Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ЗМІСТОВІ ІННОВАЦІЇ У МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора Сбруєвої А. А та
кандидата педагогічних наук, доцента Полякової О. М.

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

УДК 378.22:37.01342]:005.591.6
ББК 74.580.26
З 69

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(протокол № 3 від 23.09.2013 р.)

Рецензенти:

Огієнко О. І. – доктор педагогічних наук, професор
Сейко Н. А. – доктор педагогічних наук, професор

З 69 **Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів** : монографія / [за заг. ред.: А. А. Сбруєвої та О. М. Полякової]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 388 с.

ISBN 978-966-698-169-4

У колективній монографії схарактеризовано актуальні підходи до розв'язання широкого кола проблем сучасної соціально-педагогічної теорії і практики. Дослідження спрямоване на якісне оновлення змісту магістерської підготовки фахівця за спеціальністю «Соціальна педагогіка» у ВНЗ України. Особливістю пропонованої роботи є активне звернення до зарубіжного досвіду у сфері соціально-педагогічної діяльності та професійної підготовки соціальних працівників.

Монографію адресовано студентам, магістрантам, аспірантам, викладачам, науковцям, широкому педагогічному загалу.

ISBN 978-966-698-169-4

УДК 378.22:37.01342]:005.591.6
ББК 74.580.26

© Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013

ВСТУП

Сучасний етап розвитку соціальної педагогіки в Україні, що визначається як теоретико-методологічний (О. Безпалько), характеризується підвищенням уваги дослідників до проблеми якості професійної підготовки соціальних педагогів. Така увага зумовлена інтенсивними інноваційними процесами у теорії соціальної педагогіки, суттєвим урізноманітненням практичної соціально-педагогічної діяльності. Вагомим результатом дослідницької активності стала низка фундаментальних досліджень відомих вітчизняних науковців: О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Звєрєвої, А. Капської, І. Ковчиної, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченка та ін. Водночас фахівці наголошують, що проблема вдосконалення професійної підготовки соціального педагога, стратегії й тактики навчального процесу, його змісту, форм і методів усе ще залишається актуальною.

Серед актуальних проблем підвищення якості освіти майбутніх спеціалістів соціально-педагогічної сфери суттєвий інтерес представляють питання професійної підготовки фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня, – магістрів, адже саме від їх професійної компетентності залежить значною мірою поступ нової ступеневої системи професійної підготовки фахівців, а також розвиток вітчизняної системи наукового соціально-педагогічного знання в цілому. Розв'язання окресленої проблеми потребує глибоких і різнобічних теоретичних досліджень, метою яких є створення теоретико-методологічного базису та системного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки магістрів із соціальної педагогіки.

У контексті викладених вище міркувань тематика пропонованої монографії представляє як теоретичний, так і практичний інтерес. Основна мета колективної наукової розвідки – забезпечення випереджувального характеру професійної освіти фахівців, що передбачає вивчення, узагальнення та системну характеристику інновацій, які повинні увійти до змісту професійної підготовки магістрів із соціальної педагогіки.

Згідно з «Національною рамкою кваліфікацій» України магістерська освіта має на меті формування здатності розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Результати навчання визначаються як спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи; вміння розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах

неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог; навички зрозумілого і недвозначного донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; відповідальність за прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування.

Магістерська освіта передбачає поглиблене засвоєння методологічних основ відповідної галузі наукових знань, що є теоретичною основою майбутньої професійної діяльності. З огляду на зазначені пріоритети заслуговують на увагу розділи монографії, у яких подані авторські підходи до розробки методологічних основ процесу професійної підготовки магістрів із соціальної педагогіки («До проблеми розробки понятійно-категоріального апарату соціальної педагогіки» О. М. Полякової) та теоретико-методологічних засад психологічної просвіти як напряму діяльності працівників соціальної сфери («Теоретико-методологічні засади психологічної просвіти як напряму діяльності практичних психологів та соціальних педагогів» Т. Б. Тарасової).

Зміст абсолютної більшості розділів монографії побудований на засадах нової цивілізаційної парадигми освіти, пов’язаної з переоцінкою цінностей і пошуком загальнолюдської ідентичності, що формується в сучасних умовах. Саме ця парадигма виступає підґрунтям смислових обріїв таких розділів монографії, як: «Теоретичні засади соціально-педагогічної адаптації студентів вищих навчальних закладів» (О. Б. Кривонос), «Використання соціально-педагогічної реклами як засобу превентивного виховання учнівської молоді в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів» (Г. В. Волошко), «Місце театральних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів» (О. М. Полякова).

У контексті розгляду пріоритетів цивілізаційного поступу людства автори монографії приділили суттєву дослідницьку увагу проблемам ресоціалізації особистості, результати якої представлено в розділах «Ресоціалізація правопорушників як соціально-педагогічна проблема» (Н. В. Коваленко) та «Механізми ресоціалізації неповнолітніх засуджених в умовах пенітенціарної системи України» (І. А. Чистякова). Інноваційні підходи до вирішення проблем ресоціалізації особливо актуалізуються у процесі запровадження в Україні правових і етичних норм та стандартів Європейського співтовариства.

Особливістю пропонованої монографії є акцентуація психологічних аспектів діяльності працівників соціальної сфери, оскільки у процесі магістерської підготовки в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка студенти здобувають подвійну спеціальність із соціальної педагогіки та практичної психології. На особливу увагу заслуговують положення, представлені в

розділах «Сучасні підходи до розуміння сутності і технологій надання психологічної допомоги особистості» (С. Б. Кузікова), «Розвиток культури професійного спілкування соціальних педагогів» (Г. Є. Улунова), «Традиційний та інноваційний підходи до розв'язання проблеми соціальної адаптації підлітків» (О. І. Бедлінський, В. М. Бедлінська) та згадуваному вже вище розділі «Теоретико-методологічні засади психологічної просвіти як напряму діяльності практичних психологів та соціальних педагогів» Т. Б. Тарасової.

Низка розділів монографії являє собою аналіз інноваційного зарубіжного досвіду, пов'язаного з підготовкою та професійною діяльністю працівників соціально-педагогічної сфери. До таких матеріалів належать: «Тенденції розвитку інклюзивної освіти в умовах інноваційного розвитку» (О. В. Листопад), «Зарубіжні стратегії мінімізації професійного вигорання працівників соціально-педагогічної сфери» (О. В. Листопад), «Інтелектуальна власність у сучасному світі» (М. Г. Сбруєв), «Компетентності менеджера інноваційної діяльності у соціально-педагогічній сфері» (А. А. Сбруєва), «Болонський процес: виміри змін» (А. А. Сбруєва), «Інноваційні підходи до підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі: досвід Великої Британії» (Ж. Ю. Чернякова), «До питання глобального поширення волонтерських рухів та управління міжнародними волонтерськими програмами» (І. А. Чистякова). Підкреслимо принагідно, що активний інтерес авторів монографії до здобутків світової теорії та практики соціально-педагогічної освіти й практичної діяльності в соціальній сфері пов'язаний із пріоритетами наукової школи педагогічної компаративістики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Зауважимо, що представлене дослідження не має на меті розгляд усіх складових процесу професійної підготовки магістрів із соціальної педагогіки. На основі теоретичних узагальнень і уточнень, авторами представлено концептуальні погляди щодо певних його теоретико-методологічних та методичних засад.

Наостанок зазначимо: відповідно до умов переходу до студенто-центрованої парадигми вищої освіти, актуалізованої Болонськими реформами, піднесення цінності суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу, що виступають необхідною умовою формування нового знання, авторський колектив буде щиро вдячний читачам (студентам, аспірантам, колегам-викладачам, широкому науково-педагогічному загалу) за відгуки та пропозиції щодо співпраці.

А. Сбруєва, О. Полякова

РОЗДІЛ 1
ТРАДИЦІЙНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

О. І. Бедлінський, к. психолог. н., доцент
В. М. Бедлінська, учитель ЗНЗ

Одним з головних завдань сучасного соціального педагога є профілактика дезадаптаційних процесів у різних верств населення. Найбільш уразливими, щодо дезадаптаційних процесів є люди похилого віку, люди з особливими потребами і, як не дивно, молоді люди й підлітки.

У соціальній психології адаптація визначається як пристосування індивіда до групових норм і власне соціальної групи: «Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища» [9, с. 7]. Розрізняють активну й пасивну адаптацію. «У процесі активної адаптації індивід прагне активно взаємодіяти із середовищем, впливати на його розвиток і зміни, долати труднощі й перешкоди, удосконалювати суспільні процеси. У процесі пасивної адаптації індивід не прагне до змін оточуючої дійсності, пасивно реагує на існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування в соціальному середовищі. Через це при зустрічі індивіда з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями як результат низької адаптації може формуватися соціальна дезадаптація» [9, с. 8–9]. На нашу думку, взаємозв'язки між адаптацією та дезадаптацію в підлітковому віці є значно складнішими. За певних обставин надмірна активна адаптація в молодшому підлітковому віці може сприяти розвитку пасивної адаптації та навіть дезадаптації в старшому підлітковому віці.

Сучасні психологічні дослідження [2; 13; 16 та ін.] свідчать про значне прискорення психічного розвитку в ранньому, дошкільному та молодшому шкільному дитинстві: значно раніше з'являється комплекс пожвавлення, впізнавання себе в дзеркалі, криза трьох років, критичне ставлення до вчителя тощо. Разом із тим можна констатувати потужну інфантилізацію у значної кількості старшокласників і навіть відвертий паразитизм, коли молоді люди живуть за рахунок батьків, при цьому ще й ображаються, що батьки не можуть задовольнити всіх їхніх потреб. Виникає запитання: «Чому обдарований дошкільник стає інфантильним старшокласником, а надмірно самостійний підліток «втрачає» самостійність у юнацькому віці?»

Проблему дезадаптації підлітків нерідко визначають як кризу, пов'язану зі статевим дозріванням. Зокрема Є. В. Кулебякін відмічає: «Головне тут – порушення відносного латентного періоду в розвитку дітей у зв'язку зі статевим дозріванням (пубертат) у підлітковому віці. У цілому біологічний розвиток підлітків різко підсилюється, тоді як соціокультурний значно відстає [11, с. 77]. Ідея звести проблеми психічного розвитку підлітка до процесів біологічного розвитку започаткована Стенлі Холлом. Його концепція «storm and stress», що відома як концепція «бурі й натиску», розкриває розвиток через сум'яття бунтуючого підлітка, якого розривають стреси й конфлікти, у якого домінують нестабільність, ентузіазм і неуцтво на тлі безлічі різноманітних контрастів, наразі виглядає романтичною спробою пошуку єдиної «формули» підліткового віку. На нашу думку, розвиток особистості в підлітковому віці настільки складний, що ми не можемо не те що виділити єдину «формулу», а навіть не можемо стверджувати, що оволодіння підлітком адекватними тут і зараз засобами соціальної адаптації не стане причиною дезадаптації в наступному віковому періоді. Проблему адаптації необхідно досліджувати в контексті розвитку всієї підліткової епохи, а не окремого вікового періоду.

У підлітковому віці, на відміну від попередніх періодів, на розвиток особистості починає впливати його власне майбутнє, зростає роль актуальних норм і цінностей груп, до яких входить підліток. Крім того підлітковий вік є сенситивним, а потім і критичним для розвитку системного рефлексивного мислення. Опанування власним мисленням дає можливість «довизначення» поняття власної ідеальної майбутньої дорослості, усвідомлення норм і цінностей групи, конструювання автономної моралі, формуванні поняття дієздатності тощо. Але всі згадані фактори – це лише джерела розвитку підлітка, а «єдиною рушійною силою є діяльність» [7], точніше, спільні з однолітками й дорослими діяльність і спілкування.

Дослідженням провідної діяльності підліткового віку займалося багато науковців [3; 7; 8; 13; 18; 21 та ін.]. Виділене Д. Б. Ельконіним: «… *особистісне спілкування,* як особлива практика дій підлітка в колективі, що спрямована на самоствердження в цьому колективі, на реалізацію в ньому норм відносин дорослих» [21, с. 18] – є важливою діяльністю і для сучасного підлітка, але функцію провідної діяльності виконує лише в молодшому підлітковому віці.

Педагогічна практика минулого століття спиралася на виділені Д. І. Фельдштейном [18] і В. В. Давидовим [8] – суспільно корисну й суспільно значущу діяльність. Беззаперечно, що спілкування на основі взаємодії у процесі суспільної діяльності, у зазначений період, виконувало функцію провідної діяльності всієї підліткової епохи. Від суспільної діяльності підлітків залежало як формування почуття дорослості –

центрального новоутворення підліткового віку, так і формування професійно спрямованої навчальної діяльності, тобто провідної діяльності ранньої юності.

Необхідно визнати, що суспільна діяльність підлітка в сучасних умовах не отримала прийнятних для суспільства масових форм. Аналіз спроб організації суспільної діяльності, наприклад, у формі таборів праці й відпочинку в школах, не дає підстав називати її провідною діяльністю сучасних підлітків. Подібні форми діяльності сьогодні майже не впливають ні на формування почуття дорослості, ні на прагнення до свідомої участі в праці, та, схоже, що така мета ніким і не ставиться. Проте, саме недостатність спільної діяльності як організованої системи активності взаємодіючих індивідів, спрямованої на відтворення об'єктів матеріальної та духовної культури, є однією з причин подовження підліткового віку й перенесення професійного самовизначення з 14-15 років до закінчення школи, а то й до закінчення ВНЗ.

Перспективним видається виділення К. М. Полівановою «проективної діяльності» як провідної діяльності підліткового віку [13]. На нашу думку, більш змістовним, у даному випадку, буде застосування поняття «конструктивна діяльність», що включає «проективну діяльність» як один з етапів творчого процесу. Нагадаємо, що в психології технічної творчості під конструюванням розуміють ту чи іншу побудову об'єкту, складання частин у певному порядку (від. лат. constructio – побудова). «У структурі творчого процесу конструювання виділяють три основні цикли: розуміння вимог, які містяться в умовах задачі; побудова замислу розв'язання (проектування); досягнення підтвердження чи не підтвердження правильності замислу» [12, с. 23].

Діяльність підлітка, зазвичай, розглядають як провідну діяльність конкретного вікового періоду. Але в сучасній психології відсутній спільний погляд на вікові межі не те що окремих періодів, а навіть на межі підліткової епохи. Дітей 10–12 років відносять до підліткового чи молодшого шкільного віку залежно від критерію, що покладений у основу періодизації, чи навіть від того, до якого класу ходить дитина [19]. Питання верхньої межі підліткового віку є ще складнішим. Так, молодих людей 15–17 років різні автори відносять до різних вікових груп. Д. Б. Ельконін період з 11 до 17 років називає підлітковістю [21], а Л. І. Божович старший шкільний вік відносить до ранньої юності [6].

Розмивання вікових орієнтирів пов'язане зі зміною системи потягів і прагнень підлітків. Як зазначав Л. С. Виготський: «Ті ж самі навички, ті ж самі психофізіологічні механізми поведінки, не виявляючи часто з формального боку суттєвої різниці на різних вікових щаблях, у різні епохи дитинства виявляються включеними в зовсім іншу систему потягів і прагнень, у зовсім інше силове поле спрямованості, а звідси виникає й глибока своєрідність їх будови, їх діяльності та їх зміни в дану, певну фазу дитинства» [7, с. 7]. Слід зауважити, що зміна системи потягів

підлітків залежать не лише від розвитку індивіда, а й від розвитку всього суспільства, яке впливає на систему потягів.

Дослідження підліткового віку, проведені у 50–70-х роках минулого століття А. П. Краковським, свідчать про відносно короткий період підлітковості в той час. На період молодшого підлітка А. П. Краковський відводить лише 5-й клас (11–12 років), а старшого – 6–7 класи. Найбільшою педагогічною проблемою того часу визначалася так звана «проблема 5-их класів».

Аналізуючи підлітковий вік, А. П. Краковський приділяє значну увагу уявленню підлітка про власне майбутнє [10]. Від уявлення про майбутнє залежить його активність, провідна діяльність, самооцінка, соціальна адаптація тощо. Докладну увагу зміні уявлення про майбутнє в підлітковому віці приділяє і К. М. Поліванова, яка досліджувала психологію вікових криз. Вона зазначає: «Вікова криза проходить низку фаз і етапів: передкритична фаза – відкриття ідеальної форми наступного віку; власне критична фаза – міфологізація нової ідеальної форми, конфлікт між бажаним і можливим, рефлексія внутрішніх обмежень шуканої дорослості; післякритична фаза – диференціація становлення до себе, формування мотивації подальшого вікового розвитку» [13, с. 179]. На нашу думку, ідеальна форма наступного вікового періоду відкривається для підлітка в міфологізованому вигляді від самого початку. Уявлення молодшого підлітка про власну майбутню дорослість недиференційовані, як і будь-які інші загальні уявлення, адже є продуктом сприймання й комплексних узагальнень.

Аналіз теоретичних та емпіричних даних дослідження підлітковості [2] дає підстави для виділення в підлітковому віці двох стабільних (див. табл. 1.1) і трьох перехідних вікових періодів: 1) між молодшим школярем і молодшим підлітком, що пов’язаний із розділенням змісту й форм навчальної діяльності, виокремленням певних навчальних дій, які дають змогу навчатися тим речам, що цінуються в референтній групі, натомість виконання завдань учителя. Але питання, чим саме займатися, залишається для підлітка серйозною проблемою, яку він розв’язує в цьому віці шляхом спроб і помилок; 2) між молодшим і старшим підлітком, що пов’язаний із новим рівнем усвідомлення дорослості внаслідок формування емпіричного поняття дорослості, яку підліток намагається реалізувати в різноманітних видах діяльності; 3) між старшим підлітковим періодом і ранньою юністю, що пов'язаний з інтеграцією різних «Я», яку молода людина пробує реалізувати для побудови світогляду.

Таблиця 1.1

Схема вікового розвитку підлітка

Період, роки життя	Провідна діяльність		Центральне новоутворення
	діяльність, що орієнтує на норми відносин між людьми	діяльність, у якій засвоюються суспільно-вироблені дії з предметами	
перший підлітковий (перед підлітковий) перехідний період 10–11	випробовування усвідомленого рівня довільності у вигляді автономної соціальної поведінки		потреба бути та здаватися дорослим на основі усвідомленої автономної дії
молодший підліток 10–11 – 12–13	спілкування та взаємодія з ровесниками на основі конструювання й випробовування соціальних відносин		переживання дорослості задане її міфологізованим ідеалом
другий підлітковий перехідний період 12–13	конструювання ідеалу майбутньої дорослості в процесі формального та неформального спілкування		усвідомлення й удосконалення власного ідеалу майбутньої дорослості
старший підліток 12–13 – 15–16		кількісне накопичення досвіду конструювання матеріального й духовного світу (спілкування виконує функцію перевірки на всіх етапах)	почуття дорослості задане власним ідеальним майбутнім, «Я-концепція»
третій підлітковий (після підлітковий) перехідний період 15-16	спілкування та взаємодія на основі конструювання світогляду		усвідомлення особистісного рівня дорослості, формування світогляду, розуміння дієздатності

Подовження тривалості підліткового віку залежить від діяльності підлітка й пов’язане з подовженням перехідних періодів. Насамперед, із подовженням другого підліткового перехідного періоду, який на відміну від інших перехідних періодів, може тривати не кілька місяців, а кілька років, і тому складається враження, що весь підлітковий вік – це суцільний перехідний період.

За Л. С. Виготським, рушійною силою психічного розвитку людини і як особистості, і як виду, є діяльність [7], яка в підлітка залежить від уявлень про власне майбутнє доросле життя. Як зауважив А. П. Краковський: «Майбутнє уявляється п’ятикласнику дорогою суцільних перемог; можливості співвіднесені з ним здаються невичерпними й багатообіцяючими» [10, с. 57]. Уявлення про майбутнє є джерелом непорозумінь молодшого підлітка з оточуючими, які оцінюють його за реальними досягненнями, а сам

підліток оцінює себе за тим, чого він планує досягти в майбутньому. Разом із тим, молодший підліток усвідомлює, що він може робити не лише те, що йому подобається, а й те, що потрібно, щоб почувати себе дорослим. Усвідомлена здатність до регуляції спонукань, коли вибір відбувається не за привабливістю, а за необхідністю, дає можливість накопичення досвіду взаємодії.

Поява на кінець молодшого шкільного віку внутрішнього плану дії рефлексії та нового рівня довільності, розділення й усвідомлення змісту та форми діяльності, тобто, відокремлення від діяльності й усвідомлення окремої дії, яку можна спрямувати на будь-які види діяльності, проектується на майбутнє, сприяє появі ідеального образу дорослого. Але цей образ пов'язаний із дорослою діяльністю, розділити повністю зміст і форму якої підліток поки що не може, через несформованість понятійного мислення, і тому образ майбутнього залишається міфологізованим. Поява ідеального образу майбутньої дорослості навіть у міфологізованому вигляді сприяє стабілізації самооцінки, рятує самооцінку молодшого підлітка від власної критичності, що активно розвивається в цей час, і разом із тим, дає можливість підлітку реалізувати провідну діяльність першого підліткового перехідного періоду – *випробовування нового усвідомленого рівня довільності у вигляді автономної поведінки*. Підліток може накопичувати досвід «недитячої» поведінки, не втрачаючи при цьому рівень власної самооцінки. Кількісне накопичення досвіду автономної поведінки веде до формування *потреби бути й здаватися дорослим на основі усвідомленої автономної дії,* як центрального новоутворення першого підліткового (перед підліткового) перехідного періоду.

Підлітку необхідно осмислити цей світ, сконструювати разом із ровесниками теперішню й майбутню реальності, що визначатимуть його діяльність – *сконструювати* «Світ для себе» та сконструювати «Себе в цьому світі»: створити власні правила стосунків з іншими людьми; власні моральні норми, зрозуміти закони матеріального світу; осмислити свої потреби, інтереси, здібності й недоліки, і багато чого іншого. Прагнучи бути і здаватися дорослими, молодші підлітки у першу чергу конструюють соціальні відносини. Не маючи змоги реалізувати усі свої замисли побудови матеріального і духовного Світу в реальному житті, підліток задовольняється їх апробацією у спілкуванні з ровесниками.

Конструювання підлітків може проявлятися як: *побудова об'єктів матеріального світу* (конструювання моделі літака); *конструювання соціальних відносин* (розвиток і осмислення групових норм і цінностей); *конструювання-пізнання* (конструювання природних об'єктів і явищ, спрямоване на пізнання матеріального світу). Організація навчання, як конструювання-пізнання, сприяє розвитку системності мислення [4; 5].

Від сучасного молодшого підлітка суспільство вимагає, насамперед, засвоєння шкільної програми, але підлітка, передусім, цікавлять відносини з ровесниками, а не шкільні предмети. Адже досягти бажаного статусу в групі однолітків можна лише засвоївши систему відносин між людьми. Навчання перестає бути шкільним. Значну частину інформації молодші підлітки отримують поза навчальним процесом і тому складається враження втрати навчальних мотивів. Отже, сучасний підліток часто недостатньо задіяний у різних видах діяльності, спрямованої на духовний і соціальний розвиток, нерідко «звільняє» себе від засвоєння шкільної програми, і переходить від засвоєння суспільно вироблених дій із предметами (людина – річ) до засвоєння норм відносин між людьми (людина – людина). На нашу думку, провідним видом діяльності молодшого підлітка є *спілкування та взаємодія на основі конструювання соціальних відносин*. А центральним новоутворенням молодшого підліткового віку є *переживання дорослості задане її міфологізованим ідеалом* (див. табл. 1.1).

Якщо розглядати провідну діяльність молодшого підліткового періоду через вірогідність появи центрального новоутворення, то в принципі байдуже, на основі якої діяльності буде відбуватися спілкування. Молодші підлітки конструюють соціальні відносини, мається на увазі розуміння, проектування, розв’язання проблеми, оцінювання правильності задуму й правильності дій часто лише в процесі спілкування. Незалежно від того, на основі якої діяльності відбувається це спілкування, у здобутку все одно з’явиться переживання дорослості. Але в провідної діяльності є ще одна, не менш важлива, функція. Від неї залежить (не лише опосередковано через появу психічних новоутворень періоду й зміну соціальної ситуації розвитку, а і безпосередньо) розвиток провідного виду діяльності наступного періоду. Тобто, від предмету спілкування в молодшому підлітковому віці безпосередньо залежить провідна діяльність старшого підлітка.

Від того, у процесі якої діяльності проходило конструювання соціальних відносин залежить усвідомлення й конструювання власного ідеалу майбутньої дорослості. *Розміфологізація* дорослості, тобто формування із загальних уявлень власного ідеалу майбутньої дорослості та дорослої діяльності понять дорослості й діяльності дорослих, трансформація міфологізованої дорослості в ідеал дорослості наближений до реальності, коли підліток разом із майбутньою дорослістю усвідомлює й шляхи її досягнення, залежить від організації діяльності в попередній період. Від того, на основі чого відбуватиметься спілкування молодших підлітків, на основі продуктивної діяльності, чи на основі дозвілля й бездіяльності, залежить, як довго триватиме другий підлітковий перехідний період, наскільки почуття дорослості буде залишатися під впливом недиференційованих уявлень про власну

майбутню дорослість. Можна мріяти про те, що в майбутньому десь візьметься квартира в Києві, і нічого не робити для наближення жаданого майбутнього, а можна докласти зусиль для здобуття професії, яка дасть можливість наблизити омріяне майбутнє.

На кінець молодшого підліткового періоду, коли певною мірою освоєна сфера соціальних відносин, накопичено певний досвід взаємодії з іншими людьми, критичність підлітка спрямовується на самого себе: на свою ідеальну міфологізовану дорослість; усвідомлену реальну дорослість; на свої позитивні й негативні риси; на власну поведінку. Усвідомлення переживання дорослості заданого міфологізованим ідеалом дає можливість конструювати ідеал майбутньої дорослості наближений до реальності. *Конструювання ідеалу майбутньої дорослості в процесі формального та неформального спілкування* і є, на нашу думку, провідною діяльністю другого підліткового перехідного вікового періоду, яка повинна привести до *усвідомлення та вдосконалення* (рух від міфологізованого до реального – розділення й усвідомлення змісту та форми) *власного ідеалу майбутньої дорослості*, як центрального новоутворення даного вікового періоду (див. табл. 1.1). Швидкість проходження другої підліткової кризи залежить від досвіду, накопиченого в попередній період, від того, на основі якої діяльності відбувалося спілкування в молодшому підлітковому віці, від опанування власним мисленням.

Про значне затягування другого перехідного підліткового періоду свідчать і опитування учителів, які вважають проблемними 8-9-ті класи, а не 5-ті, як це було у 50-70-ті роки ХХ століття [10]. З часів досліджень А. П. Краковського [10], «пружина» розвитку підлітка, яка «тягнула» його в реальне доросле життя, сильно послабилася через подовження терміну середнього шкільного віку з 3-х до 5-ти років [2].

Є ще одна, можливо, значно важливіша причина подовження підліткового віку. *Доросла діяльність об'єктивно стає все більш міфологізованою,* у сенсі нероздільності форми та змісту. Для більшості дорослих, не говорячи вже про підлітків, робота комп'ютера чи склад цукерок – міф, як тотем, філософський камінь чи талісман, коли людина не усвідомлює відмінності власного способу дії від способу дії інших людей, природних чи надприродних сил. А якщо зважити на той факт, що в молодшому підлітковому віці більшу спонукальну силу має близьке майбутнє, то отримаємо доволі песимістичну картину соціальної ситуації розвитку підлітка, яка все більше потерпає від міфологізації дорослого життя. Сучасний підліток, який живе серед міфологізованих речей, відрізняється від підлітка 80-их, який власноруч майстрував вудку, клеїв модель літака чи паяв радіоприймач, розділяючи зміст і форму суспільних речей, розміфологізовуючи дорослу діяльність. Віртуалізація та міфологізація світу людських речей спричиняє *феномен*

застрягання підлітка в другому підлітковому перехідному періоді – пролонгування другої підліткової кризи.

Діяльність підлітка, що спонукається не лише теперішнім, а й майбутнім, потрапляє в залежність від міфологізованого майбутнього, у сенсі нероздільності його змісту й форми. А міфологізованість майбутнього ґрунтується на міфологізованості дорослої діяльності. Отже, перш ніж конструювати ідеал майбутньої дорослості, необхідно хоча б частково диференціювати окремі види діяльності дорослих. Тут доречно навести приклад, який може слугувати *метафорою усього підліткового віку*. Дівчинка-підліток, побачивши, що сусідка, вздовж паркану, з вулиці посадила ряд багаторічних квітів, робить теж саме, під своїм парканом. Але жінка, яка має досвід догляду за клумбою, посадила один ряд квітів впритул до паркану (далі «маленька клумба»), щоб менше було полоти, а підліток саджає таку саму кількість, таких самих квітів у два ряди на значній відстані один від одного і від паркану (далі «велика клумба»). Тобто, площа клумби підлітка разів у десять більша, ніж у сусідки. На пораду сусідки пересадити квіти підліток реагує відмовою навіть не вислухавши до кінця: «У мене буде значно красивіше …!».

Для підлітка клумба – це міф, у якому зміст і форма злилися в єдине ціле. «Маленька клумба» має ширину всього 15 см, обмежена з одного боку парканом, а з іншого газоном, який, як і раніше, викошується кілька разів за літо. Прополоти клумбу площею 1,5 м^2 (15 сантиметрів ширини на 10 метрів довжини) зовсім нескладно. Велика клумба має площу майже у 10 разів більшу, викошувати газон між квітами незручно, а виполювати дернинння дуже важко. Підліток двічі «викошує» бур’яни сапою. У результаті клумба заростає багаторічними травами газону.

Що буде далі з конкретною «великою клумбою», залежить від розміфологізації «клумби», як об’єкту й результату діяльності. Залежно від рівня розміфологізації можливі такі варіанти розвитку подій: підліток не зрозуміє причини невдачі, втратить будь-який інтерес до клумби, і більше нічого з нею не робитиме; зрозуміє деякі невідомі йому раніше сторони дорослої діяльності, але до того часу вже втратить інтерес до клумби; послухає поради дорослого й зробить так, як у сусідки; або зробить усе по-своєму, але, зрозумівши деякі взаємозв’язки, врахує їх при «вдосконаленні» клумби, наприклад, можна добавити ще кілька рядів квітів і зробити справжню велику клумбу. Наведені вище варіанти розвитку подій можна доповнити втручанням дорослих: клумбу полотиме мама (хіба мало випадків, за яких підліток заводить домашню тварину, яку потім доглядають дорослі?); тато візьме косу й поверне газону попередній вигляд (на жаль, прикладів, коли дорослі не дають дитині довести справу до кінця теж немало).

Отже, для розміфологізації дорослої діяльності необхідне накопичення певного досвіду. Підлітки беруться за різні види

діяльності, але чи приводить їхня діяльність до розміфологізації дорослої діяльності, чи сприяють дорослі процесу розміфологізації? Для цього епізодичної участі підлітка в діяльності дорослих недостатньо, наприклад, коли підліток допомагає батькам збирати врожай на городі. Необхідно, щоб підліток здійснював усю діяльність від початку й до кінця. Тобто, підліток повинен сам приймати рішення щодо способів і термінів виконання певних видів діяльності, і нести відповідальність за отримані результати, зокрема, коли невчасно, або неякісно виконана робота може звести нанівець багатомісячну працю. Наприклад, забув погодувати акваріумних рибок, і вони знищили сусідів по акваріуму.

Набуття подібного досвіду випробовування «дорослої діяльності», досвід конструювання суспільних предметів уможливлює конструювання підлітком *ідеалу своєї майбутньої дорослості наближеного до реального.* А через те, що досвіду в нього все одно бракує, значну роль виконує формальне й неформальне спілкування з однолітками й дорослими, яке допомагає усвідомлювати й удосконалювати власний ідеал майбутньої дорослості. Але саме по собі спілкування вже не є провідною діяльністю.

Після *усвідомлення й удосконалення ідеалу майбутньої дорослості* підліток готовий до випробовування свого ідеалу через включення в різні види діяльності, він активно накопичує досвід конструювання матеріального й духовного світу. З огляду на те, що далеко не кожен свій проект підліток може «відлити у бронзі», частина замислів перевіряється лише у спілкуванні з іншими, без практичної реалізації проекту. Спілкування в старшому підлітковому віці виконує функцію перевірки процесу конструювання матеріального й духовного світу на всіх його етапах. Водночас незавершеній справі молодшого й старшого підлітка притаманний зовсім різний психологічний зміст. Навіть незавершена діяльність людини, що мотивується наближеним до реального майбутнім, яка розміфологізувала (розділила зміст і форму) діяльність, сприяє накопиченню досвіду. Старший підліток відмовляється від реалізації проекту через те, що розуміє хибність, непотрібність або надмірність затрат по відношенню до результату, а молодший – тому, що не розуміє причини невдачі в діяльності.

Отже, провідною діяльністю старшого підлітка є *кількісне накопичення досвіду конструювання матеріального й духовного світу,* у результаті якої формується *почуття дорослості задане власним ідеальним майбутнім*. Без цього неможливі а ні *конструювання світогляду*, а ні *усвідомлення особистісного рівня дорослості*, а ні перехід до якісного накопичення досвіду, тобто – до *конструювання значущих суспільних відносин і предметів у процесі професійно-спрямованої навчальної діяльності* (див. табл. 1.1).

Підліток повинен накопичити досвід у спільній з однолітками й дорослими різноманітній творчій діяльності. У зв’язку з цим постає

практичне питання: «Чи буде успішним у дорослому житті підліток, який майже повністю обмежився однією сферою діяльності: взагалі не цікавиться навчанням або, навпаки, окрім навчання більше нічим не цікавиться? Чи потрібно дорослим перейматися цією проблемою, і якщо потрібно, то коли і як?» Будь-який учитель може навести приклади розвитку самостійності в учнів, які, крім навчання, майже нічим не цікавляться, або майже не навчалися через віддання переваги іншим видам діяльності. Разом із тим, можна навести й абсолютно протилежні приклади. Наявність у мові підлітків таких слів, як «заучка», «ботан», «денді» тощо, свідчить, як про негативне ставлення підлітків до однолітків, яких, крім певної сфери діяльності, більше нічого не цікавить, так і про відносну масовість явища. Тому з'являється необхідність психологічного аналізу вище згаданої проблеми та її впливу на розвиток самостійності, як однієї з основних складових поняття дорослості.

Фундаментальне дослідження розвитку самостійності здійснено під керівництвом Г. С. Пригіна [14]. Автор вводить поняття «автономність суб'єкта діяльності» й аргументує, що «ефективна самостійність» у здійсненні діяльності та поведінці взаємопов'язана з розвиненим симптомокомплексом особистісних якостей, притаманних суб'єктам автономного типу. До комплексу якостей особистості, що є найбільш важливими для досягнення мети, Г. С. Пригін відносить: «схильність до самостійної роботи; наполегливість у досягненні поставленої мети; адекватну самооцінку; упевненість у собі й результатах виконаної роботи; почуття відповідальності; схильність до систематичного планування своєї діяльності; уміння зосереджуватися на виконанні завдання; спроможність, за необхідності, легко переключатися з однієї роботи на виконання іншої; внутрішню потребу доводити доручену роботу до кінця; розвинутий самоконтроль і рефлексію; розвинену здатність до антиципації; здатність критично оцінювати свої успіхи й невдачі тощо» [14, с. 87]. Автор розглядає «автономність» як тип особистості, як тип здійснюваної діяльності та як тип саморегуляції [14, с. 91].

Г. С. Пригін встановив кілька цікавих фактів, які будуть корисними для нашої роботи: а) «суб'єкти з максимально вираженою «автономністю», зазвичай, є не дуже ефективними в діяльності» [14, с. 91]; б) «процеси регуляції діяльності суб'єктом і процеси побудови ним свого життєвого шляху взаємопов'язані неоднозначно. Успіх у діяльності не завжди передбачає успіх у житті (і навпаки). Суб'єкт, який уміє ефективно організувати свою діяльність і самостійно досягти в ній успіху, у побудові свого життєвого шляху може стати далеко не таким успішним. Згідно з емпіричним дослідженням, особистість, як суб'єкт діяльності, характеризується «активною цілеспрямованістю, самостійністю», але на рівні життєпобудови, як суб'єкта життя, він проявляє себе як «спонтанно-активний». Такі факти, треба думати,

мають компенсаторний характер» [14, с. 46]; с) «автономність», «самостійність» лежать в основі вікових криз трьох років і підліткового періоду, що пов'язані саме зі становленням цих якостей» [14, с. 11].

На жаль, Г. С. Пригін поняття «автономність» і «самостійність» використовує як синоніми, що абсолютно несуттєво й цілком коректно в його дослідженнях, але суттєво для нашого. Нагадаємо, що «автономний – самостійний, незалежний у розв'язанні певних питань…» [16, с. 18]. Тобто, підліток, який є зацикленим на певній діяльності чи дозвіллі, нібито є самостійним у цій діяльності, а насправді є автономним, але не самостійним. Відповідно, педагогічні дії, що спрямовані на розвиток самостійності підлітка, можуть привести до формування надмірної автономності й ускладнити розвиток самостійності та зумовити дезадаптацію.

Підґрунтя проблеми самостійності сучасних молодих людей з'являється задовго до юнацького віку. Е. Г. Еріксон розкриває формування окремих компонентів самостійності в ранньому, дошкільному й молодшому шкільному дитинстві через поняття базисних почуттів: автономія проти сорому й сумнівів; ініціатива проти почуття провини; працелюбність проти почуття неповноцінності [20]. Не вдаючись до аналізу теорії Е. Г. Еріксона, зазначимо, що, на нашу думку, однією з основних функцій підліткового віку, за умови нормальної соціалізації, є звільнення людини від значної частини проблем психічного розвитку, що викликані негативними педагогічними впливами в попередні вікові періоди. Тобто, за сприятливих умов, підліток спроможний звільнитися від почуттів сорому, провини, неповноцінності тощо. А, отримавши досвід успішної автономної діяльності в молодшому підлітковому віці й самостійної – у старшому, молода людина зможе протистояти викликам сучасного світу. Виникає низка запитань: «Які ж саме умови будуть сприятливими, а які ні? До якої діяльності необхідно залучити підлітка? Які шляхи переходу від автономності до самостійності?»

У будь-якому підручнику із загальної, вікової чи педагогічної психології, у тій чи іншій формі, можна знайти думку, що підліток має випробувати себе в різних сферах діяльності й знайти діяльність, мотивовану глибокими та стійкими інтересами. Для накопичення молодшим підлітком досвіду автономної діяльності в різних сферах необхідно створити широке поле випробовування. Саме обмеження такого поля в молодшому підлітковому віці є однією з причин недостатньої самостійності сучасної молодої людини. У зв'язку з цим виникають запитання: «До якої діяльності необхідно залучити підлітка, щоб він отримав досвід самостійної діяльності, який він зможе застосувати в будь-якій сфері? Врешті, яку діяльність можна вважати вже самостійною, а яку ще автономною? У чому сенс діяльності підлітка?».

Мотивом діяльності підлітка є самоствердження в групі однолітків, метою – успішність у діяльності. До того ж, діяльність молодшого підлітка регулюється відносно близьким майбутнім, а отже, й відносно близькими цілями. Підлітку необхідне самоствердження «сьогодні» чи «завтра», а не через декілька років.

Д. Б. Ельконін виділив щаблі розвитку суб'єкта: «орієнтування на об'єктивні умови задачі, орієнтування на зразки, орієнтування не лише на об'єктивні умови та зразки дій й результатів, але і на самого себе, на свої якості (уміння, знання тощо) як на основну умову розв'язання задачі, орієнтування на себе як на суб'єкта розв'язання соціальних задач… Саме тут (у спілкуванні – О. Б.) відбувається формування особистості, тобто суб'єкта, який орієнтується під час розв'язування цих задач на себе (свої моральні якості). В іншій діяльності подібне неможливе» [21, с. 496–497]. Д. Б. Ельконін визначив, меншою мірою, два фактори, від яких, на нашу думку, залежить розвиток самостійності в підлітковому віці: орієнтування на себе та спілкування як необхідна умова розвитку такого орієнтування. Проте, лише спілкування, як діяльності, для розвитку самостійності підлітка замало. Необхідним є опосередкування спілкування іншою продуктивною діяльністю, а сподіватися на виникнення в результаті спілкування, що опосередковане дозвіллям, усіх необхідних вікових психічних новоутворень, становлення мотивації провідної діяльності наступного вікового періоду та розвиток самостійності не приходиться.

Самостійність неспроможна розвиватися без розвитку автономності, але надмірна автономність може гальмувати розвиток самостійності. Беззаперечно, що розвиток від надмірної автономності до самостійності можливий, але, на жаль, не обов'язковий. А для того, щоб такий розвиток відбувся, щоб «заучка» став самостійною людиною, необхідне формування всезагальної системи регуляції, яка підпорядковує собі будь-які види діяльності.

Іншими словами, якщо в процесі будь-якої діяльності сформувалися «творчі мисленнєві стратегії» [12], чи хоча б «стратегіальні мисленнєві тенденції» [15; 17], які підліток зможе перенести на інші види діяльності, то творче мислення буде виконувати свою головну функцію – адаптацію до середовища. Тут ми маємо на увазі й адаптацію у світі речей (зокрема, навчання чи трудова діяльність) і процесі взаємодії з різними людьми. Стратегія допоможе «ботану» навчатися соціальним відносинам, а «денді» активно включитися в шкільну навчальну діяльність на будь-якому етапі свого розвитку.

Лонгетюдні дослідження з учнями, які брали участь у формувальному експерименті, спрямованому на розвиток творчої мисленнєвої стратегії аналогізування на матеріалі географії, свідчать якраз про те, що підлітки, які досягли кращих показників у експерименті, переключилися на інші сфери діяльності. У результаті,

природничо-географічний факультет СумДПУ імені А. С. Макаренка для вступу обрали особи, які досягли гарних результатів у проведеному нами спецкурсі [1], але ті, що досягли найкращих результатів, вступили до більш престижних, на їх думку, університетів.

Психічний розвиток підлітка залежить від розвитку потребово-мотиваційної сфери, великий вплив на становлення якої має формування творчих мисленнєвих стратегіальних тенденцій. Досягши вищих рівнів аналогізування, реконструювання чи комбінування, підлітки включаються у творчу діяльність у інших сферах діяльності. Автономна діяльність перетворюється на самостійну. Схоже, що для самоствердження цих підлітків використання опанованих ними стратегіальних мисленнєвих тенденцій щодо об'єктів інших просторово-часових масштабів стає потребою чи необхідною умовою самоствердження. Стратегіальні мисленнєві тенденції, що сформовані в певних просторово-часових масштабах і використані в інших масштабах, приносять реальні плоди: суб'єктивні й, навіть, об'єктивно нові відкриття; переживання інсайтів, ага-ефектів тощо [3].

Розвиток особистості підлітка залежить від його участі у творчій діяльності, від розвитку творчого мислення, а ще точніше – від розвитку творчих мисленнєвих стратегій чи стратегіальних тенденцій. Рівень розвитку стратегії узалежнюється рівнями узагальнення й осмислення інформації. На нашу думку, можна виділити три рівні такого узагальнення: 1) узагальнення лише структурних, функціональних чи генетичних ознак – загальні уявлення, комплекси; 2) узагальнення функціональних чи генетичних структур, коли у процесі узагальнення структурних ознак осмислюється й функція чи походження структури – емпіричні узагальнення; 3) узагальнення функціонально-генетичних структур – у процесі абстрагування структури осмислюється і функція, і генезис абстрагованого структурного елементу (під час абстрагування функції осмислюється структура й генезис) із наступним узагальненням функціонально-генетичних структур.

Відповідно, можна виділити три рівні розвитку мисленнєвих стратегій: 1) аналогізування, комбінування чи реконструювання здійснюється структурними чи функціональними блоками; 2) аналогізування, комбінування чи реконструювання здійснюється функціональними або генетичними структурами; 3) аналогізування, комбінування чи реконструювання здійснюється функціонально-генетичними структурами.

Якщо підліток опікується різними видами діяльності, то шанси вийти на вищі рівні стратегічних мисленнєвих тенденцій у нього є значно вищими, ніж у підлітка, який приділяє увагу лише навчанню чи спілкуванню з друзями на дозвіллі. Разом із тим у підлітка, який досяг значних успіхів у певній діяльності, можуть сформуватися творчі мисленнєві стратегічні тенденції, що сприятимуть успіху в будь-якій

діяльності. Надмірна автономність за умови творчої діяльності, може сприяти розвитку діяльності самостійної.

Ми вважаємо,що спонтанність, про яку пише Г. С. Пригін [14, с. 46], якраз і пов'язана з несформованістю стратегічних мисленнєвих тенденцій, або зі стратегією випадкових підстановок. У цьому випадку підлітки справді можуть боятися нових видів діяльності, або, що спостерігається ще частіше, зовсім не докладати зусиль у тій діяльності, у якій, на їх думку, вони не можуть бути успішними. Більше того, замість здійснення зусиль для успішного виконання діяльності, вони спрямовують зусилля на захист свого «Я» через неадекватну презентацію «Я». Наприклад, захищаючи своє «Я», підліток може створювати перепони для виявлення власних здібностей замість підготовки до контрольної роботи, демонстративно витрачає час на інші заняття, а отримавши погану оцінку, пояснює собі й іншим, що причина полягає у відсутності в нього старанності. Із тих самих причин не лише підлітки, а й деякі студенти уникають психологічних тестувань, різноманітних змагань і конкурсів. За таких умов, можна так ніколи і не дізнатися, чи міг би ти досягти успіху в певній діяльності, чи ні [3, с. 38].

Як це не дивно звучить, але міфологізована дорослість, яка сприяє інфантилізації сучасної молоді, разом із тим сприяє розвитку самостійності в молодшому підлітковому віці. Доки підліток знаходиться під захистом міфологізованої дорослості, тобто має імунітет проти критики, він може починати освоювати будь-які види діяльності без остраху неуспіху. Тобто, накопичувати досвід автономності в різних видах діяльності, що може сприяти розвитку стратегіальних тенденцій і справжньої самостійності.

Молодший підліток, який прагне самоствердження в групі однолітків, не боїться бути неуспішним у одній групі, якщо це сприяє успіху в іншій. Більше того, факт входження молодшого підлітка до іншої групи (гуртка юних техніків чи натуралістів, спортивної секції, художньої студії тощо) сам по собі вже є успіхом і з точки зору самого підлітка, і з точки зору його ровесників, які такою діяльністю не займаються. Записавшись до спортивної секції, підліток погоджується на роль найслабшого в тренувальній групі в обмін на самоствердження в інших групах, до яких він входить. У старшому підлітковому віці, коли з'являється потреба в самоствердженні у власних очах, яка, здавалось би, дає можливість для освоєння будь-яких видів діяльності, а не лише тих, які схвалюються референтною групою, при недостатньому досвіді автономної діяльності й успіху в різних видах діяльності, освоєння інших видів діяльності стає проблематичним – підліток може боятися неуспіху.

Отже, якщо молодший підліток, перебуваючи під захистом імунітету від критики, що спричинений міфологізованим майбутнім не накопичив досвіду автономності в різних видах діяльності, то опанування

нових видів діяльності після втрати вищезгаданого імунітету, внаслідок розділення змісту й форми власної ідеальної дорослості, може ускладнюватися через острах неуспішності в нових видах діяльності. Поступитися одним боком свого «Я» для розвитку іншого для молодшого підлітка не є проблемою, адже це може надати йому можливість більш гідної презентації «Я» в іншій соціальній групі. Для старшого підлітка необхідним є самоствердження у власних очах, а тому поступитися будь-яким своїм «Я» заради розвитку іншого свого «Я», до інтеграції цих «Я», тобто до формування «Я-концепції», йому вже не просто. Спроба «врятувати» всі свої «Я» якраз і призводить до вищезгаданої неадекватної презентації «Я» і до гальмування розвитку самостійності.

У підлітка, який залучений до різних видів діяльності, значно більшою є вірогідність розвитку творчих мисленнєвих стратегіальних тенденцій. Але визначальним є не кількість видів діяльності й не масштаби предмету діяльності. Для розвитку стратегіальних тенденцій необхідне розв'язання творчих задач у процесі виконання будь-якої продуктивної діяльності за умови цілісності всієї діяльності, а не виконання окремих дій, наприклад, потрібно вирощувати картоплю, а не допомагати батькам її садити й копати; доглядати акваріум, а не лише його чистити й годувати рибок. Тоді, можливо, з'явиться бажання знайти книжку, яка допоможе відповісти на питання: «Чому в акваріумі… ?»

На основі вищезазначеного можна сформулювати такі висновки:

1. Традиційно, соціальна адаптація розглядається як діяльність щодо освоєння сталих соціальних умов. Інноваційний підхід вивчає соціальну адаптацію підлітка, у якості складової процесу соціалізації, як діяльність, у якій освоюються мінливі соціальні умови. За певних обставин надмірно активна адаптація в молодшому підлітковому віці може сприяти розвитку пасивній адаптації і, навіть, дезадаптації в старшому підлітковому віці. Неадаптивність, як мотив, що проявляється у надситуативній активності, може сприяти соціальній адаптації більше, ніж адаптивність чи прагматизм. Проблему адаптації необхідно досліджувати в контексті розвитку всієї підліткової епохи, а не окремого вікового періоду. Більшість проблем соціальної адаптації підлітків розв'язується через організацію спільної з однолітками й дорослими творчої діяльності та спілкування, що є адекватними віковому періоду.

2. Молодший підліток освоює нову діяльність без остраху неуспіху завдяки імунітету від критики, що створений недиференційованим уявленням про власне майбутнє. За умови стихійного розвитку самостійності в старшого підлітка, через втрату імунітету до критики внаслідок розміфологізації, уявлення про власне майбутнє, освоєння нової діяльності залежить від досвіду, що здобутий у молодшому підлітковому віці. Якщо в молодшому підлітковому віці не було накопичено необхідного досвіду автономної діяльності, то

освоєння нової діяльності в старшому може стати проблематичним унаслідок витіснення неадаптивності мотивами прагматизму. Активне включення підлітка в різні види діяльності сприяє розвитку підлітка від автономності до самостійності. Але сутність розвитку самостійності полягає не в різноманітності діяльності, а в розвитку вищих творчих мисленнєвих стратегічних тенденцій, вірогідність розвитку яких певним чином пов'язана з різноманітністю діяльності підлітка, але нею не визначається.

3. Швидкість проходження другого підліткового перехідного періоду залежить від змісту спілкування в молодшому підлітковому віці, від можливості підлітка розпочати накопичення досвіду конструювання матеріального світу ще до початку другого перехідного періоду. На нашу думку, наявні можливості скоротити й оптимізувати проходження другого підліткового перехідного вікового періоду засобами організації діяльності семикласників, що спрямована на одночасне конструювання і соціальних відносин, і матеріального світу, а отже сприятиме «розміфологізації» діяльності дорослого й ідеалу майбутньої дорослості. Одним із прикладів такої діяльності може слугувати гра «Креативність» [1].

4. Під час формуванні вищих рівнів творчих мисленнєвих стратегій процес освоєння інших видів діяльності значно полегшується, більше того–стає потребою. Використання освоєних у певній діяльності стратегіальних мисленнєвих тенденцій на об'єктах інших просторово часових масштабів сприяє самоствердженню підлітків у власних очах.

5. Для оптимального розвитку особистості в підлітковому віці необхідним є своєчасне формування спочатку емпіричного, а пізніше й теоретичного поняття дорослої діяльності, що потребує організації діяльності для сприяння розвитку мислення й накопичення кількісного та якісного досвіду конструювання (розуміння вимог; проектування; підтвердження правильності замислу): соціальних відносин, ідеалу майбутньої дорослості; матеріального й духовного світу та світогляду.

6. У разі відсутності досвіду автономної діяльності в молодшому підлітковому віці, для розвитку самостійності необхідним є цілеспрямоване формування творчих стратегічних мисленнєвих тенденцій у старшому підлітковому віці, що потребує організації неформального спілкування з ровесниками й дорослими в процесі творчої конструктивної позаурочної діяльності на основі дослідницької діяльності – юні натуралісти, техніки, поети тощо. Ключовим у даному аспекті виступає поняття «конструювання», що включає процеси розуміння, проектування та апробації, в ході створення суб'єктивно чи об'єктивно нового продукту. Наголосимо, що усілякі гуртки та конкурси, у яких підлітки відтворюють різноманітні форми сучасної поп-культури, сприяють творчій перцептивній діяльності підлітків. Проте, для

більшості учнів вони не є осередком інтелектуальної творчої діяльності, а отже, скоріше, провокують дезадаптацію старших підлітків і старшокласників, аніж сприяють їх соціальній адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедлінський О. І. Гра «Креативність» як засіб розвитку творчого мислення і сприймання підлітків (на матеріалі природничих предметів) / О. І. Бедлінський // «Практична психологія та соціальна робота». – 2010. – № 2. – С. 26–32.

2. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку у сучасному суспільстві / О. І. Бедлінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2 (143). – С. 49–54.

3. Бедлінський О. І. Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків : навч. посіб. [для студ. природничо-географічного факультету] / О. І. Бедлінський, В. О. Бедлінський. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 136 с.

4. Бедлінський О. І. Вплив творчості на розвиток самостійності / О. І. Бедлінський, В. О. Бедлінський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : вид-во Фенікс, 2011. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 13. – С. 54–61.

5. Бедлінський О. І. Роль аналогії в розвитку мислення / О. І. Бедлінський, В. О. Бедлінський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : вид-во Фенікс, 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. Част. І. – С. 54–61.

6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

7. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч. : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – С. 5–242.

8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 424 с.

9. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєревої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

10. Краковский А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / А. П. Краковский. – М. : Педагогика, 1970. – 270 с.

11. Кулебякин Е. В. Психология социальной работы / Е. В. Кулебякин. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 87 с.

12. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освита Украины, 2007. – 388 с.

13. Поливанова К. М. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Катерина Николаевна Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.

14. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности : монография / Г. С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.

15. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : монографія / [В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 210 с.

16. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельника. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.

17. Стратегії творчої діяльності. Школа В. О. Моляко / [за заг. ред. Валентина Олексійовича Моляко]. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.

18. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1982. – 224 с.

19. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии / Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии – 1998. – № 3. – С. 17–31.

20. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; пер. и науч. ред. А. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2000. – 415 с.

21. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : «Педагогика», 1989. – 555 с.

Розділ 2
ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕКЛАМИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Г. В. Волошко, к. пед. н.

Інтенсивна перебудова соціально-економічних умов в українському суспільстві потребує нових підходів до виховання та превентивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, які б ураховували всі стадії процесу соціалізації дитини як суб'єкту виховного процесу, ґрунтувалися на принципах необхідності збереження й розвитку соціально активної, здорової особистості. У виконанні зазначеного завдання провідна роль, на нашу думку, належить соціальному педагогу, що актуалізує проблему його відповідної фахової підготовки відповідно до запитів сучасного соціуму.

Професійна підготовка спеціалістів соціально-педагогічного напряму в Україні є надзвичайно важливим завданням держави. Це, безсумнівно, тривалий процес, а його підґрунтя закладається у вищому навчальному закладі. Стрімка зміна соціокультурних умов як глобального, регіонального, так і національного рівнів обумовлює потребу відповідних зрушень у сфері роботи соціального педагога, а отже – і необхідність уведення інноваційних змістових компонентів навчання студентів цієї спеціальності у вищому навчальному закладі.

Згідно з методичними рекомендаціями з питань організації виховної роботи в навчальних закладах у 2012/2013 навчальному році, метою сучасного освітнього процесу є не тільки формування в учнів необхідних компетенцій, надання ґрунтовних знань із різних предметів, а й формування громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовно й морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам, вирішувати особисті проблеми, творити себе й навколишній світ. Ключовими у процесі виховання стають такі позиції: ціннісне ставлення до себе; ціннісне ставлення до сім'ї, родини, людей; ціннісне ставлення особистості до суспільства й держави; ціннісне ставлення до праці; ціннісне ставлення до природи; ціннісне ставлення до культури й мистецтва [8].

Водночас, у документі наголошується на необхідності підвищення професійної компетентності педагогів, які здійснюють превентивну роботу в школі. Особливо це стосується соціального педагога, головною метою діяльності якого є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості, стимулювання молоді до активної життєдіяльності. Сучасна школа потребує фахівців, спроможних залучати дітей до засвоєння загальнолюдських цінностей, попереджати відхилення в поведінці, забезпечувати своєчасну превенцію різних відхилень – соціальних, моральних, психологічних у роботі з конкретною

особистістю та сім'єю. Відповідно, сучасні соціальні педагоги повинні бути готовими до реалізації таких напрямів діяльності:

- проведення просвітницької діяльності з метою формування негативного ставлення до протиправних дій;
- ужиття заходів, спрямованих на підвищення моральності в суспільстві, а також правової культури громадян;
- формування відповідального ставлення до здорового способу життя;
- запобігання проявам екстремізму, расової та релігійної нетерпимості;
- здійснення моніторингу ризиків виникнення всіх форм насильства серед дітей та учнівської молоді;
- з'ясування причин тривожності й агресивності;
- проведення профілактичної роботи з неблагополучними сім'ями;
- розробка механізму екстреного реагування на факти бездоглядності дітей із метою профілактики злочинної діяльності;
- створення індивідуальних програм психолого-педагогічного супроводу учнів «групи ризику» тощо.

Відповідно до потреб соціальної ситуації в країні й рекомендацій Міністерства освіти і науки України, проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації превентивного виховання в загальноосвітніх закладах уважаємо актуальною й такою, що вимагає ґрунтовного дослідження. Зокрема, додаткового вивчення вимагає питання застосування різних методів, форм і засобів у процесі превентивного виховання. Адже, як показує наш досвід, у загальноосвітніх закладах ще досі в профілактичній роботі переважає пояснювально-ілюстративний підхід із використанням залякуючих методик. На нашу думку, використання соціально-педагогічної реклами буде ефективним засобом у формуванні позитивної світоглядної позиції школярів.

Проблему реалізації превентивного виховання досліджували відомі науковці – З. Зайцева, С. Кириленко, О. Пилипенко, В. Постовий, В. Приходько, Ю. Якубова та ін. Превентивну функцію в діяльності вихователя, класного керівника й особливості підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів щодо її реалізації розглядали В. Алфімов, М. Босенко, В. Оржеховська, Н. Ничкало, Г. Сагач, В. Слюсаренко, С. Сургова та ін. Поняття соціальної реклами розкрито переважно з точки зору сутності, цілей, задач, її становлення, відмінностей від комерційної реклами (О. Грубин, Л. Березовець, С. Ісаєв, Л. Гейдар, С. Андріяшкін та ін.). Наразі розпочаті спроби вивчення питання підготовки майбутніх соціальних педагогів/працівників до рекламно-інформаційної діяльності (І. Палько, А. Стрелковська, І. Фірсова). Але питання застосування соціальної та соціально-педагогічної реклами в процесі підготовки

майбутніх соціальних педагогів до превентивного виховання учнівської молоді вивчено недостатньо.

Метою даного розділу є: здійснити аналіз змісту понять «превентивне виховання» та «соціальна реклама», дати авторське визначення поняття «соціально-педагогічна реклама», з'ясувати функції соціально-педагогічної реклами в превентивному вихованні учнівської молоді та визначити вимоги до створення соціально-педагогічної реклами майбутніми соціальними педагогами.

Розкриємо сутність поняття «превентивне виховання». Термін «превентивний» трактується як «попереджувальний», «охоронний», «захисний», що характеризує профілактику девіантної деструктивної поведінки, різних залежностей, ВІЛ/СНІДу, асоціального способу життя, забезпечення соціально-правового захисту дітей і молоді. Вважається, що у вітчизняній психолого-педагогічній літературі він з'явився з осені 1994 року, після започаткованого контракту між ЮНЕСКО й Академією педагогічних наук України. Цей термін стосується превентивності правопорушень, наркозалежності, СНІДу, охорони здоров'я та навколишнього середовища [27].

Згідно з Концепцією превентивного виховання дітей і молоді України, що прийнята в 1998 року, превентивне виховання – це комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних явищ соціального середовища, профілактику й корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей і молоді [13].

Вважаємо, що процес превентивного виховання в більшій мірі є випереджальним, застережливим процесом, а профілактика – запобіжним, захисним, охоронним. Ми згодні з думкою В. Приходько [27], що термін «превентивне виховання», на відміну від традиційно вживаних термінів «перевиховання», «профілактика», «соціальна терапія», «соціальна реабілітація» та інших, застосовується, переважно, у разі необхідності попередження відхилень у поведінці, особливо в тих випадках, коли дитина перебуває в несприятливих умовах виховання, має негативні прояви поведінки, або ж стає на хибний шлях асоціальної та протиправної поведінки.

Превентивне виховання є різновидом психолого-педагогічної діяльності та предметом вивчення окремої науки – *превентивної педагогіки* [20]. Превентивна педагогіка детермінована об'єктивними й суб'єктивними факторами, є самостійною наукою, яка має свою мету, принципи, зміст, форми та методи, була і є пріоритетною в системі психолого-педагогічних, медичних, правових, правоохоронних, соціально-захисних проблем у дослідженнях різних країн світу.

Як вказує В. Оржеховська, мета превентивної педагогіки полягає в досягненні сталої відповідальної поведінки учнів і формуванні імунітету до негативних факторів соціального середовища. Автор виділяє чотири аспекти основної мети превентивної педагогіки, а саме: педагогічний, соціальний, психологічний, правовий. Згідно з педагогічним аспектом, необхідно виховувати таку особистість, яка може володіти культурою моральних цінностей, самоактуалізацією, свідомим вибором моделей позитивної поведінки. Соціальний аспект характеризується об'єднанням на міждисциплінарному рівні всіх суб'єктів превентивної діяльності, що спрямовані на своєчасну реалізацію попереджувальних заходів із метою нейтралізації та усунення негативних впливів на дітей і молодь. Психологічний аспект превентивної педагогіки передбачає здійснення диференційованого індивідуально-психологічного та гендерного підходу до виявлення деструктивних рис у поведінці особистості й розробці науково-обґрунтованих програм соціалізації та корекції. У правовому аспекті відбувається формування правової культури й дотримання прав людини [20].

Відомо три види превенції: первинна, вторинна, третинна. Первинна превенція передбачає соціальні дії (освітньо-профілактичні заходи), що спрямовані на: забезпечення умов профілактики поширення несприятливого впливу негативних явищ, формування здорового способу життя, розвиток духовності й моралі, поширення інформації про наслідки небезпечної поведінки шляхом реалізації виховних моделей впливу на особистість із метою попередження різних проявів небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилень [21]. В основі її лежить позитивна педагогічна діяльність, метою якої є своєчасне виявлення й усунення несприятливих інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних та інших факторів.

Вторинна превенція (допомога й корекція) характеризується як система цілеспрямованих заходів із метою виявлення та усунення конкретних недоліків сімейного, шкільного й соціального виховання та інших факторів, що негативно впливають на розвиток дитини. Зазначене реалізується через корекційну роботу з «групами ризику», включно з медико-соціальною діяльністю. За допомогою психолого-педагогічних і соціально-терапевтичних технологій здійснюється вплив на особистість із метою навчити її допомагати собі шляхом вирішення особистісних проблем, що провокують негативні прояви поведінки.

Третинна превенція (адаптація, реабілітація та ресоціалізація) – сукупність соціально-педагогічних форм, методів і заходів, спрямованих на попередження переходу відхилень у поведінці в більш глибоку стадію та створення умов для реабілітації та ресоціалізації особистості. Цей рівень передбачає відтворення соціокультурного оточення для різних категорій дітей і молоді, допомогу в спілкуванні,

працевлаштуванні й навчанні з метою реабілітації соціальних зв'язків або адаптації в соціальному середовищі [20; 30].

Саме на цих трьох рівнях превентивна педагогіка виконує свої основні функції: діагностично-прогностичну, корекційно-реабілітаційну, освітньо-консультативну, організаційно-методичну, інтегративно-просвітницьку, науково-дослідну [20].

У ході реалізації діагностично-прогностичної функції встановлюються причини й умови відхилень у поведінці дітей і молоді, прогнозуються тенденції їх розвитку, з'ясовуються шляхи та способи превентивного впливу в соціальну ситуацію розвитку особистості. Під час виконання корекційно-реабілітаційної функції особливості виховного процесу узгоджуються з реальними умовами соціалізації дитини, використовуються технології коригувальної допомоги, перевиховання й подолання негативних проявів у поведінці, формування досвіду позитивного способу життя. Освітньо-консультативна функція передбачає реалізацію сучасних методик надання оптимальної освітньої, консультативної інформації; попередження та нейтралізацію надмірної інформації про види й форми негативних явищ [20].

Ретельне опрацювання та здійснення міжгалузевих науково-дослідних проектів із проблем превентивного виховання відбувається під час реалізації організаційно-методичної функції. У цьому аспекті також досліджуються соціально-гігієнічні й медико-біологічні фактори розвитку схильності до негативної поведінки, розробляються заходи щодо її профілактики. Інтегративно-просвітницька функція полягає у збиранні, аналізі, адаптації, узагальненні та впровадженні практичного досвіду превентивного виховання, інтеграції у світовий превентивний процес у роботі з дітьми та молоддю. Науково-дослідна функція передбачає розробку теоретичних і практичних інновацій у створенні нової системи превентивного виховання, що зумовлено важливими потребами суспільства у збереженні й розвитку соціально активної, здорової особистості та створенні для дітей і молоді умов реалізації особистих прагнень і здійснення їхніх прав і свобод, у тому числі й для захисту від деструктивних ситуацій [20].

Аналізуючи превентивне виховання як систему попереджувальних і профілактичних дій для усунення негативних учинків, рис характеру, проявів асоціальної поведінки, деякі дослідники вважають визначальним положенням технології превентивного виховання фізіологію дітей, проникнення в їх внутрішній світ, вивчення психолого-педагогічних особливостей, впливу спадковості й середовища, виховання соціальної спрямованості поведінки школяра, створення незалежних психолого-педагогічних умов [28, с. 41]. У цьому аспекті одним із видів профілактичної роботи є формування внутрішньої позиції, навичок асертивної та відповідальної поведінки, зокрема за допомогою

програм соціально-психологічної компетентності, навчання життєвим навичкам, факторів ризику й захисту, на основі підходу альтернативної діяльності, за технологією «рівний-рівному» [2].

Сучасна система превентивного виховання повинна ґрунтуватися на принципах особистісно орієнтованого гуманістичного підходу до дитини, системності, інтегративності, наступності, конкретності, етичності, включаючи принципи синергетики (відкритості, обміну енергією між учасниками превентивного процесу, адекватного інформаційного насичення, права вибору тощо). Саме синергетичний підхід характеризує превентивну педагогіку як відкриту систему, здатну до самоорганізації [25].

На думку Л. Кондрашової, основа превентивної діяльності – це «усунення причин і наслідків, які можуть стимулювати шкідливі звички, подолання їх до того, як вони відобразяться на структурі особистості та її поведінці» [12, с. 121]. Це завдання вирішується не формальними й догматичними діями педагога, а його творчим підходом до організації всієї життєдіяльності школярів (заохочення їх до колективної творчої діяльності, надання їм свободи вибору ролей і створення ситуації успіху для кожного, забезпечення психологічного комфорту та своєчасне врахування інтересів учнів у діяльності класного колективу). Особливістю превентивної діяльності є її спрямованість на розвиток природних здібностей дитини, мобілізацію природніх сил. Педагог повинен уміти виявити проблемне поле девіантної поведінки підлітка, прогнозувати й проектувати можливі варіанти розвитку такої поведінки, впливати на споживчо-мотиваційну сферу дитини, викликати бажання до самовдосконалення та вироблення стійкості до проявів девіантної поведінки, приводити в дію внутрішні регулятивні механізми [31, с. 171].

Проблема використання технологій, методів, прийомів і засобів превентивного виховання складна і, на нашу думку, розв’язана недостатньо.

Так, А. Сманцер та Е. Рангелова до методики превентивної діяльності включають специфічні особливості організації виховної роботи з девіантними підлітками; цілепокладання й мотивацію в системі превентивної діяльності; педагогічну технологію та методи організації превентивної діяльності. Автори виділяють основні компоненти технології превентивної діяльності: пошук рішення, зміст, методи та прийоми вирішення проблеми, результат і його оцінка [31, с. 171].

Визначено етапи запропонованої методики превентивної діяльності [12]:

І етап - виявлення неповнолітніх із проявами девіантної поведінки й причин, що спонукають підлітків до порушень дисципліни, вживання наркотичних речовин, тютюнопаління тощо.

ІІ етап - прогнозування й моделювання плану вирішення проблеми. На цьому етапі важливе місце займає формування мотивації школярів, визначення критеріїв оцінки їх поведінки, стимулювання та закріплення позитивних якостей у поведінці підлітків. Доцільним також є складання індивідуальних програм роботи для кожного такого підлітка.

ІІІ етап - пошук шляхів вирішення проблеми, пов'язаної з девіантною поведінкою. Для цього на основі діагнозу ставиться мета, відповідно до якої виокремлюються конкретні завдання діяльності педагога. Для успішного вирішення окресленої проблеми педагог повинен мати необхідні знання й уміння щодо здійснення превентивної діяльності.

ІV етап - безпосередня навчальна та виховна діяльність із вирішення проблеми. Вихователь застосовує необхідні засоби й методи спільної роботи з учнями для вирішення складних проблемних ситуацій.

V етап - оцінка рішення поставленої проблеми та рефлексія отриманих результатів застосування методів і засобів превентивної діяльності.

VI етап (заключний) - планування й прогнозування превентивної роботи з школярами, які порушують норми та правила поведінки, виявлення тенденцій розвитку проблеми.

Серед класифікацій методів превентивного виховання зустрічаються різні підходи. Зокрема, Ю. Кулінка [14] пропонує розділяти методи вербальної трансляції та методи практичного освоєння суспільно-схвалюваних навичок поведінки (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Методи превентивного виховання

Методи превентивного виховання	
Методи вербальної трансляції	**Методи практичного освоєння суспільно-схвалюваних навичок поведінки**
Методи формування свідомості й поглядів вихованців (переконування; бесіда; пояснення; дискусія; приклад)	Виявлення індивідуальної схильності до проявів девіантної поведінки
	Інформованість школярів про пагубний вплив наркотиків, тютюну на здоров'я людини
	Стимулювання власної позиції по відношенню до проявів девіантної поведінки
Методи організації діяльності й формування освіду та позитивних мотивів поведінки(вправи; вимоги (вимога-порада; вимога-гра; вимога-довіра); доручення; виховні ситуації	Адекватна оцінка ситуації
	Вироблення вмінь захисту
	Суспільна думка
Методи стимулювання й надання допомоги під час самоаналізу (заохочення; покарання; схвалення; змагання; самоаналіз; самооцінка)	Переконуючий вплив
	Ігровий метод

Методи першої групи формують у школярів чіткі уявлення про соціальні й моральні норми, правила та принципи поведінки, які існують у сучасному суспільстві. Суть цих методів полягає в усній передачі предмета трансляції (у даному випадку – інформація про соціальні й моральні норми, правила та принципи поведінки) від суб'єкта трансляції (педагога) до об'єкта трансляції (вихованця). Методи другої групи суспільно-схвалюваних поведінкових навичок спрямовані на вироблення навичок і вмінь щодо здійснення суспільно-схвалюваної діяльності в межах існуючих соціальних і моральних норм, правил і принципів поведінки.

Ми поділяємо думку автора про те, що під час вибору методів формування навичок нормативної поведінки й моральної свідомості необхідно враховувати відповідність методу цілям і завданням виховання школярів, а також ступінь їх цікавості для учнів певної вікової категорії, спроможність викликати переважно позитивні емоції та бажання співпрацювати з педагогами. Водночас вважаємо, що превентивне виховання повинно реалізовуватися не лише щодо виявлених девіантах, а й на тих учнях, які мають потенційний ризик щодо прояву протиправної поведінки. А група ризику таких дітей у нашому суспільстві, на жаль, є досить великою. Серед сучасних превентивних технологій вважаємо ефективними інтерактивні прийоми в сполученні з особистісно орієнтованим навчанням. Саме за умов здійснення таких підходів розвиток особистості відбувається у процесі взаємодії з іншими людьми в системі безпосередніх комунікацій, при яких забезпечується активність особистості, а також її контроль над особистісною активністю відповідно до соціальних норм, ролей і соціальних установок. Інтерактивні просвітницькі технології поділяються на технології навчання й технології впровадження. Вони спрямовані на створення умов для просвітницької роботи й передбачають відбір педагогів і підлітків та підготовку обох категорій до роботи.

На думку В. Оржеховської, технологія в превентивній педагогіці повинна бути спрямована на:

- встановлення підстав результативності превентивної діяльності;
- мобілізацію кращих досягнень науки й досвіду задля кращого результату;
- організацію діяльності на максимально науковій основі;
- на підсилення етапу прогнозування діяльності з метою запобігання її корекції в ході виконання;
- використання найновіших інформаційних проектів у превентивній діяльності тощо [21].

Превентивна освіта має оптимізувати, з виховною метою, різні види технологій: соціальні, освітні, психологічні, юридичні, інформаційні тощо.

Під час вибору технологій, форм, методів превентивного виховання визначальним є поєднання психолого-педагогічних ресурсів і особливостей розвитку пізнавальних процесів особистості. У практиці просвітницької діяльності лекції та семінари, що побудовані на засадах превентивного підходу здійснюють, переважно, освітньо-інформаційну й пізнавальну функції. Під час практичних занять, ділових, рольових ігор і тренінгів пріоритетну роль відіграє інтерактивна функція превентивного виховання. Особливостями таких занять є те, що основи певних змістових і цільових установок переконання формуються через відповідні вправи (операційні установки).

У такому випадку у процесі застосування превентивних технологій виховний ефект найбільше простежується в таких сферах (рис. 2.1).

Зазвичай, інтерактивні технології запроваджуються засобами активних форм і методів роботи: тренінгів, рольових ігор, мозкових штурмів, диспутів, різноманітних вправ, аналізу ситуацій, дебатів тощо, з обов'язковим урахуванням таких завдань:

• створення соціально-педагогічних умов, що спрямовані на позитивні зміни у знаннях, навичках і вчинках, у ставленні до соціальних явищ, здорового способу життя, правового забезпечення процесу превентивного виховання;

• забезпечення умов для активної просвітницької роботи з попередження негативних явищ у молодіжному середовищі через надання повноважень самим неповнолітнім;

• виявлення серед дітей і молоді позитивних лідерів, а також спонукання осіб із груп ризику до переорієнтації лідерських якостей із негативних на позитивні;

• підготовка педагогів та учнів до просвітницької роботи;

• підвищення соціальної компетентності молоді щодо попередження й подолання негативних явищ, формування відповідальної поведінки [21].

Превентивна діяльність проводиться з різними категоріями суб'єктів: діти дошкільного й шкільного віку, студенти; неповнолітні, які перебувають на обліку (шкільному, кримінальному, наркологічному); неповнолітні «групи ризику»; неповнолітні, які перебувають в установах соціальної реабілітації; неповнолітні з неблагополучних сімей, сироти; молоді родини та родини, які мають дітей із девіантною поведінкою тощо [20].

У загальноосвітніх навчальних закладах основною категорією для здійснення первинної превентивної роботи є учні, переважно, підліткового та юнацького віку. Суб'єктами впливу безпосередньо виступають класні керівники, вихователі, соціальні педагоги та психологи. На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти підвищуються вимоги до кваліфікації працівників освітньої галузі щодо здійснення ними превентивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

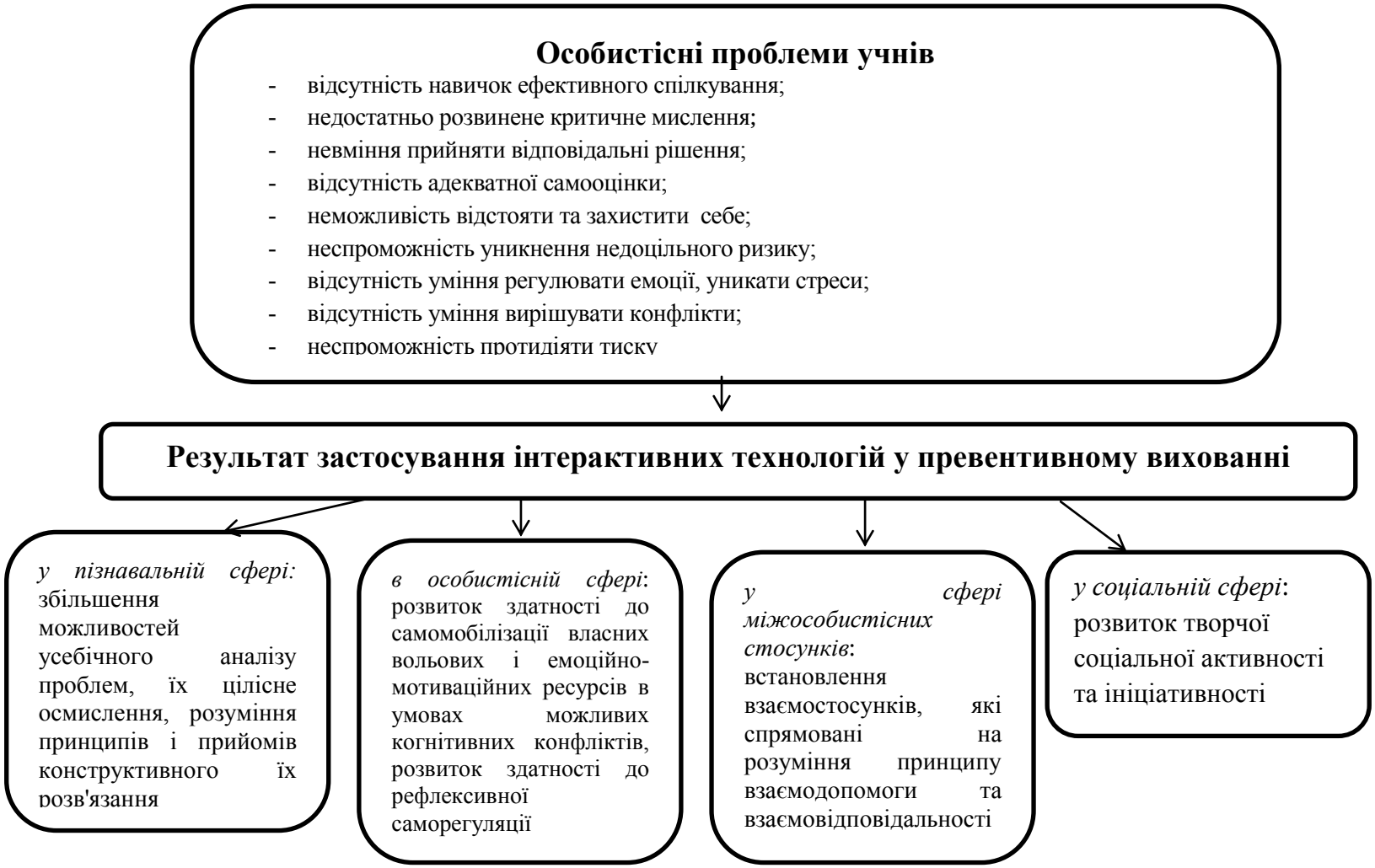


Рис. 2.1. Результат застосування інтерактивних технологій у превентивному вихованні відповідно до особистісних проблем учнів

Одним з ефективних засобів превентивної роботи, відповідно до сучасних соціокультурних умов, вважаємо соціально-педагогічну рекламу, що спрямована на формування позитивних ціннісних орієнтацій учнів, усунення негативних проявів поведінки, надання альтернативних форм поведінки учням у ризикованих ситуаціях.

У процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів професійно орієнтовані дисципліни спрямовані на забезпечення формування конкретних фахових знань, умінь і навичок на засадах сучасних соціально-педагогічних технологій; засвоєння творчого підходу в пошуках оптимальних шляхів розв'язання соціально-педагогічних проблем, а також на фундаменталізацію й індивідуалізацію знань, необхідних для надання допомоги людям, котрі опинились у кризових ситуаціях. Вважаємо, що у професійно особистісному розвитку майбутнього спеціаліста важливе значення мають різні професійно орієнтовані навчальні курси. У досвіді викладання «Методики соціально-виховної роботи в сучасних умовах» у змісті визначеної дисципліни виділяємо окремі теми, що висвітлюють коло проблем превентивного виховання дітей. Серед таких тем – «Девіантна поведінка та її типи», «Робота з неблагополучними сім'ями», «Взаємодія з дітьми з особливими потребами» тощо. У практичній роботі перевагу надаємо інтерактивним методам навчання студентів, а також груповій роботі з метою створення й проведення на семінарських заняттях виховних проектів превентивного спрямування для учнів і батьків. Особливо актуальними вважаємо такі виховні проекти студентів:

- «Що означає бути толерантним?» (для учнів середніх класів);
- «Інтернет ЗА та ПРОТИ» (для старшокласників);
- «Як розпізнати прояви насилля» (для учнів середніх класів);
- «Гемблінг у сучасному світі» (для старшокласників);
- «Мої права й обов'язки» (для учнів середніх класів);
- «Школа конфліктології» (для учнів середніх класів) тощо.

Ефективним і цікавим засобом навчальної роботи стало створення студентських творчих проектів у вигляді соціально-педагогічної реклами. Уважаємо, що поряд із підготовкою до реалізації превентивного виховання в процесі розробки виховних проектів, майбутні соціальні педагоги набувають важливих особистісних якостей і професійних умінь, зокрема прогностичних, комунікативних, організаційних, оцінювальних і рефлексивних [4; 22; 34]. Важливий виховний і методичний ефект для студентської молоді має також проведення традиційного масового заходу «Фестиваль соціально-педагогічної реклами» серед студентів різних курсів.

Поняття **«соціально-педагогічна реклама»** визначаємо як різновид соціальної реклами, а тому необхідним є розкриття сутності поняття «соціальна реклама». Згідно із законом України «Про рекламу», поняття «соціальна реклама» визначається як інформація будь-якого

виду, поширена в будь-якій формі, що спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і поширення якої не має на меті отримання прибутку [10]. Переважна кількість дослідників [1; 15; 17; 18] зазначають, що «соціальна реклама – це некомерційна інформація державних органів і громадських організацій із питань здорового способу життя, охорони природи, збереження й раціонального використання енергоресурсів, профілактики правопорушень, соціального захисту та безпеки населення. У такій рекламі не згадується ні конкретна продукція, ні її виробник» [18, с. 10]. Уважаємо, що, передусім, соціальна реклама – це різновид реклами, що поширюється за допомогою засобів масової інформації та має змогу мотивувати велику аудиторію. Розвиток соціальної реклами в сучасному світи досить неоднорідний. Переважним чином, у західних країнах існує розуміння для чого і як може бути використана соціальна реклама в соціально-політичному й економічному житті суспільства. Мета такої реклами – створення нових, суспільно корисних цінностей. За допомогою соціальної реклами держава просуває послуги та звітує про виконання своїх соціальних функцій. У той час, як бізнес створює компаніям імідж соціально відповідальних структур, громадські організації привертають увагу співгромадян, державних структур до суспільно важливих проблем, формують позитивну громадську думку.

В Україні ситуація із соціальною рекламою набагато складніша. Головний редактор журналу «Практична психологія та соціальна робота» О. Губенко, аналізуючи сучасний стан розвитку соціальної реклами, пише: «Згідно з останніми соціологічними опитуваннями більшість українців – 52% – узагалі не знають, що таке соціальна реклама. З тих, кому це явище відоме, 65% ставляться до нього позитивно, 20% не вбачають у такій рекламі великої користі й лише 15% вважають, що вона не потрібна. Ці цифри говорять самі за себе» [7, с. 41].

Соціальна реклама спрямована на удосконалення соціального устрою в суспільстві, звернення його уваги на важливі питання життя або, навпаки, попередження людей щодо певних загроз. У ситуативному плані реклама спроможна не тільки актуалізувати потреби в певному рекламованому продукті (товарах, послугах, ідеях), але й формувати світогляд: соціальні цінності, моральні принципи, естетичні смаки, стиль життя, що є важливим у процесі виховання молоді. На це звертає увагу Л. Рюмшина: «соціальна реклама виконує виховну, пізнавальну, розвивальну функції, формує смак, почуття патріотизму та інші важливі особистісні якості» [29, с. 88]. Соціальна реклама безпосередньо пов’язана із суспільним досвідом певного народу та ґрунтується на його культурно-історичній базі. Особливості соціальної реклами, як зазначає Л. Федотова, полягають у тому, що вона «...звертається до наших почуттів, і безпосередньо пов'язана з

архетипами, символами, цінностями» [33, с. 174]. На думку А. Стрелковської, соціальна реклама цілком спроможна формувати позитивно спрямовану поведінку молоді [32].

Розглядаючи зміст соціальної реклами, С. Овчиннікова [19] та Я. Перепечаєва [24] стверджують, що в соціальній рекламі можна простежити певні взаємопов'язані теми:

1. Боротьба зі шкідливими звичками й загрозами, попередження катастроф або небажаних наслідків. Для досягнення цього використовуються найбільш ефективні аспекти, наприклад:

- економічні (низький рівень життя й загроза його подальшого зниження; зупинка промислового виробництва та сільського господарства);
- геополітичні (втрата могутності й впливу);
- державні (неспроможність влади ефективно правити країною);
- духовні (відсутність національної загально об’єднуючої ідеї, загальновизнаних цінностей).

2. Декларація цінностей. Найбільш пріоритетними цінностями більшості людей є: здоров'я, робота (кар'єра), сім'я (діти), заробіток (прибуток), особисте щастя, безпека (комфорт) тощо.

3. Заклики до споглядання, які ґрунтуються на прагненнях досягнути відповідних соціальних та індивідуальних ідеалів.

4. Соціальна психотерапія. Ця тема використовується у випадках, за яких у суспільстві поширюються певні негативні емоційні стани й почуття, такі як: тривожність, страх; невпевненість у собі, у майбутньому; занепокоєність за свою долю й долю близьких; пригніченість, відчай, депресивні стани, переживання низького групового й соціального (загальнодержавного) статусу та ін.

Вивчаючи поняття соціальної реклами, С. Ісаєв [11], робить наголос на тому, що цей вид реклами є суспільною комунікацією з використанням інструментів і методів реклами. Ця властивість наближає соціальну рекламу до комерційної через використання однакових технологій (відеоролики, аудіоролики, зовнішня реклама, плакати, буклети, листівки та ін.) [23, с. 30]. Серед відмінних ознак Н. Лисиця зазначає, що, на відміну від соціальної, комерційна реклама – це «неперсоніфікований спосіб передачі інформації від корпоративного актора до загального споживача, ідентифікований спонсором через різноманітні рекламні засоби» [15, с. 21]. Тоді як соціальною рекламою прийнято називати «неперсоніфікований спосіб передачі інформації, яким «оперують» державні органи» [17, с. 21]. Тобто, замовником комерційної реклами, зазвичай, є комерційна організація, фірма, виробник певної продукції, тоді як основним замовником соціальної реклами є держава або громадські організації. Але головна відмінність комерційної та соціальної реклами, на думку О. Грубіна [6] та Я. Перепечаєвої [24], визначається її метою. Зрозуміло, що мета

соціальної реклами полягає не в просуванні товару (як у випадку комерційної реклами), а в залученні аудиторії до сприйняття певних «посилань» морально-духовного спрямування. Відповідно до закону України «Про рекламу» [10], соціальна реклама не може використовуватися в корисних цілях, тобто від розміщення соціальної реклами не можуть отримувати прибуток комерційні організації чи підприємці. До того ж, виробництво та поширення соціальної реклами визнається благодійною діяльністю й користується передбаченими для цього законодавством пільгами [17].

Усю соціальну рекламну інформацію в засобах масової інформації України можна поділити на: інформативно-культурну; інформативно- професійну; інформативно-запрошувальну; інформативно-виховуючу; інформативно-освітню [17, 161].

Цільові групи, до яких адресується соціальна реклама розрізняються за певними критеріями (Табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Цільові групи впливу соціальної реклами

Критерій класифікації цільової групи	**Цільова група, на яку спрямована соціальна реклама**
вікова ознака	дорослі, молодь, діти, люди пенсійного віку
стать	чоловіки, жінки
соціальна роль	подружжя, молоді батьки, бабусі-дідусі тощо
професія	представники влади, учителі, лікарі, соціальні працівники, водії, військові тощо
місце проживання	сільські, міські мешканці, міська громада, мешканці країни
стан здоров'я	люди, які мають певну залежність, люди з особливими потребами, хворі на СНІД тощо

Залежно від місця розташування й засобів поширення виокремлюють такі види соціальної реклами:

- різноманітна поліграфічна продукція (буклети, листівки, плакати, навчальні матеріали, брошури, книжки);
- зовнішня реклама, тобто така, що розміщується на вулицях (бігборди, лайтбокси, вивіски, реклама на транспортних засобах, будівлях тощо);
- преса (газети, журнали, бюлетені тощо);
- реклама на радіо та телебаченні (ролики, ток-шоу та передачі на соціальну тематику);
- реклама в Інтернеті (веб-сторінки, банери, електронні поштові розсилання, Інтернет-конференції, форуми тощо);
- реклама в мережах мобільного зв'язку (SMS-розсилка);
- проведення будь-яких акцій і заходів (конкурси, фестивалі, конференції, дебати, круглі столи, вуличні театри);
- нетрадиційні види реклами (сувенірна продукція, повітряні кульки, реклама на квитках і рахунках, наклейках, значках, одязі).

Класифікацію реклами за характером емоційного впливу пропонує В. Обритько. На його думку, соціальна реклама може поділятися на такі види:

- раціональна або предметна – така реклама інформує, звертається до розуму споживача, наводить переконливі аргументи;
- емоційна або асоціативно-емоційна реклама звертається до почуттів та емоцій; основними засобами переконання є художні образи: малюнки, відеосюжети, звуки; логіка тексту, як правило, відіграє допоміжну роль [18, с. 12].

Отже, на сьогодні соціальна реклама виконує інформативну, застерігаючу, виховну, стимулювальну й розвивальну функції. Відповідно до свого призначення, вона має різне смислове навантаження, розташовується на різних носіях, має різне оформлення, але обов'язково є адресною та конкретною. Соціальна реклама може висвітлювати різні соціальні проблеми: формування здорового способу життя, профілактику ВІЛ/СНІД, проблеми екології, попередження насильства над дітьми, усвідомлене батьківство тощо. Безсумнівно, в окремих аспектах соціальна реклама має потужний виховний і освітній потенціал. У нашому дослідженні вважаємо, що основна відмінність соціально-педагогічної реклами від соціальної полягає в цільовій групі, на яку спрямована рекламна інформація, адже соціально-педагогічна реклама спрямована саме на дітей шкільного віку. *Соціально-педагогічну рекламу визначаємо* як різновид соціальної реклами, що містить інформацію виховного спрямування, розповсюджену в будь-якій формі, що спрямована на розв'язання соціально-виховних завдань, популяризацію загальнолюдських цінностей в учнівському середовищі й поширення якої не має на меті отримання прибутку [5]. Щодо превентивного виховання, соціально-педагогічну рекламу розглядаємо як ефективний засіб впливу на учнів у соціально-виховному процесі.

Розглянемо особливості підготовки соціально-педагогічних рекламних продуктів та вимоги до них. У процесі навчальної роботи майбутнім соціальним педагогам пропонуємо тренінгові заняття, які мають на меті ознайомлення з технологією виготовлення реклами [26].

У процесі створення рекламного продукту використовуємо такі етапи підготовки соціально-педагогічної реклами, що подаються студентам у формі рекомендацій:

1. *Оберіть тематику.* Тема повинна бути спрямована на розв’язання соціально-педагогічної проблеми в учнівському середовищі й відповідати лише одній головній ідеї. Наприклад: профілактика наркозалежності, відмова від тютюнопаління, позбавлення залежності від Інтернету та/або комп’ютерних ігор, перевага реального спілкування над перебуванням у соціальних мережах, прояв толерантності щодо різних категорій людей, народностей, профілактика насилля та суїцидальної поведінки тощо.

2. Сформулюйте слоган. Слоган має бути коротким, містким, таким, що запам'ятовується, образним. Щоб сформулювати слоган, необхідно, передусім, сформулювати його мету й тільки після цього приступити до пошуку фраз, що запам'ятовуються, стислих і змістовних, які наочно, у декількох словах презентують ідею. Текст слогану повинен спонукати до дії (змусити замислитися, зупинитися, припинити вживання та ін.); впливати на почуття (жалість, відраза, любов, ненависть тощо); залишатися в пам'яті.

3. *Продумайте форму реклами:* друкована (плакат, буклет, листівка, календар, наліпка тощо); екранна (сюжетний ролик, рекламний фільм, мультимедійна презентація, фотоколлаж та ін.); радіореклама (аудіоповідомлення); інші форми (реклама на одязі, сувенірна реклама, театральна постанова, танцювальний чи вокальний номер, демонстрація мод тощо).

4. *Визначте ті основні засоби, що зможуть посилити сприйняття ідеї*.

Ураховуючи психологічні особливості учнів шкільного віку, наголошуємо на тому, що реклама повинна носити позитивний характер. Адже відомо, що існує шокуючий (залякуючий) вид реклами, вплив якого на дитячу психіку непередбачуваний. У більшості випадків подібна реклама не пропонує виходу із ситуації. Негативні емоції викликають стан шоку, стресу, залишаючи людину наодинці з цією проблемою. Це включає несвідомі механізми захисту психіки [16].

Ознаками позитивної реклами є такі:

- відсутність негативних впливів на підсвідомість;
- формування позитивного емоційного ставлення як до самої реклами, так і до її змісту;
- психологічно грамотне звукове й візуальне оформлення реклами;
- розвиток відчуття впевненості в собі, внутрішнього спокою, оптимізму, почуття внутрішньої гармонії.

У творчих проектах реклам, окрім законодавчих, існують і певні етичні обмеження. У змісті та структурі робіт слід уникати:

- імен політичних діячів і лідерів, імен духовних учителів і релігійних рухів, у тому числі й релігійної символіки, цілісних релігійних текстів (молитов, мантр), цілісних співів і ритуалів; будь-яких форм згадок політичних партій, політичних гасел;
- зображень насильства, дискримінації, крові, що відбивають тілесні страждання людей і тварин;
- текстів, сцен, звукових ефектів, які вказують на ознаки інтимної близькості або насильства, а також будь-якої форми прояву відчуття й переживання страху, стресу або агонії;

- інформації, яка в будь-якій формі може принижувати гідність людини або окремої національної чи соціальної групи людей і несе форму протесту, критики або негативного сприйняття людського суспільства.

Відомо, що в процесі профілактики хімічної адиктивної поведінки учнів особливо важливими є кожне слово й кожна дія вихователя. Адже невірний вибір засобів або виразів може викликати зворотний ефект і підвищити інтерес до вживання наркотичних речовин [16]. Тому для таких проектів повідомляємо правила:

1. Не використовувати слова: наркотики, наркоманія, наркоман, алкоголь тощо.
2. Не демонструвати атрибути, що пов'язані з наркоманією та алкоголізмом, загрозою для життя.
3. Не використовувати в тексті частку «не» (не вживай, не пали тощо).
4. Уникати повчального стилю, менторських закликів з часткою «НІ».
5. Демонструвати яскраві позитивні образи життя нового покоління.
6. Не показувати ролики з шокуючим та відразливим ефектом, що містять негативні, агресивні й асоціальні образи.
7. Пропонувати альтернативні способи самореалізації через здоровий спосіб життя, з урахуванням модних тенденцій сучасної молодіжної субкультури.

Рекламні проекти на соціальну проблематику повинні спонукати учнівську аудиторію думати, поглянути на звичні речі по-новому, відійти від буденної свідомості, допомогти переоцінити цінності, переглянути своє життя, щось переосмислити, віднайти нові ресурси у своєму житті, пропонувати альтернативу з незапрограмованим вибором. Творчі проекти соціально-педагогічної реклами повинні носити креативний, життєствердний характер. Основою таких реклам є прояв громадського позитивного ставлення до навколишнього світу, звернення з метою пробудження толерантності, милосердя й громадянської відповідальності. Підбиваючи підсумки творчої роботи майбутніх соціальних педагогів щодо створення творчих проектів, проводимо масовий захід «Фестиваль соціально-педагогічної реклами», на якому, демонструємо найкращі авторські роботи з їх обґрунтуванням й нагороджуємо переможців у різних номінаціях.

Висновки. Отже, соціальна ситуація в країні неодмінно вимагає здійснення цілеспрямованої організованої превентивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах із метою подолання негативних проявів поведінки учнів та формування в них стійкості до несприятливих факторів соціального середовища. Превентивне виховання визначаємо як предмет вивчення превентивної педагогіки та певний вид психолого-педагогічної діяльності, що

характеризується комплексною цілеспрямованою взаємодією вихователя й особистості, спрямований на оптимальний фізичний, психічний, духовний і соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних явищ соціального середовища, профілактику й корекцію асоціальних проявів у поведінці.

Основними функціями превентивної педагогіки та превентивного виховання можна вважати: діагностично-прогностичну, корекційно-реабілітаційну, освітньо-консультативну, організаційно-методичну, інтегративно-просвітницьку, науково-дослідну.

Одним із засобів підвищення професійної готовності фахівців навчальних закладів до превентивної діяльності серед дітей і молоді визначаємо цілеспрямовану підготовку майбутніх соціальних педагогів у педагогічних закладах освіти, зокрема – засобами соціально-педагогічної реклами. У свою чергу, соціально-педагогічну рекламу характеризуємо як різновид соціальної реклами, що містить інформацію виховного спрямування, розповсюджену в будь-якій формі, що спрямована на розв'язання соціально-виховних завдань, популяризацію загальнолюдських цінностей в учнівському середовищі й поширення якої не має на меті отримання прибутку. У напрямі подальших досліджень передбачаємо розробку цілеспрямованої комплексної програми підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації превентивного виховання в загальноосвітніх закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца С. С. Актуальні проблеми, завдання і перспективи розвитку сучасної соціальної реклами / С. С. Артикуца // Наукові записки НаУКМА. – 2012. – Т. 135: Соціологічні науки. – С. 44 – 49.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
3. Березовець Л. В. Сучасний стан некомерційної реклами в Україні : дис. … канд. філол. наук : 10.01.08 / Л. В. Березовець. – К., 1999. – 182 с.
4. Вайнола Р. Х. Можливості рекламно-інформаційних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери [Електронний ресурс] / Р. Х. Вайнола // Науково-методичний журнал «Неперервна професійна освіта. Теорія та практика». – 2012. - № 3–4. – С. 67–71. – Режим доступу : http://npo.org.ua/images/2012/3-4/Vajnola.pdf.
5. Волошко Г. В. Соціально-педагогічна реклама як засіб превентивного виховання учнівської молоді / Г. В. Волошко // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць. – Камянець-Подільский : Видавець ПП Зволейко Д. Г. – 2013. – Випуск 13. – С. 39-42.
6. Грубин О. В. Коммерческая и социальная реклама: цели и задачи, заказчики и аудитория [Электронный ресурс] / О. В. Грубин. – Режим доступа : http://www.roman.by/r-8569.html.
7. Гупаловська В. А. Психологія реклами : навчальний посібник / В. А. Гупаловська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – 384 с.

8. Деякі питання організації виховної роботи. Лист МОН МС № 1/9-595 від 23.08.12 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30820/.

9. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

10. Закон України «Про рекламу» від 23.02.2006, № 3480-IV. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //zakon1.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80.

11. Исаев С. Социальная реклама – что это такое? [Электронный ресурс] / С. Исаев. – Режим доступа : http://www.statya.ru/index.php?op=view&id=710&page=2&PHPSESSID=12241bc93aec40898ea20cc956f98a6f.

12. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика : учеб. пособ. / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 2005. – 231 с.

13. Концепція превентивного виховання дітей і молоді // Учитель. – 2000. – № 1–3. – С. 6–11.

14. Кулінка Ю. С. Забезпечення майбутніх педагогів методикою превентивної діяльності, психологічної підтримки та педагогічної допомоги підлітків з девіантною поведінкою [Электронный ресурс] / Ю. С. Кулінка // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Випуск № 3 (9) : Особистість у єдиному освітньому просторі : Збірник наукових статей ІІІ Міжнародного Форуму (26–29 квітня 2012). – Режим доступу :

http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Kulinka.pdf.

15. Лисиця Н. М. Реклама в современном обществе / Н. М. Лисиця. – Х. : «Основа», 1999. – 272 с.

16. Методические рекомендации по использованию социальной рекламы в антинаркотической профилактической работе [Электронный ресурс]. – Полевской : Государственное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», 2010. – 43 с. – Режим доступа : http://www.ekburg.ru/getFile.php?id=29444.

17. Мякота В. Реклама та рекламна діяльність / В. Мякота. – Х. : Фактор, 2003. – 252 с.

18. Обритько В. А. Реклама і рекламна діяльність : курс лекцій / В. А. Обритько. – К. : МАУП, 2002. – 240 с.

19. Овчинникова С. Российский и зарубежный опыт развития социальной рекламы [Электронный ресурс] / С. Овчинникова. – Режим доступа : www.socreklama.ru/sr_article.php?arti_id=82.

20. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка – нова філософія виховання / В. М. Оржеховська // Наукові записки. – Т. 33. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – С. 3–7.

21. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : навчальний посібник/ В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. – 2007. – 284 с.

22. Палько І. М. Формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів засобами соціальної реклами / І. М. Палько // Соціальне партнерство у професійній підготовці соціальних педагогів : матеріали міжрегіональної конференції / За заг. ред. С. М. Коляденко. – 2010. – С. 46–49.

23. Песоцкий Е. А. Современная реклама: теория и практика / Е. А. Песоцкий. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 2003. – 352 с.

24. Перепечаева Я. Психологические аспекты социальной рекламы [Электронный ресурс] / Я. Перепечаева. – Режим доступа : http://mixzona.ru/referat/referat/8646.

25. Пилипенко О. І. Розвиток превентивної педагогіки в парадигмі синергетичного підходу [Електронний ресурс]/ О. І. Пилипенко // Педагогічна теорія і практика. – 2011. - № 2. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/2011_2/Pilipenko.pdf.

26. Подходы к созданию социальной рекламы : методические рекомендации [Электронный ресурс] / сост. О. П. Мечева. – Нижневартовск, 2011. – Режим доступа : http://userdocs.ru/informatika/7784/index.html.

27. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Приходько. – К., 2004. – 21 с.

28. Приходько В. М. Технології превентивного виховання у роботі соціального педагога / В. М. Приходько // Соціальний педагог. Шкільний світ. – 2008. – № 4 (квітень). – С. 40–54.

29. Рюмшина Л. И. Манипулятивные прийомы в рекламе : учебное пособие / Л. И. Рюмшина. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов на Дону : Издательский центр «МарТ», 2004. – 240 с.

30. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / під заг. ред. доктора пед. наук, професора Оржеховської В. М. – Тернопіль : ТОВ «Терног раф», 2007. – 200 с.

31. Сманцер А. П. Превентивная педагогика: методология, теория, методика / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. – Минск : БГУ, 2008. – 263 с.

32. Стрелковська А. Л. Соціально-педагогічні умови формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.05 «Соціальна педагогіка» / А. Л. Стрелковська. – К., 2007. – 21 с.

33. Федотова Л. Н. Соціологія массовой коммуникации : учебник для ВУЗов / Л. Н. Федотова. – СПб. : Питер, 2004. – 400 с.

34. Фірсова І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до рекламно-інформаційної діяльності: нагальна потреба сьогодення [Електронний ресурс] / І. Фірсова // Педагогіка Гуманітарний вісник. – 2011. – № 22. – С. 245–248. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./Gvpkhdpi/2011_22/245_248.pdf.

Розділ 3
РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ПРАВОПОРУШНИКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Н. В. Коваленко, к.пед.н., доцент

Пріоритетним завданням кримінально-виконавчої системи України на сучасному етапі є створення умов для виправлення та ресоціалізації засуджених, підготовка їх до повернення на волю, включення у нормальне життя суспільства повноцінними громадянами. Відповідно до даних, розміщених на сайті Держаної пенітенціарної служби України, станом на 01.01.2013 року в 182 місцях позбавлення волі Державної пенітенціарної служби України перебувало 147 112 осіб. Щорічно з місць позбавлення волі в Україні звільняється кілька тисяч засуджених. У Концепції соціальної адаптації осіб [20], які відбували покарання у вигляді позбавлення волі зазначено, що протягом 2007 року було звільнено 48,8 тис., з них близько 1 тис. втратили соціальні зв'язки, майже 3 тис. не мають робітничої спеціальності, приблизно 3 тис. не забезпечені житлом.

Новий соціальний статус і труднощі у відновленні бажаного призводять до того, що особи, які відбули покарання та звільнилися з установ відбування покарань, повертаються на кримінальний шлях. За даними, розміщеними на офіційному сайті Міністерства внутрішніх справ України, станом на 2010 рік майже 97 тис осіб, які раніше вчиняли злочини, скоїли злочин, що становить 29,8% від загальної кількості й має динаміку порівняно з 2009 – 31,7%. Дані говорять про те, що для колишніх засуджених, які повернулися з місць позбавлення волі, недостатньо ефективними залишаються державна й муніципальні системи соціальної адаптації.

Тому нагальною проблемою пенітенціарної системи України, як і більшості інших країн світу, стає забезпечення безконфліктного повернення звільнених осіб із місць позбавленння волі, надання їм відповідної допомоги.

Повернення до повноцінного життя звільнених осіб ускладнюється низкою факторів, серед яких: примусова соціальна ізоляція, авторитарний режим пенітенціарних закладів, неформальні закони тюремного співтовариства, усвідомлення злочину.

Примусова соціальна ізоляція розглядається як ситуація обмеження або повної відсутності контактів людини (або якої-небудь групи) із суспільством, постає в різноманітних формах, які можуть істотно різнитися як за ступенем жорсткості, так і в тому, хто є ініціатором ізоляції – сама людина (група) або суспільство, є різновидом соціальної деривації [18, с. 48]. Прикладом примусової ізоляції, коли суспільство відокремлює людей незалежно від їхнього бажання, і всупереч йому, виступають засуджені в умовах різних виправно-трудових установ.

Соціальна ізоляція є необхідною мірою суспільства. Тюрми стають частиною системи установ, у яких люди утримуються в ізоляції від зовнішнього світу, «під замком», для того, щоб контролювати й дисциплінувати їх поведінку [11, с. 22]. Проте ув'язнення видаляє індивіда із співтовариства людей, позбавляє його значущої, сучасної соціальної взаємодії та фізичного контакту. У соціальних теоріях підкреслюється важливість соціального контакту з іншими людьми не тільки заради задоволення, але йдля усвідомлення індивідом свого «Я», яке формується та підтримується за допомогою соціальної взаємодій. С. Шалев (S. Shalev) зазначає, що побачення, якщо вони дозволені, вимушено обмежені бар'єром, який відділяє засудженого від відвідувачів, виключаючи будь-який фізичний контакт між ними [6]. Соціальний контакт украй важливий для адекватного сприйняття та пояснення дійсності.

У Європейських пенітенціарних правилах, прийнятих Комітетом Міністрів держав-учасниць (11.01.2006р.), зазначено, що «ув'язненим необхідно дозволяти максимально часто спілкуватися поштою, телефоном або іншими способами зі своїми родинами, іншими особами та представниками соціальних інститутів і організацій; необхідно дозволяти також відвідування ув'язнених, за необхідності вони мають бути обмеженими, поставлені під контроль, але не виключеними [13].

Невід'ємною частиною соціальної ізоляції, монотонності життя є знижена активність і обмежена сенсорна й розумова стимуляція. У в'язницях XIX ст., де в'язнів залучали до роботи, намагалися навмисно зробити так, щоб вони отримували одноманітну й нудну роботу, зазвичай виконувану в тиші (наприклад, вкладати що-небудь у конверти) [6].

Поряд із тим дослідники Дж. Скотт (G. Scott) і П. Джендрю (P. Gendreau) зазначають, що зниження припливу сенсорних сигналів через сенсорне обмеження призводить до зниження розумової, мовленевої, моторної, психічної активності, здатності сконцентруватися, планувати й мотивувати дії: «У тюремному житті нудьга породжує нудьгу. Зниження стимуляції веде до розумової бездіяльності, небажання вчитися й пов'язаного з цим зниження здатності планувати, мотивації та фізичної активності» [5, с. 337]. Щоб оцінити цю гіпотезу, дослідники щодня вимірювали активність мозку в'язнів. Результати виявили, що після семи днів ізоляції спостерігається зниження активності мозку. Це зниження «корелювало з байдужою, апатичною поведінкою ... і зі зниженням активності поведінки, спрямованої на пошук стимуляції» [5, с. 338].

Особливо названі процеси загострюються в умовах одиночної ізоляції. Так, Г. Тох у дослідженні, присвяченому наслідкам ув'язнення для більше ніж 900 людей, увів термін «паніка ізоляції», щоб описати життя ув'язнених, яких утримують в умовах ізоляції. Ознаки цього синдрому включають:

Почуття занедбаності ... безвихідний розпач ... безпорадність, напруженість. Це певна фізична реакція, вимога випустити або потреба втекти за будь-яку ціну; ... в умовах ізоляції ув'язнені почуваються скоріше посадженими в клітку, ніж відбувають покарання, усіма кинутими, ніж перебувають на самоті... Вони реагують на одиночне ув'язнення нападами паніки, гніву, втрачають контроль, самовладання... [7, с. 49].

К. Хені (C. Haney) в обстеженні випадкової вибірки, що складалася зі 100 ув'язнених однієї з в'язниць суворого режиму Пелікан-Бей у Каліфорнії, констатував дуже високу поширеність симптомів психологічної травми: у 91% обраних для обстеження ув'язнених відзначалися патологічний стан тривоги й нервозності, у більше ніж 80% – головні болі, апатичність і розлади сну, а в 70% – страх перед неминучим «зривом». Більше ніж у половини ув'язнених мали місце кошмари, запаморочення й прискорене серцебиття, а також інші проблеми психічного здоров'я, викликані ізоляцією, включаючи нав'язливу багаторазову появу у свідомості одних і тих же думок, ірраціональний гнів і сплутаність розумових процесів (більше ніж у 80 % відібраних для обстеження ув'язнених), хронічна депресія (77%), галюцинації (41%) і загальне погіршення стану здоров'я [2, с. 482].

Переживання самотності породжує в ув'язнених адиктивну поведінку, психопатологічні реакції, депресію, дезадаптацію тощо. Тому особи, що переживають самотність в умовах групової ізоляції, вимагають спеціалізованої допомоги з подолання даного стану [22].

Д-р М. Новак, спеціальний доповідач ООН з питання про тортури зазначає: «багатьма документами й даними підтверджено той факт, що одиночне ув'язнення здійснює негативний вплив на психічне здоров'я та благополуччя в'язнів і може бути прирівняне до жорстокого, нелюдського або такого, що принижує гідність, поводження й покарання, особливо коли застосовується протягом тривалих термінів» [6].

У ситуації соціальної депривації все більш актуальною стає потреба в спілкуванні. Компенсацією стає «створений» співрозмовник, персонифікація живих чи неживих об'єктів [4].

Так, Д. Слокам, наодинці перетинаючи океан, вітав місяць словами: «Добрий вечір, пане Місяце! Дуже радий Вас бачити». Надалі він неодноразово розмовляв з місяцем, посвячуючи його в усі подробиці подорожі [23, с. 208].

В. Лебедєв неодноразово спостерігав у своїх експериментах, як в'язні розмовляли зі своїм відображенням у дзеркалі, що пояснював діалогічністю свідомості людини. В умовах самотності мова в розумовому плані не може забезпечити необхідний рівень саморегуляції поведінки. Оскільки звичайні регулюючі дії з боку суспільства (схвалення, осуд, підбадьорювання, поради тощо) відсутні, людина змушена їх «створювати», екстеріоризуючи власні реакції [23].

Автор робить висновок, що створення «партнера» для спілкування в умовах самотності – захисна реакція в межах психологічної норми, а розмова вголос із самим собою в умовах стресу в цілому є ефективним засобом попередження неврозів.

Вадою ізоляції є обмеження контактів із близькими, сім'єю, що призводить до туги за рідними людьми й місцями. Ослаблення сімейних і родинних зв'язків, припинення реалізації звичних соціальних ролей, втрата навичок раціонального використання матеріальних ресурсів, невміння приймати конструктивні рішення в різних життєвих ситуаціях, насторожене ставлення з боку оточуючих на волі створюють звільненим засудженим значні труднощі вільного життя.

Ув'язнення визначає розрив у розумінні наявного укладу життя, знаходження місця в ньому, надолуження втраченого. Відсутність позитивного життєвого та професійного досвіду й особистого життя визначають можливі проблеми та як наслідок – появу постпенітеціарної умовної ізоляції колишніх в'язнів.

Настсупним фактором, що ускладнює позитивну ресоціалізацію ув'язнених є *авторитарний режим пенітенціарних закладів.*

Жорсткий нормативний режим пенітенціарних закладів (жорстка регламентація всіх сторін життя, вимоги, розпорядок проведення виправних заходів) і виключно високий рівень контролю над усіма сторонами життя ув'язнених, що отримало назву «авторитарна система соціального контролю» [3, с. 272] або «тотальність контролю» [1, с. 126].

Тривалий тотальний контроль і жорстка регламентація життя, призводить до того, що засуджені, частково або повністю втрачають здатність і готовність самостійно приймати рішення в питаннях побуту, працевлаштування тощо. Поступово в них знижуються адаптивні можливості, проявляється пасивність у поведінці, низька готовність сприйняття змін. Низка злочинців визнають життя в тюремних стінах більше зрозумілим.

Криміногенна культура та неформальні прояви режиму тюремного співіснування (неписані закони поведінки, прізвиська, боротьба груп за лідерство) постає наступним фактором, який перешкоджає ефективному поверненню людини з місць позбавлення волі.

Проблема негативного «впливу в'язниці» на особистість засудженого багато в чому визначається культивуванням кримінальної субкультури та асоціального досвіду, пошуком власного місця в тюремній ієрархії, постійним тиском із криміналізованих групових лідерів, міжособистісними конфліктами, ворожістю оточення, грубістю звернення, мізерних побутових умови.

Складне міжособистісне середовище визначає в ув'язнених стан напруженості, почуття невпевненості в собі, відособленості, внутрішнього дискомфорту.

Ю. Антонян, М. Єнікеєв, В. Єминов зазначають, що чим довше перебування в місцях позбавлення волі та, головне, триваліша сама злочинна поведінка, тим менше можливостей домогтися виправлення засуджених, які «обростають» шкідливими звичками й навичками, деморалізуються, втрачають здатність до суспільно корисних контактів. Серед таких злочинців виявляються особи з психічними аномаліями, з серйозним криміногенним зарядом, який негативно змінює особистість і все більше перешкоджає нормальному людському спілкуванню [32].

Суттєвим фактором у формуванні особистості звільненого злочинця є злочин, а саме ***сприйняття злочинцем результатів і наслідків його протиправних дій.*** Факт злочину пов'язаний зі змінами психологічного стану особи, психологічними змінами у свідомості злочинця у структурі його особистості, певною мірою впливає на її психологічну структуру та справляє психологічний вплив на особистість, яка скоїла протиправне діяння.

Дослідники зазначають, що психічні перевантаження пов'язані з двома взаємовизначальними чинниками: оцінкою емоційного впливу вчиненого й встановленням протиправності вчинюваних дій, тобто соціальною значущістю злочину [19]. У в'язнів, за умови каяття чи не каяття, загострюються його особистісні дефекти, з якими в більшості своїй вони й повертаються на волю. Одним із складних комплексних психічних станів, що виникають у осіб, позбавлених волі, є стан самотності, пов'язаний із підвищеною психічною напруженістю.

Отже, відбування покарання у вигляді позбавлення волі, виховання неволею призводять до деформації багатьох структур особистості ув'язнених та тим самим ускладнює процес соціальної адаптації у процесі повернення в суспільство. Соціальна ізоляція, знижена стимуляція середовищем і втрата контролю майже над усіма аспектами повсякденного життя, розрив та ослаблення комунікативних зв'язків і емоційних відносин, засвоєння елементів кримінальної субкультури, насторожене ставлення з боку оточуючих на волі виявляються для деяких непереборним бар'єром між минулим ув'язненим життям і новим вільним.

Тому першочерговим у законодавчих актах, котрі регламентують діяльність пенітенціарної служби України, у роботі установ виконання покарань виступає проблема ресоціалізації осіб, засуджених до позбавлення волі.

Характеристика процесу соціальної адаптації осіб, звільнених з установ виконання покарань, як наукова проблема потребує аналізу понятійного апарата.

Ресоціалізація поєднує питання соціального, психологічного, правового, характеру та є предметом дослідження низки наук, таких як соціологія, психологія й педагогіка, а стосовно людей, позбавлених волі

чи колишніх злочинців – кримінологія, кримінально-виконавче та кримінальне право. За Е. Гідденсоном, ресоціалізація – вид особистісних змін, при якому зрілий індивід приймає тип поведінки, відмінний від прийнятого ним раніше [11].

У соціогології термін *ресоціалізація* (лат. re – префікс, що вказує на повторну, поновлювану дію + socialis – суспільний) – описує такі процеси як: 1) вторинна соціалізація, що відбувається протягом усього життя індивіда у зв'язку зі зміною його установок, цілей, норм і цінностей життя; 2) процес пристосування девіантного індивіда до соціального середовища без гострих конфліктів [34].

При цьому термін *соціалізація* у словнику термінів і понять із соціології (лат. socialis – суспільний) розглядається як процес становлення особистості, освоєння індивідом певної системи знань і цінностей, ролей, норм і зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі, які дають йому змогу функціонувати як повноцінному членові суспільства [34].

У широкому розумінні ресоціалізацію розглядають як процес освоєння індивидом соціальних норм і культурних цінностей, недостатньо освоєних раніше, або оновлених на новому етапі суспільного розвитку, властивий для будь-якого індивіда. Проте, відповідно до розуміння ресоціалізації П. Бергером та Т. Лукманом, це поняття є відмінним від вторинної соціалізації: «у ресоціалізації минуле переосмислюється відповідно до нинішньої реальності, в минуле переносяться різні елементи, які суб'єктивно в ньому були відсутні. У межах вторинної соціалізації сучасність інтерпретується як така, що знаходилася в послідовному взаємовідношенні з минулим. Іншими словами, реальною підставою ресоціалізації є справжнє, а для вторинної соціалізації – минуле» [10, с. 254]. Крайнім випадком ресоціалізації є перетворення індивіда, коли він «переключається» з одного світу на інший (еміграція, нове віросповідання, висхідна вертикальна мобільність, тривала госпіталізація) [8, с. 266].

У другому випадку термін характеризує процеси, що відбуваються у свідомості людини, яка мала досвід асоціальної поведінки, злочинної діяльності або є звільненою після відбування покарання тощо.

Ресоціалізацією в кримінології називається процес повторного вживання (колишнього злочинця) в систему уявлень про цінності, що існують у суспільстві, процеси оновлення, прийняття норм, поглядів і способів діяльності, реінтеграції в систему суспільних ролей.

Дослідник В. Писарєв визначає ресоціалізацію як складну комплексну проблему, яка включає в себе особливості адаптації засудженого в умовах пенітенціарного закладу з метою його виправлення та перевиховання, підготовку засудженого до звільнення й соціальну адаптацію до умов життя на волі [27].

Процес виправлення осіб у місцях позбавлення волі В. Трубніков пропонує розуміти як ресоціалізацією у широкому сенсі, а ресоціалізацію у вузькому сенсі розглядає як соціальний процес у період після звільнення, коли відбуваються якісні зміни особистості засудженого, перебудова його поглядів, переконань, системи цінностей, уявлень, мотиваційної сфери, що знаходять свій вираз у законослухняній поведінці [35].

О. Неживець, розглядаючи ресоціалізацію засуджених як процес відновлення загальноприйнятих норм поведінки на основі застосування до ув'язнених комплексу правових, організаційних, психолого-педагогічних, виховних та інших заходів впливу з метою недопущення вчинення повторних протиправних діянь і повернення до самостійного загальноприйнятого нормативного життя в суспільстві, виокремлює таку структуру цього процесу: 1) ресоціалізація в місцях позбавлення волі; 2) ресоціалізація у процесі підготовки засудженого до звільнення; 3) ресоціалізація після звільнення; 4) ресоціалізація осіб із психічними аномаліями, інвалідів I та II групи, а також хворих на туберкульоз; 5) ресоціалізація звільнених неповнолітніх [25, с. 7].

Академік В. Синьов розглядає ресоціалізацію як процес виправлення засудженого, формування в нього законослухняної поведінки, стимулювання формування в особистості такої життєвої позиції, що відповідає соціальним нормам, на основі відновлення, збереження й розвитку соціально корисних якостей і стосунків особистості під час покарання й подальшої адаптації засудженого до умов самостійного життя на волі [33, с. 9].

Вітчизняними науковцями в галузі пенітенціарної педагогіки та психології ресоціалізація визначена як єдиний процес відновлювання й розвитку соціально корисних зв'язків і відносин, як у період відбування покарання, так і після звільнення, та подальша адаптація засудженого до самостійного життя на волі [26; 33].

Кримінально-виконавчий кодекс визначає *ресоціалізацію*, як *свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві* [21, с. 4]. Необхідною умовою ресоціалізації у Кримінально-виконавчому кодексі визначено процес виправлення засудженого.

Виправлення засудженого розглядається як процес позитивних змін, що відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої правослухняної поведінки [21, с. 4]. Виправлення розглядається як результат спільної діяльності вихованця й вихователя, як самосвідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загально-прийнятого соціально-нормативного життя в

суспільстві, уникнення рецидивів злочинної діяльності. Слово «рецидив» латинського походження й у перекладі означає «що відновлюється», «повторюється». Рецидивом називають вчинення нового умисного злочину особою, яка мала судимість за умисний злочин (ст. 34 КВК).

У ході дослідження кримінологічних проблем ресоціалізації осіб, звільнених із місць позбавлення волі, В. С. Наливайко використовує поняття «ресоціалізація осіб, звільнених від покарання», яке означає складний багатомірний процес, що поєднує такі аспекти: змістовий, психологічний, соціальний [24]. Під змістовим аспектом ресоціалізації дослідник розуміє сукупність заходів спрямованих на перевиховання особи, її розвиток і удосконалення. Психологічний аспект передбачає обов'язкове врахування психологічних особливостей особи засудженого. Соціальний аспект реалізується в контексті суспільних зв'язків індивіда. Саме наявність названих аспектів пояснює специфіку процесу ресоціалізації осіб, які відбули покарання, своєрідність його емоційного забарвлення та особистісної спрямованості. У роботі названого автора з'ясовано, що на ефективність процесу ресоціалізації впливає чимало факторів, умовно поділених на дві групи: а) зовнішні (умови, обставини, оточення, які безпосередньо позитивно чи негативно діють на особу, підкріплюють або, навпаки, послаблюють існуючу спрямованість її поглядів, переконань, мотивів діяльності); б) внутрішні (властивості особи, які виражають її готовність, бажання й потребу стати іншим, самому змінити свою орієнтацію, налагодити корисні зв'язки із суспільством, тобто, перевиховатися) [24, с. 8].

Дослідник визначає та характеризує *функції ресоціалізації* осіб, звільнених із місць позбавлення волі: освітньо-пізнавальна – забезпечує формування у свідомості знань про норми права й правила поведінки, а також почуття відповідальності за скоєні правопорушення; визначально-детермінуюча – зумовлює спрямованість світогляду особи на усвідомлення відповідності правових норм її інтересам, життєвому самовизначенню, переорієнтації цінностей; регулятивно-коригуюча – полягає в корекції ставлення до навколишнього світу, формуванні цілісної та стійкої життєвої позиції; стимулююча – акцентує увагу на позитивних рисах звільненої від покарання особи, що ефективно впливає на її перевиховання, сприяє інтелектуальному розвитку, мобілізації творчих сил; діагностично-прогностична – забезпечує глибоке розуміння суб'єктом суті та взаємозв'язку явищ оточуючого соціального середовища й можливість передбачення тенденцій їх розвитку, свого призначення й ролі в соціумі; трансформаційна – сприяє перетворенню правових, етичних, моральних знань на внутрішні переконання й принципи особистого життя колишнього засудженого; оціночно-критеріальна – полягає в оцінці звільненим соціальної орієнтації інших суб'єктів, здатності вести аргументовану полеміку,

відстоювати свої погляди; виховна – сприяє формуванню гуманно спрямованої особи, яка відбула покарання, залученню її до культурних надбань, участі у творчому освоєнні духовних цінностей; соціально-адаптивна – орієнтує на гармонійне узгодження загальносупільних, групових і особистих поглядів, інтересів, запитів; розвиваюча – свідчить, що ресоціалізація слугує умовою її подальшого позитивного розвитку й удосконалення [24, с. 9].

У дослідженнях, присвячених характеристиці взаємозалежних процесів співіснування особистості й суспільства, виокремлюється ще кілька споріднених термінів:

соціальна реабілітація – поновлення основних соціальних функцій особи, соціального інституту, соціальної групи, їх соціальної ролі як суб'єктів основних сфер суспільного життя.

соціальна адаптація (лат. adaptatio – пристосування) – пристосування до умов середовища й результат цього процесу [34].

Соціальну адаптацію розглядають як вид взаємодії окремої особи, соціальної спільноти із середовищем, спрямованої на узгодження вимог і сподівань її учасників, реалізацію системи заходів щодо приведення індивідуальної чи колективної соціальної поведінки індивідів відповідно до загальновизнаних норм, правил, а також пристосування їх до безпечних соціальних і екологічних умов життєдіяльності. Соціальна адаптація має дві форми: активну (характеризується активним впливом на соціальне середовище, прагненням змінити його) та пасивну (визначається конформістським сприйняттям умов соціального існування, відсутністю прагнення змінити, пристосувати їх до своїх особистих норм, оцінок, засобів діяльності) [34].

У законі «Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк» *соціальна адаптація* визначена як процес засвоєння звільненими особами соціального досвіду з метою повернення їх до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві (про адаптацію) [16].

Отже, розглянувши сутність поняття «ресоціалізація» у трактуванні вітчизняних науковців у галузі пенітенціарної педагогіки та психології варто зазначити, що для його ефективності важлива взаємодія багатьох соціальних інституцій, громадськості, для того, щоб злочинець не повернувся до кримінальних вчинків після ізоляції.

Ресоціалізація особитості засудженого полягає у формуванні законослухняної поведінки для життя на волі, попередженні рецидивів злочинів, зміні особистісної спрямованості, відновленні раніше порушених соціальних якостей особи, здійсненні необхідної психокорекції.

Життєва пасивність, яка виробляється в період відбування покарання, сильно знижує адаптивні здібності людини після виходу з

місць позбавлення волі, в результаті чого їй досить складно знову включитися в життя суспільства. Людина звільняється з місць позбавлення волі, як правило, не готовою вийти на волю, оскільки не може звикнути до різноманіття ролей і функцій, що їй необхідно виконувати.

Ефективна ресоціалізація особистості людини, яка скоїла злочин, передбачає її самостійну усвідомлену законослухняну, відповідну моральним і правовим нормам суспільства поведінку після звільнення в умовах відсутності суворого режиму, зовнішнього контролю. Тому важливим є дослідження принципів і етапів ресоціаліції, які охоплюють різні сторони оновлення соціальних зв'язків як під час відбування покарання, так і після цього.

Дослідники В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца до принципів взаємодії з усіма засудженими відносять такі:

- комплексність підходу в роботі з ресоціалізації засуджених, тобто участь у виправних та виховних заходах із ресоціалізації не тільки спеціалістів різного профілю: юристів, психологів, педагогів, духовенства, але й людей різних соціальних груп;
- поетапність процесу ресоціалізації, яка означає, що ця діяльність носить плановий характер;
- систематичність – важлива ознака процесу ресоціалізації, яка означає, що заходи, які здійснюються в ході ресоціалізації, ідуть безперервно в часі;
- індивідуалізація процесу ресоціалізації означає, що він повинен бути максимально індивідуалізованим, тобто враховувати як суб'єктивні фактори (психологічні, вікові, соціальні, медичні особливості засудженого; його професійну орієнтацію; позитивну спрямованість тощо), так і деякі об'єктивні умови (наприклад, регіон проживання, економічні умови сім'ї, ставлення до грошей тощо);
- дотримання прав і свобод засудженого в процесі ресоціалізації, що дозволить не тільки уникнути негативного впливу подвійних стандартів, коли, з одного боку, засудженого закликають до поваги до прав оточуючих, а з іншого – принижують його гідність, використовують фізичне та психологічне насильство, але й надасть упевненість у важливості дотримання норм права, важливості прав людини та самої особистості;
- активна участь засудженого у процесі ресоціалізації означає, що він стає не стільки об'єктом ресоціалізації, скільки суб'єктом; у даному випадку з одного боку вдається краще пізнати проблеми засудженого, що дасть можливість розроблення більш індивідуальних заходів;

- активізація позитивного в засудженого, тобто того, що є хорошим, розвинути його й саме це повинно стати основою процесу ресоціалізації [33, с. 12].

У Кримінально-виконавчому кодексі України зазначено, що в пенітенціарній педагогіці ресоціалізацію поділяють на пенітенціарну й постпенітенціарну (КВК – Глава 1 (ст.1–6)).

Аналізуючи процес ресоціалізації засуджених у місцях позбавлення волі, науковці В. Синьов, В. Кривуша, О. Яковлєв виокремлюють такі етапи:

- встановлення приналежності злочинця до певної соціальної групи засуджених, до якої він може відноситися з урахуванням його інтелектуальних і вольових якостей;
- створення умов для розриву негативних зв'язків з тією соціально-небезпечною групою, з якою засуджений встановив відносини;
- збереження соціально-корисних зв'язків засуджених;
- виправлення й перевиховання засуджених;
- соціальна адаптація до умов життя на волі [26, с. 11].

Дослідники Л. Жук, О. Неживець розширюють процес ресоціалізації та в його структурі, виділяють п'ять етапів:

– винесення вироку, визначення покарання й виявлення ставлення засудженого до нього: визнання або невизнання вини за скоєний злочин;
– адаптація до умов відбування кримінального покарання;
– виправлення;
– підготовка засуджених до звільнення;
– звільнення й соціальна адаптація до умов життя на волі [13].

Наведену класифікацію візьмемо за основу подальшого розгляду (рис. 3.1).

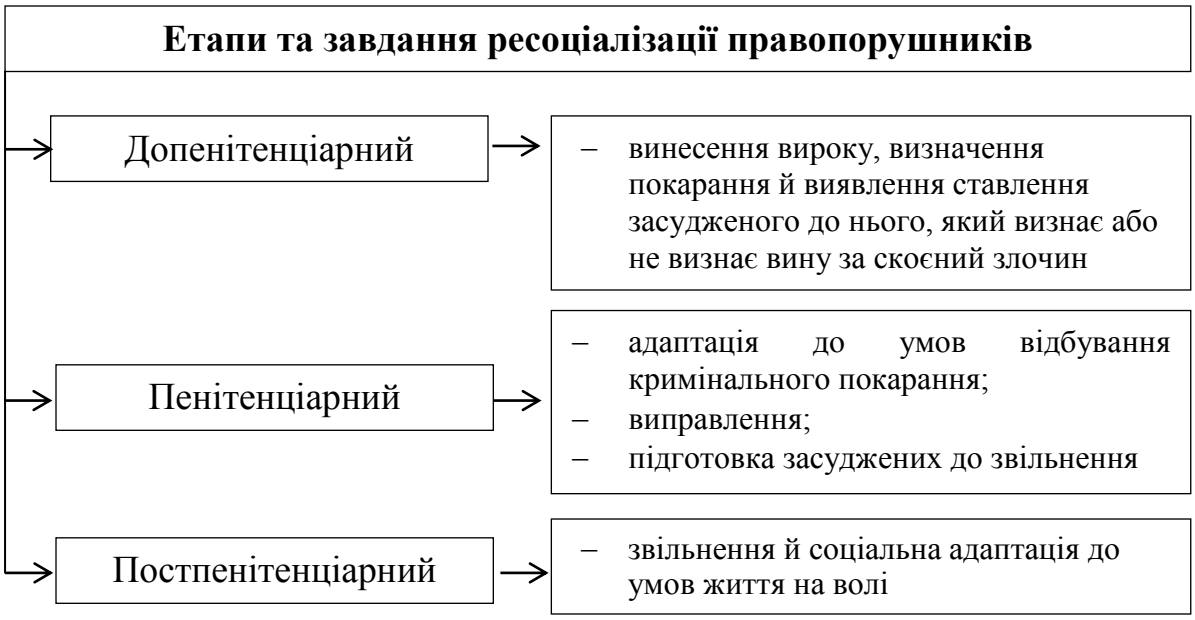


Рис. 3.1. Етапи та завдання ресоціалізації

Перший етап автори називають допенітенціарним, другий, третій і четвертий – пенітенціарним, п'ятий – постпенітенціарним.

Науковці зазначають, що на першому етапі ресоціалізуючий вплив на засудженого має вид і термін призначеного судом покарання, а також здійснюється в установі, де він буде відбувати покарання. Проблема результативності покарання, вибору міри, форми, методів, що сприяли б виправленню є предметом тривалих дискусій спільноти прогресивних країн світу. Б. Чезаре, міркуючи про мету покарання у праці «Про злочин і кару», цілком слушно зауважує, що метою покарань не є катування людини ... Мета покарання, полягає не в чому іншому, як у попередженні нових злодіянь, що завдають шкоди співгромадянам, і в утриманні інших від подібних дій. Тому слід застосовувати такі покарання й такі способи їх використання, які, будучи адекватні скоєному злочину, справляли б найбільш сильне й найбільш тривале враження на душі людей і не завдавали б злочинцеві значних фізичних страждань [13, с. 22].

Відомо, що надмірно суворі покарання озлоблюють засудженого, перешкоджають нормальній адаптації до життя в умовах позбавлення волі, а надто легкі покарання формують невірне уявлення про безкарність його протиправних дій, що, як наслідок, приводить до неможливості досягти мети покарання – виправлення й повернення в суспільство законослухняного громадянина.

На другому, третьому та четвертому етапах відбувається адаптація до місця позбавлення волі й ресоціалізація особистості. У Кримінально-виконавчому кодексі України основними засобами виправлення й ресоціалізації засуджених визначено режим, суспільно-корисну працю, соціально-виховну роботу, загальноосвітнє та професійно-технічне навчання, громадський вплив [21, с. 4].

Відповідно до ч. 4 ст. 123 КВК України, стимулювання правослухняної поведінки засуджених до позбавлення волі здійснюється за допомогою програм диференційованого виховного впливу. Згідно з наказом Державного департаменту України з питань виконання покарань, у колоніях реалізуються такі типові програми: «Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення».

Реалізація цих програм є формою соціально-виховної роботи із засудженими, яка проводиться персоналом органів і установ виконання покарань у взаємодії з державними та громадськими інституціями для досягнення мети виправлення й ресоціалізації засуджених.

Адміністрація колоній може корегувати зазначені програми з урахуванням виду установ і контингенту засуджених та реалізовувати інші програми, що сприяють формуванню в засуджених життєвої позиції, що відповідає правовим нормам і вимогам суспільно корисної діяльності.

Програми розробляються з урахуванням поведінки засуджених, їх соціально-педагогічної занедбаності й ураховують можливості виховної функції режиму відбування покарання, загальноосвітнього та професійно-технічного навчання, заходів заохочення й стягнення, які застосовуються до осіб, позбавлених волі, самодіяльних організацій засуджених, громадських, благодійних і релігійних організацій, а також залучення засуджених до самовиховання.

Завданнями програм є: стимулювання правослухняної поведінки засуджених, сприяння формуванню в них здорового способу життя й моральності; організація корисної зайнятості засуджених; розвиток особистого потенціалу засуджених, корисної ініціативи, творчих здібностей і професійних навичок, що сприятиме їх соціальній адаптації після звільнення; формування в засуджених свідомого ставлення до цілей свого виправлення й розуміння ними залежності перспективи дострокового звільнення від відбування покарання від своєї особистої поведінки.

Програми реалізовуються на основі принципів педагогіки співробітництва та сприяють формуванню взаємовідносин партнерства між персоналом і засудженими для досягнення мети виправлення й ресоціалізації останніх, дотримання їх законних прав у період відбування покарання [21, Глава 19 (ст. 123)].

Обов'язковим елементом виправлення засуджених є суспільно корисна праця. У доповіді громадської правозахисної організації «Донецький Меморіал» «Дотримання прав ув'язнених в Україні–2012» зазначено, що виробництво Державної пенітенціарної служби України представлене 115 промисловими, 12 сільськогосподарськими підприємствами установ виконання покарань та 168 майстернями. Загалом в установах пенітенціарної служби станом на 01.07.2012 з 118 909 засуджених осіб число працездатних складало 74 327 осіб. Попри обов'язковість праці, у тюрмах до праці залучено 31 254 особи – 26,3% від числа всіх засуджених (від числа працездатних це складає 42%) [12].

За даними ДПтСУ, «при 88 установах виконання покарань функціонують професійно-технічні навчальні заклади, у яких навчається майже 9 тис. засуджених. Загальноосвітнє навчання засуджених забезпечує 151 загальноосвітній навчальний заклад. З їх числа: у 58 установах – вечірні школи, 74 – класи (групи) з вечірньою формою навчання, 19 – навчально-консультаційні пункти. Результатом співпраці Луганського національного університету імені Тараса Шевченка з управлінням Державного департаменту України з питань виконання покарань у Луганській області, виправними й виховними колоніями є забезпечення засудженим можливості отримати вищу освіту за різними напрямами підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» («Технологічна освіта», «Професійна освіта»,«Дизайн», «Психологія»). Тут уже стало традиційним

оприлюднення наказу про зарахування й вручення студентських квитків за участю керівництва університету, колонії та управління Департаменту на щорічному фестивалі «Червона калина» [17].

Для задоволення релігійних потреб засуджених функціонує 129 культових релігійних споруд, з яких: 78 – храми; 47 – каплиці; 4 – молитовні будинки» [12].

Соціальна адаптація на волі відбувається успішно, якщо *підготовка засудженого до звільнення* здійснюється достатньо ефективно.

У новому Кримінально-виконавчому кодексі України передбачене надання звільненим допомоги в трудовому й побутовому влаштуванні, зокрема стаття 156 вказаного кодексу передбачає низку заходів у цьому напрямі, а також створення в установах відбування покарань курсів підготовки засуджених до звільнення [21, с. 86].

Засуджені, які поводять себе правопослухняно й сумлінно ставляться до навчання та праці, і яким до звільнення залишається не більше шести місяців, утримуються в дільниці соціальної адаптації. Головною метою функціонування такої дільниці є підготовка засудженого до звільнення. Такі засуджені проживають у спеціально обладнаних приміщеннях окремо від інших, також окремо вони приймують їжу, відвідують баню, бібліотеку, крамницю.

На кожного засудженого розробляється індивідуальна програма підготовки його до звільнення. Вона складається начальником відділення соціально-психологічної служби за участю психолога, медичного працівника виховної колонії та залучених фахівців центрів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді упродовж тижня після прибуття засудженого до дільниці соціальної адаптації [15].

Підготовка засуджених до життя на волі має включати в себе: 1) виявлення й вивчення адміністрацією УВП соціальних зв'язків засудженого в місці, куди він поїде після звільнення: із сім'єю, близькими, родичами; 2) створення необхідних житлових, побутових, психологічних умов, забезпечення медичного обслуговування й працевлаштування після звільнення; 3) оперативно-розшукове вивчення особи, яка підлягає звільненню, та її зв'язків із кримінальними елементами на волі й прийняття на цій основі заходів з попередження повторної злочинності.

Відповідно, для досягнення мети підготовки до звільнення (ефективної ресоціалізації засуджених) можна виділити комплекс таких завдань: формування/відновлення позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо; формування/відновлення позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо; розвиток знань, умінь і навичок для проживання в громаді, зокрема: навички самообслуговування, гігієни, догляду й підтримки стану власного здоров'я; трудові й професійні навички й уміння; знання щодо власних прав і обов'язків та вміння їх застосовувати; формування/відновлення

якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві, засвоєння відповідних цінностей і соціальних ролей, набуття навичок суспільного життя, розуміння засад громадської моральності та взаємної відповідальності; формування поваги до закону, моральних норм і цінностей суспільства тощо[28, с. 10].

В. Синьов зазначає, що підготовка до звільнення має починатися якомога раніше після прибуття в місця позбавлення волі [26, с. 9]. Це означає, що поводження з ув'язненими й утримування їх мають бути такими, щоб вони не почували себе вилученими із суспільства, а навпаки, розуміли, що продовжують залишатися його частиною. Тому слід залучати громадські організації та соціальних працівників до надання допомоги персоналу установ, у їхній діяльності з соціальної реабілітації ув'язнених і, зокрема, підтримання й поліпшення стосунків ув'язненого зі своєю сім'єю та громадськими організаціями.

Завершальним, *п'ятим, етапом ресоціалізації засуджених* є соціальна адаптація до умов життя після відбування кримінального покарання. Цей період найбільш складний, він показує, наскільки успішно пройшов процес ресоціалізації за ґратами.

Заслуговують на увагу особливості постпенітеціарного соціально-педагогічного супроводу звільнених осіб, державні та громадські механізми покращення якості життя, допомоги у вирішенні соціальних проблем людей, які виходять із місць позбавлення волі.

Аналіз законодавчоправового забезпечення постпенітеціарної ресоціалізації. З метою розв'язання проблем звільнених осіб прийнято низку законодавчих документів: Кримінально-виконавчий кодекс України (редакція від 09.06.2013 р.), Концепція соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у виді позбавлення волі на певний строк (від 30.10.2008 р.), затверджені «Порядок взаємодії органів і установ виконання покарань, територіальних органів внутрішніх справ, органів праці та соціального захисту населення, центрів зайнятості щодо надання особам, які можуть бути звільнені від відбування покарання та відбули покарання, допомоги в трудовому і побутовому влаштуванні, соціальній адаптації» (від 04.03.2009 р.), «Порядок взаємодії суб'єктів соціального патронажу звільнених осіб» (від 07.11.2011 р.), «Порядок взаємодії установ виконання покарань та суб'єктів соціального патронажу під час підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк» (від 28.03.2012 р.), Закон України «Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк» (від 09.12.2012 р.) та інші нормативно-правові акти, що регулюють питання підготовки до звільнення засуджених осіб, діяльності центрів соціальної адаптації та спостережних комісій, у яких передбачено здійснення соціального патронажу стосовно таких осіб.

У ст. 158 «Встановлення адміністративного нагляду за особами, звільненими з місць позбавлення волі» КВК України серед профілактичних заходів, які здійснюються відносно таких осіб, особливе місце займає адміністративний нагляд. Він являє собою систему тимчасових виховних і примусових профілактичних заходів спостереження й контролю за поведінкою осіб, що звільнені з місць позбавлення волі та залишаються небезпечними для суспільства.

У порядку взаємодії установ виконання покарань і суб'єктів соціального патронажу під час підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін, розглянуті механізми взаємодії та повноваження установ виконання покарань (слідчого ізолятора), кримінально-виконавчої інспекції, органів внутрішніх справ, органів праці й соціального захисту населення, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, органів та закладів охорони здоров'я. Порядок розроблений із метою надання особам, які можуть бути звільнені від відбування покарання та відбули покарання, допомоги в трудовому й побутовому влаштуванні, соціальній адаптації, сприяння у відновленні в соціальному статусі повноправного члена суспільства, поверненні їх до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві.

Наявна нормативно-правова база забезпечує комплексну допомогу звільненим особам, проте потребує вдосконалення її впровадження на практиці, що значно уповільнює їх реінтеграцію в суспільство та відновлення соціального статусу повноцінного члена суспільства, трудового колективу, родини.

Порядок взаємодії суб'єктів соціального патронажу звільнених осіб розроблено з метою «упровадження ефективного механізму взаємодії суб'єктів соціального патронажу осіб, які відбули покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін, чіткого визначення дій центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій, закладів тощо, причетних до надання послуг звільненим особам, покращення якості надання послуг, створення умов для подальшої соціальної адаптації таких громадян та інтеграції їх у суспільство [30].

Соціальний патронаж – допомога звільненим особам шляхом здійснення комплексу правових, економічних, організаційних, психологічних, соціальних та інших заходів, зокрема надання послуг, спрямованих на їх соціальну адаптацію.

Суб'єкти соціального патронажу – центральні й місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, підприємства, установи й організації, об'єднання громадян, а також фізичні особи, які здійснюють соціальний патронаж [16].

Соціальний патронаж звільнених осіб базується на таких принципах: законності, демократизму, рівності громадян, адресності;

індивідуального підходу; доступності й відкритості; добровільності вибору чи відмови від підтримки; гуманності; комплексності; соціальної справедливості; конфіденційності.

Узагальнюючи проблеми, визначені ключовими в законодавчо-правових документах і дослідженнях науковців, можна визначити такі кроки:

Побутове влаштування (наявність житла, відновлення соціально корисних зв'язків, культурна адаптація). Першочерговою проблемою є визначення місця проживання. Завданням суб'єктів соціального патронажу, спільно із засудженими, є вжиття всіх необхідних заходів для визначення місця проживання в тому регіоні, де засуджений зможе мати хоча б мінімальну соціальну підтримку (з боку родини, друзів, знайомих).

Звільненим особам, які не мають жилої площі, після прибуття до обраного місця проживання на період до отримання такої площі місцевими органами виконавчої влади й органами місцевого самоврядування надається місце для тимчасового проживання в соціальних чи спеціальних гуртожитках, створених цими органами.

Спеціалізованими установами для звільнених осіб є: центр соціальної адаптації, спеціальний будинок-інтернат.

Спеціальний будинок-інтернат – соціально-медична установа, призначена для постійного проживання звільнених осіб – громадян похилого віку, інвалідів I і II груп, які за станом здоров'я потребують стороннього догляду, побутового й медичного обслуговування.

До спеціального будинку-інтернату на безоплатній основі приймаються звільнені особи – громадяни похилого віку, інваліди I і II груп, що не мають працездатних дітей або інших родичів, які згідно із законом зобов'язані їх утримувати [16].

Втрата соціальних зв'язків, деструктивні зміни у психіці, ослаблення волі колишніх в'язнів, неприйняття суспільством осіб, які відбули покарання та інші, описані вище, наслідки ізоляції від суспільства, потребують особливої роботи у напрямі відновлення, створення соціально корисних зв'язків, налагодження взаємин зі своєю сім'єю (з батьками, дружиною/чоловіком, дітьми), взаємини з колишніми друзями та знайомими, усунення труднощів у спілкуванні з людьми, взаємодії із суспільними інститутами.

З метою надання особам, звільненим із місць відбування покарання, сприяння у відновленні в соціальному статусі повноправного члена суспільства, поверненні їх до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві необхідним є *відновлення документів*, що засвідчують особу (паспорт, свідоцтво про народження, ідентифікаційний код), трудової книжки, документів про освіту, про право власності, документів, що створюють умови для отримання можливих пільг та інших документи.

Оформлення й видачу звільненим особам паспортів громадян України та реєстрацію місця проживання або перебування звільнених осіб забезпечує Центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику у справах міграції.

Працевлаштування. Особливої уваги поряд із проблемою побутового влаштування потребує працевлаштування звільнених осіб. Законодавчо держава забезпечує надання додаткових гарантій щодо їх працевлаштування [16; 21], проте не всі звільнені особи мають змогу влаштуватися на роботу. Колишні ув'язнені мають труднощі з влаштуванням на роботу через відсутність належної професійної кваліфікації, невідповідність освітнього рівня і як наслідок – безпорадність у конкуренції на ринку праці. Для надання допомоги в працевлаштуванні працездатних засуджених і відповідно до Закону України «Про зайнятість населення», установи виконання покарань (слідчого ізолятора) за 20 днів до звільнення надсилають повідомлення про звільнення до міського (районного) центру зайнятості державної служби зайнятості тієї місцевості, яку вони обрали для проживання.

Вирішення питань, пов'язаних зі здоров'ям. Особи, які звільнюються з місць позбавлення волі, найчастіше хворіють на такі групи захворювань: захворювання дихальних шляхів; наркотична й алкогольна залежність; захворювання, що зумовлені ВІЛ-інфекцією; СНІД; нервові розлади; захворювання шлунково-кишкового тракту (виразки, гастрити); шкірні захворювання (грибки, абсцеси) [28]. Заклади охорони здоров'я, відповідно до «Порядку взаємодії суб'єктів патронажу звільнених осіб» забезпечують проведення медичного обстеження, у тому числі рентгенівського обстеження органів грудної порожнини, направляють у разі потреби звільнених осіб для проведення огляду до медико-соціальних експертних комісій щодо встановлення інвалідності або до закладу охорони здоров'я для проведення лікування, забезпечують необхідними лікарськими засобами звільнених осіб, які мають право на безоплатне або пільгове забезпечення лікарськими засобами відповідно до чинного законодавства [30].

Дослідники проблем підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у вигляді обмеження або позбавлення волі на певний термін В. Вовк, Т. Журавель, В. Калівошко, ґрунтуючись на класифікації потреб особистості за А. Маслоу, визначають окрему категорію проблем, пов'язаних із *реалізацією потреб у самоактуалізації* (усвідомлення особистих досягнень, компетенції та визнання іншими людьми) й самоактуалізації (потреби в реалізації своїх потенційних можливостей, у зростанні як особистості), які здебільшого пов'язані з: 1) визначенням можливостей і умов для підвищення рівня освіти та кваліфікації, розвитку своїх творчих здібностей; 2) організацією активного дозвілля відповідно до індивідуальних інтересів

особистості; 3) подоланням стигматизуючого ставлення до себе через кримінальне минуле; 4) відновленням (формуванням) поваги оточуючих до своєї особистості; 5) вибором шляхів отримання певного визнання в середовищі значимих людей тощо [28].

Опитування засуджених щодо питання: «З якими труднощами Ви побоюєтеся зіштовхнутися після звільнення?» дало такі результати: 12,5% опитаних відповіли: «З упередженим ставленням за місцем роботи»; 11,3% зазначили те саме, але за місцем проживання; 19,6% указали на труднощі входження в нормальне життя. Опитування також показало, що населення обстежених регіонів з упередженням ставиться до колишніх злочинців. Близько 50% респондентів не бажає бачити осіб, які відбули покарання, як своїх сусідів, друзів, родичів, колег по роботі. Незначна кількість законослухняних громадян (5%) припускає можливість спілкування з колишніми злочинцями як друзями. Дуже мало людей (лише 3% опитаних) згодні підтримувати відносини з такими особами у колі сім'ї [19].

Тому, практично кожний звільнений потребує кваліфікованої допомоги у вирішенні своїх соціальних проблем, яка має суттєву специфіку для різних категорій колишніх засуджених. У процесі розробки технологій соціальної роботи з ними слід ураховувати:

- ступінь деформації особистості під впливом кримінальної субкультури;
- тривалість часу ізоляції від суспільства;
- кількість кримінальних покарань, пов'язаних із позбавленням волі;
- наявність негативних якостей особистості (утриманство, несамостійність, втрата почуття відповідальності тощо), сформованих у результаті детальної регламентації режиму утримання засудженого в колонії;
- рівень соціально-правової занедбаності;
- соціальну спрямованість найближчого мікрооточення, насамперед сім'ї [36].

Соціально-реабілітаційна робота з найближчим оточенням засуджених розпочинається зі знайомства з людьми, з яких воно складається (однолітки, друзі, знайомі тощо). Спілкування спрямовується на визначення найбільш референтних (для клієнта) осіб з оточення, з'ясування їх індивідуально-психологічних особливостей, мотивації щодо їхньої допомоги клієнту, прогнозування їхньої подальшої поведінки. Після аналізу отриманої інформації та розробки стратегії втручання ведеться індивідуально-консультативна робота з людьми з близького оточення.

Важливу частину соціальної роботи на користь клієнта становить організаційна робота з державними установами й громадськими організаціями. Вона включає такі складові:

– представництво й захист інтересів людини, яка відбула покарання, в державних установах;
– налагодження порозуміння та взаємозв'язків між різними структурами;
– координацію роботи фахівців різних установ і організацій на користь клієнта [36].

До основних форм профілактичної діяльності В. Наливайко відносить:

– індивідуальну, сутність якої полягає у здійсненні соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості, характеру її проблем;
– групову, призначенням якої є організація соціальне значущих ініціатив, участі особи в суспільно корисній діяльності;
– підвищення культурно-освітнього та професійного рівня засуджених;
– соціально-психологічну та юридичну підтримку, в ході якої виявляються та окреслюються основні напрями виходу з проблеми, що хвилює особу [24, с. 11].

Діяльність соціальних інституцій. Однією з активно діючих соціальних інституцій, покликаних сприяти досягненню законодавчо визначеної мети пенітенціарного процесу – виправленню, ресоціалізації та реінтеграції в суспільство засуджених, є центри соціальної адаптації та центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦССДМ).

Центр соціальної адаптації – соціальна установа, діяльність якої спрямована на поступове повернення звільнених осіб до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві шляхом надання їм соціальних послуг і сприяння в отриманні іншої допомоги з урахуванням індивідуальних потреб.

Центри соціальної адаптації здійснюють соціальний патронаж звільнених осіб, які звернулися до суб'єктів соціального патронажу протягом шести місяців після звільнення з установ виконання покарань шляхом визначення індивідуальних потреб звільнених осіб, розроблення індивідуальних програм їх соціальної адаптації та моніторингу й контролю за виконанням індивідуальних програм соціальної адаптації.

Суб'єктами соціального патронажу надаються послуги тимчасового притулку, отримання житла, реєстрації, допомога в оформленні документів, налагодженні соціальних зв'язків, влаштування на навчання, сприяння в працевлаштуванні, а також інші соціальні, медичні, юридичні, освітні, інформаційні, реабілітаційні послуги.

Зміст соціальних послуг центрів соціальної адаптації може бути таким: 1) направлення до центру соціально-психологічної допомоги, соціального центру матері та дитини, соціального гуртожитку для дітей-

сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, або іншого закладу соціального обслуговування. Особам, які звільнилися з установ виконання покарань і не мають жилої площі, по прибутті до обраного місця проживання, може бути надано місце для тимчасового проживання в будинках нічного перебування, центрах реінтеграції, соціальних готелях, центрах соціальної адаптації, спеціальних будинках-інтернатах, інших закладах соціального обслуговування, створених органами виконавчої влади або місцевого самоврядування та недержавними організаціями; 2) надання допомоги в забезпеченні одягом, взуттям, гігієнічними наборами, продуктами харчування; у проведенні медичного обстеження, в організації лікування, розвитку навичок піклування про своє здоров'я; у плануванні бюджету; у виготовленні (поновленні) документів, в оформленні й отриманні державних виплат, пільг; щодо підтримки або відновлення (встановлення) стосунків із рідними, друзями, соціальним оточенням; щодо здобуття отримувачами послуг професійної освіти, роботи, утримання на робочому місці; у реалізації та захисті житлових, майнових прав; у вирішенні конфліктних ситуацій, розв'язанні суперечок; 3) направлення на проходження програми реабілітації, ресоціалізації; 4) організація тренінгів, навчальних занять із підготовки та розвитку навичок соціалізації, а саме: розвиток комунікативних навичок, у тому числі висловлювання власної думки; уникнення та розв'язання конфліктів; ведення домашнього господарства, формування домашнього бюджету; організація змістовного дозвілля тощо; ведення безпечного способу життя; репродуктивного здоров'я; самопредставництва; відстоювати свої права та діяти в межах правового поля й відповідальності тощо; 5) організація груп взаємодопомоги та взаємопідтримки [28].

Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: 1) визначають потреби в наданні соціально-педагогічних, соціально-медичних, соціально-економічних, психологічних, юридичних та інформаційних послуг молодим особам, які відбули покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін, а також звільненим від подальшого відбування зазначених видів покарань на підставах, передбачених законом, та забезпечують їх соціальне обслуговування; 2) здійснюють у разі потреби соціальний супровід молодих осіб, які відбули покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін, а також звільненим від подальшого відбування зазначених видів покарань на підставах, передбачених законом; 3) сприяють зміцненню родинних і суспільно корисних зв'язків молодих осіб, які відбули покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін, а також звільненим від подальшого відбування зазначених видів покарань на підставах, передбачених законом, здобуттю ними освіти, вирішенню питань трудового й побутового влаштування.

Дослідженням В. Наливайко встановлено, що створити задовільні умови ресоціалізації особи доцільно шляхом реалізації її змістового, організаційно-методичного й психологічного аспектів. Змістовий аспект передбачає процес ресоціалізації з метою забезпечення її саморозвитку й самоудосконалення. Організаційно-методичний аспект забезпечує формування соціально орієнтованого мислення вчорашніх засуджених і вироблення в них законослухняної поведінки. Психологічний аспект полягає в досягненні особистістю усвідомлення своєї провини й каяття.

Ці три аспекти інтегровано в роботі Центру реабілітації «Милосердя» (Волинська область). Основними принципами роботи Центру обрано:

1) добровільність вступу до нього, який передбачає самовиховання й саморозвиток особистості та ґрунтується на свідомому виборі свого майбутнього;
2) віра в людину, опора на її позитивні риси та якості;
3) перевиховання в суспільно корисній діяльності, спілкуванні з іншими людьми;
4) гуманне ставлення до людини, визнання її найвищою цінністю в суспільстві;
5) активність членів Центру, яка проявляється в їх участі в господарській, культурно-масовій, освітній, пропагандистській та іншій роботі;
6) індивідуалізація та диференціація виховної роботи, що означає врахування психологічних особливостей кожного члена Центру і, відповідно, добір форм, засобів і методів виховного впливу на нього;
7) духовне самовизначення особи, що передбачає узгодженість життя людини з її внутрішнім світом, вірою й уподобаннями та ін.

У роботі Центру акцентовано увагу саме на ресоціалізаційному напрямі й визначено такі основні методи виховного впливу: а) індивідуальні бесіди; б) психологічні тести та тренінги; в) забезпечення дотримання режиму й розпорядку роботи, а також виконання обіцянок членів Центру, які вони дають при вступі; г) залучення до продуктивної праці та розподілу її результатів; д) участь у культурно-масовій, освітній, лекційній, спортивно-оздоровчій, релігійній діяльності Центру; е) застосування матеріального і морального стимулювання; є) сугестивні (навіювальні) методи [24].

Проблеми звільнених осіб стосуються багатьох сфер суспільного життя. З метою об’єднання зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування та недержавних організацій, спрямованих на забезпечення соціальної адаптації звільнених осіб і активізацію роботи в цьому напрямі у справі поліпшення постпенітеціарного впливу на колишніх в’язнів є *розроблення обласних планів заходів щодо соціальної адаптації осіб*, які

відбували покарання у вигляді позбавлення волі на певний термін, провідними завданнями та напрямами програм є: відкриття закладів соціального захисту для бездомних громадян і осіб, які відбували покарання у вигляді позбавлення волі на певний термін; проведення соціального опитування осіб, звільнених із місць позбавлення волі; інформування відповідних місцевих органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування про сприяння особам, які звільнилися з місць позбавлення волі, щодо працевлаштування, професійної переорієнтації та перепідготовки, лікування, влаштування до інтернатних закладів тощо; сприяння залученню осіб, звільнених із місць позбавлення волі, які перебувають на обліку в центрах зайнятості з метою пошуку роботи, до активних програм сприяння зайнятості населення, у тому числі працевлаштування, проходження професійного навчання, участь у оплачуваних громадських роботах; здійснення контролю за неповнолітніми, які звільнилися з місць позбавлення волі, з метою проведення з ними організаційно-роз'яснювальної та консультативної роботи щодо реалізації їх прав і гарантій, профілактичної роботи щодо недопущення вчинення неповнолітніми повторних злочинів, залучення до суспільно-корисної діяльності; забезпечити своєчасне направлення паспортів, вилучених під час слідства, до установ виконання покарань і слідчого ізолятора; сприяння громадським, релігійним і благодійним організаціям у провадженні діяльності, спрямованої на розв'язання проблем звільнених осіб; забезпечення розміщенню у засобах масової інформації тематичних матеріалів щодо прав і гарантій засуджених осіб, діяльності спостережних комісій, прикладів виправлення окремих осіб.

Участь громадськості у виправленні й ресоціалізації засуджених. Соціальні проблеми людей, які виходять із місць позбавлення волі, поряд із Міністерствами юстиції, соціальної політики, освіти і науки, охорони здоров'я, внутрішніх справ України намагаються вирішувати *суспільні й благодійні організації України*. Статтею 160 «Громадський контроль за особами, умовно-достроково звільненими від відбування покарання» КВК України передбачено участь громадськості у виправленні й ресоціалізації засуджених. За особами, умовно-достроково звільненими від відбування покарання, протягом невідбутої частини покарання встановлюється контроль громадських організацій і трудових колективів, з цими особами проводиться виховна робота з метою закріплення результатів виправлення й ресоціалізації.

Відповідно до ст. 1 Закону України «Про об'єднання громадян», об'єднанням громадян є добровільне громадське формування, створене на основі єдності інтересів для спільної реалізації громадянами своїх прав і свобод. Об'єднання громадян, незалежно від назви (рух, конгрес, асоціація, фонд, спілка тощо) відповідно до цього Закону визнається політичною партією або громадською організацією. Саме ці різновиди об'єднань громадян складають першу групу громадських формувань.

До другої групи слід віднести релігійні, кооперативні організації, об'єднання громадян, що мають основною метою одержання прибутків, комерційні фонди, органи місцевого та регіонального самоврядування (у тому числі ради й комітети мікрорайонів, будинкові, вуличні, квартальні, сільські, селищні комітети), органи громадської самодіяльності (народні дружини, товариські суди тощо), інші об'єднання громадян, порядок створення й діяльності яких визначається відповідним законодавством (наприклад, профспілки). Особливістю об'єднань громадян другої групи є також те, що діяльність кожного з них регулюється окремим законом.

Об'єднання громадян, релігійні й благодійні організації та окремі особи можуть брати участь у виправленні й ресоціалізації засуджених і проведенні соціально-виховної роботи з ними, надавати допомогу органам і установам виконання покарань у порядку, встановленому цим Кодексом та іншими законами України.

Наприклад, проект «Центр правової допомоги для людей що вийшли з місць позбавлення волі» (координатор – Ірина Лось). Даний проект проходить за фінансової підтримки Фонду сприяння демократії Посольство США. Мета проекту – покращення якості життя осіб із місць позбавлення волі, доступ до захисту їх прав, а також формування в суспільстві толерантного ставлення та зниження стигми й дискримінації до даної категорії людей. Робота розвертається у двох напрямах:

1. Покращення якості життя людей, які вийшли з місць позбавлення волі, щляхом надання їм юридичних послуг і правової підтримки (надання юридичних консультацій з питань цивільного, адміністративного, житлового, карного права, виплата соціальної допомоги; відновлення документів; надання захисту прав у суді; соціальний супровід у державні органи влади; складання документації правового характеру; надання юридичних консультацій телефоном.

2. Проведення інформаційно-освітньої роботи з громадськістю щодо обізнаності з проблемами, з якими зіштовхуються особи з місць позбавлення волі, шляхів їх вирішення та виховання толерантного ставлення до людей із місць позбавлення волі; публікація статей у місцевих ЗМІ; функціонування спеціалізованоого Інтернет-видання; складання та друк буклетів на тему: «Довідник для осіб, які звільнилися з місць позбавлення волі», «Правовий статус осіб, які звільнилися з місць позбавлення волі», «Захист прав осіб, які звільнилися місць позбавлення волі з боку органів публічної влади», «Людина – найвища цінність», «Ти не один»; проведення круглого столу з державними й громадськими представниками; проведення інформаційних занять із працівниками правоохоронних органів, соціальних служб, та представниками державних установ; проведення пресконференції.

Тенденціями розвитку концепції соціальної роботи з правопорушниками, з'єднувальною ланкою між виконання покарань

процесом та соціальною роботою в зарубіжних країнах є служба пробації. Функції служб пробації [37] визначаються таким чином: 1) робота в судах; 2) нагляд за правопорушниками під час виконання альтернативних покарань і надання їм соціальних послуг, що передбачає візити до дому злочинця, кооперацію з установами з питань працевлаштування й охорони здоров'я, релігійними організаціями й іншими соціальними службами; 3) надання соціальних послуг ув'язненим і підготовка їх до звільнення; 4) надання допомоги потерпілим від злочинів і сприяння в налагодженні діалогу між потерпілим та злочинцем; 5) робота в сім'ї. Офіцери пробації можуть надавати соціальні послуги сім'ям, що мають різні соціальні проблеми.

Таким чином, постпенітенціарний етап ресоціалізації в'язнів є гострою соціальною проблемою, являє собою комплекс правових, економічних, організаційних, психологічних, соціальних та інших заходів, потребує ефективно діючої системи соціальної роботи з особами, які звільнилися з місць позбавлення волі, та передбачає активне керування цим процесом державними органами й громадськими організаціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Haney C. Mental Health Issues in Long-Term Solitary and «Supermax» Confinement / C. Haney // Crime & Delinquency. – 2003. – Vol. 49 (1). – P. 124–156.
2. Haney C. Regulating Prisons of the Future: Psychological Analysis of Supermax and Solitary Confinement / C. Haney, M. Lynch. – New York : University Review of Law & Social Change, 1997.
3. McCleery R. Authoritarianism and the Belief System of the Incorrigibles / R. McCleery // Cressey D. (ed.) The Prison. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1961. – P. 260–306.
4. Miller H. Reexamining Psychological Distress in the Current Conditions of Segregation / H. Miller // Journal of Correctional Health Care. – 1994. – Vol. 1. – P. 39–53.
5. Scott G. D. Psychiatric Implications of Sensory Deprivation in a Maximum Security Prison / G. D. Scott, P. Gendreau // Canadian Psychiatric Association Journal. – 1969. – Vol. 14 (1). – P. 337–341.
6. Shalev S. A Sourcebook on Solitary Confinement / S. Shalev. – London : Mannheim Centre for Criminology, London School of Economics, 2008. – 98 p.
7. Toch H. Mosaic of Despair: Human Breakdown in Prison / H. Toch. – Washington DC : American Psychological Association, 1992.
8. Алексеенкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации : учебное пособие для студентов вузов / Е. Г. Алексеенкова. – СПб. : Питер, 2009. – 96 с.
9. Беккариа Ч. О преступлениях и наказаниях / Сост. и предисл. В. С. Овчинского. – М. : ИНФРА-М. 2004. – 184 с.
10. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : «Медиум», 1995. – 323 с.
11. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 703 с.
12. Дотримання прав увТязнених в Україні–2012. Доповідь. – Донецьк : «Донецький Меморіал», 2013. – 32 с.
13. Європейські пенітенціарні (в'язничні) правила [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_032.

14. Жук Л. А. Теоретичні засади соціальної та трудової ресоціалізації засуджених та осіб звільнених з місць позбавлення волі / Л. А. Жук, О. М. Неживець // Наукові праці Національного авіаційного університету : Юридичний вісник. – 2009. – № 3 (12). – С. 59–63.

15. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.

16. Закон Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3160-17.

17. Караман О. Л. Вища освіта в процесі ресоціалізації засуджених у пенітенціарних закладах / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 3. – С. 90–94.

18. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М. Ю. Кондратьев. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.

19. Коновалова В. О. Юридична психологія : підручник / В. О. Коновалова, В. Ю. Шепітько. – Х. : Право, 2008. – 240 с.

20. Концепція соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у виді позбавлення волі на певний строк.

21. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х. : ПП. «ІГВІНІ», 2007. – 96 с.

22. Лапшина Т. Ю. Психологічні особливості переживання самотності в осіб, що знаходяться в умовах групової (тюремної) ізоляції : дис. ... канд. психолог. н. : 19.00.06 / Т. Ю. Лапшина. – Ростов-на-Дону, 2007. – 181 с.

23. Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции / В. И. Лебедев. – М. : Юнити, 2002. – 406 с.

24. Наливайко В. С. Кримінологічні проблеми ресоціалізації осіб, звільнених з місць позбавлення волі : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / В. С. Наливайко ; Нац. акад. внутр. справ України. – К., 2000. – 19 с.

25. Неживець О. М. Забезпечення соціальної та трудової реабілітації осіб, звільнених з місць позбавлення волі : автореф. дис... канд. юрид. наук : 12.00.08 / О. М. Неживець ; Нац. акад. внутр. справ України. – К., 2005. – 20 с.

26. Основи пенітенціарної педагогіки та психології : посібник / за заг. ред. В. М. Синьова. – Біла Церква, 2003. – 101 с.

27. Писарев В. Б. Ресоциализация освобождаемых от отбывания наказания / В. Б. Писарев // Исполнение наказаний и социальная адаптация освобожденных. – М., 1990.

28. Підготовка до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк, у тому числі неповнолітніх: методичний посібник / В. М. Вовк, Т. В. Журавель, В. М. Калівошко та ін. ; за заг. ред. Т. В. Журавель, Ю. В. Пилипас. – К. : «Версо-04», 2012. – 168 с.

29. Плахова О. М. Постпенітенціарна соціальна адаптація: фактори ефективності / О. М. Плахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – 2010. – № 16. – С. 617–620.

30. Порядок взаємодії установ виконання покарань та суб'єктів соціального патронажу під час підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0487-12.

31. Прусс В. М. Пенітенціарна система України : монографія / В. М. Прусс, Д. В. Ягунов. – Одеса : Фенікс, 2006. – 252 с.

32. Психология преступника и расследования преступлений / Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. – М. : Юристъ, 1996. – 336 с.

33. Синьов В. М. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / В. М. Синьов, Г. М. Радов, В. І. Кривуша, О. В. Беца. – К. : МП «Леся», 1997. – 272 с.
34. Соціологія : словник термінів і понять. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.
35. Трубников В. М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания / В. М. Трубников. – Харьков : Основа, 1990. – 173 с.
36. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навчальний посібник / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
37. Ягунов Д. В. Служба пробації: концепція, принципи діяльності, організаційна структура: Конспект лекцій / Д. В. Ягунов. – О. : ОРІДУ, 2006. – 74 с.

Розділ 4
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

О. Б. Кривонос, к.пед.н., доцент

Якість підготовки студентів у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від розв'язання проблем соціально-педагогічної адаптації першокурсників до нових умов навчання, зумовлених як відсутністю чіткої наступності між організацією навчально-виховного процесу в школі й ВНЗ, так і особистісно-психологічними особливостями самосвідомості та професійного самовизначення випускника загальноосвітньої школи.

З перших місяців виділяються студенти, які найбільше пристосовані й підготовлені до вузівського навчання, та ті, які через різні причини переживають суттєві утруднення в навчанні й потребують особливої педагогічної уваги (надання методичної допомоги, здійснення психологічної підтримки). Виділяється також група студентів, які з різних причин негативно ставляться до самого процесу навчання. Значна частина таких першокурсників після першої-другої екзаменаційної сесії відраховуються з навчального закладу, що має негативні соціально-психологічні наслідки й соціально-економічні збитки. Через це постає нагальна необхідність вивчення й аналізу теоретичних засад соціально-педагогічної адаптації студентів.

Процес соціально-педагогічної адаптації пов'язаний із включенням суб'єкта в нову соціальну й навчально-виховну ситуацію та є важливим чинником успішності навчання [21, с. 38].

Соціально-педагогічна адаптація є складовою загального поняття «адаптація» – (від лат. «adaptare» – пристосувати, налагоджувати, влаштовувати) – пристосування організму, особистості, їх систем до характеру окремих впливів або до нових умов життя в цілому [54, с. 266].

Адаптація (у різних її видах: біологічному, психологічному, професійному, соціальному) як природна властивість людини має багатофункціональний характер. По-перше, вона є потрібною умовою та водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою й соціальним середовищем. По-друге, адаптація сприяє розвитку людини й удосконаленню навколишнього середовища. По-третє, через адаптацію формується соціальна сутність людини. По-четверте, адаптація є необхідною в разі оволодіння людиною будь-якою з існуючих видів діяльності. У сукупності все це дає змогу бачити в адаптації одну з основоположних, сутнісних ознак людини, розглядати адаптацію як основну умову та механізм людської життєдіяльності.

Соціально-педагогічна адаптація студентів – це педагогічно організований процес сприйняття ними досвіду соціального життя й

пізнання різноманітних соціальних ролей, що сприяє активному включенню їх у професійне середовище.

Вирішення проблеми соціально-педагогічної адаптації першокурсників є однією з найважливіших передумов підвищення якості підготовки спеціалістів із вищою освітою.

Соціально-педагогічна адаптація має складну структуру, вона детермінована як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, через це потребує системного підходу до її вивчення.

О. Мороз виділяє три форми адаптації першокурсників: 1) адаптацію формальну, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог і своїх обов'язків; 2) суспільну адаптацію, тобто процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників та інтеграція цих груп із студентським оточенням у цілому; 3) дидактичну адаптацію, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [32, с. 67].

Т. Каткова в соціальній адаптації студента у ВНЗ також розрізняє такі її елементи: професійну адаптацію – пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, вироблення навичок самостійності в навчальній і науковій роботі й пристосування індивіда до особливостей обраної ним професії та спеціальності через навчальний процес; соціально-психологічну адаптацію – пристосування індивіда до групи, взаємин у ній, вироблення власного стилю поведінки [18, с. 124].

Крім зазначених компонентів у соціально-педагогічній адаптації студентів виділяють такі складові: соціально-психологічну адаптацію – ознайомлення студента з традиціями, неформальними лідерами й характером міжособистісних відносин, що мають місце в студентському колективі [34, с. 35]; ділово-етичну адаптацію – ознайомлення студента з моральними цінностями, які є загальноприйнятими в студентському колективі, етичними правилами спілкування в ньому, демонстрація моральних прикладів, яким бажано слідувати (наслідувати) студенту [58, с. 159]; педагогічну адаптацію – ознайомлення студента з вимогами, які прийнято дотримуватися в колективі, займаючись професійною освітою й беручи участь у його навчально-виховних акціях [47, с. 74]; управлінську адаптацію – ознайомлення студента зі структурою органів управління студентським колективом, посадовою компетентністю конкретних керівників, правилами спілкування з ними, технологією субординаційної взаємодії зв'язків «викладач–студент» [4, с. 205].

Як засвідчують дослідження й наші спостереження, якщо процес соціально-педагогічної адаптації відбувається занадто повільно й не дає очікуваних результатів, то це може викликати комплекс реакцій суб'єкта, який називається загальним синдромом адаптації (Г. Сельє). Спочатку в студента підвищується рівень тривожності, емоційного напруження як

напередодні, так і в процесі навчальних занять. Якщо така ситуація стає занадто тривалою, то наступає фаза опору. При зовнішній показній стабільності внутрішньо студент намагається захистити себе від неприємних переживань: намагання пояснити причину власних невдач зовнішніми обставинами чи певними людьми; уникнення ситуації навчального випробування, що може проявитися, зокрема, в пропусках занять без поважних на те причин. У результаті всього цього може сформуватися стійкий «комплекс академічної неповноцінності», трансформація професійних намірів і орієнтирів, що негативно позначиться на якості фахової підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних учених, проте єдине визначення сутності цього поняття відсутнє. Неоднозначно визначаються критерії виміру рівнів адаптації, зовнішні й внутрішні чинники адаптації. Питанню адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання присвячені також дослідження М. Левченко, О. Мороз, В. Семиченко та ін. Зазначені дослідники наголошують, що соціально-педагогічну адаптацію неможливо виключити ні з процесів соціалізації й виховання, ні з життя взагалі, оскільки це багатофакторний і багатовимірний процес входження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної діяльності в напрямі прогресивної зміни як особистості, так і середовища. Н. Андреєвою, О. Плотниковою та іншими визначено теоретичні основи процесу адаптації особистості, виявлено його характеристики, встановлено залежність між процесами адаптації та розвитком особистості. Особливостям професійно-педагогічної адаптації студентів присвячено праці В. Дугінця, І. Кряжевої, Г. Насирової, Л. Шубіної. Соціальні, психологічні, педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються в дослідженнях Н. Войтовича, Л. Зданевича, В. Казміренко, І. Ляхової, О. Плотникова, Т. Рєзника, В. Скрипника, Н. Чепелєва та ін.

Існують суперечливі думки вчених стосовно сутності поняття «соціально-педагогічна адаптація». Зокрема, одні автори розглядають її як процес; інші – як результат «пристосування»; треті – як «взаємодію» людини з людиною (певним колективом, групою), або як «взаємодію» людини й середовища.

Необхідно зазначити, що процес адаптації передбачає активність самого суб'єкта діяльності, осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії з новими людьми й обставинами [33, с. 36]. Поняття «взаємодія» припускає деяку рівноправність суб'єктів і об'єктів, їх взаємозв'язок, взаємний вплив, взаємну дію. Це поняття найточніше відображає особливості процесу соціально-педагогічної адаптації.

Труднощі соціально-педагогічної адаптації студентів до навчання у ВНЗ породжуються певними суперечностями: між вузівськими та шкільними методами й формами організації навчання; між суттєвим збільшенням обсягу самостійної роботи у ВНЗ та недостатнім рівнем сформованих умінь і навичок її виконання; між інформативно-репродуктивним рівнем засвоєння знань у школі та вимогою науково-творчого підходу до їх здобуття у ВНЗ, між недостатнім рівнем сформованості вмінь і навичок до самоорганізації й самообслуговування та необхідністю самостійної організації власного життя в іншому соціальному середовищі тощо.

Соціально-педагогічна адаптація як і інші її види є динамічним утворенням, результатом і процесом пристосування організму або особистості до умов зовнішнього середовища, а також властивістю будь-якої саморегулювальної системи, яка полягає в здатності пристосовуватися до мінливих умов зовнішнього середовища [51, с. 187]. Це розуміння конкретизується на рівні філософського, соціально-психологічного, педагогічного, психолого-педагогічного аналізу.

Психологи трактують поняття «адаптація» значно ширше, ніж біологи, завдяки соціальному звучанню, а саме необхідності пристосування особистості до нового соціального середовища, і значущості для пристосування різних видів активності особистості. У психології соціально-педагогічна адаптація розглядається як необхідна умова колективної діяльності, як особливий механізм для забезпечення спільної діяльності, взаємодії особистості й колективу [15, с. 76].

Соціологи розглядають адаптацію як пристосування організму, особистості, їх систем до характеру окремих впливів або до нових умов життя в цілому. Соціальна адаптація розглядається ними в тісному зв’язку з поняттям соціалізація, яка визначається як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду за допомогою входження в соціальне середовище й систему соціальних зв’язків, з іншого боку – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв’язків. Соціалізація відрізняється від виховання тим, що не передбачає цілеспрямованого впливу з боку дорослих [28, с. 14].

О. Яблонська зазначає, що соціальна адаптація – один із механізмів соціалізації, дозволяє особистості (групі) активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища шляхом стандартизації повторюваних ситуацій, що дає можливість особистості (групі) успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення [60, с. 10].

У сучасній вітчизняній і зарубіжній соціальній психології проблема адаптації займає серйозне місце серед практичних і теоретичних досліджень. Науковці розглядають адаптацію як: форму захисного пристосування людини до соціальних вимог; засвоєння соціальних

ролей; подолання напруги; вихід зі стресової ситуації; сукупність пристосувальних реакцій, в основі яких лежить активне освоєння середовища, його зміна й створення необхідних умов для успішної діяльності. Адаптація представлена також як послідовна зміна відносно стабільних періодів, коли досягається визначена рівновага між індивідом і середовищем. Ця рівновага фактично умовна, оскільки стан людини постійно змінюється під впливом безперервно діючих зовнішніх і внутрішніх факторів [45, с. 334].

В. Семіченко запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації. В основі цієї концепції лежить ідея про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини суттєво залежить від інтеграційних тенденцій особистості. Загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру, складається з багатьох відносно незалежних процесів. Кожен із них обслуговує певну систему відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент. Кожний структурний компонент процесу адаптації, у свою чергу, є системою, що включає: об'єктивне явище та його умови; відносини, що виникають у людини, яка адаптується з відповідним явищем; індивідуальні особливості самої людини, що відповідають чи не відповідають вимогам [46, с. 32].

У цій системі виділяють такі підсистеми: 1) енергетична підсистема – відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. Ідеться про той фізіологічний механізм, що забезпечує пристосування людини як біологічної істоти, на рівні організму, до ускладнених умов діяльності. Сам процес адаптації відбувається як руйнування тих засобів пристосування, що не відповідають новим умовам, передусім, динамічним стереотипам. Психологічними ж еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності та настрою, стан нервово-психічного напруження тощо; 2) середовищна підсистема – представлена відносинами людини й тими зовнішньо-предметними умовами, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою: життя в цілому, навчання, проживання (задоволеність чи незадоволеність відповідними аспектами життя); 3) діяльнісна підсистема – відображає здатність людини до виконання дій, що складають зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій. По-друге, подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними. По-третє, часові витрати на виконання цих дій. Показниками адаптації до діяльності можуть бути: наявність уникнення труднощів і помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня. 4) соціальна підсистема – це входження людини в

нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується з одного боку, ступенем прийняття людиною норм і правил життя в новій соціальній спільності. А з іншого – ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. Показники, що відображають тенденції соціальної адаптації: задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадіння індивідуальних і соціальних цінностей, соціально сприятлива позиція; 5) особистісна підсистема – відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуацій свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: зниження особистісного рівня тривожності, домінування позитивних емоцій, відсутність бажання змінити життєву ситуацію, стійка адекватна самооцінка, впевненість у собі, у власних силах, у здатності вирішити проблеми свого життя тощо.

Зазначена концепція системного розгляду процесу адаптації, на нашу думку, може бути успішно пристосована до соціально-педагогічної адаптації студентів ВНЗ.

Соціально-педагогічна адаптація як адаптація учнів у освітній установі, є однією з невід'ємних частин процесу адаптації особистості в соціумі. На це звертають увагу В. Єгоров, З. Клименко, В. Романченко.

Як уже зазначалося, соціально-педагогічна адаптація студентів до навчання у ВНЗ має соціальний (суспільний), психологічний і дидактичний компоненти. Незважаючи на те, що ці компоненти взаємопов'язані, представлені як цілісне, системне пристосування, вважаємо за необхідне розглянути теоретичні основи кожної із запропонованих складових.

С. Ягуфарова [61, с. 44] зауважує, що стосовно соціальної адаптації в науковій літературі існують різні точки зору. Зокрема, Е. Борискін соціальну адаптацію розуміє як процес освоєння та засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки й системи цінностей, що існують у даному суспільстві та відбиті через матеріальні й духовні компоненти середовища. Інші дослідники (Г. Медведєв, Б. Рубін) вбачають у ній процес засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому та мікросередовища, до якого вона належить. Н. Єрмоленко, Л. Шпак розглядають соціальну адаптацію як процес поступового переведення суспільних норм та ідеалів у особисті установки й цінності. Вони вбачають у ній практичну діяльність, основний зміст якої складають пристосування й звикання особистості (і спільнот) до мінливих умов, форм і способів суспільного життя й перетворення конкретного соціального середовища та самих себе згідно з особистими й суспільними потребами.

І. Кряжева соціальну адаптацію трактує як включення особистості в соціальне середовище через знаходження соціального статусу.

Авторка виділяє якісні особливості особистісного рівня адаптації – це взаємність пристосування особистості й соціального середовища одне до одного; активний, перетворюючий середовище й себе самого характер адаптації особистості; доцільність і цілеспрямованість адаптації особистості, домінування її об'єктивних, закономірних тенденцій [22, с. 7].

Науковці відзначають, що до факторів соціальної адаптації належать: рівень розвитку духовності індивіда; рівень соціальної та моральної зрілості; рівень психологічної культури; рівень культури поведінки; рівень правової культури; рівень мовленнєвої культури; індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів; комунікативні властивості індивіда; вироблення особистісного стилю поведінки, здатність до її кореляції [40, с. 98].

Необхідно зазначити, що соціальна адаптація, насамперед, є безперервним процесом, що ніколи не завершується повністю. Але це не означає, що адаптація весь час має відбуватися з однаковою інтенсивністю. Адже зміни соціальної дійсності, що зумовлюють її, також мають мінливий характер: моменти стрибкоподібного наростання новизни змінюються періодами поступового, іноді малопомітного кількісного накопичення нових елементів [43, с. 99].

Отже, соціальна адаптація, що триває все життя людини, має переривчастий характер. Періоди підвищеної інтенсивності адаптації співвідносні з пожвавленням соціальної діяльності суспільства. Змінні їх періоди невисокої інтенсивності відбивають уповільнення соціального прогресу, при цьому її мінімум відповідає застою в суспільному житті.

Соціальна адаптація містить сукупність усіх видів діяльності, що відбуваються одночасно. З одного боку, це зумовлено орієнтувальними потребами пізнання змін у предметній діяльності, встановлення з цією метою необхідних емоційних контактів і відносин, а також оцінювання на підставі цього особистої та суспільної значущості змін, що відбулися. З іншого боку, це здійснювана в діалектичній єдності з оцінковою діяльністю корекція поведінки особистості та її предметної діяльності, пов'язаної з перетворенням навколишнього середовища.

Соціальна адаптація, з одного боку, є сполучною ланкою між соціальною сутністю людини та суспільною дійсністю, а з іншого боку – сприяє розвитку та збагаченню соціального середовища й соціальної природи людини. При цьому сама соціальна адаптація розвивається й удосконалюється під їх впливом. У цьому – один з головних проявів діалектики взаємовідносин людини й соціального середовища через соціальну адаптацію [17, с. 111].

Велике значення соціальній адаптації особистості надають психоаналітики. Зокрема, Г. Насирова відзначає, що завдання адаптації до інших людей постає перед людиною з дня її народження.

Вона адаптується також у тому соціальному середовищі, яке частково є результатом активності попередніх поколінь і її самої. Людина не тільки бере участь у житті суспільства, а й активно створює ті умови, до яких має адаптуватися. Усе більшою мірою своє середовище проживання людина створює сама [37, с. 60].

Структурою суспільства, частково за допомогою навчання й виховання, визначається, які форми поведінки з більшою ймовірністю забезпечать адаптацію.

Дослідник Л. Філіпс вважає, що соціально-адаптаційний процес характеризується двома особливостями: по-перше, прийняттям соціальних очікувань групи, комформністю до вимог і норм, які суспільство ставить перед особистістю; по-друге, соціальна адаптація не зводиться до простого прийняття особистістю соціальних норм соціуму, до якого вона адаптується, а являє собою гнучкість, здатність надавати подіям бажаний для себе напрям [53].

Особистість, яка здійснює переважно цю форму адаптації, не йде від проблемних ситуацій, не користується стратегією втечі від проблем, про яку мова ще попереду, а використовує ці ситуації для реалізації своїх прагнень, цілей, основних домагань. Такі особистості значною мірою самі планують і здійснюють своє майбутнє та не схильні пасивно чекати допомоги й указівок з боку інших.

Зарубіжні філософи Ф. Знанецький та У. Томас зазначають, що соціальні явища та процеси необхідно розглядати як результат свідомої діяльності людей, а під час вивчення тих чи інших соціальних ситуацій важливо враховувати не тільки соціальні обставини, але й точку зору індивідів, які включені в ці ситуації, тобто розглядати їх як суб’єктів соціального життя. Учені спробували розробити типологію особистостей за характером їхньої адаптації до соціального середовища та виокремили три основні типи: міщанський, богемний, творчий. Науковці наголошують, що суспільний розвиток, як і розвиток культури, визначається лише творчими особистостями, здатними не лише пасивно пристосовуватися до змінених умов буття, а й адаптуватися до них через власну творчу активність, через власні нововведення і винахідливість [14]. Ідеї Ф. Знанецького та інших філософів лягли в основу суб’єкт-суб’єктного підходу до розуміння адаптації та соціалізації, основною ідеєю якого є утвердження активної позиції людини в цьому процесі.

Таким чином, у соціальній адаптації виділяють дві форми: активну, коли суб’єкт прагне впливати на середовище з метою його зміни (наприклад, зміни цінностей, форм взаємодії та діяльності, які він повинен засвоїти) і пасивну, коли суб’єкт не прагне до такого впливу й зміни.

Педагоги спрямовують свої наукові дослідження на встановлення рівнів і етапів соціальної адаптації. Так, В. Дугінець у своїй концепції

виокремлює чотири рівні за характером взаємодії суб'єкта й адаптивного середовища: 1) уподібнення – висока активність, повна психологічна переорієнтація, широкий підхід, тобто повна адаптація; 2) пристосування – середня активність, звуження кола інтересів до вузькоспеціальних, прийняття тільки основних цінностей); 3) урівноваження – пасивність, копіювання чужого досвіду, пристосування з метою домогтися заступництва; 4) псевдоадаптація – зовнішнє сприймання способу життя, приховування свого незадоволення, негативне ставлення до будь-якої сфери життєдіяльності, тобто неадаптація [9].

Показниками успішної соціальній адаптації виступає високий соціальний статус індивіда в певному середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема, задоволення роботою, її організацією, умовами та змістом тощо. Показниками низької соціальної адаптації є переміщення суб'єкта в інше соціальне середовище, відхилення в поведінці. Успішність соціальної адаптації залежить від характеристики середовища й суб'єкта. Більшість дослідників стверджують, що адаптацію можна розглядати як складову соціалізації та як її механізм [19, с. 57].

Важливим чинником успішної соціально-педагогічної адаптації студентів ВНЗ є взаємозалежність соціальної та психологічної адаптації.

Студенти зіштовхуються з труднощами, обумовленими психологічною непідготовленістю до освоєння обраної професії, що негативно позначається на процесі адаптації.

Психологічна адаптація соціально зумовлена суспільним характером змін навколишнього середовища та людської свідомості, психіки, що викликають її, впливає на ефективність адаптивної діяльності шляхом формування цілей і програми, надає динаміці цієї діяльності індивідуального емоційного забарвлення. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптивної діяльності, яка немовби «дає старт» соціальній адаптації, остання була б просто неможливою [25, с. 44].

Психолог Ж. Піаже розглядає адаптацію у вигляді двох взаємопов'язаних операцій: акомодації (засвоєння правил середовища, «уподібнення їй») та асиміляції («уподібнення собі», перетворення середовища). У цілому адаптація являє собою процес пристосування організму до середовища й досягнення гармонійної рівноваги з нею [38].

Цей процес розглядається як механізм пізнання, напрям розвитку визначається в ході пошуку рівноваги, тобто відповідності, між організмом і середовищем. Рівновага здійснюється за допомогою операцій акомодації, що включають у себе пристосування своїх вчинків, думок, понять до зовнішнього світу, та асиміляції, що полягає в добудові

зовнішнього світу відповідно до уявлень людини. Найбільш повно рівновага досягається на рівні операцій інтелекту, які дозволяють людині максимально повно адаптуватися до зовнішнього середовища.

Багато науковців розглядають психологічну адаптацію у взаємозв'язку із соціальною.

Дослідник А. Налчаджян виділяє такі види соціально-психологічної адаптації:

1) нормальна адаптація – адаптаційний процес особистості, який призводить до її стійкої адаптованості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін її структури та без порушень норм тієї соціальної групи, в якій протікає активність особистості;

2) девіантна адаптація – процес соціально-психологічної адаптації особистості, який забезпечує задоволення її потреб у даній групі або соціальному середовищі, в той час як інші учасники соціального процесу не виправдовуються її поведінки;

3) патологічна адаптація – соціально-психологічний процес (активність особистості в соціальних ситуаціях), який повністю або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки, призводить до утворення патологічних комплексів характеру, що входять до складу невротичних і психопатичних синдромів [36, с. 33].

Д. Калайков виокремлює також зовнішню й внутрішню соціально-психологічну адаптацію та реадаптацію. Під зовнішньою адаптацією дослідник розуміє процес, за допомогою якого особистість пристосовується до зовнішніх, об'єктивних проблемних ситуацій. Внутрішня адаптація представлена процесом зміни внутрішніх якостей особистості або становлення нових під дією зовнішніх умов. Реадаптація забезпечує пристосування до нового соціального середовища, де переважають інші цінності, норми й звичні форми поведінки, де інша провідна діяльність. Адаптація супроводжується переглядом, частковою або повною відмовою від норм, цінностей, способів поведінки, соціальних ролей, а також від деяких адаптивних механізмів [16, с. 24]. Неузгодженість між особистістю й середовищем може настати в результаті як змін у самому середовищі, так і в підструктурах особистості: мотивах, спрямованості знань тощо. Успішність процесів адаптації зумовлюється інтеграцією зовнішніх і внутрішніх умов її протікання.

Факторами психологічної адаптації є: успішність (неуспішність) професійної, соціальної та біологічної адаптацій (професійне самовизначення, соціальний статус, сформованість соціально-значимих здібностей, якостей, становище в колективі, задоволення (незадоволення) особистим статусом, можливість прояву індивідуальності тощо); характерологічні особливості та якості особистості; уміння здійснювати психологічну саморегуляцію

поведінки й діяльності [8, с. 40–41].

Невід'ємною складовою соціально-педагогічної адаптації студентів є її дидактична складова.

На думку багатьох авторів, специфіка адаптації до навчання у ВНЗ виникає на тлі неспівпадіння дидактичної ситуації в середній школі та вищому навчальному закладі.

Дидактична адаптація представлена декількома особливостями, зокрема: специфікою змісту навчання студентів у вищому навчальному закладі; методами навчання й організацією педагогічного процесу; індивідуальними особливостями студента, раніше засвоєною ним моделлю поведінки у відповідній сфері та характеру; рівня мотиваційної спрямованості тощо.

Студентам доводиться адаптуватися до нового для себе змісту навчання, який залежить від специфіки фахових чи наукових галузей і зафіксований у навчальних програмах. У системі вищої освіти з'являються також нові для них принципи: єдності теорії та практики, навчання й науково-дослідницької роботи тощо. Змінюються викладачі, виховний і навчальний процес здійснюється висококваліфікованими фахівцями в галузі науки та виробництва. Виникає необхідність залучення до специфічних форм навчання як лекції, семінари, індивідуальні творчі завдання, самостійна робота, науково-виробнича діяльність, консультації, колоквіуми, виробнича практика, що відрізняються від шкільних як за дидактичною метою, так і методикою їх проведення, а отже й організацією пізнавальної діяльності учнів і студентів.

Навчання у ВНЗ вимагає набагато вищого ступеня самостійності й відповідальності, ніж у школі. Нагромадження знань відбувається в основному в індивідуальному порядку, хоча важливе значення мають і колективні форми роботи (семінари, практикуми тощо).

Особливості дидактичної адаптації студентів відображено в дослідженнях К. Делікатного, Д. Елькіна, Л. Мардахаева та ін.

Навчання у ВНЗ суттєво відрізняється від шкільного в плані методики навчання й усієї організації педагогічного процесу. Для університету характерним є значне збільшення обсягу самостійної аудиторної та позааудиторної навчальної роботи й обов'язкової системи знань, що має бути опанована шляхом самоосвіти. Усе це для багатьох першокурсників має характер дидактичної новизни й може породжувати суперечності між раніше сформованою дидактичною моделлю засвоєння знань і вимогами вищої школи.

Студенти перших курсів, набуваючи статусу самостійності, залишаються у своїй більшості за віком, психологією, інтелектуальним розвитком, світоглядом і життєвим досвідом близькими до учнів старших класів середньої школи. Тому навчально-виховна робота на першому курсі має проводитися з урахуванням

вікових особливостей студентів, рівня їхньої підготовки, а також специфіки ВНЗ або факультету. Зокрема, труднощі дидактичної адаптації студентів зумовлені тим, що в школі процес навчання – це засвоєння навчального матеріалу, дозованого на кожний урок, на певне домашнє завдання; у вузі навчальний процес значно більш орієнтований на самостійне, творче засвоєння програмового матеріалу, який дозований на значно більші частини. Змінюється система педагогічної діагностики від щоденного контролю, перевірки засвоєння кожної теми в загальноосвітній школі до перевірки засвоєного матеріалу значно віддаленої від часу його повідомлення, орієнтація переважно на самоконтроль, самоперевірку й самооцінку.

Отже, дидактична адаптація пов'язана в значній мірі з подоланням труднощів переходу від класно-урочної до лекційно-семінарської системи навчання. Під виразом «готовність до навчання у ВНЗ» розуміється, насамперед, підготовка випускника до самостійної навчальної праці, питома вага якої різко збільшується порівняно з середньою школою.

Зважаючи на труднощі першокурсників, пов'язаних із фактором новизни та складності предметів, що вивчаються, О. Суіменко розрізняє такий своєрідний вид адаптації як «інтелектуальна» адаптація, коли студент має виробити в собі нові принципи, новий стиль пізнавально-репродукційного мислення [49, с. 225]. Вбачається, що саме цей тип адаптації – найбільш тривалий і складний акт входження студентів у систему їх нових соціальних ролей.

У подоланні труднощів дидактичної адаптації першокурсника слід зважати на те, що адаптація є взаємодією двох систем – особистості й соціального середовища. У навчально-виховному процесі ВНЗ таким соціальним середовищем є реальне поле функціонування дидактичної взаємодії викладача й студента, що опосередковується змістом навчальної дисципліни та методичною технологією його засвоєння майбутнім спеціалістом. Через це дидактичну адаптацію студента-першокурсника слід, на наш погляд, розглядати у взаємозв'язку з дидактичною адаптацією викладача, тобто врахування ним міри адаптованості студента до нових умов, рівня його підготовленості та здатності до навчання у вищій школі [52, с. 89].

Труднощі пристосування до нових форм навчання значно знижують розумову працездатність студентів. «Психологічна непідготовленість до вузівських форм навчання, – зазначає Л. Зданевич, – може сприяти поступовому накопиченню розумової, психологічної втоми, що негативно відбивається на загальному самопочутті студента, послаблює його увагу, пам'ять, мислення, волю, без оптимального стану яких неможлива успішна навчальна діяльність» [13, с. 61]. Крім того, побутова невлаштованість, труднощі в самостійному вирішенні господарських проблем можуть негативно вплинути на процес дидактичної адаптації студента через

нераціональний розподіл бюджету або часу, невміння організувати самостійну навчальну роботу в умовах спільного проживання з однокурсниками в кімнаті гуртожитку тощо.

Одна з важливих причин неефективної адаптації студентів – це недостатньо сформовані в загальноосвітній школі загально-навчальні вміння, тобто вміння вчитися (шукати необхідну інформацію, систематизувати її, виділяти головне, робити висновки, аргументувати власну думку тощо).

Особливості перебігу дидактичної адаптації відображає також динаміка навчальної мотивації студентів. Навчальна мотивація впливає на темпи й успішність адаптації. Як правило, активність в освоєнні нового соціально-психологічного простору регулюється, з одного боку, мотивом самореалізації, а з іншого – мотивом пристосування, економії енергії, що передбачає життєдіяльність без надмірних зусиль і втрат.

Людина, як правило, спонукається до певного виду діяльності чи акту поведінки не одним, а кількома мотивами, які перебувають у певній субординації, – одні відіграють провідну роль і підпорядковують собі інші. Співвідношення їх утворює систему мотивів даного акту поведінки. Професійна навчальна діяльність студентів і є однією з таких полімотивованих діяльностей. Хоч мотив вибору професії та мотивація навчальної діяльності й не визначає безпосередньо професійного покликання та можливість досягнення рівня фахової майстерності, однак не може не впливати на перебіг адаптаційного процесу, а через це й на професійну підготовку майбутнього спеціаліста. Окрім того, сам мотив – динамічне явище, що змінюється, підпадає під впливи тих зрушень, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності [55, с. 260].

Важливість урахування «мотиваційного фактора» підтверджують і дослідження про те, що студентів педагогічних ВНЗ можна поділити на три групи: 1) з чітко вираженим позитивним ставленням до професії (44%); 2) з позитивним ставленням до обраного предмета, але байдужим ставленням до педагогічної професії (39%); 3) з байдужим чи негативним ставленням до предмета та професії (17%) [26, с. 151].

На темпи та зміст адаптаційного періоду впливає також і немало індивідуально-психологічних особливостей першокурсника. Серед них можна назвати такі: недостатня вольова мобілізація, неуважність, депресивний стан, низький рівень комунікативних здібностей, складність у налагодженні оптимальних взаємин із викладачами й студентами-однокурсниками тощо. До причин, які утруднюють процес адаптації, належать також слабке здоров’я, недостатня навчальна мотивація, перевага позанавчальних захоплень; недостатня чи відсутня професійна спрямованість; невимогливість викладачів, відсутність з їхнього боку систематичного контролю за самостійною роботою студентів, надання їм консультаційної допомоги; часті

пропуски занять тощо.

Не всі студенти справляються з подоланням цих труднощів і швидко перебудовують звичні форми навчальної роботи. Однак недостатня психологічна та практична підготовленість багатьох випускників середньої школи до форм і методів навчання у вищій школі призводить не тільки до їхньої неуспішності. Невміння студентів самостійно перебудувати засоби навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання викликає в них почуття розгубленості, незадоволення та веде до негативного ставлення до навчання в цілому. У деяких студентів першого курсу процес адаптації до нових умов і вимог та розробка оптимальних моделей успішної навчальної діяльності у ВНЗ протікає дуже повільно й боляче і, таким чином, створюються умови для згасання звички відповідального ставлення до навчання, що виробилася в школі» [12, с. 25].

Л. Урванцев та І. Макєєва виявили чимало відмінностей між студентами з різною успішністю їх дидактичної адаптації: вони відрізняються за віком і стажем, за уявленнями про майбутню професійну діяльність і професійно важливі якості, за усвідомленням труднощів початку навчання та рівнем розвитку прийомів конспектування й запам'ятовування, за емоційним станом у ситуації іспиту та своїм соціометричним статусом у групі [52, с. 92].

З метою подолання труднощів дидактичної адаптації студенту необхідно докорінно ламати звички пізнавальної діяльності, що склалися за роки навчання в школі, й формувати нові. Різке руйнування багаторічного, звичного робочого стереотипу інколи призводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, що пов'язаний із руйнуванням колишніх стереотипів, може на початку зумовити й порівняно низьку успішність, і труднощі в спілкуванні. Але будь-яке перенесення раніше засвоєних навчальних умінь і навичок сприяє більш успішному оволодінню новими стереотипами діяльності лише за умови, якщо між ними є певна тотожність.

Незважаючи на важливість усіх аспектів адаптаційного процесу першокурсників, він являє собою, насамперед, творче пристосування до умов та вимог ВНЗ, що ставляться до студентів як до суб'єктів пізнавальної діяльності, є професійно-орієнтованими й особистісно-значимими. Адаптація здійснюється через подолання психологічних бар'єрів, які виникають у студента, що розпочинає навчання у ВНЗ, через невідповідність звичних шкільних способів учіння та способів пізнавальної діяльності, яких вимагає вища школа.

Інтегрованим показником необхідності адаптаційного періоду й включення вчорашнього старшокласника в адаптаційний процес є усвідомлення й переживання ним низки дидактичних утруднень, пов'язаних з особливостями перебігу навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Утруднення є невід'ємним елементом будь-якої діяльності, без них неможливий її розвивальний ефект. Ніяка діяльність немислима: а) без перешкод, б) без прагнення їх подолати, в) без активності щодо подолання їх (К. Ушинський). Саме утруднення віддзеркалюють суперечності між висунутими новими навчально-пізнавальними завданнями й реальним рівнем розвитку студента, наявними в нього засобами для їх розв'язання. Отже, задля управління процесом адаптації першокурсника викладачам і керівникам вузу необхідно чітко уявляти, яку перебудову оточуючого середовища та структури особистості слід здійснити, які цінності прищепити вихованцю, щоб забезпечити його творче пристосування, творчу адаптацію.

На основі анкетування студентів молодших курсів і співбесіди з ними С. Годник констатує такі труднощі навчання у ВНЗ: конспектування першоджерел; нові форми контролю; великий обсяг і складність змісту матеріалу, що вивчається; труднощі вивчення окремих предметів (іноземної мови зокрема), недостатня підготовка до виконання самостійної роботи, побутові труднощі тощо.

Серед основних причин неуспішності, за даними О. Мороза, студенти-першокурсники назвали такі (в порядку зменшення питомої ваги): недостатня підготовленість до навчання у ВНЗ; непристосованість до нових умов; збільшення обсягу навчального матеріалу; неспроможність сприймати навчальну інформацію в обсязі, передбаченому навчальною програмою; значні відмінності вузівських форм і методів навчання від шкільних; невміння спланувати й раціонально використати вільний час; випадковість вибору професії; втрата інтересу до навчання, механічність у осмисленні навчального матеріалу; недосконалість організації навчального процесу у ВНЗ (відсутність навчальних посібників, деяких лабораторій), недостатнє усвідомлення студентами навчальних цілей, що стоять перед ними тощо [31, с. 158].

Таким чином, проведений нами аналіз теоретичних засад соціально-педагогічної адаптації студентів до навчання у ВНЗ дає можливість здійснити деякі узагальнення. Зокрема: соціально-педагогічна адаптація студентів є активним, складним, багатогранним, суперечливим процесом включення суб'єкта в нову соціальну й навчально-виховну ситуацію та є важливим чинником успішності навчання; відбувається перебудова внутрішнього стереотипу самоорганізації пізнавального процесу, який сформувався в умовах шкільного навчання, відповідно до зовнішньо заданої нової моделі навчання у вищій школі; здійснюється трансформація звичних способів (методів), прийомів і засобів навчальної діяльності та їх реалізація в нових організаційних формах навчання (лекція, семінарське, практичне заняття, самостійна робота тощо); встановлюються нові міжособистісні взаємини в системі «студент–

викладач», «студент–студент» на основі професійно-спрямованого зближення соціально-рольових позицій між ними, бажаної взаємодовіри, ділового співробітництва, творчості й самостійності; соціально-педагогічна адаптація характеризується динамізмом і її ефективність залежить як від стану навчально-виховного середовища, так і індивідуальних особистісно-психологічних якостей студента. Труднощі зміни стереотипів є невід'ємною складовою досліджуваного процесу. Подолання цих труднощів найефективніше здійснюється творчими особистостями, здатними адаптуватися до змінених умов буття через власну творчу активність, нововведення, винахідливість. Соціально-педагогічний адаптаційний процес характеризується не лише прийняттям особистістю нових соціальних норм, але й проявом активності, виявленням власної ініціативи.

На завершення підкреслимо, що значна частина першокурсників потребує допомоги в подоланні труднощів адаптації до нових умов навчання у ВНЗ з боку психолога, куратора групи, викладачів. Розуміння теоретичних засад соціально-психологічної адаптації студентів дасть можливість швидше й ефективніше подолати труднощі цієї адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреенкова Н. В. Проблемы социализации личности / Н. В. Андреенкова // Социальные исследования. – 1970. – № 3. – С. 36–39.
2. Антипова Л. А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе / Л. А. Антипова / Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 52–56.
3. Антипова Л. А. Условия успешной адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Л. А. Антипова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 69–71.
4. Богачёва Н. С. К вопросу об информационной адаптации студентов в условиях глобальной информатизации / Н. С. Богачёва // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 204–214.
5. Бондаренко О. М. Соціальна адаптація особистості в умовах пострадянського суспільства : автореф. дис. … канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. М. Бондаренко. – Одеса, 2004. – 20 с.
6. Войнович Н. П. Відмінності шкільного та студентського колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВЗО / Н. П. Войнович // Психологічні аспекти адаптації студентів-першого курсу до умов навчання у ВЗО : зб. наук. ст. – Луцьк : Держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1999. – С. 57–65.
7. Воскрекасенко О. А. Гендерный подход к осуществлению педагогического сопровождения адаптации студентов к условиям вуза / О. А. Воскрекасенко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 135–142.
8. Дичев Т. Г. Проблема адаптации и здоровье человека (методические и социальные аспекты) / Т. Г. Дичев, К. Е. Тарасов. – М. : Медгиз, 1976. – 184 с.
9. Дугинец В. М. Инновации – конкурентоспособность – лидерство / В. М. Дугинец, Т. В. Ермилова, Т. В. Головина. – Челябинск : Восточные ворота, 2008. – 106 с.

10. Заякина Р. А. К вопросу об адаптации студентов в социокультурном пространстве вуза / Р. А. Заякина // Философия образования. – 2010. – № 3. – С. 247–252.

11. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Зданевич. – К., 2003. – 20 с.

12. Зданевич Л. В. Гуманізація стосунків учасників навчально-виховного процесу як важлива умова успішної адаптації / Л. В. Зданевич // Організаційно-педагогічні проблеми ступеневої підготовки педагогів : тези науково-практичного семінару (Хмельницький, 17–18 жовтня 2001 р.). – Хмельницький : Вид-во ХГПІ. – 2001. – С. 25–26.

13. Зданевич Л. В. Процес адаптації студентів і його особливості в педагогічному вузі / Л. В. Зданевич // Наука і сучасність : зб. наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос. – 2002. – Том XXX. – С. 57–62.

14. Знанецкий Ф. В. Исходные данные социологии / Ф. В. Знанецкий // Американская социологическая мысль. – 1996. – № 1 – С. 60–75.

15. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.

16. Калайков И. Д. Цивилизация и адаптация / И. Д. Калайков. – М. : «Прогресс», 1999. – 57 с.

17. Калюжная Л. М. Факторы социально-психологической адаптации студентов первокурсников гуманитарных специальностей / Л. М. Калюжная // В мире научных открытий. – 2010. – № 22. – С. 110–112.

18. Каткова Т. І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю / Т. І. Каткова. – Запоріжжя : «Прем'єр», 2004. – 136 с.

19. Козлова А. В. Адаптация студентов к информационно-коммуникационной образовательной среде вуза / А. В. Козлова // Инновации в образовании. – 2009. – № 5. – С. 56–66.

20. Костенко С. С. Педагогическая поддержка жизнеутверждающей адаптации студента / С. С. Костенко // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4. – С. 72–74.

21. Костенко С. С. К вопросу о внутриличностных факторах саморазвития студентом компетенции жизнеутверждающей адаптации / С. С. Костенко // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 8. – С. 36–38.

22. Кряжева І. К. Соціально-психологічні фактори адаптованості особистості : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. К. Кряжева. – М., 1980. – 19 с.

23. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В. В. Лагарев. – М. : НИИПВШ, 2000. – 49 с.

24. Логинова М. В. Жизнестойкость личности студента как фактор ее успешной адаптации к условиям обучения в вузе / М. В. Логинова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2009. – № 6. – С. 77–80.

25. Лукина А. А. Психолого-педагогическая поддержка студентов высшего учебного заведения в процессе адаптации как фактор успешного развития личности / А. А. Лукина // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2007. – № 11. – С. 43–46.

26. Любашенко О. В. Методи актуалізації мотиваційного ресурсу студентів у лінгводидактиці / О. В. Любашенко // Нові технології навчання. – 2005. – № 40. – С. 146–155.

27. Ляхова І. М. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників / І. М. Ляхова, О. Н. Учитель // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 61–63.

28. Малютина Е. Т. Жить в епоху перемен / Е. Т. Малютина. – К. : КЛИМ, 2004. – 326 с.

29. Мороз О. Г. Особистість майбутнього педагога (управління підготовкою вчителя : психолого-педагогічний аспект) / О. Г. Мороз // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 50–54.

30. Мороз О. Г. Викладач вищої школи : психолого-педагогічні основи підготовки : навч. посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.

31. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього викладача вищої школи : психолого-педагогічний ракурс / О. Г. Мороз, В. І. Юрченко // Наукові записки : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 41. – С. 156–159.

32. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навчальний посібник / О. Г. Мороз. – К. : КДГП ім. О. М. Горького, 1980. – 94 с.

33. Московцев Н. А. Управление адаптацией студента в условиях современных образовательных технологий : социологический аспект / Н. А. Московцев // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 34–50.

34. Муратова Е. И. Дидактические условия организации профессиональной адаптации студентов технического университета / Е. И. Муратова, Т. Ю. Дорохова // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2007. – № 5. – С. 34–36.

35. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.

36. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван, 1988. – 263 с.

37. Насырова Г. И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей. Формирование социально активной личности учителя / Г. И. Насырова. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – С. 58–63.

38. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2004. – 160 с.

39. Плотнікова О. В. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / О. В. Плотнікова // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 62–64.

40. Прядехо А. Н. Адаптация студентов первого курса брянского государственного университета к условиям обучения и жизнедеятельности в вузе / А. Н. Прядехо, А. А. Прядехо // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 94–100.

41. Рєзник Т. І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників / Т. І. Рєзник // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 1–3.

42. Романченко В. Ф. Модель социально-педагогической адаптации обучающихся в учреждении начального профессионального образования / В. Ф. Романченко, З. Г. Клименко, В. И. Егоров. – М. : ИЦ «АПО», 2001. – 46 с.

43. Сарычев С. В. Социально-психологические ресурсы адаптации студентов к напряженным ситуациям / С. В. Сарычев // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 12. – С. 97–104.

44. Свиридова Н. Психологические аспекты социально-политической активности молодежи // Проблемы молодежи глазами студентов : материалы всерос. студенческой науч.-практ. конф. (Тула, 22 – 25 апреля 2003 г.) / Н. Свиридова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2003. – С. 38–41.

45. Селезнева Н. А. К вопросу о социально-психологической адаптации студентов к условиям учебной работы в вузе / Н. А. Селезнева // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. – 2010. – № 2. – С. 331–336.

46. Семіченко В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навчально-методичний посібник / В. Семіченко, О. Галус, Л. Зданевич. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 253 с.

47. Синева О. В. Метод адаптации в поэтапном обучении студентов вопросам теории баз данных / О. В. Синева // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 7. – С. 74–75.

48. Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників / В. Скрипник // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 87–93.

49. Суименко Е. И. Homo economicus современной Украины. Поведенческий аспект / Е. И. Суименко, Т. О. Ефременко. – К. : Ин-тут социологии, 2004. – 294 с.

50. Томас У. Методологические заметки / У. Томас, Ф. Зданевич // Американская социологическая мысль. – М. : Изд-во МГУ, – 1996. – С. 333–355.

51. Томкив Е. Л. Взаимосвязь социальных значений и ценностей : к проблеме социальной адаптации личности студента / Е. Л. Томкив // Современные гуманитарные исследования. – 2008. – № 4. – С. 185–187.

52. Урванцев Л. П. О факторах эффективной учебной деятельности студентов в период адаптации / Л. П. Урванцев, И. В. Малеева // Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателей вузов. – 1984. – № 2 – С. 87–93.

53. Филипс Л. Адаптация и ее разновидности / Л. Филипс. – Л. : Наука, 1979. – 80 с.

54. Фролов А. Г. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе [Электронный ресурс] / А. Г. Фролов, С. А. Хомочкина, Г. У. Матушанский // Educational Technology & Society. – 2006. – № 9 (6). – Режим доступу : http://ifets.ieee.org/russian/depository/v9_i2/pdf/3.pdf.

55. Ханчук Н. Н. Некоторые актуальные проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшей школе. Проблемы социальной адаптации различных групп населения в современных условиях / Н. Н. Ханчук. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2000. – 265 с.

56. Хорьков Н. Ю. Проблема социально-психологической адаптации студентов в период обучения в вузе и после его окончания // Н. Ю. Хорьков // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 11. – С. 164–168.

57. Чепелєва Н. В. Психологічна служба у вищих закладах освіти / Н. В. Чепелєва // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 6 (33). – С. 2–4.

58. Шевкун А. В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса / А. В. Шевкун // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 158–164.

59. Шубина Л. С. Проблемы адаптации при подготовке к учительской деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. С. Шубина. – М., 1992. – 24 с.

60. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів / Т. М. Яблонська // Практична психологія та соціальна робота. – 1999.– № 2. – С. 9–13.

61. Ягуфарова С. Н. Воспитание толерантного сознания как одно из направлений социальной адаптации студентов колледжа / С. Н. Ягуфарова // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 5. – С. 43–45.

Розділ 5
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ І ТЕХНОЛОГІЙ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ

С. Б. Кузікова, д.психолог.н., професор

Найважливішим завданням практичної психології є надання допомоги людині в самоактуалізації та самореалізації її внутрішнього потенціалу, в досягненні гармонії її внутрішнього світу, поліпшенні суб'єктивного самопочуття та зміцненні психічного здоров'я. Поняття «психологічна допомога» відображує певну психологічну реальність, певну психосоціальну практику (сферу та спосіб діяльності), призначенням яких є сприяння людині в розв'язанні широкого кола проблем, пов'язаних із її психічним життям. На думку О. Ф. Бондаренка [2], зміст психологічної допомоги полягає в забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини в складних ситуаціях її особистісного й соціального буття. Особливо актуальною є проблема надання психологічної допомоги на етапах становлення особистості – у дитячо-юнацькі роки, хоча вона не втрачає свого значення й протягом усього життя людини.

Одним із видів надання психологічної допомоги особистості є психологічна корекція, яка сприяє повноцінному функціонуванню й розвитку особистості через розв'язання її конкретних психологічних проблем, через вплив на окремі психологічні структури людини, виконуючи завдання не тільки зміни, а й навчання, формування, розвитку тих чи інших сторін психологічної реальності людини.

Усебічний аналіз проблеми психокорекції, проведений нами в історичному, культурному, лінгвістичному, науково-прикладному аспектах дозволив визначитись у власному розумінні проблеми психологічної корекції й розробити авторський підхід «Вікова психокорекція» [3; 7; 8,]. Розкриємо його сутність.

Визначальними рисами психокорекції є дискретність, орієнтація на норми психічного розвитку та непланованість особистісного зростання при визнанні необмеженості цього процесу. Розглянемо ці важливі для визначення змісту психокорекційної діяльності ознаки.

За визначенням Г. Абрамової, психологічна корекція – це спрямований і обґрунтований вплив психолога на дискретні характеристики внутрішнього світу людини. Це треба розуміти так, що психолог має справу з конкретними проявами психологічної реальності людини – її бажаннями, цінностями, емоційними станами, пізнавальною діяльністю, особливостями характеру й поведінки. За нашою позицією, беручи до уваги дискретність як диференційну рису психокорекційного впливу, необхідно зробити низку важливих уточнень.

По-перше, не можна забувати, що людина – єдина психологічна реальність. Тому, впливаючи на дискретні характеристики

внутрішнього світу людини, розв'язуючи її конкретні проблеми (емоційні, поведінкові, характерологічні та ін.), ми впливаємо на її особистість у цілому. Таким чином, психологічна допомога в руслі психокорекції здійснюється шляхом усунення, компенсації труднощів розвитку особистості в процесі її становлення. Говорячи про корекцію психічного розвитку в «дитячо-юнацькому» віці, доречно навіть вживати термін «корекційно-розвивальна робота», тому що значна кількість проблем і труднощів психічного розвитку в цьому віці виникають через неповну сформованість, недостатній розвиток певних сторін психологічної реальності людини.

По-друге, ми переконані, що без внесення коректив у диспозиційні утворення (переконання, уявлення, цінності, настанови), без зміни ставлення людини до своєї проблеми неможливо досягти тривалого успіху. Тому одним із завдань практичного психолога є сприяння людині в зміні її ставлення до соціального оточення й власної особистості, «відкриття нових шляхів для розв'язання проблемних ситуацій», «досягнення нового погляду, нового усвідомлення» [14].

По-третє, багато теоретичних і експериментальних досліджень переконливо свідчать, що ефективність і результативність корекційного процесу визначаються мірою суб'єктної активності самої особистості. Тому важливо не тільки коригувати окремі психологічні структури клієнта, а й ще формувати в нього навички саморозвитку загалом. На наше глибоке переконання, провідним і суттєвим завданням практичного психолога, який здійснює психокорекцію, є розвиток навичок особистісної рефлексії та саморегуляції клієнта, формування в учасників корекційного процесу відповідальності за свій стан і поведінку і, зрештою, переведення корекції в самокорекцію.

Визначимо основний зміст психологічної корекції. Це емоційні стани й переживання (образа, тривожність, відчуття самотності, провини, дратівливість, агресивність та ін.), внутрішньоособистісні конфлікти (переважно ситуативного характеру), проблеми поведінки та ставлення до себе й до інших (низька самооцінка, невпевненість у собі, сором'язливість або завищений рівень домагань, неадекватна самооцінка, зневажливе ставлення до оточення тощо), проблеми персоналізації (становлення самосвідомості) – як вікові, так і екзистенційні, проблеми адаптації та соціалізації (у родині, дитячому садку, школі, групі та ін.), проблеми спілкування, міжособистісних взаємин, тобто повний спектр емоційно-смислового життя людини.

Зауважимо, що всі зазначені психологічні проблеми, як правило, знаходяться на рівні свідомості людини, отже, усвідомлюються нею й тому можуть підлягати самоаналізу та самокорекції (звісно, з допомогою психолога, який проводить психокорекційну роботу). Зазначимо також, що віднесення психологічної проблеми до змісту психокорекції залежить і від ступеня її глибини, стійкості, складності.

Психологічні проблеми та труднощі можуть не тільки бути відносно автономними й усвідомлюваними особистісними утвореннями, а й мати більш тотальний, стійкий характер: наприклад, проблеми пов'язані із загостренням акцентуацій характеру, що межують із психопатичними формами поведінки, викликаними глибоким внутрішньоособистісним (часом неусвідомлюваним) конфліктом, стресом (смерть близької людини, сильний переляк) або глибоким потрясінням (пов'язаним, наприклад, із насильством над особистістю). У цих випадках людина потребує психотерапії та допомоги спеціально підготовленого психотерапевта.

Основною науковою категорією, що спрямовує й обґрунтовує психокорекційний процес, є норма психічного розвитку. Найчастіше психологічна корекція орієнтована на людину, яка має певні труднощі в межах психічної норми. Знання про норму, потенціал, можливості розвитку психіки дає вікова психологія, що описує закономірності, механізми й особливості психічного розвитку людини. Для практичного психолога ці знання абсолютно необхідні, оскільки дають можливість визначити сенситивний період для розвитку того чи іншого психічного процесу, створити зону «найближчого розвитку», проконтролювати формування психічних новоутворень, попередити можливі труднощі вікових криз, труднощі соціалізації, викликані зміною соціальної ситуації розвитку.

Не знаючи норм емоційного розвитку, можна вчасно не помітити невротичні прояви, що сигналізують про можливість виникнення неврозу або психогенної дезадаптації. Не знаючи норм розумового розвитку, можна вчасно не помітити наявність у дитини затримки психічного розвитку, в той час як своєчасна корекція пізнавальної діяльності в цих дітей може вирівняти їх розумовий розвиток. Це стосується й різних проявів, наприклад, акцентуацій характеру в підлітковому віці. Такі поведінкові й характерологічні прояви можна, звичайно, віднести до «своєрідності» особистості, але не можна не враховувати ті внутрішні переживання та труднощі соціалізації, що відчуває підліток з певною акцентуацією характеру (концепція «місця найменшого опору» – П. Б. Ганушкін, О. Є. Лічко, Е. Г. Ейдеміллер, В. В. Юстицькіс). Сказане вище підтверджує те, що практичний психолог повинен глибоко знати вікові закономірності й норми психічного розвитку, його динаміку та індивідуальні особливості. Ці знання необхідні для того, щоб відокремити індивідуально-неповторну своєрідність розвитку особистості в межах «норми» від труднощів, проблем розвитку, за наявності яких необхідна психокорекційна допомога.

Проте не можна механічно підходити до поняття «норма розвитку» та зводити його до абсолюту. Психологи звертають увагу на відносність понять «норма» й «патологія». Дотепер у психології немає (і,

як нам здається, не може бути) наукового визначення так званої «норми особистості». Між нормальним типом поведінки, нормальним способом реагування на впливи соціального середовища й патологічними проявами, що відзначаються явно хворобливими рисами (такими, як безвільність, надмірна активність, часті афекти гніву й страху, різко виражена навіюваність, нав'язливі думки та дії тощо), розташовується велика кількість перехідних станів від здорового до аномального розвитку (Б. С. Братусь, Ю. О. Клейберг, Д. О. Леонтьєв, К. Обуховський). Тому при категоризації проявів психіки щодо «норми» й «відхилення від норми» важливо враховувати їх предметне наповнення й час прояву. Наприклад, тривожність у госпіталізованої дитини або учня, що складає іспити, зовсім не говорить про якесь відхилення, а підвищена чутливість дошкільника до правил соціальної взаємодії в рольовій грі чи реакція (навіть хвороблива) молодшого школяра на дотримання норм поведінки або оцінку вчителя свідчить про успішне формування особистості. Не варто виключно негативно оцінювати неслухняність чи непокору батьківському авторитету. Навіть сукупність «аномальних симптомів» типу негативізму, упертості, свавілля і тощо в підлітків можуть засвідчувати типову кризу на цьому етапі формування особистості. Лише затяжний і суто негативний характер цієї кризи може свідчити про виникнення відхилень.

Цікаво, що здатність суб'єкта до адаптації визнається американськими й західноєвропейськими дослідниками як найбільш популярний, основний і разом із тим загальний критерій норми психічного розвитку. Так, у гуманістичній психології умовами успішної адаптації індивіда до мінливого соціального середовища є: «гарна інтеграція особистості» (Г. Оллпорт), гармонійна Я-концепція (при мінімумі внутрішніх суперечностей і єдиному погляді на життя), а також відносна автономія (у розумінні спроможності до незалежної, самостійної поведінки). Автономія пов'язується з формуванням комунікативних здібностей і впевненості в собі (позитивна самооцінка) на їх основі (Р. Бернс, Г. Оллпорт, К. Роджерс, М. Херберт, Е. Фромм, Е. Еріксон та ін.). У свою чергу, невпевненість у собі й низька самооцінка розглядаються як джерела порушення адаптації та аномалії розвитку.

Вітчизняні й зарубіжні дослідження показують, що негативна Я-концепція призводить до виникнення захисних форм поведінки, знижує соціальну активність особистості, прагнення до саморозвитку, самоактуалізації, сприяє виникненню дезадаптації людини, тобто веде до появи різних проблем, труднощів розвитку емоційного, характерологічного, поведінкового плану.

Такий погляд, сформований у руслі гуманістичної психології, узгоджується із низкою положень вітчизняної психології про

важливу роль ставлення до себе й самосвідомості загалом у процесі формування зрілої особистості. Так, наприклад, вважають: якщо криза, пов'язана з переходом від одного вікового етапу до іншого, супроводжується руйнуванням самоповаги особистості, то її варто розглядати як перевищення межі припустимої норми (М. Й. Боришевський, Л. М. Проколієнко, В. О. Татенко). Таким чином, позитивне уявлення людини про себе (образ Я), позитивна Я-концепція може бути критерієм норми психічного розвитку особистості, а формування позитивної Я-концепції слід розглядати як одне із завдань психологічної корекції [7].

Для практичної психології вагомою є думка вітчизняних і зарубіжних психологів (М. Й. Боришевський, В. І. Слободчиков, Д. Б. Ельконін, Дж. Ловінгер, Е. Еріксон та ін.), які вважають за необхідне включити в коло критеріїв норми не тільки успішну адаптацію до соціального середовища, а й прогресивний, хоч і нерівномірний розвиток творчого потенціалу особистості, що, насамперед, засвідчує процес її формування. Природно, що за такого підходу в процесі розвитку особистості передбачається виокремлення якісних новоутворень. А відхиленням від нормального розвитку в цьому випадку можна вважати несформованість характерних, актуальних, закономірних для кожного вікового періоду психологічних новоутворень. Наприклад, пасивність дошкільника (недопитливість, безініціативність), байдужість до соціальної оцінки молодшого школяра, інфантильність підлітка або, наприклад, такі вияви психічного життя, як «страх нової дії» (В. С. Ротенберг), «навчена безпорадність» (М. Селігман), прояви госпіталізму (М. І. Буянов, О. І. Захаров, А. М. Прихожан, М. М. Толстих та ін.) у будь-якому віці. Вагомим показником психологічного здоров'я людини й критерієм норми на кожному етапі розвитку ми вважаємо її здатність до неперервного саморозвитку [5].

Постановка цілей корекційної роботи прямо пов'язана з теоретичною моделлю психічного розвитку й визначається нею.

У зарубіжній психології під причинами труднощів розвитку розуміють: порушення внутрішньої структури особистості; дефіцитарний або викривлений вплив середовища; сполучення двох перших чинників. На цій основі визначають мету психокорекційного впливу:

- відновлення цілісності особистості, балансу психодинамічних сил, гармонізація внутрішнього світу;
- модифікація поведінки шляхом збагачення й зміни соціального середовища або навчання нових форм поведінки. Так, наприклад, у психоаналітичному підході психокорекційна діяльність спрямована на пом'якшення симптомів внутрішньої конфліктної взаємодії між Над-Я і Воно через усвідомлення та подолання неадекватних психологічних захистів.

У біхевіористичному напрямі вважається, що відхилення від норми, які викликають потребу в психокорекції, виникають унаслідок «хибного» навчання. Тому корекційна робота спрямована на зміну неадекватних або навчання потрібних форм поведінки.

В екзистенційно-гуманістичному напрямі корекційна робота спрямована на створення умов для позитивних особистісних зрушень у клієнта (особистісного зростання, самоактуалізації, розширення простору буття) та оптимізацію, «пробудження» унікальних потенційних можливостей особистості.

У вітчизняній віковій психології цілі корекційної роботи визначаються з позиції розуміння закономірностей психічного розвитку дитини як активного діяльнісного процесу, реалізованого в співробітництві з дорослими. На цій підставі виділяють три напрями постановки корекційних цілей: оптимізація соціальної ситуації розвитку; створення «зони найближчого розвитку»; розвиток видів діяльності дитини, передусім провідних; формування психологічних новоутворень віку. У [3; 7] нами розглянуто погляди представників різних психологічних напрямів на природу виникнення проблем і труднощів розвитку, конкретизовано цілі психологічної корекції в руслі цих напрямів. За нашим визначенням основними завданнями психокорекції є:

1. Створення умов для повноцінного розвитку й збереження психічного здоров'я особистості.

2. Надання допомоги в розв'язанні конкретних психологічних проблем, труднощів розвитку.

3. Відтворення гармонійних відносин особистості з навколишнім світом, оточенням і самим собою.

4. Сприяння процесу саморозвитку особистості, активізації внутрішнього потенціалу Я суб'єкта. Останнє вважаємо провідним, інтегрувальним завданням психологічної корекції.

За нашою принциповою позицією, здійснити корекцію особистості ззовні неможливо. Особистісні зміни можуть відбутися тільки із самою людиною під впливом її власної душевної роботи (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції тощо). Про це переконливо свідчить сама динаміка корекційного процесу, що, як правило, може бути окреслена не прямою лінією (поступова стабілізація, поліпшення, зміна тощо), а скоріше ламаною. Майже в кожному психокорекційному процесі є свої падіння та злети, уповільнення й прискорення руху, рівні ділянки (нагромадження) та сплески (якісний стрибок) і навіть регресія, погіршення стану (внутрішній опір, реакція протесту). Це відбувається тому, що головними в психокорекції є процеси емоційні, процеси переживань, а емоції – це, як відомо, динамічні психологічні утворення. А. С. Співаковська метафорично описує психокорекційний процес як особливі «мелькання», «згустки переживань», що поєднують

усіх учасників психокорекції в єдиному емоційному полі [14]. Б. Д. Карвасарський теж вважає, що в терапевтичному процесі (процесі змін) інтелектуальні знання замінюються емоційними переживаннями, акценти ж на «там і тоді» віддаленого минулого переносяться на «тут і тепер» безпосереднього теперішнього [12].

Психолог за допомогою психокорекційних методів і тактики своєї поведінки (з урахуванням закономірностей групового процесу або тієї діяльності, у межах якої проводиться психокорекційна робота) може лише створити умови для виникнення яскравих, емоційно забарвлених переживань (емоційно-насиченого досвіду). І тільки самі ці індивідуально-неповторні переживання конкретної особистості створюють можливість нового бачення нею старих проблем, нового погляду на життєву ситуацію, на себе, на близьких людей і свої взаємини з ними, на свою діяльність.

Переживання (як придбання досвіду) є чуттєвим, суб'єктивним, особистісно значущим (хоча не обов’язково пізніше залишиться таким) процесом, що відбувається в теперішньому та є засобом концептуалізації психологічного стану людини. Тобто більшість людей частіше не диференціюють і не опредметнюють власні переживання, а свій емоційний стан відчувають (і описують) узагальнено, наприклад: «Мені погано», «Мене не люблять», «На мене не зважають», «Я – невдаха».

Концептуалізація й узагальнення переживання роблять його аморфним та імпліцитно поєднаним з особистістю в цілому. Загострення ж переживань у корекційній роботі сприяє виникненню таких процесів: усвідомлення явищ, що стоять за ними (інсайт), відреагування внутрішньої напруги (катарсис) і вилучення з психологічної реальності особистості травмувальних обставин, відносин, індивідуальних якостей, емоційних станів (опредметнення), а потім відокремлення (дистанціювання) їх від цілісного Я особистості, подальша можливість роботи над ними.

Особистісне знання неможливо передати від однієї людини до іншої, від психолога – клієнту, його можна тільки «виробити», взяти з власного досвіду. Не може бути й еталона особистісного знання – у кожного воно своє, інше, а не більш або менш правильне, краще або гірше. Психолог може тільки створити умови для внутрішньої роботи, навчити прийомам самоаналізу, саморегуляції, тобто сприяти процесу саморозвитку особистості, тоді як подолання власних психологічних проблем – справа виключно самої людини.

Що ж конкретно має робити практичний психолог? Сутність діяльності практичного психолога полягає в допомозі (створенні умов) своєму клієнту зорієнтуватися в навколишньому світі, розібратися в системі власних цінностей та орієнтирів, допомогти

йому побачити себе збоку: який Я, як Я живу, які мої стосунки з оточенням. Але це тільки перший, попередній (діагностичний або аналітичний) етап корекційної роботи.

На думку багатьох сучасних психологів-практиків, представників проаналізованих вище психологічних напрямів (гуманістичного – Д. Келлі, А. Маслоу, Г. Мюрей, Г. Оллпорт, К. Роджерс, екзистенційного – Л. Біневангер, М. Босс, Дж. Бьюдженталь, Р. Мей, В. Франкл, трансперсонального – Ч. Гарт, Т. Маккена, М. Мерфі, К. Уілбер тощо), наступний етап (*його можна назвати реконструктивним* – С. К.) – це пошук свого власного унікального шляху, побудова найбільш оптимальної для розкриття внутрішніх потенційних можливостей форми існування.

Основною метою психотерапії зазначених напрямів є допомога людині в становленні самої себе як особистості, здатної до самоактуалізації, в розкритті сенсу власного існування, в досягненні автентичності. Це відбувається завдяки гармонізації образу Я клієнта, поглибленню саморозуміння й виникненню нових цінностей, тобто завдяки внутрішній психологічній роботі. Звідси психологічне втручання набуває форми створення нових умов, які б допомогли людині пережити новий досвід. Вважається, що саме такий, терапевтично організований досвід роботи з власним внутрішнім світом сприяє особистісній інтеграції, прийняттю й усвідомленню себе в усьому своєму різноманітті, подоланню неконгруентності, зростанню автентичності й спонтанності, звільненню прихованого творчого потенціалу та здатності до саморозвитку.

Зауважимо, що саморозвиток особистості розглядається як необхідна умова її оптимального функціонування, тоді як зупинка саморозвитку, незалежно від причини, зумовлює різні особистісні та психологічні порушення (А. Адлер, Р. Ассаджолі, Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, В. Франкл, К. Хорні та ін.).

Показово, що, на думку К. Хорні, саморозвиток полягає в постійній готовності до глибокого переживання своїх бажань і почуттів, до виявлення свого призначення в житті та прийнятті відповідальності як за себе, так і за інших людей, до встановлення дружніх, емоційно забарвлених міжособистісних зв'язків [18]. У меті психотерапії, визначеній К. Хорні («там, де було Ідеалізоване Я, має бути Реальне Я»), яскраво відображується завдання психолога – допомогти клієнту в його автентичному розвитку, в розгортанні його тенденції до самовираження і самореалізації завдяки реконструкції думок, почуттів і життєвих планів.

На думку Д. О. Леонтьєва, створити умови для зростання й саморозвитку особистості – це означає «розширити її життєвий світ». Науковець вважає, що людина сама визначить, як їй краще, якщо матиме можливість вибирати, якщо в неї будуть достатні можливості

вибору, належного рівня свідомість (*усвідомлення себе, самовизначення, самосприйняття та ін.* – С. К.) і досить повна та багатовимірна картина світу й власних відносин зі світом [9].

Складним системам, здатним до самоорганізації (до яких, без сумніву, належить людина), не екологічно нав'язувати шляхи розвитку (Б. Г. Ананьєв). Існує думка, що кожна людина знає все, що їй потрібно знати, і має все, що їй потрібно мати. Необхідно лише підштовхнути її до усвідомлення цього факту, допомогти актуалізувати це знання, сформулювати та оформити в рішення. Кожна проблема містить у собі способи її розв'язання, у кожній проблемі закладені деякі векторні характеристики її подолання. Людина свідомо робить вибір і несе за нього відповідальність. Особистість, зрештою, є центром власного всесвіту, творцем власних подій, винятковою причиною свого вдосконалення, тобто людина є суб'єктом саморозвитку. Платон вважав, що знання – це процес пригадування або витягнення з глибин підсвідомості того, що там уже закладено. Необхідно тільки розпізнати й активізувати їх.

Подібні погляди на терапевтичний процес ґрунтуються на вірі в потенційні можливості особистості, в позитивну природу людини та її прагнення до самореалізації й саморозвитку. Таку віру яскраво демонструє висловлювання В. Франкла: «Кожна людина має свободу змінитися в будь-який момент. Підставою для будь-яких прогнозів слугують біологічні, психологічні та соціологічні умови. Проте однією з головних рис людського існування є здатність підніматися над цими умовами й трансцендувати їх. Подібним чином, в остаточному підсумку, людина трансцендує саму себе; людина – істота, яка сама себе трансцендує» [16].

«Механічне» (ззовні, без внутрішньої роботи) розв'язання психологічних проблем людини неможливе ще й з таких міркувань. Людина не просто існує «тут і тепер», але й постійно вирішує, яким буде її існування, якою вона стане в наступний момент (В. Франкл). У кожній людині закладено потенціал особистісного розвитку, особистісних можливостей. Але для їх реалізації людина повинна, по-перше, бути внутрішньо вільною (автономною, суверенною, інтенціональною) і, по-друге, бачити перспективу свого розвитку, усвідомлювати мету самозмінювання [5].

На думку К. Обуховського, теперішнє є лише точкою переходу подій із майбутнього в минуле. Щоб повноцінно брати участь у житті, необхідно адекватно антиципіювати (внутрішньо попереджати, налаштовуватися, вживатися) прийдешні події. Механізм антиципації, тобто здатність людини прогнозувати майбутні події та діяти з випередженням у часі, деякі дослідники вважають основою саморегуляції та саморозвитку особистості (М. Й. Боришевський, Б. Ф. Ломов, О. О. Сергієнко та ін.).

Стан, пов'язаний із порушенням зв'язності й узгодженості минулого, теперішнього, майбутнього та відсутністю домінанти останнього, визначають як невроз антиципації (О. М. Арестова, В. Д. Менделевич). Людина, фіксована на своїх проблемах, власних переживаннях, особливо психогенного характеру, живе навіть не в теперішньому, а в минулому та не здатна бачити реальне майбутнє. Вона ставить на його місце минуле і керується цим минулим, оскільки це її останній зв'язок із реальністю. Якщо вона позбудеться цих переживань, перш ніж буде здатна брати участь у майбутньому, то може опинитися поза часом.

З цієї точки зору можна пояснити особливо складні випадки психокорекційної практики розв'язання психологічних проблем клієнтів. Можливо, вони підсвідомо не бажають позбуватися своїх негативних переживань (як правило, узагальнених і пов'язаних із конкретною ситуацією або людиною), оскільки не бачать свого життя без них – свого майбутнього й себе в ньому. Колишні переживання надають сенсу їх сьогоденню. За влучним висловом К. Обуховського, «захист симптому – це остання лінія оборони перед психозом, потраплянням у стан поза часом» [10, с. 285].

Звідси випливає необхідність психокорекційної роботи щодо посилення Я клієнта, використання його особистісних переваг (сильних рис його індивідуальності), життєвого досвіду для планування перспектив майбутнього, озброєння клієнтів, особливо підлітків і юнаків, техніками саморегуляції, позитивного самоналаштування, що допоможе подолати страх перед майбутнім, невпевненість, посилити віру в себе й можливості саморозвитку.

Таким чином, зосередження на своїх проблемах – це фіксація на минулому. Бачення шляхів подолання цих проблем, внутрішня налаштованість (енергетичний потенціал) на їх подолання – це спрямованість у майбутнє. Розв'язуючи проблеми, плануючи майбутнє, людина закладає траєкторію свого життя та власного розвитку, тобто стає суб'єктом життєдіяльності, суб'єктом саморозвитку.

Аналіз світового досвіду з виховного впливу на становлення особистості дозволив з'ясувати можливості формування суб'єкта саморозвитку шляхом створення певних умов і організації цілеспрямованих впливів на психологічну реальність людини. Так, аналіз чинників самоактивності й саморозвитку особистості буде не повним без розгляду теорії Е. Десі та Р. Райна. З нашого погляду, вона є досить продуктивною для визначення шляхів формування в дитини, починаючи з наймолодшого віку, здатності до суб'єктної (відповідальної, самокерованої) поведінки, до усвідомлення й розв'язання власних психологічних проблем. Е. Десі та Р. Райан постулювали існування трьох базових потреб, які лежать у основі внутрішньої мотивації, а також у основі оцінки та інтерпретації

людиною подій зовнішнього середовища. Це потреби в самодетермінації, компетентності та близьких взаєминах з іншими людьми [19].

Потреба в самодетермінації (відома також як потреба в автономії) включає прагнення самостійно контролювати власні дії та поведінку, бути їх ініціатором. Це – здатність вибирати й робити вибори, відчувати себе, а не підкріплення, стимули чи якісь інші сили й примуси/тиски джерелом власних дій» [19, с. 38]. Відмінною особливістю самодетермінації є гнучкість у самоуправлінні та взаємодії з оточенням.

Потреба в компетентності включає прагнення суб'єкта досягти різних зовнішніх і внутрішніх результатів і бути ефективним. Розвиток компетентності приводить до того, що людина може змоделювати й оцінити наслідки своїх дій заздалегідь і на тривалу перспективу. Це дозволяє їй здійснити перехід від орієнтації на зовнішню оцінку й підкріплення поведінки до вироблення «внутрішніх стандартів» оцінювання себе, своїх планів, життєвих ситуацій та інших людей, що дозволяє розвивати опору на самопідкріплення. Це особливо важливо для розробки та реалізації планів на тривалі проміжки часу, коли зовнішнє підкріплення відсутнє.

Потреба у взаємозв'язку з іншими людьми передбачає встановлення надійних (і таких, що задовольняють індивіда) відносин з іншими людьми, заснованих на почутті приналежності й прив'язаності, що є абсолютно необхідною умовою успішного становлення та функціонування почуття автономії в ранньому віці й проявляється в потребі отримання зворотного зв'язку від значущого оточення в більш пізньому.

У теорії Е. Десі та Р. Райана різні події аналізуються з точки зору їх впливу на сприймання особистістю через локус каузальності й компетентність. На думку науковців, найважливіше завдання, яке стоїть перед батьками й педагогами, полягає в регулюванні поведінки дитини за допомогою зовнішніх підкріплень таким чином, щоб це регулювання поступово приймалося самою дитиною, стаючи її власним, і використання контролю не мало негативного впливу на внутрішньовмотивовані дії дитини, щоб не послабити почуття компетентності та не спричинити виникнення навченої безпорадності [19].

Ми погоджуємося з Е. Десі та Р. Райаном, які вважають, що внутрішня й зовнішня мотивація не існують окремо одна від одної, не протилежні одна одній полярно; між ними здійснюються взаємопереходи. Ці трансформації регулюються за допомогою процесу інтерналізації, яка є механізмом, що реалізує перехід від регулювання за допомогою зовнішніх чинників до саморегуляції та являє собою певний континуум. Дослідники виділяють кілька категорій (форм) зовнішньої мотивації, що відображають різні рівні автономії або

самодетермінації. Амотивована поведінка людини характеризується відсутністю інтенціональності й відчуття особистісної каузальності. Виділяються такі причини амотивації: безглуздість діяльності для індивіда, людина не цінує діяльність, не вважає її важливою для себе, не відчуває себе достатньо компетентною, щоб її здійснювати, або не вірить, що зусилля принесуть бажаний результат.

На найнижчому рівні інтерналізації – рівні екстернальної регуляції – поведінка повністю регулюється ззовні обіцяними винагородами або загрозою покарання. Цей рівень характеризується відсутністю відчуття самодетермінації поведінки. На наступному рівні (інтроекційної саморегуляції) поведінка суб'єкта регулюється частково присвоєними правилами або вимогами, які спонукають його діяти так, а не інакше. Найбільш характерними ознаками наявності в індивіда інтроекційної саморегуляції є почуття провини й сорому. За допомогою інтроекції дитина внутрішньо присвоює оцінку (схвалення чи осуд), дану її поведінці ззовні (батьками). Вона здійснює діяльність тепер уже під впливом внутрішніх причин, які, проте, мають контролювальну міжособистісну природу.

Ще більш прогресивний третій рівень інтерналізації – ідентифікована (ототожнена) саморегуляція – має місце, коли суб'єкт переживає відчуття власного вибору даної діяльності, приймаючи зовнішні цілі та цінності, що раніше регулювали її здійснення, ідентифікуючись із ними. За допомогою процесу ідентифікації дитина приймає регуляцію як свою власну.

Четвертий рівень – інтегративний – припускає узагальнення й асиміляцію всіх поточних ідентифікацій. Це найбільш автономна або самодетермінована форма зовнішньої мотивації. Регуляція діяльності шляхом інтеграції схожа з внутрішньою мотивацією в тому, що вона теж автономна. Проте внутрішня мотивація характеризується інтересом до самої діяльності, тоді як при інтегрованій саморегуляції інтерес у діяльності не домінує.

Внутрішній мотивації притаманне не тільки відчуття власного вибору, а й задоволення та радість від виконуваної діяльності. Тільки внутрішня мотивація показує стійкий позитивний зв'язок із досягненнями (внутрішнім відчуттям успішності), особистісним зростанням, життєздатністю та негативну – з тривогою, відчуттями образи, поразки, знедоленості [19].

Стилі саморегуляції діяльності мають як вікову динаміку – від відсутності саморегуляції в немовляти до формування більш внутрішніх інтерналізованих стилів у дошкільнят і молодших школярів, – так і індивідуальні відмінності. Можлива й зупинка на одному з етапів становлення суб'єктної поведінки. Але за сприятливих психолого-педагогічних умов і активізації всіх механізмів саморозвитку в такий спосіб задається технологія становлення суб'єкта саморозвитку [5].

Ми переконані, що основною умовою життєздатності, ефективного функціонування людини в постійно мінливому світі є вміння конструктивно реагувати на ці зміни, перебудовуватись і, зрештою, постійно позитивно змінюватися, саморозвиватися. Відтак людину, бажано з раннього віку, необхідно навчити способам, технікам оволодіння життєвими ситуаціями й власними емоційними станами, що забезпечить її психологічне здоров'я та особистісний розвиток.

За нашою концепцією [6], процес усвідомлення джерел власних негативних переживань, їх опредметнення та відокремлення (дистанціювання) від цілісного Я (є Я, і є мої проблеми) має бути неперервним. Це забезпечить людині відчуття внутрішньої свободи та влади над обставинами, дозволить їй відчувати себе суб'єктом власного життя. При цьому життя буде сприйматись як ланцюг життєвих ускладнень, проблемних ситуацій, які можна й треба подолати, а самі ці труднощі – як можливості особистісного зростання. Навчити такому способу взаємодії зі світом є одним із завдань авторської моделі (*С. К.*) концепції формування суб'єкта саморозвитку в дитячо-юнацькому віці – «Вікової психокорекції» [5].

Розробка нами теоретичних і методичних аспектів вікової психокорекції в дитячо-юнацькому віці, а також досвід власної роботи з надання психологічної допомоги показує можливість і, безперечно, необхідність організації в дитячо-юнацькому віці корекційного процесу як цілісної системи навчання прийомам і технікам самокорекції – самопізнання, самоаналізу, саморегуляції тощо, тобто реалізації концепції формування суб'єкта саморозвитку як моделі вікової психокорекції [3; 7; 8].

Змістовно в системі вікової психокорекції можна виокремити три блоки (що відповідає трьом вимірам психологічного простору саморозвитку особистості), сутність яких полягає в забезпеченні: а) підтримки психічної рівноваги; б) оптимального особистісного функціонування; в) цілісного особистісного (суб'єктного) зростання.

Стосовно вікових періодів корекційна робота розподіляється так:

- дошкільний вік: навчання прийомам і технікам саморегуляції психоемоційних станів і поведінки (індивідно-регулятивний рівень саморозвитку особистості);
- молодший шкільний вік: навчання прийомам, технікам усвідомлення (опредметнення та дистанціювання) переживань і роботи з ними – саморегуляції (індивідуально-конструктивний рівень саморозвитку особистості);
- підлітковий і юнацький вік: навчання прийомам і технікам усвідомлення (опредметнення, дистанціювання), самопізнання і самоаналізу, саморегуляції та самовдосконалення (особистісно-рефлексивний рівень саморозвитку особистості). Рівні організації саморозвитку особистості розглянуто в [5].

Як бачимо, стрижневим завданням вікової психокорекції в авторській концепції формування суб'єкта саморозвитку є навчання засобам саморозвитку. У дошкільному віці – саморегуляції, частіше неусвідомленої, але такої, що допомагає регулювати взаємини дитини із собою і світом. У молодшому шкільному віці – усвідомленню та свідомій саморегуляції психоемоційних станів і поведінки. У підлітковому та юнацькому – усвідомленню, аналізу свого внутрішнього світу та взаємодії з навколишнім світом і на його основі – самовизначенню, саморегуляції та саморозвитку власної особистості (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Система навчання засобам саморозвитку в моделі вікової психокорекції

Вік	Зміст психокорекційної роботи Навчання прийомам і технікам:	Рівень саморозвитку особистості
дошкільний	• саморегуляції психоемоційних станів і поведінки	індивідно-регулятивний
молодший шкільний	• усвідомлення (опредметнення і дистанціювання) • саморегуляції	індивідуально-конструктивний
підлітковий і юнацький	• усвідомлення (опредметнення, дистанціювання) • самопізнання й самоаналізу • саморегуляції • самовдосконалення	особистісно-рефлексивний

Вихованість людини виражається в тому, що в несподіваних ситуаціях у неї спрацьовує не механізм спонтанної активності, а приходить у дію механізм усвідомленої регуляції, оскільки зовнішні сигнали проходять у свідомість, там вони зіставляються із закодованими реакціями на подібні ситуації та тільки потім дається команда до прояву активності в тому чи іншому напрямі. Тому настанову людини на поведінку в мінливих життєвих ситуаціях (активні, пасивні життєві настанови) можна розглядати як особистісну властивість людини та індивідуально-стильову характеристику її саморозвитку. У зв'язку із цим у контексті концепції формування суб'єкта саморозвитку важливо розглянути питання про природу виникнення та шляхи подолання такого явища й особистісної настанови, як «навчена безпорадність» (learned helplessness, термін Селігмана [20]), – пов'язана з неадекватною пасивністю та зниженням інтенціональності людини в проблемній ситуації. Суттєвим є те, що, як показали дослідження Д. Хірото і М. Селігмана, навчена безпорадність має тенденцію до генералізації, тобто поширюється на все більш широкий спектр ситуацій, стає для людини своєрідною моделлю та стратегією поведінки. Більше того, було виявлено, що «навчання» безпорадності може відбуватися в сім'ї та школі, у тому числі шляхом спостереження за безпорадною поведінкою інших;

люди швидше здаються, коли бачать схожість між собою та іншою людиною, яка демонструє безпорадну поведінку. Найбільш важкі наслідки для розвитку людини настають тоді, коли демонстрація безпорадності й покори отримує подальше підкріплення у вигляді гіперопіки, що дозволяє отримати із ситуації «вторинну вигоду». Мотив особистого розвитку, зростання й оволодіння компетентністю в цьому випадку підміняється систематичною демонстрацією безпорадності, спонукає оточення людини поводитися з нею як із «вічною дитиною», розв'язуючи замість неї всі проблеми. Закріплення, фіксація внутрішньої позиції «Я – компетентний» або «Я – безпомічний» відбувається, як правило, у шкільні роки (молодший шкільний і молодший підлітковий вік) при формуванні «Я – концепції». Саме в цей час спостерігається сильна тенденція до генералізації за принципом: якщо я безпорадний у цій ситуації, то я безпорадний завжди і скрізь.

Зазначимо, що К. Гольдштейн раніше виявив і описав подібні до «навченої безпорадності» зразки поведінки, яку він назвав «катастрофічною», у солдатів першої світової війни, які зазнали важких потрясінь і травм. Таким чином, стійкі уявлення про власну безпорадність, які зовсім не обов'язково відповідають дійсності, призводять до наслідків для психіки іноді більш негативних, ніж важке поранення або природна катастрофа. Людина в цьому випадку принципово не намагається сама перевірити свою компетентність, здатність впоратися із ситуацією, більше того, у неї витісняється зі свідомості навіть думка про таку можливість.

У процесі пошуку шляхів подолання навченої безпорадності М. Селігманом було зроблене припущення, що наявність досвіду успішного протистояння труднощам і успіхів у вирішенні проблем є необхідною для повноцінного розвитку. Ці ідеї були розвинені в психотерапевтичній концепції А. Бека, у якій пропонується метод лікування людини, що страждає від депресивного очікування некерованих подій. А. Бек вважає, що людину необхідно націлювати на отримання досвіду, в результаті якого відроджується віра у свою компетентність. Для цього пацієнт залучається в терапевтичні ситуації (ігри, завдання тощо) зі зростаючим рівнем складності, де на початкових етапах кожному гарантовано успіх. Крім того, було виявлено, що стосовно людини та її життєвої позиції дуже важливо й те, як вона концептуалізує свій особистий досвід життя. Багато що визначає «стилістика», образний і вербальний лад самосприйняття та сприйняття життя, яка значно впливає на формування емоційної сфери особистості, на відчуття успіху й невдачі [7, с. 191-192].

Із цими ідеями тісно пов'язана думка про необхідність регулярної корекції не тільки цілей системи освіти, а й «інструментарію» практичних психологів. М. О. Холодна пише, що для опису психологічних ресурсів людей потрібні нові поняття: «Не можна ж всерйоз вірити, що

визначення типу «особистість – це сукупність психологічних рис», «інтелект – це здатність вирішувати тестові завдання», «креативність – це здатність породжувати оригінальні ідеї» тощо мають якесь відношення до психічних механізмів реального людської поведінки» [17, с. 5]. Проблема тут полягає не в тому, що особистість має (або не має) риси, процесуальні характеристики або інтелект, вимірюваний в КІ; а в тому, що деякі педагоги та психологи захоплюються ідеями «окремого» розвитку тих чи інших рис, задатків особистості й індивідуальності. При цьому нерідко зникає з поля розгляду фундаментальне положення про те, що за всіма проблемами співвідношення буття та свідомості стоїть проблема життя Людини у Світі (С. Л. Рубінштейн), що всі проблеми пізнання випливають із практичної діяльності людини щодо розв'язання проблем її життя у світі.

Модель формування суб'єкта саморозвитку дозволяє у відповідний момент дослідження проблеми перейти від теоретичних моделей і абстракцій у простір «життєвого шляху» людини (С. Л. Рубінштейн), створюючи умови для розв'язання нею спочатку ситуаційно зумовлених проблем, а потім і для можливості її виходу в простір «надситуативної активності» (В. А. Петровський), руху до досконалості через індивідуальні творчі акти (А. Адлер) [5].

Підсумовуючи викладене, вважаємо за необхідне виокремити низку важливих моментів – принципів, яких абсолютно необхідно дотримуватися під час організації корекційної роботи. Принципи психокорекції наводяться нами [7]. Розглянемо деякі з них, що безпосередньо спрямовані на посилення суб'єктної активності клієнта.

Принцип автономності особистості. Особистість у розвитку – це поступова, більш глибока індивідуалізація, дедалі виразніша своєрідність, відособленість від зовнішніх впливів, які поступово втрачають першочергову значущість [15]. Здійснюючи корекційну роботу, психолог має враховувати, що з розвитком самосвідомості в дитини формується психологічна стійкість до впливу, яка з віком стає домінуючою, дедалі більшого значення набуває саморегуляція, саморозвиток і відносна автономія особистості. Тому корекційний вплив повинен не змінювати, не переробляти клієнта, а допомогти стабілізувати порушену психологічну рівновагу, спираючись на все сильне, позитивне в його особистості.

Принцип особистісного досягнення. Через використання поняття «особистісного досягнення» (М. Цзен, Ю. Пахомов) у психологічній корекції реалізується індивідуальний підхід у розумінні визнання права самого клієнта взяти з психокорекційних можливостей те, що він зможе взяти, або те, що він захоче взяти. Непланованість особистісного зростання при визнанні нескінченності й необмеженості цього процесу є однією з головних специфічних рис психокорекції. Завдання психокорекції – створити умови якомога

більш повного особистісного зростання, але в жодному разі не підштовхувати учасників психокорекції до досягнення ними певних, наперед регламентованих результатів.

Принцип особистісної мотивованості. У своїй роботі психолог має враховувати, що важко очікувати позитивного результату від корекційного впливу без зацікавленого, уважного й серйозного ставлення клієнта до своєї проблеми, до психолога й ситуації в цілому, тобто психокорекційний процес має бути особистісно-мотивованим (повинна виникнути потреба: «хочу змінитися», «перебороти», «навчитися» тощо). Звідси випливає найважливіше завдання психокорекції – формувати мотивацію самовиховання й саморозвитку, сприяти переростанню корекції в самокорекцію.

Це положення вважається визначальним у виховному й терапевтично орієнтованому впливі на людину. Від його реалізації залежить ефективність виховного й корекційного процесу. Так, М. Й. Боришевський вважає, що «успіх виховання значною мірою залежить від того, наскільки виховний вплив активізує внутрішні можливості самої дитини» [11, с. 5]. Він також зазначає, що «... виховання досягає своєї мети в тому випадку, якщо воно формує в дитині здатність самостійно керувати своєю власною активністю» [11, с. 6]. На думку Р. Бернса, «головна мета розвитку Я-концепції полягає в тому, щоб перейти від зовнішніх джерел підкріплення та зворотного зв'язку, що сприяють підвищенню самооцінки, до внутрішніх джерел або до самопідкріплення як до засобів, що регулюють розвиток позитивного й адекватного самосприйняття» [1, с. 391].

Таким чином, психолог має будувати психокорекційну роботу так, щоб викликати у клієнта (особливо це стосується підлітків і юнацтва) інтерес, бажання, прагнення до самопізнання й саморегуляції, тобто актуалізувати й активізувати його потребу в саморозвитку, а самого клієнта сприймати як суб'єкта саморозвитку.

Принцип психокорекційного контакту та рівності позицій. За К. Роджерсом, є три «необхідні й достатні» умови особистісних змін у процесі психотерапії: емпатія, безоцінне ставлення до людини, щирість і непідробність у спілкуванні з нею. До того ж, «ці три умови розглядаються не як передумови психотерапевтичного підходу, а, скоріше, як внутрішні настанови психотерапевта» [13, с. 105].

Інша особливість психокорекційного контакту психолога з клієнтом полягає в рівності позиції, пов'язаної з визнанням суб'єкт-суб'єктного діалогового спілкування (Л. А. Петровська). Ідеться про взаємне визнання права кожного на відповідальність, керівництво, пошук, психологічну незалежність і особистісне зростання. При цьому сам фахівець – психокоректор стає активним суб'єктом психологічної взаємодії, а одне з його провідних завдань у процесі психокорекції – формування у клієнтів (особливо в підлітків і юнацтва) усвідомлення

себе суб'єктом саморозвитку, який відповідає за свою поведінку, свої емоції та рішення.

Таким чином, за нашою позицією, основним завданням вікової психокорекції зокрема й психологічної допомоги в цілому є формування активного суб'єкта власного життя та саморозвитку. Звідси актуальним залишається питання про професіоналізм фахівців, які будуть здійснювати психокорекційний вплив, їх етичні настанови, рівень духовності, здатність до неперервного особистісного й професійного саморозвитку, а також про технологію (організацію та забезпечення) їх фахової підготовки [4; 5].

ЛІТЕРАТУРА

1 Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание / Р. Бернс ; общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : «Прогресс», 1986. – 422 с.

2 Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – К. : Освіта України, 2007. – 332 с.

3 Кузікова С. Б. Основи психокорекції : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – К. : Академвидав, 2012. – 320 с.

4 Кузікова С. Б. Підготовка студентів-психологів до психокорекційної діяльності : навч. пос. / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 144 с.

5 Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / С. Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.

6 Кузікова С. Б. Реалізація концепції становлення суб'єкта саморозвитку в практиці психологічної корекції / С. Б. Кузікова // Наука і освіта. Педагогіка і психологія. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – Одеса, 2012. – № 7 / CVVIII, жовтень. – С. 138–143.

7 Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посібник / С. Б. Кузикова. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 384 с.

8 Кузікова С. Б. Техніки вікової психокорекції : навч. посібник / С. Б. Кузикова. – К. : Главник, 2008. – 160 с.

9 Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100–109.

10 Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 296 с.

11 Психологические особенности самосознания подростка ; под ред. М. И. Борышевского. – К. : «Вища школа» Головное Изд-во, 1980. – 168 с.

12 Психотерапевтическая энциклопедия /под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб : Питер, 2006. – 944 с.

13 Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение / К. Роджерс. – Издательство : Психотерапия, 2007. – 560 с.

14 Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М. : Изд-во Моск. ун–та, 1988. – 200 с.

15 Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

16 Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. – СПб : Речь, 2000. – 2000 с.

17 Холодная М. А. Предисловие к книге / М. А. Холодная // Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. – М. : «Когито–Центр», 1999. – С. 5–10.

18 Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – М. : Изд-во : Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2000. – 318 с.

19 Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Plenum, 1985.

20 Seligman Martin E. P. Helplessness : On Depression, Development, and Death / Martin E. P. Seligman. – San Francisco : W. H. Freeman, 1992. – 250 p.

Розділ 6
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

О. В. Листопад, к.пед.н., доцент

Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відрізняється формуванням нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі. Освіта набуває характеристик загальності, доступності, рівності. У межах міжнародного руху «Освіта для всіх» (Education For All (EFA)), ініційованого ЮНЕСКО, першочерговим завданням суспільного розвитку визнано забезпечення кожного правом на задоволення освітніх потреб, отримання якісної базової освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема задоволення освітніх потреб дітей і молоді з обмеженими можливостями, передусім, засобами інклюзивної освіти. Системне вивчення зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освітньої моделі, виявлення й аналіз тенденцій розвитку інклюзивної освіти у світовому контексті сприятиме прискоренню й оптимізації подібних процесів в Україні.

Важливі аспекти проблеми дослідження висвітлено в наукових працях вітчизняних і російських дослідників: проблеми доступності освіти й рівності освітніх можливостей (Б. Железов, І. Хозраткулова, Н. Шевелева та ін.); питання взаємодії суспільства та суб'єктів освітніх процесів (Н. Авшенюк, В. Білов, Т. Десятов, О. Ковальчук, О. Матвієнко, С. Пахолко, А. Сбруєва та ін.); сутнісні характеристики інклюзивної освіти й ефективні підходи впровадження інклюзивної моделі в освітню практику (В. Бондар, М. Ворон, С. Гончаренко, Л. Даниленко, Т. Євтухова, І. Звєрєва, І. Іванова, С. Іноземцева, Ю. Кавун, А. Капська, О. Колошко, К. Кольченко, В. Ляшенко, А. Мігалуш, Ю. Найда, Г. Нікуліна, О. Савченко, М. Семенюк, В. Синьов, П. Станович, О. Столяренко, П. Таланчук, С. Хлєбік, А. Шевцов, А. Шевчук та ін.).

Окремі аспекти окресленої проблеми висвітлено в працях зарубіжних науковців: питання забезпечення соціальної рівності в освіті представлено в роботах Дж. Колемана, Е. Кросленда, Т. Лоремана, П. Форемана, Д. Харві, К. Хоува та ін.; сутнісні характеристики інклюзивної освіти розкрито в працях Д. Аллена, А. Арнесена, К. Белерда, А. Воткінза, Д. Гарнера, А. Дайсона, С. Д'Алесіо, М. Дарсі, Р. Зіглера, П. Міттлера, Д. Мітчелл, Д. Річлера, Р. Сміф, М. Фореста, Д. Фрайзена та ін.; зарубіжний досвід упровадження інклюзивної освіти систематизовано в дослідженнях Д. Бішопа, Х. Вулі, М. Дарсі, М. Емітейдж, Р. Зіглера, Д. Камерон, Д. Кларка, Н. Клегга, Б. Крауфа, Д. Попойнта, Д. Річлера, М. Фореста, Д. Фрайзена, Р. Хайкі та ін.; питання модернізації професійної підготовки сучасного вчителя в умовах розвитку інклюзивної освіти викладено в наукових розвідках Л. Блантона, К. Блек-Хокінза, Дж. Борока, М. Броунела, Х. Вебера, Д. Вілмз, Дж. Гарсіа-Хайдобро, Д. Голдхабера,

С. Едвардза, С. Елі, С. Кардоне, Е. Колона, М. Кохрен-Сміта, А. Левіса, І. Лезара, Т. Лоремана, С. МакКалума, Дж. МакЛескі, Р. Ніла, М. Пугача, К. Реіда, М. Рейнолдза, Д. Роуза, В. Сандерза, Х. Севолейнен, П. Сінделар, Р. Слі, І. Фейерер, Дж. Фенстермахера, М. Хардмана, С. Харта, С. Хорна, У. Шерма, К. Янга та ін.

Термін «інклюзія», уведений у науковий обіг М. Уілл (США), пов'язується із структурним реформуванням шкіл відповідно до потреб усіх без винятку дітей. Концептуальні основи інклюзивної освіти становлять теорія соціальної справедливості, прав людини, теорія соціальних систем, соціальний конструктивізм, структуралізм, ідеї інформаційного суспільства й соціальної критики.

Так, у контексті ідей соціальної справедливості освіта трактується як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до освіти як соціальної цінності; засіб подолання соціальної нерівності. Проте, на думку П. Бурдьє, освіта, що приймає форму класових конфліктів, у яких у межах протистояння соціальних груп відбувається нав'язування певних поглядів і уявлень, може посилювати соціальну нерівність і виступати проявом соціального насилля.

У Всесвітній доповіді ЮНЕСКО (Париж, 16 жовтня 2012 р.) соціальну рівність в освіті визначено як скорочення диспропорцій, зумовлених такими факторами, як стать, соціально-економічний статус, місце проживання, етнічна й мовна приналежність, а також іншими особливостями або обставинами, що не повинні впливати на освітні результати [58]. Зазначимо, що хоча рівність передбачає справедливість у стандартах, однакове ставлення до суб'єктів освітньої діяльності, незалежно від індивідуальних відмінностей, вона не впливає однаковою мірою на всіх членів суспільства.

Так, Дж. Роулз, який характеризує поняття «рівність» у контексті категорії справедливості, наголошує, що справедливість є критерієм як рівності, так і нерівності між людьми. Він виділяє основні види рівності: особисту рівність, рівність можливостей і рівність результатів. На його думку, особиста рівність і рівність можливостей не суперечать свободі. Більше того, вони становлять істотну частку свободи особистості.

Характеристика рівних освітніх можливостей базується на подібних і відмінних характеристиках дітей, які вступають до навчального закладу. Такі характеристики відбивають внутрішні чинники, такі як інтерес, та зовнішні чинники – соціально-економічний статус і культурні цінності, а також взаємодію між ними [108]. Реальна рівність можливостей являє собою ситуацію, за якої кожна людина не тільки має формальне право на посідання будь-якого становища в суспільстві, але й не має будь-яких матеріальних перешкод для цього, наприклад, діти з бідних сімей можуть не мати

можливості отримати таку ж освіту, як діти заможних батьків, і тому реально перебувають у нерівних умовах, хоча формально мають усі права на отримання освіти [58].

Доступ до освіти передбачає не тільки розуміння освіти рівним для всіх суспільним благом, але й усвідомлення можливості отримати особисту вигоду в процесі оволодіння таким благом, наприклад, отримання знань високої якості незалежно від приналежності до певної соціальної групи [2, с. 123]. Такий підхід може реалізуватися лише за умови забезпечення рівного доступу до освіти для всіх громадян країни. Рівний доступ є комплексним поняттям, що, з одного боку, передбачає обов'язок держави й суспільства надавати широкий спектр освітніх послуг для дітей і молоді, а з іншого – їх активну позицію у свідомому виборі та використанні пропонованих освітніх прав, благ і гарантій [24].

Ідеї соціальної рівності в освіті передбачають, що всі люди повинні мати рівні можливості для отримання доступу до формальних, неформальних або альтернативних освітніх послуг. Вони є гарантом усвідомлення необхідності закріплення принципів демократичного суспільства.

У працях британця К. Хоува рівні освітні можливості розкрито через поняття формальної й демократичної рівності [49, с. 27].Формальна рівність базується на ідеї рівного (але часто конкурентного) доступу до освітніх ресурсів і можливостей. Демократична рівність відображає ліберально-ринкові цінності й фактично призводить до меритократії, суспільства, у якому реальний доступ до влади отримують найрозумніші. Меритократію можна схарактеризувати як суспільний устрій, при якому «економічні, соціальні й політичні зиски та блага розподіляються згідно з інтелектуальними досягненнями. Той, хто краще за всіх розвинув себе завдяки освіті, виходить на найбільш престижні, авторитетні та високооплачувані посади в суспільстві й економіці». Демократична рівність розуміється через однакові юридичні й політичні права, передбачає свободу вибору, уявлень і переконань.

Зазначимо, що в сучасному зарубіжному науковому просторі виділяють такі види соціальної рівності в освіті: гендерна, расова, територіальна, рівність у освіті людей з обмеженими можливостями, рівність у освіті обдарованих дітей і молоді.

Обмеженість доступу до освіти є характеристикою суспільств зі складною стратифікаційною структурою, яка призводить до соціальної нерівності й розглядається в контексті ідей соціальної депривації. Варіативність форм, пересічення факторів нерівного доступу до суспільних благ обумовлюють прояви «складної депривації» (М. Браун, Н. Менді). Наприклад, у контексті «культури бідності» аналізуються прояви успадкованої депривації. Така її форма призводить до відтворення анормальних цінностей і світоглядних орієнтирів у

наступних поколіннях у межах родини, що в кінцевому результаті посилює маргіналізацію суспільства (О. Льюіс).

Висока якість людських ресурсів як ознака суспільства, що еволюціонує, передбачає, на думку експертів ЮНЕСКО, високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід, соціальну компетентність, здатність до соціальної адаптації, які є складовими функціональної грамотності населення. Основною умовою формування високої якості людських ресурсів є розширення доступу соціально нестабільних груп населення до суспільних благ і каналів соціалізації, передусім, до освіти. Такий підхід дозволяє регулювати динаміку розвитку соціально-професійної структури суспільства, запобігти подальшій їх маргіналізації та передбачає створення відповідних соціальних норм та інститутів, які реалізовують принципи толерантності, інтеграції й партнерства. Окреслені завдання реалізуються в межах «позитивної дискримінації» через аффірмативні дії, тобто через просування представників меншості за рахунок скорочення привілеїв мажоритарної групи (П. Романов, О. Ярская-Смирнова).

Інклюзивна освіта, що являє собою гнучку індивідуалізовану систему навчання дітей з особливими потребами в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання, визнана ефективним засобом подолання низького соціального й академічного рівня депривованих дітей і молоді. Мета інклюзивної освіти – розбудова інклюзивного суспільства, яке дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, ВІЧ-інфекції, брати участь у житті суспільства й робити в його розвиток свій внесок. У такому суспільстві особливості поважають і цінують, а з проявами дискримінації в політичному й повсякденному житті, діяльності суспільних інститутів і соціальних установ ведеться активна боротьба (П. Міттлер).

Зазначимо, що категорія «діти з особливими потребами» в більшості країн світу розуміється з позицій широкого кола освітніх потреб, зумовлених різноманітними чинниками. Так, дана категорія представлена дітьми з вадами психофізіологічного розвитку, дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, обдарованими дітьми, дітьми з етнічних, мовних, культурних меншин, безпритульними, дітьми з маргінальних районів чи груп [34].

Важливим організаційним чинником розвитку інклюзивної освіти став усесвітній рух «Освіта для всіх», започаткований ЮНЕСКО. Основні документи, що регулюють поширення інклюзивної освіти, представлено в табл. 6.1.

Таблиця 6.1

Інклюзивна освіта: ключові положення

Назва документа	Ключові положення
Декларація ООН «Про права людини» (1948)	ст. 26. Кожна особа має право на освіту
Конвенція ООН «Про права дитини» (1989)	ст. 28 Усі діти мають право на безкоштовну початкову освіту; ст. 29. Освіта має забезпечити можливості й потреби кожної дитини
Міжнародна Декларація ЮНЕСКО «Освіта для всіх» (1990)	ст. 3. Кожний має право на базову освіту й реалізацію особистих освітніх потреб відповідно рівню можливостей
«Стандартні правила створення рівних можливостей для людей з інвалідністю» (ООН) (1993)	Ст. 6. Діти, молодь і дорослі особи з обмеженими можливостями мають рівні права щодо отримання початкової й середньої освіти відповідно до власних потреб; особи з обмеженими можливостями мають бути інтегрованими в освітню систему
Саламанська декларація «Законодавчі ініціативи у сфері освіти осіб з обмеженими можливостями» (1994)	Інклюзивно-орієнтована школа – найефективніший засіб подолання дискримінації в освіті, інструмент розбудови інклюзивного суспільства, надання освіти всім дітям
Положення Світового освітнього форуму в Дакарі «Ініціативи з подолання маргіналізації суспільства» (2000)	Усі (обдаровані, з маргінальних груп, з обмеженнями розумового й фізичного розвитку тощо) мають можливість реалізовувати свої потреби в базовій освіті
«Цілі розвитку тисячоліття» (2000)	Усі діти мають право на початкову освіту
«Освіта для всіх: Права осіб з обмеженими можливостями» (ООН) (2001)	Усі нації мають запроваджувати освітні реформи з метою урахування потреб дітей з обмеженими можливостями
Конвенція ООН «Права осіб з обмеженими можливостями» (2007)	ст. 24. Упровадження інклюзивної освіти в межах формальної та неформальної освіти з метою забезпечення прав і свобод людини; задоволення освітніх потреб відповідно до особливостей розумового й фізичного розвитку; включення людей з обмеженими можливостями в суспільство, розвиток інклюзивних освітніх систем

Так, у межах діяльності Всесвітньої конференції з освіти для всіх, що проходила в Джомт'єні, Таїланд (1990) було прийнято розширену концепцію «Освіта для всіх», положення якої наголошують на необхідності врахування локальних, національних і глобальних особливостей у формуванні ефективної освітньої моделі. У Джомт'єнській Всесвітній Декларації «Освіта для всіх» приділено увагу необхідності використання «усіх наявних механізмів і каналів інформації, комунікації та громадської діяльності для передачі необхідних знань та інформатизації суспільства» [60].

Представимо основні завдання програмного документу «Освіта для всіх»:

1. Охоплення всебічним вихованням і освітою дітей раннього дитячого віку, передусім, незахищених і знедолених.
2. Гарантія доступу всім дітям до обов'язкової, безкоштовної початкової освіти високої якості.
3. Гарантія задоволення освітніх потреб усіх молодих людей за допомогою справедливого доступу до відповідних програм навчання та набуття життєво необхідних навичок.
5. Досягнення до 2015 р. 50-відсоткового рівня грамотності дорослого населення, особливо жінок, а також забезпечення кожному дорослому справедливого доступу, як до базової, так і до безперервної освіти.
6. Ліквідація гендерної нерівності в початковій і середній освіті (2005), досягнення гендерної рівності в освіті (2015).
7. Підвищення якості освіти й гарантія здобуття якісної освіти [38].

Як бачимо, рух «Освіта для всіх» спрямований на надання всім дітям, молоді та дорослим можливості реалізувати своє право на освіту. Пріоритетним засобом реалізації такого права визнано «розширений підхід» до базової освіти, в основу якого покладено такі положення:

- надання загального доступу до освіти всім дітям, молоді й дорослим та сприяння забезпеченню освітньої рівності, зокрема, шляхом доступу до базової освіти дівчатам і жінкам, а також іншим групам населення;
- надання особливої уваги не лише охопленню освітою, а реальному отриманню знань і результатам навчання;
- розвиток засобів і розширення доступу до базової освіти частково шляхом забезпечення доступності загальної початкової освіти, а також шляхом мобілізації зусиль сімей, громад, реалізації програм поширення грамотності, неформальної освіти, залучення до цієї діяльності бібліотек, засобів масової інформації та інших «систем поширення знань»;
- покращення умов для здобуття освіти шляхом забезпечення учнів харчуванням, медичною допомогою та необхідною матеріальною й психологічною підтримкою;
- зміцнення партнерських зв’язків суб’єктів освітнього процесу (державні установи, приватний сектор, релігійні організації, місцеві громади, сім’ї, вчителі.

Аналіз Саламанської декларації (Salamanca Statement (UNESCO, 1994)), Конвенції ООН про права людини з обмеженими можливостями (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006)), Політичних рекомендацій ЮНЕСКО щодо напрямів розвитку

інклюзивної освіти (UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009)) дозволяють визначити ключові принципи інклюзивної освіти:

- забезпечення освітніх потреб усіх через збільшення кількості учасників освітнього процесу;
- професійна підготовка інклюзивного вчителя ;
- сприяння розвитку організаційної культури в контексті освітньої інклюзії;
- підтримка організаційних структур сприяння освітньої інклюзії;
- розвиток гнучких систем розвитку освітньої інклюзії;
- формування стратегії розвитку освітньої інклюзії;
- формування законодавчої бази освітньої інклюзії.

Згідно з цими принципами інклюзивна освіта забезпечує рівні освітні можливості, створює основу розбудови інклюзивного суспільства, у якому немає місця дискримінації, дозволяє оптимізувати фінансові витрати на утримання й освіту осіб з обмеженими можливостями.

У рамках Саламанської декларації інклюзивну освіту визнано процесом реформаційних змін освіти на підтримку особливостей і відмінностей кожного. Встановлено, що метою інклюзивної освіти є подолання соціальної сегрегації, проявами якої є визнання відмінностей статі, раси, культури, соціального класу, національності, релігійних уподобань, індивідуальних можливостей і здібностей. Проте згодом такий підхід було звужено до розуміння інклюзивної освіти як процесу задоволення освітніх запитів осіб з особливими потребами (особливостями розумового й фізичного розвитку) у загальноосвітніх навчально-виховних закладах разом із звичайними дітьми в межах єдиної вікової групи.

Інклюзивна освіта займає пріоритетні позиції в законодавстві Канади, Кіпру, Данії, Ісландії, Індії, Мальти, Нідерландів. Норвегії, ПАР, Іспанії, Швеції, Уганди, США, Великої Британії та низки інших країн.

Так, у Великій Британії, згідно з Декларацією «Про права осіб з розумовою відсталістю» (1971), у якій визнано, що людині з вадами інтелектуального розвитку надаються ті ж права, що й будь-якій іншій людині, та Декларацією «Про права інвалідів» (1971), у якій проголошено рівні громадянські та політичні права всіх інвалідів і встановлено стандарти рівноправного лікування й доступу до послуг, почалася інтенсивна робота з включення осіб відповідної категорії до повноцінного життя суспільства [53].

Законом «Про освіту» (1981) у Великій Британії введено поняття «особливі освітні потреби». У Законі визначено напрями забезпечення особливих освітніх потреб, обов’язки традиційних шкіл з виявлення дітей з особливими освітніми потребами, їх діагностиці та забезпечення відповідних заходів, підтверджується право батьків

брати участь у процесі діагностики й подання апеляції щодо прийнятих рішень. Сукупність названих положень стала основою для Закону «Про реформу освіти» (1988).

У Законі «Про реформу освіти» (1988) визначено напрями діяльності освітніх установ щодо реалізації права на освіту всіх дітей:

1) надання фінансової самостійності школам: контроль за виділеними коштами переходить від місцевого органу освіти до директора школи;
2) уведення єдиного Національного навчального плану та визнання необхідності адаптації його до освітніх потреб усіх без винятку учнів;.
3) розширення прав батьків учнів щодо забезпечення рівних освітніх можливостей засобами участі в освітньому виборі.

Згідно з «Кодексом ідентифікації та оцінки особливих освітніх потреб» (The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs), яким було доповнено Закон «Про освіту» (1993), було схарактеризовано основні види особливих освітніх потреб дитини: а) наявність труднощів у засвоєнні навчального матеріалу порівняно з іншими дітьми такого ж віку; б) обмеженість у користуванні такими засобами навчання, які зазвичай надаються дітям такого самого віку в школах за місцем проживання; в) необхідність у наданні спеціалізованої підтримки в здобутті освіти дитині, молодшій за 5 років, з метою подолання відставання в навчанні в майбутньому.

Основу нормативно-правової бази Великої Британії з реалізації завдань інклюзивної освіти складають Закон «Про освіту» (1996), у якому зазначається, що діти з особливими потребами повинні, за можливостями, здобувати освіту в масовій школі; Акт «Про особливі потреби в освіті та інвалідність» (2001), у якому наголошується, що діти з особливими освітніми потребами мають право навчатися в межах загального потоку, за умови бажання батьків і збереження інтересів інших дітей; Нова програма дій Департаменту освіти щодо задоволення освітніх потреб у навчанні (2003), яка передбачає надання доступу до освіти дітям з обмеженими можливостями, підвищення стандартів навчання й викладання, посилення партнерства між дітьми, їхніми батьками або особами, які замінюють батьків [27].

Сьогодні у Великій Британії діти з особливими освітніми потребами навчаються в загальноосвітніх школах, загальноосвітніх школах зі спеціальним ресурсним забезпеченням, у спеціальних (корекційних) класах загальноосвітніх шкіл, спеціалізованих школах – державних і приватних (останні найчастіше організовуються при церквах) [30]. Діти з особливими потребами можуть навчатися у звичайних школах за умови дотримання базових принципів: 1) дитина отримує необхідну психологічну допомогу й соціальний супровід; 2) навчанням дітей з особливими потребами у звичайних класах не погіршує умови для

здобуття освіти решти дітей; 3) батькам надається спеціальна соціально-педагогічна підтримка; 4) нововведення мають бути реалізовані за умови «ефективного розподілу ресурсів» [39].

У США реалізацію завдань інклюзивної освіти представлено такими нормативно-правовими документами: Реабілітаційний Акт (1973), який наголошує на забороні дискримінації осіб з обмеженими можливостями, захисті їхніх прав, у тому числі, на освіту; Акт «Про освіту всіх дітей з обмеженнями» (1975) передбачає безкоштовну освіту для дітей-інвалідів; Програма переходу підлітків з обмеженнями в доросле життя, у якій конкретизовано категорії дітей з обмеженими можливостями, визнано за необхідне активний розвиток інтегрованого навчання, обов'язкове визнання права дітей з обмеженими можливостями отримувати освітні послуги в усіх освітніх установах, окрім релігійних.

Аналіз законодавчо-правових засад розвитку інклюзивної освіти показав, що міжнародна стратегія інклюзивної освіти спрямована на реалізацію права людини на освіту, розбудову інклюзивного суспільства, трансформацію освітніх систем і підтримку державних стратегій інклюзивної освіти, оновлення професійної підготовки вчителя, розробку механізмів інвестування інклюзивної освіти [38].

У межах реалізації окреслених завдань під егідою ЮНЕСКО і Європейської Агенції розвитку спеціальної освіти в 2009 р. було розпочато пілотний проект «Інклюзивна освіта в дії» (Inclusive Education in Action (IEA)), спрямований на впровадження принципів «включення» у національні освітні стратегії. Програмні дії ЮНЕСКО полягають у розробці методологічних, організаційних, технологічних підходів переходу до інклюзивної освітньої моделі. Це передбачає формування цілісної концепції інклюзивної освіти, формування міжнародної політики розвитку інклюзивної освіти, системи управління й підтримки національних стратегій розвитку інклюзивної освіти, її популяризацію [51].

Відзначимо, що діяльність міжнародних організацій сприяє поширенню та підвищенню ефективності впровадження інклюзивної освітньої моделі в шкільну практику. Так, за сприяння ЮНЕСКО найрадикальніші зміни в реалізації ідей соціальної рівності в освіті відбулись у бідних країнах світу (Уганда, В'єтнам, Лесото, Лаос, Йорданія, Палестина, Марокко, Єгипет, Йомен), які знаходяться під патронажем згаданої організації.

Динаміка розвитку інклюзивної освіти представлена в табл. 6.2. Як бачимо, на кожному історичному етапі розвитку освіти для дітей з особливими потребами існувала відповідна освітня модель, ядром якої виступали провідні підходи до подолання освітніх проблем даної категорії.

Таблиця 6.2

Історичні етапи розвитку освіти дітей з особливими потребами

Назва етапу	Хронологічні межі	Освітня модель
Сегрегаційний	поч. ХХ ст. – 60 –ті роки ХХ ст.	медична модель
Інтеграційний	сер. 60-х років – сер. 80-х років ХХ ст.	модель «нормалізації»
Інклюзивний	сер. 80-х років ХХ ст. – поч. ХХІ ст.	модель «включення»

Медична модель (або модель «недолюдина», «погроза суспільству», «об'єкт жалю», «об'єкт вимушеної благодійності») забезпечувала освітні потреби дітей і молоді даної категорії через створення спеціальних закритих установ. Фактична ізоляція в умовах цих установ і подальше виключення дітей даної категорії з життя суспільства довела неспроможність даної моделі та, як наслідок, призвела до закриття спеціальних установ. Уперше повну відмову від медичної моделі було здійснено у Великій Британії та Італії. Ідея «нормалізації» (уперше використана в країнах Скандинавії, США, Канаді) як альтернатива медичній моделі передбачала формування «паттернів культурно-нормативного життя тих, хто був виключений із суспільства», засобами інтеграції (комбінованої, часткової, тимчасової, повної) або асиміляції через прийняття норм домінуючої культури й слідування їм у своїй поведінці. Основними недоліками моделі «нормалізації» визнано фізичну складову інтеграції через тиск на суспільство з метою формування змін у ставленні до таких дітей, тиск на дитину з метою примусового стимулювання до навчання й розвитку. В основі моделі «включення» покладена ідея соціального прийняття через модифікацію стилю поведінки й ціннісних норм домінуючої групи у плюралізм звичаїв і поглядів з одночасним збереженням кожної автономної групи. Інклюзивна освіта (у межах моделі «включення») розуміється як система, за якої учні з особливими потребами відвідують ті ж самі школи, що і звичайні учні; перебувають у класах із дітьми такого ж віку; реалізовують індивідуальні, освітні потреби, що відповідають їхнім можливостям; забезпечуються необхідною підтримкою та супроводом (М. Кінг-Сірс).

Як бачимо, інтеграція передбачає створення спеціальних умов для дітей з особливими потребами в межах системи без зміни самої системи, а інклюзія – реструктуризацію шкіл відповідно до потреб учнів. Розвиток інклюзивної освіти забезпечують соціальні технології інноваційного розвитку освіти, інклюзивна освітня модель є одним із механізмів його прискорення.

Спробуємо пояснити, в чому полягає специфіка реструктуризації школи засобами інклюзивної освітньої моделі. Оскільки розвиток особистості відбувається через розширення й зміну соціальних контактів, такі контакти слід розвивати (за межами спеціальних

установ), а не контролювати (у їх рамках) (У. Бронфенбреннер). Лише в умовах освітньої установи, через участь у груповій діяльності й оволодіння правилами групи особистість може здобути соціальний досвід (Х. Брім). Освітнім потребам кожної дитини відповідають специфічні моделі (континууми) конструювання послуг, які задовольняють ці потреби. Вони ранжуються від освіти в умовах лікарні, спецшколи, спецкласу до звичайного класу масової школи (М. Рейндолз, І. Дейно). Інклюзивна освіта найбільш повно відповідає освітнім потребам кожної дитини, оскільки всі діти є включеними в соціальну й навчальну діяльність школи за місцем проживання; у межах школи створюється система, здатна задовольнити потреби кожного; усі діти в умовах масової школи забезпечуються необхідною підтримкою, спрямованою на створення умов для самореалізації, безпеки, активної діяльності в колективі; соціальні контакти розвиваються, а не обмежуються. За таких позицій інклюзія («включення») дітей з особливими потребами підвищує ефективність масової школи й одночасно зменшує кількість дітей у спеціальних класах або установах.

Як бачимо, інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, що відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізіологічного розвитку. Структурними елементами інклюзивного освітнього середовища є інклюзивні класи, інклюзивні школи, у яких здійснюється інклюзивне навчання.

Інклюзивне навчання слід розуміти як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом їх навчання в загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей [20].

Ключовий компонент інклюзивного навчання – гнучкість, урахування особистісних характеристик, що визначають темп навчання кожної дитини [7]. Цей компонент реалізовується шляхом упровадження комплексних освітніх послуг з урахуванням освітніх потреб дитини. Під комплексністю освітніх послуг розуміється чітко скоординована та взаємообумовлена взаємодія всіх фахівців закладу та спеціалістів, які беруть безпосередню участь у навчально-виховному процесі: педагогів, психологів, соціальних працівників, дефектологів, реабілітологів, лікарів, керівників закладів. Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов’язковий психолого-педагогічний супровід дитини. Без нього перебування дитини в масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється [8]. Така робота спрямована на створення умов, які забезпечують підвищення соціальної активності

дітей, інтелектуальний розвиток, формування ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини. Базуючись на особистісному й системно-орієнтованому підході, такий супровід являє собою комплексну систему всебічної, динамічної, корекційної та розвивальної допомоги відповідно до вікових та індивідуальних потреб учнів.

Сформулюємо основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти розвинених країн, зокрема Великої Британії:

- пріоритет інтересів і потреб дітей та учнів;
- неперервність супроводу;
- мультидисциплінарність [3].

У реалізації цих принципів у системі інклюзивної освіти Великої Британії вирішальну роль відіграє, насамперед, психологічна служба кожного навчального закладу. Зокрема, практичний психолог і соціальний працівник сприяють розвиткові соціальних умінь школярів, а також надають належну моральну підтримку сім'ям дітей, їхнім близьким і вчителям, допомагають долати складні життєві ситуації. Шкільний психолог є експертом у проведенні як оцінювання наявного рівня розвитку, так і прогнозування перспектив найближчого розвитку дитини. Він розробляє індивідуальні або групові рекомендації, бере участь у розробці навчальних планів, здійснює психологічну підтримку батьків. Психолог допомагає визначити чинники, які негативно впливають на здатність дітей до навчання й самоконтролю [1].

Важливими завданнями сучасної психологічної служби навчального закладу визнано:

- підбір діагностичного інструментарію, придатного для роботи з різними категоріями дітей відповідно до наявного дефекту розвитку;
- уточнення змісту та методів корекційної роботи з дітьми, які мають особливі потреби з урахуванням результатів психологічної діагностики;
- розробка комплексних корекційних стратегій, які б містили, крім навчання, ще й ігрові засоби, рекомендації щодо сімейного виховання [4].

Діяльність шкільної психологічної служби полягає у здійсненні психолого-педагогічного супроводу дитини протягом її шкільного навчання, що дає можливість запровадити шкільну психологічну діяльність у навчально-виховну педагогічну систему. Суттєвим у організації психолого-педагогічного супроводу є використання комплексного підходу, реалізація якого передбачає чітке слідування таким етапам: діагностичний, оформлення документальної бази,

розробка й затвердження індивідуальних програм навчання та розвитку з рекомендаціями для педагогів і батьків, створення особистої навчально-методичної та інформаційної бази, моніторинг результатів, прогнозування подальших дій і корекція отриманих результатів.

У цьому контексті важливості набуває розроблення й використання ефективних механізмів забезпечення ефективності інклюзивного навчання. Так, значну роль у досліджуваному процесі відіграють нові форми психолого-педагогічного супроводу: особистісно-орієнтовані індивідуальні навчальні плани та програми; методичні рекомендації з організації інклюзивного навчання й комплексної реабілітації, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у межах освітньої інклюзії, забезпечення навчальних закладів необхідною матеріально-дидактичною базою тощо.

Звернемося до зарубіжного досвіду, вивчення й систематизація якого дозволяє оптимізувати процес запровадження інклюзивної освіти в нашій країні.

Передусім, висвітлимо особливості побудови індивідуального навчального плану, що є формальним документом, який містить детальну інформацію про дитину й послуги, які вона має отримувати. Індивідуальний навчальний план розробляється психолого-педагогічними працівниками та об’єднує їхні зусилля з укладання комплексної програми психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання, конкретизує послуги, що надаватиме окремий спеціаліст у межах супровіду. Батьки є активними учасниками розроблення індивідуального навчального плану. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для формування навчальних програм, адаптованих до освітніх потреб конкретного учня. [33].

У Канаді індивідуальний навчальний план є офіційним документом, що замінює собою базовий навчальний план і навчальні програми [11].

Окремі підходи до формування індивідуальних навчальних планів представлено в роботах Дж. Деплера, Т. Лоремана, Д. Харві, які пропонують структурувати їх у вигляді схеми, змістовими елементами якої є прогнозовані ймовірні очікування і плани дитини, довгострокові цілі,завдання з формування поведінки, індикатори навчальних досягнень, інклюзивні стратегії та підходи в навчанні, терміни та стратегії моніторингу й корекції індивідуального навчального плану[12; 50]. Як зазначають науковці, таке структурування сприятиме ефективній організації навчального процесу та впливатиме на його результативність.

Індивідуальна навчальна програма дитини з особливими освітніми потребами в класі з інклюзивним навчанням розробляється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією. Вона

містить мету й завдання курсу, вимоги до отримання знань, умінь і навичок, які мають опанувати учні в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст окремих розділів і тем. Під час складання індивідуальної навчальної програми педагоги, передусім, аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами [36].

Серед інклюзивних методів навчання, представлених у досвіді зарубіжної школи, ефективним визнано метод гри (гра, спрямована на встановлення зв'язків у соціумі; рольова гра «учитель – учень»; «антецедент», стратегії самоуправління). На докладне вивчення заслуговують технології інклюзивного навчання (технологія «включення всіх», комунікативні технології, технології «особистого включення», «використання допоміжних цілей», отримання індивідуальної допомоги, технологія «працюємо разом» та ін.) [57]. Слід зазначити, що інноваційні підходи до реалізації завдань інклюзивного навчання в зарубіжній освітній практиці, викладені у формі методичних рекомендацій для вчителів, є доступними широкому загалу й суттєво прискорюють процес упровадження інклюзивної освітньої моделі [57]. Така популяризація ідей інклюзивного навчання обумовлює поширення в зарубіжній практиці інклюзивних шкіл і класів, активізує громадський рух за освітню інклюзію, що в комплексі сприяє розбудові інклюзивного суспільства.

Важливим елементом уведення інклюзивної освітньої моделі є встановлення партнерських зв'язків із батьками учнів і місцевими громадами. Батьки дітей з особливими освітніми потребами мають працювати в тісному контакті з учителями й соціальними працівниками, бути їхніми партнерами під час розробки та реалізації індивідуальних навчальних планів. Одне з найважливіших завдань фахівців школи – допомога батькам учнів у навчанні й вихованні дітей з особливими потребами.

Переважна кількість шкіл у розвинених країнах світу є інклюзивними, наявність національних стратегій розвитку інклюзивної освіти сприяє розробці й запровадженню проектів з освітнього включення на регіональному й локальному рівнях (Класи Кентуккі: Ласкаво просимо кожного, Інклюзивна мережа Флориди, інклюзивні форуми в Новій Шотландії, Альберті, Онтаріо тощо); відбувається активізація громадського руху за розбудову інклюзивного суспільства (Асоціація за освіту молоді (США), Асоціація батьків дітей з обмеженими можливостями (США), Асоціація вчителів інклюзивних шкіл (США)); створюються нові типи навчальних закладів (школи руху, школи гри) тощо). Такі дії не лише посилюють ідеї рівності в освіті, а й сприяють її подальшому розвитку через розробку й запровадження інноваційних підходів.

Задоволення освітніх потреб осіб з обмеженими можливостями, що здійснюється в межах міжнародного руху «Освіта для всіх», ініційованого ЮНЕСКО, передбачає модернізацію професійно-педагогічної підготовки до діяльності в умовах освітньої інклюзії. Такий підхід має забезпечити не лише рівні освітні можливості для всіх, а й якісну освіту сучасного суспільства через інклюзивну освіту й розвиток інклюзивної школи [38].

Спрямованість інклюзивної освіти на розбудову інклюзивного суспільства й задоволення освітніх потреб усіх без винятку дітей підвищує роль соціальних педагогів у реалізації її основних завдань, зокрема в супроводі осіб з особливими освітніми потребами щодо їх соціальної адаптації й формування здатності до продуктивного функціонування в суспільстві. Проте професійна підготовка соціальних педагогів до діяльності в умовах інклюзивних навчальних закладів має свою специфіку.

Підкреслимо, що на сьогодні залишається нерозв'язаним питання розмежування сфер професійної діяльності «соціального працівника» і «соціального педагога». У зарубіжній теорії та практиці соціально-педагогічної діяльності, згідно з міжнародними стандартами, найбільш уживаним є термін «соціальний працівник», що пояснюється зв'язком із родовим поняттям, яке визначає характер діяльності соціального працівника – «соціальна робота» («social work»). Соціальна робота здійснюється в умовах як окремих соціальних інститутів, так і відкритого соціального середовища; клієнти соціального працівника не мають вікових, релігійних, етнічних та ін. обмежень. Основною сферою професійної діяльності соціального працівника є надання соціальної допомоги й соціального супроводу.

Так, Національна Асоціація Соціальних працівників США спрямовує свою діяльність на сприяння та відновлення продуктивної взаємодії особистості й суспільства. Соціальний працівник забезпечує максимальну реалізацію (соціальну, фізичну, організаційну) можливостей, ресурсів і прагнень кожного, надання необхідної соціальної допомоги клієнтам із метою зменшення їхніх страждань. Теоретична підготовка соціальних працівників у США здійснюється згідно з навчальними планами Ради Освіти у Сфері Соціальної Роботи. Основу навчального плану становлять теоретичні й практичні курси в галузі поведінки людини в соціальному оточенні, соціальної політики, теорії та практики соціальної роботи, соціальних цінностей, етики соціальної роботи. Зрозуміло, що оновлення професійної підготовки соціального працівника до діяльності в умовах інклюзивної освіти потребує значного розширення змістово-методичного компоненту з урахуванням специфіки його професійних функцій в умовах інклюзивного навчального закладу.

Реалізація подібного завдання здійснюється в межах комплексного підходу, що передбачає збагачення інклюзивною складовою базової професійно-педагогічної підготовки, а також уведення нових спеціальностей до штатного розкладу (тьютор, асистент учителя, пара професіонал у сфері інклюзивної освіти) й забезпечення відповідної підготовки в закладах професійної й післядипломної освіти.

Модернізація професійної підготовки сучасного фахівця у сфері соціальної роботи забезпечує умови для формування нового покоління спеціалістів, здатних реалізувати ідеї інклюзивної освіти [34, с. 35]. Зусилля ЮНЕСКО, ОЄСР, Європейської Комісії, Ради Європи, інших міжнародних і національних організацій спрямовані на підтримку та сприяння розвитку й модернізації професійно-педагогічної підготовки в контексті ідей освітньої інклюзії, що зумовлює формування політики сприяння якісній професійній підготовці фахівця інклюзивного навчального закладу, її модернізацію засобами оновлення курикулуму, методичної складової, уведення оновлених моніторингових заходів [56, с. 8].

За даними Європейської комісії, ці зміни професійно-педагогічної підготовки стосуються не лише озброєння майбутніх фахівців спеціальними знаннями й уміннями, а й передбачає постійний неперервний розвиток здобутих професійних навичок і компетентностей у межах післядипломної освіти. Слід підкреслити, що якісна професійно-педагогічна підготовка сучасного європейського вчителя й соціального працівника передбачає оволодіння компетентностями інклюзії, які стосуються здатності ідентифікувати індивідуальні потреби кожного в навчанні й використовувати відповідні цим потребам стратегії, формувати в учнів потреби в неперервній освіті, формувати в учнів ключові європейські компетентності, працювати й діяти в умовах мультикультурного суспільства; здатності до активного співробітництва з колегами, батьками учнів, представниками громади [46, с. 4].

Модернізація професійної підготовки сучасного фахівця соціально-педагогічної сфери відбувається в межах визнання єдиних для європейських країн критеріїв якості, серед яких пріоритетними визнано:

- готовність до безперервного професійного вдосконалення;
- розвиток професійних здібностей і знань з предмету спеціалізації;
- доступ і участь у програмах кар’єрного розвитку (особливо на початку професійної діяльності);
- наявність внутрішніх мотивів подальшого здобуття знань, до розвитку професійних компетентностей;
- здатність ефективно працювати в гетерогенних класах;
- здатність до експериментально-дослідницької діяльності [46].

Зазначимо, що введення інклюзивної освіти до програми професійної підготовки сучасного вчителя та працівника соціально-педагогічної сфери є пріоритетним завданням освітнього розвитку Європи, про що свідчать положення більшості сучасних програмних документів із проблем модернізації й подальшого розвитку професійно-педагогічної освіти [38; 41; 42; 46; 56; 58; 59].

Аналіз національних стратегій розвитку інклюзивної освіти європейських країн, представлений у роботах М. Броунела, М. Розенберга, П. Сінделара та інших дослідників, супроводжується доведенням необхідності розробки системи заходів подальшого підвищення якості професійної підготовки фахівця в контексті запровадження інклюзивної освіти. Науковці зауважують на негативних наслідках зростаючої тенденції до ранньої спеціалізації, що призводить до зниження загального рівня кваліфікації та компетентності випускників педагогічних навчальних закладів, порушення такої кваліфікаційної ознаки вчителя й соціального педагога, як здатність працювати з кожною дитиною, враховуючи її можливості й потреби (К. Янг). Про необхідність відмови від ранньої спеціалізації та розширення базової підготовки з урахуванням принципів інклюзивної освіти наголошується в матеріалах ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: Шлях майбутного» (Inclusive Education: The way of the future' (2009)) [59], які сьогодні можна вважати стратегічними орієнтирами модернізації професійної підготовки фахівця інклюзивної освіти. Проте, їх реалізація передбачає подолання складних і неоднозначних суперечностей у процесі сертифікації професійно-педагогічної освіти. Так, прибічники концепції «de-regulation view certification» (Дж. МакЛескі, Д. Роуз) наполягають на відмові від спеціалізації як такої (С. Бартелл), пропонують застосування «eutilitarian»-підходу в професійній підготовці в межах надання єдиних базових знань для роботи з дітьми з урахуванням їхніх потреб, а спеціалізацію запроваджувати на рівні магістерської або післядипломної освіти. При цьому постає необхідність у значному розширенні змісту спеціальної освіти (Д. Голдхабер), запровадженні проблемного та творчого навчання (Р. Слі), визначенні нових ціннісних орієнтирів у взаєминах суб'єктів педагогічного процесу, розробці нових методик і технологій, якісних змін у організації виробничої практики [56, с. 22].

Збагачення професійно-педагогічної освіти інклюзивною складовою відбувається в межах розвитку традиційних і альтернативних моделей. Так, традиційні моделі професійної підготовки фахівця інклюзивної освіти містять у своєму складі різноманітні, найчастіше, фрагментарні курси, які не забезпечують студентів необхідними навичками й компетентностями. Альтернативні моделі професійної підготовки представлено в роботах В. Стайтона, Дж. МакКолана, М. Пугача, Л. Блантона та ін.

Заслуговують на увагу подані в роботах згаданих авторів класифікації таких моделей, які дозволяють встановити тенденції подальшого розвитку інклюзивної складової в системі професійної підготовки фахівця інклюзивної освіти.

Як показано у табл. 6.3, 6.4, дослідники виділяють такі групи альтернативних моделей інклюзивної освіти: модель влиття, співробітництва (спільної підготовки), уніфікації; дискретну, вбудовану, інтегровану моделі.

Таблиця 6.3

Моделі професійної підготовки фахівця до діяльності в умовах інклюзивної освіти (Дж. МакКоллан, В. Стайтон)

Модель влиття (infusion model)	**Модель співробітництва (спільної підготовки) (collaborative training model)**	**Модель уніфікації (unification model)**
Здобуття інклюзивної професійної освіти протягом 1–2 років навчання	Збільшення терміну здобуття інклюзивної професійної освіти; формування інклюзивних студентських аудиторій, використання інклюзивних класів у процесі педагогічної практики	Застосування уніфікованої програми для основних спеціальностей, орієнтованої на ідеї інклюзивної освіти

Таблиця 6.4

Моделі професійної підготовки фахівця до діяльності в умовах інклюзивної освіти (М. Пугач, Л. Блантон)

Дискретна модель	**Вбудована модель**	**Інтегрована модель**
Спеціальна професійна підготовка й базова здійснюються окремо в межах ліцензованих спеціальностей	Спеціальна професійна підготовка є ліцензованою як додаткова до базової спеціальності	Збагачення базової освіти спеціальними знаннями через значне розширення курікулуму

Як бачимо, потужним засобом подальшої модернізації системи професійної підготовки сучасного фахівця, підвищення загального рівня професійно-педагогічної компетентності є уніфікована й інтегрована моделі, які обумовлюють подальшу трансформацію навчальних програм професійної підготовки.

Питання модернізації змісту професійної підготовки фахівця в контексті збагачення його інклюзивною складовою детально систематизовано в працях зарубіжних дослідників (С. Баглієрі, Д. Баррет, Р. Бонез, М. Бровнел, Т. Велх, А. Вільямз, А. Воткінз, Дж. Галтиг, Г. Гей, І. Грегорі, Р. Грек, К. Грін, А. Джоблін, Дісай, С. Кардоне, К. Кікленд, Дж. Ламбе, Т. Лореман, М. Мастопієрі, К. Моні, Т. Скраг, І. Спандагов, Й. Фейерер, С. Форлін, М. Хардман, У. Шерм, І. Шипен). Аналіз цих праць

дозволяє стверджувати, що приведення змісту професійно-педагогічної освіти відповідно до вимог інклюзивної освіти й інклюзивного суспільства відбувається згідно з національними стратегіями та національними традиціями [56, с. 23–28].

Нові ціннісні орієнтири у взаєминах суб'єктів педагогічного процесу є запорукою ефективної професійної підготовки в умовах інклюзивної освіти. Вони реалізуються через провідні ідеї, почуттєву сферу, поведінку (В. Вуд). Л. Андрез, К. Реінкі, С. Моселев вважають, що ознакою ефективності професійної підготовки сучасного фахівця мають стати сформовані погляди та спеціальні («instructional») компетентності, набуті засобами використання ситуативних методик, групових семінарів і дискусій, альтернативних технологій. Ознаками відповідних ціннісних орієнтирів фахівця, що працює в закладі інклюзивної освіти є відкритість, самоаналіз і саморефлексія, відповідальність, інтеркультурність, комунікативність, здатність до підтримки (Дж. Мінтц), здатність до співчуття, позитивне самосприйняття, професійний оптимізм, об'єктивність (Д. Ушер). Свідченням пріоритетності окреслених завдань є введення до переліку ціннісних орієнтирів сучасного фахівця здатності сприймати індивідуальну спроможність учня до навчання, адекватно реагувати на невдачі й активно запобігати їм у майбутньому, позитивного впливу й переконання учнів [48].

Зрозуміло, що якісні зміни сучасної системи професійно-педагогічної підготовки зумовлюють необхідність розробки інноваційних форм і методів навчання, застосування нових освітніх технологій, упровадження нових підходів у процесі організації виробничої практики. Насамперед, спостерігається розвиток експериментальних підходів, що забезпечують формування авторських методик інклюзивного навчання. Заслуговують на увагу принципи інклюзивної рефлексії, які мають використовуватися як морально-етичне підґрунтя таких методик: співробітництво та групова діяльність, формування культури освітньої інклюзії, розвиток ціннісних установок фахівця в контексті ідей освітньої інклюзії, суспільно-громадське партнерство, експериментально-дослідна діяльність, професійна емпатія (С. Карінгтон, Б. Сегерз).

Зазначимо що формування оновленої (відповідно до принципів освітньої інклюзії) системи професійної підготовки фахівця обумовлює визначення критеріїв її ефективності через встановлення нових професійних компетентностей. Так, Д. Хувер і Д. Паттон виділяють два типи професійної компетентності фахівця інклюзивного навчального закладу: компетентність розвитку («development competence») і компетентність реалізації («implementation competence»). Перший тип розкриває здатність сучасного фахівця володіти теоретичними знаннями з проблем інклюзивної освіти, другий характеризує його здатність їх

використовувати в конкретних ситуаціях. Аналіз наукових праць з проблем формування компетентностей свідчить, що їх визначення і стандартизація відбуваються в межах специфічних форм професійного співробітництва (співробітництво-консультація, співробітництво-підтримка, співробітництво-співпраця, професійна взаємодопомога), рефлексії, диференціації та мультикультуралізму [56, с. 40].

Модернізація професійно-педагогічної підготовки фахівця до діяльності в умовах інклюзивної освітньої моделі зумовлює необхідність уведення спеціальних штатних посад соціально-педагогічної спрямованості, передусім, посад асистент учителя, асистент вихователя) [9].

У більшості країн, у яких активно впроваджується інклюзивна освіта, асистентів педагога вважають парапрофесіоналами, тобто особами, які отримали спеціальну професійну підготовку, володіють спеціальними компетентностями й здатні працювати під керівництвом кваліфікованого спеціаліста з вищою освітою. В умовах інклюзивного навчального закладу парапрофесіоналами є особи, які отримали спеціальну підготовку в галузі інклюзивної освіти, працюють під керівництвом учителя, безпосередньо підпорядковуються керівнику навчального закладу [10].

До парапрофесіоналів також відносять кваліфікованих фахівців, які можуть працювати в інклюзивному класі та надавати учням спеціалізовані послуги: діагностичне тестування, логопедичні послуги, фізіотерапію тощо. Фахівці в спеціальних галузях (психологи, логопеди, фізіотерапевти, соціальні педагоги, реабілітологи тощо) застосовують свої знання й уміння, з метою оптимізації інклюзивного навчання, надання спеціалізованої допомоги учням зі спеціальними освітніми потребами.

Аналіз британського досвіду свідчить, що основним завданням асистентів педагога на рівні середньої освіти є надання допомоги вчителю в організації, підтримці та здійсненні навчально-виховного процесу в умовах освітньої інклюзії. Зазвичай, асистенти педагогів допомагають і іншим фахівцям у наданні психолого-педагогічної підтримки учням (наприклад, індивідуальна допомога у сфері медичного догляду, управління поведінкою учня тощо) [17].

Асистент учителя в Канаді – це парапрофесіонал, який не є вчителем, але виконує окремі обов’язки, пов’язані з педагогічною діяльністю або соціально-психологічним супроводом дитини. Як правило, асистенти вчителів надають спеціалізовану допомогу педагогам у організації навчання й виховання дітей в умовах інклюзивних навчальних закладів. Подібна допомога може мати академічне й соціальне спрямування, або стосуватись особливих освітніх потреб учнів. Кваліфікаційні вимоги до асистента вчителя інклюзивної школи включають наявність свідоцтва (або еквіваленту)

про отримання вищої освіти; диплому або сертифікату, що підтверджує кваліфікацію асистента вчителя, виданого офіційною установою післядипломної освіти, у тому числі зазначення місця проходження практики; оволодіння спеціальними професійними компетентностями, що відповідають посадовим обов'язкам (наприклад, мова жестів, шрифт Брайля, спроможність забезпечувати гігієнічні потреби учнів, оволодіння методами комунікації за допомогою обміну малюнками); наявність сертифікату про можливість надання спеціальних послуг у сфері охорони здоров'я (наприклад, свідоцтво про проходження навчання щодо надання першої необхідної допомоги, ненасильницького втручання в кризових ситуаціях тощо); здатність до фізичних навантажень у межах виконання посадових обов'язків.

Асистенти вчителів можуть надавати необхідну підтримку під час виконання учнями навчальних завдань, а також повинні володіти спеціальними навичками й уміннями, необхідними для задоволення специфічних потреб окремих учнів. Спеціальні вміння та навички асистент учителя може набути під час участі в додаткових тренінгах (наприклад, тренінг з оволодіння жестовою мовою, надання спеціалізованої допомоги в пересуванні учням з порушеннями опорно-рухового апарату).

Орієнтовний перелік обов'язків асистента педагога складають: допомога окремим учням у виконанні навчальних завдань; здійснення нагляду за дітьми під час їх перебування в їдальні, на ігровому майданчику тощо; надання допомоги у здійсненні моніторингу результатів навчальної діяльності; допомога під час роботи в малих групах або індивідуально з окремими дітьми в той час, коли вчитель працює з усією групою або іншими дітьми; надання допомоги в розробленні навчальних матеріалів; допомога вчителю у проведенні тестів та інших контрольних заходів, спостережень у розв'язанні проблемних ситуацій; управління поведінкою учнів у класі; співпраця з учителем у процесі розроблення розкладу та ін. [22].

Упровадження посади асистента педагога в розвинених країнах супроводжується державним регулюванням і стандартизацією досліджуваного процесу. Так, у Великій Британії розроблено Національні професійні стандарти (2001), у яких викладено основні принципи діяльності асистентів педагога: відповідність діяльності статутним нормам та існуючим стандартам, діяльність у партнерстві з учителем, сприяння розвитку інклюзивної освіти, конфіденційність, постійний професійний розвиток та ін. Національні професійні стандарти асистентів педагога визначають очікувані результати педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освітньої моделі, є валідним механізмом оцінювання діяльності представників нової спеціальності в межах початкової, середньої, спеціальної освіти.

Стандарти містять перелік пріоритетних завдань асистентів педагога, що дозволяє їх використовувати в процесі здійснення самоперевірки ефективності професійної діяльності, складання особистого резюме (Curriculum Vitae) для розроблення програми подальшого професійного розвитку [21, с. 495].

Процес професійної підготовки асистентів педагога здійснюється в межах двох моделей: програма вдосконалення професійного розвитку асистента педагога (для осіб із досвідом практичної діяльності за даною спеціальністю) і програма спеціальної освіти (для осіб без відповідної професійної освіти) в межах опанування обов'язкових курсів і курсів за вибором (див. табл. 6.5).

Таблиця 6.5

Зміст професійної підготовки асистента педагога

Навчальні програми професійної підготовки асистента педагога	**Моделі професійної підготовки асистента педагога**	
	Програма подальшого професійного розвитку	**Програма спеціальної професійної підготовки**
Обов'язкові курси	Управління поведінкою учнів; організація співробітництва учнів у групі; психолого-педагогічна підтримка в процесі організації різних видів навчальної діяльності; самоаналіз професійного розвитку	Права та обов'язки асистента педагога; психолого-педагогічна підтримка; психолого-педагогічна підтримка в процесі організації та здійснення навчального процесу; психолого-педагогічна підтримка педагогічного персоналу
Курси за вибором	Організація інклюзивного навчального середовища; діагностика навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами; планування та діагностика навчальної діяльності; соціальний і емоційний розвиток учнів з особливими потребами; забезпечення безпеки учнів; організація здорового способу життя; психолого-педагогічна підтримка учнів у двомовному навчальному середовищі; психолого-педагогічна підтримка учнів з особливими потребами у здійсненні спілкування та взаємодії з іншими; психолого-педагогічна підтримка учнів з обмеженнями розумового розвитку;	Психолого-педагогічна підтримка в процесі вивчення основ грамоти й математики; управління поведінкою учнів; забезпечення безпеки учнів; організація здорового способу життя; використання ІКТ у діяльності асистента педагога

Продовження Таблиці 6.5

	психолого-педагогічна підтримка учнів з особливими потребами, соціального й емоційного розвитку; психолого-педагогічна підтримка учнів із фізичними та сенсорними порушеннями розвитку; використання ІКТ в умовах інклюзивного навчання; розвиток грамотності в умовах інклюзивного навчання; розвиток навичок обчислювання в умовах інклюзивного навчання; психолого-педагогічна підтримка учнів у засвоєнні навчальної програми; психолого-педагогічна підтримка розвитку робочих команд; психолого-педагогічна підтримка та розвиток партнерських стосунків із колегами; організація співробітництва з батьками учнів з особливими потребами	

Аналіз навчальних програм професійної підготовки асистента педагога у Великій Британії дозволяє стверджувати, що надання психолого-педагогічної підтримки є пріоритетним завданням представників нової спеціальності.

У цілому модернізація європейської системи професійно-педагогічної підготовки в контексті ідей інклюзивної освіти спрямована на розробку нових моделей професійної підготовки інклюзивного фахівця, що здійснюється в межах єдиних європейських вимог і відповідно до національних особливостей освітнього розвитку.

В Україні інклюзивна освіта, що прийшла на зміну медичній освітній моделі, набула активного розвитку протягом останнього десятиліття. Вважаємо, що цей процес умовно поділяється на такі періоди: стихійний, або перехідний (1991–2003 рр.), інтеграційний (2003–2010 рр.), період «включення» (2010–2013 рр.).

Так, ратифікацією Україною у 1991 р. Конвенції ООН «Про права дитини» було започатковано врегулювання права на освіту дітей і молоді з особливими потребами. Передусім, відповідно до положень Саламанської декларації, розпочався процес формування законодавчої бази, що унормовує окреслені питання в державі, й активний громадський рух із популяризації світових стандартів у даній сфері. Діяльність міжнародних і всеукраїнських фондів, заснованих протягом перехідного періоду, за сприяння й підтримки державних органів забезпечили інтеграцію дітей з особливими потребами в освітній процес загальноосвітньої школи й зниження рівня сегрегації в Україні протягом періоду інтеграції. Правове визнання й поширення інклюзивна освіта отримала протягом третього періоду.

Зазначимо, що розвиток інклюзивної світи в Україні відбувається відповідно до вимог положень ЮНЕСКО, при цьому основними стратегічними орієнтирами державної освітньої політики визнано діагностику й аналіз проблем освітнього розвитку дітей і молоді з особливими потребами; формування законодавчої бази з проблем реалізації та врегулювання права на освіту осіб з особливими потребами; популяризацію ідей інклюзивної освіти, стимулювання та активізацію громадських ініціатив; упровадження проектів і програм розвитку інклюзивної освіти та надання їм підтримки на місцях; підготовку педагогічних кадрів до діяльності в умовах інклюзивної освіти; модернізацію системи управління освітою.

Підкреслимо, що процес розвитку інклюзивної освіти в Україні супроводжувався зростанням кількості дітей з особливими потребами. Проте офіційна статистика різниться від статистичних даних, якими оперують громадські та благодійні організації, батьківські асоціації тощо. Так, у звіті «Innocent Insight» зазначено, що до початку перехідного періоду в країнах СНД і Балтії більшість дітей з обмеженими можливостями одержували освіту в спеціальних школах, найчастіше це були заклади інтернатного типу, за спеціальними коригуючими програмами. Дітей класифікували за основними ознаками інвалідності (порушення слуху, зору, інтелекту, мовлення), що дозволяло виявити осіб з тяжкими та середніми формами інвалідності, але не забезпечувало повного виявлення кількості дітей із незначними порушеннями або проблемами в навчанні. Статистичні дані стосовно чисельності дітей з обмеженими можливостями в більшості з цих країн не збігаються із середніми загальносвітовими показниками, що свідчить про неповноту інформації, оскільки офіційно зареєстрованими є лише ті діти, які одержують соціальну грошову допомогу й перебувають на домашньому утриманні, та ті, хто перебуває на державному утриманні в спеціальних закладах (окрім Литви, де категорія «діти з особливими потребами» охоплює всіх дітей незалежно від складності порушень) [18, с.73].

Як було зазначено, процес розвитку інклюзивної освіти в Україні супроводжувався зміною освітніх моделей. Передусім, демократичні перетворення всіх сфер життя зумовили зниження рівня сегрегації, притаманного медичній моделі. Підкреслимо, що в процесі зміни освітніх моделей відбулось термінологічне уточнення понять «інвалід», «особа з вадами розвитку», «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», поширені в умовах медичної освітньої моделі. У межах згаданої моделі вада здоров’я є характеристикою особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи станом здоров’я і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою «корекції» відповідної проблеми особи.

Забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги (спеціальна освіта й пенсія) виступають основними механізмами соціальної підтримки в умовах медичної освітньої моделі. Такий підхід цілком виправдовує розвиток і кількісне зростання спеціалізованих навчальних закладів, у яких надається освіта «особам з вадами розвитку».

У межах соціальної освітньої моделі (інклюзивної освіти), якій поступилася медична модель, вади здоров'я розуміються як соціальна проблема, а не характеристика особистості, оскільки мають соціальну зумовленість. Основними принципами інклюзивної освіти є забезпечення права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, в умовах загальноосвітнього закладу, виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх, створення спеціальних умов для навчання, виховання й розвитку.

Аналіз нормативно-правової бази, що врегульовує здобуття освіти особами з особливими потребами в Україні, свідчить про тенденцію до інтенсивного розвитку державної підтримки дітей даної категорії, передусім у реалізації їх права на освіту засобами впровадження інклюзивної освітньої моделі (див. табл. 6.6).

Таблиця 6.6

Нормативно-правова база, що врегульовує питання здобуття освіти осіб з особливими потребами в Україні

Закони України
Конституція України ст. 53, «Про освіту» (1991), «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства» (2001), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005), «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002), «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2005), «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» (2005)
Постанови КабінетуМіністрівУкраїни
«Про затвердження концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» (2000), «Про затвердження міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки» (2002), «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2003), «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2004), «Державна типова програма реабілітації інвалідів» (2006)
Накази Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України
«Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2001), «Про затвердження положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (2002), «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 році Року людей з інвалідністю» (2002), «Про створення умов щодо забезпечення

Продовження Таблиці 6.6

права на освіту осіб з інвалідністю» (2005), «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005), «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2007), «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2007), «Про додаткові заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2007), «Про координування діяльності структурних підрозділів щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2008), «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» (2008), «Про заходи Міністерства освіти і науки України на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009), «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» (2009); «Про проведення моніторингового дослідження стану інклюзивної освіти в Україні» (2010), Проект Концепції розвитку інклюзивної освіти (2010)

Уведення в країні інклюзивного навчання забезпечує рівний доступ до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [20].

Аналіз державних нормативних документів дозволяє стверджувати, що їх зміст відповідає міжнародним документам у сфері прав людини на освіту, спрямований на забезпечення рівного доступу до освіти дітей з особливими потребами, свідчить про потужні зрушення щодо формування державної політики у сфері освітньої інклюзії. Чинне законодавство гарантує право на освіту дітей з особливими освітніми потребами без дискримінації та на основі рівності можливостей, забезпечуючи інклюзивну освіту на всіх рівнях навчання протягом усього життя. Так, «Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки» (2006), серед інших цілей і завдань передбачає створення умов для здобуття якісної освіти дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, інвалідами; забезпечення варіативності здобуття якісної базової, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей громадян з особливими потребами, орієнтованої на інтеграцію їх у соціально-економічне середовище. Концепцією визначено пріоритетним безоплатне здобуття освіти в державних і комунальних навчальних

закладах дітьми з особливими потребами; упорядкування регіональної мережі спеціальних навчальних закладів усіх рівнів освіти для громадян з особливостями психічного й фізичного розвитку, забезпечення інтеграції їх у загальний освітній простір [19].

Зазначимо, що в Україні спостерігається певна неузгодженість законодавчих актів, що врегульовують право на освіту, права осіб з особливими потребами й права дітей. Зокрема в законах про освіту йдеться про альтернативний вибір освітніх послуг, у законах про права осіб з особливими потребами реалізація права на освіту цієї категорії громадян зводиться до спеціальних закладів, Закон «Про охорону дитинства» в одній статті гарантує доступ до освіти дітям-інвалідам у загальноосвітніх навчальних закладах, а в іншій (ст. 27) закладами для дітей-інвалідів з вадами розумового або фізичного розвитку називаються лише спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати). Вважаємо, що такі факти пояснюються стрімким розвитком у країні освітньої інклюзії, свідчать про децентралізаційний характер управління процесом освітніх змін, зумовлені об'єктивними чинниками й будуть ураховані в подальшій його еволюції.

Пріоритетні завдання впровадження інклюзивного навчання в Україні спрямовані на створення умов для вільного доступу дітей з обмеженими фізичними можливостями до загальноосвітніх навчальних закладів; забезпечення наукового, навчально-методичного супроводу, створення нормативно-правової бази даного процесу; підготовку педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та формування відповідного ставлення до таких учнів у суспільстві (План дій щодо запровадження інклюзивного навчання на 2009–2012 роки) [24].

Основним документом, що регламентує процес упровадження інклюзивної освітньої моделі в Україні, є Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні (2010), яка визначає, що метою впровадження такої моделі є формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб із порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю; створення умов для реалізації державної політики в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами у сфері освіти; удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема, інклюзивного навчання, з використанням адаптованого міжнародного досвіду [20]. Реалізація окресленої мети передбачає:

- удосконалення нормативно-правового, фінансово-економічного, науково-методичного забезпечення, орієнтованого на реалізацію інклюзивної освіти;

- запровадження інноваційних освітніх технологій на основі інклюзивного підходу та моделей спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами;
- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;
- розвиток мережі загальноосвітніх навчальних закладів, які впроваджують принципи інклюзивної освіти;
- вирішення низки соціальних проблем щодо ставлення, інтегрування в суспільство дітей з особливими освітніми потребами;
- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;
- надання підтримки та залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі в навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності.

Вирішальною умовою реалізації концепції визнано комплексне розв'язання питань, пов'язаних із кадровим, навчально-методичним, нормативно-правовим і організаційним забезпеченням інклюзивної освіти. Передусім стратегічними пріоритетами України в контексті досліджуваної проблеми є:

- удосконалення існуючої законодавчої та створення нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти;
- інституційні зміни (розвиток мережі інклюзивних шкіл; використання системи спеціальних загальноосвітніх закладів як інформаційно-методичного ресурсу для впровадження інклюзивного навчання; створення у складі органів управління освітою окремого структурного підрозділу з питань освіти осіб з особливими освітніми потребами та визначення спеціаліста, для координування діяльності щодо запровадження інклюзивного навчання; введення у Класифікатор професій нової освітньої кваліфікації – асистент учителя);
- подальша модернізація вищої педагогічної освіти й системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (забезпечення спеціальної підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання; забезпечення спеціальної підготовки консультантів обласних і районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультацій з питань навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; запровадження системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами);

• навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання (розроблення методичних рекомендацій щодо особливостей організації навчання, комплексної реабілітації, створення передумов для соціалізації дітей дошкільного та шкільного віку в умовах інклюзії; використання інноваційних технологій педагогічними працівниками в процесі інклюзивного навчання; психолого-педагогічного супроводу сімей, у яких виховуються діти з особливими освітніми потребами та психологічна робота з батьками здорових дітей у контексті сприяння інклюзивному навчанню); розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в загальноосвітніх школах в умовах інклюзивного навчання; забезпечення корекційно-розвивальної складової в умовах інклюзивного навчання, яка спрямована на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів і потребує впровадження особистісно-орієнтованих програм навчання та реабілітації за індивідуальним і диференційованим підходом [20].

Вважаємо, що певними здобутками України у сфері розвитку інклюзивної освіти є державна підтримка й урегулювання досліджуваного процесу засобами вдосконалення законодавчої бази, передусім, ратифікацією Конвенції про права інвалідів (2009), затвердженням Міністерством освіти й науки, молоді та спорту (МОНМС) Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні (2010), прийняттям Кабінетом Міністрів України розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного й інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2010), громадськими обговореннями «Порядку організації інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах» (2011), внесенням протягом 2010–2011 рр. змін до Закону України «Про середню загальну освіту».

Про певні зрушення в досліджуваній сфері свідчать статистичні дані про розвиток інклюзивної освіти в Україні. Так, за відсутності інклюзивних навчальних закладів на початку 2000-х років у березні 2010 р. до загальноосвітніх шкіл було інтегровано 103 тис. дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі 45 тис. дітей-інвалідів. Інклюзивну освіту впроваджено у 22 школах. У березні 2011 р. Міністерство освіти, науки, молоді та спорту звітувало, що близько 130 тис. дітей з особливими потребами охоплені інклюзивною освітою. На 1 березня 2011 р. в Україні створено близько 536 спеціальних класів у загальноосвітніх школах, які охоплюють майже 6 тис. дітей з особливими освітніми потребами[14].

Постановою Кабінету Міністрів України Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах

(2001), Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів Міністерства освіти і науки України (2010) передбачено введення посади асистента вчителя в інклюзивних навчальних закладах, затверджено конституційні права й державні гарантії асистентів учителя, передбачені для педагогічних працівників, які працюють з дітьми з потребами в корекції фізичного і/або розумового розвитку.

Процес упровадження інклюзивної освіти в Україні має яскраво виражений громадський характер і супроводжується подальшим розвитком відповідної інституційної бази. Суттєвий внесок у реконструкцію існуючої освітньої моделі зроблено благодійними фондами й громадськими організаціями.

Так, основні завдання Міжнародного фонду «Відродження» (1990), що є окремою організацією мережі фундацій Інституту Відкритого Суспільства, заснованого Джорджем Соросом, спрямовані на фінансове й організаційне сприяння становленню відкритого демократичного суспільства в Україні засобами підтримки значущих для його розвитку громадських ініціатив. У межах діяльності Фонду в Україні було започатковано програму «Крок за кроком» (1996–1999), ініційовану у Болгарії в 1995 р., спрямовану на впровадження демократичних практик у систему дошкільної освіти, залучення дітей з особливими потребами та дітей національних меншин до загальноосвітніх закладів [55].

На базі Програми «Крок за кроком» Міжнародного фонду «Відродження» (1994–1999) за підтримки Інституту Відкритого Суспільства (Нью-Йорк) та Міжнародного центру розвитку дитини (Вашингтон) було створено Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» (1999). Діяльність ВФ «Крок за кроком» базується на цінностях відкритого демократичного суспільства й спрямована на сприяння втіленню освітніх реформ з реалізації особистісно-орієнтованої, інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей і громад, шляхом проведення тренінгів для освітян, батьків, представників громадських організацій; ініціювання та реалізації проектів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, у тому числі дітей з особливими потребами; залучення сімей і громади до освітнього та управлінського процесів. ВФ «Крок за кроком» є національним членом Міжнародної асоціації «Крок за кроком» (Нідерланди) [6].

Суттєву роль у досліджуваному процесі відграють громадські організації (професійна організація науковців ERA (Європейська дослідницька асоціація), Асоціація батьків «особливих дітей» (Центр раннього розвитку для дітей із синдромом Дауна) та ін.), спеціальні установи та організації (Український інститут корекційної та реабілітаційної валеології, регіональні ресурсні центри інклюзивної

освіти, інклюзивні центри творчого розвитку тощо). Саме за підтримки існуючих у країні фондів і організацій здійснюється впровадження програм і проектів інклюзивної освіти.

Так, науково-педагогічний експеримент 2001–2007 рр., ініційований ВФ «Крок за кроком», за участі й підтримки Міністерства освіти і науки України, Інституту спеціальної педагогіки, був спрямований на впровадження інтегрованого навчання, у межах якого діти з особливими потребами здобувають освіту в загальноосвітніх школах, проте, на відміну від інклюзивного навчання, додаткові умови навчання таких дітей не створюються. У започаткованому в рамках експерименту проекті «Інтегроване навчання» взяли участь 23 загальноосвітні школи з 8 областей України, проектом було охоплено 364 дитини з особливостями фізичного розвитку. У ході проекту в даної категорії дітей спостерігалося зростання пізнавальної активності, підвищився рівень толерантного ставлення до осіб з особливими потребами в усіх учасників педагогічного процесу. За результатами проекту було підготовлено законопроект «Про спеціальну освіту».

Започаткована Фондом програма «Інклюзивна освіта» спрямована на розробку ефективної моделі інклюзивної освіти. У рамках програми Фондом було реалізовано проекти «Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти» (2001–2002), «Змінимо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства» (2002), «Адвокатство батьків – обстоювання права на інклюзивну освіту для дітей з особливими потребами» (2003), «Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами» (2003–2005), «Створення ресурсних центрів інклюзивної освіти для батьків дітей з особливими потребами» (2005–2007), «Впровадження інклюзивної освіти в Україні» (2007), «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2007–2013). Програмою «Інклюзивна освіта» було охоплено 49 експериментальних класів (груп) у 20 експериментальних навчальних закладах, у яких здобувало освіту 178 дітей з особливими освітніми потребами. У програмі взяли участь 4 інститути післядипломної педагогічної освіти, у яких, у рамках навчального курсу «Залучення дітей з особливими потребами», 393 педагогічних працівників підвищили свій професійний рівень [6].

Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», що запроваджений за участі Канадської агенції міжнародного розвитку та МФ «Відродження», спрямований на розбудову інклюзивного суспільства, в якому немає упередженого ставлення до осіб з особливими потребами. Основні завдання проекту полягають у зміцненні спроможності пілотних закладів освіти та громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти; розробленні необхідної законодавчої бази й механізмів упровадження моделі інклюзивної освіти для підтримки дітей з

порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах та суспільстві; забезпеченні належної професійно-педагогічної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного класу/групи в загальноосвітньому просторі; формуванні позитивного ставлення до людей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільстві [15].

У межах проекту пілотними навчальними закладами було обрано дві школи – загальноосвітня школа № 95 м. Львова та школа-ліцей № 3 м. Сімферополя, яким Наказом Міністерства освіти і науки України надано статус експериментальних педагогічних майданчиків. Проте за час дії проекту кількість таких закладів зросла до 27.

Зазначимо, що впровадження інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність якісної модернізації професійно-педагогічної підготовки. Передусім, виникає необхідність у введенні нових спеціальностей, збагаченні змісту професійно-педагогічної підготовки інклюзивною складовою. Сучасні вищі педагогічні навчальні заклади України використовують так звану «каскадну форму» професійної підготовки спеціалістів до діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу. Так, у межах проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» у Львівському педагогічному коледжі на основі запропонованих канадськими колегами майстер-класів, тренінгів, семінарів було розроблено й упроваджено в навчальний процес усіх спеціальностей спецкурси «Вступ до інклюзивної освіти», «Стандартизоване оцінювання в інклюзивному класі», «Диференційоване навчання в інклюзивному класі». У навчальні курси з загальної педагогіки та психології інтегровано теми «Лідерство в інклюзивній освіті» та «Менеджмент управління інклюзивної школи». Подібну проблематику уведено до змісту методики викладання на всіх спеціальностях Львівського національного університету імені Івана Франка. Формування необхідних професійних навичок в умовах інклюзивної освіти здійснюється засобами залучення до проекту загальноосвітніх шкіл, у яких студенти проходять педагогічну практику (загальноосвітня школа № 95 м. Львова) [13].

Слід зазначити, що головна мета модернізації професійно-педагогічної підготовки фахівців до діяльності в умовах інклюзивної освіти в Україні спрямована на здійснення комплексного соціально-педагогічного та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає забезпечення необхідними теоретичними знаннями й спеціальними компетентностями майбутніх логопедів, дефектологів, сурдопедагогів, психологів, соціальних педагогів) і дозволяє комплексно й усебічно здійснювати діагностику, корекцію й реабілітацію дітей з особливими потребами в умовах інклюзивних навчальних закладів і надавати спеціалізовану допомогу родинам таких дітей.

Започатковані в країні програми й проекти зумовили модернізацію системи управління освітою. Передусім, активізація громадського руху й розвиток партнерства в рамках упровадження нової освітньої моделі сприяють децентралізації управління, застосуванню управлінської вертикалі «знизу вгору» в удосконаленні законодавчої бази й задоволенні освітніх потреб споживачів освітніх послуг. Використані механізми залучення якомога більшої кількості шкіл до програм й проектів розвитку освітньої інклюзії довели необхідність співробітництва між навчальними закладами в застосуванні інноваційних підходів забезпечення інклюзивної освіти, сприяли об'єднанню шкіл у мережі, що дозволяє здійснювати обмін знаннями й досвідом, розробляти єдині вимоги розбудови ефективної системи задоволення різноманітних освітніх потреб учнів. Так, у ході проектів визнано необхідним удосконалення умов навчання щодо забезпечення вільного доступу дітей з особливими потребами до шкільних приміщень, урахування таких потреб під час будівництва, реконструкції, капітальних ремонтів будівель і приміщень навчальних закладів. З метою виконання окреслених завдань відповідно до Указів Президента України, доручень Уряду Міністерством освіти і науки видано необхідні розпорядження органам управління освітою, здійснено їх обговорення на Парламентських слуханнях, внесено зміни до законодавчої бази. Вагомими досягненнями в досліджуваній сфері є проведення Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти моніторингового дослідження стану інклюзивної освіти в Україні (2010–2012). Передусім, у результаті дослідження встановлено пріоритетні проблеми в галузі реалізації політики освітньої інклюзії: фінансування соціально-психологічного супроводу інклюзивної освіти; формування в суспільстві толерантного ставлення до дітей з особливими потребами; удосконалення законодавчої бази для організації інклюзивної освіти в умовах масових загальноосвітніх навчальних закладів; чітке визначення складу спеціалістів і підстав для їх введення до штатних розписів.

Таким чином, за роки незалежності в Україні медична освітня модель поступилася інклюзивній. Процес трансформації зумовив зміни законодавчої бази; активізацію громадського руху, спрямованого на впровадження інклюзивної освіти; оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя; модернізацію управління освітою. Встановлено, що пріоритетними засобами освітніх трансформацій стали експериментальні програми й освітні проекти. Аналіз позитивних зрушень у досліджуваній сфері дозволив виявити проблеми, подолання яких сприятиме оптимізації подальшого розвитку освітньої інклюзії в країні. Вважаємо основними перешкодами відсутність ефективних механізмів фінансування системи інклюзивного навчання, недостатнє матеріально-технічне й

кадрове забезпечення загальноосвітніх закладів, низький рівень пристосування будівель загальноосвітніх закладів до навчання дітей з особливими потребами, низький рівень психологічної готовності суб'єктів педагогічного процесу до введення інклюзивного навчання.

Здійснений аналіз, обмежений дослідженням специфіки реалізації права на освіту переважно осіб з особливостями фізичного та психофізіологічного розвитку, дозволяє встановити тенденції розвитку інклюзивної освіти. Передусім вважаємо, що подальша демократизація суспільства і забезпечення соціальної рівності освіти зумовлюють активізацію процесу введення інклюзивної моделі. Подібні трансформації зумовлюють необхідність розроблення ефективних механізмів подолання соціальних перешкод і фінансових бар'єрів розвитку сучасної інклюзивної школи в умовах реструктуризації освіти. Актуальності набувають питання навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання, розвитку соціально-педагогічного партнерства, модернізації професійно-педагогічної підготовки. Урахування окреслених тенденцій є необхідною умовою подальшого розвитку вітчизняної освіти, запорукою розбудови інклюзивного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Сучасна система середньої школи й освіти розвинутих країн як основа комплектування вищої школи / А. М. Алексюк // Педагогіка вищої освіти України. – К., 1998. – 560 с.
2. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть : філософія, методологія, практика / В. П. Андрущенко // Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, В. Г. Кремень [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 99–166.
3. Барбарига А. А. Среднее и среднее специальное образование в современной Англии : [критич. анализ] / А. А. Барбарига. – К. – Одесса : Вища школа, 1985. – С. 125.
4. Вічалковська Н. К. Особливості навчання дітей з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітньої школи/Н. К. Вічалковська // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Київ. – 2011. – Т. 13. – Ч. 1. – С. 72–79.
5. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=4.
6. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Програма «Інклюзивна освіта». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ussf.kiev.ua/index.php/go=Inklus
7. Гаращук К. В. Концептуальні основи розвитку альтернативної освітньої пропозиції у контексті структурних інновацій сучасної англійської школи / К. В. Гаращук // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 144–148.
8. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – К. : Логос, 2001. – 80 с.
9. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації гендерної рівності в професійній діяльності : автореф. дис… канд. пед. наук/ С. М. Гришак ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2007 – 20 с.

10. Дзвінчук Д. І. Особливості виховання дітей і молоді в умовах соціальної нерівності / Д. І. Дзвінчук, В. І. Малімон [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum.

11. Зиглер Р. Международный опыт инклюзии [Електронний ресурс] / Р. Зиглер – Режим доступу : http://www. Mgppu.ru/IPPIO/ZiglerLech.php.

12. Іванюк І. Освітні реформи Великобританії 80 – 90-х років ХХ ст. / І. Іванюк // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – С. 8.

13. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Офіційний сайт проекту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.clientcenter.youcandothat.com/www-dev/ccds/uk/components.php.

14. Інклюзивна освіта: як зустрічає дітей з особливими освітніми потребами українська школа? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.eura.org.ua.

15. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні») [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.education-inclusive.com/uk/index.php.

16. Каракатсаніс Т. В. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великобританії [Електронний ресурс] / Т. В. Каракатсаніс. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_20/files/P2011_22.pdf.

17. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. … док-ра пед. наук / В. Ю. Ковальчук. – К, 2006. – 34 с.

18. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта у країнах пострадянського простору: порівняльно-аналітичний огляд / А. А. Колупаєва //Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : Зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2007. – 316 с.

19. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/portal/soc_gum.

20. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: www/inclusion.vzaimodeystvie.ru.

21. Мельник Р. Р. Підготовка соціальних працівників для роботи з дітьми-інвалідами в Великобританії / Р. Р. Мельник // Молодь: освіта, наука, духовність. – Київ : Ун-т «Україна», 2008. – Ч. 1. – С. 493–495.

22. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США/ Н. В. Мукан. – Львів : Вид. Львівської політехніки, 2011. – 248 с.

23. Новіков В. М. Освіта як інструмент професійної і соціальної мобільності [Електронний ресурс] / В. М. Новіков. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtse/2010_2/p_026-35.pdf.

24. План дій щодо запровадження інклюзивного навчання на 2009–2012 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://docs.google.com/document/d/…TrYjk/edit?hl=en.

25. Проблемы детской инвалидности в переходный период в странахСНГ и Балтии // Детский фонд Организации Объединенных Наций(ЮНИСЕФ). – 2005. – С. 20.

26. Романов П. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России [Електронний ресурс] / П. Романов, Е. Смирнова-Ярская. – Режим доступу : http: www.isras.ru.

27. Сбруєва А. А. Досягнення, проблеми та перспективи англійської освітньої реформи кінця ХХ – початку ХХІ ст. /А. А. Сбруєва //Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 73–78.

28. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / А. А. Сбруєва. – К., 2005. – 38 с.

29. СбруєваА. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія /А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.

30. Шмидт В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании : учебно-методическое пособие / В. Р. Шмидт. – М., ВЛАДОС, 2006. – 170 с.

31. Adult Education in a Polarizing World. Education for All, Status and Trends. UNESCO [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unesdoc.unesco.org/images/.../113758eo.pdf.

32. Ballard K. Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice [Електронний ресурс] / K. Ballard. – London : FalmerPress, 1999. – 191 p. – Режим доступу : http://www.books.google.com.ua/books?isbn.

33. Bottani N. International Educational Indicators / N. Bottani, H. J. Walbeng // The International Encyclopedia of Education. – Oxford, 1994. – P. 94–99.

34. Cardona C. M. Teacher education students' beliefs of inclusion and perceivedcompetence to teach students with disabilities in Spain / C. M. Cardona // Journal of the InternationalAssociation of Special Education. – 2009. – № 10 (1). – C. 33–41.

35. ClarkeD. FAFTI Equity and Inclusion tool: ReportonthePilotingProcess [Електронний ресурс] / D. Clarke. – Режим доступу : http://www/educationfasttrack.org/media/library.

36. Dalen M. The relationship between disability, gender and education. [Електронний ресурс] / M. Dalen. – Режим доступу : http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146758e.pdf.

37. Dyson H. Inclusion and inclusios: theories and discourse in inclusive education // H. Daniels, Ph. Garner. Inclusive education. Supporting inclusion in education systems. – London : Sterling. Kogan Page, 1999. – P. 36–53.

38. Education for All Fast Track Initiative (EFAFTI) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http//portal.unesco.org/education/en/ev.phplRD_ID.

39. Educational Inclusion: Guidance for Inspectors and Schools. – London : Ofsted, 1997. – P. 690–694.

40. EFA Global Monitoring Report [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.edev.fi/portal.

41. European Agency for Development in Special Needs Education Key Principles forPromoting Quality in Inclusive Education. – Recommendations for Policy Makers. Odense,Denmark : European Agency for Development in Special Needs Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.european-agency.org/.../key-principle...

42. European Commission DG Education, Culture and Lifelong Learning. How canTeacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturallydiverse settings? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kslll.net/Documents/PLA_Teaching%20effectively%20in%20culturally%20diverse%20settings_May%2007.pdf, Lastaccessed 19/03/10.

43. European Commission Education and Training 2010 programme.Teachers and Trainers, Key Competences – Curriculum Development.Joint seminar Report, 3–4 April 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/teacherreport_en.pdf.

44. European Commission Knowledge System for Lifelong Learning: Teachers and Trainers' Peer Learning Cluster [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kslll.net/PeerLearningClusters/clusterDetails.cfm?id=14.

45. European Council conclusion. – March, 2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.consilium.europa.eu/uedocs.

46. European Parliament Resolution on improving the quality of teacher education 23/09/2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.europarl.europa.eu.

47. Financial Barriers in to Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.whitehouse.gov/assets/documents.

48. General Teaching Council for England.Behaviour for Learning – engaging withresearch GTC Networks [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.gtce.org.uk/network/bfl/behaviour_for_learning.pdf.

49. Howe K. R. Standards, Assessmentand Equality of Educational Opportunity / K. R. Howe // Educational Researcher. – 1994. – № 8. – P. 27.

50. Loreman T.Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. Routledge Falmer / T. Loreman, J.Deppeler, D. Harvey. – London and New York, 2005. – 57 p.

51. Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in education. A Challenge & a Vision. Conceptual Paper/ Section for early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division. 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/inclusive.

52. Smith J. The Nexus of equality and quality in education: A framework for Debate / J. Smith // Canadian Journal of Education. – 1995. – № 3. – P. 378–391.

53. Smith M. K. The concept of equality of educational opportunity / M. K. Smith // Harvard Educational Review. – 1998. – № 6. – P. 7–22.

54. Stanford Encyclopedia of Philosophy [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.plato.stanford.edu.

55. Step by Step Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http//www. stepbystep.bitex.com/engProgiets.htm.

56. Teacher education for inclusion. International Literature Review European Agency for Development in Special Needs Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.european-agency.org.

57. Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/educprog/sne.

58. UNESCO The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. – Paris, UNESCO. Ministry of Education, Spain. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.unesco.org/education/.../SAL...

59. UNESCO International Bureau of Education, 2009. International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future28th Session Geneva, 25–28 November 2008. – UNESCO [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdfAccessed 08/06/2010.

60. World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Bassic Learning Needs. – Jomtien, Thailand. – March, 1990. – 77 p.

Розділ 7
ЗАРУБІЖНІ СТРАТЕГІІ МІНІМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

О. В. Листопад, к.пед.н., доцент

Високий рівень стресогенності професійної діяльності соціального педагога, який пояснюється наявністю специфічних чинників, що негативно впливають на професійний розвиток фахівця та спричиняють зміни в його фізіологічному й психічному стані, зумовлюють необхідність розроблення механізмів попередження й подолання негативних наслідків професійно-педагогічної діяльності, насамперед, професійного вигорання. Актуальність подібних дій пояснюється необхідністю попередження соціальних проявів професійного вигорання – професійної дезадаптації та професійної деформації, які значно знижують ефективність соціально-педагогічної діяльності.

Основні завдання дослідження полягають у визначенні термінологічних ознак поняття «професійне вигорання», встановленні чинників і симптомів професійного вигорання, виявленні основних типів зарубіжних стратегій подолання професійного вигорання, характеристиці ефективних стратегій мінімізації професійного вигорання працівників соціально-педагогічної сфери.

Теоретичне обґрунтування явища професійного вигорання та аналіз існуючих підходів його попередження й подолання представлено в працях як зарубіжних дослідників (Х. Адельман, С. Ауербах, С. Гремлінг, Д. Гірдін, Дж. Еверлі, Дж. Корей, К. Кондо, Х. Кюйнарпуу, М. Лейтер, К. Маслач, Е. Пайнс, Г. Сельє, Л. Тейлор, Б. Фербер, М. Шнідер та ін.), так і представників пострадянського наукового простору (М. Авраменко, В. Бойко, Н. Водоп'янова, О. Гура, В. Дудяк, В. Кожевнікова, Н. Маліновська, А. Маркова, А. Осницький, Н. Осухова, О. Свенцицький, І. Холостова, Л. Юр'єва та ін.).

Аналіз сучасної наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що професійне вигорання трактується як пролонгована реакція на емоційні й фізіологічні стресори, які виникають у професійній діяльності та призводять до деформації професійного розвитку та професійної неефективності (К. Маслач) [19]; стан емоційної, інтелектуальної, фізичної ізоляції людини, зумовлений значними пролонгованими перевантаженнями (Д. Гірдін, Д. Дасек, Дж. Еверлі) [17]; фізичне або емоційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в професійній діяльності, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності й (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки (ВООЗ). Як бачимо, професійне

вигорання являє собою довготривалу стресову реакцію, що виникає як наслідок дії на людину хронічних професійних стресів середньої інтенсивності та призводить до професійної деформації.

У більшості випадків термін «професійне вигорання» використовується з метою пояснення умов, чинників і механізмів формування синдрому фізичної й емоційної стомленості, зумовленою перевантаженнями у професійній діяльності. Основними складовими перевантажень є стрес і емоційна напруга [18]. Синдром фізичної й емоційної стомленості виявляється у вольовій деформації спеціаліста, оскільки хронічний стрес призводить до виснаження емоційних і особистісних ресурсів.

Про існування певної категорійної невизначеності явища професійного вигорання свідчить синонімічне вживання термінів «професійне вигорання» і «емоційна стомленість, зумовлена перевантаженнями». Дж. Мітчел довів неоднозначність представлених категорій. Передусім, дослідник зазначає, що професійне вигорання є більш широким поняттям, проте, обґрунтування специфіки професійного вигорання з позицій процесуальних характеристик дозволяє представити його як сукупність короткочасних станів емоційного й фізичного стомлення (див. табл. 7.1) [22].

Таблиця 7.1

Ключові ознаки стану професійного вигорання й емоційного стомлення

Професійне вигорання – стан найвищого незадоволення професійної діяльністю	Емоційна стомленість – стан напруженості та зацикленості на об'єктивних або суб'єктивних проявах стресу
Надмірне дистанціювання від колег і клієнтів	Переживання травматичних подій
Низький рівень професійної компетентності	Надмірне згадування подій, пов'язаних із травмою
Зниження професійної продуктивності	Повторення дій, що призводять до напруження
Підвищена дратівливість	
Ознаки депресії або погіршення фізіологічного або психічного стану, спричинені суб'єктивними, соціальними, професійними факторами	

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що визначення сутності професійного вигорання та його основних характеристик відбувається згідно з трьома підходами. Так, згідно з першим підходом професійне вигорання трактується як синдром хронічної втоми. Його розуміють як стан фізичного, психічного, емоційного виснаження, зумовленого

тривалим перебуванням у стресових ситуаціях. Згідно з другим підходом, професійне вигорання виявляється в емоційному виснаженні й деперсоналізації, ознаками якої є негативне ставлення до інших і до самого себе. Згідно з третім підходом, професійне вигорання являє складну модель, складовими елементами якої є емоційне виснаження, деперсоналізація й редукція особистих досягнень.

Е. Седолайн зазначає, що професійне вигорання являє собою результат реакції працівника на невідповідність між вимогами до професійної діяльності та матеріальними й особистісними ресурсами, якими він володіє [2].

Зазначимо, що чинники професійного вигорання, які безпосередньо до нього призводять, являють собою комплекс особистісних, міжособистісних, організаційних факторів, що сприяють створенню умов для перевантаження [6]. У наслідок дії подібних факторів з'являються прояви емоційного й фізичного виснаження; дисфункціональної соціальної поведінки, передусім, ізоляції та дистанціювання у професійному колективі; погіршення психічного стану; професійної непродуктивності (див. табл. 7.2). Підкреслимо, що аналізовані чинники спричиняють професійне вигорання як окремого працівника, так і організації в цілому.

Таблиця 7.2

Характеристика проявів тривалого перевантаження

Тип порушення	Адиктивна поведінка	Дистрес	Емоційне виключення	Зміни професійних характеристик
Характерис-тики проявів	Посилене вживання тютюну, алкоголю, медикаментозних засобів з метою подолання стресу як ризик виникнення фізичної або психічної залежності	Деперсоналізація як захисний механізм і засіб мінімізації емоційної участі в ситуаціях кризи	Низький рівень емоційної рівноваги, моральна нестабіль-ність як реакція на надвисокі психологічні й емоційні вимоги	Симптоми напруження, депресії, зниження професійної компетентності, зневіра у власні сили, байдужість

Е. Седолайн виділив такі фактори, що спричиняють професійне вигорання:

- неспроможність контролю й управління власною долею через обмеженість участі в прийнятті рішень у межах організації;
- відсутність зворотного зв'язку й належної інформації про специфіку, ризики, цілі, очікування від результатів професійної діяльності;

- надвисоке (або неповне) професійне навантаження;
- контактне перевантаження, пов'язане зі спілкуванням із великою кількістю людей (яскраво виражене в діяльності викладачів, юристів, управлінців);
- конфлікти й невизначені ситуації. Конфлікт пов'язують із низьким рівнем задоволення від діяльності, зниження довіри в організації, проблемами морального характеру, високим напруженням. Невизначеність ситуації розуміють як невідповідність між інформацією, завданнями й можливостями їх виконання (шкільні адміністратори);
- індивідуальні особливості (фінансова нестабільність, міцні родинні стосунки, особливості психіки (нервозність, боязкість, сором'язливість);
- низький рівень професійної компетентності;
- другорядні фактори: умови професійної діяльності, небезпечність професійної діяльності, соціальні зміни, зміни в особистому житті [2].

Перелік факторів, що створюють умови для перевантаження, було доповнено Дж. Кореєм. Передусім, дослідник вважає вагомими такі:

- виконання одноманітних дій, особливо, якщо ці дії сприймаються як невагомі або незначні;
- висока персональна віддача професії й невизнання колективом подібних дій як позитивних і важливих;
- невизначеність ролі й місця особистого внеску в загальну колективну справу;
- постійний і значний тиск керівництва щодо необхідності виконання дій, термінів, особливо, якщо вони є нереальними для виконавця;
- взаємодія зі складним контингентом (резистентні групи, низький рівень розвитку групи тощо);
- конфлікт і напруженість у стосунках із персоналом, відсутність підтримки в колективі, наявність жорсткої критики;
- відсутність довіри між управлінськими структурами й виконавцями в досягненні загальних цілей;
- відсутність умов для вияву особистісних прагнень, ініціативи в упровадженні нових підходів, інноваційних ідей; відмова в активній експериментальній діяльності;
- надвисокі вимоги, які не відповідають особистісним і організаційним умовам і наявним ресурсам;
- відсутність в умовах професійної діяльності можливості брати участь у заходах підвищення професійної майстерності, освітнього рівня тощо;

- проблеми особистісного характеру, що виникли як наслідок напруженої професійної діяльності (конфлікти в родині, фінансові проблеми, ускладнення хронічних хвороб тощо) [6].

Як вважають Д. Гірдін та Дж. Еверлі, саме організаційні фактори є визначальними у професійному вигоранні. Передусім, дослідники зауважують, що характер управління й умови професійної діяльності можуть спричинити перші прояви перевантаження [17].

Аналізовані чинники професійного вигорання можуть бути екстрапольовані на педагогічну сферу та сферу соціально-педагогічної діяльності, висока ризикогенність якої пояснюється значним психологічним напруженням і схильністю до професійних деформацій.

Аналіз специфічних симптомів професійного вигорання, притаманних його стадіям (напруження (стрес), резистенція, виснаження) (див. табл. 7.3), дозволяє стверджувати, що основними прийомами подолання професійного вигорання є превентивні, діагностичні, прогностичні, процесуальні заходи.

Таблиця 7.3

Основні симптоми і стадії професійного вигорання

Стадії професійного вигорання	Напруження (поява первинних проявів стресу	Резистенція (прояви енергетичної затримки)	Виснаження
Симптоми професійного вигорання	Постійна роздратованість Постійна стурбованість Нестабільний кров'яний тиск Порушення сну Погіршення пам'яті Аритмія Періодичні головні болі Зниження уваги	Млявість Запізнення на роботу Зниження сексуального бажання Відчуття змореності зранку Перевага роботі вночі Виключення із соціальних стосунків (родина, друзі) Цинізм Зловживання енергетичними напоями (кава, чай, кола) Зловживання алкоголем Апатія	Хронічна депресія Хронічні захворювання кишково-шлункового тракту Хронічна розумова стомленість Хронічна фізична стомленість Хронічні головні болі Бажання «уникнути» спілкування Бажання позбавитися родинних, товариських, професійних зв'язків Прояви суїцидальної поведінки

Первинними симптомами професійного вигорання є симптоми стресу, характеристику основних типів яких (поведінкових, психологічних, фізіологічних) представлено в табл. 7.4 (Е. Лейтер, К. Маслач, Е. Малер та ін.) [18].

Таблиця 7.4

Основні симптоми стресу

Симптоми стресу		
Поведінкові	Психологічні	Фізіологічні
Порушення сну; зміни правил і норм поведінки; запізнення; уникнення спілкування з колегами; уживання транквілізаторів і лікарських засобів; конфлікти в родині; зниження відповідальності за результати професійної діяльності	Почуття гніву, невдачі, незадоволення; небажання виконувати професійні обов'язки; негативне ставлення до клієнтів; відсутність бажання змінити ситуацію на краще; внутрішній супротив до проявів співчуття; підозрілість; депресивні стани; відчуття провини	Виснаженість; низька працездатність; простудні захворювання й головні болі; порушення роботи органів травлення, серцево-судинної системи

Результатом невтручання в процес, або ігнорування симптомів професійного вигорання, є стійкі емоційні, психічні, фізіологічні порушення, що призводять до зміни професійних характеристик, а згодом – до професійної непридатності. При цьому основними складовими професійного вигорання є емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень (К. Маслач, С. Джексон). Так, емоційне й фізичне виснаження виявляється у відчутті спустошеності й утоми, зумовлених професійною діяльністю, емоційній перенапрузі; ознаками деперсоналізації (цинізму) є негативне ставлення до професійної діяльності та основних її суб'єктів, передусім, до колег і клієнтів; про редукцію професійних досягнень свідчить виникнення в працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення власної професійної неперспективності, неуспішності, невдоволення собою.

Наявність внутрішнього фізичного й емоційного стану з однаковими симптомами й однакових форм поведінки в більшості працівників свідчить про професійне вигорання організації. Основними чинниками професійного вигорання організації є постійні суперечності стратегічного й тактичного керівництва, наявність надмірно високих вимог до працівників, передача відповідальності на співробітників, які не мають певних повноважень, відсутність об'єктивних критеріїв оцінювання результатів праці, неефективна система мотивації та стимулювання персоналу. Підкреслимо, що

симптомами професійного вигорання організації є надвисока зміна кадрового потенціалу (від 100% на рік), невисока мотивація праці й наявність частих «перерв», професійна залежність персоналу від керівництва, висока конфліктність персоналу.

Аналіз зарубіжного досвіду дозволяє констатувати факт існування превентивних (спрямованих на попередження явища професійного вигорання) і процесуальних (спрямованих на подолання його проявів) стратегій боротьби з професійним вигоранням соціально-педагогічних працівників [19, с. 20]. Превентивні стратегії доречно систематизувати відповідно до класифікації Всесвітньої організації охорони здоров'я: стратегії первинної, вторинної й третинної профілактики. Так, стратегії первинної профілактики спрямовані на популяризацію здорового способу життя в професійних колективах і громадських організаціях. Стратегії вторинної профілактики дозволяють попередити прояви професійного вигорання у так званих групах ризику (учителі, соціальні працівники, медичні працівники, юристи та ін.). Стратегії третинної профілактики передбачають організацію профілактичної роботи з залежними пацієнтами, які мають ознаки професійного вигорання, насамперед, ознаки стресу.

Врахування дії особистісних, міжособистісних (ситуативних), організаційних факторів, що сприяють створенню умов для професійного вигорання, дозволяють виділити індивідуальні й організаційно-управлінські стратегії попередження та подолання професійного вигорання. При цьому зарубіжні дослідники визначають організаційно-управлінські стратегії більш ефективними порівняно з індивідуальними.

Індивідуальні стратегії попередження й подолання професійного вигорання сфокусовано на впровадженні ефективних підходів особистісного врегулювання проблеми: припинення професійної діяльності, зміна поведінки в професійній діяльності, коппінг поведінка, психічна саморегуляція, мобілізація ресурсів, психічна десенсибілізація, прийоми релаксації та відновлення, тонізація та ін.

Таким чином, індивідуальні стратегії зумовлюють необхідність оновлення професійної підготовки педагогічних працівників, озброєння їх здатністю протистояти негативним факторам професійної діяльності. Отже, ефективність індивідуальних стратегій забезпечують відповідні організаційні умови професійної діяльності, що передбачає необхідність розроблення системи ефективних підходів опанування педагогічними працівниками превентивними навичками професійної діяльності, формування на їх основі здатності працівників використовувати подібні навички в практичній сфері.

Індивідуальні стратегії (наприклад, розвиток навичок попередження стресу, ефективної діяльності в умовах стресу, глибокої релаксації, ефективної організації робочого часу, розвитку

впевненості, терапії раціональних емоцій, адекватної реакції на професійні вимоги й виклики, медитації тощо) дозволяють попередити формування професійного цинізму та професійної непродуктивності. Проте використання подібних стратегій не знижує загальної ризикогенності соціально-педагогічної діяльності, яка має об'єктивну природу. Наприклад, індивідуальні стратегії є малоефективними на робочому місці, що пояснюється неспроможністю працівника контролювати й управляти дією зовнішніх стресорів, що призводять до вигорання. Впливають на ефективність індивідуальних стратегій і особистісні характеристики працівника (відповідальність, почуття обов'язку та ін.). Таким чином, основним недоліком індивідуальних стратегій є залежність від організаційно-ситуативних факторів професійного вигорання (умови професійної діяльності, сумісність із колегами тощо), що істотно впливає на здатність практичного використання індивідуальних навичок протистояння згоранню. Проте на користь індивідуальних стратегій спрацьовує факт їх відносної доступності й низької вартості порівняно з організаційно-управлінськими стратегіями.

Зазначимо, що організаційно-управлінські стратегії попередження й подолання проявів професійного вигорання спрямовані на створення умов продуктивної професійної діяльності й попередження редукції соціально-педагогічних працівників засобами управління. Ефективність організаційно-управлінських стратегій забезпечується проникненням індивідуальних стратегій у площину адміністративного управління через упровадження вбудованої та комбінованої моделей. Подібні підходи дозволяють здійснювати керівництво всіма сферами професійної діяльності з урахуванням індивідуальних стратегій і мінімізувати ризики професійного вигорання працівників соціальної сфери [10; 18].

Нові підходи щодо мінімізації професійного вигорання педагогічних і соціально-педагогічних працівників викладено в працях М. Лейтера і К. Маслач [18]. Передусім, дослідники зауважують на ефективності таких підходів:

- реструктуризація управління: упровадження автономного шкільного менеджменту, програм кар'єрного зростання та професійного розвитку, «Школа в межах шкіл» («school-within-schools»), модернізації курикулуму «Curriculum initiatives», «Гнучкий розклад і командне викладання» («Flexible scheduling and team teaching») тощо;
- розвиток особистих професійних можливостей і професійної відповідальності (програми формування професійної компетентності соціально-педагогічних працівників, навичок контролю стресових ситуацій та ін.);

- соціальна підтримка працівників засобами діяльності проблемних груп, груп підтримки, дебрифінгу тощо (див. табл. 7.5).

Таблиця 7.5

Напрями мінімізації професійного вигорання працівників соціально-педагогічної сфери

Методи мінімізації професійного вигорання	Форми і засоби мінімізації професійного вигорання
Реструктуризація управління	упровадження автономного менеджменту, програми кар'єрного зростання та професійного розвитку, програми «Школа в межах шкіл» («School-within-schools»), модернізація курикулуму «Curriculum initiatives», «Гнучкий розклад і командне викладання» («Flexible scheduling and team teaching»)
Розвиток особистих професійних можливостей і професійної відповідальності	програми формування професійних компетентностей подолання й контролю стресу; програми освітнього менеджменту, управління безпекою діяльності; управління формуванням навичок управлінця; програми допомоги працівнику в подоланні особистих проблем (подолання кризи, діагностика й супровід в умовах кризи, персональні проблеми та їх вплив на професійну діяльність та ін.)
Соціальна підтримка працівників соціально-педагогічної сфери	діяльність проблемних груп, груп підтримки, дебрифінг та ін.

На думку Б. Фербера й К. Ешер, ефективність окреслених підходів забезпечує комплексне використання індивідуальних і організаційно-управлінських стратегій мінімізації професійного вигорання (комбінована модель) [14]. Велику роль при цьому відіграє діяльність ресурсних центрів, центрів професійного розвитку та інших установ, діяльність яких дозволяє впроваджувати інноваційні програми попередження й подолання професійного вигорання.

Наприклад, у межах діяльності ресурсного центру м. Атланта (США) пропонуються програми підвищення кваліфікації соціальних працівників, професійної підготовки адміністративного персоналу, персонального розвитку фахівців, суб'єкт-суб'єктного навчання тощо. З ініціативи Ресурсного центру започатковано Новий педагогічний інститут, діяльність якого спрямована на підтримку молодих фахівців, організацію наставництва, семінарів, у тому числі – на формування професійних компетентностей подолання й контролю стресу [1].

Активно впроваджуються програми мінімізації професійного вигорання в Центрі професійного розвитку м. Балтимор (США) (Baltimore's Professional Development Center). Так, у рамках його

діяльності пропонується низка платних освітніх послуг: програми освітнього менеджменту, управління розвитком інноваційних технологій і безпеки професійної діяльності [15]. У межах діяльності центру створено Академію освітнього лідерства (Academy for Educational Leadership), у якій започатковано вивчення інноваційних стратегій мінімізації професійного вигорання педагогічних і соціально-педагогічних працівників [25].

Головною місією Центру професійного розвитку (Professional Development Center), заснованого Балтиморським союзом учителів (Baltimore Teachers Union (BTU) є створення умов для професійного розвитку фахівців і парапрофесіоналів із метою задоволення освітніх потреб населення. До уваги слухачів пропонуються майстер-класи, семінари, конференції, групова діяльність, які організовуються у вільний від педагогічної діяльності час. Програми попередження стресових ситуацій є обов'язковими для слухачів Центру [25].

Офіс підтримки й розвитку, що заснований при Школі професійного розвитку (The Office of Teacher Support and Development in Professional Development School), спрямовує свою діяльність на сприяння розвитку професійних компетентностей фахівця на початковому етапі його професійної діяльності. Основним завданням Школи професійного розвитку (Professional Development Schools) є чітко сплановане й реалізоване партнерство університетів і установ післядипломної освіти в напрямі вдосконалення професійного розвитку, у тому числі, підготовки працівників до діяльності в умовах професійних ризиків [25].

Зазначимо, що індивідуальні програми мінімізації професійного вигорання соціально-педагогічних працівників, передусім, програми допомоги й супроводу (Employee Assistance Program), уведено в діяльність освітніх інститутів більшості навчальних округів США. Насамперед, до змісту подібних програм увійшли питання подолання проявів кризи, діагностики й супроводу в умовах кризи, особистісних проблем та їх впливу на продуктивність професійної діяльності.

Програму соціально-психологічної допомоги «Employee Assistance Program» було започатковано в 70-х рр. минулого століття з метою мінімізації негативних наслідків професійної діяльності працівників великих виробництв. Напрями допомоги, яка надається в рамках програми, значно змінилися й сьогодні охоплюють питання подолання проявів стресу, депресії, наслідків хронічних хвороб, що призводять до професійного вигорання працівників. Усі види допомоги та послуги, що пропонуються в рамках програми, є безкоштовними. Підкреслимо, що чисельність учасників щорічної комплексної програми соціально-психологічної допомоги «Employee Assistance Program» перевищує 700 тис. працівників. У межах програми надаються такі послуги: «Довідкові фінансові (юридичні, кредитні) послуги», «Управління стресовими ситуаціями (Critical

Incident Stress Management (CISM)», «Управління професійними ризиками (супервізія та консультація) (Employee risk management (supervisor and union consultation)» та ін. [26].

Слід зазначити, що соціальна підтримка працівників соціально-педагогічної сфери щодо мінімізації проявів професійного вигорання передбачає використання ефективних технологій, форм і методів попередження й подолання кризових і стресових ситуацій. Передусім, активно застосовується в діяльності центрів соціально-психологічної допомоги дебрифінг, дефузінг (розрядка), супровід і супервізія, що представлені як пріоритетні технології подолання проявів стресу в окремих програмах.

Так, розрядка, або дефузінг (defusing) являє собою процес обговорення кризових ситуацій із клієнтом, спрямований на гармонізацію почуттів, думок, сприйняття подій. Ефективність подібної технології передбачає термінове його застосування після негативних подій, наявність комфортних умов і бажання особи, яка знаходиться в кризовій ситуації, брати участь у обговоренні. Дефузінг заснований на емпатії, співчутті до потерпілого й контролі ймовірних емоційних зривів [8]. Основна мета дефузінгу полягає у сприянні емоційній розрядці, нейтралізації емоційного стану, зниженні рівня емоційної напруги в кризовій ситуації, зниженні гостроти сприйняття кризової ситуації через її обговорення. Ефективність представленої технології забезпечується послідовною зміною організаційних етапів, основні завдання яких представлено у табл. 7.6.

Таблиця 7.6

Основні завдання дефузінгу

Назва етапу дефузінгу	Вступний етап	Емоційно-пізнавальний етап	Інформаційний етап
Основні завдання дефузінгу	Ознайомлення з метою, ефективними прийомами, засобами технології та її ролі в подоланні наслідків стресу	Аналіз кризової ситуації та виявлення її позитивних наслідків	Виявлення особистих реакцій на ситуацію, формування первинних прийомів управління напруженням

Для подолання професійного вигорання організації використовується дебрифінг критичної стресової ситуації (Critical Incident Stress Debriefing (CISD)), який є спеціальною організованою, цілеспрямованою дискусією щодо обговорення причин, ознак і наслідків стресової ситуації [7]. Використовується виключно для роботи з невеликими гомогенними групами, представники яких знаходилися в кризовій ситуації. Подібні підходи дозволяють знизити рівень стресогенності групи через нормалізацію групової реакції на

стрес і відновити порушені взаємозв'язки у групі через відновлення втрачених функцій. Показниками для використання дебрифінгу критичної стресової ситуації є загроза стресу або наявність його ознак в учасників групи, зниження активності учасників, виявлені дисфункції професійної діяльності [21].

Представлена форма дебрифінгу є засобом першої психологічної допомоги, яка спрямована на розвиток захисних сил організму в протистоянні стресу, виявленні негативних реакцій на стрес, формування здатності мінімізувати прояви стресу, відновити втрачені функції. Дебрифінг критичної стресової ситуації є складовою програми Управління стресовими ситуаціями, яка містить у собі й інші прийоми попередження та подолання стресу (індивідуальні програми, служба підтримки, довідкова служба, спеціальні програми післядипломної освіти) [7].

Розробниками даної форми дебрифінгу є Дж. Мітчелл, Е. Ліндеманн, Дж. Кеплен, Х. Перед, Л. Рапопорт, Н. Фебіроу, К. Фредерік, І. Єлом та ін., які упроваджували представлені підходи у процесі надання медичної та психологічної допомоги потерпілим від стресових ситуацій.

Так, Дж. Мітчелл зазначає, що основними завданнями дебрифінгу критичної стресової ситуації є зниження негативного впливу стресу; сприяння процесу відновлення адаптації до стресу психологічно здорових людей; збереження конфіденційності осіб-учасників дебрифінгу. Зазначимо, що ефективність дебрифінгу передбачає відповідність його організації специфічними умовам: невелика гомогенна група учасників; відсутність впливу стресу на учасників у момент організації дебрифінгу (події мають залишитися в минулому); однаковий досвід учасників у стресовій ситуації; психологічна готовність групи до дебрифінгу, адекватний психологічний стан учасників, час проведення має не перевищувати 24–72 години після виникнення ситуації стресу [21].

Аналіз праць зарубіжних дослідників із проблем організації дебрифінгу свідчить про складність як його структури, так і основних прийомів, спрямованих на поступовий перехід від обговорення пізнавального досвіду, що є результатом, до формування адекватних реакцій на різноманітні симптоми й прояви стресу.

Основними етапами дебрифінгу є: вступний етап, етап виявлення негативних фактів і первинного їх огляду, формування первинного ставлення до подій (формування думок), формування реакцій, виявлення симптомів стресу, управління стресом, фінальний етап.

Так, основним призначенням вступного етапу є мотивація учасників до активного обговорення стресової ситуації та ознайомлення їх з основними прийомами проведення дебрифінгу.

На етапі виявлення негативних фактів ситуації та первинного їх огляду здійснюється стисле представлення фактів, проявів ситуації на основі добровільної участі представників групи.

Етап формування первинного ставлення до подій дозволяє встановити зв'язок між раціональною й емоційно-почуттєвою сферою засобами переживання й відновлення власних думок і реакцій, що були викликані конкретними подіями.

Фаза формування реакцій на події є ключовою у дебрифінгу. Протягом фази відбувається виявлення негативних реакцій і наслідків стресу, що дозволяє відновити роботу з емоційно-почуттєвою сферою учасників стресових ситуацій.

Виявлення симптомів стресу здійснюється засобами аналізу й систематизації основних симптомів стресу (фізіологічних, емоційно-психологічних, поведінкових), які передували негативним наслідкам ситуації та супроводжували їх. Подібні прийоми дозволяють здійснити перехід до фази управління стресом.

Передусім, на фазі управління стресом відбувається пояснення природи виявлених симптомів, здійснюється ознайомлення з прийомами нормалізації емоційно-почуттєвої, поведінкової, фізіологічної сфери й нейтралізації виявлених симптомів стресу.

Протягом фінального етапу учасники дебрифінгу визначають основні висновки організованої дискусії та формулюють правила подолання негативних наслідків стресової ситуації, учасниками якої їм довелося бути [21].

Значну роль у організації дебрифінгу критичної стресової ситуації відіграє подальший супровід і психологічна підтримка учасників.

Таким чином, дебрифінг критичної стресової ситуації є складовою програми управління критичними стресовими ситуаціями, ефективність його застосування передбачає активне впровадження спеціальних програм попередження й подолання симптомів стресу.

Згідно з вбудованою моделлю, ефективними стратегіями попередження професійного вигорання визнано стратегії оновлення культури школи (reculturing schools) та стратегії діагностики ймовірних ризиків і попередження проявів професійного вигорання (див.табл.7.7) [26].

Таблиця 7.7

Класифікація стратегій попередження професійного вигорання (вбудована модель)

Тип стратегії	Стратегії оновлення культури школи (reculturing schools)	Стратегії діагностики ймовірних ризиків і попередження проявів професійного вигорання
Структурні компоненти	державна підтримка професійно-педагогічної	удосконалення як професійної підготовки фахівця, так і його

Продовження Таблиці 7.7

	діяльності й підвищення престижу соціально-педагогічної діяльності в суспільстві; сприятливі умови для ефективної професійної діяльності засобами створення груп підтримки, турботи, взаємного навчання; інноваційні програми персонального розвитку й психологічної підтримки; реструктуризація управління на засадах принципів колегіальності й колективного прийняття рішень	професійного розвитку засобами впровадження ефективних підходів діагностування й нейтралізації зовнішніх чинників професійного вигорання («широкі прийоми» (school-wide approaches) діагностики й нейтралізації ймовірних ризиків); програми професійного розвитку, спрямовані на діагностику й нейтралізацію внутрішніх і зовнішніх ризиків соціально-педагогічної діяльності (програми здорового способу життя та профілактики проблем зі здоров'ям; програми раннього втручання в проблеми та ймовірні підходи щодо їх подолання; програми допомоги в подоланні хронічних хвороб та ін.)

Стратегії оновлення культури організації спрямовані на створення сприятливих умов для продуктивної професійної діяльності через уведення нових підходів до управління, передусім, інноваційних форм і методів прийняття рішень. Подібні стратегії включають такі елементи:

- заходи державної підтримки професійної діяльності й підвищення престижу соціально-педагогічної професії в суспільстві;
- формування сприятливих умов для ефективної професійної діяльності засобами створення груп підтримки, турботи та взаємного навчання;
- упровадження інноваційних програм персонального розвитку й психологічної підтримки в систему професійної підготовки фахівців;
- реструктуризація управління на засадах принципів колегіальності й колективного прийняття рішень [26].

Так, формування груп підтримки, турботи та взаємного навчання сприяє створенню позитивного емоційного клімату в трудових колективах, суттєво знижує ймовірність появи первинних проявів стресу через упровадження соціальної допомоги й супроводу, психологічної підтримки, використання групових і колегіальних методів діяльності. Такі підходи передбачають уведення до штатного

розкладу посади наставника, використання методів моделювання професійної діяльності, активну співпрацю з громадськістю, що в комплексі дозволяє попередити ізоляцію фахівця в роботі з клієнтом.

Програми персонального розвитку є базою для формування мотивації до продуктивної професійної діяльності в умовах професійних ризиків. Подібні програми мають стати невід'ємною складовою змісту професійної підготовки й відповідати таким вимогам:

- спрямованість програм професійно-педагогічної підготовки на формування стійких професійних інтересів, на усвідомлення ймовірних обмежень і ризиків майбутньої професійної діяльності;
- активне використання методів подолання мотивації виключення;
- упровадження засобів забезпечення персоніфікованої підтримки й управління професійною діяльністю;
- наявність рекомендацій з розвитку мотивації до вивчення й подолання ймовірних проблем майбутньої професійної діяльності.

Програми персонального розвитку можуть бути складовою програм кооперативного навчання, соціально-психологічної підтримки, посередництва, подолання конфліктів; їх ефективність забезпечується використанням інтерактивних методів навчання (моделювання, контактний метод, робота в групі, проектування) у навчальний процес і організацію педагогічної практики.

Реструктуризація управління організацією на засадах принципів колегіальності й колективного прийняття рішень сприяє зменшенню напруження та дозволяє попередити ізоляцію фахівця засобами активної участі в колективній діяльності й плануванні такої діяльності.

Стратегії діагностики ймовірних ризиків і попередження проявів професійного вигорання спрямовані на вдосконалення як професійної підготовки фахівця, так і його подальшого професійного розвитку, передусім, засобами впровадження підходів діагностування й нейтралізації зовнішніх чинників професійного вигорання.

Так, зосередженість стратегій мінімізації професійного вигорання на нейтралізації дії тільки внутрішніх факторів, що до нього призводять, визнано недосконалою. Передусім, встановлено, що невмотивованість учнів у навчанні призводить до негативної поведінки й виступає зовнішнім ситуативним фактором, що спричиняє професійне вигорання. При цьому традиційні методики подолання негативної поведінки учнів (контакт очей, фізична близькість, зв'язок неправильної поведінки з відчуттям тривожності й незадоволеності, використання методів схвалення як профілактична міра, погрози, інші форми покарання) можуть лише посилювати дію цього фактору. Діагностування особистих проблем учнів, попередження емоційних сплесків, які призводять до

негативної поведінки, значно знижують ризик професійного вигорання й передбачають озброєння педагогічних і соціально-педагогічних працівників так званими «широкими прийомами» (school-wide approaches) діагностики й нейтралізації ймовірних ризиків, які визнані необхідною умовою якісної професійно-педагогічної підготовки.

Передусім, встановлено, що більшість особистих проблем учнів має зовнішню природу й зумовлені причинами суб'єктивного характеру (рівень фінансово-матеріального забезпечення родини, проблеми в родинних стосунках, мобільність і зміна навчального закладу, рівень медичного забезпечення учнів тощо).

Ефективним засобом подолання подібних проблем є зміна культури класів (Reculturing Classrooms) – процес, спрямований на розроблення стратегій формування пізнавального інтересу учнів: індивідуальні й групові інструкції (у межах кооперативного навчання, груп навчання), активізація факторів захисту й формування інформаційних баз (наприклад, використання змісту освіти як основи формування пізнавального інтересу), використання нових форм психологічної допомоги учням.

Удосконалення професійно-педагогічної підготовки і післядипломної педагогічної освіти передбачає впровадження програм професійного розвитку, спрямованих на діагностику та нейтралізацію внутрішніх і зовнішніх ризиків професійної діяльності фахівців. Так, до програм професійного розвитку мають бути включені питання розвитку здорового способу життя й профілактики проблем зі здоров'ям; програми раннього втручання в проблеми та ймовірні підходи щодо їх подолання; програми допомоги в подоланні хронічних проблем.

Опрацювання робіт Х. Адельмана, Л. Тейлор, М. Шнідер, а також аналіз діяльності Центру психічного здоров'я шкіл (Center for Mental Health in Schools) (США) дозволив визначити основні типи програм професійного розвитку в умовах діагностики ймовірних ризиків і попередження проявів професійного вигорання працівників педагогічної та соціально-педагогічної сфери:

- оновлення культури класів (Reculturing Classrooms), спрямоване на формування нових і удосконалення традиційних стратегій корекції поведінки учнів і вивчення ймовірних проблем, що призводять до їхньої неправильної поведінки, як фактор ризику професійного вигорання вчителя;
- допомога учням і батькам учнів у подоланні проблем, пов'язаних зі зміною місця проживання й школи;
- зміцнення співпраці школи й батьківської громадськості;
- ефективні механізми подолання професійної кризи;
- залучення громадськості (у тому числі волонтерів) до колегіальної співпраці з метою попередження ймовірної ізоляції педагога;

- доступність (у разі потреби) спеціалізованої професійної допомоги щодо подолання стресу для всіх суб'єктів педагогічного процесу (у тому числі для учнів та їхніх батьків) [26].

Отже, у ході дослідження було встановлено, що професійне вигорання являє собою довготривалу стресову реакцію, що виникає як наслідок дії на людину хронічних професійних стресів середньої інтенсивності й призводить до професійної деформації. У більшості випадків термін «професійне вигорання» вживається з метою пояснення умов, чинників і механізмів синдрому фізичної стомленості, зумовленою перевантаженнями, складовими яких є стрес і емоційне напруження.

Чинники професійного вигорання, які безпосередньо до нього призводять, являють собою комплекс особистісних, міжособистісних, організаційних факторів, що сприяють створенню умов для перевантаження. У наслідок дії подібних факторів з'являються прояви емоційного й фізичного виснаження; дисфункціональної соціальної поведінки; погіршення психічного стану; професійної непродуктивності. Аналізовані чинники спричиняють професійне вигорання як окремого працівника, так і організації в цілому. Організаційні фактори є визначальними у професійному вигоранні, характер управління й умови професійної діяльності можуть як спричинити перші прояви перевантаження, так і мінімізувати їх.

На основі аналізу специфічних симптомів професійного вигорання, притаманних його стадіям (напруження (стрес), резистенція, виснаження) виявлено основні прийоми подолання професійного вигорання: превентивні, діагностичні, прогностичні, процесуальні заходи. Доведено, що результатом невтручання в процес, або ігнорування симптомів професійного вигорання є стійкі емоційні, психічні, фізіологічні порушення, що призводять до зміни професійних характеристик, а згодом – до професійної непридатності.

Проблема професійного вигорання працівників соціально-педагогічної сфери зумовлює необхідність використання ефективних стратегій попередження, мінімізації та подолання основних його проявів. Урахування дії основних чинників професійного вигорання дозволив виявити основні типи стратегій мінімізації професійного вигорання: індивідуальні, організаційно-управлінські й комплексні (див. табл. 7.8). При цьому організаційно-управлінські стратегії визнано більш ефективними порівняно з індивідуальними.

Виявлено основні напрями стратегій мінімізації проявів професійного вигорання: реструктуризація управління, розвиток професійних компетентностей щодо протистояння стресу та здатності до ефективної професійної діяльності в умовах ризику, соціально-психологічна підтримка працівників.

Таблиця 7.8

Класифікація стратегій мінімізації професійного вигорання працівників соціально-педагогічної сфери

Критерії, покладені в основу класифікації	Характеристика стратегій
Чинники професійного вигорання	Індивідуальні, організаційно-управлінські й комплексні
Організаційна структура	Вбудована й комплексна моделі
Напрями мінімізації професійного вигорання	Стратегії реструктуризації управління, розвитку професійних компетентностей щодо протистояння стресу та здатності до ефективної професійної діяльності в умовах ризику, соціально-психологічної підтримки працівників
Форми впровадження	Програми спеціальних закладів системи професійно-педагогічної та післядипломної освіти, центрів соціально-психологічної допомоги, навчальних закладів
Характер спрямування	Стратегії оновлення культури організації та діагностики ймовірних ризиків і попередження проявів професійного вигорання
Процесуально-технологічні ознаки	Коппінг поведінка, саморегуляція, мобілізація ресурсів, психічна десинсибілізація; дебрифінг, дефузинг, супровід і супервізія працівників і організацій в умовах кризових ситуацій та ін.

Пріоритетною формою упровадження стратегій мінімізації професійного вигорання є програми спеціальних закладів системи професійно-педагогічної та післядипломної педагогічної освіти, центрів соціально-психологічної допомоги, навчальних закладів. Подібні програми є комплексними й передбачають використання вбудованої моделі мінімізації проявів професійного вигорання.

За характером спрямування використання комплексних стратегій дозволяє мінімізувати прояви професійного вигорання працівників і організацій соціально-педагогічної сфери засобами оновлення культури школи та діагностики ймовірних ризиків і попередження проявів професійного вигорання.

Виявлено ефективні технології зниження проявів професійного вигорання, передусім, представлено аналіз дебрифінгу, дефузингу, супровіду й супервізії працівників і організацій в умовах кризових ситуацій.

Упровадження аналізованих стратегій у діяльність вітчизняних освітніх і соціально-педагогічних установ, систему професійної та післядипломної освіти працівників соціально-педагогічної сфери дозволить якісно скоротити соціальні витрати, необхідні на подолання наслідків професійного вигорання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Atlanta Public Schools. The Teacher Resource Center [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.atlanta.k12.ga.us/teachers/instructional_tech/itw/glc/trc.htm.
2. Cedoline A. J. Job Burnout in Public Education: Symptoms, Causes, and Survival Skills? / A. J. Cedoline – New York : Teachers College Press, 1982. – 256 p.
3. Center for Mental Health in Schools at UCLA (2008) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://counselingoutfitters.com.
4. Center for Mental Health in Schools at UCLA (2001). Enhancing classroom approaches for addressing barriers to learning: Classroom-focused enabling. – Los Angeles, CA [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://smhp.psych.ucla.edu.
5. Mitchell J. Understanding and minimizing staff burnout. – Los Angeles, CA [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://smhp.psych.ucla.edu.
6. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy [Електронний ресурс] / G. Corey. – Cole Publishing Co., 1995. – 528 p. – Режим доступу : psycnet.apa.org/psycinfo/1995-98485-000
7. Critical Incident Stress Debriefing [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.info-trauma.org/.../mtichellCriticalInciden...
8. Critical Incident Stress Defuzing [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.info-trauma.org/.../mtichellCriticalInciden...
9. Critical Incident Stress Management: Purpose.Virginia Beach Department of Emergency Medical Services. Retrieved July 16, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.info-trauma.org/.../mtichellCriticalInciden...
10. Dierendonck D. The evaluation of an individual burnout intervention program: the role of in-equity and social support / D. Dierendonck, W. Schaufeli, B. Buunk // Journal of Applied Psycholology. – 1998. – № 83. – P. 392–407.
11. Everly G. S. Critical Incident Stress Management (CISM): Individual crisis intervention and peer support / G. S. Everly. – Ellicott City, MA : International Critical Incident Stress Foundation, 2003. – 439 p.
12. Everly G. Critical incident stress management (CISM): A new era and standard of care in crisis intervention / G. Everly, J. Mitchell. – Ellicott City, MD : Chevron Publishing, 1999. – 287 p.
13. Everly G. Critical incident stress management (CISM): A statistical review of the literature / G. Everly, R. Flannery, V. Eyler // Psychiatric Quarterly. – 2002. – № 73 (3). – P. 171–182.
14. Farber B. Urban School Restructuring and Teacher Burnout [Електронний ресурс] / B. Farber, C. Asher. – Режим доступу : http://iume.tc.columbia.edu/i/a/document/15391_Digest_75 pdf.
15. Federal Information Resources for Professional Counselors. A sourcebook of free and low-cost resources to support and enrich your work as a professional counselor. The Federal Occupational Health's Training Center Office of Public Policy & Legislation, April 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.counseling.org/Public Policy/PDF/2011_ Federal Information Resourse.
16. Figley Ch. Vicarious Trauma [Електронний ресурс]. – Режим доступу : counseling.org>sub/dmh/Fact Sheet 9 – Vicarious.
17. Girdin D. Controlling stress and tension / D. Girdin, G. Everly, D. E. Dusek. – Needham Heights, New Jersey : Allyn and Bacon, 1996. – 376 p.
18. Leiter M. Preventing Burnout and Building Engagement: A Complete Program for Organizational Renewal / M. Leiter, C. Maslach. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – 398 p.
19. Maslach C. Job Burnout. Annual Review of Psychology / C. Maslach, W. Schaufeli, M. Leiter. – 2001. – № 52. – P. 397–422.

20. Maslach C. Job Burnout. Annual Review of Psychology / C. Maslach, W. Schaufeli, M. Leiter. – 2001. – № 52. – P. 397–422.

21. Mitchell J. T. Crtical Incident Stress Debreifing [Електронний ресурс] / J. T. Mitchell. – Режим доступу : www.info-trauma.org.

22. Mitchell J. Understanding and minimizing staff burnout [Електронний ресурс] / J. T. Mitchell. – Los Angeles, CA. – Режим доступу : http://smhp.psych.ucla.edu.

23. National Institute for Clinical Excellence. Post-traumatic Stress Disorder (PTSD): The Management of PTSD in adults and children in primary and secondary care. – London : National Collaborating Centre for Mental Health, 2005.

24. Pulley St. A. Critical Incident Stress Management [Електронний ресурс] / St. A. Pulley. – Режим доступу : www.widerhorizons.org.

25. The Office of Teacher Support and Development in Professional Development School [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bcps.k12.md.us/staff/Professional_Development.asp.

26. Understanding and minimizing staff burnout [Електронний ресурс]. – Los Angeles, CA : Author. – Режим доступу : http://smhp.psych.ucla.edu.

Розділ 8
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

О. М. Полякова, к.пед.н., доцент

Загальновизнаним фактом у науковій спільноті визнається обумовленість достовірності й релевантності результатів наукового пошуку дотриманням дослідниками об'єктивних законів наукового пізнання. Останнє, зокрема виражається ступенем чіткості системи категоріального апарату, що застосовується для здійснення наукового дослідження. Соціальна педагогіка, як наука, що на теренах України крокує складним шляхом розвитку, через етапи заборони (1936-1988 роки) та часи фундаментальних соціокультурних зрушень (1914-1918, 1917, 1939-1945, 1986-1991 роки), наразі перебуває на етапі становлення методологічного каркасу. Зокрема, О. Безпалько, розв'язуючи проблему періодизації розвитку вітчизняної соціальної педагогіки, сучасний етап (початок якого науковиця визначає жовтнем 2006 роком і пов'язує з постановою Президії експертної ради ВАК України від 14 вересня 2006 року щодо визначення шифру наукової спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка та паспорту спеціальності з напрямами наукових досліджень) характеризує як науково-методологічний [5]. Пропонуючи іншу назву для нинішнього етапу розвитку вітчизняної соціально-педагогічної науки – фундаментальний етап – Т. Алєксєєнко погоджується з О. Безпалько щодо визначення хронологічного відліку цього етапу та описує напрями здійснення фундаментальних досліджень, серед яких, зокрема, виокремлює «розширення проблематики соціально-педагогічних досліджень, осмислення й узагальнення попередньо виробленого й накопиченого соціально-педагогічного знання, вироблення чіткої методології, науково-теоретичних і науково-методичних основ соціальної педагогіки» [1, с. 7].

Окреслене виражається в пошуках парадигмальної основи соціальної педагогіки (Т. Алєксєєнко [68], О. Безпалько [4; 5; 6; 8], В. Глазиріна [14], Т. Дмитренко [15; 17], І. Звєрєва [23], А. Капська [66; 69], А. Рижанова [38; 59; 60; 61], І. Семкіна [63], С. Харченко [78; 80], Л. Штефан [86; 87] та ін.); зусиллях щодо конкретизації змісту провідних соціально-педагогічних категорій (Л. Ваховський [13], І. Звєрєва [22; 25], А. Капська [73], С. Лобанова [36], Л. Міщик [44; 45], О. Пахомова [48; 49], С. Савченко [13], І. Трубавіна [75], С. Харченко [78; 79], К. Чертова [83] та ін.); спробах з'ясування діалектики взаємозалежностей складових термінологічного ряду соціальної педагогіки (О. Безпалько [6; 7; 8], Т. Дмитренко [16], Г. Золотова [24], О. Караман [27; 28], Н. Клішевич [29], Н. Максимова [37], О. Полякова і Л. Пономаренко [53], Л. Тюптя [75], С. Харченко [79; 81], І. Ченбай [82]

та ін.); розробці нових понять, що відображають інноваційні елементи соціально-педагогічної дійсності, а також визначення їх змісту (О. Корабльова [31], О. Кудашкіна [33], І. Філіпова [76] та ін.) тощо.

Залишаючи проблему парадигмальної основи соціально-педагогічної науки на розгляд знаних авторитетів, дозволимо собі лише наголосити на тому, що на сучасному етапі розвитку соціальної педагогіки офіційно визнаною є педагогічна парадигма, та зосередити свою увагу на спробі аспектного висвітлення деяких зрушень у побудові методологічного фундаменту сучасного соціально-педагогічного знання.

Насамперед, звернемося до питання визначення змісту поняття «соціальне виховання», яке досі залишається актуальним для широкого кола науковців (О. Безпалько, Н. Борбич, О. Бурим, Н. Заверико, І. Звєрєва, М. Євтух, А. Капська, Л. Коваль, С. Лобанова, О. Мальцева, О. Пахомова, А. Рижанова, С. Харченко, К. Чертова та ін.). Спробуємо проаналізувати діалектику накопичення відповідного наукового фонду в Україні.

Історично одними з перших на теренах української науки термін «соціальне виховання» розглядали Л. Коваль, І. Звєрєва, С. Хлєбік [30, с. 5]. Згодом позицію зазначених авторів щодо визначення соціального виховання як «форми й методу соціальної педагогіки», «системи соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми та молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально-спрямованої поведінки» підтримав М. Євтух [19, с. 74].

Близькою до окресленої позиції є визначення, що запропоноване О. Безпалько, яка розглядає соціальне виховання як створення умов і заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у нього позитивно-ціннісних орієнтацій [6, с. 6]. Водночас, логічний аналіз представленого визначення спрямовує нашу увагу на підпорядкованість поняття «знання» поняттю «соціальний досвід». Проте, наведене визначення наразі залишається достатньо популярним у сучасному науковому соціально-педагогічному фонді. Зокрема, Н. Заверико, формулюючи зміст поняття «соціальне виховання» демонструє солідарність із позицією О. Безпалько, лише за виключенням того, що розширює вікові межі об’єкту досліджуваного процесу з «підростаючого покоління» до «людини» [20, с. 12]. Нам імпонує намагання Н. Заверико акцентувати увагу на тому, що соціальна педагогіка опікується проблемами соціального виховання не тільки дітей. Адже і педагогіка, галуззю якої виступає соціальна педагогіка, на сучасному етапі свого розвитку визначає об’єктом процес виховання людини, не обмежуючись певним її віком.

У навчальному посібнику із соціальної роботи, під загальною редакцією І. Звєрєвої та Г. Лактіонової знаходимо, з нашої точки зору, більш виважене трактування соціального виховання як цілеспрямовано керованого процесу соціального розвитку, соціального формування особистості; допомоги людині в засвоєнні та прийнятті нею моральних норм, які склалися в сім'ї та суспільстві, прийнятті правових, економічних, громадянських і побутових відносин; цілеспрямованого виховання людини з урахуванням її особистісно-соціальних проблем відповідно до соціальних потреб середовища, що її оточує в процесі життєдіяльності» [70, с. 30].

На противагу представленій думці, К. Чертова визначає соціальне виховання, у широкому розумінні, як «результат стихійної взаємодії людини з найближчим життєвим середовищем і умовами цілеспрямованого виховання» [82, с. 29].

Спробу визначення соціального виховання через таку особистісну характеристику, як «соціальність» знаходимо в доробку О. Пахомової: «… цілеспрямований, планомірний і систематичний процес створення сприятливих умов і заходів у соціумі, з метою піднесення на вищій рівень розвитку соціальності соціальних суб'єктів їх спільними зусиллями через усі соціокультурні сфери» [49]. Як бачимо, дослідниця наголошує на необхідній активній позиції особистості в процесі соціального виховання.

Згодом, у вітчизняній соціальній педагогіці усталюється теза про те, що «феномен соціального виховання може бути зрозумілим і розкритим у категоріальній єдності з такими поняттями, як соціальний розвиток і соціалізація. Суть указаної діалектичної єдності виявляється в такому: соціальний розвиток – загальний процес соціального становлення людини; соціалізація – розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами; соціальне виховання – відносно соціально контрольований процес розвитку людини в ході її соціалізації. Інакше кажучи, соціальне виховання постає як інтегрований, педагогічно керований і підконтрольний соціалізаційний процес (І. Бех, О. Сухомлинська та ін.)» [12, с. 7].

Перший поступ у напрямі узагальнення та систематизації вітчизняних наукових здобутків щодо понятійно-категоріального аналізу сутності соціального виховання, на нашу думку, належить Н. Борбич. Дослідниця виокремлює два підходи до визначення категорії «соціальне виховання»:

1) орієнтація на інтереси й потреби суспільства та держави, на соціальне замовлення;

2) орієнтація, насамперед, на людину, її потреби та інтереси [11].

До того ж, науковиця, визначаючи зміст поняття «соціальне виховання», наголошує, що його призначення полягає в «забезпеченні гармонії взаємовідносин особистості й суспільства» [11]. Окреслений аспект нам вважається перспективним з точки зору змістового аналізу

цього поняття відповідно до соціокультурних перспектив розвитку соціальної педагогіки у світі, однією з яких визначено принцип гармонізації розвитку соціальності на глобальному, регіональному та індивідуальному рівнях [60, с. 9]. Підтвердження нашої думки знаходимо й у доробку О. Мальцевої [39, с. 26].

Наступна спроба визначення соціального виховання з позицій системного підходу, здійснена С. Лобановою. У результаті науковиця діходить висновку, що соціальне виховання, як об'єктивна соціокультурна реальність, має певну структуру:

1) цілеспрямоване соціальне виховання (соціально-контрольована соціалізація) – цілеспрямований вплив на формування особистості через діяльність різноманітних навчально-виховних закладів, спеціально створених для цього;

2) опосередковане соціальне виховання (відносно спрямована соціалізація) – опосередкований виховний вплив на особистість через систему масових комунікацій, через освітню, культурну, соціальну діяльність державних і недержавних закладів, організацій, де реалізуються безпосередні взаємозв'язки особистості й суспільства, відбувається формування особистісної свідомості, її норм і вимог;

3) середовищне соціальне вихованням (стихійна соціалізація) – стихійний виховний вплив соціального середовища на формування особистості [36, с. 24].

До того ж, дослідниця пропонує розглядати соціальне виховання у двох аспектах: соціально-педагогічному та загальнопедагогічному, наголошуючи, що в обох випадках у соціальному вихованні наявні три вказані компоненти, проте в першому випадку домінуючим компонентом постає опосередковане соціальне виховання, а в другому— цілеспрямоване [36].

Що ж до формулювання власне визначення категорії «соціальне виховання», С. Лобанова, обґрунтовуючи змістову тотожність цілеспрямованого соціального виховання із вихованням у широкому розумінні цього поняття, розглядає цілеспрямоване соціальне виховання «як одну з форм взаємозв'язку людини й суспільства, що відбувається на різних рівнях … як інтегративний процес комплексної системи взаємодії різноманітних освітньо-виховних закладів та інших соціальних інституцій у оптимальному забезпеченні умов життєдіяльності особистості» [36, с. 26]. На нашу думку, у наведеному вище визначенні, словосполучення «в оптимальному забезпеченні умов життєдіяльності особистості» дещо розмито представляє цільову компоненту цілеспрямованого соціального виховання.

Не зупиняючись на цьому визначенні, науковиця намагається надати визначення соціальному вихованню в його системному розумінні: «Соціальне виховання – комплексний процес становлення й розвитку особистості за участю й підтримкою всіх соціальних

інститутів (сім'ї, школи, засобів масової інформації, державних закладів, церкви тощо), орієнтованих на передачу новим поколінням суспільних цінностей» [36, с. 26]. Нам видається, що в цьому визначенні окреслена цільова компонента не повною мірою відповідає заявленій С. Лобановою структурі соціального виховання, наведена нами вище по тексту.

Авторкою одного з останніх, у хронологічному сенсі, формулювань визначення поняття «соціальне виховання» є О. Мальцева: «Соціальне виховання слід розглядати як цілеспрямований процес, який сприяє засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду й забезпечує ефективну регуляцію соціальної поведінки молодого покоління. Було б неправильним вважати, що соціальним вихованням, яке характеризується цілеспрямованістю, покликана займатися тільки школа. Активну участь у цьому процесі повинні брати всі соціальні інститути: сім'я, освіта, культура, релігія» [39, с. 20]. Як нам видається, запропоноване визначення змістовно є наближеним до визначення, що розроблене О. Безпалько і наведено нами вище, з тією різницею, що О. Мальцева, окреслюючи сутність соціального виховання, здіймається від «створення умов і заходів» до «цілеспрямованого процесу». Означене, з нашої точки зору, не дозволяє осягнути повною мірою конкретний зміст соціального виховання, а лише підкреслює процесуальний характер досліджуваної категорії та визначає її мету. Також, на нашу думку, О. Мальцева більш жорстко визначає цільову компоненту соціального виховання (забезпечення ефективної регуляції соціальної поведінки молодого покоління), порівняно з тезою щодо мети соціального виховання, що окреслена О. Безпалько (формування позитивно-ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління). Водночас, у визначенні О. Мальцевою сутності соціального виховання логічна суперечність щодо вживання в одному понятійному ряду неоднорядних, з точки зору логіки, понять, (присутня у визначенні, запропонованому О. Безпалько) посилюється, що виражається у включенні до цього понятійного ряду, паралельно з поняттями «знання», «соціальний досвід», понять «норми» й «цінності».

Здійснюючи різнобічний аналіз підходів до визначення сутності поняття «соціальне виховання», С. Харченко, у підсумку, декларує узгодженість думок більшості науковців щодо визнання соціального виховання таким, що вивчається, проектується та реалізується соціальною педагогікою, має вирішальне значення у формуванні в молодого покоління такої поведінки, що відповідала б і суспільним нормам, і потребам особистості [79, с. 5].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що в науковому досвіді тлумачення змісту поняття «соціальне виховання», на сучасному етапі розвитку вітчизняної соціальної педагогіки:

1. Присутня низка розбіжностей щодо:

– тлумачення процесуальної сутності соціального виховання як у широкому (стихійна взаємодія людини з найближчим життєвим середовищем й умовами цілеспрямованого виховання; комплексний процес становлення й розвитку особистості за участю й підтримкою всіх соціальних інститутів орієнтованих на передачу новим поколінням суспільних цінностей,), так і у вузькому розумінях (система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми та молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду; створення умов і заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння підростаючим поколінням / людиною загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду цілеспрямоване виховання людини з урахуванням її особистісно-соціальних проблем відповідно до соціальних потреб середовища; цілеспрямований, планомірний і систематичний процес створення (для соціальних суб'єктів) сприятливих умов та заходів у соціумі; інтегративний процес комплексної системи взаємодії різноманітних освітньо-виховних закладів та інших соціальних інституцій в оптимальному забезпеченні умов життєдіяльності особистості; цілеспрямований процес),

– визначення об'єкту соціального виховання (наступне покоління; діти і молодь; людина; особистість),

– характеристики мети соціального виховання (формування в дітей та молоді сталих ціннісних орієнтацій і адекватної соціально-спрямованої поведінки; формування позитивно-ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління; забезпечення ефективної регуляції соціальної поведінки молодого покоління, передача новим поколінням суспільних цінностей; оптимальне забезпечення умов життєдіяльності особистості; піднесення на вищій рівень розвитку соціальності соціальних суб'єктів; забезпечення гармонії взаємовідносин особистості й суспільства).

2. Наявні спроби системного вивчення категорії «соціальне виховання».

3. Спостерігається зміщення акцентів у тлумаченнях:

– змісту соціального виховання з процесуального характеру на цільовий;
– мети соціального виховання від регуляції соціальної поведінки особистості до гармонізації відносин особистості й суспільства.

Вірогідно, саме такий стан розробки проблеми визначення сутнісних характеристик соціального виховання у вітчизняній соціальній педагогіці зумовив той факт, що в Енциклопедії для фахівців соціальної сфери, яка створена колективом українських науковців на чолі з одним із фундаторів соціальної педагогіки в Україні, професором

Іриною Звєрєвою, авторство статті «Соціальне виховання» належить знаному російському досліднику І. Липському [18, с. 89–93]. Зважаючи на межі нашого наукового пошуку, що зосереджують нас на аналізі відповідних вітчизняних наукових здобутків, дозволимо собі не зупинятися на змісті, безумовно, ґрунтовних тлумачень цим дослідником змісту соціального виховання, а лише наголосити: цей факт актуалізує перед українською науковою спільнотою, яка опікується проблемою соціального виховання, інтенсифікацію дослідницької діяльності в зазначеному напрямі.

Також, на сучасному етапі розвитку вітчизняної соціальної педагогіки надзвичайно актуальним і відкритим залишається питання розмежування змісту понять «соціально-педагогічна робота» та «соціально-педагогічна діяльність». На цьому наголошують низка дослідників (О. Безпалько, І. Звєрєва, О. Караман, Л. Коваль, С. Харченко та ін.): «у сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці часто спостерігається непослідовне або неусвідомлене вживання таких дефініцій, як «соціально-педагогічна діяльність» та «соціально-педагогічна робота». Безумовно, ці поняття дуже близькі за значенням, але … вони несуть різне семантичне навантаження» [28, с. 69].

За відправну точку цієї проблеми науковці визначають історично зумовлене двояке трактування об’єкту соціально-педагогічної діяльності: «у широкому значенні – як зв’язки взаємодії, способи й засоби регулювання процесів соціалізації, соціального виховання, поведінки соціальних груп і особистостей у суспільстві; у вузькому – як ситуації ризику, проблеми порушення соціалізації тих, хто потребує допомоги» [69, с. 6]. Відповідно, у фонді вітчизняних наукових доробків знаходимо дві позиції щодо тлумачення змісту й діалектики категорій «соціально-педагогічна діяльність» і «соціально-педагогічна робота»:

1) вживання цих категорій як синонімічних (С. Архипова, Н. Заверико, О. Карпенко, Г. Майборода, Р. Мацьопа, О. Тютюнник, Л. Штефан) з трактуванням змісту соціально-педагогічної діяльності як складної, багатофакторної, поліфункціональної системи, складність якої визначається неоднозначністю об’єкта, відсутністю єдиних методологічних, теоретичних позицій, які виділяють процесуальну сторону діяльності [20; 41; 42; 85; 86];

2) визначення відношення категорії «соціально-педагогічна діяльність» до категорії «соціально-педагогічна робота» як цілого до часткового (О. Безпалько, І. Звєрєва, О. Караман, С. Харченко) з уточненням змісту соціально-педагогічної роботи як різновиду соціально-педагогічної діяльності, що «здійснюють у певній соціальній інституції та спрямований на чітко визначений об’єкт впливу. Іншими словами, соціально-педагогічна робота характеризує соціально-педагогічну діяльність у площині безпосередньої соціальної практики в чітко окреслених умовах» [8, с. 44].

На нашу думку, друга з означених вище позицій більш коректно вирішує проблему контент-аналізу категорій «соціально-педагогічна діяльність» і «соціально-педагогічна робота». Адже вона базується не лише на діяльнісному підході, а й виокремлює соціальну й педагогічні складові поняття «соціально-педагогічна діяльність». Окреслене дозволяє трактувати соціально-педагогічну діяльність як різновид професійної діяльності та визначати її як «вид професійної діяльності, що полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами цілеспрямованої соціалізації, створенні сприятливих умов для всебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості» [28, с. 73].

Оскільки, з точки зору логіки пізнання, поняття «робота» виступає видовим щодо поняття «діяльність», то безперечно вірною нам вважається теза О. Безпалько щодо трактування соціально-педагогічної роботи як «різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та спрямована на точно визначений об'єкт впливу». Тобто, соціально-педагогічна робота характеризує соціально-педагогічну діяльність у площині безпосередньої соціальної практики в чітко окреслених умовах [8, с. 44].

Окреслена позиція, зокрема, стала для нас вихідною в розкритті культурологічного підходу як платформи соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка з неповнолітніми правопорушниками [52]. Відповідно, ми підтримуємо позицію О. Караман щодо сутності соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми злочинцями як «виду професійної діяльності, що полягає у створенні освітніми, виховними, психологічними й соціальними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку й самореалізації особистості неповнолітнього на основі використання ресурсів особистості, пенітенціарного закладу, громади й держави» [27, с. 72].

Зазначимо також, що, на нашу думу, процес системного аналізу соціально-педагогічної роботи з необхідною потребою вимагає врахування того конкретного рівня, на якому вона здійснюється: цільового (детермінується типологічними характеристиками певної клієнтської групи), регіонального (виокремлюється через комплекс соціально-педагогічних характеристик певного регіону) чи локального (визначається соціально-педагогічними характеристиками конкретного мікросоціуму, – місцевої громади, закладу, сім'ї, – або особистості).

Слідуючи змістовим вимогам до монографії щодо необхідності представлення не лише аналізу наукових джерел, що відповідають обраному напряму дослідження, але й результатів власної дослідницької роботи зазначимо: одним із значущих, у тому разі для нашого спільного, з Л. Пономаренко, наукового пошуку, є питання визначення змісту поняття «соціально-педагогічний супровід» [53]. Адже досвід становлення соціальної педагогіки в незалежній Україні

характеризується передньою роллю соціальної роботи, однією з провідних технологій якої виступає соціальний супровід. З огляду на зазначене, практика й теорія соціально-педагогічного супроводу досі потребує теоретико-методичного вивчення. Особливо актуальним це питання нам видається щодо проблеми соціально-педагогічного супроводу різних форм сімейного виховання, зокрема – дитячих будинків сімейного типу, як однієї з їх інноваційних форм сімейного виховання для сучасної України, а надто – батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу.

Безперечно, стрижневою логічною конструкцією окресленої нами проблеми є: супровід – соціальний супровід – соціально-педагогічний супровід – соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ.

Звернемося до поступового аналізу змісту кожного з визначених понять. Наукова категорія «супровід» є достатньо часто вживаною у психолого-педагогічній літературі, проте її однозначне визначення досі не сформульовано. Етимологія терміну «супровід» звертає нас до таких понять, як «сприяння», «сумісне пересування», «допомога однієї людини іншій у подоланні труднощів», «група людей, яка супроводжує когось» [46, с. 457].

Цінним нам видається тлумачення сутності наукової категорії «супровід» запропоноване К. Крутій [32], що філософськими підвалинами системи супроводу визначає концепцію вільного вибору як умови розвитку. Ґрунтом для формування теорії та методів супроводу дослідниця обирає системно-організаційний підхід, у логіці якого розвиток трактується як вибір і освоєння суб'єктом тих або інших інновацій. Відповідно, супровід науковиця трактує як допомогу суб'єкту у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії в якому він покладає на себе. Стрижневим положенням цього підходу є опора на внутрішній потенціал суб'єкта, на його право самостійно здійснювати вибір, в тому разі альтернативний, і бути відповідальним за нього. Зазначене обумовлює мету супроводу як навчання обирати, допомогу розібратися в суті проблемної ситуації, виробити план рішення та здійснити перші кроки [32, с. 186-187].

Вищезазначене дозволяє констатувати, що поняття «супровід», у загальному розумінні, використовується як взаємодія супроводжуючого й супроводжуваного з метою особистісного саморозвитку супроводжуваного, що проявляється в допомозі та підтримці, без нав'язування будь-яких рішень і правил.

Щодо терміну «соціальний супровід», ми вважаємо науково доцільним виділення двох основних напрямів у дослідженні змісту наукової категорії «соціальний супровід»:

1) соціально-правового (соціальний супровід як категорія соціальної політики);

2) соціально-педагогічного (соціальний супровід як категорія соціальної педагогіки).

Застосування терміну «соціальний супровід», як форми соціальної підтримки сім'ї, в українській практиці вперше було описано й апробовано у 1998 р. у межах проекту ЮНІСЕФ та Міністерства у справах сім'ї та молоді України «Трансформація державної системи опіки над дітьми». Базовою моделлю соціального супроводу стала модель «ведення випадку». У Малій енциклопедії із соціальної педагогіки ведення випадку визначається як провідна технологія соціально-педагогічної роботи з конкретною проблемною ситуацією, у якій об'єднано й певний моніторинг ситуації, і залучення інших інституцій, і здійснення координації дій з метою розв'язання психологічних, міжособистісних, соціальних проблем клієнта, його оточення. Зазначене реалізується шляхом встановлення безпосередньої взаємодії між спеціалістом (соціальним педагогом/соціальним працівником) і клієнтом. Ведення випадку, як процес, є дуже близьким до управлінських моделей, тому даний метод деякою мірою можна розглядати як універсальний [22, с. 30].

Метою ведення випадку визначається оптимізація функціонування клієнта, який має комплексні потреби, надаючи йому якісні й ефективні послуги. Тобто, гарантувати максимальне залучення клієнта до розв'язання власних проблем на всіх етапах ведення випадку [25, с. 160].

На законодавчому рівні соціальний супровід визначається як: 1) вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [58]; 2) форма соціальної підтримки, що передбачає надання конкретній особі чи сім'ї комплексу соціальних послуг [54].

Відповідно, у сучасних вітчизняних нормативно-правих актах знаходимо й визначення сутності поняття «соціальне супроводження ДБСТ»: це робота, що передбачає здійснення фахівцем (або групою фахівців) центру соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді (далі – центри) заходів, спрямованих на забезпечення належних умов функціонування ДБСТ, зокрема надання соціальних послуг [55].

Наголосимо, що в рамках чинного законодавства стосовно ДБСТ як об'єкта соціальної роботи частіше вживається термін «соціальне супроводження», ніж «соціальний супровід». Водночас, у науковій практиці (І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова та ін.) ці поняття розглядаються як тотожні за змістом. На нашу думку, більш коректним є застосування дефініції «соціальний супровід» як такої, що описана в законах України [57; 58]. Останні, як відомо, мають вищу юридичну силу стосовно підзаконних нормативно-правових актів – постанов і розпоряджень Уряду України – у яких окреслено поняття «соціальне супроводження» [51, с. 22].

Прагнення вивчити трактування сутності соціального супроводу з точки зору соціальної педагогіки спрямовує нас до педагогічної науки, в лоні якої відбувся перший досвід здійснення супроводу пов'язаний із тьюторскою освітою, що виникла близько дев'яти століть тому й набула поширення спочатку в Кембріджському й Оксфордському, а потім і в інших університетах Європи й Америки. За часів дореволюційної Росії теж існувала практика педагогічного супроводу. Зокрема, діяльність педагогів у дореволюційних гімназіях і ліцеях, певною мірою, була спрямована на надання психологічної допомоги й підтримки учням, зняття їх стресового навантаження, подолання труднощів у навчанні. За радянських часів багато хто з учителів-новаторів також здійснював психолого-педагогічний і соціально-педагогічний супровід учнів, які відставали в навчанні або, навпаки, виявляли ознаки обдарованості [86, с. 75].

Ідеї соціального супроводу, по суті, представлені в роботах багатьох відомих педагогів, таких як П. Блонський [9], А. Макаренко [84], В. Сухомлинський [72] та ін. У сучасній соціально-педагогічній науці соціальний супровід визначається оптимальною формою соціальної підтримки людини, яка потрапила у складні життєві обставини, висловлюється багатьма дослідниками (О. Безпалько [7], І. Звєрєва [25], А. Капська [26], Г. Лактіонова [70], Н. Олексюк [47], Ж. Петрочко [50] та ін.).

В енциклопедичній літературі соціальний супровід тлумачиться як вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного (іноді досить тривалого) терміну надання конкретній особі чи сім'ї комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг соціальним працівником, а також, у разі потреби, спільно з іншими фахівцями (психологами, педагогами, юристами, медичними працівниками тощо) різних установ і організацій [35, с. 255].

Водночас, у сучасному науковому тезаурусі поширеною є практика щодо визначення змісту поняття «соціальний супровід» і як різновиду соціальної роботи:

– спрямованого на здійснення соціальної опіки, патронажу соціально незахищених верств населення з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їх соціального статусу (А. Капська, І. Пінчук, С. Толстоухова, І. Звєрєва, О. Безпалько, С. Харченко) [65, с. 200; 70, с. 38];

– що передбачає здійснення соціальними службами системи комплексних заходів щодо тривалої допомоги сім'ям і їх членам із метою збереження сім'ї, відновлення родинних стосунків, захисту й реалізації прав членів сім'ї в родині та прав сім'ї в суспільстві (Т. Шанскова) [83, с. 142];

– цілеспрямованої діяльності соціального працівника (або групи соціальних працівників) зі створення необхідних умов для оптимального функціонування прийомної сім'ї та розвитку дитини (Л. Тюптя) [75, с. 449].

Зазначимо також, що в сучасній соціально-педагогічній літературі розроблено концепції соціально-педагогічної діяльності, які ґрунтуються на ідеях супроводу (підтримки, допомоги, патронажу тощо). Дослідниці (О. Безпалько [6, с. 10]; І. Звєрєва [23, с. 19]; В. Стрельцова [71, с. 29] та ін.) наголошують, що таке термінологічне розмаїття не лише відображає недосконалість понятійного апарату соціальної педагогіки, але й містить низку нюансів, які при детальнішому розгляді відіграють певну роль.

Як бачимо, постає необхідність розмежування понять «соціальна підтримка» й «соціальний супровід».

В енциклопедії соціальна підтримка трактується як: 1) система заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; 2) система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей.

Найбільш поширені види соціальної підтримки: матеріальна, психологічна, педагогічна, правова (юридична) [18, с.180].

Питанням розмежування змісту зазначених наукових категорій опікувалися такі вчені, як О. Безпалько [7, с. 99], Г. Лактіонова, І. Звєрєва [35, с. 255] та ін. Аналіз позицій зазначених науковиць дає нам підставу дійти висновку, що підтримка й супровід можуть розглядатись як взаємоперехідні парадигми соціально-педагогічної діяльності, необхідні одній і тій же людині на різних етапах її життєдіяльності. Соціальна підтримка спрямована, здебільшого, на корекцію кризових станів особистості, а соціальний супровід, за своєю суттю, передбачає підтримку реалізації потенційних можливостей особистості, розкриття її індивідуальних особливостей, оптимально значущих якостей особистості та корекцію вад розвитку.

Соціальний супровід від суміжних категорій, що характеризують соціально-педагогічну діяльність, вирізняють такі чотири основні ознаки:

- комплексність послуг, що надаються;
- їх тривалий термін;
- залучення соціальним працівником, у разі потреби, до здійснення супроводу інших фахівців, використання ним потенціалу громади;
- згода отримувача послуг на соціальний супровід та його активна позиція щодо здійснення спільними зусиллями змін на краще [6, с. 155].

Водночас ми з'ясували, що соціальний супровід визначається як одна з форм соціальної підтримки, що спрямована на підтримку природно обумовлених реакцій, процесів і станів особистості. Ми підтримуємо дану позицію стосовно того, що термін «соціальний супровід» доцільно розуміти як вид соціальної діяльності, що виступає формою соціальної підтримки.

По відношенню до об'єкту «ДБСТ» зміст терміну «соціальний супровід» конкретизується авторським колективом у складі Г. Бевз, А. Капської, Н. Комарової як «діяльність соціального працівника (або групи соціальних працівників), спрямована на створення необхідних соціально-психологічних умов розвитку прийомних дітей і дітей-вихованців у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу» [73, с. 59]. Така форма соціально-педагогічної діяльності виступає, з одного боку, як контроль за умовами виховання й утримання, з другого боку – як система дієвої допомоги у вирішенні життєвих проблем сімей, які виховують дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [56, с. 89].

Завершуючи аналіз змісту поняття «соціальний супровід» з точки зору соціальної педагогіки, підсумуємо, що наукова спільнота не дійшла єдиної позиції у тлумаченні змісту даного поняття. Конкретизуючи розглянуті трактування сутності категорії соціальний супровід стосовно соціального супроводу ДБСТ як виду соціальної діяльності, ми визначаємо його як форму соціальної підтримки, що передбачає, впродовж певного терміну, надання членам ДБСТ (батькам-вихователям, дітям-вихованцям, рідним дітям батьків-вихователів, біологічним батькам дітей-вихованців) комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг соціальним працівником, у разі потреби, спільно з іншими фахівцями (психологами, педагогами, юристами, медичними працівниками тощо) різних установ і організацій.

Слідуючи далі окресленою логікою нашого дослідження, зазначимо, що в сучасних наукових роботах закладено фундамент дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів ДБСТ. Зокрема, розпочато: науковий розгляд соціального супроводу, як оптимальної форми соціальної підтримки сімей замісної опіки (Г. Бевз, О. Безпалько, І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова, Ж. Петрочко, І. Пєша та інші); виокремлення й дослідження змісту поняття «соціально-педагогічний супровід» (А. Архипова, С. Архипова, Ж. Захарова, І. Звєрєва, М. Лазарєва, Г. Майбород, І. Матвієнко, Н. Олексюк, І. Рогальська, Т. Шанскова, З. Шевців та ін.). Такий підхід щодо виокремлення категорії «соціально-педагогічний супровід» підтримується й нами.

У теорії сучасної соціальної педагогіки України зміст поняття «соціально-педагогічний супровід» розглядається лише по відношенню до конкретних об'єктів – сім'ї в загальноосвітній школі; сімей, які

опинились у складних життєвих обставинах; сімей військовослужбовців; неблагополучних сімей; студентської молоді; особистості в дошкільному дитинстві тощо. Відповідно, і зміст поняття «соціально-педагогічний супровід» трактується по різному, як:

– профілактичне, раннє втручання в сім'ю з метою запобігання виникнення чи поглиблення кризи; складову навчально-виховного процесу у двох аспектах, а саме:

1)загальний соціально-педагогічний супровід (вид роботи соціального педагога із залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до профілактики та попередження негативних явищ як у дитячому середовищі, так і в сімейному);

2)цільовий соціально-педагогічний супровід (комплекс соціально-педагогічних і психологічних послуг, які надаються конкретній сім'ї чи окремим її членам з метою забезпечення прав дитини в сім'ї, а також функціональної спроможності сім'ї як соціального інституту виховання й соціалізації особистості) (С. Архипова, Г. Майборода, О. Тютюнник) [3, с. 233-234];

– довготривала допомога сім'ям спрямована на створення умов для профілактики та ліквідації причин їх проблемності, на формування здатності сім'ї самостійно розв'язувати свої проблеми, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал (Н. Олексюк) [47, с. 121];

– вид соціально-педагогічної діяльності спрямований на здійснення опіки, допомоги та патронажу неблагополучної сім'ї … на постійне ведення сім'ї, яка потребує систематичної підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності (З. Шевців) [84, с. 133].

– довготривала різноманітна допомога неблагополучним сім'ям, що спрямована на створення умов для ліквідації причин неблагополуччя (чи їх можливої компенсації), на формування здатності сім'ї самостійно розв'язувати свої проблеми, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал (І. Звєрєва, Т. Шанскова) [68, с. 259; 83, с. 142].

– соціально-педагогічна діяльність із підтримки та соціального захисту студентів, які мають у цьому потребу, щодо вирішення проблемних ситуацій у студентському оточенні й сприяння соціальній адаптації студентів, підвищення їхньої мотивації до професійного становлення з метою саморозвитку, самопізнання, самоствердження, самовизначення та самореалізації (О. Безпалько) [6, с. 79];

– процес особистісної взаємодії (між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує), що спрямований на актуалізацію соціального потенціалу дитини для її успішної соціалізації-індивідуалізації та уможливлює педагогічно виважену соціалізацію особистості в дошкільному дитинстві (І. Рогальська) [62, с. 35];

Водночас, у деяких сучасних наукових працях [77], на жаль, присутня практика, за якої, всупереч включенню категорії «соціально-педагогічний супровід» до їх назв, завдання конкретного визначення змісту цієї категорії залишається поза увагою автора. З огляду на цей факт, у даному дослідженні нам видається, що релевантне й переконливе окреслення проблем, на подолання яких спрямований соціально-педагогічний супровід обдарованих студентів вищої школи, а також коректне визначення ефективних шляхів їх розв'язання засобами соціально-педагогічного супроводу унеможливлюється відсутністю визначення змісту одного з його ключових понять, як на загальному (соціально-педагогічний супровід), так і на видовому (соціально-педагогічний супровід обдарованих студентів вищої школи) рівнях.

В умовах недостатнього рівня наукової розробки питання визначення змісту соціально-педагогічного супроводу, вивчення досвіду російських дослідників, як представників близького, за соціально-педагогічними характеристиками, соціуму, є надзвичайно корисним для нас. Зокрема, ми знаходимо наступні тлумачення змісту поняття «соціально-педагогічний супровід», представлені в сучасній російській соціально-педагогічній науці:

– цілеспрямований процес відновлення в дитини міжособистісних і соціальних зв'язків на основі включення її в систему стосунків культурно-дозвіллєвого, освітньо-виховного характеру, формування в неї позитивного соціального досвіду (Ж. Захарова) [21, с. 22];

– елемент процесу педагогічної підтримки, який полягає у створенні умов для успішної соціальної адаптації супроводжуваних на основі надання випереджаючої або актуальної необхідної соціально-педагогічної допомоги, яка сприяє їх більш успішній підготовці до організації самостійної життєдіяльності (А. Архипова) [2, с. 25];

– особливий вид допомоги дитині, який спрямований на забезпечення ефективності її розвитку в умовах виховного й освітнього процесів (І. Матвієнко) [40, с. 79];

– цілеспрямований процес пізнання особливостей опікунської сім'ї, прогнозування її проблем і труднощів, допомогу в їх попередженні й подоланні, спрямований на підвищення в опікунів мотивації до співпраці, орієнтований на формування та розвиток у членів опікунської сім'ї міжособистісних, сімейних і соціальних зв'язків, гармонізацію взаємин у системі «опікун – дитина – інші члени сім'ї» на основі включення дітей і опікунів у культурно-дозвіллєву та освітньо-виховну діяльність на базі Центру соціальної допомоги сім'ї та дітям (М. Лазарєва) [34, с. 65].

Аналізуючи основні підходи до трактування сутності поняття «соціально-педагогічний супровід» як українських, так і російських учених, ми приходимо до висновку про неоднозначність розуміння

дослідниками змісту даної наукової категорії. Така множина підходів до тлумачення сутності досліджуваного поняття спонукає нас до уточнення трактування категорії «соціально-педагогічний супровід» відповідно до об'єкту – батьки-вихователі ДБСТ.

Ми, спираючись на підхід авторського колективу у складі С. Архипової, Г. Майборода та О. Тютюнник щодо тлумачення змісту поняття «соціально-педагогічний супровід», вважаємо, що соціально-педагогічний супровід ДБСТ доцільно розглядати як складову соціального супроводу ДБСТ у двох аспектах:

1) загальний соціально-педагогічний супровід ДБСТ як вид соціально-педагогічної діяльності, що є формою соціальної підтримки, яка передбачає здійснення соціальним педагогом комплексу заходів просвітницько-профілактичного та попереджувального характеру серед батьків-вихователів, педагогічного колективу навчального закладу, в якому навчаються діти-вихованці, та, за потреби, установ і організацій, які мають відношення до ДБСТ;

2) цільовий соціально-педагогічний супровід ДБСТ як вид соціально-педагогічної діяльності, що є формою соціальної підтримки, яка передбачає надання Центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (за потреби, спільно з фахівцями інших установ та організацій) комплексу якісних соціально-педагогічних послуг конкретному ДБСТ, спрямованих на підвищення рівня функціональної спроможності ДБСТ як соціального інституту виховання й соціалізації особистості.

Виходячи з означеної вище позиції, вважаємо, що соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ – це вид соціально-педагогічної діяльності, що є формою соціальної підтримки, яка передбачає надання фахівцями Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (за потреби, спільно зі спеціалістами інших установ і організацій) комплексу якісних соціально-педагогічних послуг конкретним батькам-вихователям ДБСТ, спрямованих на підвищення рівня виконання ними виховної функції. У межах питання дослідження змісту поняття «соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ» вважаємо за доцільне наголосити, що головним його призначенням є реалізація освітнього напряму в роботі з батьками-вихователями.

Представлені результати теоретичного аналізу змісту поняття «соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ» дозволили нам розглянути методологічні основи вивчення даної наукової категорії:

– з позиції системного підходу (І. Звєрєва, М. Галагузова, Л. Мардахаєв) до соціально-педагогічної діяльності соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ характеризується супідрядністю, тобто є підсистемою декількох систем, а саме: системи

соціальної політики, системи соціальної роботи, системи соціально-педагогічної діяльності. Усвідомлення сутності всіх цих елементів, місця батьків-вихователів у означених системах дозволяє зрозуміти соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ як цілісний процес, під час здійснення якого недопустимо зосереджуватися лише на окремих його елементах. Власне соціально-педагогічний супровід, є системою, яка характеризується трьохрівневою структурою (перший – макрорівень – створення умов для покращення правового й соціального становища супроводжуваних у суспільстві; другий – мезорівень – надання соціально-педагогічної допомоги через роботу з учасниками соціально-педагогічної ситуації, розвиток супроводжуваного; при цьому основна мета – створити умови для успішної життєвої адаптації супроводжуваного за допомогою зміни ставлення до нього з боку найближчого оточення; третій – макрорівень – вирішення конкретної проблеми супроводжуваного, причому у фокус роботи потрапляє переважно він сам);

– відповідно до особистісно орієнтованого підходу до соціально-педагогічної діяльності (Ю. Мацкевич, Л. Міщик, С. Пащенко), соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ полягає в комплексному способі вивчення соціально-педагогічної проблеми батьків-вихователів і її вирішення з урахуванням індивідуальності об'єкта, її прояву в діяльності, впливу на неї факторів соціального середовища життєдіяльності й потреб середовища майбутньої самореалізації;

– комплексно-інтегрований підхід до соціально-педагогічної діяльності(Ж. Петрочко) передбачає поєднання різних видів взаємодії у здійсненні соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів ДБСТ (наукових поглядів; компетенцій спеціалістів різного профілю; технологій роботи тощо). Його провідна ідея – утвердження партнерської взаємодії з батьками-вихователями. Неабияке значення в межах зазначеного підходу має вивчення міжнародного досвіду й урахування кращих його зразків у вітчизняній практиці;

– у рамках синергетичного підходу до соціально-педагогічної діяльності (К. Левченко, І. Трубавіна, І. Цушка) соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ розглядається як вид соціально-педагогічної діяльності, якому притаманні такі основні характеристики діяльності: універсальність (опора на методи наукового дослідження соціально-педагогічного супроводу, що використовуються в усіх його предметних галузях); глобальність (увага до батьків-вихователів як носіїв виховання, членів суспільства); відкритість до співпраці; нелінійність (вивчення функціонування та розвитку ДБСТ у різних умовах і ситуаціях при довільній зміні соціальних параметрів; врахування поліваріантності шляхів розв'язання проблем батьків-вихователів ДБСТ); цілісність (зосередженість на збереженні цілісності ДБСТ); інноваційність (створення нових гіпотез, теорій, розробка

підходів, технологій у роботі з ДБСТ як складно організованою системою); опора на досвід (потенціал батьків-вихователів ДБСТ у розв'язанні їх проблем, розуміння їх суб'єктності в будь-якій діяльності щодо себе й дітей-вихованців).

Розуміння методологічних засад поняття «соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ», урахування відповідного досвіду фахівців-практиків з означеної проблеми дозволяє нам визначити його особливості:

– виступає обов'язковим атрибутом функціонування ДБСТ, тому не вимагає згоди батьків-вихователів на його здійснення, надається за власною пропозицією суб'єктів супроводу, а не лише на прохання батьків-вихователів;

– регулюється стандартними часовими нормативами (закінчується виходом дитини-вихованця із сім'ї), а не специфікою соціальної ситуації, до якої потрапив клієнт;

– спрямований на специфічний об'єкт: батьки-вихователі ДБСТ одночасно виступають і в ролі батьків, і в ролі професійних вихователів, що значно підвищує вимоги до здійснення ними виховної функції;

– носить як діагностичний, просвітницький, корекційно-реабілітаційний, так і контролюючий характер;

– здійснюється в площині множини ліній сімейних стосунків (діти-вихованці – кровні діти, діти-вихованці – інші родичі, батьки-вихователі – рідні діти, батьки-вихователі – діти-вихованці, брат – сестра); а також, зазвичай, у площині поліваріантних проблем виховання. Адже діти-вихованці ДБСТ, здебільшого, є представниками різних груп ризику (педагогічно занедбані діти; діти, які втікають з дому; неповнолітні, які зазнали насильства тощо).

Отже, соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ – поняття багатоаспектне. Визначити вичерпний і універсальний перелік його концептуальних основ неможливо, оскільки він зазнає постійних змін залежно від особливостей розвитку соціальної політики й тенденцій розвитку соціально-педагогічної науки.

Завершуючи розгляд проблеми розробки понятійно-категоріального апарату соціальної педагогіки, зазначимо, що огляд висвітлених нами здобутків вітчизняної соціально-педагогічної науки: по-перше, демонструє, з одного боку, її залученість до поступу передової соціально-педагогічної думки, а, з іншого, – наявність тенденцій, що зумовлені особливостями її розвитку в умовах українського суспільства; по-друге, актуалізує подальший науковий пошук щодо конкретизації визначення змісту провідних і нових соціально-педагогічних категорій та з'ясування їх взаємозв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєнко Т. Ф. Соціальна педагогіка як наукова дисципліна: досвід і перспектива розвитку / Т. Ф. Алєксєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 4–8.

2.Архипова А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Архипова Анастасия Андреевна. – Санкт-Петербург, 2005 – 187 с.

3.Архипова С. П. Методика та технології роботи соціального педагога : навч. пос. / Автори-укладачі: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 496 с.

4. Безпалько О. В. Вектори розвитку соціальної педагогіки в Україні / О. В. Безпалько // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012- № 3. – С. 14–21.

5. Безпалько О. В. Етапи становлення та розвитку соціальної педагогіки в Україні [Електронний ресурс] / О. В. Безпалько. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/2186/1/O_Bezpalko_NCH_17_IL_KUBG.pdf.

6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. - 208 с.

7. Безпалько О. Соціальна підтримка / О. Безпалько ; заг. ред. І. Д. Звєрєвої // Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 180.

8. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / О. В. Безпалько. – Луганськ, 2006. – 537 с.

9. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 510 с.

10. Бондаренко Т. В. Соціальне виховання студентської молоді в середовищі вищої школи [Електронний ресурс] / Т. В. Бондаренко – Режим доступу : http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11btvsvs.pdf.

11. Борбич Н. В. Тенденціїї розвитку теорії соціального виховання в сучасній науці [Електронний ресурс] / Н. В. Борбич. – Режим доступу : http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/borbych.pdf.

12. Бурим О. В. Соціальне виховання молодших школярів у приватних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / О. В. Бурим. – Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2008. – 20 с.

13. Ваховский Л. О содержательной стороне социализационного процесса в современных условиях / Л. Ваховский, С. Савченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 4–8.

14. Глазиріна В. М. Методологічні негаразди соціальної педагогіки / В. М. Глазиріна // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. - № 3. – С. 4–10.

15. Дмитренко Т. О. Виникнення системного соціально-педагогічного мислення та його значення для розвитку сучасної науки / Т. О. Дмитренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. - № 3. – С. 9–13.

16. Дмитренко Т. О. Інтеграція загальної педагогіки й соціальної педагогіки за напрямом розвитку поняттєвого апарату / Т. О. Дмитренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 4–7.

17. Дмитренко Т. О. Методологічні основи соціальної педагогіки / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько. – Х. : Крок, 2003. – 32 с.

18. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

19. Євтух М. Соціальна педагогіка : підручник [для студ. ВНЗ] / М. Євтух, О. Сердюк. – 2-ге вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.

20. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навч. пос. / Н. В. Заверико. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 240 с.

21. Захарова Ж. А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье : автореф. дис. … д. пед. наук : спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Ж. А. Захарова – Кострома, 2009. – 39 с.

22. Звєрєва І. Д. Ведення випадку / І. Д. Звєрєва., Ж. В. Петрочко // Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 255–256.

23. Зверева И. Д. Стратегия развития социальной педагогики в Украине / И. Д. Зверева // Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових праць. Педагогічні науки. – 2011. – № 3 (16). – С. 18–22.

24. Золотова Г. Д. Сучасні соціально-педагогічні погляди на проблему адиктивної поведінки дітей / Г. Д. Золотова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. - 2013. - № 1. – С. 61–70.

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

26. Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю [навчальний посібник] / Алла Йосипівна Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.

27. Караман О. Л. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С. 65–74.

28. Караман О. Л. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи як категорії соціальної педагогіки / О. Л. Караман // Науковий вісник Ужгородського національного університету (Серія «Соціальна робота»). – 2011. – № 20. – С. 69–73.

29. Клішевич Н. А. Ґенеза понять щодо підлітків, які не дотримувалися морально-правових норм (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) / Н. А. Клішевич // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. - № 1. – С. 87–92.

30. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка // Соціальна робота : навчальний посібник/Л. Г. Коваль, І. Д. Звєрєва, С. Р. Хлєбік. – К. : ІЗМН, 1997. - 39 с.

31. Корабльова О. О. Сутність і зміст мобінгу як соціально-педагогічної проблеми / О. О. Корабльова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2012. – № 4. – С. 54–61.

32. Крутій К. «Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки» / К. Крутій // Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації. Гуманізація навчально-виховного процесу: Спецвипуск 4, Част. 1. – Слов'янськ, 2010. – С. 185–198.

33. Кудашкіна О. З. Кіберсоціалізація як новий вид соціалізації у віртуальному середовищі / О. З. Кудашкіна // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 1. – С. 12–18.

34. Лазарева М. И. Социально-педагогическое сопровождение воспитания ребенка в опекунской семье в условиях Центра социальной помощи семье и детям семье : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / М. И. Лазарева. – М., 2009. – 182 с.

35. Лактіонова Г. Соціальний супровід / соціальне супроводження / Г. Лактіонова ; заг. ред. І. Д. Звєрєвої // Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 255–256.

36. Лобанова С. І. Сучасні підходи до визначення сутності поняття «соціальне виховання» / Л. І. Лобанова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. - № 3. – С. 19–27.

37. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова. – К., 2000. – 200 с.

38. Малько А. О. Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки / А. О Малько. – Х. : ХДАК, 2004. – 285 с.

39. Мальцева О. І. Теорія та історія соціального виховання : навч.-метод. посіб. : у 2-х ч. / О. І. Мальцева. – Луганськ, 2012. – Ч. 1. – 151 с.

40. Матвиенко И. В. Социально-педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот в приемной семье : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ирина Викторовна Матвиенко. – М., 2006. – 284 с.

41. Мацьопа Р. Соціально-педагогічна робота із сім'ями трудових мігрантів / Р. Мацьопа // Педагогічна освіта і науки в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : У 3-х томах. Т. 2. Теорія і практика педагогічної науки та освіти : досвід, інноватика, прогнозування : зб. наук. пр. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмида. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. - С. 194–204.

42. Методи та технології роботи соціального педагога : навчальний посібник / Автори-укладачі : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 496 с.

43. Міщенко М. І. Соціально-педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців засобами студентської субкультури / М. І. Міщенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. - № 2. – С. 78–84.

44. Міщик Л. Понятійно-категоріальний апарат – важливий інструментарій соціальної педагогіки як соціальної дисципліни / Л. Міщик // Сприяння здоров'ю дітей та молоді : теоретико-методичні аспекти : матеріали 4 Міжнар. соц.-пед. конф. / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [голов. ред. П. М. Гусак]. – Луцьк, 2009. – С. 107-117.

45. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя, 1999. – 248 с.

46. Новий тлумачний словник української мови. – Т. 4. – К. : АКОНІТ, 1999. – 684 с.

47. Олексюк Н. С. Соціально-педагогічний супровід сімей військовослужбовців Збройних сил України: зміст і перспективи / Н. С. Олексюк // Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. – 2011. – № 8. – С. 120–125.

48. Пахомова О. Методологічні підходи до проблеми розвитку соціальності дітей підліткового віку / О. Пахомова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 2. – С. 4–13.

49. Пахомова О. М. Проблема соціального виховання засобами української народної педагогіки у науково-педагогічній літературі [Електронний ресурс] / О. М. Пахомова. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/articles/2005/05pomspl.pdf.

50. Петрочко Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах : дис. ... д. пед. наук : 13.00.05 / Петрочко Жанна Василівна. – К., 2011. – 582 с.

51. Положення про дитячий будинок сімейного типу [Текст] : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26.04.2002р. // Збірник урядових нормат. актів України. – 2002. – № 26. – С. 311.

52. Полякова О. М. Культурологічний підхід як основа аналізу соціально-педагогічної роботи А. С. Макаренка / О. М. Полякова // Творча спадщина А. С. Макаренка : осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу : монографія / [за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – С. 224–245.

53. Полякова О. М. Сутність соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу та його особливості / О. М. Полякова, Л. І. Пономаренко // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми перспективи : У 3-х томах. Т. 2. Теорія і практика педагогічної науки та освіти: досвід, інноватика, прогнозування : зб. наук. пр. / За ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмида. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 185–194.

54. Порядок здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах: за станом на 25 квіт. 2008 р. //Офіційний вісник України. – 2008. – № 40. – С. 78 (Нормативний документ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. Наказ).

55. Порядок здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу : за станом на 16 жовт. 2009 р. //Офіційний вісник України. – 2009. – № 82. – С. 152 (Нормативний документ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. Наказ).

56. Посібник для прийомних батьків та батьків-вихователів / Н. М. Комарова, Г. М. Бевз, А. О. Бородай, О. О. Полянський. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.

57. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : за станом на 13 січн. 2005 р. / Верховна рада України // Офіційний вісник України. – 2005. – № 4. – 22 с.

58. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю [Текст] : закон України від 21 червня 2001р. № 2558-III // Освіта в Україні : нормативна база. – К., 2004. – С. 194–201.

59. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.05 / А. О. Рижанова. – Луганськ, 2005. – 442 с.

60. Рижанова А. О. Соціокультурні перспективи розвитку соціальної педагогіки в Україні та світі (на зустріч 85-річчю Харківської державної академії культури) / А. О. Рижанова // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – Випуск 17. – Ч. 3. – Київ – Івано-Франківськ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 3–11.

61. Рижанова А. Становлення вітчизняної теорії соціального виховання / А. Рижанова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 1. – С. 59–65.

62. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.

63. Семкина И. Методологические аспекты социальной педагогики / И. Семкина // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 4–8.

64. Сердюк О. Змістовий аналіз соціального виховання учнів як педагогічна проблема // Соц. педагог. і теорія та практика. – 2006. – № 3. – С. 32–38.

65. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / [за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової]. – К. : ДЦССМ, 2000. – 260 с.

66. Соціальна педагогіка : підручник для студ. ВНЗ / За ред. А. Капської. – К. : Центр навч. літ-ри, 2000. – 264 с.

67. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алєксєєнко. – Вінниця : Планер. – 2009. – 542 с.

68. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підручник / ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

69. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.

70. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Звєрєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; за заг. ред. І. Д. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 256 с.

71. Стрельцова В. Ю. Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища / В. Ю. Стрельцова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 27–32.

72. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976.– 634 с.

73. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу : збірник методичних матеріалів / Г. М. Бевз, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.

74. Трубавіна І. М. Сучасні підходи до розуміння сім'ї у наукових дослідження / І. М. Трубавіна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журн. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова : БО «Фонд соц. Роботи» : ВГО «Ліга соц. працівників України». – 2007. – № 1. – С. 38–46.

75. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К. : Знання, 2008. – 574 с.

76. Філіпова І. Ю. Мобінг як психолого-педагогічна проблема / І. Ю. Філліпова, О. С. Матвійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 74–75.

77. Фурдуй С. Б. Сучасні уявлення про соціально-педагогічний супровід обдарованих студентів вищої школи / С. Б. Фурдуй // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – Випуск 17. – Ч. 3. – Київ – Івано-Франківськ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 107–113.

78. Харченко С. Я. Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С. Я. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. - № 3. – С. 4–13.

79. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Лугаськ : Алма-матер, 2006. – 320 с.

80. Харченко С. Я. Соціальна педагогіка як розділ педагогічної науки / С. Я. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 5–9.

81. Харченко С. Я. Трудова соціалізація дітей та молоді : монографія / С. Я. Харченко, Е. Г. Ємцева, Ю. М. Філіпов, Н. Л. Отрощенко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010 – 200 с.

82. Ченбай І. В. Сучасний зміст понять «сирота» та «сирітство» / І. В. Ченбай // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2010. – № 3. – С. 4–10.

83. Чертова К. Соціальне виховання як предмет соціальної педагогіки / К. Чертова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 26–30.

84. Шанскова Т. І. Актуальні тенденції у підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу сімей / Т. І. Шанскова // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 142–145.

85. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

86. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-ті – 90-ті роки ХХ ст.) / Л. А. Штефан. – Х. : «ТО Ексклюзив», 2002. – 263 с.

87. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті – 90-ті роки ХХ ст.) : автореф. … д-ра пед.. наук : 13.00.01 / Л. А. Штефан. – Х. : ХДПУ, 2003. – 43 с.

88. Яковлев Е. Сопровождение как педагогический феномен / Евгений Яковлев, Надежда Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74–83.

Розділ 9
ТЕАТРАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

О. М. Полякова, к.пед.н., доцент

Професійна підготовка фахівців за спеціальністю «Соціальна педагогіка» в сучасній Україні веде свій відлік із 1989 року й налічує лише два десятиріччя. Проте, наразі провідні науковці соціально-педагогічної галузі відзначають, що «у сфері соціально-педагогічної освіти напрацьовані у ВНЗ певні здобутки:

1. Уперше в Україні здійснено розробку й затвердження державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» (для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»).

2. На основі державних галузевих стандартів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» розроблено комплекс модульних програм для забезпечення освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр» за вимогами кредитно-модульної системи.

3. Відповідно до державних галузевих стандартів підготовки фахівців із соціальної педагогіки та соціальної роботи в основному наявне методичне забезпечення спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» на засадах кредитно-модульної системи.

4. В Україні функціонують авторські школи соціальної роботи й соціальної педагогіки проф. А. Й. Капської (м. Київ), проф. І. І. Мигович (м. Ужгород), проф. С. Я. Харченка (м. Луганськ), проф. Л. І. Міщик (м. Запоріжжя) та ін., які порушили та розв’язали широке коло теоретичних і практичних питань, пов’язаних зі створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки соціальних працівників до професійної діяльності зокрема.

5. Система соціально-педагогічної освіти вийшла на якісно новий рівень завдяки підготовці викладачів соціально-педагогічних дисциплін, що здійснюється в межах освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» і яка гарантує фахову компетентність майбутнього спеціаліста соціальної та соціально-педагогічної сфери» [31, с. 12].

Водночас, дослідники наголошують, що проблема діяльності вищої школи з удосконаленню форм та змісту стратегії і тактики навчального процесу є найменш вирішеною в соціально-педагогічній галузі; окреслюють широке коло актуальних питань у контексті проблеми підвищення якості вишколу майбутніх спеціалістів соціальної сфери [16; 20; 31; 33; 46; 67 та ін.]. Така актуальність обумовлюється й молодим віком самої спеціальності, що була визнана офіційно в Україні також лише в 1991 році, внаслідок чого наразі не накопичила системного досвіду професійної соціально-педагогічної діяльності. На жаль, соціальна педагогіка як професія розвивається в Україні ще досить повільно. Це

пояснюється, зокрема, суперечністю нормативно-правової бази та обмеженістю бюджетних коштів. Так, на сьогодні:

- штатна посада соціального педагога, зміст якої відповідає певним напрямам діяльності не тільки сфери освіти, але й охорони здоров'я, культури, соціального забезпечення, житлово-комунального господарства, пенітенціарної системи, запроваджена лише в системі освіти та соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді. На універсальності характеру соціально-педагогічної діяльності та необхідності поширення інституту соціальних педагогів наголошують науковці (Л. Нікітіна, В. Поліщук та ін.), але об'єктивні реалії залишаються без змін;
- соціальний педагог загальноосвітнього закладу функціонує в межах *Психологічної служби* системи освіти та має дуже високе навантаження – у 700/300 учнів на 1,0 ставки відповідно в міських і сільських школах [66], що призводить до звуження спектру виконуваних функцій фахівцями та зниження якості їх виконання.

Зазначені спеціальні умови, що визначають важливість питання пошуку шляхів удосконалення фахового гартування майбутніх соціальних педагогів виступають лише верхівкою «айсбергу» – комплексу загальних умов розвитку професійної освіти в Україні на шляху євроінтеграції та глобальних умов трансформації освіти в цілому.

Дослідники наголошують на необхідності спрямування процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників на подолання типових недоліків, насамперед:

- неадекватність професійних реакцій фахівців соціальної сфери на нестандартні соціально-педагогічні ситуації;
- значні труднощі в соціально-педагогічному спілкуванні;
- слабкий прояв внутрішніх стимулів до саморозвитку, самостановлення, самовдосконалення;
- низький рівень активності й творчості тощо [2, с. 19].

Певні питання оптимізації професійної підготовки фахівців соціальної сфери знайшли розкриття у працях таких науковців, як О. Безпалько [5], Р. Вайнола [16], Ю. Галагузова [18], Т. Голованова [20], І. Звєрєва [63], І. Ковчина [37], А. Капська [31], Л. Міщик [46; 47], В. Поліщук [52], С. Харченко [69] та інших. Водночас, аналіз наукових доробків окресленого напряму дає підстави стверджувати, що питання вдосконалення фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами театральних технологій досі не стали предметом наукового пошуку.

Проблема впровадження театральних технологій у процес професійної підготовки майбутніх педагогів має суттєву теоретико-методичну платформу, основи якої закладено роботами вітчизняних і зарубіжних дослідників: В. Абрамяна [1], М. Барахтяна [3], О. Бганко [4], О. Булатової [13], Ж. Ваганової [15], П. Єршова [25; 26], О. Єршової [27; 28], Л. Зімакової [29], І. Зязюна [50], Н. Іванової [30], Л. Ільїної [31], О. Кашиної

[34; 34], В. Ковальова [36], О. Курбатової [39], Л. Лимаренко [41; 41], Н. Макарової [43], А. Подгорної [51], С. Швидкої [70], І. Юстус [71] та ін.

На сучасному етапі, паралельно з поглибленням розробки питання використання здобутків театрального мистецтва для творчого виховання особистості майбутнього педагога (В. Вартанова [17], М. Дергач [22; 23], М. Сємаков [59], Л. Сердюк [60], Н. Сорокіна [62] та ін.), відбувається диференціація досліджень за напрямами:

- підготовки майбутніх учителів до застосування театральних технологій у навчальному процесі (Д. Будянський [7], В. Букатов [9; 10; 12; 11; 11], О. Матьохіна [44], С. Маційвська [45] та ін.);
- удосконалення, засобами театральних технологій, умінь реалізації виховних впливів, здійснюваних студентами педагогічних ВНЗ (Т. Борисова [6] та ін.);
- підготовки майбутніх педагогів / соціальних педагогів до організації та керівництва театральною діяльністю дітей (І. Короткова [38], С. Соломаха [61], С. Томчикова [64], Т. Фуртас [68] та ін.);
- творчого розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти засобами театрально-ігрової діяльності (М. Биков [14], Т. Полякова [55; 56] та ін.).

З огляду на приналежність спеціальностей «Соціальний педагог» та спектру спеціальностей учителів до галузі «Педагогічна освіта», результати зазначених досліджень потребують аналізу з точки зору систематизації їх теоретичних здобутків, узагальнення досвіду та визначення напрямів їх творчого запровадження для вдосконалення навчально-виховної роботи в сучасних вищих навчальних закладах України щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Водночас, специфіка професійної діяльності соціального педагога виступає підставою для вивчення місця театральних технологій у процесі навчання майбутніх соціальних педагогів. Тому вважаємо за актуальне завдання аналіз використання можливостей театральних технологій як засобу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Зазначимо, що наукові розвідки в окресленому напрямі, на теренах вітчизняної педагогічної науки, лише розпочинаються (Н. Романчик [58]).

Педагогічна наука накопичила значний досвід застосування театральних технологій у освітньо-виховному процесі. Характеризуючи, в цілому, потенціал театральної педагогіки в системі освіти, О. Нікітіна та М. Биков зазначають: «У XXI столітті ми маємо можливість озирнутися на багатовікові традиції шкільного театру в нашій країні та за кордоном і побачити всю різноманітність психолого-педагогічних, соціальних і культурних проблем, які допомагає вирішити театральне мистецтво в школі. Можна стисло навести лише деякі з них:

- засвоєння мови та культурних традицій свого народу;
- засвоєння мови та культурних традицій інших народів;

- розвиток пізнавальних інтересів у найширшому розумінні цього слова;
- розвиток навичок самоосвіти;
- розвиток естетичних почуттів;
- розвиток потреби в продуктивній творчій діяльності й навичок самореалізації в цій сфері;
- соціальна та психологічна адаптація особистості в кризових ситуаціях (новий колектив, нові системи вимог, індивідуальні проблеми особистісного становлення та ін.);
- побудова образу «я» та перспектив особистісного розвитку;
- підвищення самооцінки, її стабільності, гнучкості, конструктивності;
- розвиток спроможності глибокого, позитивного, продуктивного міжособистісного спілкування;
- засвоєння широкого репертуару міжособистісних комунікацій;
- розвиток інтелекту й репертуару мисленнєвих операцій;
- розвиток тілесного апарату в усьому його різноманітті: від структур дихання й мовлення до укріплення хребта» [14].

Відповідно, визнання вагомості місця театральної педагогіки в системі вищої педагогічної освіти в Росії підтверджується функціонуванням низки освітніх центрів як у державних, так і в недержавних освітніх закладах, сенсом роботи яких є розробка теоретико-практичних засад застосування ідей театральної педагогіки в процесі фахової підготовки вчителів, а також у межах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, серед них:

- кафедра культурології та естетичної освіти, кафедра початкової і дошкільної освіти Академії підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки працівників освіти;

- Лабораторія інтерактивних театральних проектів Московського інституту відкритої освіти;

- Інститут Російського театру та інші.

Авторські доробки втілюються в низці освітніх (від двомісячних до дворічних) програм, як от «Театр і театральна педагогіка в загальній і додатковій освіті», «Інтерактивні технології у розвитку засобів мовленневої комунікації із застосуванням театральної педагогіки», «Театральна педагогіка», «Основи акторської майстерності і режисури у професійній діяльності вчителя», «Технологія театральної педагогіки у викладанні предметів мистецтва», «Технологія міжпредметної інтеграції на основі методів театральної педагогіки», «Психотерапевтичний театр» та інших.

Свідченням визнання вагомості місця театральної педагогіки в системі вищої педагогічної освіти за кордоном є факт існування університетів і освітніх центрів у низці розвинених країн (Бразилія, Великобританія, США, Канада, Німеччина та ін.), що навчають за програмами:

- Theatre Pedagogy, Forum Theatre та Theatre of the Oppressed;
- Drama in Education та Community.

На практиці, зазначені програми випускають фахівців із відповідною кваліфікацією, як от «Drama teacher» у США; виступають складовою програм підготовки соціальних педагогів, зокрема в Німеччині; забезпечують оволодіння вчителями-предметниками, у процесі підвищення ними кваліфікації, прийомами «Драми в освіті».

Визначаючи провідні переваги застосування драми в освіті закордонні дослідники особливо наголошують на розвитку не лише креативного, але й комплексного критичного мислення, а надто – потреби та здатності особистості та груп кооперуватися [72; 72; 74 та ін.].

Намагаючись осягнути вплив театрального мистецтва у процесі формування особистості майбутніх педагогів, українська науковиця Л. Лимаренко наголошує на синкретичності не лише театру як сплаву мистецтв, але й процесу застосування театральних технологій у освіті, як синтезу науки й мистецтва, завдяки яким формується низка професійно значущих особистісних якостей студентів: «комунікативність і органічність, зосередженість уваги й наполегливість, творча уява та фантазія, інтуїція й ініціативність, гнучкість розуму та сміливість мислення, самобутність і незалежність суджень, передбачливість і винахідливість, захопленість справою, почуття гумору, вміння бачити проблему, висока самоорганізація та працездатність, позитивна самооцінка та критичність, ціннісна орієнтація, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, самоповага, активність, відповідальність, доброзичливість, повага до людей, інтелігентність, відкритість та ін.» [41]. І хоча наведене твердження, на нашу думку, не позбавлене деяких неточностей (зокрема, щодо ототожнення певних умінь з особистісними якостями) та повторень, в цілому ми підтримуємо дослідницю, яка висловлює спільну позицію сучасних науковців щодо потужного потенціалу засобів театральних технологій в аспекті цілісного розвитку особистості майбутніх педагогів.

Наведена вище низка професійних якостей об’єднується Л. Лимаренко в три самостійні блоки:

– блок індивідуальних якостей майбутнього педагога,
– блок комунікативних якостей майбутнього педагога,
– блок діяльнісних якостей майбутнього педагога [41].

Дотримуючись вимог щодо необхідності використання принципу конкретності в науковому дослідженні, перейдемо до питання окреслення змісту стрижневого поняття нашої наукової розвідки – «театральні технології».

Ретроспективний погляд на означену проблему виявляє, що на початку ХХ століття в теорії театру термін «театральні технології» був відсутнім. Натомість, зустрічаємо дотичні до терміну «театральні

технології» поняття: зокрема, О. Гвоздьов, який у 1926 році розглядав театр із позицій комплексного підходу – у єдності соціологічних і естетичних задач – визначав зміст поняття «театральна система» як співвідношення між формою сценічної площадки, складом глядачів, характером акторської гри та драматургії [19]; водночас, знаний теоретик і історик театру М. Євреінов вивчав сутність терміну «театральність» і, у підсумку, дійшов висновку щодо необхідності її трактування як непереборного прагнення людини «вдягнути маску» [24]; також, загальновідомими є факти народження в цей період видатної театральної системи К. Станіславського, психодрами й соціограми Я. Морено та епічного театру Б. Брехта. Проте, зміст поняття «театральні технології» пов'язувався лише з технічними засобами, що використовуються в процесі створення театральної вистави.

Питання окреслення змісту поняття «театральні технології» у його широкому розумінні залишається актуальним і наразі, адже:

- певні дослідники проблеми застосування театральних технологій у процесі освіти застосовують дане поняття без уточнення його змісту, і ми лише завдяки власній інтерпретації авторського тексту можемо визначити, що в даному випадку під театральними технологіями розуміються театральна система К. Станіславського та психодрама/соціограма Я. Морено [34]. Така авторська позиція щодо змістового наповнення терміну «театральні технології» видається нам недостатньо конкретною й повною;
- інші науковці ототожнюють театральні технології із засобами театрального мистецтва і, водночас, визначають їх як педагогічний інструментарій театральної педагогіки [21]. На наш погляд, наведений приклад демонструє наявність деякої розмитості й, навіть, певних логічних помилок (зокрема, ототожнення часткового та загального) в розумінні змісту поняття «театральні технології»;
- деякі дослідники визначають театральні технології як технологічні моделі театрального мистецтва, що звертає нашу думку до проблеми коректності такого трактування, адже технологічність не виступає обов'язковою ознакою моделі як такої [11].

Вважаємо необхідним зазначити, що для нас не повною мірою зрозуміла спроба В. Букатова та О. Єршової щодо трактування ними театральної технології як особливої техніки дії, заснованої на системі К. Станіславського, на «теорії дії» і «параметрах взаємодій» П. Єршова; соціоігрових, інтерактивних методик, що інтерпретуються та «пристосовуються» до вивчення будь-якого предмету, сприяють як дитячій, так і педагогічній творчості [28]:

- насамперед, у наведеному тлумаченні нас бентежить визначення змісту поняття «технологія» (у логічному значенні даного вислову – цілого поняття) через поняття «техніка» (яке в даному випадку виступає частковим поняттям);

- також нам видається, що не кожна інтерактивна методика наділена потенціалом театралізації;
- до того ж, залишається незрозумілим чому театральні технології пов'язуються лише зі здобутками К. Станіславського та П. Єршова. Жодним чином не принижуючи внесок цих славетних осіб у справу розвитку театральних технологій, усе ж дозволимо собі навести поряд із їх іменами й імена М. Чехова, Я. Морено, Б. Брехта, А. Боаля та ін.

Неухильність слідування вимогам логіки спрямовує наш науковий пошук до визначення поняття «театральні технології» як видового стосовно поняття «технології». Зазначене зумовлює необхідність окреслення сутності терміну «технологія», насамперед, із філософської точки зору – реальність, яка у функціональному плані забезпечує ті чи інші цивілізаційні здобутки (тобто виступає механізмом новацій і розвитку), а по суті є сферою цілеспрямованих зусиль (політики, управління, модернізації тощо), які, у свою чергу, суттєво детермінуються низкою соціокультурних факторів [48]. *Тобто, це упорядкована (у часі, просторі, методиці взаємодії тощо) сукупність засобів реалізації людьми конкретного складного процесу діяльності шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності. Відповідно до зазначеного, ми розуміємо театральні технології як упорядковану (у часі, просторі, методиці взаємодії суб'єктів і предметів тощо) сукупність засобів реалізації людьми процесу діяльності, провідною інтегративною характеристикою якої виступає театральність.*

Потенціал театральних технологій у аспекті соціально-педагогічної діяльності конкретизуються у функціях, які виконує соціальний педагог:

- аналітико-діагностична – збагачення можливостей вивчення особистості клієнта через поведінкові прояви;
- прогностична – активізація прогнозування процесу соціально-педагогічного впливу засобами сценарного мислення (формулювання надзадачі релізації професійної взаємодії);
- організаційно-комунікативна – інтенсифікація процесу залучення суб'єктів соціально-педагогічної діяльності до організації та проведення комплексу заходів спрямованих на соціально-правове виховання шляхом органічної інтеграції в них театралізованих форм;
- соціально-профілактична – оптимізація впливу факторів мікросередовища на соціалізацію клієнтів засобами включення в соціально-педагогічну систему навчального закладу театральних технологій як джерела просоціальної активності, що сприяє попередженню та подоланню впливів негативних чинників (соціальних ризиків) щодо порушення прав дітей;

- охоронно-захисна – розширення можливостей соціально-правового захисту особистості засобами залучення механізмів катарсису, а також через застосування інноваційних театральних технологій (наприклад, форум-театру як методу розвитку демократії, активізації суспільства, формування культури прав людини, захисту та інтересів різних соціальних груп);

- функція соціально-педагогічної підтримки, допомоги та психотерапевтична функція – використання терапевтичного потенціалу театральних технологій (гри як засобу децентрації, розширення спектру «ліній спостережень» особистості, нормалізації психофізичного стану, творчого розвитку тощо) у наданні кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги особистості, яка опинилася в конфліктній ситуації;

- корекційно-реабілітаційна функція – корекція ставлення молодої людини до мистецтва в цілому та театрального мистецтва зокрема як джерела соціальних зрушень; ліквідація «прогалин» у сфері соціально-комунікативної компетентності клієнтів; оптимізація особистісного самосприйняття, зокрема через технології аналізу ролі (театр як мистецтво спостереження, насамперед, за самим собою);

- координаційно-організаційна – інтенсифікація процесу встановлення контактів (як горизонтального, так і вертикального спрямування) й налагодження взаємодії між членами шкільного колективу, між школою та громадою, між представниками різних поколінь, між особистістю й соціумом шляхом здійснення театралізованих заходів соціально-педагогічного спрямування, обов'язковою умовою продуктивності яких є дійсно діалогічний характер спілкування.

На нашу думку, окреслені можливості театральних технологій у професійній соціально-педагогічній діяльності дозволяють, певною мірою, спроектувати їх на процес підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України, стратегічною потребою якого визначено формування нової генерації соціальних педагогів:

- носіїв і джерел соціальної та професійної діяльності, високої культури, інтелігентних, з розвиненими індивідуальними здібностями й реалізованими потенційними можливостями;

- яскравих особистостей, гуманних, спроможних концептуально осмислювати й проектувати власну соціально-педагогічну діяльність і забезпечувати її продуктивність;

- обізнаних у існуванні різних механізмів розуміння іншої людини;

- готових брати на себе відповідальність і відстоювати власну позицію;

- висококомпетентних у технологіях соціально-педагогічної діяльності (С. Архипова, Г. Майборода).

До наведеного переліку завдань удосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу, виконання яких може бути оптимізовано засобами театральних технологій, вважаємо за необхідне додати й такі:

- формування емпатійних і толерантних соціальних педагогів, які не лише обізнані з відповідними професійно-етичними вимогами, але й перетворили їх на особистісні принципи;
- формування вмінь щодо застосування особистісно-діалогічного стилю спілкування як соціально-педагогічної умови гармонізації взаємин у діадах «Я-реальне – Я-бажане», «особистість – особистість», «особистість – соціум», «особистість – природа», «соціум – природа».

Окреслені напрями поліпшення професійного вишколу майбутніх соціальних педагогів якнайкраще відповідають новій парадигмі педагогічного знання – постнекласичній педагогіці (В. Кізіма, В. Кіпень, В. Краєвський, В. Стьопін та ін.), що переносить зміст освіти з трансляції знань і цінностей на організацію умов осягання їх значущості свідомістю суб'єкта, визначаючи головним завданням викладача розширення й гармонізацію вимірів світоглядних бачень вихованців.

Ціннісне ставлення до світу, суспільства, людини, що виступає стрижнем професійної системи соціонома неможливо забезпечити лише раціонально-логічним впливом. Ця проблема загострюється особливостями сучасного студентства – представників «покоління next», з яких виховуються й майбутні соціальні педагоги. Серед цих особливостей, у плані фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, надзвичайно вагомими нам видаються:

- піддання сумнівам істинності наукових знань, що викладаються студентам із наданням пріоритету особистісному досвіду й уподобанням, що виражається в тезі «істина в кожного – своя»;
- підданість стресам через відсутність безпеки в багатьох її сенсах з одночасною недорозвиненістю в більшості студентів соціальних навичок, прихильностей, контактів, що унеможливлює їх прилисток від стресів у традиційних інститутах (компаніях однолітків, родині, церкві тощо);
- прагнення отримувати гарні оцінки при мінімальних зусиллях;
- недостатня стриманість бажань і неспроможність об'єктивно оцінити наслідки власної поведінки для себе й оточення;
- невміння планувати майбутнє;
- неспроможність продуктивного аналізу інформації (утруднення у виокремленні головного від другорядного);
- нестача вихованості й гуманності, емоційна скутість [40; 64].

У зазначеному аспекті театральні технології розглядаються нами як універсальний засіб оптимізації процесу фахової підготовки

майбутніх соціальних педагогів, насамперед, через значну активізацію набуття ними власного досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, в тому разі завдяки аналізу множини таких «досвідів» у межах театралізацій. У такий спосіб освітнє середовище поліваріантних можливостей професійного навчання майбутніх фахівців соціально-педагогічної діяльності перетворюється на середовище професійного становлення. Саме тому застосування театральних технологій виступає суттєвою умовою забезпечення індивідуальних траєкторій формування емоційно-ціннісного досвіду особистості, а отже – професійної спрямованості особистості майбутнього соціального педагога.

Квінтесенцією соціально-педагогічної сутності театральних технологій нам вбачається теза А. Боаля: «Театр … дозволяє людині спостерігати за собою в дії, діяльності. Набуте таким чином самопізнання дозволяє людини стати суб'єктом (тим, хто спостерігає) іншого суб'єкта (того, хто виконує роль). Це дозволяє надати людині різні можливості своїх вчинків і вивчити альтернативи. Людина може спостерігати себе в момент спостереження, в момент дії і в момент усвідомлення. Відчути себе тією, яка відчуває, і подумати про себе, яка думає … » [57].

На жаль, вивчення змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Соціальний педагог» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта» в частині визначення переліку виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу свідчить про дещо звужену практику трактування місця театральних технологій як у професійній соціально-педагогічній діяльності, так і в підготовці відповідних фахівців. Зокрема, театральні технології переважно розглядаються через призму спеціалізацій «Дозвіллєзнавство», «Організація соціально-виховної діяльності в позашкільних закладах та оздоровчих таборах», «Соціальне гувернерство». Нижче наводимо дещо узагальнений нами перелік тих умінь випускника – бакалавра за фахом «Соціальна педагогіка», які визначені обов'язковими в державному освітньому стандарті та, в більшій або меншій мірі, дотичні до театральних технологій (при цьому курсивом нами виділено ті, що мають універсальний характер – виходять за межі відповідних спеціалізацій):

- *організовувати процес самовиховання й надавати допомогу в самовихованні клієнтам під час практичних занять і соціально-педагогічної практичної діяльності, відтворювати приклади проявів звичок, звичаїв;*
- *використовувати різні види роботи – тренаж, вправи, етюди, творчі завдання для розуміння вихованцями процесу взаємодії між психічними й фізичними діями;*

- *використовувати сучасні дидактичні матеріали, рольові ігри для розкриття сутності раціонального та ірраціонального в поведінці людини;*
- *формуючи ставлення до особливостей поведінки людей за допомогою спеціально створених життєвих ситуацій в ігровій формі, визначати основні бар'єри взаєморозуміння між людьми;*
- *виробляти механізми ставлення до запропонованих обставин, до вимислу;*
- *створювати умови для органічного виникнення несподіваної оцінки вже відомим фактам;*
- *використовуючи основні знання зі словесної дії з метою оволодіння мистецтвом слова, практично володіти словесною дією; оволодівати елементами техніки мовлення;*
- *впливати на уяву присутніх підбором інтонаційної варіативності;*
- *за допомогою логічних доводів і з метою здійснення паралельного емоційного впливу, виробляти прийоми відтворення яскравих підтекстів;*
- *користуючись переконливими поясненнями, захоплюючою мотивацією, проявляти впевненість, відповідальність за свої вчинки;*
- *на основі методу ключових слів визначати головні думки в тексті; шляхом тренінгу і застосування правил та мнемотехнічних способів запам'ятовування володіти засобами довготривалого збереження інформації;*
- *під час роботи з будь-яким текстом, на основі провідних етапів сприймання й осмислення інформації, уміти в конспективній формі передавати основні положення змісту;*
- *з метою покращення психологічного стану дитини, зняття напруження, підвищення емоційного тонусу, використовуючи рольові ігри гру-драматизацію, уміти відтворювати зразки етнопедагогічної практики відповідно до віку дитини (колисання, забавляння, пестування, втішання й народні засоби допомоги в навчанні, вихованні волі, кмітливості);*
- *у процесі індивідуальних занять, враховуючи відповідні природні задатки дітей, ігри, тренінги, уміти підготувати дитину до школи;*
- *виробляти шляхи проектування різних форм організації дозвілля молоді;*
- *створювати проекти методик організаційної діяльності соціального педагога;*
- *завдяки досвіду застосування ділових ігор, елементів театралізації тощо, використовувати педагогічно виважені форми соціально-виховної роботи;*

- *ефективно використовувати знання про інтегративні особистісні характеристики професійних якостей спеціаліста необхідних для створення позитивного іміджу;*

- доводити художню та естетичну цінність літератури й театру, створювати умови для естетичного виховання та виховання художнього смаку учасників театрального коллективу;

- використовуючи знання про основні принципи формування артистичних умінь – внутрішньої і зовнішньої техніки, моделювати умови для зародження сценічної дії;

- викликати стан сценічної уваги, зосередженості й уважності, фізичної розкутості, психологічної врівноваженості в сценічній дії;

- використовуючи творчі завдання, рольові ігри, етюди з метою вдосконалення творчої фантазії, художнього смаку, розробляти різні види вправ для тренування фантазії та уяви;

- спонукати себе до відчуття впевненості в правильності дії за магічним «якби», у запропонованих обставинах; до вироблення навичок сценічного виправдання – цікавої мотивації;

- використовуючи творчі завдання, етюди з метою зародження дії розробляти шляхи встановлення потрібних сценічних стосунків;

- правильно ставитися до всього, що знаходиться й відбувається на сцені з відповідними вимогами художнього вимислу даної сценічної дії;

- застосовувати «метод простих фізичних дій» К. Станіславського;

- з метою правильного сприйняття завдань виконавської майстерності за допомогою творчих вправ, етюдів-драматизацій виявляти творчу імпровізацію та фіксовані пристосування в запропонованих обставинах;

- застосовувати методику формування тетрального колективу; сприяти становленню творчої особистості засобами театральної діяльності;

- у процесі підготовки сценічного дійства, використовуючи знання про види й структуру театральних колективів, користуючись психолого-педагогічними вимогами, організовувати роботу театрального колективу;

- з метою організації чіткої роботи театрального колективу шляхом визначення мети, ролі й значення навчальних занять, створювати умови правильної організації планування та структури проведення навчальних занять;

- використовуючи основні знання зі сценічної грамоти, проводити заняття зі сценічної грамоти, враховуючи їх особливість і специфіку;

- удосконалювати виконавську майстерність, виконувати різножанрові твори;

- з метою виховання відчуття взаємозалежності пристосувань партнерів на сцені виробляти вміння сценічного спілкування;

- з метою втілення драматичного твору на сцені під час проведення практичних занять організовувати послідовну роботу над п'єсою або сценарієм;

- здійснювати процес дійового аналізу п'єси та її сценічного втілення; проявляти професійні режисерські навички педагога-постановника; творчо працювати з виконавцями;

- ефективно розкривати режисерський задум, повно та яскраво розкривати зміст п'єси, органічної її єдності й художньої переконливості;

- з метою посилення емоційного впливу п'єси, реалізувати виразні засоби для розкриття її художньо-естетичного задуму;

- аналізувати документальний і художній матеріал, необхідний для створення сценарію; монтувати різножанровий матеріал під час написання сценарію з метою створення цілісного літературно-режисерського твору, вибудовувати оригінальний сюжетний хід;

- у процесі написання сценарію, використовуючи знання про синтетичність театралізованих заходів, створювати динаміку сценічної дії, поєднувати (компонувати) групи різні за жанрами номери;

- з метою підвищення емоційного тонусу та активізації учасників свята, ефективно застосовувати кінофрагменти, музику, світло, піротехніку тощо.

Поданий перелік умінь випускника-бакалавра за спеціальністю «Соціальна педагогіка» виявляє недооцінку можливостей театральних технологій у підготовці відповідних фахівців на сучасному етапі. Зокрема, поза вимогами державного стандарту опинилися вміння:

- використовувати театральні технології для ініціації соціальних змін (поліпшення стану соціально-правової захищеності певних соціальних категорій, попередження поширення загрозливих соціальних девіацій тощо);

- застосовувати театральні технології як механізм усвідомлення вихованцями об'єктивно зумовленого, наскрізного характеру «співбуття» особистості з її внутрішнім і зовнішнім світами;

- за допомогою методу образного подання змісту соціально-педагогічних проблем засобами театралізації, розв'язувати суперечності між перевагою класичних методів педагогічної взаємодії та переважною спрямованістю сучасного молодого покоління на особистісний емоційно-ціннісний досвід та інші.

Водночас, аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки бакалавра галузі знань 0101 педагогічна освіта за напрямом 6.010106 «Соціальна педагогіка» та магістра галузі знань 0101 педагогічна освіта за напрямом 8.01010601 «Соціальна педагогіка» свідчить про наявність вихідних організаційних умов для інтеграції театральних технологій у процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів. Зокрема, у складі циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки

бакалаврів із соціальної педагогіки пропонується навчальна дисципліна «Основи красномовства» (4,5 ECTS). Зміст цієї дисципліни безпосередньо пов'язаний із мистецтвом мовленнєвого спілкування, яке у своїх вершинах, здійнялося до театральної сцени. Безумовно, стрижневою у плані досліджуваної проблеми виступає дисципліна «Основи сценарної роботи соціального педагога» (4 ECTS) з циклу професійної практичної підготовки. У цьому ж циклі містяться навчальні дисципліни, зміст яких без вивчення досвіду впливу театральних технологій на соціальні зміни буде неповним: «Технології соціально-педагогічної роботи» (7 ECTS), «Технології роботи соціального педагога в зарубіжних країнах» (4 ECTS), «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля» (3 ECTS), «Інноваційні моделі надання соціальних послуг» (2 ECTS).

У програмі фахової підготовки магістрів із соціальної педагогіки також наявні навчальні дисципліни, зміст яких, на нашу думку, потребує обов'язкового врахування досвіду театральних технологій: «Соціальна робота в Україні», «Соціальна робота в пенітенціарній системі», «Організація роботи з різними соціальними групами», «Психолого-педагогічна терапія», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін».

Зауважимо, що ми не ставимо за мету проаналізувати зміст усіх навчальних курсів. Окрім згаданих дисциплін, освітньо-професійні програми, що слугують за основу для розробки вищим навчальним закладом навчальних планів спеціальності, містять й інші предмети, які також наділені вагомим потенціалом щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами театральних технологій.

Підводячи підсумок нашої спроби вивчення місця театральних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, зазначимо, що вони виступають:

- одним зі шляхів упровадження парадигмальних принципів постнекласичної педагогіки;
- запорукою забезпечення цілісного змісту освіти студентів відповідно до всіх чотирьох елементів її системи (знання; уміння; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісних стосунків людини до людей, світу, себе);
- умовою формування спроможності майбутніх соціальних педагогів до самопізнання, саморозвитку, а отже – до творчої самореалізації в широкому спектрі професійної діяльності, в тому разі завдяки вмінням здійснення ефективного соціально-педагогічного впливу через театральні технології.

На нашу думку, подальшої уваги, зокрема, потребують питання:

- уточнення змісту поняття «театральна педагогіка» в аспекті застосування театральних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів;

- удосконалення змісту навчальних дисциплін, навчальних і виробничих практик студентів – майбутніх соціальних педагогів із метою надання їм якомога більших можливостей: вивчення сутності, особливостей і досвіду застосування театральних технологій у дійсній соціально-педагогічній діяльності в умовах певного регіону; апробації та розвитку власних умінь здійснення соціально-педагогічного впливу засобами театральних технологій;

- розробки методичного комплексу щодо ефективного застосування театральних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Ц. Абрамян. – Київ : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Архипова С., Г. Майборода Оптимізація стратегії соціально-педагогічної освіти в контексті Болонського процесу / С. Архипова, Г. Майборода // Вісник Запорізького Національного університету. Педагогічні науки : збірник наукових статей / [гол. ред. Міщик Л. І.]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2007. – № 2. – С. 18–24.
3. Барахтян М. М. Формування у студентів професійних артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец.13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / М. М. Барахтян. – К., 1993. – 20 с.
4. Бганко О. Д. Становление профессионально значимых качеств будущего педагога средствами театральных технологий : автореф. дис. … канд. пед.. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика» / О. Д. Бганко. – Оренбургский государственній педагогический университет. – 2000. – 188 с.
5. Безпалько О. В. Оптимізація підготовки соціальних педагогів у сучасному освітологічному просторі [Електронний ресурс] / О. В. Безпалько.-Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua.
6. Борисова Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва : автореф. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Т. В. Борисова. – К. : КНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 21 с.
7. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Д. В. Будянський. – К : КНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 19 с.
8. Букатов В. М. Нескучные уроки: пособие по социо-игровым технологиям обучения для учителей физики, математики, географии и биологии [Электронный ресурс] / В. М. Букатов, А. П. Ершова. – Петрозаводск, 2009. – 156 с. – Режим доступа : http://www.kafedramhk.ru/ershova/nauka/neskuroki.doc.
9. Букатов В. М. Режиссура школьной повседневности в невыдуманных рассказах, неожиданных советах и нескучных рекомендациях [Электронный ресурс] / В. М. Букатов, М. В. Ганькина. – Режим доступа : http://setilab.ru/modules.
10. Букатов В. М. Тайны учительской профессии / В. М. Букатов // На путях к новой школе. – 2003. – № 2. – С. 14–19.
11. Букатов В. М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения» / В. М. Букатов. – Москва : Ин-т художественного образования РАО, 2001. – 376 с.

12. Букатов В. М. Я иду на урок : Хрестоматия игровых приёмов обучения : кн. для учителя / В. М. Букатов, А. П. Ершова. – М. : Первое сентября, 2002. – 224 с.

13. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. / О. С. Булатова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 240 с.

14. Быков М. Ю. Театральная педагогика в общеобразовательной школе и особенности обучения театральным методикам в системе переподготовки педагогических кадров [Электронный ресурс] / М. Ю. Быков, А. Б. Никитина. – Режим доступа : www.kafedramhk.ru/bykov.doc.

15. Ваганова Ж. В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / Ж. В. Ваганова. – Тюмень : Тюменский государственный университет, 1998. – 197 с.

16. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія. / За редакцією С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. – 460 с.

17. Вартанова В. В. Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Вартанова. – Ижевск, 2007. – 23 с.

18. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. … докт. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. Н. Галагузова. – Москва : Московский государственный социальный университет, 2001. – 373 с.

19. Гвоздев А. О смене театральных систем [Электронный ресурс] / А. Гвоздев. – Режим доступа : http://teatr-lib.ru/Library/O_teatre/O_teatre_1/.

20. Голованова Т. П. Забезпечення ґендерної рівності в програмах соціально-педагогічної роботи в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Т. П. Голованова. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua.

21. Грицан И. М. Театральные технологии как средство развития творческой активности учащихся [Электронный ресурс] / И. М. Грицан. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/27_NNM_2009/Philologia/53153.doc.htm.

22. Дергач М. А. Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школ України в ХХ столітті : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. А. Дергач. – Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2012. – 44 с.

23. Дергач М. А. Формування особистості засобами театрального мистецтва: історія становлення педагогічної думки і практики : Навальне видання. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. – 408 с.

24. Евреинов Н. Н. Демон театральности / Сост., общ. ред. и коммент. А. Зубкова, В. Максимова. – СПб. : Лет. сад, 2002. – 535 с.

25. Ершов П. М. Искусство толкования : в 2 кн. / П. М. Ершов. – Москва-Дубна : Феникс, 1997. – 61 с.

26. Ершов П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. // П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов / под ред. А. П. Ершовой. – М., 1998. – 336 с.

27. Ершова А. П. Нескучная школа : пособие для учителей по социоигровым технологиям обучения и воспитания / А. П. Ершова. – С-Пб, 2004. – 136 с.

28. Ершова А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – М. : МПСИ, 2006. – 336 с.

29. Зімакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. … канд. пед наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Зімакова. – Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2004. – 24 с.

30. Иванова Н. В. Элементы театральной педагогики в системе профессиональной подготовки учителя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Иванова. – Минск, 1993. – 197 с.

31. Ильина Л. А. Формирование художественных навыков педагогического мастерства будущего учителя средствами театрального искусства : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Л. А. Ильина. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный ун-т, 2000. – 19 с.

32. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А. Й. Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – № 15. – С. 12–16.

33. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. … докт. пед наук зі спеціальності : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Г. Карпенко. – Київ, 2008. – 44 с.

34. Кашина Е. Г. Становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Г. Кашина. – Самара : Самарский государственный университет, 2004. – 21 с.

35. Кашина Е. Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка : монография / Е. Г. Кашина. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2003. – 296 с.

36. Ковалев В. И. Учебный театр как средство профессиональной подготовки учителя русского языка : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения русскому языку» / В. И. Ковалев. – Москва, 1999. – 18 с.

37. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Ковчина. – Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2007. – 42 с.

38. Короткова Р. І. Технологія діяльності соціального педагога як керівника навчально-художнього процесу театрального колективу [Електронний ресурс] / Р. І. Короткова. – Режим доступу : http://enpuir.npu.edu.ua.

39. Курбатова О. А. Театральное искусство в контексте воспитания культуры досуга будущего учителя : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. А. Курбатова. – Уфа, 2003. – 22 с.

40. Лактіонова Г. М. Учнівська молодь постмодерного часу [Електронний ресурс] / Г. М. Лактіонова // Актуальні питання соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах : матеріали міжнародної науково-практичної конференції [редкол. Безпалько О. В., Іванов О. В., Побірченко Н. А.]. – К., М. : Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім.Бориса Грінченка ; Московський гуманітарний педагогічний інститут, 2009. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua.

41. Лимаренко Л. І. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури (на прикладі вивчення циклу театральних дисциплін) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І. Лимаренко. – Київ : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 2004. – 20 с.

42. Лымаренко Л. И. Студенческий театр в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов [Электронный ресурс] / Л. И. Лымаренко. – Режим доступа : http://www.sworld.com.ua/konfer31/771.pdf.

43. Макарова Н. Я. Театрализация в формировании толерантного поведения будущих педагогов : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая

педагогика» / Н. Я. Макарова. – Москва : Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования РФ, 2003. – 22 с.

44. Матехина О. Г. Подготовка студентов педагогического вуза к созданию предметного театрализованного сценария : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / О. Г. Матехина - Ярославль : Ярославский госудпрастенный педагогический ун-т им. К. Д. Ушинского, 2009. – 21 с.

45. Мациевская С. В. Формирование профессиональных умений учителя музыки средствами театральной педагогики : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / С. В. Мациевская. – Москва : Московский государственный открытый педагогичсекий ун-т им. М. А. Шолохова, 2006. – 25 с.

46. Міщик Л. І. Оптимізація підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності [Електронний ресурс] / Л. І. Міщик. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzspp/2012_4/pp/pp7.pdf.

47. Міщик Л. І. Принципи побудови та функціонування рефлексивного середовища як важливого фактору професійного самовизначення у підготовці соціального педагога [електронний ресурс] / Л. І. Міщик. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2012_96/Misch.pdf.

48. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://iph.ras.ru/elib/3011.html.

49. Олійник Г. М. Теоретичні засади професійної підготовки соціальних педагогів [Електронний ресурс] // Г. М. Олійник. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/nvuu/Ped/2011_21/olijnuk.pdf.

50. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк. , 1997. – 349 с.

51. Подгорная А. К. Театральная педагогика в развитии профессионально-творческих способностей студентов педагогического колледжа : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» – М., 1997. – 14 с.

52. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. … докт. пед наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Поліщук. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – 44 с.

53. Полякова О. М. Театральні технології як засіб професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / О. М. Полякова // Вісник Запорізького національного університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2000. – № 1 (14) – С. 80–85.

54. Полякова О. М. Театр и духовно-нравственное воспитание молодого поколения сегодня / О. М. Полякова // Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие церкви и образования : Тезисы Всеукраинской научно-практической конференции, 24-25 марта 2011 г. – Х. : ХНУ шимени В. Н. Каразина, 2011. – С. 263–266.

55. Полякова Т. Н. Театр и педагогическое образование: развитие творческой личности : монография / Т. Н. Полякова. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2009. – 178 с.

56. Полякова Т. Н. Формы и методы театрально-игровой деятельности: практика применения в непрерывном образовании : учебно-методическое пособие / Т. Н. Полякова. – Ком. по образованию Правительства Санкт-Петербурга, Гос. образовательное учреждение доп. проф. образования (повышения квалификации) сп Санкт-Петербург : СПбАППО, 2009. – 105 с.

57. Рєуцький К. Використання театру в навчанні з прав людини [Електронний ресурс] / К. Рєуцький // Краткое руководство по использованию

технологии «форум-театр» в обучении правам человека. – Режим доступу : http://edu.helsinki.org.ua/index.php?id=1237831160.

58. Романчик Н. В. Специфика формирования гуманистической направленности личности социальных педагогов в психологическом театре / Н. В. Романчик // Подготовка социальных педагогов и социальных работников: проблемы, опыт, тенденции : материалы второй международной научно-практической конференции. – Минск : БГПУ, 1999. – С. 94–97.

59. Семаков М. П. Формирование творческой личности студента педвуза на основе использования театрального метода Е. Б. Вахтангова : дисс. … канд. пед. наук. : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. П. Семаков. – Москва : ФГОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2007. – 193 с.

60. Сердюк Л. В. Музыкально-театральная деятельность как средство развития педагогического творчества учителя начальных классов : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Сердюк. – Москва : ФГОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2008. – 303 с.

61. Соломаха С. А. Подготовка будущих учителей начальных классов к руководству театральной деятельностью младших школьников : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. А. Соломаха. – Киев, 1995. – 26 с.

62. Сорокина Н. И. Развитие коммуникативной рефлексии будущего учителя в образовательном процессе вуза средствами педагогического артистизма : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. И. Сорокина. – Благовещенск, 2008. – 176 с.

63. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Звєрєва, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін. [за заг. ред. : І. Д. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової]. – К. : Науковий світ, 2003. – 233 с.

64. Тейлор М. Поколение Next: студент эпохи постмодерна [Электронный ресурс] / М. Тейлор // Отечественные записки : журнал для медленного чтения. – 2006. – № 3. – Режим доступа : http://www.strana-oz.ru/?article=1273&numid=30.

65. Томчикова С. Н. Подготовка студентов педвуза к развитию творческих способностей старших дошкольников в театрализованной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. Н. Томчикова. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный университет, 2002. – 19 с.

66. Україна. Міністерство освіти і науки України. Про розрахунок кількості ставок практичних психологів і соціальних педагогів у загальноосвітніх навчальних закладах : Лист від 09.09.2009 р. № 1/9-616 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/?id=2.

67. Філь О. Аналіз проблеми професійної підготовки соціальних педагогів у вищій школі [Електронний ресурс] / О. Філь. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vpm/2012_10/FilH.pdf.

68. Фуртас Т. В. Подготовка будущего учителя музыки к организации музыкально-театральной деятельности со школьниками : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. В. Фуртас. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический ун-т им. И. Я. Яковлева, 2005. – 24. с.

69. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.

70. Швидка С. О. Формування педагогічної майстерності майбутнього учителя засобами театрального мистецтва : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Професійна освіта» / С. О. Швидка. – К. : АПН України, 1996. – 19 с.

71. Юстус И. В. Использование дидактических средств драматизации как способа развития личности в образовании : дисс. … канд. пед. наук. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. В. Юстус. – М : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалиста. – М., 1996. – 187 с.

72. Developing Drama in English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nationaldrama.org.uk/nd/assets/File/Developing Drama in English.pdf.

73. Kaufman B. Up the down staircase / Bel Kaufman. – 1st HarperPer-ennial ed. – N.Y. : HarperPerennial, 1991. – 340 p.

74. Wessels Ch. Drama / Charlyn Wessels. – Oxford ; New York : Oxford University Press, 1993. – 137 p.

Розділ 10
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

М. Г. Сбруєв

«Про майбутнє варто думати всім,
адже саме в ньому ми проведемо залишок нашого життя»

Чарльз Кеттеринг, американський винахідник і бізнесмен

Вступ.

Сучасний світ визначається значним зростанням ролі знань і результатів творчої праці. Це стосується як окремої людини, так і цілих країн та людства в цілому. Галузь інтелектуальної творчої діяльності стає головним, невичерпним і постійно зростаючим ресурсом інноваційного науково-технологічного, економічного й культурного потенціалу будь-якої країни. Саме існування сучасної цивілізації є неможливим без інтелектуальної власності (ІВ), без законодавчого врегулювання пов'язаних із нею суспільних відносин у процесі створення й використання знань як інтелектуального товару. До того ж і матеріальне виробництво XXI ст. є продуктом нових знань, базується на результатах інтелектуальної діяльності. Сучасна вища освіта як соціальний інститут стає все більш важливим фактором і засобом успішної соціалізації особистості. Відтак, вона потребує, як нової методології мислення й пізнання, так і між- та полідисциплінарності, змістових інновацій, які б адекватно відповідали на виклики нестабільного швидко змінюваного світу. Однією з ознак вищої освіти суспільства знань є формування компетентностей у сфері що отримала назву «Інтелектуальна власність». Саме тому навчальний предмет «Інтелектуальна власність» увійшов протягом останнього десятиліття в навчальні програми всіх педагогічних ВНЗ України, вивчається в межах усіх педагогічних спеціальностей, зокрема за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Як же пов'язати інтелектуальну власність із діяльністю соціального педагога? Вважаємо, що на сучасному етапі реформування вищої школи України існує певне протиріччя між змістом традиційної професійної підготовки майбутнього соціального педагога та новими вимогами суспільства до випускників цього профілю. Такі вимоги зумовлені необхідністю розв'язання принципово нових соціально-педагогічних завдань в умовах складних і швидко змінюваних життєвих реалій сьогодення. У своїй професійній діяльності соціальний педагог виступає як посередник між особистістю та соціумом, фахівець з освітньо-виховної роботи з дітьми, підлітками, молоддю й дорослими, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку та соціалізації людини, її соціальної адаптації. Період навчання в магістратурі є для студентської

молоді часом найбільш високого рівня пізнавальної компетентності, свідомості й ділової активності, коли може бути досягнута висока ефективність процесу взаємодії викладача та магістранта. Саме в цей час остаточно формується особистість молодої людини, традиційний набір загальнолюдських цінностей доповнюється новими, притаманними «економіці знань» і «мережевого суспільства» та суттєво розширюється поле життєвих можливостей.

Курс «Інтелектуальна власність» повинен формувати в магістранта саме такі цінності й має на меті формування компетентностей у питаннях створення правової охорони, комерціалізації, управління та захисту прав на об'єкти інтелектуальної власності. Головне завдання курсу – забезпечити інтелектуальний і соціальний розвиток особистості шляхом навчання основам правових і економічних аспектів інтелектуальної власності; сформувати практичні вміння щодо набуття, здійснення й захисту прав інтелектуальної власності. На нашу думку, викладання предмету «Інтелектуальна власність» у процесі магістерської підготовки соціальних педагогів треба націлити ще й на оволодіння інтелектуальними технологіями самореалізації та саморозвитку, формування випереджаючої свідомості людей, які здатні ефективно існувати й діяти в інноваційному світі та протистояти глобальним викликам сучасності. Це надасть їм можливість у подальшій соціально-педагогічній діяльності результативно «транслювати» ці вміння своїм майбутнім підопічним.

Проблему інтелектуальної власності можна вважати однією з ключових міждисциплінарних проблем, що є предметом вивчення соціальних наук. Проте історично так склалося, що в переважній більшості випадків відповідь на питання «що таке інтелектуальна власність?» монопольно давала юридична наука, а всім іншим соціальним дисциплінам відводилася лише допоміжна роль. Спроби вирішити питання взаємодії власності й соціуму постали перед людством уже багато століть назад і сягають своїм корінням у епоху виникнення римського права. Однак постіндустріальні реалії сучасного глобалізованого суспільства змусили науковців – філософів, соціологів, економістів, антропологів, політологів, істориків – значною мірою переглянути класичні погляди на власність, у тому числі й на саму природу інтелектуальної власності.

Перетворення знання та інформації на провідний економічний ресурс, послідовна інтелектуалізація праці й капіталу, провідна роль інформаційних технологій, виникнення великої кількості цифрових соціальних мереж – усі ці процеси в сукупності радикально змінили погляди науковців на сутність самого *інституту власності*. Знання, як об'єкт власності, на відміну від речовини та матерії, легко копіювати, багаторазово відтворювати. Знання практично не несе на собі «мітки»,

«клейма» самого власника. Звичайні, традиційні рамки права власності вже занадто тісні для нього. Виникає потреба в перегляді, ревізії інституційних характеристик відносин власності з урахуванням усіх тенденцій сучасної постіндустріальної епохи.

Протягом двох останніх сторіч ІВ, як сукупність прав на об'єктивно виражений результат інтелектуальної діяльності, стала не тільки одним із головних чинників розвитку суспільного виробництва, рушійною силою процесу пізнання, але й самим фундаментом існування й виживання людства. У сучасних умовах глобалізованого світу й інноваційних технологічних реалій у розвинених країнах ІВ формує до 1/6 бюджетних надходжень і таких стає, згідно з даними Світової організації інтелектуальної власності (*World Intellectual Property Organization)*, усе більше [22]. Останнім часом виникла гостра потреба в створенні правового режиму сприятливого для включення в економічний оборот практично всіх видів інтелектуальних досягнень, у тому числі й різноманітних результатів наукових досліджень університетів. Інтелектуальний капітал університетської науки у вигляді об'єктів інтелектуальної власності (не тільки патентів, ліцензій і авторських свідоцтв, а й монографій, підручників, посібників, інноваційних методик і технологій) повинен працювати на покращення економічного стану окремих ВНЗ і країни в цілому.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку людства існує пряма залежність стану світової економіки від розвитку інтелектуального капіталу і, передусім, від рівня розвитку інтелектуальної власності, який прямо пов'язаний із готовністю суспільства та окремих громадян до діяльності на цьому полі, їх розумінням і володінням новими підходами до створення й управління ІВ. Тому і процес підготовки університетської молоді, особливо магістрантів, повинен ураховувати нагальні виклики часу.

Аналіз існуючих навчальних програм з магістерської підготовки соціальних педагогів свідчить, що у зв'язку з кардинальною зміною поля діяльності соціального педагога в умовах інноваційного «цифрового» світу виникають такі потреби:

- у більш повному розкритті питань теоретичного та практичного використання основних положень інтелектуальної власності майбутнім соціальним педагогам, що будуть готувати молодь до життя й діяльності в інноваційних умовах «економіки знань» та суспільства ризику;
- в аналізі сучасної та майбутньої траєкторії розвитку ІВ як специфічного соціального інституту;
- у поглибленому вивченні кращого світового досвіду в галузі інноваційного менеджменту, ІВ та трансферу й комерціалізації результатів дослідницької діяльності науковців у виробництво;

- у змістовому оновленні навчальних програм з ІВ відповідно до сучасного світового та українського досвіду, напрямів і тенденцій стратегічного розвитку Світової організації інтелектуальної власності (СОІВ), як за змістом і обсягом, так і за якісним наповненням навчальних матеріалів у галузі економіки і права ІВ.

У якійсь мірі ІВ стає головним фактором побудови майбутнього як усього людства взагалі, так і кожної окремої людини зокрема. Наше розуміння законів і тенденцій розвитку світової системи ІВ, орієнтація та практичні навички діяльності на цьому складному й постійно змінюваному полі все більш перетворюється на чинник, який визначає траєкторії нашого особистого життя, його успішності та сенсу. Для соціального педагога аналізовані нами процеси набувають особливої важності, адже від нього значною мірою залежать долі тих, ким він опікується.

1. Інтелектуальна власність – головний стратегічний ресурс особистості, суспільства та людства в цілому

ІВ є складним багатовекторним феноменом, який, з одного боку, є художньо-технічним за змістом та, з іншого боку, економіко-правовим за своїм призначенням і формою. Стратегічно цей феномен у довгостроковій перспективі має безліч великих і малих ефектів, які вишиковуються в послідовну низку економічних, соціальних і, в підсумку, політичних і конкурентних переваг сучасної держави. Без грамотно організованих відносин з ІВ ніякі інновації відбутися не можуть взагалі. ІВ становить основний сенс інновацій і детально вибудовує внутрішню логіку цих відносин у кожному конкретному інноваційному проекті, у будь-якому високотехнологічному підприємстві, університеті, корпорації, галузі, регіоні, державі й у цілому міжнародному співтоваристві. Сенс цієї логіки полягає в заохоченні творчо активних і продуктивних учасників ринку і, тим самим, у заохоченні інновацій. Не займатися стратегією ІВ у науці, бізнесі, освіті й економіці, не виділяти пріоритети та не заохочувати справжніх лідерів – значить, не розуміти фундаментальних тенденцій часу й усієї історії цивілізації [1].

Стратегічний характер ІВ якісно змінює форму та зміст найбільш затребуваних предметів праці й засобів виробництва і, відповідно, самих суб’єктів суспільства, що їх використовують, визначає інвестиційну політику будь-якої високорозвиненої сучасної держави, а також тенденції розвитку світового ринку. Усі тактичні дії зі створення, обліку, заохочення та використання ІВ окремо й у сумі мають суттєві стратегічні наслідки. Передусім, вони відчуваються в конкурентному середовищі на ринку й у галузі ефективного інвестування відповідних програм і проектів. Високоякісна ІВ у товарній продукції й у виробництві робить більш комфортним життя її творців і користувачів. Вона завжди змінює майбутнє всіх, хто до неї причетний. Однак при цьому слід пам’ятати, що змінюючи наш світ технічно, економічно й організаційно,

ми підвищуємо ризики життєдіяльності для майбутніх поколінь. Тому проблема безпеки не зникає, а видозмінюючись, усе ж буде зростати, хоча б тому, що ми незмінно розширюємо штучну зону життєдіяльності людини й суспільства та поступово витісняємо живу природу, яка відтворює необхідні для всього живого на землі атмосферу й водне середовище. Отже, дотримання балансу між живою природою та суспільством повинно обов'язково вимірюватися й регулюватися. В основі цих вимірювально-регулятивних механізмів також повинна бути високоякісна ІВ [1]. Звідси доходимо висновку, що введення в дію якісної державної стратегії ІВ сьогодні особливо актуально. Повільний розвиток інноваційної економіки в нашій країні відбувається, зокрема, тому, що галузь ІВ у цілому сьогодні недостатньо відрегульована, скоординована за своїми цілями й завданнями та скоріше знаходиться в стані стихійної самоорганізації. Разом із тим слід визнати, що окремі законодавчі акти продовжують поповнювати інформаційний простір для юристів, які працюють у цій сфері.

У зв'язку з вищесказаним, актуальним для України стає розробка національної стратегії стосовно ІВ, а саме таких її напрямів: створення інформаційного середовища щодо проблем ІВ, її ролі й механізмів у житті особистості, суспільству та світу; розвиток методології ІВ у галузі науки й освіти; посилення боротьби з контрафакцією на ринку й у суспільстві; розвиток законодавчої та нормотворчої бази в галузі ІВ.

ІВ повинна стати ефективним засобом звільнення національної економіки України від її залежності від природних ресурсів, які швидко закінчуються або попит на них змінюється. Іншими словами, вона є засобом забезпечення незалежності нашої національної економіки. Інтелектуальні ресурси на відміну від більшості природних ресурсів не тільки найбільш відтворювані, але й швидко примножуються за умови правильної державної політики й адекватно сформованих відносинах у суспільстві. Тому ставка на інтелектуальні ресурси – це ставка на економіку незалежну від природних ресурсів, на стійке й довгострокове процвітання країни.

На сьогодні головним завданням Української держави є: включити інтелектуальний потенціал нації в економічний оборот заради стабільного нарощування доходів у бюджеті держави й покращання економічного добробуту населення. Вирішення цього завдання в істотній мірі залежить від наявності якісної державної стратегії у сфері ІВ. Її створення й використання вимагає об'єднання зусиль не тільки кращих фахівців, але й кожної творчої особистості, особливо молодих науковців – магістрантів і аспірантів, які тільки вступають у інноваційний глобальний світ.

2. *Освітні й соціальні можливості цифрового світу. Ми існуємо в технологіях, технології існують в нас.*

Сучасний світ навколо нас цілком пронизано інноваційними технологіями. Ми існуємо в технологіях, які всі без виключень є інтелектуальною власністю у вигляді мільйонів патентів і ліцензій. Так само технології існують в нас самих – від запатентованої технології виготовлення штучного кришталика до нейроінтерфейсів, за допомогою яких керуються не тільки протези, але й робота комп'ютерних систем. Найбільша у світі мережа «великий і жахливий» Інтернет являє собою згусток інтелектуальної власності: патентів, авторських свідоцтв і ліцензій на використання цифрових мережевих технологій. Без розуміння законів і трендів розвитку інноваційного цифрового світу, без практичних навичок легітимної взаємодії з чужою ІВ, без уміння отримання прибутків від своєї людині все важче знайти достойне місце в сучасному соціумі. Тому, на нашу думку, має сенс знайомити магістрантів соціально-педагогічної спрямованості з перспективами технологічного й соціального розвитку людства.

Отже, слід усвідомити те, що не тільки світ навколо нас стрімко змінюється під впливом цифрових технологій – змінюємося й ми самі. Сьогодні унікальна особистість окремої людини, соціум у цілому, політика й економіка практично повністю залежать від мережевих технологій. Людина та держава, інформаційні війни й тероризм, бізнес і економіка, технології та виробництво, мистецтво й медицина, комунікації та шоу–бізнес – оцифровано все. Перемагає той, хто краще пристосується до нового цифрового світу.

Заглянути в майбутнє, щоб зрозуміти, який світ чекає на нас через 10 років, дозволяє нам усесвітньо відомий бестселер голови Ради директорів Google Еріка Шмідта та директора наукового центру Google Ideas, члена Ради міжнародних відносин Джареда Коена «Нова цифрова ера» [19]. Колишній президент США Біл Клінтон сказав про цю книгу: «Щодня технологічні інновації дають нам нові можливості для формування власної долі. Унікальний досвід різних людей, описаний тут, показує, яке майбутнє нас чекає, як зміниться добробут, посилиться зв'язок із суспільством і проявиться справжній його сенс – якщо сьогодні зробити правильний вибір».

У майбутньому унікальна особистість людини стане її найціннішим активом та існувати ця особа буде переважно в мережі. Досвід життя в режимі он-лайн люди отримуватимуть від самого народження, якщо не раніше. При цьому різні періоди людського життя, «заморожені» за допомогою «цифри» в часі, будуть легкодоступні для загального огляду. У результаті доведеться створювати нові засоби контролю інформації, які дозволять людині самій складати списки тих, хто буде мати доступ до їх даних. Використовувані нами сьогодні технології зв'язку «инвазивні» (тобто проникають у нашу особистість) за визначенням: вони збирають наші фотографії, коментарі й імена друзів у величезні бази даних, у яких

можна проводити пошук і які в умовах відсутності зовнішнього регулювання стають легкою здобиччю для спецслужб, працедавців, відділів по роботі з персоналом, жовтої преси і, навіть, пліткарів. Ми те, що ми «твіттимо». В ідеалі всі ми повинні свідомо й ретельно управляти своїми он-лайн особистостями й віртуальним життям, відстежувати та коригувати їх, щоб не ускладнювати своє реальне життя, іноді з самого раннього віку. На жаль, це неможливо. У дітей і підлітків бажання ділитись інформацією завжди переважить смутний віддалений ризик розповісти про себе занадто багато, незважаючи на велику кількість прикладів негативних наслідків. Так, ще до того моменту, коли людині виповниться сорок, у мережі вже буде створено повний опис його життя, дуже детальний, з усіма фактами й вигадками, помилками й перемогами. І навіть чутки житимуть вічно.

Те, що процес глобалізації продовжиться сучасними темпами й навіть прискориться в міру зростання доступності мережі, не дивно. Вражає те, як можуть змінити світ навіть незначні успіхи в розвитку технологій, якщо при цьому зростає доступ до мережі й взаємозалежність жителів різних країн. Завдяки миттєвому перекладу з однієї мови на іншу, віртуальному спілкуванню й колективному редагуванню контенту в режимі реального часу (прикладом можуть бути нинішні Wiki-проекти) кардинально зміняться методи взаємодії компаній з їх партнерами, клієнтами та співробітниками. Імовірно, деякі відмінності, такі як культурні особливості й часові пояси, ніколи не будуть здолані, але здатність спілкуватися з людьми з інших країн, практично повністю розуміючи один одного та маючи можливість використати платформи із спільним доступом, сильно спрощує таку взаємодію.

Корпоративна логістика буде все менш замкненою, і не лише на рівні виробництва, але й стосовно людських ресурсів. Завдяки більш ефективним трансграничним і міжмовним комунікаціям виникне необхідний рівень довіри та з’являться нові можливості для працелюбних і талановитих людей усього світу. Для французької технологічної компанії стане звичним, скажімо, запросити команду продавців з Південно-Східної Азії, відділ по управлінню персоналом тримати в Канаді, а інженерів наймати в Ізраїлі. У рамках розвитку цифрових платформ вдасться здолати або обійти бюрократичні перепони на кшталт візових обмежень і правил переказу грошових ресурсів, що стоять зараз на шляху такого роду децентралізації. Цілком можливо, що співробітники правозахисних організацій, що знаходяться в країні, проти якої введені жорсткі дипломатичні санкції, отримуватимуть зарплату за допомогою мобільних переказів або навіть просто електронними грошима.

У міру того, як наша фізична присутність у офісі вимагатиметься все рідше, перед талановитими людьми почнуть відкриватися нові горизонти. Освічена молодь з України зможе конкурувати з

однолітками з Каліфорнії, претендуючи на певні посади. Зрозуміло, що як не всі види робіт можуть бути й будуть автоматизовані в майбутньому, так і не кожен проект вдасться виконувати дистанційно, але все таки таких робіт більше, ніж здається. Для тих же, хто живе всього на декілька доларів у день, з'являться необмежені можливості зростання заробітку. Уже зараз можна навести приклад компаній, які передають на аутсорсинг дрібні завдання, які здатна виконати за декілька центів будь-яка людина, що має комп'ютер. Зокрема, це робиться в рамках цифрової платформи розподілу завдань Amazon Mechanical Turk. У міру підвищення якості віртуальної взаємодії діапазон професій фахівців, доступних клієнтам цієї платформи, постійно зростатиме: ви зможете залучити юриста, який живе на одному континенті, а ріелтора – на іншому. Критики глобалізації засуджують таке руйнування місцевих монополій, але, на нашу думку, це слід тільки вітати: лише так наше суспільство зможе рухатися вперед і продовжувати розвиватися. І дійсно, загальний доступ до мережі повинен допомогти країнам виявити свої конкурентні переваги: цілком можливо, що кращі у світі графічні дизайнери живуть у Ботсвані, а світ доки просто не знає про це.

Зрівнювання правил гри торкнеться не лише талановитих людей – його можна поширити й на світ ідей. Інновації все частіше стануть з'являтися не в традиційних центрах зростання, а на периферії, оскільки люди там у міру налагодження нових зв'язків отримають можливість дивитися на складні завдання зі своєї унікальної точки зору, тим самим стимулюючи зміни. Новий рівень міжнародної співпраці й «перехресне запилення» між різними секторами економіки приведуть до того, що в багатьох відмінних ідей і рішень з'явиться шанс піднятися на поверхню. Їх помітять, осмислять, вивчать, профінансують, впровадять і визнають у всьому світі.

Оскільки рух з розробки програм із відкритим кодом продовжує набирати силу в глобальному контексті (урядам і компаніям це дозволяє знизити витрати, розробники ж виграють завдяки широкому визнанню й можливостям займатися вдосконаленням і підтримкою продукту), у розпорядженні нашого вчителя-програміста з України буде величезна кількість технічних засобів для навчання й застосування в нових проектах. В епоху загального доступу до мережі в нього з'явиться все більше шансів бути поміченим «потрібними» людьми, отримати пропозицію про роботу або партнерство, нарешті, продати результат своєї праці великій транснаціональній корпорації. Як мінімум він зможе почати з нею спілкуватися.

Сучасна цифрова мережа може успішно виконувати роль соціальних «протезів», здатних миттєво зв'язати вас із фахівцем, який має досвід у будь-якій потрібній вам галузі. Спираючись на інтегровані системи, що охоплюють і професійне, і особисте життя, ми зможемо більш

ефективно розпоряджатися своїм часом, що б це не означало: більше можливостей серйозно обдумати якусь проблему, довше посидіти над важливою презентацією або спокійно відправитися на футбольний матч своєї дитини. Особливо корисними можуть стати пошукові системи, що пропонують користувачеві альтернативні варіанти термінів, що є предметом пошуку. Вони стимулюватимуть наш розумовий процес і врешті решт посилюватимуть творчі можливості, а не пригнічувати їх. Звичайно, світ буде переповнений всілякими гаджетами, голограмами, що дозволяють нашій віртуальній версії бути де завгодно, отже дефіциту способів бездумно згаяти час теж не буде. Однак головний висновок з усього сказаного: *якщо ви захочете бути продуктивними, то у вас буде для цього більше можливостей* [19].

3. Україна і «цифрове піратство»

На початку 2012 року Міжнародний Альянс Інтелектуальної Власності (The International Intellectual Property Alliance (IIPA)) у зв'язку з надзвичайно високим рівнем цифрового та фізичного піратства в Україні запропонував закріпити за нею статус «Priority Foreign Country» (PFC). Це означає, що країна офіційно може стати «піратом №1» у світі [5].

Уже в травні 2013 року Офіс торговельного представника США (Office of United States Trade Representative (USTR)) визнав Україну найбільшим порушником авторських прав і вніс її до категорії PFC. Про це йдеться в щорічній «Спеціальній доповіді 301» (Special 301 Report), яку Офіс оприлюднив на початку травня 2013 року [8].

У документі визначено, що причиною отримання Україною статусу PFC є зростання впродовж кількох років крадіжок інтелектуальної власності, в тому числі численних порушень прав інтелектуальної власності в урядових структурах.

Ще в 2010 році з боку США до України було пред'явлено серйозні претензії. Україна була вимушена взяти на себе цілу низку зобов'язань, які досі не виконала. Тому в лютому 2012 р. USTR включив Україну до списку країн, що потребують підвищеного рівня нагляду Priority Watch List (на сьогодні в ньому Алжир, Аргентина, Чилі, Китай, Індія, Індонезія, Пакистан, Росія, Таїланд та Венесуела). Протягом 2012 року український уряд намагався переконати США в тому, що в країні відбувається активізація боротьби з порушенням інтелектуальних прав, але урядові дії було визнано недостатніми.

Як відомо, Україна повернула статус «пріоритетного» порушника прав інтелектуальної власності після семирічної перерви, упродовж якої таких порушників у світі взагалі не було. Минулого разу Україна мала цей винятковий у світі статус з 2001-го до початку 2006 р. Упродовж цього часу вона була виключена із Загальної системи преференцій США, на неї також було накладено економічні санкції на суму в 75 млн. доларів на рік [7].

Для демонстрації своєї активності в боротьбі з піратством у 2002 році Україна примусово закрила 4 великих заводи з виробництва CD та DVD дисків. На законодавчому рівні Верховна Рада вводить кримінальну відповідальність за порушення прав інтелектуальної власності. У новинах періодично інформують про успішні рейди правоохоронців з вилучення та знищення контрафактної продукції. Україні знадобилось аж чотири роки, щоб США зняли торговельні санкції. Наша держава тоді зазнала суттєвих фінансових втрат. За даними Державної служби інтелектуальної власності втрати української економіки від піратства складають приблизно 1 млрд. євро щороку. «Зазначена сума втрат є інтегральним показником, адже процес виробництва та поширення підробок – це й несплата податків, і нелегальне працевлаштування, нехтування нормами охорони праці й технологічними умовами виробництва. Як наслідок, недофінансування бюджету, втрата працездатності працівниками та підвищення ризиків серед покупців і споживачів такого товару», – ідеться в повідомленні «ЛІГАБізнесІнформ» [7]. У документі «Спеціальна доповідь 301» визначено три головних підстави для прийняття щодо України такого жорсткого рішення, як статус PFC:

- непрозорість процесу збору й розподілу авторських винагород для правовласників;
- широке використання нелегального програмного забезпечення (ПЗ) в українських державних органах;
- нездатність і небажання влади вжити ефективних заходів для боротьби з поширеними в Інтернеті порушеннями авторських і суміжних прав в Україні.

Стосовно першого пункту звинувачень щодо розподілу авторських винагород, то цю проблему вирішити неважко: достатньо вольового рішення з боку держави. Проблеми зі збором винагород не існує взагалі, а процес розподілу авторських винагород при бажанні теж можна вирішити досить швидко. Не зрозуміло тільки, що заважало зробити це раніше. Тепер щодо використання нелегального програмного забезпечення в державних органах. Напередодні оприлюднення *Доповіді 301* представники українських органів виконавчої влади робили чимало заяв про те, що в найближчі кілька років держава закупить ліцензійне ПЗ на мільярди гривень. Поки що все обмежилося лише заявами. На думку фахівців, заручником ситуації може виявитись український Інтернет – *Уанет*, до якого належать претензії третього пункту звинувачень. Україна постійно потрапляє до списків країн, які поширюють неліцензійну музичну й відеопродукцію в Інтернеті. Наприклад, впливова Американська асоціація звукозапису (Recording Industry Association of America (RIAA)) два роки тому склала список сайтів, які є найбільшими у світі поширювачами нелегальної музики. Україна представлена в ньому файлообмінником Ex.ua та торент-трекером Demonoid [18].

У звіті RIAA повідомляється, що Ex.ua є найбільшим файлообмінником в Україні, яким користується більшість українських інтернет-користувачів. Асоціація стверджує, що на сайті нема жодного відео чи аудіо-контенту, легальність поширення якого підтверджена власником авторських прав. Український Demonoid, за інформацією RIAA, об'єднує понад 300 тисяч користувачів, які мають доступ через цей торент-трекер до більш ніж мільйона аудіо та відео файлів.

Українці також згадуються й у інших сервісах, точну належність яких RIAA не вдалося з'ясувати. Тому їх віднесли до російсько-українських. Зокрема, йдеться про сайти, що торгують нелегальною аудіо продукцією – GoldenMp3, Mp3ninja, MP3fiesta і Mp3panda.

RIAA не залишила поза своєю увагою й найбільшу на пострадянському просторі соцмережу *ВКонтакте*. RIAA вказала, що *ВКонтакте* дає своїм користувачам можливість завантажувати на сайт нелегальні аудіо- й відеозаписи, та зазначила, що доступ до ресурсу можна отримати не лише з Росії, але й з інших країн, у тому числі з України.

У список сайтів – розповсюджувачів піратської музики Асоціація включила китайський пошуковик *Baidu*, фінські метапошуковики *Torrentz* та *The Pirate Bay*, канадський торент-каталог *isoHunt*, файлообмінник *Rapidshare* та інші ресурси.

Під час міжурядових переговорів американська влада досить часто використовує інформацію RIAA як аргумент тиску. Зокрема, вже згадуване закриття заводів із виробництва нелегальних аудіодисків в Україні, яке відбулося в середині 2000-х, було здійснене під тиском американців. Включення до списку RIAA українських сайтів може загрожувати їм закриттям. Зокрема тим, що мають хостинг в Україні. Наприклад, хостинг *Ex.ua* забезпечує київський оператор *Воля Бродбенд*.

З того часу ситуація дещо змінилася – Demonoid не хоститься в Україні. Намагалися закрити й EX.UA, але це мало не переросло в міні-революцію користувачів. Дійшло до того, що віце-прем'єр Костянтин Грищенко навіть просив уряд США посприяти в закритті EX.UA, щоб у разі чого покласти частину відповідальності на них.

За даними Радіо Свобода близько 70% користувачів комп'ютерів в Україні в більшості випадків використовують піратські комп'ютерні програми. Такими є результати досліджень Асоціації виробників програмного забезпечення. Тож за рівнем комп'ютерного піратства Україна серед 32 країн четверта. Попереду лише Китай, Нігерія та В'єтнам. Тим часом у Міністерстві внутрішніх справ запевняють: кількість програм, отриманих нелегальним шляхом, зменшується [6].

«Комп'ютерне піратство існує в усіх країнах. Але, наприклад, в США – це лише близько 20%. А чим далі на Схід у Європі, то кількість таких програм усе збільшується. В Україні та Росії цифри просто колосальні. Останні роки рівень піратства в Україні не падає. Правда,

йде перерозподіл: менше піратських копій на дисках, зате все перемістилося в інтернет-сервіси. Тобто рівень не падає, просто змінюється його структура», – зазначив голова Антипіратської асоціації України Володимир Ілінг [6].

«Зараз комп'ютерне піратство в Україні – це соціальна норма, стверджує Ярина Ключковська, директор із корпоративних комунікацій «Майкрософт Україна». Що говорити про домашніх користувачів, якщо навіть у органах державної влади понад половина програм – піратські! Українці ж повинні зрозуміти, що інтелектуальна власність – це також майно. Отож, користуючись неліцензійними програмами, людина стає справжнім злодієм. З одного боку, безперечно, це – просвітницька робота. Це має починатися в школі. З іншого боку, мають бути правоохоронні заходи згідно з Кримінальним кодексом, Цивільним кодексом, Адміністративним кодексом. В Україні є і кримінальна відповідальність (тобто індивідуальна), і адміністративна (тобто організація, яка використовує). Кримінальну відповідальність несе людина, яка ухвалює рішення й фізично встановлює програмне забезпечення. Якщо це підприємство, то це системний адміністратор і людина, яка йому дала цю інструкцію. Тобто зазвичай це перша особа компанії [6].

Що ж зараз робиться в Україні для виправлення скрутної ситуації з правами на ІВ? За словами першого заступника голови держслужби ІВ України Олексія Янова: «Наші фахівці проводили зустрічі з представниками музичного бізнесу, а саме компаній *Catapult Music, Lavina Music, «Чесна музика», Mamamusic, «Проремедіа», Glory Media Group, Universe Media*. Проводили консультації з фірмами, які надають програмне забезпечення, зокрема з компанією *Microsoft*. Плануємо також зустрічі з організаціями колективного управління й іншими представниками ринку інтелектуальної власності. Думаю, що представники бізнесу повідомлять в американське посольство й у офіс торгового представника про проведені нами дії. У цей період ми самі досить детально інформували американське посольство в Україні про проведені заходи. Це ж стосується й просвітницької діяльності. Україні потрібно виробити ефективну систему покарання за порушення права інтелектуальної власності. Доки цього не буде – порушення будуть і на рівні пересічних громадян, і на рівні органів влади» [7].

4. Система державної підтримки інноваційної та наукової діяльності: досвід США

Основою глобального інноваційного цифрового світу є національні інноваційні системи найбільш розвинених країн. Головними чинниками розвитку сучасних національних економік є інновації та наукові дослідження, що виконуються в інтересах бізнесу. Яскравим прикладом найбільш розвиненої національної інноваційної системи (НІС), що налічує більше 10 000 наукових центрів, науково-

дослідницьких лабораторій у складі корпорацій, дослідницьких центрів при університетах, які постійно генерують інноваційні пропозиції для багатьох тисяч наукомістких невеликих компаній, є Сполучені Штати Америки [3]. Тому знайомство магістрантів, як потенціальних майбутніх науковців, з основами існування та принципами життєдіяльності НІС США є, на нашу думку, цілком слушним і своєчасним.

Системне ознайомлення з названим вище питанням вимагає з'ясування ґенези його розвитку. Дослідження оригінальних американських джерел дозволяє констатувати, що концептуальну основу програми фінансування фундаментальної університетської науки федеральним урядом заклав ще в 1945 році керівник департаменту наукових досліджень і розвитку при уряді США, інженер-електрик за фахом, Ванневер Буш. У своїй революційній доповіді «Наука без меж» (Science – The Endless Frontier) він запропонував сформувати систему партнерства між університетами, промисловими корпораціями й урядом Сполучених Штатів [11]. Велика частина фінансування повинна була здійснюватися через систему грантів. Незабаром головним державним «грантодавцем» став Національний науковий фонд – *(National Science Foundation – NSF)*, що був утворений у 1950 р. У 1976 р. Конгресом США було прийнято закон «Національна наука і технічна політика: організація та приорітети» (*National Science and Technology Policy, Organization, and Priorities Act of 1976*). У документі визначено перелік пріоритетних цілей, реалізація яких повинна сприяти прогресу науки й техніки. Під час здійснення науково-технічної політики федеральному уряду було приписано зберігати елементи централізованого планування [15].

Вісімдесяті роки минулого століття стали важливим етапом створення системи державної підтримки наукових досліджень. Була прийнята ціла низка законів і урядових розпоряджень, спрямованих на підтримку комерціалізації університетських розробок і технологій, стимулювання американської економіки й підтримку її інноваційної конкурентоспроможності. У 1980 р. було прийнято Закон «Про патенти і торгові марки» (*Patent and Trademark Law Amendments Act*), більш відомий як Акт Бея-Доула. З того часу федеральні права на університетські винаходи й відкриття та право ними розпоряджатися передавалися самим університетам [16]. Велике значення мало прийняття в 1980 році Закону Стівенсона-Вайдлера «Про технологічні нововведення» (*Stevenson-Wydler Technology Innovation Act of 1980*), спрямованого на стимулювання технологічних інновацій та створення на базі університетів Центрів промислових технологій (*Centers for Industrial Technology*) [21]. У 2007 р. було ухвалено Закон «Америка: створення можливостей активного сприяння високій якості технологій, освіти та науки» (*America COMPETES Act of 2007*). Згідно із законом університети зобов'язані винагороджувати

конкурентоздатні дослідження, всіляко підтримувати інноваційну діяльність своїх співробітників, здійснювати політику комерціалізації результатів досліджень [9]. У 2011 році прийнято «Президентський меморандум про прискорення трансферу технологій і комерціалізації федеральних досліджень для підтримки розвитку бізнесу» (*Presidential Memorandum on Accelerating Technology Transfer and Commercialization of Federal Research in Support of High–Growth Businesses*). Меморандум вимагає від усіх структур, які займаються науковими дослідженнями й розробками (R&D), інтенсифікувати свою діяльність у галузі трансферу технологій і комерціалізації результатів наукових досліджень, у тому числі шляхом залучення приватних фірм і неприбуткових організацій [17]. Так само в 2011 р. Конгрес ухвалює Закон Ліхі-Сміта «Про Американські винаходи» (*Leahy-Smith America Invents Act of 2011*). З прийняттям цього Закону Сполучені Штати Америки перейшли від системи «Перший, хто винайшов» до системи «Перший, хто зареєстрував винахід», наблизивши своє патентне законодавство до діючого в більшості інших країн світу [12].

Сучасна американська система університетських R&D є досить ліберальною та поділяється на державний і приватний сектори. Діяльність законодавчої влади США з цього питання базується на федеральній політиці з R&D, оскільки вони фінансуються саме через виконавчі управління. Значну роль у розподілі фінансування відіграє Конгрес США. По-перше, його фінансові можливості перевищують федеральні; по-друге, сучасні наукові розробки в значній мірі впливають на політику: визначають рівень безпеки країни, економічну потужність, вагу й міжнародний авторитет Сполучених Штатів. До того ж, Конгрес США сприймає фінансування університетської науки як дієвий важіль внутрішньополітичного впливу.

У федеральному уряді не існує єдиного відділу чи міністерства з науки й технологій. Основний обсяг фінансування R&D здійснюється через порівняно маленьку кількість агентств. Починаючи з XIX століття, періодично надходили пропозиції щодо централізації повноважень, але всі вони так і залишилися на рівні проектів. Більш того, пропозиції останнього часу, що були представлені до розгляду Конгресу, вже практично не ставили питання про об’єднання всіх напрямів федеральних наукових досліджень, включаючи оборону та охорону здоров’я, в єдину структуру [2].

Рішення щодо пріоритетів серед різних галузей університетських R&D приймаються в основному в контексті федерального бюджету. Уніфікований проект бюджету для виконавчої влади формується під керівництвом Адміністративного й бюджетного управління (*Office of Management and Budget*). Статті бюджету на наукові дослідження формуються в тісній взаємодії Управління адміністрування й бюджетування та Управління з науки і

технологічної політики (*Office of Science and Technology Policy*). Обидва управління, що є структурними одиницями Виконавчого управління при президенті, здійснюють вплив на цей процес. Складові проекту бюджету будуються «знизу вгору», але загальна структура та фінансові обмеження спускаються «згори вниз» (від президента через Управління з науки і технологічної політики та директора Адміністративного й бюджетного управління у виконавчі органи).

Університети продовжують домінувати в галузі фундаментальних досліджень і здійснюють майже половину (приблизно 49%) всіх національних досліджень, велика частина яких фінансується федеральним урядом шляхом виділення грантів. Широке використання контрактів і грантів є ключовим аспектом у системі R&D Сполучених Штатів і розглядається як істотний фактор його сили й життєздатності. Саме через них федеральний уряд забезпечує роботою кращі науково-дослідні організації й талановитих науковців, ставлячи перед ними пріоритетні задачі. Це робить НІС Сполучених Штатів більш гнучкою, порівняно з багатьма іншими національними системами, які в основному включають державні лабораторії та університети. Таким чином, державна підтримка діяльності американської науки, зокрема університетської, на законодавчому рівні та створення конкурентного середовища за допомогою системи контрактів і грантів є одними з головних чинників її успіху. Саме тому вивчення, вдосконалення й упровадження багаторічного досвіду системи державної підтримки американської університетської науки має для України значний інтерес.

5. Інтелектуальна власність і сучасна система трансферу результатів наукової діяльності: досвід США

Сучасні американські університети є справжніми інтелектуальними центрами, у яких виконання фундаментальних і прикладних досліджень нерозривно пов’язано з підготовкою фахівців. Обсяг державної підтримки науково-дослідницької діяльності (R&D), як державних, так і приватних університетів є значно вищим, ніж у інших країнах світу. Університетські R&D проекти отримують суттєву фінансову підтримку з боку федеральних агенцій у формі різноманітних грантів від урядових агенцій і приватних фондів, контрактів і угод про спільну діяльність з промисловими підприємствами й компаніями з метою збереження світового технологічного та економічного лідерства країни.

Політика університетів у сфері R&D будується на принципах і пріоритетах, що закладені в їх статутних документах. Основою цієї політики є право власності університетів на результати інтелектуальної діяльності своїх науковців, що виникли в процесі виконання R&D. Право інтелектуальної власності закріплено федеральним законодавством. Співробітники університетів, які беруть участь у проектах, що фінансуються з федерального бюджету,

повинні розкривати університетові всі, на їх думку, патентоспроможні результати та виконувати необхідні процедури, пов'язані з патентуванням і можливим ліцензуванням отриманих результатів. Такі процедури чітко прописано в їх контрактах з університетом. Назва отриманого винаходу також є власністю університету. Дотримання перелічених норм контролюється Опікунською Радою університету. У свою чергу, університет бере на себе зобов'язання щодо патентування, ліцензування й виплати авторам винаходу певної частки одержуваних ліцензійних платежів. ІВ є головним надбанням науково-дослідної діяльності університетів. Її комерціалізація стала основним стимулом і додатковим джерелом доходів вищих навчальних закладів. Для практичної реалізації політики університетів у питаннях ІВ у більшості університетів США створено Офіси з ліцензування та трансферу технологій (*Office of Technology Licensing або Office of Technology Transfer*) – ОЛТТ. Взагалі офіси, що забезпечують трансфер технологій або надають консультації з цих питань, поділяються на три категорії:

1) *Governmental Organization Technology Offices.* У цій категорії представлено офіси з ліцензування та трансферу технологій в основному з федеральних наукових центрів: NASA [13], National Institutes of Health, National Institute of Standards and Technology [14] та ін.; а також із федеральних агентств: Department of Energy, Department of Commerce, Department of Transportation, Department of Defense, Small Business Administration та ін.;

2) *Commercial Organization Technology Offices,* що являють собою офіси приватних комерційних компаній, основний вид діяльності яких пов'язаний із ліцензуванням, трансфером технологій або консультуванням із цих питань;

3) *University, Hospital, and Non-Profit Organization Technology Offices* – університетські офіси з ліцензування та трансферу технологій. На відміну від комерційних офісів, чия стратегія спрямована на максимізацію ліцензійних платежів (роялті), функцією університетських офісів із ліцензування та трансферу технологій (ОЛТТ) є: трансфер перспективних технологій у промисловість; мотивація співробітників університету в збільшенні числа відкриттів і винаходів; фінансова підтримка дослідницької та навчальної діяльності. Складність ситуації полягає в тому, що з комерційної точки зору цінність великої кількості університетських відкриттів не є очевидною.

В університетах США діють положення й правила, які, відповідно до вимог федерального законодавства, досить жорстко регламентують права та обов'язки своїх співробітників. У них прописані суттєві обмеження на додаткові роботи поза стінами університету для співробітників, які працюють на повну ставку (full-time). Що стосується досліджень, науковці зобов'язані саме в університеті розкривати всі

патентоспроможні винаходи. Крім того, вони повинні щорічно звітувати про джерела й розміри отриманих винагород.

Над аналізом створеної технології ОЛТТ працює в тісній співпраці з винахідником. У середньому в університетах США вважається добрим показником, коли на 50% винаходів оформляються заявки на патент.

Потенційну значимість винаходу визначає стадія його розробки, що існує на даний момент, а також пов’язані з ним ризики, як технологічні, так і комерційні. Між створенням винаходу й ліцензуванням іноді існує часовий проміжок у декілька років. Роль винахідника у процесі ліцензування технології пов'язана з вибором потенційного ліцензіату; взаємодією з патентним повіреним у підготовці заявки на патент; демонстрацією винаходу потенційному ліцензіату; визначенням, яким чином винахід може інтегруватися у виробничий процес. Важливим моментом у процесі ліцензування є забезпечення ліцензіата необхідним ноу-хау, що здійснюється розробником згідно з додатковою угодою про консультації. Слід, однак, підкреслити, що розробник не бере участі в будь-яких переговорах з потенційним ліцензіатом до укладення ліцензійної угоди, передусім, з метою надійного збереження конфіденційної інформації про розробку.

Офіс ліцензування технологій (*Office of technology licensing*) Стенфордського університету (до речі, одного з найбільш інноваційних у США) визначає завершений інноваційний цикл R&D проекту таким чином: дослідження – розкриття винаходу – аналіз і оцінка – перетворення на ІВ за допомогою отримання патенту – вибір оптимального ліцензіату – процес ліцензування – комерціалізація – отримання прибутку (роялті) – нове дослідження. ОЛТТ використовує такі шляхи ліцензування технологій: ліцензування технологій існуючим компаніям; ліцензування технологій з одночасним утворенням компаній (start-up companies); ліцензування технологій комерційному офісу з трансферу технологій; тимчасове збереження технології в режимі патентного захисту («sit on the shelf»). За даними ОЛТТ Стенфордського університету щорічно офіс приймає близько 200 винаходів, з них на 25–40 % оформляється заявка на патент і тільки 10–15 % ліцензується [20].

Найбільш істотним чинником ефективності ліцензування університетських технологій є можливість видавати *ексклюзивну ліцензію*. Ця обставина є привабливою для компанії, яка хоче вести бізнес із використанням цієї технології та розуміє, що вона є винятковим власником такої можливості. Зазвичай ексклюзивну ліцензію надають малим компаніям, які є прихильниками агресивного стилю в бізнесі, тим самим даючи їм шанс розширити свій вплив на ринку. Збільшення кількості продажів призведе до збільшення платежів, які надходять від компанії до університету. Стосовно великих компаній політика університету дещо інша – в цьому випадку

видаються в основному не ексклюзивні ліцензії. Велика компанія може купити ліцензію й покласти її «під сукно», тим самим просто обмежити можливості конкурентів. Однак університет усвідомлює, що в цьому випадку він залишається без належних роялті.

Діяльність університетських інноваційних офісів знаходиться під постійним контролем урядових структур США. Щорічно Асоціація менеджерів університетських технологій (*Association of University Technology Managers*) збирає, обробляє та публікує звіт (*Licensing Survey Fiscal Year*) про результати діяльності інноваційних офісів за минулий фінансовий рік. З урахуванням розміру й типу університету повідомляється про національні нормативи за основними показниками діяльності інноваційних офісів (кількість зареєстрованих винаходів, кількість поданих заявок на патенти, кількість отриманих патентів, кількість виданих ліцензій, кількість організованих компаній, прибуток інноваційних офісів, сума ліцензійних платежів тощо). Порівняння діяльності кожного університетського інноваційного офісу з національними показниками визначає ефективність його роботи [10].

Успішність сучасних американських університетів у вирішенні проблем інтелектуальної власності та трансферу технологій доводить, на нашу думку, актуальність і доцільність вивчення та осмислення їх багаторічного досвіду.

6. Аналіз сучасної та майбутньої траєкторії розвитку світової системи ІВ як специфічного соціального інституту

Світова організація інтелектуальної власності (СОІВ) у складі Організації Об'єднаних Націй (ООН) є спеціалізованою установою, діяльність якої полягає у сприянні інноваціям та творчості; економічному, соціальному й культурному розвитку всіх країн шляхом запровадження збалансованої та ефективної міжнародної системи інтелектуальної власності (ІВ).

У своєму виступі-звіті за 2011 р, що отримав назву «Зміни сутності інноваційних процесів» (*World Intellectual Property Report The Changing Face of Innovation*), гендиректор СОІВ Френсіс Гаррі визначив дев'ять стратегічних цілей організації на наступні роки:

- збалансована еволюція міжнародної нормативної бази для ІВ;
- надання високоякісних глобальних послуг у галузі ІВ;
- сприяння використанню ІВ з метою розвитку;
- координація та розвиток глобальної інфраструктури ІВ;
- створення всесвітнього джерела довідкової інформації в галузі ІВ;
- міжнародне співробітництво в забезпеченні поваги до ІВ;
- вирішення питань ІВ у контексті глобальної політики;
- забезпечення оперативного зв'язку між СОІВ, її державами-членами й усіма зацікавленими сторонами;
- ефективні адміністративні й фінансові структури, що дозволять

СОІВ успішно здійснювати свої програми [22].

Чим же визначаються названі вище пріоритети СОІВ?

По-перше, цілим комплексом змін, пов'язаних із розвитком «економіки знань», що викликав збільшення частки знань (тобто ІВ) у світовому виробництві. За оцінкою СОІВ, у 2007 р. (до кризи 2008 р.) на наукомісткі й високотехнологічні галузі припадало 30% світового обсягу виробництва, або близько 15,7 трлн. дол. США. Саме у зв'язку з цим сучасний бізнес став збільшувати свої інвестиції у виробництво нових знань. У тому ж 2007 р. у наукові дослідження та розробки (R&D) у світі було інвестовано більш як трильйон доларів США. У свою чергу зростання інвестицій у створення нових знань пришвидшило ріст попиту на права ІВ. У 2011 р. у всьому світі було подано 2,14 млн. патентних заявок, 3,3 млн. заявок на реєстрацію товарних знаків і 621 тис. заявок на промислові зразки [22].

У зв'язку з означеними тенденціями національні відомства ІВ працюють на межі своїх можливостей, про що свідчить великий обсяг необроблених патентних заявок [22]. При цьому немає ніяких ознак зниження темпів зростання попиту в аналізованій нами сфері. Навпаки, усі показники говорять про подальше збільшення інвестицій у створення нових знань. Ця тенденція свідчить про важливість глобальних угод СОІВ (*Договорів про патентну кооперацію (Patent Cooperation Treaty (PCT), Мадридської угоди щодо товарних знаків і Гаазької угоди щодо промислових зразків*) як визнаних механізмів, що суттєво зміцнили глобальний потенціал задоволення зростаючого попиту на ІВ.

По-друге, мають місце зміни просторового характеру. Центри створення інноваційних технологій переміщаються в нові, нетрадиційні для них місця. Це підтверджується безліччю ознак і є цілком очевидним у сфері патентів. У 1994 р. частка Китаю, Японії та Республіки Корея складала 7,6% усіх міжнародних патентних заявок, поданих за процедурою РСТ. У 2009 р. частка цих країн у таких заявках склала 29,2%. П'ятьма найбільшими джерелами міжнародних патентних заявок на сьогодні є (у порядку їх перерахування) Сполучені Штати Америки, Японія, Німеччина, Республіка Корея і Китай. П'ятьма ж найбільшими патентними відомствами з точки зору числа отриманих заявок є (у порядку їх перерахування) патентні відомства Сполучених Штатів Америки, Японії, Китаю, Республіки Корея та Європейського патентного відомства. У 2011 р. Китай обігнав США і став найбільшим патентним відомством у світі. У 2011 р. Китай отримав 526 412 заявок порівняно з 503 582 у США і 342 610 в Японії.

Зміна географії центрів науки й техніки, поза сумнівом, має безліч наслідків. З точки зору СОІВ до них належать такі: 1) збільшення числа мов, що використовуються патентними відомствами для визначення патентоспроможності винаходу; 2) розширення переліків підприємств і науково-дослідних інститутів,

що використовують для визначення меж свободи дій або того, які права, якщо такі є, можуть перешкодити здійсненню ними планованих операцій. Урізноманітнення мов спонукає патентні відомства до співпраці у сфері пошуку нових технічних можливостей, оскільки жодне відомство не здатне охопити всі мови відразу. У зв'язку з цим виникає також необхідність у прищепленні нових навичок персоналу СОІВ, що працює в межах РСТ, Мадридської та Гаазької угод. Опис посадових функцій повинен включати мовні навички, потрібні для обробки заявок тими мовами, якими вони подаються.

Третій напрям змін – інтернаціоналізація науково-технічного виробництва. На таку тенденцію також указує безліч ознак. Що стосується сфери науки, то в 2007 р. частка результатів наукової діяльності, отриманих на основі міжнародного співавторства, склала 21,9% від усіх таких результатів, що в три рази більше, ніж у 1985 р. У сфері технології на винаходи, зроблені за межами країни подання, доводилося 15% міжнародних заявок, поданих за процедурою РСТ в країнах-членах ОЕСР (показник делокалізації та інтернаціоналізації R&D).

Глобалізація як активізація переміщення людей, товарів і капіталу, інтернаціоналізація науки й техніки, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій – усе це суттєво впливає на моделі здійснення інноваційної діяльності. У цілому, вони стимулюють зміни *четвертого типу,* які відносяться до так званих *відкритих інновацій*, коли бізнесові структури задовольняють свої потреби в інноваціях «ззовні», як за допомогою традиційних засобів, таких, як ліцензування, субпідряд, контракти на здійснення R&D або спільні підприємства, так і за допомогою нових засобів, таких, як вирішення проблем через Інтернет (міжнародний аутсорсинг) або співпрацю в галузі використання програмних засобів з відкритим початковим кодом.

По-п'яте, це ті зміни, що стосуються впливу цифрових технологій і Інтернету на створення, поширення та споживання творів культури й мистецтва. Такий вплив є величезним, він має наслідком серйозні проблеми для інституту авторського права. Мета такого інституту є зрозумілою: забезпечення ринкового механізму, що дозволяє отримувати певну матеріальну вигоду з творів культури з тим, щоб дати можливість їх творцям вести гідне існування, і при цьому гарантувати максимально широкий і дешевий доступ до творчого контенту. Проблема стосується не стільки цільових пріоритетів, скільки засобів їх реалізації в умовах цифрового середовища. У різних країнах світу проводиться безліч експериментів із забезпечення ефективного виконання цього завдання із застосуванням як законодавчих рішень, так і нових бізнес-моделей. Оскільки література, музика й фільми разом з творами в інших сферах мистецтва поступово перетікають в Інтернет, актуальним завданням СОІВ є вирішення цієї проблеми.

По-шосте. Багато питань, до яких зараз приковано увагу СОІВ, торкаються *умов* надання прав ІВ. Вони не втратили своєї актуальності, проте ще однією зміною є той акцент, який робиться на *використанні прав ІВ після їх надання*. Саме йому приділяється підвищена увага таким галузям, як передача технологій, антимонопольне законодавство, охорона здоров'я, охорона довкілля, колективне управління авторським правом, взаємодія між фінансовою системою, системою ІВ (вартісна оцінка нематеріальних активів, секурітізація – як одна з форм залучення фінансування, страхування тощо) і роллю ІВ в процесі розвитку бізнесу. Зміна акценту стає визнанням того факту, що ІВ є одним із ринкових механізмів. Тому надання прав ІВ це тільки одна сторона проблеми, інша ж торкається можливості використання прав ІВ після їх отримання.

Останній, *сьомий напрям змін*, про який повідомляє Френсіс Гаррі, торкається прогалин у знаннях, «цифрового розриву» й скорочення масштабів бідності. Зміна стану справ у всіх цих сферах передбачається фундаментальною стратегією ЮНЕСКО – *Цілі розвитку тисячоліття* (ЦРТ). Організація вважає за необхідне досягти прогресу в розширенні участі країн, що розвиваються, найменш розвинених країн і країн із перехідною економікою в міжнародній системі ІВ, їх доступу до соціально-економічних вигод від інновацій і творчості.

Сучасні процеси соціальної та економічної трансформації ведуть до появи нових типів власності, до їх ускладнення, а також до ускладнення законодавчих норм, що регулюють оборот цієї власності. Назріла потреба націлити юристів і законодавців на зміну правових норм, що регулюють оборот інтелектуальної власності. Підкреслимо також проблемний характер багатьох уже діючих норм, наявність юридичного та іншого «вакууму» в обороті цього виду власності. Така проблематика, навіть у вузькому, «юридичному» розумінні ІВ (об'єкти, що потрапляють під дію авторського й патентного права), є надзвичайно актуальною для сучасної світової спільноти.

Сьогодні в пресі, на радіо й телебаченні, в Інтернеті ведуться активні дискусії з приводу обороту, охорони, відтворення, копіювання тих або інших творчих продуктів, що вже потрапляють, або повинні потрапляти під захист авторського або патентного права. Особливо актуальною є проблема «цифрового піратства» – тобто незаконного відтворення й копіювання продуктів творчої діяльності. По-друге, перед сучасним науковим співтовариством стоїть завдання переосмислення самого поняття «Інтелектуальна власність». Розуміння інтелектуальної власності повинно, на нашу думку, вийти за вузькі межі авторського й патентного права. Імовірно, слід припустити, що охороняти та захищати необхідно всю власність на знання, а не тільки її окремі види у формі нововідкритого знання, поєднані з матеріальним носієм. Світ змінюється, трансформується і

разом з ним змінюється наше розуміння всіх соціальних інститутів; філософський концепт «Інтелектуальна власність» не має бути виключенням із цього загального правила.

Сучасне українське суспільство нині рухається від «східного» індустріального шляху розвитку до «західного» постіндустріального «мережевого» суспільства. Проте просування по «західній» координаті йде набагато швидше, ніж просування за постіндустріальним вектором. Майбутня конфігурація аспектів власності в Україні повинна відповідати вимогам постіндустріальної епохи, які визначають: а) провідну роль інтелектуальної власності й інтелектуального капіталу; б) відносне «стирання граней» між суспільною та приватною власністю; в) придбання власністю «мережевого» характеру; г) зміна конфігурації всіх типів власності в напрямі їх наближення до конфігурації інтелектуальної власності.

На нашу думку, обговорення на лекціях і практичних заняттях перспектив розвитку ІВ в Україні прискорить оволодіння магістрантами інтелектуальними технологіями самореалізації та саморозвитку, формування системи інтелектуальних цінностей, що дасть їм змогу не тільки ефективно існувати й діяти в інноваційному світі, але й можливість у своїй наступній соціально-педагогічній діяльності результативно «транслювати» ці вміння своїм майбутнім колегам і підопічним.

Можливо, має сенс доповнити змістову складову курсу ІВ такими новими напрямами, як «Філософія ІВ», «Соціологія ІВ» та «Психологія ІВ», «ІВ в педагогіці».

7. Інтелектуальна власність в педагогіці

У процесі викладання магістрантам педагогічних спеціальностей курсу ІВ виникає ціла низка питань, що пов’язані з проблемами створення й охорони педагогічних об’єктів ІВ. І це цілком закономірно. Сучасна ІВ завжди виступає не тільки як правове, а як загальне явище в житті людини й суспільства. Назріла актуальність розширення меж дослідження та застосування феномену ІВ до гуманітарних дисциплін, у тому числі до педагогіки. Безумовно, педагогічна ІВ має місце, але вона досі не визначена теоретично, не вивчена практично та не представлена конкретними об’єктами за виключенням традиційних об’єктів авторського права.

У системі освіти ІВ виступає в новій формі прояву, такій як педагогічне явище. З цієї точки зору ІВ можна розглядати у двох аспектах: як реально існуючу педагогічну інтелектуальну власність і як змістовний компонент освіти. Головним суб’єктом інтелектуальної власності як педагогічного явища виступає педагог; особливість інтелектуальної власності як педагогічного явища полягає в тому, що педагог, передаючи свою інтелектуальну власність іншій людині (учню, студенту, магістранту, колезі), її не втрачає; реальним

результатом такої діяльності стає підвищення освітнього рівня, вихованості, розвиненості й освіченості інших (учнів, студентів, магістрантів, колег).

Як стверджує дослідниця С. В. Матюшенко, існування інтелектуальної власності в педагогіці визначає особливий вид інтелектуальної власності – педагогічну інтелектуальну власність (ПІВ) [4]. ПІВ визнаються результати творчої діяльності педагога у вигляді педагогічного досягнення, яке надалі сприяє прогресивному розвитку людини шляхом навчання, виховання та освіти. Результати творчої діяльності педагога як ПІВ мають об'єктивну форму і є носіями педагогічної інформації, що сприяє вирішенню педагогічних завдань відповідно до соціальних замовлень суспільства.

Появі ПІВ сприяє особливий інтелектуальний механізм – механізм утворення інтелектуальної власності в педагогічній діяльності. Результатом його функціонування стає поява ПІВ у вигляді методичних розробок, дидактичних матеріалів, нових програм навчальних дисциплін і курсів, нових методик і технологій навчання й виховання, а також монографій, нових підручників і навчальних посібників. Головною проблемою ПІВ є труднощі її економічного аналізу й оцінки, що, у свою чергу, призводить до проблем комерціалізації [4].

8. Висновки

«Майбутнє вже настало, просто воно нерівномірно розподілене»
Уільям Гібсон, американський фантаст

Сьогодні всім нам потрібно рухатися до суспільства, заснованого на знаннях, але за умови, що ми включимо у свій інтелектуальний «багаж» також і ті види знання, які, на жаль, дехто вважає «даремними». Можливо вони даремні в недалекоглядному та псевдопрагматичному розумінні «трієчника», але є дорогоцінними й неоцінимими з точки зору перспектив розвитку творчої особистості, перспектив розбудови кращого суспільства для нас і наших нащадків. Суспільства, не лише більш процвітаючого економічно, але передусім суспільства, у якому люди отримуватимуть більше задоволення від користування своїми правами, в тому числі інтелектуальними, і матимуть більше свободи, щоб займатися вільною творчою працею для самореалізації та самовдосконалення. Тільки суспільство, у якому існує поєднання індивідуальних і соціальних цінностей, здатних надати життю сенс, має перспективу. Ми пропонуємо магістрантам знання ІВ не замість науково-технічних знань, породжуваних новими інформаційними технологіями, а разом і у взаємодії з ними. Нинішній і майбутній світ уже глибоко пройнятий і стає ще більш пройнятим інноваційними технологіями, і саме в ньому, а не в уявному іншому світі повинні формулюватися ціннісні судження, саме для цього світу нам потрібно знайти й запропонувати управлінські установки. Ми не можемо

керувати прогресом нашого інноваційного сьогодення без глибокого та всебічного знання про нього. Знання, заснованого на глобальних інтелектуальних та соціальних технологіях і стратегіях, які задають орієнтири та направляють наші зусилля на головний проект у житті кожної особистості й усього людства – проект «Наше майбутнє».

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаров А. Концепция государственной стратегии интеллектуальной собственности / А. Захаров, Б. Леонтьев // Интеллектуальная собственность : научно-практический журнал. – 2012. – № 3. – С. 14–21.
2. Информационно-аналитические материалы Государственной Думы [Електронний ресурс]. – 2002. – Выпуск 12. – Режим доступу : http://iam.duma.gov.ru/node/2/4582/15964.
3. Марков К. А. Коммерциализация научных исследований в университетах США / К. А. Марков // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 5. – С. 22–30.
4. Матюшенко С. В. Интеллектуальная собственность в российской педагогической науке конца XX в. – начала XXI в. : автореф. дисс. … д. пед. н. : 13.00.00 / С.В. Матюшенко. – Новосибирск, 2011. – 41 с.
5. Украина теряет 1 млрд. евро ежегодно из-за піратства [Електронний ресурс] // Ліга. Бізнес. – 2013. – 26 квітня. – Режим доступу : http://biz.liga.net/all/it/novosti/2486760-ukraina-teryaet-1-mlrd-evro-ezhegodno-iz-za-piratstva.htm.
6. «Цифрове піратство» – Україна в лідерах [Електронний ресурс] // radiosvobda.ua. – 2013. – 7 жовтня. – Режим доступу : http://www.radiosvoboda.org/content/article/24329322.html.
7. Чому саме Україна стала «піратом №1»? [Електронний ресурс] // Day.kiev.ua. – 2013. – 30 травня. – Режим доступу : http://www.day.kiev.ua/uk/article/ekonomika/chomu-same-ukrayina-stala-piratom-no1.
8. 2013 Special 301 Report [Електронний ресурс] / Office of United States Trade Representative. – Режим доступу : http://www.ustr.gov/sites/default/files/05012013%202013%20Special%2030 1%20Report.pdf.
9. America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act of 2007 // Public Law 110-69 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://lamar.colostate.edu/~hillger/laws/Pub.L.110-69-part.pdf.
10. Association of University Technology Managers [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.autm.net/source/STATT/index.cfm?section=STATT.
11. Bush V. A report to the President on a Program for Postwar Scientific Research [Електронний ресурс] / Vannevar Bush. – 1945. – july. – Режим доступу : http://archive.org/stream/scienceendlessfr00unit/scienceendlessfr00unit_djvu. txt.
12. Leahy – Smith America Invents Act of 2011 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.uspto.gov/aia_implementation/20110916-pub-l112-29.pdf.
13. NASA [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nasa.gov.

14. National Institutes of Health, National Institute of Standards and Technology [Електронний ресурс] – Режим доступу :
http://www.nist.gov/public_affairs/general_information.cfm.
15. National Science and Technology Policy, Organization, and Priorities Act of 1976. Pub. L. No. 94–282 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-90/pdf/STATUTE-90-Pg459.pdf.
16. Patent and Trademark Law Amendments Act // PUBLIC LAW 96-517-DEC. 12, 1980 [Електронний ресурс] – Режим доступу :
http://history.nih.gov/research/downloads/PL96-517.pdf.
17. Presidential Memorandum – Accelerating Technology Transfer and Commercialization of Federal Research in Support of High–Growth Businesses [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.whitehouse.gov/the–press–office/2011/10/28.
18. RIAA внесла українські Ex.ua та Demonoid до 25 найбільших піратів світу [Електронний ресурс] // watcher.com.ua. – 2010. – 12 листопада. – Режим доступу :
http://watcher.com.ua/2010/11/12/riaa-vnesla-ukrayinski-ex-ua-ta-demonoid-do-25-naybilshyh-pirativ-svitu.
19. Schmidt E. The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations, and Business / Eric Schmidt, Jared Cohen. – New York, NY : Alfred A. Knopf, 2013. – 337 p.
20. Stanford University [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
https://doresearch.stanford.edu/research-offices/office-technology-licensing-otl
21. Stevenson–Wydler Technology Innovation Act of 1980 // Public Law 96-480 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.house.gov/legcoun/Comps/swtia80.pdf.
22. The Changing Face of Innovation : World Intellectual Property Report 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.wipo.int/export/sites/www/freepublications/en/intproperty/944/wipo_pub_944_2011.pdf.

Розділ 11
БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС: ВИМІРИ ЗМІН

А. А. Сбруєва, д. пед. н., професор

Вступ.

Здобуття ступеня магістра в системі вищої педагогічної освіти України передбачає формування широкого кола професійних компетентностей, до яких ми відносимо, зокрема, порівняльно-педагогічну, що включає знання тенденцій розвитку вищої освіти у країні, єврорегіоні та у глобальному контексті; уміння аналізувати освітньо-політичні процеси, що відбуваються на національному та наднаціональному рівнях, з позицій інтересів усіх зацікавлених сторін, прогнозувати їх подальший розвиток; готовність до визначення й аргументованого прояву своєї професійної позиції щодо освітньо-політичних реалій сьогодення. Формуванню порівняльно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця покликаний сприяти навчальний курс «Вища освіта України та Болонський процес». Особливістю змісту цього навчального курсу є неперервний розвиток його фактичної та аналітичної складової, оскільки освітньо-політичний феномен, що є предметом розгляду, перебуває в стані розвитку, знаходиться під впливом численних суперечливих реалій політичного, економічного, культурного, освітнього розвитку великої кількості країн і наднаціональних просторів та організаційних утворень.

У контексті нашого розгляду ми визначаємо Болонський процес як складну багатоаспектну сукупність реформаційних процесів у сфері вищої освіти, що відбуваються на наднаціональному, національному й інституційному рівнях у 47 країнах європейського регіону. У процесі реформ країни-члени Болонського клубу утворили якісно новий простір – геоосвітній, так званий Європейський простір вищої освіти (ЄПВО). Аналізовані реформаційні процеси включають політичний, соціальний, академічний і культурний виміри змін. Далі здійснимо порівняльно-педагогічний аналіз кожного з названих нами вимірів досліджуваного процесу.

1. Політичний вимір Болонського процесу. Розгляд політичного виміру Болонського процесу передбачає характеристику змін у сфері освітньої політики у європейському регіоні, що відбуваються в межах утворення ЄПВО. Предметом аналізу в цьому контексті є політичні детермінанти, суб'єкти й механізми реалізації реформаційних перетворень, що складають основний зміст Болонського процесу.

Провідною політичною детермінантою ініціювання та розвитку Болонського процесу ми вважаємо прагнення європейського співтовариства посилити регіон як геополітичну єдність, що може успішно конкурувати з іншими світовими центрами сили. Освіта, а надто

вища освіта, перетворилася в сучасних умовах на могутню складову забезпечення конкурентоздатності як окремих країн, так і велетенських геополітичних регіонів. Тому утворення ЄПВО спрямоване на усунення численних недоліків європейських систем вищої освіти, серед яких із позицій політичної аргументації значимими вважаємо такі:

- фрагментованість європейської вищої освіти, її поділ на невеликі за розміром національні освітні системи, що працюють на основі різних законів, мають різну структуру, здійснюють навчальний процес різними мовами;
- надмірна законодавча регуляція діяльності університетів, що знижує їх можливість гнучко реагувати на нові потреби в галузі освіти та наукових досліджень, зумовлені вимогами ринку й суспільства;
- недофінансування закладів вищої освіти. Країни ЄС витрачають на вищу освіту в середньому близько 1,1% від ВВП, що приблизно дорівнює аналогічному показнику в Японії, однак є значно нижчим від показників таких країн, як Канада (2,5%), США (2,7%), Південна Корея (2,7%);
- нижчий рівень доступності вищої освіти та освіти дорослих у європейському регіоні порівняно з країнами-конкурентами. (У країнах ЄС у період започаткування Болонського процесу частка робочої сили, що мала вищу освіту, в середньому сягала 21%, у США – 38%, у Канаді – 43%, у Японії – 36%, у Південній Кореї – 26% [8; 26; 36].

У контексті Болонського процесу в складі суб'єктів європейської освітньої політики відбулися суттєві зміни: вона здійснюється не тільки на національному рівні (уряди держав, представники освітніх міністерств, які співпрацюють у Групі супроводу Болонського процесу – ГСБП/BFUG), але й, що набуло розвитку з виникненням Європейського Союзу, на наднаціональному (міжнародному) рівні. Далі схарактеризуємо основні міжнародні структури, що представляють інтереси зацікавлених у реформах сторін, у межах керівного органу Болонського процесу – групи Є-4, утвореної в 2005 р.

Інтереси національних держав – членів Болонського клубу та політичних суб'єктів наднаціонального європейського рівня (ЄС, РЄ) у групі Є-4 представляє *Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти* (ENQA/ЄМЗЯ), що була заснована в 2000 році. Аналіз діяльності цієї організації дозволяє стверджувати, що Асоціація є одним із найбільш потужних суб'єктів процесу *забезпечення якості вищої освіти* (ЗЯВО) на Європейському просторі вищої освіти: на сьогодні до складу ЄМЗЯ входить 40 агенцій і організацій з 23 країн [13]. Найбільш активно й плідно Асоціація проявляє себе в таких формах діяльності, як аналітична, законотворча, моніторингова й

консультативна, що спрямовані на стандартизацію процесів ЗЯВО на Європейському просторі вищої освіти.

Вивчення змісту діяльності Асоціації свідчить про її активну багатосторонню співпрацю з субрегіональними й національними організаціями-членами (передусім з Мережею із забезпечення якості вищої освіти Центральної та Східної Європи, Скандинавською мережею із забезпечення якості вищої освіти, Європейським консорціумом з акредитації, Європейською організацією із забезпечення якості дистанційного навчання та ін.). Головним результатом діяльності ЄМЗЯ дослідники вважають запровадження Європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості освіти на ЄПВО (2005 р.) та Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (2007 р.).

Основним представником інтересів провайдерів вищої освіти на ЄПВО стала в межах реалізації Болонського процесу *Європейська асоціація університетів* (ЄАУ), яка декларує своєю метою підтримку університетських цінностей, розширення університетської автономії, підвищення відповідальності університетів за якість наданих освітніх послуг, лобіювання інтересів ВНЗ на європейському рівні. ЄАУ об'єднує 850 членських організацій у 47 країнах [16].

Аналіз змісту діяльності ЄАУ дозволив дійти висновку щодо провідної ролі Асоціації у здійсненні наукового супроводу процесу Болонських реформ на європейському рівні: з 2001 р ЄАУ регулярно ініціює та реалізує міжнародні проекти, що передбачають залучення широкого кола університетських науковців і експертів міжнародних організацій-партнерів до розробки й апробації механізмів реформ на інституційному, національному та наднаціональному рівнях. [14]. Основоположними проектами ЄАУ щодо розвитку Європейського простору вищої освіти стали такі: «Спільні магістерські програми» (2002–2004), «Інформаційне забезпечення реформи вищої освіти» (2006), «Дослідження магістерських програм європейських університетів» (2007–2009), «Розвиток інклюзивних та гнучких стратегій університетів» (2009–2010), «Диференціація навчальних траєкторій студентів та магістрантів» (2010–2012) та ін.

Значна увага приділяється ЄАУ проблемам якості вищої освіти. Головним інструментом моніторингу результатів освітніх реформ, здійснюваних державами-членами Болонського клубу в рамках утворення ЄПВО, став проект ЄАУ «Тенденції розвитку Європейської вищої освіти», у контексті якого приділялася пріоритетна увага проблемам демократизації доступу до вищої освіти, взаємозв'язку університетських рейтингів і якості освіти; динаміці розвитку й гармонізації механізмів зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості, підготовці студентів як експертів для зовнішнього забезпечення якості вищої освіти тощо. Починаючи з 2006 року Асоціація проводить

щорічні *Європейські Форуми із забезпечення якості*, у межах яких відбувається безпосередній діалог між експертами національних агенцій із ЗЯВО, науковцями, університетською адміністрацією та студентами. Форуми утворили унікальну платформу для обміну досвідом між основними суб'єктами, зацікавленими у процесі ЗЯВО. Іншими проектами ЄАУ у сфері забезпечення якості вищої освіти стали «Культура якості» (2002–2006), «Забезпечення якості у подвійних магістерських програмах: нова методологія» (2005–2006), «Творчість» (2006–2007), «Забезпечення якості вищої освіти в умовах змін» (2007–2009), «Платформа розвитку контактів у сфері вищої освіти ЄС-Азія» (2008–2010), «Перевірка культури якості у закладах вищої освіти» (2009–2012).

Ще однією сферою активності ЄАУ в контексті реалізації завдань Болонського процесу є інтернаціоналізація вищої освіти. Доказом цього стала реалізація таких проектів як «Посібник з інтернаціоналізації» (2009–2011), «Допуск до успіху: Сприяння розвитку довіри та обмінів між Європою та Африкою» (2010–2012), «Картографія університетської мобільності викладачів і студентів» (2010–2012).

Предметом зростаючої зацікавленості ЄАУ є проблеми управління й фінансування вищої освіти. У межах цього напряму досліджень виконувалися такі проекти: «Диверсифікація джерел фінансування європейських університетів» (2008–2011), «Фінансово стабільні університети: на шляху до самоокупності» (2006–2008), «Вивчення різноманітності» (2008–2009), «Розвиток автономії» (2009–2012) та ін.

У контексті вирішення завдань утворення європейського простору науки все більша увага приділяється ЄАУ розвитку співробітництва у сфері наукової та інноваційної діяльності. Проектами, що розробляються за цим напрямом співробітництва в сучасних умовах, є «Рамки інтернаціоналізації докторської освіти», «Докторські кар'єри ІІ», «Поширення інноваційних практик модернізації університетів», «Відповідальне партнерство» [17].

На завершення підкреслимо, що в нашому дослідженні схарактеризовано лише провідні напрями діяльності ЄАУ. Вважаємо, що змістові та процесуальні аспекти діяльності цієї організації повинні стати предметом окремого системного дослідження.

Інтереси закладів вищої професійної освіти та громадян, зацікавлених у навчанні впродовж життя, представляє у групі Є-4 *Європейська асоціація вищих навчальних закладів* (ЄАВНЗ). Асоціація співпрацює з бізнес-структурами, університетами, профспілками; ініціює розгляд питань інтернаціоналізації, автономізації, міжнародної акредитації закладів професійної освіти, підвищення рівня соціальної справедливості в освіті та фінансового забезпечення професійної освіти в регіоні. Основними результатами діяльності ЄАВНЗ у регіоні є розробка та практичне втілення стратегій навчання

впродовж життя, що виступають вагомим інструментом забезпечення готовності до працевлаштування в умовах неперервних суспільних, економічних і технологічних змін [12].

Завдання представлення й підтримки освітніх, соціальних, економічних і культурних інтересів студентів у контексті Болонського процесу здійснює *Європейський студентський союз* (ЄСС), що виборов у складній боротьбі статус рівноправного партнера в групі супроводу Болонського процесу. Свідченням змістового різноманіття діяльності ЄСС є тематика реалізованих проектів: «Участь студентів у створенні Європейського простору вищої освіти» (2001), «Забезпечення якості та акредитація» (2003), «Фінансування вищої освіти» (2005), «Справедливість у вищій освіті» (2007–2009), «Підвищення внеску студентства у Болонський процес» (2008–2010), «Ідемо разом» (2007–2009), «Час для студенто-центрованого навчання» (2009–2010) та ін. У сучасних умовах реалізуються проекти, присвячені проблемам якості вищої освіти («Пошук»), впливу реформ у сфері вищої освіти на підвищення готовності випускників вишів до працевлаштування («Мудрець»), систем фінансування навчання у вищій школі та подальших перспектив випускників вишів («Фінансування майбутнього студентів»). ЄСС активно критикує непослідовність освітньої політики європейських урядів через недостатню студенто-центрованість Болонського процесу, відстоює соціальні й академічні інтереси студентських мас на Європейському просторі вищої освіти [15].

Таким чином, кожна з організацій – членів групи Є-4 виступає представником певної групи суб'єктів, зацікавлених у процесах реформ. Організації здійснюють інформаційну, аналітичну, законотворчу, організаційну, політичну діяльність і тісно взаємодіють між собою в розробці й запровадженні механізмів реформ у Болонському регіоні, що запроваджуються як на інституційному, так і на національному та наднаціональному рівнях. До співпраці з групою Є-4 долучаються й інші міжнародні організації, що представляють інтереси зацікавлених сторін, зокрема професійних спілок і роботодавців.

Важливим аспектом розгляду політичного виміру Болонських реформ є характеристика механізмів здійснення та моніторингу ефективності реформаційних перетворень. До таких механізмів відносять, передусім, *відкритий метод координації* – ВМК (open method of coordination – ОМС). Сутність ВМК вперше було сформульовано в 2000 р. на засіданні Європейської Ради в Лісабоні як способу «поширення найкращих практик і досягнення найбільшого зближення країн з метою реалізації основних завдань ЄС» [29]. Розглядуваний нами метод розроблено експертами ЄС з метою допомоги країнам – членам цієї організації в поступальному розвитку євроінтеграційної політики. ВМК включає чотири основні компоненти: 1) визначення загального напряму (генеральної лінії)

розвитку Союзу в сполученні зі спеціальним графіком реалізації його цілей у короткостроковому, середньостроковому й довгостроковому вимірах; 2) визначення кількісних і якісних індикаторів і критеріїв оцінки національних практик (зразків, стандартів) як засобу порівняння з найбільш ефективними регіональними та світовими аналогами; 3) трансформація загальноєвропейських цілей у національну та регіональну освітню політику з визначенням особливостей, що враховують національну й регіональну специфіку; 4) періодичний моніторинг, оцінка та взаємооцінка, організовані як взаємний навчальний процес [30].

Таким чином, як вважають дослідники, ВМК позиціонований як повністю децентралізований підхід, у який активно залучені наднаціональні організації, країни-члени, регіональні й місцеві структури, а також соціальні партнери й громадянське суспільство. Метод застосовується відповідно до принципу субсидіарності. Країни-члени здобувають знання, спираючись на досвід, отриманий у межах ЄПВО, і адаптують свою освітню політику в прийнятному для національної специфіки форматі, забезпечуючи процес поступального зближення з погодженими цілями Болонського процесу. Ключова мета ВМК – забезпечити просування в політично чутливих сферах уникаючи політизації, на основі пошуку ефективних моделей та інновацій, які можуть бути перенесені з однієї національної системи в іншу. У межах європейської освітньої інтеграції ВМК розглядають як спосіб управління через взаємне навчання. Його основні компоненти включають рекомендації та критерії реалізації, індикатори прогресу й багаторівневий моніторинг, обмін найкращими, реалізацію творчо осмислених прогресивних практик у рамках національної освітньої політики й законодавства. Як переконують фахівці у сфері європейської освітньої політики, недооцінка значимості взаємного навчання має наслідком перехід до здійснення політичного тиску на країни-учасниці міжнародних реформаційних програм. Результатом за такого розвитку подій є, як правило, провал спільних зусиль. Важливим є також урізноманітнення складу фахівців, що є учасниками взаємного навчання [30, с. 12]. У процесі застосування ВМК у Болонському процесі йдеться не тільки про діяльність освітніх політиків, але й про всі зацікавлені сторони, насамперед суб’єкти освітньої діяльності.

Замість авторитету закону або ієрархії влади новий спосіб управління спирається на такі інструменти, як моніторинг, взаємоаналіз, пошук і обмін найкращим досвідом з метою «сприяння координації на політичному рівні, полегшення процесів навчання, ініційованого як «згори вниз», так і «знизу вгору», розвитку навчання через співробітництво й навчання як засобу підвищення конкурентоздатності» [31].

Дослідники виокремлюють два підходи до здійснення навчання в межах ВМК: 1) без зміни національної освітньої моделі, тобто застосовується стратегія обмеженого навчання (thin learning); 2) із суттєвими змінами національної освітньої моделі, наприклад, у результаті переходу на загальноєвропейську модель вищої освіти, коли відбувається реалізація стратегії глибокого навчання (thick learning) [6].

Завершуючи розгляд сутності ВМК підкреслимо, що в сучасних дослідженнях існують різні трактування його призначення: як когнітивного інструмента, що забезпечує здобуття необхідної інформації й досягнення цілей процесу без зміни існуючих норм і цінностей; або як інструмента, що впливає на трансформацію ціннісної парадигми освітньої системи. Європейський політичний експерт С. Боррас висловлює позицію, що «відкритий метод координації є як когнітивним, так і нормативним інструментом. Його можна вважати когнітивним інструментом, оскільки він дозволяє навчатися один у одного. Процес навчання не обмежений практикою інших країн-членів, але поширюється на погляди, що лежать у їхній основі, тобто на сферу не менш важливу. ВМК є нормативним інструментом, оскільки загальні цілі втілюють сутність поглядів на питання соціальної справедливості. Таким чином, відкрита координація поступово створює Європейську соціальну модель» [5].

Підводячи підсумки розгляду політичного виміру Болонського процесу, вважаємо за необхідне зробити певні висновки щодо тенденцій розвитку освітньої політики регіонального й національного рівнів:

- відбувається звуження суверенітету національних держав у сфері освітньої політики, її інтернаціоналізація;
- розширюється коло суб'єктів європейської освітньої політики: до нього входять представники всіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін;
- відбувається домінування політичних і адміністративних механізмів розробки й реалізації реформ, тобто розгортання реформи *згори-вниз* і недостатня увага до розвитку ініціативи академічної громади, тобто до її руху *знизу-вгору*, що спричинює негативне ставлення до реформ частини академічної громади.

2. Соціальний вимір Болонського процесу. Соціальний вимір, на перший погляд, є предметом пріоритетного інтересу студентів як клієнтів освітніх послуг. Однак більш глибокий аналіз проблеми доводить, що його розгляд є значимим і для абсолютної більшості інших зацікавлених сторін.

Констатація необхідності забезпечення соціального виміру змін уперше прозвучала під час саміту міністрів освіти країн-членів Болонського клубу у Празі (2001 р.). Було декларовано, що передбачувані реформи систем вищої освіти будуть спрямовані на

посилення соціальної єдності в суспільстві, зниження рівня соціальної несправедливості в освіті; сприяння максимальній реалізації потенціалу особистості в інтересах як кожного конкретного індивіда, так і соціального й економічного розвитку країни та єврорегіону в цілому. У подальшому положення щодо соціального виміру реформ було включено в усі без винятку основоположні політичні документи Болонських реформ, починаючи з Берлінського комюніке (2003 р.).

Аналіз аргументації щодо необхідності забезпечення соціального виміру змін, що має місце в документах Болонського процесу, дозволяє говорити про її багатоаспектний характер. По-перше, йдеться про право кожного індивіда на здобуття вищої освіти, що дає можливість повноцінного особистісного розвитку, формування готовності до стабільного працевлаштування й активного громадського життя. Соціальні гарантії держави в освітній сфері (їх високий рівень) визнано необхідною умовою, що дає можливість диверсифікованим контингентам випускників середніх навчальних закладів успішно вступити, навчатися та закінчити ВНЗ. По-друге, забезпечення права кожного на здобуття вищої освіти (ідеться про якісну вищу освіту), трактується як умова ефективного соціального, культурного й економічного розвитку суспільства; можливість прискореного приросту ресурсу знань у національній і регіональній інноваційних системах; розвитку демократичної культури, посилення плюралістичної демократії та толерантності в суспільному середовищі. По-третє, забезпечення високого рівня соціальних гарантій у сфері вищої освіти сприяє підвищенню привабливості європейської вищої освіти в глобальному контексті, що, у свою чергу, збагачує європейську академічну культуру новими підходами до навчальної та наукової діяльності ВНЗ [21, с. 12].

У документах Болонського процесу задекларовано широке коло соціальних гарантій. Зміст соціальних зобов'язань урядів у сфері вищої освіти, відображених у цих документах, узагальнено сформульовано в поданих далі положеннях:

- забезпечення права на якісну вищу освіту для всіх (Берлінське [32] та Празьке комюніке [38]);
- залучення до навчання у ВНЗ нових контингентів студентів із традиційно недостатньо представлених у системі вищої освіти соціальних груп населення (Лондонське [39], Лювен-ла-Ньовське комюніке [34]);
- забезпечення студентам належних умов для навчання та проживання, що уможливлюють завершення освіти протягом визначеного терміну часу незалежно від перешкод, що можуть виникнути через низький соціальний або економічний статус його сім'ї (Берлінське, Бергенське [35] та Лондонське [39] комюніке);

- покращення можливості для всіх громадян, у відповідності з їх прагненнями та здібностями, отримувати неперервну освіту протягом усього життя як у рамках програм, що ведуть до вищої освіти, так і в її межах (Берлінське комюніке [32]);
- створення консультативних і сервісних служб, діяльність яких спрямована на розширення доступу до вищої освіти (Бергенське комюніке [35]);
- забезпечення права студентів на рівноправну партнерську участь у керівництві ВНЗ у вирішенні питань, що стосуються організації та змісту навчального процесу (Празьке [38] та Берлінське [32] комюніке);
- надання студентам, особливо вихідцям із соціально знедолених верств, фінансової допомоги, що має на меті розширення доступу до вищої освіти (Бергенське комюніке [35]);
- забезпечення можливостей академічної та професійної мобільності для студентів, викладачів, дослідників шляхом розвитку системи національних грантів, сервісних служб, законодавчого визнання періодів навчання та професійної діяльності у європейському просторі (Болонська декларація [33]).

Викладені в політичних документах Болонського процесу положення щодо соціального виміру змін було розвинуто в реформаційних програмах на національному й наднаціональному (документи Європейської комісії) рівнях. Разом із тим, низка реформаційних процесів розвивається в регіоні всупереч наведеним вище політичним декларацій, що стає причиною активного протесту проти них студентських організацій. Головною причиною суперечностей між декларативними заявами про забезпечення соціального виміру реформ та їх реальними програмами стало домінування у світі в цілому та в Болонському регіоні зокрема ринкових засад освітньої політики, згідно з якими відбувається комерціалізація та комодифікація вищої освіти [18]. Тенденціями розвитку освітніх реформ у європейському регіоні, що викликають заперечення у студентства стали такі:

- запровадження або збільшення платні за навчання, що має місце в більшості країн Болонського регіону та веде до невиконання соціальних гарантій у сфері вищої освіти;
- недостатній рівень або суттєві відмінності в підходах до запровадження ECTS, що перешкоджає можливостям розвитку мобільності студентів, залучення дорослих до системи неперервної освіти через неможливість урахування попередньо здобутих навчальних кредитів;
- недостатній рівень державного фінансування системи неперервної освіти, що перешкоджає реалізації освітніх прав особистості та як

наслідок – прискоренню соціально-економічного розвитку суспільства;

- використання ЄПВО як засобу в глобальній конкурентній боротьбі з метою отримання навчальними закладами й національними економіками комерційної вигоди;
- збереження перешкод розвитку академічної мобільності (візові бар'єри, слабкий розвиток практики визнання кваліфікацій і трансферу кредитів, низький рівень державної фінансової підтримки студентської мобільності, розвитку системи недержавних грантів, сервісних послуг для зарубіжних студентів тощо);
- використання академічної мобільності в межах ЄПВО як засобу «відтоку мізків» з країн Східної Європи до Західної [37].

Подолання названих вище та низки інших суперечностей реформ є актуальним завданням подальшого розвитку Болонського процесу до 2020 р.

Аналіз документів Болонського процесу, звітів Групи супроводу Болонського процесу (BFUG) та незалежних експертів дозволяє дійти таких висновків щодо пріоритетних напрямів реалізації соціального виміру реформ у регіоні:

- масовізація вищої освіти, що означає певне розширення соціальних гарантій у сфері вищої освіти: виконання зобов'язань щодо розширення можливостей для здобуття вищої освіти представниками різних соціальних верств населення;
- урізноманітнення типів вищих навчальних закладів, що надає можливість задовольнити освітні потреби більш диверсифікованому загалу споживачів освітніх послуг;
- здійснення кроків щодо визнання навчальних кредитів, здобутих у закладах неформальної та інформальної освіти, що дозволяє отримувати вищу освіту впродовж життя новим контингентам студентів.

Разом із позитивними тенденціями відзначимо збереження й посилення ринково-орієнтованої ідеології освітніх реформ, що не дозволяє реалізувати соціальні зобов'язання урядів повною мірою.

3. Академічний вимір Болонського процесу. Розгляд академічного виміру Болонського процесу передбачає характеристику тих його складових, що безпосередньо спрямовані на зміни навчального процесу. У даному контексті дослідники (Е. МкКошан, Дж. Вітте, Д. Вестерхейджен) вважають за корисне виокремити якісні та кількісні аспекти реформаційних перетворень, що впливають на безпосереднього споживача освітніх послуг – студента. Завдання здійснення якісних змін навчального процесу відображено в усіх основоположних документах реформ і включають такі складові:

- запровадження студенто-центрованого підходу, що перетворився на провідний принцип Болонського процесу (Лондонське комюніке);
- розробка наднаціональних, національних та інституційних механізмів підвищення якості освіти (Берлінське й подальші комюніке), формування готовності студента до несення особистої відповідальності за результати свого навчання шляхом запровадження гнучких навчальних траєкторій (Лондонське, Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- визначення системи професійних компетентностей, що необхідні для працевлаштування випускника (Сорбонська декларація, Берлінське та Лювен-ла-Ньовське комюніке) та розвитку його професійної кар'єри (Лондонське комюніке);
- запровадження модульних навчальних програм, у відповідності з визначеними цільовими пріоритетами;
- зростання ролі вищої освіти у формуванні в студентів *активного громадянства,* що є необхідною умовою збереження демократичного суспільства (Берлінське, Бергенське, Лондонське та Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- поглиблення європейського виміру освіти з метою осмислення студентами своєї *європейської ідентичності* (Берлінське комюніке);
- формування почуття поваги до інших культур, до їх різноманіття, навичок спілкування з представниками інших культур (Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- розвиток іншомовних умінь (Лювен-ла-Ньовське комюніке).

Кількісний аспект змін, що можуть бути предметом аналізу у межах розгляду академічного виміру Болонських реформ, передбачає характеристику таких процесів:

- зростання кількості студентів з інших регіонів світу, що приїздять до Європейського простору вищої освіти в результаті зростання його привабливості;
- зростання обсягів студентської мобільності в межах ЄПВО;
- зростання кількості студентів, що навчаються у якісних (акредитованих) навчальних закладах;
- зростання кількості студентів, що навчаються за індивідуальними освітніми траєкторіями;
- кількісне розширення контингентів студентів і зростання представництва серед них різних соціальних верств населення [24].

У контексті аналізу академічного виміру Болонських реформ у центрі нашої уваги перебувають теоретичні й методичні засади студенто-центрованого навчання (student-centred learning – SCL).

Протягом останніх років у країнах-членах Болонського клубу з'явилася велика кількість досліджень із розглядуваного нами питання. Узагальненню таких розвідок слугував проект, здійснений спільно двома найбільш зацікавленими у якісній освіті сторонами – міжнародними організаціями, що об'єднують викладачів (Інтернаціонал освіти – Education International – EI) та студентів (Європейська спілка студентів – European Students' Union – ESU). Результатом проекту, який отримав назву «Час для нової парадигми освіти: студенто-центроване навчання» (Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning – T4SCL), стала публікація низки аналітичних матеріалів, із яких найбільший інтерес представляють для нас спільні роботи європейських теоретиків освіти та експертів EI й ESU «Студенто-центроване навчання: розуміння теорії і практики» [9] і «Студенто-центроване навчання. Методичні рекомендації» [10].

Далі схарактеризуємо основоположні висновки провідних зарубіжних і вітчизняних теоретиків інноваційного розвитку вищої освіти щодо сутності теорії та практики студенто-центрованого навчання, викладені в матеріалах проекту та численних наукових розвідках.

Витоки теорії студенто-центрованого навчання сучасні дослідники вбачають у ідеях гуманістичної психолого-педагогічної науки ХХ ст., сформульованих у творах Д. Дьюї, К. Роджерса, А. Маслоу, Ж. Піаже, М. Ноулза та ін. Студентоцентризм пов'язують зі зміною освітньої парадигми: переходом від зосередженості на викладанні до центрації на навчанні. Ще однією характеристикою розглядуваної нами парадигмальної зміни є перехід від процесоцентрованості до результатоцентрованості, тобто до зосередження на навичках та уміннях, що є необхідними студенту в подальшому житті. Достатньо актуальною є дискусія щодо набору таких навичок: конкретно-професійних, необхідних для працевлаштування на певному робочому місці, або загально-життєвих, що слугують базою для навчання впродовж життя. У найбільш узагальненому вигляді сутність студенто-центрованої освітньої парадигми сформульовано в таких семи концептуальних положеннях:

- опора на активне, а не пасивне навчання;
- акцент на глибоке вивчення й розуміння навчального матеріалу;
- підвищення відповідальності та звітності з боку студента;
- підвищене рівня автономності студента;
- взаємозалежність між викладачем і студентом;
- взаємна повага викладача й студента,
- рефлексивний підхід до навчального процесу як з боку викладача, так і студента [22].

Концептуальні засади SCL побудовані на ідеях конструктивізму як теорії навчання, згідно з якою студенти повинні самостійно конструювати й реконструювати знання для того, щоб успішно вчитися. Найбільш ефективний спосіб навчання, згідно з таким підходом, пов'язаний із практичним створенням під час навчального процесу значущого для студента продукту діяльності. SCL також трактується як перетворююче навчання, що передбачає процес якісних змін когнітивних можливостей студента, як безперервний процес трансформації, яка фокусується на зміцненні й розширенні його можливостей, передусім розвитку критичного мислення.

У контексті реалізації Болонських реформ застосовується широке різноманіття підходів щодо запровадження SCL залежно від національної академічної культури, типу навчального закладу (класичний університет або спеціалізований ВНЗ неуніверситетського типу), галузі знань, професійних преференцій викладача, когнітивних можливостей студентів тощо. Однак ключовими парадигмальними ознаками або параметрами SCL науковці вважають такі:

1) *інноваційне викладання*, спрямоване на формування у студентів готовності до навчальної діяльності; використання методів, що дозволяють досягти найкращих навчальних результатів. Таке викладання вимагає неперервного професійного розвитку викладачів, творчої адаптації інноваційних методів і технологій до предмета, що викладається [40, с. 85]. Інноваційне викладання має на меті, передусім, розвиток критичного мислення студентів, формування якостей «незалежного пожиттєвого учня» (*independent lifelong learner*). Методичний вимір SCL включає широку сукупність підходів, до яких, передусім, належать технології активного, інтерактивного, кооперованого (навчання в команді), саморегульованого, проблемного, проектного, контекстного тощо навчання [9, с. 11–12; 1, с. 33–34]. Активні методи, зауважують пропоненти SCL, не заперечують існування такої традиційної форми організації навчального процесу у вищій школі, як лекція. Навпаки, вони дають додаткові можливості для осмислення, оцінки, синтезу й обговорення інформації, представленої на лекції [23];

2) *центрованість на досягненні студентами навчальних результатів*, що визначаються за допомогою таких термінів як знання, уміння, навички, готовність до професійної діяльності, здатність до працевлаштування. У контексті дискусії щодо термінів, якими визначаються навчальні результати, зауважимо, що великої популярності набув у Європі компетентнісний підхід, згідно з яким поняття компетентність включає знання, уміння, навички та професійні якості, що й визначають готовність до професійної діяльності. Логіка компетентнісного підходу набула розвитку в Україні. Він використовується як у нормативних документах МОН України, так і в наукових дослідженнях, присвячених проблемам

професійної освіти фахівців. Об'єктом дослідження теоретиків SCL стали критерії інтегрованості навчальних результатів у курикулум. Європейські дослідники пропонують таку сукупність критеріїв: 1) терміни, що застосовуються для визначення навчального результату, можуть бути модифікованими відповідно до галузі знань; 2) якість навчального результату, якої належить досягти, визначається незалежно від методів, що застосовуються в навчальному процесі; 3) викладач навчального курсу повинен перевірити досягнення навчального результату щонайменше один раз протягом періоду вивчення навчального курсу; 4) перевірка навчального результату здійснюється на відповідність певному мінімальному стандарту; 5) викладачами різних галузей знань можуть бути встановлені специфічні стандарти, що відповідають логіці відповідних навчальних предметів [41, с. 218]. Центрованість уваги на навчальних результатах, а не на процесуальних характеристиках навчального процесу, призвела до ще одного «перефокусування»: від того, чому і як може навчити викладач, до компетентностей, які повинні здобути студенти. Така логіка відповідає прийнятій у сучасній західній теорії освіти новій філософії управління якістю, згідно з якою до викладача доводиться певний стандарт навчального результату, якого повинні досягти його студенти (галузевий, національний, міжнародний), а питання щодо шляхів досягнення такого стандарту залишається у його компетенції;

3) *використання системи трансферу та акумуляції навчальних кредитів*. Інструментом реалізації цього параметру SCL слугує так звана Європейська кредитно-трансферна система (European Credit Transfer and System – ECTS), яка дозволяє зараховувати навчальні курси та їх модулі, вивчені студентами не тільки в системі традиційної формальної вищої освіти, але й у різних формах неформальної освіти, у різних ВНЗ своєї країни та за кордоном. Застосування ECTS має на меті підвищення рівня прозорості в здобутті й зарахуванні навчальних кредитів, доступності вищої освіти для різних соціальних верств, урахування індивідуальних освітніх потреб і можливості кожного споживача освітніх послуг. ECTS слугує вагомим чинником подальшого розвитку неперервної освіти в регіоні, оскільки дає можливість урахувати як навчальні результати студентів, так і трудомісткість процесу їх досягнення. Запровадження ECTS активно підтримується Європейською Комісією, експерти якої наполягають на необхідності застосування цієї системи на всіх академічних рівнях: бакалаврату, магістратури та докторантури [9, с. 12–13];

4) *гнучкий курикулум та індивідуальні навчальні траєкторії*, що є тісно пов'язаними з можливістю трансферу та акумулювання навчальних кредитів. Запровадження індивідуальних навчальних траєкторій є принципово важливим кроком, що надає можливість

залучити студентів до їх самостійного визначення, а, отже, і підвищити рівень відповідальності за результати свого навчання. Такий підхід є особливо актуальним в умовах заочної, вечірньої та дистанційної освіти; дозволяє формувати у студентів готовність до неперервної пожиттєвої освіти. У контексті розгляду даного параметру SCL актуальною є проблема залучення студентів до визначення курикулуму всіх навчальних дисциплін, професійної програми в цілому, а не тільки окремих навчальних предметів. Такий підхід вимагає грамотного консультування студентів, допомоги у визначенні змісту освіти та шляхів (траєкторій) його засвоєння [9, с. 13].

Отже, розгляд академічного виміру Болонського процесу дозволяє дійти висновків про такі провідні тенденції змін:

- суттєва активізація вертикальної мобільності студентів, зростання професійної мобільності викладачів;
- парадигмальний перехід від професоро- та методо-центризму до студенто-центризму, від змісто-центризму до результато-центризму;
- запровадження зовнішніх механізмів забезпечення якості на національному та наднаціональному рівнях;
- запровадження національних і міжнародних рамок кваліфікацій, зорієнтованих на потреби національних та європейського ринків робочої сили.

4. Культурний вимір Болонського процесу

Реформи, що відбуваються у європейській вищій освіті в межах Болонського процесу, мають у більшості країн, глибинний характер, тобто трансформують академічну культуру, що розвивалася в європейських університетах упродовж багатьох століть.

У контексті розгляду проблеми ми трактуємо поняття «академічна культура» як систему професійних практик, норм поведінки, базових цінностей і установок, які реалізуються та поділяються всіма членами академічної спільноти, зокрема на інституційному рівні, тобто на рівні університету.

Традиційно у Європі протягом тривалого часу існувало кілька моделей вищої освіти (англо-саксонська, німецька, французька), що мають суттєві специфічні особливості. У контексті розгляду проблеми змін у європейській академічній культурі йдеться про відмінності саме в практиках. Однак на рівні академічних цінностей, та ще й у контексті протистояння сучасним глобалізаційним викликам, ми вважаємо за можливе говорити про спільність і навіть єдність академічних культур, тобто – про *єдину європейську академічну культуру*.

До традиційних академічних цінностей, характерних для *європейської* академічної культури в сучасних умовах відносять академічну свободу, критичне мислення, відданість інтересам справжнього знання, університетську автономію, визнання науковим

співтовариством [27]. Доволі конкретизований виклад таких цінностей сформульовано в декларації створеної в 2012 р. *Ради захисту британських університетів* (Council for Defense of British Universities). Британська академічна громада пропонує широкому європейському загалу об'єднатися навколо захисту таких ідей:

- університет – це установа, у якій навчальна діяльність та наукові дослідження є однаково важливими й жодна з цих сфер не реалізується за рахунок іншої, де інтелектуальна діяльність може вільно здійснюватися без урахування її негайної економічної вигоди. Університетські дослідження спрямовані на розширення нашого розуміння фізичного світу, людської природи й усіх форм людської діяльності;
- університетська освіта повинна бути доступною як для студентів, так і для аспірантів, які мають достатній потенціал розвитку;
- відповідаючи потребам студентів і суспільства в цілому, університети зберігають повний контроль над змістом навчальних курсів і методів навчання;
- забезпечуючи професійну освіту фахівців, університети озброюють випускників інтелектуальними навичками, розвивають гнучкість мислення, сили розуму, формують знання й розуміння, що дозволяють випускникам вести повноцінне та корисне для суспільства життя;
- методи, що використовуються для оцінки якості наукових досліджень, не повинні примушувати науковців до передчасних недостатньо обґрунтованих публікацій, гальмувати здійснення досліджень, що вимагають тривалого періоду дозрівання;
- університетські дослідники повинні мати свободу для здійснення досліджень у галузі, що відповідає профілю їх викладацької діяльності;
- необхідним є збереження принципу інституційної автономії, академічного самоврядування, спрямування діяльності управлінського й адміністративного персоналу на полегшення викладацької та дослідної діяльності професорсько-викладацького персоналу університету;
- з метою успішного виконання завдань передачі студентам та інтерпретації культурної та інтелектуальної спадщини людства, університети сприяють міжнародним обмінам, розвитку незалежної критичної думки, необхідної для процвітання демократичного суспільства [7].

Аналіз низки теоретичних джерел [2; 3; 11; 25; 43], а також практичного досвіду діяльності європейських університетів дозволяє констатувати, що в процесі Болонських реформ відбуваються сутнісні

трансформації академічної культури, що призводять до її переходу в принципово новий стан. Саме такі зміни стали предметом нашого розгляду.

Перший етап Болонських реформ був ознаменований змінами структури вищої освіти в регіоні, тобто переходом до двоступеневої системи, що визначається за Болонською схемою як «бакалавр+магістр». У тій чи іншій формі двоступеневі системи вищої освіти мали місце в дореформений період у 30 країнах-членах Болонського клубу (наприклад, в Україні «молодший спеціаліст+спеціаліст»); у 18 країнах двоступеневу схему було запроваджено вперше. Результати структурних реформ є предметом активного обговорення академічних громад і не лише в країнах, системи вищої освіти яких зазнали радикальних перетворень. Нищівній критиці піддаються такі реформи в німецькомовних країнах, передусім у Німеччині та Австрії, що є спадкоємцями культурних традицій гумбольдтського університету. Широка європейська академічна громада виступає проти таких негативних тенденцій розвитку академічної культури:

- перехід від традицій класичного дослідницького університету – храму науки, що має на меті надання фундаментальної наукової освіти та супроводжується науковими пошуками, до яких залучені як викладачі, так і студенти, де відбувається формування енциклопедично освіченої, мислячої, моральної особистості, – до підприємницького університету, «фабрики знань», пріоритетною метою якого є задоволення ринку праці в людині – виробничій функції, яка має стандартний набір професійних компетентностей. Фінський дослідник М. Пеккола із сумом констатує, що відбувається тотальне підпорядкування діяльності університету потребам економічної конкурентоздатності держави, більше того, «у контексті сучасних реформ запроваджується не просто контроль за діяльністю університету, а далекосяжна маніпуляція процесом формування ідентичності молодої людини, що є складовою її освіти та соціалізації. Студентів спонукають до інтеріоризації цінностей професійного росту як особистісних моральних цінностей, привчають думати, відчувати, сприймати оточуючий світ і діяти згідно з логікою, продиктованою потребами економіки» [28];
- зниження якості студентських контингентів: відбувається перехід від навчання академічно підготованої та налаштованої на активну творчу самоосвіту й високі досягнення студентської молоді, до диверсифікованих студентських контингентів, що прийшли в університети в результаті масовізації вищої освіти та спрямовані здебільшого на отримання лише базової вищої освіти, тобто ступеня бакалавра [4].

Двоступенева болонська структура вищої освіти має і своїх прихильників, які вбачають її плюси в таких змінах академічної культури:

- демократизація вищої освіти, надання більш широким верствам населення можливості здобути її завдяки скороченню термінів навчання, урізноманітненню типів навчальних закладів, форм організації навчання;
- більш гнучке врахування в межах двоциклової структури навчання потреб ринку праці й кожного окремого споживача освітніх послуг;
- уніфікація невеликих за розміром систем вищої освіти європейських країн з метою отримання освітнього результату, що є порівнюваним за змістовими та якісними показниками у межах ЄПВО.

Болонські структурні реформи, про які йшлося вище, стали лише першим етапом змін, що супроводжувався низкою інших перетворень, найбільш значимий культурозмінювальний ефект мали, на нашу думку, такі з них:

•розробка національних і європейських *рамок кваліфікацій* (QFs), прилаштованих до потреб ринків праці. У доболонський період у жодній європейській системі вищої освіти не існувало QFs, сформульованих у вигляді стандартного набору професійних компетентностей, що визначають результати здобутої освіти. Запровадження QFs, здійснюване в деталізованій формі, призводить до стандартизації навчальних програм університетів, тобто суттєвого зниження рівня їх автономності у визначенні змісту освіти, обмежує права професорсько-викладацького складу ВНЗ на авторські підходи до викладання навчальних дисциплін;

•запровадження *Європейської кредитно-трансферної системи* (ECTS), що полягає в наданні навчальним програмам гнучкого модуляризованого, студентоцентрованого характеру. Ідеться про принципову трансформацію організаційних засад навчального процесу, про перехід від процесо-центрованої парадигми вищої освіти до результато-центрованої: у центрі уваги – кількість здобутих кредитів та якість набутих професійних компетентностей;

•запровадження зовнішніх механізмів *забезпечення якості* (QA). Традиційно ВНЗ мали лише внутрішні механізми забезпечення й гарантування якості своєї діяльності, що забезпечувалося, передусім, високою якістю професорсько-викладацького складу та студентських контингентів, високим рівнем матеріальної підтримки університетів з боку держави. В умовах масовізації вищої освіти й перетворення її на вагомий чинник економічного розвитку держав і Єврорегіону в цілому все більш значимими є зовнішні інструменти забезпечення якості. У

контексті нашого дослідження констатуємо перехід від культури внутрішньої (академічної) до культури зовнішньої (ринкової та споживацької) відповідальності та звітності ВНЗ. Посилюються тенденції запровадження відповідальності ВНЗ за схемою «згори-вниз», тобто контролю їх діяльності з боку національних державних або незалежних контролюючих інституцій і наднаціональних (панєвропейських та субрегіональних) QA-структур (передусім ENQA). Позитивною в даному контексті є велика увага, що надається в процесі реформ розвитку внутрішньої культури якості у ВНЗ. Такий підхід певною мірою врівноважує та доповнює запроваджувані механізми зовнішнього контролю якості. Однак і внутрішній контроль не є суто академічним, його можна визначити, на нашу думку, як адміністративно-академічний, оскільки здійснюється він не тільки університетськими кафедрами, але й адміністративними структурами (навчальними відділами);

- розвиток академічної та професійної мобільності. За часи болонських реформ відбулося значне кількісне зростання студентської мобільності: ступенева (вертикальна) мобільність зросла на 74%, у той час як загальна кількість студентів у межах ЄПВО збільшилася на 33%. [42, 74-75]. Якщо в 1999 р. у країнах-членах Болонського клубу навчалося 25% світової кількості зарубіжних студентів, то в 2007 р. – вже 30%. Осмислення культурних змін, пов’язаних з процесами розвитку академічної та професійної мобільності, що є важливою складовою інтернаціоналізації ЄПВО, дозволяє говорити про їх суперечливий характер. З одного боку, інтернаціоналізація є давньою європейською університетською традицією: наука й освіта ніколи не знали меж і кордонів. Крім того, у сучасних умовах інтернаціоналізація вищої освіти підкріплена могутнім інформаційно-технологічним забезпеченням, процесами політичної, економічної, фінансової та культурної інтеграції Європейського регіону. Однак є й інший бік справи: інтернаціоналізація слугує перетворенню ЄПВО на засіб глобальної конкурентної боротьби з метою отримання комерційної вигоди від навчання зарубіжних студентів, стажування викладачів, науковців і адміністраторів з інших країн. Така тенденція зумовлена домінуванням у світі в цілому та в Болонському регіоні зокрема ринкових засад освітньої політики, згідно з якими відбувається комерціалізація та комодифікація вищої освіти, перетворення університету з академічної на підприємницьку структуру. Підтвердження цієї думки зустрічаємо в численних творах європейських аналітиків, що аналізують реалії та перспективи розвитку вищої освіти з позицій логіки різних суспільних наук: соціології, політології, правознавства, філософії освіти, порівняльної педагогіки тощо. Зокрема молода дослідниця – знавець європейського права С. Гарбен справедливо вважає, що в межах Болонського процесу відбувається не

стільки європеїзація вищої освіти, скільки її економізація, що пов'язано, на її думку, і з особливостями англо-саксонської моделі вищої освіти, яка поширюється в рамках реформ на весь континент [19]. Дійсно, цінності цієї моделі часто асоціюють із завданнями задоволення ринкового попиту на кваліфікованих фахівців. Однак, якщо ми згадаємо широко цитовану нами вище декларацію *Ради захисту британських університетів щодо* ціннісних пріоритетів університетів цієї країни, зможемо констатувати, що «цитадель» англо-саксонської моделі прагне дотримуватися кращих традицій європейської академічної культури. Отже, небезпека для європейської академічної культури пов'язана першочергово, на нашу думку, із неоліберальною ідеологією глобалізаційних процесів. Ми погоджуємося в цьому зв'язку з норвезьким дослідником Г. Карлсеном, який пов'язує завдання утворення Європейського простору вищої освіти, що є пріоритетом Болонського процесу, із потребами розвитку європейської зони вільної торгівлі, тобто європейського «внутрішнього ринку». Зрозумілою стає і логіка підтримки в межах болонських реформ розвитку академічної мобільності як мобільності *людського капіталу*, що, за часів побудови економіки знань, стала необхідним засобом підвищення конкурентоздатності європейської економіки та підготовки студентів до вступу на міжнародний (європейський) ринок робочої сили. Не можна сказати, – зазначає норвезький професор, – що за таких умов не приділяється увага розвитку особистості (Bildung), однак вона перетворюється на інструмент здійснення економічної політики, а не є самостійною цінністю [20].

З огляду на виявлені нами процеси змін європейської академічної культури вважаємо за необхідне зробити такі висновки щодо тенденцій її розвитку:

• академічна спільнота не в стані протистояти об'єктивним змінам місії університету в сучасному світі й відповідним змінам академічної культури. Однак, протистояння радикальній економізації, утилітаризації та вульгаризації академічної культури є справою кожної конкретної університетської громади;

• доцільним вважаємо утворення в Україні національної асоціації захисту університетів на зразок британської (*Council for Defense of British Universities*) та об'єднання таких асоціацій на міжнародному рівні з метою координації та інтеграції зусиль щодо збереження й розвитку кращих цінностей європейської академічної культури.

Висновки. На завершення підкреслимо, що в цілому механізми розробки та реалізації Болонських реформ мають яскраво виражений адміністративно-бюрократичний характер: подальша доля систем вищої освіти вирішується без достатньої ініціативної участі академічної громади, що суттєвим чином впливає як на сутність самих реформ, так і на ставлення цієї громади до їх здійснення. Однак, як і кожна масштабна

реформаційна ініціатива, Болонський процес має свої плюси й мінуси що, як правило, тісно пов'язані між собою та навіть одночасно можуть мати як позитивну, так і негативну конотацію, залежно від суб'єкта аналізу. У кожному з розглядуваних нами вимірів розгляду досліджуваного феномену Болонських реформ ми визначили позитиви й негативи, що можуть бути розцінені як такі з позицій інтересів українських ВНЗ (див. табл. 11.1):

Таблиця 11.1

Позитиви та негативи Болонських реформ: політичний, соціальний, академічний і культурний виміри розгляду

Вимір розгляду Болонського процесу	**Позитивні результати**	**Негативні результати**
Політичний вимір	• інтернаціоналізація освітньої політики в країнах-членах ЄПВО, усвідомлення її провідної ролі в розвитку Європи знань; • суттєве розширення кола суб'єктів європейської освітньої політики, включення до нього представників усіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін; • запровадження механізмів м'якої політики (відкритого методу координації) до керівництва процесом реформ	• ерозія суверенітету національної держави у сфері освітньої політики; • економізація освітньої політики; • домінування політичних і адміністративних механізмів розробки й реалізації Болонських реформ, що спричинює негативне ставлення до них частини академічної громади
Соціальний вимір	• масовізація вищої освіти, розширення можливостей для здобуття вищої освіти представників різних соціальних верств населення; • урізноманітнення типів вищих навчальних закладів, розширення можливості задовольнити освітні потреби кожного споживача освітніх послуг; • розвиток системи неперервної освіти, що дозволяє отримувати вищу освіту впродовж життя новим контингентам студентів	• зниження якості вищої освіти, пов'язане з її масовізацією; • невиконання соціальних зобов'язань урядів щодо забезпечення права кожного громадянина на здобуття якісної вищої освіти у зв'язку з неоліберальною ідеологією освітніх реформ і глобальною економічною кризою
Академічний вимір	• запровадження ECTS, що має на меті підвищення рівня прозорості в здобутті та зарахуванні навчальних кредитів; • запровадження зовнішніх механізмів забезпечення якості	• зростання проблем якості вищої освіти, пов'язане з диверсифікацією студентських контингентів, зниженням рівня фінансування вищої освіти;

Продовження Таблиці. 11.1

	на національному й наднаціональному рівнях; • запровадження національних і міжнародних рамок кваліфікацій, зорієнтованих на потреби національних та європейського ринків робочої сили; • активізація міжнародної (горизонтальної, вертикальної) мобільності студентів, викладачів, дослідників; перехід до студенто-центрованого навчання, розвиток інноваційних навчальних технологій; • інтернаціоналізація змісту європейської вищої освіти;	• запровадження коротких академічних циклів, що призводить до зміни суспільної місії вищої освіти, скорочення обсягу фундаментальних знань і пізнавальних умінь студентів, до формування стандартного набору професійних компетентностей, що задовольняє швидкозмінювані потреби ринку праці
Культурний вимір	• демократизація культури вищої школи як результат зміни цільових пріоритетів вищої освіти, диверсифікації типів вишів та контингентів студентів, можливістю задоволення освітнього попиту кожного громадянина; • інтернаціоналізація місії європейських університетів, що може бути трактованим як відродження їх традиційної культури; • розвиток руху академічної громади, спрямованого на захист кращих цінностей культури європейського університету на національному й наднаціональному рівнях	• відмова від традиційних цінностей європейської академічної культури (академічна свобода, критичне мислення, відданість інтересам справжнього знання, автономне управління), її економізація, утилітаризація та вульгаризація

Болонський процес вступив у другу фазу свого розвитку, розраховану до 2020 року, тому аналіз пов’язаних із ним реформаційних перетворень зберігає свою актуальність. Академічна спільнота відчуває певне розчарування недостатньою ефективністю змін, отже на часі широка дискусія щодо перспектив розвитку Європейського простору вищої освіти, до якої слід залучити всі зацікавлені сторони, у тому числі й студентство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. В. Технологии студентоцентрированного обучения в высшей школе России / Г. В. Андреева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4 (7). – С 32–35.

2. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г. Ф. Хоружий. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012.– 320 с.

3. Academic Identities –Academic Challenges? American and European Experience of the Transformation of Higher Education and Research / Ed. by T. Halvorsen and A. Nyhagen. – Cambridge Scholars Publishing, 2012. – 412 p.

4. Biggs J. Teaching For Quality Learning At University / J. Biggs, C. Tang. – McGraw-Hill International, 2011. – 392 p.

5. Borras S. The Open method of coordination and new governance patterns in the EU / S. Borras, K. Jacobsson // Journal of European Public Policy. – 2004. – Vol. 11 (2). – P. 185–208.

6. Checkel J. The constructivist turn in international relations theory / J. Checkel // World Politics. – 1998. – Vol. 50 (2). – P. 324–248.

7. Council for Defense of British Universities. Values and Aims [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// cdbu.org.uk/about/values-and-aims.

8. Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. – Brussels : Commission of the European Communities, 10. 05. 2006. – 22 p.

9. EI, ESU. Student-Centred Learning. An Insight into Theory and Practice. – Brussels : Education International, European Students' Union, 2010. – 46 p.

10. EI, ESU. Student-Centred Learning. Toolkit. – Brussels : Education International, European Students' Union, 2010. – 66 p.

11. Ethics and Values in Higher Education in the Era of Globalisation: What Role for the Disciplines? IAU 2010 International Conference, 24-26 June, 2010. – Vilnius, Lithuania : Mykolas Romeris University. – 240 p.

12. European Association of Institutions in Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:eurashe.eu/about/faq.

13. European Network for Quality Assurance in Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: www.enqa.eu/allagencies.lasso.

14. European Quality Assurance Forum [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assuarance/eqaf.aspx.

15. European Students' Union [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:www.esu.online.org/projects.

16. European University Association. Membership-and-services [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:www.eua.be/eua-membership-and-services/Home/members/directory.aspx.

17. European University Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:www.eua.be/eua-ecs.aspx.

18. Garben S. EU higher education law. The Bologna process and Harmonization by stealth / S. Garben. – Kluwer Law International, The Hague, 2011. – 280 p.

19. Garben S. The Bologna process and the Lisbon strategy: Commercialisation of higher education through the back door? / S. Garben // EU Higher Education Law: The Bologna Process and Harmonization by Stealth. – Kluwer Law International, 2011. – 296 p.

20. Karlsen G. The Bologna Process: A Judicial Confirmation of EU's Policy of Education? Paper for the 3rd Conference of Knowledge and Politics at the University of Bergen. – Bergen, 2005. – 6 p.

21. Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries. – Government Offices of Sweden, 2007. – 80 p.

22. Lea S. J. Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond educational bulimia / S. J. Lea, D. Stephenson, J. Troy // Studies in Higher Education. – 2003. – Vol. 28. – № 3. – P. 321–334.

23. Machemer P. L. Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom / P. L. Machemer, P. Crawford // Active Learning in Higher Education. – 2007. – Vol. 8. – № 1. – P. 9–30.

24. McCoshan A. Ten years of Bologna: what has changed for learners? / A. McCoshan, J. Witte, D. Westerheijden. – Paper presented at EAIR 32th Annual Forum in Valencia, Spain, 1–4 September 2010. – 15 p.

25. Mendoza P. Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study / P. Mendoza, J. B. Berger // Education Policy Analysis Archives. – 2008. – Vol. 16. – № 23. – P. 3.

26. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. – Brussels : Commission of the European Communities, 20. 04. 2005. – 12 p.

27. Pechar H. The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and «Humboldt's Last Warriors» / Hans Pechar // European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms / Ed. by A. Curaj et al. – Springer Science+Business Media Dordrecht, 2012. – P. 613–630.

28. Pekkola M. Neoliberal politics of innovation and its opposition at the university: The Case of Finland / M. Pekkola // The International Journal of inclusive democracy. – 2009. – Vol. 5. – No. 2. – 8 p.

29. Presidency Conclusions. Council of the EU: Lisbon European Council. 2000. – 23–24 March 2000. – P. 37–40.

30. Radaelli C. M. The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union? / C. M. Radaelli. – Stockholm : Swedish Institute for European Policy Studies, 2003. – Rapport № 1. – 65 p.

31. Radaelli M. C. Who Learns what? Policy Learning and the Open Method of Coordination / M. C. Radaelli // European Research lnstitute – University of Birmingham. ESRC Seminar series : Implementing the Lisbon Strategy : Policy Learning and the Open Method of Coordination, 2004. – 56 p.

32. Realising the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ehea.info/Uploads/Declarations/BERLIN_COMMUNIQUÉ.pdf.

33. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

34. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_ April_2009.pdf.

35. The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ehea.info/Uploads/Declarations/ Bergen_ Communiqué1.pdf.

36. The role of universities in the Europe of knowledge. – Brussels : Commission of the European Communities, 05. 02. 2003. – 22 p.

37. Towards 2020: A Student-Centred Bologna Process. – European Students' Union, Sofia, Bulgaria, November 2008. – 16 p.

38. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUÉ.pdf.

39. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in London on 18 May 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ww.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communiqué18May2007.pdf.

40. Trowler P. Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up Policies, Institutional Architectures and Enhancement Cultures / P. Trowler, R. Bamber // International Journal for Academic Development. – 2005. – № 10. – P. 79–93.

41. Watson P. The Role and Integration of Learning Outcomes into the Educational Process / P. Watson // Active Learning in Higher Education. – 2002. – Vol. 3. – № 3. – P. 205–219.

42. Westerheijden D. F. The first decade of working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment / D. F. Westerheijden et al. – Volume 1. Detailed assessment report. – Brussels : European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2010. – 114 p.

43. Ylijoki O.-H. Entangled in Academic Capitalism? A Case-study on Changing Ideals and Practices of University Research / O.-H. Ylijoki // Higher Education. – 2003. – Vol. 45. – № 3. – P. 307–335.

Розділ 12
КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СФЕРІ

А. А. Сбруєва, д. пед. н., професор

Вступ.

Наше сьогодення визначається множинністю, комплексною складністю та невизначеністю, гіпертекстовим характером соціальних взаємодій, які ставлять на порядок денний питання про необхідність пошуку самих підстав соціальної раціональності [1]. Світова освітня політика третього тисячоліття здійснює поворот від освітнього проекту «Людина, що знає» до нового – «Людина-трансфесіонал», визначаючи цим поворотом принципи нових освітніх технологій, перше місце серед яких займає «освіта протягом усього життя». На українському освітньому просторі ці процеси тільки починаються. Не випадково багато фахівців у галузі освіти відмічають «наздоганяючий» характер реформ, що проводяться сьогодні в освітніх системах країн пострадянського простору [5, с. 41–42]. З огляду на таке твердження важливим вважаємо характеристику кола професійних компетентностей, що визначають здатність і готовність сучасного фахівця до інноваційної діяльності та до управління нею. Зокрема інтерес викликають особливості компетентностей менеджера інноваційної діяльності в соціально-педагогічній сфері.

У нашому дослідженні ми спираємося на широке коло джерел у галузі інноватики, створених протягом останніх років як експертами міжнародних організацій і мозкових центрів, наприклад ЄС, ОЕСР, Світового банку, Міжнародного валютного фонду, так і університетських дослідницьких центрів країн Західної Європи та США. Використано також сучасні джерела в галузі освітньої інноватики, теорії освітніх змін та освітніх реформ, що отримали значного розвитку у світі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Передусім, дамо визначення ключових понять дослідження.

1. Компетентність/компетентності: здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, навички, цінності, інші особисті якості [4].

2. Інновація: процес введення будь-якого нового чи значно поліпшеного продукту (товару чи послуги) чи процесу, нового методу маркетингу чи нового організаційного методу в ділову практику організації [28].

3. Інноваційна діяльність: усі наукові, технологічні, організаційні, фінансові та комерційні дії, що реально призводять до здійснення інновацій або задумані з цією метою [28].

4. Зміни (changes): термін, що, об’єднує поняття *реформа, модернізація, інновація, перебудова* та означає процес запровадження в

діяльність організації новацій, які, насамперед, передбачають трансформацію цілей організації, її структури, організаційної культури, технології надання послуг (випуску продукції), їх просування на ринок товарів і послуг.

У сфері інноватики існують різні підходи до визначення сутності й класифікації компетентностей[1], пов'язаних з управлінням інноваційною діяльністю. У найбільш відомих із досліджених нами підходах як критеріальні ознаки класифікації використовують такі: 1) етапи інноваційної діяльності; 2) особливості сфери діяльності, у якій здійснюється інновація; 3) тип інновації; 4) тип інституційної стратегії інноваційних процесів тощо. Однак, крім монокритеріальних класифікацій, побудованих на підставі однієї з названих вище ознак, існує й загальний, інтегративний підхід до визначення компетентностей, необхідних для управління інноваційною діяльністю. У межах такого підходу дослідники визначають, як правило, такі групи:

1. Базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність (*digital-age literacy*). Базові компетентності дозволять отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її, успішно функціонувати в умовах інтернаціоналізації освітнього й культурного просторів, глобальної взаємодії ринків робочої сили, товарів і послуг. До базових компетентностей, необхідних для менеджера інноваційної діяльності в соціально-педагогічній сфері, ми відносимо такі:

1) мовні компетентності (рідномовна, іншомовна);
2) математична, природничо-наукова й технологічна компетентності;
3) інформаційна компетентність;
4) пізнавальна компетентність;
5) міжособистісна та громадянська компетентності;
6) інтеркультурна компетентність.

Рівень розвитку базових компетентностей може суттєво варіюватися залежно від базової освіти, життєвого та професійного досвіду, соціокультурного оточення, життєвих і професійних цінностей людини. Їх розвиток здійснюється впродовж життя.

Цифрова грамотність (digital-age literacy) означає достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж. Із прискоренням розвитку інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та Інтернету грамотність у сфері ІКТ стала для більшості робочих місць майже такою ж важливою, як і загальна грамотність [27, с. 200].

[1] Англомовні терміни, що використовуються як еквівалентні до поняття компетентність або близькі за значенням – competence, competency, skill.

2. Академічні компетентності пов'язані з предметними галузями, у яких здобув (або здобуває) спеціалізацію фахівець (наприклад, соціальна педагогіка). Такі компетентності зазвичай набувають у процесі навчання в закладах системи професійної освіти й застосовують у професійній діяльності. У систематизованому вигляді розглядувану групу компетентностей представлено в поданій далі таблиці (див. табл. 12.1.)

Таблиця 12.1

Характеристика академічних компетентностей менеджера інновацій [19]

Сфери та аспекти діяльності, що потребують спеціальних знань, умінь, навичок	**Зміст спеціальних знань, умінь та навичок, якостей необхідних менеджеру інновацій**
Загальні знання виробничих технологій	загальні знання про всі процеси виробничої діяльності, що відбуваються в керованій менеджером організації та спеціальна освіта у відповідній сфері
Знання специфічних технологій	знання у сфері діяльності організації, що є об'єктом інноваційної діяльності

3. Технічні компетентності (hard skills). Ідеться про специфічні компетентності, необхідні для конкретної професійної діяльності менеджера інновацій. Як правило, вони базуються на академічних знаннях щодо інструментів або процесів, що становлять предмет професійної діяльності. Найчастіше в літературі з проблем інноваційного розвитку про технічні навички йде мова в контексті характеристики механізмів запровадження продуктних і процесуальних інновацій, подальшого розвитку інноваційних процесів, тобто особливостей здійснення часткових інновацій [7, с. 88]. У джерелах із бізнесового менеджменту до технічних навичок відносять також навички роботи на автоматизованому робочому місці, володіння англійською мовою, управління автомобілем тощо. У систематизованому вигляді технічні компетентності відображено в поданій далі таблиці (див. табл. 12.2.).

Технічні компетентності, що включають навички групи «*hard skills*» доповнюють інші, що належать до типу «*soft skills»,* про які йтиметься далі.

4. Загальні компетентності (основоположні), які можуть бути використані в умовах розвитку інноваційного суспільства в будь-якій сфері діяльності. Складовою цієї групи компетентностей найчастіше називають навички розв'язання проблем, критичного й творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, вміння управляти складною ситуацією (to manage complexity). Разом з тим експерти стверджують, що вони мають суттєву специфіку залежно від сфери

професійної діяльності, оскільки розв'язання проблем, безумовно, відбувається в рамках певних технологічних процесів, в умовах автентичної організаційної культури, що потребує застосування специфічних знань, умінь і навичок. Тому Дж. Пейн у дослідженні, присвяченому особливостям трансформації поняття «навички» в сучасних умовах, справедливо зауважує, що для вирішення складних проблем, абсолютно необхідними є спеціальні знання та досвід діяльності у відповідній сфері [29].

Таблиця 12.2

Характеристика технічних компетентностей менеджера інновацій [19]

Сфери й аспекти діяльності менеджера інновацій, що потребують спеціальних знань, умінь, навичок	**Зміст спеціальних знань, умінь і навичок, якостей необхідних менеджеру інновацій**
Зміни в організаційній структурі керованого закладу	знання про взаємозв'язки відділів організації, що здійснюють науково-дослідну розробку інновації, трансфер нових знань і технологій у виробництво, просування продукту виробничої діяльності на ринок інноваційних товарів і послуг; навички координації зусиль різних структур організації
Управління людським капіталом	навички відбору та залучення якісних інтелектуальних ресурсів, сприяння розвитку творчого потенціалу організації
Управління розвитком виробничих технологій	актуальні знання у сфері розвитку виробничих технологій, уміння відслідковувати інноваційні пропозиції конкурентів, стратегії їх інноваційного розвитку та тенденції відповідного сегменту ринку
Використання ІКТ в управлінській діяльності	навички творчого застосування можливостей ІКТ, що дають можливість отримати інноваційний продукт; використання технології «МИ-думаємо» для розробки інноваційних ідей та залучення клієнтів інноваційних послуг до діяльності організації

5. Соціальні компетентності (*soft skills*). Цю групу, як правило, асоціюють, а іноді й об'єднують із загальними компетентностями. Однак, згідно з позицією експертів ОЕСР [26, с. 31–52], вона включає значно ширше й різноманітніше коло складових: навички взаємодії в команді та різнорідних групах; комунікативні й мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння й спілкування з представниками різних культур; сприйнятливість до інновацій [26, с. 40]. Невід'ємною складовою цієї групи є лідерські компетентності, до яких, крім названих уже, відносяться навички формування команди (тімбілдинг), управління

нею, наставництва, лобіювання інтересів команди, ведення переговорів, досягнення домовленостей, координації зусиль різних договірних сторін, дотримання етичних норм і прояву харизми.

У деяких дослідженнях (П. Селовей, Дж. Майер, Д. Карузо, Д. Гоулман та ін.) до групи «*soft skills*» зараховують емоційний інтелект (EQ), що визначається як група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій і емоцій оточуючих, здатності до управління ними. Емоційний інтелект, згідно з теорією, розробленою Д. Гоулманом ще в 90-х роках XX ст., включає як особистісні, так і соціальні компетентності.

Особистісна компетентність, складові якої визначають, наскільки ми вміємо володіти собою:

- самоусвідомлення – знання власних внутрішніх станів, переваг, можливостей;
- саморегуляція – уміння справлятися зі своїми внутрішніми станами й спонуканнями;
- мотивація – емоційні схильності, які направляють або сприяють досягненню цілей.

Соціальна компетентність, що визначає, наскільки добре ми вміємо регулювати відносини:

- емпатія – усвідомлення почуттів, потреб і турбот інших людей;
- соціальні навички, що інтерпретуються як мистецтво викликати в інших бажану для вас реакцію [2].

На Заході концепція «емоційного інтелекту» є достатньо популярною, хоча існує думка про те, що з наукової точки зору в концепції немає змісту, відмінного від прийнятих раніше в психології понять комунікативних навичок і комунікативної компетентності.

6. Підприємницькі компетентності, що є необхідними для реалізації інноваційних ідей на практиці, для розвитку організацій у конкурентному середовищі. Далі розглянемо цю групу навичок більш детально.

В умовах постійних змін менеджерські й підприємницькі компетентності відіграють важливу роль у формуванні інноваційного потенціалу та підвищенні продуктивності організації. Існує широке коло досліджень, у яких установлено, що ефективне використання знань і технологій залежить від якості управління: добре керовані організації лідирують за ефективністю й продуктивністю діяльності [8]. Дослідження теоретиків організаційного розвитку також доводять, що організаціями, в яких реалізуються стратегії неперервного інноваційного розвитку, керують більш освічені та краще поінформовані менеджери [20]. Крім того, підприємницький талант все частіше потрібний не тільки для започаткування нових організацій (так званих start-ups), але й для успішної діяльності великих стабільно

працюючих організаційних структур в умовах жорсткої конкуренції та погіршення демографічної ситуації в більшості розвинених країн. Сьогодні не існує загальновизнаного визначення підприємницьких та управлінських талантів, навичок, умінь і здібностей. Вони зазвичай мають позитивну кореляцію із загальними компетентностями, складовими яких є уміння працювати в команді, спілкуватися, мотивувати, здійснювати наставництво й розвиток організації, а також запроваджувати підприємницькі засади в діяльність організації.

Деякі специфічні підприємницькі компетентності, визначені як необхідні для управлінців-новаторів, складаються з компетентностей у сфері управління ризиками, що передбачає поєднання знань у галузі маркетингу, розробки продуктних інновацій, бізнес-планування, навичок прийняття рішень, вибору найбільш прийнятного варіанта розв'язання проблеми, навичок комунікації, а також більш тонких якостей, таких, як інтуїція, оптимізм, передбачення й емоційний інтелект.

Розвиток підприємницьких компетентностей відбувається шляхом навчання, спостереження, експерименту та набуття практичного досвіду. Предметом наукових дискусій і досі залишається питання про спадковий характер підприємницького таланту. Цікавим є також той факт, що дотепер немає переконливих доказів, що показують значущі кореляції між освітою, яку здобули підприємці, та ефективністю їх діяльності [14]. Проте прийнято вважати, що формування підприємницьких компетентностей повинно утворювати обов'язкову складову навчальної програми сучасного фахівця та що ранній початок цього процесу в межах реалізації навчальної програми є важливим, оскільки накопичений досвід має вирішальне значення для формування управлінських компетентностей. Обов'язковим у цьому процесі є розвиток творчості, критичного мислення, ентузіазму, навичок застосування інноваційних інформаційних технологій.

Важливою складовою розглядуваної групи компетентностей є так звана *підприємницька хватка* (commercial acumen), що є більш значимою для управлінця-новатора, ніж високий академічний ступінь. З огляду на це дослідники констатують преференції, які надають у процесі працевлаштування фахівцям із бакалаврською освітою та успішним практичним досвідом порівняно з магістрами-дослідниками, підприємницькі компетентності та комерційний інстинкт яких уважається менш вірогідним. Коментуючи причини такого стану речей, П. Хенел підкреслює відмінності в змісті компетентностей, необхідних для запровадження інновацій, і тих, що необхідні для здійснення науково-дослідної діяльності, для роботи у R&D-секторі. Розвиваючи погляди Й. Шумпетера на природу діяльності менеджера інновацій, П. Хенел обґрунтовує особливу роль умінь у сфері менеджменту ризиків, що є необхідними в процесі запровадження інноваційної ідеї. Ключовою ознакою, що відрізняє

позицію менеджера в даному контексті, є його лідерство: управлінець-новатор не обов'язково повинен бути автором інноваційного продукту чи процесу або власником, що фінансує інновації [15].

В узагальненому вигляді підприємницькі компетентності менеджера інновацій представлено в поданій далі таблиці.

Таблиця 12.3

Характеристика підприємницьких компетентностей менеджера інновацій [19]

Сфери та аспекти діяльності менеджера інновацій, що потребують спеціальних знань, умінь, навичок	**Зміст спеціальних знань, умінь та навичок, якостей необхідних менеджеру інновацій**
менеджмент ризиків	уміння оцінювати впливи глобального, національного й локального контексту діяльності організації; стан ринку послуг, на якому працює організація; профіль, ступінь і вірогідність ризиків (репутаційні, кадрові, фінансові, інфраструктурні, комерційні, організаційні, ІТ-ризики) діяльності організації; готовність нести відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати та наслідки інновацій, умотивованість до досягнення успіху в інноваційній діяльності
маркетинг та комерційний менеджмент	уміння балансувати інтереси конкуруючих сторін, керувати комерціалізацією інтелектуальної власності, просувати інноваційні товари та послуги на ринок

7. Творчі та конструктивні компетентності є ще однією групою, що привертає все більшу увагу дослідників. Якщо вміння та навички творчої діяльності необхідні здебільшого на етапі генерування нових ідей, то конструктивні – на етапі їх запровадження в продукти та процеси діяльності організації. Експертами ОЕСР здійснюється широке коло досліджень природи творчості, кореляції творчості й ефективної інноваційної діяльності. Науковці зауважують, зокрема, що творчі та конструктивні компетентності асоціюють іноді тільки з діяльністю у сфері мистецтва й культури, що неправильно. Водночас у низці досліджень, наприклад австралійських науковців Б. Хейсман та Л. Джаніст [17], знаходимо підтвердження того, що професійна діяльність у мистецькій сфері сприяє формуванню інноваційної спрямованості та культури інновацій, залученню талантів. Мистецька освіта, у свою чергу, має дуже високий потенціал для розвитку таких професійних якостей, як творчість, гнучкість, співробітництво, що є абсолютно необхідними для фахівців у сфері управління інноваційними процесами.

З метою визначення компетентностей, необхідних для *творчої, конструктивної діяльності*, дослідниками здійснюється глибока рефлексія щодо сутності цього феномену, що дозволяє говорити про необхідність трьох груп, або складових, компетентностей: 1) установлення зв'язку між різними контекстами, які зазвичай сприймаються як окремі, непов'язані між собою; 2) збалансована автономія, що передбачає спроможність до самостійного визначення мети та способів її досягнення, в основу чого покладено певний досвід діяльності у відповідній галузі; 3) здатність до концентрації зусиль і самодисципліни задля досягнення запланованого результату [30]. Продовжуючи викладені вище міркування, додамо тлумачення сутності *комбінаторних навичок* (combination skills). Згідно з У. Артуром, сутність винахідницької діяльності полягає в здатності до доцільної комбінації великої кількості структурних блоків, необхідних для розв'язання проблеми [6].

Дещо більш специфічні ознаки творчої діяльності можуть бути названі на підставі аналізу досліджень, проведених європейськими науковцями Г. Холландерсом та Е. ван Круйсеном. Дослідники стверджують про наявність взаємозв'язку між здатністю працівників до розвитку творчого клімату організації, їх потребою у творчому самовираженні та якістю освітньої системи, її відкритістю до сприйняття інших країн і культур [18]. У цілому в дослідженнях із проблем розвитку навичок творчої та конструктивної діяльності наводиться дуже широке коло індикаторів, критеріальних ознак, що слугують для їх визначення й розвитку.

8. Компетентності у сфері *організаційного розвитку*. Важливу складову управлінських компетентностей становить здатність до перетворення освітньої організації на *організацію, що навчається.* У контексті розгляду інноваційних процесів надзвичайної актуальності набуває розвиток соціальної установи, зокрема навчального закладу, як «самооновлюваної організації, що навчається», а культури навчального закладу як культури змін. Вивчення організаційної культури навчального заклду пов'язується в сучасних дослідженнях передусім з ім'ям П. Сенге, автора книги «П'ята дисципліна: мистецтво і практика організації, що навчається» [31]. П. Сенге сформулював характеристики організації, здатної до успішних змін. «Організація, що навчається, – відзначає П. Сенге, – це місце, де люди постійно відкривають, що саме вони створюють реальність, у якій живуть і працюють. Тут вони навчаються змінювати цю реальність. Навчаючись, вони змінюють, заново «творять» самих себе. Навчаючись, вони набувають здатності робити щось нове, чого вони ніколи не вміли. Навчаючись, вони заново сприймають світ і свій зв'язок із ним. Навчаючись, вони розвивають свою здатність творити те, в чому відчувають потребу» [31, с. 8].

Аналіз сучасних досліджень культури навчального закладу як організації, що навчається, дозволяє визначити такі основні складові управлінських компетентностей, необхідні для управління інноваційним розвитком:

- орієнтація на майбутнє, що передбачає прагнення до кращого розуміння та врахування особливостей впливу зовнішнього контексту, зосередження уваги адміністрації закладу та всього колективу на перспективах розвитку, широке залучення зовнішніх консультантів, фахівців у галузі організаційного розвитку до розробки стратегічних планів розвитку вишу;
- вільний обмін інформацією, що має на увазі забезпечення всім членам професійної громади відкритого доступу до широкого кола інформаційних джерел; об'єднання окремих членів професійної громади в мережі, що виходять за межі навчального закладу, з метою розвитку професійних компетентностей;
- прихильність до неперервного навчання й індивідуального розвитку, що передбачає підтримку професійного розвитку персоналу з боку керівництва закладу;
- стимулювання співробітників до проявів творчості, розвитку креативних здібностей, активне залучення кожного до творчої співпраці; ставлення до різноманіття поглядів як до сильної сторони організації;
- створення у колективі клімату відкритості й довіри, що припускає підтримку та заохочення дискусій, проявів оригінального бачення шляхів розвитку організації;
- осмислення власного досвіду та досвіду інших, навчання на його уроках – як позитивних, так і негативних. Помилки не засуджуються, до них ставляться толерантно, на них учаться [10].

Важливу роль у характеристиці управлінських компетентностей відіграє аналіз чинників, які є перешкодами на шляху розвитку закладу як організації, що навчається. Науковці визначають шість типів перешкод у процесі розвитку інноваційної культури навчального закладу:

1. *Перешкоди, пов'язані з традиційною системою цінностей навчального закладу.* Під час зміни культури закладу відбувається трансформація ціннісних орієнтацій учасників змін, що є процесом складним, тривалим, болісним і суперечливим. Дослідники інноваційних процесів справедливо підкреслюють, що запровадження радикальних інновацій передбачає надання допомоги фахівцям у зміні їх переконань, намірів і цінностей. Однак насправді за деякими винятками, можна бачити дуже незначні кроки у цьому напрямі й дуже обмежені результати [23, с. 288]. Оскільки прямий вплив на цінності учасників процесу змін є неефективним, науковці пропонують вирішувати це складне завдання

шляхом якомога більш чіткого визначення моральних цілей змін, спонукання їх учасників до осмислення своєї власної позиції, до співтворення цілей і програми змін. Моральна мотивація змін полягає у з'ясуванні впливу навчального закладу як організації, що навчається, на задоволення освітніх потреб учнів/студентів, професійних потреб учителів/викладачів, підвищення ефективності діяльності навчального закладу. Якщо педагогічний персонал усвідомлює взаємозв'язок завдань розвитку організації, що навчається, та успішного виконання своєї професійної місії, протистояння змінам втрачає моральне підґрунтя [16].

2. *Перешкоди, зумовлені природою змін.* Перешкодою для послідовного запровадження інновацій як процесу, що здійснюється за певним планом, є нелінійний характер змін. «Нелінійність убудована в саму динаміку зміни», – переконує М. Фуллан. Інноваційний процес нагадує спіраль, розкручування якої вимагає багаторазового звертання до одних і тих самих проблем, але на новому якісному рівні. До найважливіших проблем належить навчання персоналу, його залучення до формування нової культури закладу.

Ще одним аспектом цієї проблеми є складність залучення всіх учасників змін до процесу прийняття рішень щодо їх цілей і планування шляхів здійснення. Однак такі зусилля вкрай необхідні, оскільки участь персоналу є наріжним каменем зміни культури закладу. «Люди, які беруть участь у вирішенні питань щодо цілей і шляхів здійснення змін, – запевняють дослідники, – не просто більш схильні до їх підтримки, вони самі вже зазнали змін завдяки участі в цих процесах. Іншими словами, участь у інноваційних процесах вимагає навчання, а навчання формує прихильність» [9].

Розмірковуючи над завданнями залучення учасників змін до їх розробки, дослідники дійшли висновку, що найбільш складним аспектом цього процесу є не технічна сторона справи (включення всіх членів професійної громади до процесу прийняття рішень), а сутнісна, що полягає у формуванні єдності позицій, досягненні домовленості щодо спільного розуміння цілей діяльності. Результатом таких процесів стає зниження протистояння змінам, що є природною їх складовою [33].

Для учасників змін значимою перешкодою на шляху формування моральної прихильності до них є прескриптивна (приписова, догматична) спрямованість програм змін (модернізації, реформи, інновації) «згори вниз». Тому освітні теоретики підкреслюють, що єдність позицій учасників інноваційних процесів повинна стати комбінацією того, що приписується для виконання «згори», та власного спрямування організації на зміни [22, с. 292]. Такої ж точки зору дотримується міжнародно визнаний лідер теорії освітніх змін М. Фуллан, який наполягає на необхідності «поєднання розгортання змін як «згори вниз», так і «знизу вгору» [12].

Як визнає більшість аналітиків, проблема полягає не стільки в протистоянні рухів «згори» та «знизу», скільки у самій сутності культури навчального закладу, яка за своєю природою завжди протистоятиме спробам запровадження «нового порядку», потребуватиме формування консенсусу, укладеного на добровільній, а не на примусовій основі, щодо моральних цілей і пріоритетів професійної діяльності.

3. *Перешкоди, пов'язані з педагогічним досвідом*. Теоретики визначають три типи перешкод на шляху розвитку культури організації, що навчається, пов'язаних із такими бар'єрами. Перша з них – це засвоєний педагогом або освітнім адміністратором досвід професійної діяльності, що перетворюється з часом на гальмо для запровадження інновацій. Такий порядок речей є природним явищем, пов'язаним із консервативним потенціалом будь-якого досвіду, в тому числі й позитивного. На подолання «консервації» досвіду насамперед і спрямована нова культура навчального закладу, яка включає в себе інструменти менеджменту знань, що дозволяють успішно інтегрувати елементи старого в нові освітні технології.

Іншою перешкодою аналізованого нами типу є феномен, що отримав назву «інституційний цинізм» [32, с. 6]. Він є прямим наслідком «какофонії» змін, що породжує ставлення до них, яке можна сформулювати висловом з Біблії: «Усе проходить, пройде й це». Відсутність в умовах швидко змінюваних реформаційних програм можливостей зосередити на них необхідні інтелектуальні, часові, матеріальні ресурси породжує в членів професійної громади «пасивно агресивний опір». Подолання інституційного цинізму можливе тільки шляхом забезпечення достатньої інфраструктури змін і включення в схему звітності закладу конкретних функціональних показників, що відображають результат запровадження реформаційної програми.

4. *Перешкоди, пов'язані з обмеженими ресурсами*. Однією з найбільш суттєвих перешкод, що стала на шляху успішного запровадження інноваційних процесів у соціальній сфері абсолютної більшості країн став дефіцит фінансових ресурсів. Особливо небезпечним явищем дослідники вважають скорочення фінансування системи професійного розвитку фахівців соціальної сфери, значущість якої особливо посилюється в період радикальних інновацій і реформаційних перетворень. Члени соціально-педагогічної громади вважають шкідливою практику, коли «в умовах бюджетних труднощів адміністратори намагаються зберегти «status quo» без будь-якого врахування професійних потреб персоналу» [23, с. 289]. У часи змін необхідним є збільшення інвестицій у професійний розвиток педагогічних працівників та адміністративного персоналу, що перетворюється на одну з головних умов ефективної діяльності організації.

Іншим ресурсом, дефіцит якого відчувається в соціальній сфері, є ресурс часу. Ідеться про необхідність трансформації співвідношення часу на професійну діяльність і підготовку до неї. Теоретики змін одностайні у вимогах до збільшення обсягу часу на професійне спілкування фахівців, на колективну професійну рефлексію, яка є однією з провідних ознак культури організації, що навчається [12, с. 499].

5. *Перешкоди, пов'язані з ізольованістю закладів освіти один від одного*. У сучасних умовах достатньо низьким залишається рівень партнерської взаємодії закладів освіти, обміну прогресивним досвідом. Подолання ізольованості організацій, кожна з яких має свою оригінальну організаційну культуру, відмінну від інших, здійснюється шляхом створення інноваційних професійних мереж, членами яких стають не тільки окремі представники професійних громад, а й громади в цілому. Утворення таких мереж відбувається за умови об'єднання їх членів навколо спільної, значущої для всіх ідеї, зусиллями менеджера змін, що може «сформувати системне розуміння нових завдань у межах усієї професійної спільноти» [22, с. 288].

6. *Перешкоди, пов'язані з обмеженою організаційною готовністю до запровадження нової культури*. Визначення рівня готовності до розвитку нової організаційної культури є відправною точкою тієї складної «подорожі», яка являє собою шлях до неї. Г. Маркс та К. Льюїс визначають організаційну готовність як «індекс активності участі всіх членів професійної громади у процесі прийняття рішень, розвитку їх професійних знань і вмінь, єдності їх професійних переконань та активності професійного співробітництва» [21, с. 37].

За результатами аналізу джерел у галузі теорії та практики соціальних інновацій, головними труднощами у формуванні достатнього рівня готовності до розвитку нової організаційної культури нами визначено такі:

1) дефіцит знань щодо сутності нової організаційної культури та необхідності її розвитку. Обмеженим є обмін інформацією в межах організацій та між ними, що зумовлює актуальність потреби розвитку інноваційних мереж, які включають фахівців, науковців, адміністраторів;

2) відсутність можливостей для спільного навчання фахівців та адміністративного персоналу на робочому місці. Саме процеси спільного навчання є джерелом формування єдиного розуміння цілей і шляхів розвитку організації. Дефіцит фінансування професійного розвитку персоналу є чинником, що поглиблює цю проблему;

3) дефіцит можливостей неперервного професійного розвитку персоналу, компонентами якого виступають вільний обмін інформацією та систематична колективна професійна рефлексія («автентичний каузальний аналіз того, що повинно бути вдосконалено в системі» [13, с. 14]).

9. *Компетентності, необхідні для залучення споживача соціально-педагогічних послуг до спільної інноваційної діяльності.* У контексті нашого дослідження слід розуміти парадоксальну логіку соціально-педагогічної сфери як сфери надання послуг: споживач послуг є одночасно їх співвиробником себе як особистості, громадянина, учня, студента тощо. Розвиток суспільства знань та інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює зростання інтересу до ролі спів виробників соціально-педагогічних послуг і компетентностей, необхідних для виконання цієї ролі.

Специфічна позиція споживача соціально-педагогічних послуг як одночасно і спів виробника, і продукту власної діяльності значно збільшує ступінь його впливу на змістові та процесуальні характеристики, якість послуги й інновації, що запроваджуються в її виробництво. Ми погоджуємося в даному контексті з Ч. Лідбітером, усесвітньо відомим автором концепції масової інновації, в тому, що активізація участі споживачів у інноваційному процесі зменшує розрив між тим, як виробники розуміють бажання споживачів, і тим, чого споживачі дійсно хочуть, знижуючи ризики інновацій [3].

Уважаємо за потрібне прокоментувати далі коротко сутність концепції масових інновацій, про яку йшлося вище. У своїй праці «Ми – думаємо: масові інновації, не масове виробництво» Ч. Лідбітер стверджує, що традиційний підхід до інновацій, у межах якого ідеї генеруються спеціально навченими людьми, що є винахідниками й дослідниками, та передаються в організації, де вони доводяться до стану готовності до запровадження, зазнає кардинальних змін в умовах розвитку сучасних ІКТ. Інтернет перевернув цей процес з ніг на голову і зсередини назовні, стимулюючи появу нових ідей за межами формальних організацій і забезпечуючи користувачам можливості впливу на розробку й реалізацію масштабних інноваційних проектів.

Таким чином, Ч. Лідбітер характеризує нову модель – «Ми – думаємо» («We – think») як принципово інший підхід до інновацій, який передбачає вільний обмін ідеями, взятими з широкого діапазону джерел, творчість як спільні зусилля, а не результат осяяння окремих особистостей. За такого підходу web-мережа є ключовим інструментом використання колективного інтелектуального потенціалу користувачів мережі й генерування творчості як масової активності мільйонів людей.

Згідно з даними європейського дослідження, що отримало назву «Innobarometer», тобто барометр розвитку інноваційних процесів, уже в 2009 р. понад 50% інноваційних компаній залучали користувачів Інтернету до розробки різних інноваційних процесів. Дослідження відзначають також зростання уваги європейських держав до активізації on-line-співпраці з громадянами як користувачами соціальних послуг у межах пошуку шляхів інноваційного розвитку та покращення якості діяльності соціальних служб [11].

Вартими осмислення є зміни в управлінні інноваційними процесами, що відбуваються в контексті запровадження моделі «We – Think», що дає як великі можливості, так і великі загрози:

- «We – Think» підкреслює можливість залучення інтелектуального потенціалу, зосередженого як у межах формальних організацій, так і поза ними, до розв'язання складних проблем;
- «We – Think» може мати потенційно дестабілізуючий характер для керівників і фахівців у організаціях, оскільки великі групи аматорів отримують можливість та право вільно пропонувати рішення з питань, що раніше були за межами широкого суспільного доступу й обговорення;
- «We – Think» не завжди може бути ефективним підходом. Історії успіху таких ініціатив, як Linux і Wikipedia можуть засліпити нас та привести до недооцінки того факту, що більшість он-лайн ініціатив зазнають невдачі.

Міркування щодо інших компетентностей, необхідних усім споживачам соціально-педагогічних послуг, дозволяють визначити такі їх складові: здатність здійснювати дослідження, освоювати й критично аналізувати інформацію, ефективно керувати ресурсами, оцінювати ризики та приймати збалансовані рішення у відповідальних ситуаціях, ефективно спілкуватися та знати, коли звернутися за професійною порадою.

Зростання партисипативного Інтернету, у якому користувачі мають можливість розвивати, оцінювати, коментувати й поширювати цифровий контент, налаштувати Інтернет-додатки, ставить нові вимоги до споживацьких навичок. Користувачі web-мережі повинні розуміти, як їх особиста інформація використовується операторами сайту та іншими комерційними організаціями; усвідомлювати умови, на яких сайти можуть бути використані, та правила, які регулюють їх внесок в онлайн-контент [25].

Навички «кваліфікованого споживача» не тільки дають особисту вигоду, але й сприяють розвитку ефективної конкуренції та добре функціонуючих ринків. Однак, дослідження експертів ОЕСР показали, що в багатьох країнах лише невелика частина людей мають навички, необхідні для укладання стандартних контрактів споживачів [24]. На часі просвіта споживачів, що повинна зробити свій внесок у розвиток і вдосконалення навичок і знань, необхідних для того, щоб здійснювати усвідомлений вибір, критично мислити й бути активними. Це в ідеалі неперервний процес, який формує та розвиває споживацькі навички протягом життя.

Отже, компетентності менеджера інноваційної діяльності утворюють певний «мікс», конкретне наповнення якого актуалізується такими чинниками, як:

- тип інновації;
- етап розвитку інноваційного процесу;
- сфера діяльності, у якій запроваджується інновація;
- інституційна стратегія інноваційного розвитку.

Відмінності, зумовлені названими вище чинниками, не є абсолютними, тобто більшість компетентностей, про які йшлося вище, є актуальними для всіх типів інновацій та на всіх етапах здійснення інноваційних процесів. Однак є і певна специфіка, яку ми розглянемо далі в межах монокритеріальних класифікацій компетентностей менеджера інновацій.

1. Компетентності у сфері управління інноваційною діяльністю *згідно з типами інновацій*. Відповідно до *Oslo Manualb* [28] існують такі типи інновацій: *продуктні, процесуальні, організаційні, маркетингові*.

Аналіз компетентностей, потрібних для запровадження різних типів інновацій, привів європейських дослідників – авторів роботи, виконаної в рамках проекту «PRO-INNO Europe» [19], ініційованого Європейською комісією, до висновків щодо існування як спільних компетентностей, необхідних для всіх типів інновацій, так і специфічних, характерних для окремих із них. Доведено, що комунікативні компетентності необхідні для забезпечення успіху всіх типів інновацій, а конструктивні – передусім, для розробки продуктних інновацій. Далі схарактеризуємо компетентності, що визначені як специфічні для окремих типів інновацій.

Продуктні інновації. Найбільш актуальними в даному контексті є компетентності у сфері організації наукового дослідження; технологічні та проектні уміння. З метою найкращого задоволення потреб споживачів інноваційного продукту зростає значення маркетингової компетентності, тобто навичок у сфері вивчення ринку відповідних (у нашому контексті освітніх) послуг, а також навичок спілкування з потенційними клієнтами та їх представниками (студентами та їх батьками). Зважаючи на колективний (розподілений) характер більшості сучасних інновацій, важливими є навички командної роботи.

Процесуальні інновації. Пошук нових шляхів виробництва продукту (у нашому випадку освітніх послуг) вимагає, як правило, певних технічних компетентностей, що повинні забезпечити успішну специфікацію та розгортання інновацій. Компетентності у сфері організаційного розвитку необхідні для перебудови виробничого процесу, в той час як навички взаємодії та управління взаємовідносинами потрібні для подолання опору змінам.

Організаційні інновації. Зміни, що запроваджуються в методах управління та в організаційних структурах вимагають здатності оцінювати наявні в організації можливості для змін, уможливить

розробку нових організаційних підходів і формування позитивного іміджу змін. Важливими в цьому контексті є також лідерські й комунікативні навички.

Маркетингові інновації. Маркетинг освітніх послуг передбачає широке коло управлінських дій, що вимагають специфічних компетентностей. Так, здійснюється розробка та запровадження нових способів надання користувачам послуг інформації про продуктні інновації, що зумовлює потребу у високому рівні технічних компетентностей, пов'язаних із розробкою нових операційних систем і засобів кібербезпеки організації. Важливими є такі технічні навички як веб-дизайн, аналіз даних, розробка контенту, а також мовні й комунікативні навички. Ідеться також про соціальні компетентності (*soft skills*), а саме: усне спілкування, рекрутинг клієнтів, розв'язання проблем, організація співпраці в команді тощо [19].

2. Компетентності управління інноваційною діяльністю, що є необхідними *на різних етапах* інноваційного циклу. Автори аналітичної доповіді «INNO-GRIPS-2007» визначають такі етапи інноваційного циклу та управлінські компетентності.

Етап пошуку і відбору ідей. На цьому початковому етапі інноваційного процесу особливо актуальними є навички пошуку, ідентифікації та відбору інноваційних ідей, здатність до «сканування горизонту», тобто бачення всіх можливих варіантів інноваційних рішень, інтерпретації даних, оцінки життєздатності нових ідей, доказу доцільності та обґрунтованості здійсненого вибору. Значимими також є знання й уміння застосовувати механізми захисту інтелектуальної власності.

Етап тестування, стабілізації та комерціалізації інновації. Компетентності, необхідні для реалізації цього етапу, пов'язані з виконанням таких аналітичних дій, як: оцінка витрат, вигод і ризиків, пов'язаних із тривалою перевіркою (тестуванням) інноваційної ідеї; оцінка преференцій і потреб клієнтів, а також їх спроможності скористатися сповна запропонованою інновацією; оцінка можливості відтворення запроваджуваної інновації за розумною ціною; оцінка можливих вигод від інновації; управління ризиками й формулювання стратегій діяльності, необхідної на даному етапі. Усі ці аналітичні процедури передбачають у свою чергу наявність технічних, інженерних, проектних і маркетингових компетентностей.

Етап запровадження та поширення інновації. Необхідними є компетентності, пов'язані з управлінням проектом, трансфером інноваційної технології, координацією процесу ціноутворення та ресурсозабезпечення, а також прогнозування результатів і наслідків змін [19].

Принципово відмінними *є інноваційні стратегії різних організаційних структур*. Австралійський дослідник П. Тонер відзначає

принципову відмінність між інноваційною стратегією, орієнтованою на «інновації через власні наукові відкриття», та реальністю інноваційних стратегій організацій, орієнтованих тільки на запровадження й поширення чужих відкриттів. В останньому випадку новизна має частковий характер, тобто є новизною тільки для даної організації або фірми [34]. Якщо в першому випадку особливо актуальними для творців інновацій є дослідницькі вміння, навички творчої та конструктивної діяльності, а для адміністраторів – навички управління проектами, то в другому випадку – навички адаптації до конкретних ситуацій. Як вважає П. Тонер, важливу роль і в першому, і в другому випадках відіграють навички управління проектами, логістики, розв'язання проблем, адаптації до конкретних ситуацій.

Ще один вимір характеристики компетентностей, необхідних для управління інноваціями, пов'язаний із їх поділом на *радикальні та часткові інновації.* Дослідження доводять, що для здійснення радикальних інновацій потрібні, передусім, високого рівня компетентності, що включають уміння синтезу, аналізу й трансферу знань; навички стратегічного аналізу, лобіювання та ведення переговорів, визначення можливостей запровадження інноваційної ідеї, розвитку ринку, координації діяльності команди. Більш прості часткові інновації вимагають інженерних, конструкторських і технічних навичок; позиціонування продукту на ринку збуту та навичок у сфері ІКТ [34].

На завершення характеристики компетентностей у сфері управління інноваційною діяльністю, що включають у себе надзвичайно широке коло *знань, умінь, навичок, якостей особистості,* наведемо узагальнені вимоги до менеджера інноваційних процесів (див. табл. 12.4).

Таблиця 12.4

Систематизована характеристика навичок управління інноваційною діяльністю у соціальній сфері

Групи спеціальних компетентностей	**Зміст спеціальних знань, умінь і навичок, якостей необхідних менеджеру інноваційних процесів**
1. Базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність	уміння отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її; достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж
2. Академічні компетентності	знання, уміння та навички, пов'язані з предметними галузями, у яких здобув спеціалізацію освітній менеджер
3. Технічні компетентності (hard skills)	специфічні навички, необхідні в конкретній професійній діяльності, які базуються на академічних знаннях про інструменти або процес, що становлять предмет професійної діяльності

Продовження Таблиці 12.4

4. Загальні компетентності	навички розв'язання проблем, критичного й творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, уміння управляти складною ситуацією. Мають суттєву специфіку залежно від сфери професійної діяльності
5. Соціальні компетентності (*soft skills*)	навички взаємодії в команді й різнорідних групах; комунікативні та мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння й спілкування з представниками різних культур; сприйнятливість до інновацій; лідерські навички (якості)
6. Підприємницькі компетентності	уміння оцінювати впливи зовнішнього контексту діяльності організації; стан ринку послуг, на якому працює організація; профіль, ступінь і вірогідність ризиків у діяльності організації; готовність нести відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати й наслідки інновацій; уміння балансувати інтереси конкуруючих сторін, керувати комерціалізацією інтелектуальної власності, просувати інноваційні товари та послуги на ринок
7. Творчі та конструктивні компетентності	комплекс умінь і навичок, який передбачає: 1) установлення зв'язку між різними контекстами, які зазвичай сприймаються як окремі, непов'язані між собою; 2) спроможність до самостійного визначення мети та способів її досягнення, в основу чого покладено певний досвід діяльності у відповідній галузі; 3) здатність до концентрації зусиль і самодисципліни з метою досягнення запланованого результату; 4) здатність до доцільної комбінації великої кількості структурних блоків, необхідних для розв'язання проблеми
8. Компетентності у сфері організаційного розвитку	здатність до перетворення навчального закладу на організацію, що навчається та подолання перешкод на цьому шляху (перешкоди пов'язані з такими чинниками: традиційна система цінностей навчального закладу; нелінійна природа змін; педагогічний досвід; обмежене ресурсне забезпечення, ізольованість навчальних закладів один від одного; обмежена готовність закладу до запровадження нової організаційної культури)
9. Компетентності у сфері управління масовими інноваціями	уміння залучити споживача послуг до участі в інноваційній діяльності щодо їх виробництва

Висновки. Сьогодні замовлення на навчання професійним навичкам менеджера інновацій усе більшою мірою виникає не лише в науково-дослідних інститутах, малих інноваційних фірмах, у торгових, промислових і фінансових структурах, воно є вимогою сучасного суспільства в цілому і стає важливою державною потребою та турботою. Уміння створювати й просувати на ринок інновації, в тому числі соціально-педагогічні, стає необхідним для формування та здійснення

стратегічних цілей української нації. Галузь управління інноваційною діяльністю традиційно має міждисциплінарний характер. Фахівець, якому доручено управляти інноваційним проектом, має бути компетентним відразу в декількох галузях знань. Для того, щоб ефективно здійснювати свою діяльність, сучасному менеджеру інновацій соціально-педагогічної сфери необхідно опанувати всю сукупність знань, накопичених людством у галузі управління, розглядаючи менеджмент не лише як інструментальний набір методів і підходів, але, передусім, як філософію соціального управління.

Робота менеджера інновацій у соціально-педагогічній сфері повинна враховувати деякі особливості пов'язані, перш за все, з тим, що в Україні система закладів, де може працювати соціальний педагог, остаточно не сформована, а зміст та напрями роботи соціального педагога, навіть у межах одного закладу, різняться проблематикою конкретних об'єктів. Окреслені чинники зумовлюють виокремлення деяких спеціалізацій і певні вимоги щодо підготовки соціальних педагогів у ВНЗ. Статус соціального педагога в Україні доводить необхідність розгляду питання щодо формування його готовності до роботи з об'єктами соціально-педагогічної діяльності в різних сферах, тому цілком усвідомленим для професійного загалу є попит у сучасному українському суспільстві й системі освіти не вузькоспеціалізованих працівників, що володіють деяким набором знань і навичок, а співробітників, що здійснюють ефективну інноваційну діяльність у процесі вирішення професійних проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бекус-Гончарова Н. Э. Университет как место социальной рефлексии / Н. Э. Бекус-Гончарова // Идея университета: парадоксы самоописания : сборник материалов третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29–30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования ; под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. – Мн. : БГУ, 2002. – 244 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект = Emotional Intelligence / Д. Гоулман. – М. : «АСТ», 2009. – 480 с.
3. Лидбитер Ч. Мы – думаем: Массовые инновации, не массовое производство / Ч. Лидбитер. – М. : Аквамариновая Книга, 2009. – 262 с.
4. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-n#n37.
5. Паршиков В. И. К вопросу о стратегии развития высшего профессионального образования : материалы Всероссийской научной конференции «Инновационный университет: философия – наука – управление» / В. И. Паршиков. – Новосибирск, 2013. – 312 с.
6. Arthur W. B. The Structure of Invention / W. B. Arthur // Research Policy. – 2007. – Vol. 36. – P. 274–287.

7. Bell M. Technological Accumulation and Industrial Growth: Contrasts between Developed and Developing Countries / M. Bell, K. Pavitt // Technology, Globalisation and Economic Performance [D. Archibugi and J. Michie (eds.)]. – Cambridge University Press, 1997. – 322 p.

8. Bloom N. Measuring and Explaining Management Practices across Firms and Countries / N. Bloom, J. Van Reenen // Quarterly Journal of Economics. – 2007. – Vol. 122 (4), November. – P. 1351–1408.

9. Boyett J. Seven tips for managing organizational change [Electronic resource] / J. Boyett. – URL : http://www.jboyett.com/managing.htm.

10. Duncan R. Organizational learning: Implications for organizational design / R. Duncan, A. Weiss // Research in organizational behavior / [ed. by B. Staw]. – Greenwich, CT (USA) : JAI Press, 1979. – Vol. 1. – P. 75–123.

11. Flowers S. Prevalence of User Innovation in the EU: Analysis based on the Innobarometer Surveys of 2007 and 2009 / S. Flowers // INNO-Metrics Thematic Paper. – 2009, September. – 75 p.

12. Fullan M. Professional culture and educational change / M. Fullan // School Psychology Review. – 1996. –Vol. 25, № 4. – P. 496–500.

13. Glazer J. P. Walking the talk: Collaborating and thriving in an adversarial culture / J. P. Glazer // International Electronic Journal for Leadership in Learning. – 2001. – Vol. 5, № 2. – 19 p.

14. Green R. Fostering Young Entrepreneurial and Managerial Talent / R. Green, S. Liyanage, T. Pitsis [ets.] // Report prepared for the OECD by University of Technology Sydney. – Australia : Sydney, 2009, September. – 54 p.

15. Hanel P. Skills Required for Innovation: A Review of the Literature / P. Hanel // Note de Recherche. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologic. – Canada, 2008. – № 2. – 50 p.

16. Hargreaves A. Rethinking educational change: going deeper and wider in the quest for success [Electronic resource] / A. Hargreaves // Rethinking educational change with heart and mind : 1997 ASCD Yearbook. – Alexandria, VA (USA) : ASCD, 1997. – URL : http://www.ascd.org./publications/books/1997hargreaves/ 1997.html.

17. Haseman B. The Arts and Australia's National Innovation System 1994–2008: Arguments, Recommendations, Challenges / B. Haseman, L. Jaaniste // CII ASS Occasional Papers, Council for Humanities, Arts and Social Sciences. – 2008, November. – P. 45–68.

18. Hollanders H. Design, Creativity and Innovation: A Scoreboard Approach / H. Hollanders, A. van. Cruysen // Pro Inno Europe/INNO METRICS. – 2009, February. – 68 p.

19. INNO-GRIPS. Skills for Innovation. Mini Study 02. PRO-INNO Europe. – 2007, November. – 61 p.

20. Lai K. Entrepreneurship and Innovation Strategies in ICT SMEs in Enlarged Europe (EU 25) / K. Lai, T. Dunnewijk // UNU-MERIT Working Paper. – The Netherlands, 2008. – 78 p.

21. Marks H. Teacher empowerment and the capacity for organizational learning / H. Marks, K. Louis // Educational Administration Quarterly. – 1999. – Vol. 35, № 1. – 44 p.

22. Mohrman S. A. Top management viewed from below: A learning perspective on transformation / S. A. Mohrman // The leader's change handbook: An essential guide to setting direction and taking action / [ed. by J. Conger, G. Spreitzer, E. Lawler III]. – San Francisco, Ca : Jossey-Bass, 1999. – P. 271–300.

23. Newmann F. M. We can't get there from here / F. M. Newmann // Phi Delta Kappan. – 1998. – Vol. 80, № 4. – P. 282–290.

24. OECD. Consumer Policy Toolkit. – OECD. – Paris, 2010. – 8 p.

25. OECD. Empowering E-Consumers: Strengthening Consumer Protection in the Internet Economy : background report to the 2009 OECD conference on e-commerce. – Washington, 2009. – 49 p.

26. OECD. Skills for Innovation and Research. – OECD Publishing, 2011. – 211 p.

27. OECD. Tertiary Education for the Knowledge Society. – OECD. – Paris, 2008. – 724 p.

28. OECD/EC Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. – 3rd edition. –OECD/EC, 2005. – 191 p.

29. Payne J. The Changing Meaning of Skill / J. Payne // SKOPE Issues Paper. – ESRC-funded Centre on Skills, Knowledge and Organizational Performance. – 2004, October. – 7 p.

30. Rasmussen P. Creative and Innovative Competence as a Task for Adult Education / P. Rasmussen // Paper for the Third Nordic Conference on Adult Education. – Middelfart, 2009. – 24 p.

31. Senge P. The Fifth discipline. The art and practice of learning organizations / P. Senge. – New York : Doubleday/Currency, 1990. – 423 p.

32. Shaw S. Challenges of fostering a learning organization culture / S. Shaw, E. Soetaert // Papers of the League for Innovations' 2003 Conference. – 2003, March. – 25 p.

33. Shortland-Jones B. Leadership for cultural change: Developing a community of learners in teacher education / B. Shortland-Jones, A. Alderson, R. Baker // International Electronic Journal for Leadership in Learning. – 2001. – Vol. 5, № 10. – 15 p.

34. Toner P. Skills and Innovation – Putting Ideas to Work : Background paper on VET and Innovation for the NSW Board of Vocational Education and Training / P. Toner. – Sydney : New South Wales Department of Education and Training, 2007 – 60 p.

Розділ 13
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ ЯК НАПРЯМУ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Т. Б. Тарасова, к.психолог.н., доцент

1. Актуальність психологічної просвіти в сучасному суспільстві

У наш час відбувається бурхливий розвиток психологічної науки, обумовлений різноманіттям теоретичних і практичних завдань, що постають перед нею. Основною метою психології є вивчення законів психічної діяльності, напрямів і закономірностей розвитку особистості. Протягом останніх десятиліть значно розширився фронт психологічних досліджень, з'явилися нові наукові напрями та дисципліни. Змінився понятійний апарат психологічної науки, безупинно з'являються нові гіпотези й концепції, психологія збагачується новими емпіричними даними.

Сфера явищ, досліджуваних психологією, величезна. Вона охоплює процеси, стани та властивості людини, що мають різний ступінь складності – від елементарного відображення окремих ознак об'єкта, що впливає на органи чуття, до боротьби внутрішніх тенденцій особистості. Одні з цих явищ уже досить добре вивчені, а опис інших обмежується лише простою фіксацією спостережень.

Як відомо, минулі десятиліття психологія була переважно теоретичною дисципліною. У наш час її роль у суспільному житті суттєво змінилася. Завдання, вирішення яких вимагає психологічної компетентності, виникають у тій або іншій формі в усіх сферах життя суспільства, визначаючись зростаючою роллю, так званого людського фактора. Найчастіше під «людським фактором» розуміється широке коло соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних властивостей, якими володіють люди та які так чи інакше виявляються в їхній конкретній діяльності [4; 20; 23; 27].

Зростання ролі психології в сучасному житті зумовлює два найважливіші зрушення, які є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. По-перше, це озброєння людей необхідною сукупністю психологічних знань, умінь та навичок, які є важливим компонентом загальної культури особистості та запорукою адекватної адаптації й продуктивної діяльності людини в умовах глобалізаційних процесів. По-друге, психологія дедалі більше перетворюється на особливу професійну практичну сферу, що зумовило створення розгалуженої системи служби практичної психології та соціальної роботи в органах народної освіти, промисловості, державному управлінні, органах внутрішніх справ, медицині, культурі, спорті тощо. [3; 9; 11;15; 21; 23; 24; 38; 40]. Така служба покликана надати реальну

допомогу в розв'язанні найрізноманітніших індивідуально-особистісних і соціально-психологічних проблем. Однією з таких проблем є проблема формування психологічної культури особистості. Відсутність психологічної культури призводить до виникнення стресів, хворобливих станів, криз і навіть катастроф у життєдіяльності як окремих людей, так і суспільства в цілому. Особливого значення психологічна культура набуває в умовах посилення міжетнічної, міжнаціональної та міжнародної напруженості, зростання ворожості, загрози тероризму тощо. Очевидно, що ***психологічна культура особистості є однією з необхідних умов адаптації людини до суспільної творчої діяльності та продуктивного саморозвитку.***

Виходячи з базових позицій сучасної психології [26] та напрацювань лабораторії психологічної культури при кафедрі психології Сумского державного педагогічного університету (керівник кандидат психологічних наук, доцент Улунова Г.Є.), можна впевнено стверджувати, що ***психологічна культура особистості являє собою складну інтегративну властивість особистості, яка забезпечує своєчасне й оптимальне вирішення всіх повсякденних і професійних питань психологічного змісту, що базується на щирій спрямованості на людину й глибокій переконаності в цінності людської особистості й значущості всіх її проявів*** [29; 30; 31; 36; 37].

Ураховуючи те, що найважливішим показником наявності психологічної культури є ствердження в діяльності цінності й значущості людської особистості, можна вважати, що структура психологічної культура аналогічна структурі переконання як мотиву поведінки. Відповідно до цього, ***у структурі психологічної культури слід розрізняти три компоненти: когнітивний, емотивний і конативний.*** Представимо стисло зміст цих компонентів.

1. ***Когнітивний компонент психологічної культури*:** володіння науковими психологічними знаннями, що відповідають сучасному стану психологічної науки; уміння ефективно використовувати наявні психологічні знання; уміння здобувати нову психологічну інформацію.

2. ***Емотивний компонент психологічної культури*:** глибокі й різноманітні вищі почуття, що виникають у процесі сприйняття й усвідомлення людської особистості; щира повага до людської гідності, до проявів індивідуальності людини; глибокий і змістовний інтерес до людей і самого себе; різноманітність і глибина емоційного компонента самопрезентації та самореалізації.

3. ***Конативний компонент психологічної культури*:** активне ствердження в діяльності й спілкуванні цінності та гідності людської особистості; уміння продуктивно розв'язувати ситуації з психологічним змістом, як у професійній діяльності, так і в особистісному спілкуванні; володіння навичками психологічних дій з

адекватного розумінню інших людей і самого себе; потреба й уміння підвищувати рівень власної психологічної культури.

Ці елементи й визначають напрями формування психологічної культури особистості, дослідження якої на сьогодні є досить актуальною психолого-педагогічною проблемою [10; 12; 13; 16; 19; 32–35; 39]. Одним із вирішальних факторів формування такої культури є психологічна просвіта як один із напрямів діяльності у сфері практичної психології та соціальної педагогіки.

Ми вважаємо, що ***психологічна просвіта становить собою складну інтегративну систему широкого соціального й організованого психолого-педагогічного впливу на особистість, результатом якого стає формування її психологічної культури*** [29; 30; 31; 36; 37]**.**

На наш погляд, у психологічній просвіті необхідно виокремлювати ***чотири*** взаємозалежних і взаємообумовлених ***рівня:*** широкий соціальний, широкий та вузький педагогічний і конкретно-професійний [29; 30; 31]. На ***широкому соціальному рівні*** психологічна просвіта являє собою оволодіння особистістю психологічним компонентом соціально-історичного досвіду в результаті дії як стихійних, так і організованих факторів. На ***широкому педагогічному рівні*** психологічна просвіта – це спеціально організоване формування психологічної культури особистості – як дітей, так і дорослих. На ***вузькому педагогічному рівні*** психологічна просвіта становить собою спеціально-організовану навчально-виховну роботу з формування психологічної культури підростаючого покоління. На ***конкретно-професійному рівні*** психологічна просвіта одним із напрямів діяльності практичних психологів, зокрема – працівників психологічної служби в системі освіти.

Психологічна просвіта, як і будь-яка інша навчально-виховна, просвітницька робота, у першу чергу передбачає з’ясування питання про її теоретико-методологічні засади. По відношенню до психологічної просвіти можна впевнено стверджувати, що ***теоретичну та практичну основу психологічної просвіти становить методика навчання психології.***

Методику навчання навчальній дисципліні розглядають як педагогічну дисципліну й тому часто визначають як конкретну дидактику. Об’єктом дослідження методики навчання навчальній дисципліні є процес навчання цієї навчальної дисципліни, а предметом – зв’язок і взаємодія в цьому процесі викладання й навчальної діяльності. Вивчаючи різні форми цієї взаємодії, методика навчання навчальній дисципліні розробляє та пропонує педагогу певні системи навчальних і виховних впливів. Ці форми й системи знаходять своє конкретне вираження у змісті освіти, втіленому в програмах і підручниках з кожної навчальної дисципліни й

реалізуються в методах, засобах і формах організації навчання. Виходячи з цього, педагогіка й методика навчання співвідносяться як родове й видове поняття. Перша визначає загальні закономірності навчання та виховання, а друга інтерпретує їх стосовно певної навчальної дисципліни.

Отже, методика навчання психології є досить самостійним напрямом психолого-педагогічних знань, що виник унаслідок інтеграційних процесів як у сфері власне психології, так і в її взаємодії з педагогікою. Виходячи зі сказаного, можна стверджувати, що ***методика навчання психології – це наука про психологію як навчальну дисципліну та закономірності процесу навчання психології різних вікових і професійних груп.*** Об'єктом методики навчання психології є процес навчання основам психологічної науки, а предметом – організаційні форми, методи, прийоми, засоби, що забезпечують зв'язок і взаємодію в цьому процесі діяльностей викладання й навчання.

Таким чином, по відношенню до психологічної просвіти методика навчання психології виступає як її своєрідна «стрижньова основа». Однак, ураховуючи виділені рівні психологічної просвіти, їх співвідношення між собою та з методикою навчання психології, звичайно, з певною часткою умовності, може бути подане у вигляді дитячої іграшки «піраміда», але в якій всі її «кільця» (рівні психологічної просвіти) не тільки нанизані на «стрижень» (методику навчання психології), а й взаємно проникають одне в одного.

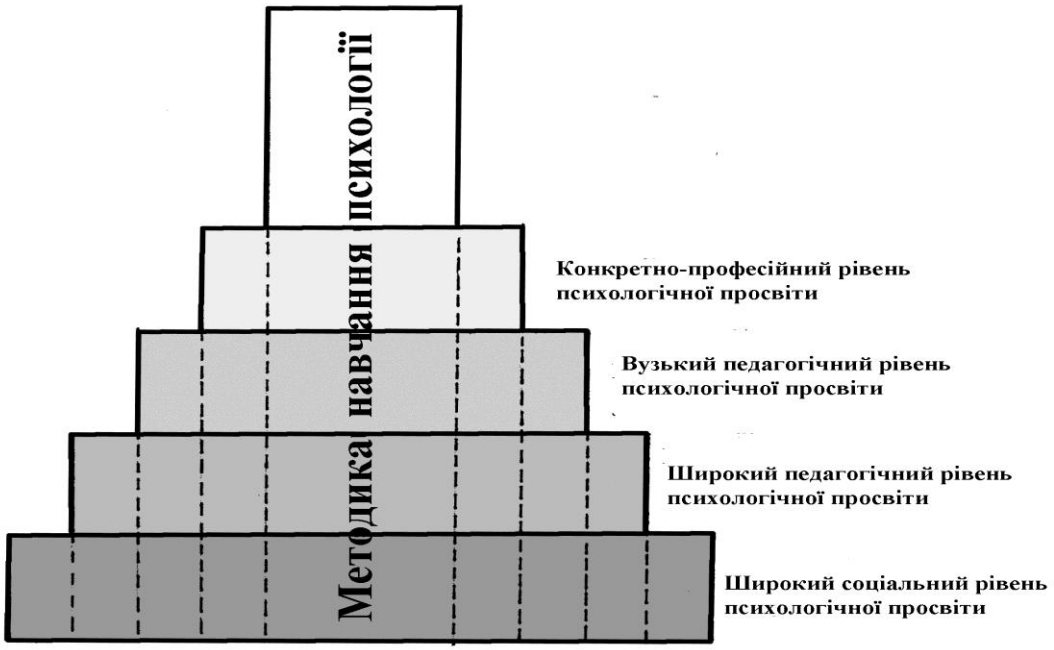


Рис. 13.1. Співвідношення рівнів психологічної просвіти та методики навчання психології

Методика навчання будь-якій навчальній дисципліні та психології в тому числі постійно шукає відповідь на ***три***

найважливіші запитання: для чого вчити (цілі навчання), чому вчити (зміст навчання), як учити (форми, методи, прийоми й засоби навчання). Ці запитання постійно знаходять відповіді, які в міру наукового прогресу постійно застарівають, і запитання виникають знову. Однак, відповіді на ці запитання, передусім залежать від вихідних теоретико-методологічних позицій, які прийнято представляти у вигляді певних принципів навчально-виховної та, ширше, просвітницької роботи.

2. Принципи навчання психології, як базові засади психологічної просвіти

Ефективна організація та продуктивне здійснення будь-якої діяльності, зокрема педагогічної, значною мірою залежить від того, як у цій діяльності реалізуються, моделюються основні її закономірності – об'єктивні, стійко повторювані зв’язки. Проте кожну закономірність необхідно якось подати. Для цього саме й служать принципи. У найбільш загальному вигляді ***принцип*** визначають як ***основне, вихідне положення*** певної науки, теорії, вчення, світогляду, теоретичної програми, політичного устрою, практичної діяльності. Як теоретичне положення принцип формулюється на основі виявленої закономірності, що фіксує інваріантні характеристики, істотні, необхідні та стійкі зв’язки діяльності.

Стосовно процесу навчання поняття принципу тлумачиться в різних аспектах: з теоретичного погляду його можна трактувати як деяке узагальнююче абстрактне положення, що застосовується до всіх явищ, охоплюваних дидактикою, а з практичного – як певні вказівки до педагогічної дії, як своєрідні норми практичної діяльності [1; 2; 5-8; 14; 17; 18; 25; 28]. Принципи навчання виникли з досвіду й забезпечують можливість відтворювати, перетворювати й удосконалювати існуючу педагогічну практику. Отже, принципи навчання забезпечують практичне використання законів і закономірностей, тому їх часто образно називають мостом, що з’єднує теоретичні психолого-педагогічні поняття з педагогічною практикою. Виходячи з наведеного, **принципи навчання** слід розглядати як **керівні ідеї, що визначають зміст, організаційні форми й методи процесу навчання відповідно до його загальних цілей і закономірностей.**

Зважаючи на те, що навчання – явище складне та багатогранне, Н. О. Лизь виділяє кілька рівнів принципів навчання залежно від того, на яких закономірностях вони ґрунтуються [17]. Дещо уточнюючи цей підхід, ми вважаємо за необхідне розділяти ***чотири рівні*** принципів навчання психології: ***методологічний, загально-педагогічний, дидактичний, методичний***, які ієрархічно взаємопов’язані. Співвідношення закономірностей навчально-виховного процесу, його принципів і правил педагогічної діяльності представлено на рис. 13.2.

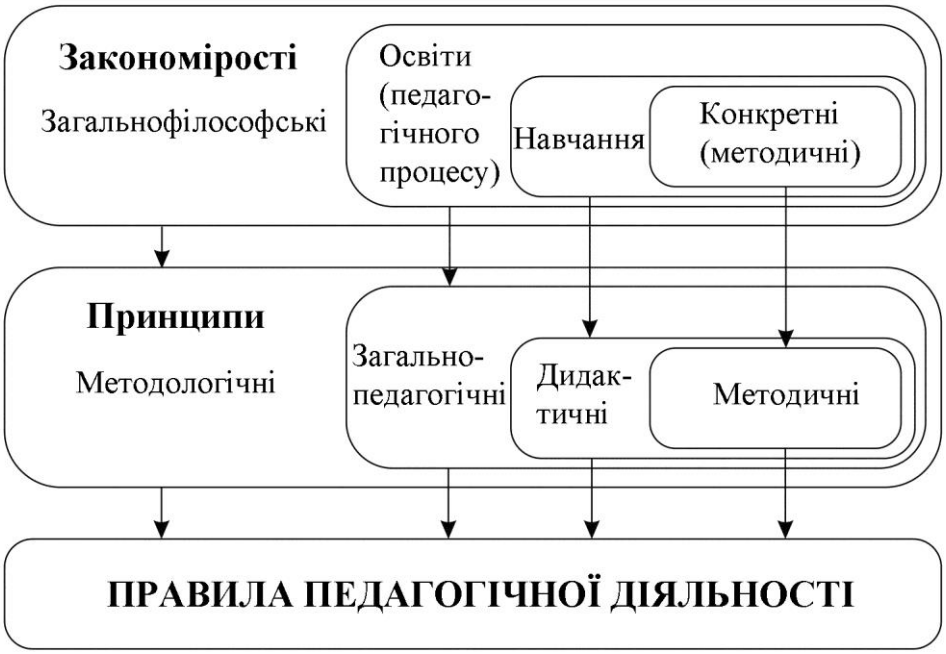


Рис. 13.2. Рівні принципів навчання психології

Однак, на наш погляд, крім рівня принципів, необхідно розглядати й сфери їх реалізації, які представлені ***змістом*** і ***способами організації*** навчально-виховного процесу.

Принципи навчання, незважаючи на їх фундаментальність і широту реалізації, – явище динамічне й варіативне, що відображає цілі навчання та дидактичну концепцію його організації, а також залежить від типу навчального закладу. У сучасній дидактиці є як класичні принципи, так і принципи, розроблені останніми десятиліттями. Над проблемами класифікації принципів навчання працювали багато відомих педагогів і методистів С. П. Баранов, В. М. Буренко, В. І. Бондар, Ш. І. Ганелін, В. М. Галузинський, М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, М. Б. Євтух, Л. В. Занков, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, Д. С. Мазух, Н. І. Опанасенко, І. П. Підласий, С. С. Пальчевській, П. І. Підкисистий, М. Н. Скаткін, З. І. Слєпкань, М. М. Фіцула, С. О. Шапоринській, та багато інших. У галузі методики навчання психології питання принципів викладання розглядалися в роботах М. Р. Бітянової [3], Б. Ц. Бадмаєва [1], І. В. Вачкова [4; 5], В. С. Герасимової [6], І. В. Дубровиної [9; 10; 23;] В. М. Карандашева [14], Н. О. Лизь [17], В. Я. Ляудіс [18], М. В. Попової [22]. Узагальнюючи їхні підходи, ми вважаємо за доцільне представити систему принципів навчання психології як навчальної дисципліни професійно-практичного циклу підготовки студентів у вищому навчальному закладі (у вигляді табл. 13.1.), яку слід розглядати як базову тому, що саме в цьому варіанті

Таблиця 13.1

Система принципів навчання психології в циклі професійної та практичної підготовки студентів ВНЗ

Рівень	Принцип		
	щодо змісту навчально-виховного процесу		щодо способу організації навчально-виховного процесу
Методологічний	• Світоглядної інтерпретації знань • Вказівки на шляхи розвитку науки і практики • Аналізу засобів і прийомів вирішення наукових і практичних завдань	• Орієнтації на чіткість і прозорість постановки проблеми • Опису й оцінки діяльності дослідника і практика	• Стимулювання студентів до самостійної наукової та практичної діяльності
Загально-педагогічний	• Відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури й особистості • Наступності навчання на різних рівнях • Відповідності основних компонентів освіти базовій структурі особистості	• Гуманістичної орієнтації освіти • Естетизації життя особистості • Зв'язку навчання з життям, практикою • Урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів • Розвивального характеру навчання	• Навчання й виховання в колективі • Навчання й виховання шляхом організації та управління активною діяльністю
Дидактичний	• Науковості • Єдності й оптимального співвідношення теоретичного та емпіричного знання • Системності	• Наочності • Доступності • Проблемності	• Свідомості й активності • Міцності засвоєння змісту освіти • Інформатизації навчання
Методичний	• Єдності предметно-орієнтованого та особистісно-орієнтованого навчання психології	• Саморозвитку студентів • Інтеграції навчання з діагностичною, корекційною та профілактичною роботою	• Мотиваційної готовності аудиторії • Співробітництва • Толерантності • Невтручання у внутрішній світ студентів

викладання психології реалізується в найбільш повному й розгорнутому вигляді. У цій таблиці принципи навчання психології представлені залежно від їх рівня (методологічний, загальнопедагогічний, дидактичний, методичний) і сфери реалізації (по відношенню до змісту та по відношенню до способів організації навчально-виховного процесу). Залежно від специфіки навчання психології в навчальних закладах інших рангів і в межах інших циклів професійної підготовки ця система принципів може (і повинна) змінюватися й за співвідношенням ступеня проявів принципів і за їхньою конкретною наповненістю.

Розглянемо коротко наведені в таблиці багаторівневі принципи навчання психології стосовно різних аудиторій: учнів, студентів, слухачів.

1. Методологічні принципи:

• ***світоглядної інтерпретації знань*** – орієнтований на засвоєння нових психологічних знань у нерозривному зв'язку з уже наявними та їх теоретичне обґрунтування. Цей же принцип вимагає «не замітати сміття під килим», тобто не замовчувати наявність поки ще непояснених, дивних і складних психічних явищ (наприклад «віщих снів» або телекінезу);

• ***вказівки на шляхи розвитку науки і практики*** – віддзеркалює специфічну позицію психології як науки і, відповідно, різного типу психологів. Психологію багато професіоналів розуміє та розвиває як гуманітарно-філософську науку (є навіть термін «рефілософізація психології»), а інші психологи, передусім, убачають і розвивають у ній експериментально-дослідницьку складову. Перспективи розвитку системи психологічних служб так само прогнозуються неоднозначно й у позитивному й у негативному аспекті. У навчанні психології ця ситуація вимагає свого відображення;

• ***аналізу засобів і прийомів вирішення наукових і практичних завдань*** – передбачає розкриття специфіки проблематики, теоретичних підходів і практичних рекомендацій із позицій різних течій сучасної теоретичної (біхевіоризму, гуманістичної психології, психоаналізу, особистісно-діяльнісного підходу тощо) і практичної психології (НЛП, коучинг, теппінг-стратегії і т. ін.)

• ***орієнтації на чіткість і прозорість постановки проблеми*** – вимагає співвіднесення постановки проблеми із основоположними теоретичними позиціями вітчизняної психології. Так, наприклад, з позицій прийнятої матеріалістичної концепції було б некоректним, навіть для організації творчої дискусії, формулювати в навчанні таке запитання: «Яку роль у формуванні мислення людини має космічний розум?»;

• ***опису та оцінки діяльності дослідника й практика*** – відповідно до цього принципу у викладанні психології слід

враховувати й розглядати особливості особистості самого психолога-дослідника в контексті його взаємодії з учнем, студентом, слухачем, клієнтом, їх взаємного впливу та особливостей взаєморозуміння;

• ***стимулювання тих, хто навчається до самостійної наукової та практичної діяльності*** – передбачає не тільки необхідність залучати учнів, студентів, слухачів до самостійної творчої наукової діяльності, а й містить вимогу до викладача психології не обмежуватися лише відомими й загальноприйнятими науковими теоріями та практичними техніками, що затвердилися, а «розширювати горизонти» поінформованості тих, хто навчається щодо сучасних і перспективних напрямів теоретичної психології та практичних підходів.

2. Загально-педагогічні принципи:

• ***відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури й особистості*** – передбачає введення в зміст загальної освіти не тільки традиційно необхідних знань, умінь і навичок, а також і тих, які відображають сучасний рівень розвитку соціуму, наукового знання, культурного життя, орієнтовані на їх прогресивні зміни й забезпечують можливості особистісного зростання. У навчанні психології це завдання формування високої психологічної культури сучасної людини;

• ***наступності навчання на різних рівнях*** – забезпечує єдність і логічний взаємозв'язок змісту навчання психології на різних етапах освітнього процесу. Відповідно до вікових, соціальних і професійних особливостей тих, хто навчається і цілей навчання їх психології; зміст навчання може бути побудований у кілька «циклів», коли певні поняття розглядаються центрично з поглибленням їх змісту. Крім того, необхідно забезпечувати взаємозв'язок і поступовий розвиток методів навчання, які передбачають збагачення й удосконалення сучасних активних та інформаційних методів;

• ***відповідності основних компонентів освіти базовій структурі особистості*** – принцип цілісності, або єдності раціонального й емоційного, оскільки він вимагає здійснення комплексного впливу на всю особистість у цілому, у єдності її основних структурних утворень: інтелектуальних, емоційних, поведінкових. Відповідно до цього принципу навчання може бути ефективним тільки в разі якщо ті, хто навчається, усвідомлюють цілі навчання, необхідність вивчення даного предмета, його особистісну або професійну значущість, виявляють усвідомлений інтерес до знань. У той самий час цей принцип вимагає активізації в процесі викладання психології та безпосередньої захопленості й зацікавленості учнів, студентів, слухачів їхньої емоційної реакції на одержувану інформацію й набуті вміння.

• ***гуманістичної орієнтації освіти*** – базується на особливому ціннісному ставленні до людини, повазі її особистості та індивідуальних

особливостей, вірі в її здібності й можливості, опорі в навчально-виховному процесі на кращі прояви людини. Цей принцип також спрямований на зміст навчання психології, пов'язаний зі створенням умов для активного творчого та практичного засвоєння учнями, студентами, слухачами психологічного компоненту загальнолюдської культури. Власне виховний ефект цього принципу полягає в спрямованості на формування внутрішнього багатства особистості, високого рівня розвитку духовних потреб і здібностей, а також інтенсивності їх прояву в соціальній практичній діяльності людини;

• ***естетизації життя особистості*** – винятково важливий принцип, який полягає в орієнтації на організацію всього стилю життя й діяльності людини на ідею краси, розвитку та збагачення її емоційної сфери. Конкретним виявом цього принципу є вимога формування в тих, хто навчається, естетичного ставлення до дійсності, зокрема до виявів людської особистості й міжособистісних відносин;

• ***зв'язку теорії з практикою.*** Перебільшити значущість цього принципу практично неможливо, тому що, дійсно, психологія – це «наука про себе». Цей принцип полягає в тому, що психологічні поняття й закономірності повинні пояснюватися та ілюструватися не тільки результатами наукових досліджень, а й прикладами з реального життя, з якими стикаються ті, хто навчається. Важливо, щоб їм була зрозуміла практична застосовність і користь психологічних знань у повсякденному житті й професійній діяльності, на підставі чого має формуватися прагнення використовувати набуті знання у вирішенні практичних завдань пізнання інших людей, самопізнання й саморозвитку;

• ***урахування вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається*** – один із найбільш відомих і таких, що не викликають сумнівів, принципів. Передбачає максимальне врахування рівня актуального розвитку учнів, студентів, слухачів, їхніх нахилів, здібностей, інтересів, характеру, особливостей самосвідомості та соціально-психологічних характеристик особистості. Однак, якщо у викладанні інших навчальних предметів цей принцип, передусім, орієнтований на методи й засоби процесу навчання, то в навчанні психології він реалізується й через його цілепокладання та визначення змісту;

• ***розвивального характеру навчання.*** Принцип випливає з відомої закономірності випереджаючого навчання, яке є основним чинником психічного розвитку (Л. С. Виготський). У результаті вивчення курсу психології, особливо в середній школі, головну цінність являє не стільки знання психологічних теорій, понять, закономірностей, скільки розвиток кращого розуміння учнів внутрішнього світу інших людей і самих себе; оволодіння продуктивними прийомами самопізнання й саморозвитку, а також створення гармонійних відносин з іншими людьми;

• ***навчання й виховання в колективі*** – вимагає органічної інтеграції індивідуальних, групових і колективних форм організації навчання. У навчанні психології цей принцип має особливе значення, по-перше, тому що різнобічна освіта й виховання особистості можливі винятково в умовах колективної діяльності, яка є для тих, хто навчається, своєрідною моделлю суспільства й, відповідно, умовою накопичення соціального досвіду. І, по-друге, поза колективною діяльністю неможливе результативне формування соціально-психологічних знань і навичок міжособистісної комунікації. (Нагадаємо, що колектив – не будь-яка група, а група, що має позитивну соціальну спрямованість спільної діяльності та досягла найвищого рівня розвитку і, зокрема, згуртованості);

• ***навчання й виховання шляхом організації та управління активною діяльністю*** – випливає з базової закономірності розвитку особистості в діяльності. У процесі навчання психології саме цей принцип орієнтує на максимально широке застосування методів і прийомів, що моделюють різноманітні життєві та професійні ситуації, які учням, студентам, слухачам, необхідно вирішити через систему активних дій.

3. Дидактичні принципи:

• ***науковості*** – вимагає, щоб навчальний матеріал, який викладається, відповідав сучасним досягненням науки й не суперечив об’єктивним науковим фактам, теоріям, закономірностям. У навчанні психології цей принцип має особливе значення, оскільки, по-перше, сучасна психологія характеризується наявністю значної кількості дуже різних напрямів, які теоретично розглядати та практично використовувати припустимо тільки за умови розуміння їхньої методологічної основи. А, по-друге, тому, що останнім часом з'явилося дуже багато різноманітних «навколо наукових» психологічних видань, написаних у кращому разі на основі знань життєвої психології, а найчастіше – на рівні парапсихології або езотеричних і містичних уявлень. У таких книгах нерідко в захоплюючій формі викладаються недостовірні або недостатньо доведені знання. Дотримання принципу науковості у процесі навчання психології означає, що інформація, яка повідомляється учням, студентам, слухачам, має бути достовірною та доказовою, а у випадку з невирішеністю в науці певного питання чи існування декількох на нього поглядів (підходів, теорій) про це так само обов’язково повідомити тим, хто навчається;

• ***єдності й оптимального співвідношення теоретичного та емпіричного знання.*** Відповідно до цього принципу в навчанні психології повинні оптимально поєднуватися, опис теоретичних ідей, їх логічне обґрунтування та конкретні емпіричні факти, на які вони спираються, окремі приклади, які їх ілюструють. На жаль, саме у викладанні психології часом можливе «кидання в крайності»:

подекуди викладач (а часом і підручник) надмірно захоплюється теоретичними міркуваннями, які не підкріплює конкретними фактами й прикладами. Така ситуація суттєво ускладнює сприйняття психологічної інформації та створює хибне уявлення про психологію як про винятково суху, затеоретизовану й відірвану від життя науку. Іншою же крайністю може бути надмірне захоплення викладача описом різноманітних життєвих випадків, цікавих психологічних досліджень, експериментів, прикладів із практичної психології без розгляду психологічної теорії, яка лежить у їх основі. Сприймати психологічну інформацію в цьому випадку, природно, легше й «веселіше», але неминуче виникає ставлення до психології як до збірки цікавих і кумедних історій;

• ***системності.*** Іноді цей принцип називають принципом внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків тому, що він вимагає поступового, логічно послідовного «розгортання» навчального змісту. При цьому показується взаємозв'язок один з одним різних психологічних теорій, понять і закономірностей. Матеріал, що вивчається, поділяється на логічні розділи й теми, встановлюються порядок і методика роботи з ними, у кожній темі виділяються змістовні центри, основні поняття, ідеї, структурується матеріал заняття, встановлюються зв'язки між теоріями та фактами. Ці взаємозв'язки й конкретні психологічні факти доповнюються, конкретизуються та розвиваються з допомогою змістових міжпредметних зв'язків.

• ***наочності.*** Традиційна інтерпретація цього принципу полягає у використанні під час навчання образів зорового відчуття та сприймання, оскільки зорове надання інформації є більш містким і тому сприяє кращому розумінню матеріалу. Проте в процесі навчання психології, по-перше, необхідно звернення й до образів інших модальностей (слухової, тактильної, кинестезичної). А, по-друге, наочним у навчанні може бути й слово, що особливо актуально в психології, де вдало наведений приклад, звернення до власного життєвого досвіду учнів, студентів, слухачів, опис конкретної ситуації можуть стати потужним засобом забезпечення та кращого засвоєння нового теоретичного матеріалу й активізації інтересу до психології;

• ***доступності.*** Цей принцип певною мірою є інтегративною конкретизацією принципів урахування вікових та індивідуальних особливостей і принципу системності. Відповідно до нього, з одного боку, необхідне співвіднесення змісту й методів навчання з типом учнів, студентів, слухачів, їх освітніми намірами, віковими особливостями, рівнем їх розвитку, а з іншого – необхідно переходити від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого. Очевидно, що одні й ті самі психологічні питання повинні викладатися по-різному, з опорою на різну базу знань та інтересів: учням загальноосвітніх шкіл, студентам середніх спеціальних навчальних закладів, студентам вищих

навчальних закладів різних спеціалізацій і студентам – майбутнім практичним психологам;

• ***проблемності***. Цей принцип спрямований, передусім на підвищення пізнавальної активності та стимулювання пізнавальної мотивації тих, хто навчається. Принцип проблемності вимагає під час організації процесу навчання зміст навчального матеріалу не підносити учням, студентам, слухачам у готовому для запам'ятовування вигляді, а подавати в складі проблемного завдання як невідоме шукане, яке може ставати відомим і засвоюватись учнями тільки в результаті їх власної пошукової розумової діяльності;

• ***свідомості й активності***. Цей принцип містить дві взаємозалежні складові. З одного боку, ефективне засвоєння тими, хто навчається, знань відбувається тільки в тому разі, якщо вони виявляють самостійну активність у навчанні, тому в навчанні психології необхідно максимально використовувати можливості різноманітних активних методів (діалогічних, проблемних, інтерактивних, практичних, тренінгових). А з іншого боку слід, по можливості повно враховувати індивідуальні потреби учнів, студентів, слухачів у психологічній інформації й усіма способами намагатися її задовольнити. Активні методи навчання забезпечують максимальний ефект саме тоді, коли вони застосовуються «у відповідь» на пізнавальні потреби тих, хто навчається;

• ***міцності засвоєння змісту освіти***. Традиційний принцип, по суті не потребує особливих коментарів: на кожному рівні навчання в будь-якій сфері педагоги прагнуть забезпечити формування в тих, хто навчається, глибоких, змістових, дієвих знань, що тривало зберігаються. У навчанні ж психології ці стійкі позитивні зміни в інтелектуальній сфері обов'язково повинні поєднуватися зі збагаченням і розвитком особистісних якостей учнів, студентів, слухачів. У певному сенсі можна стверджувати, що в навчанні психології «міцність» набутих тими, хто навчається, знань визначається впливом цих знань на їхні особистісні характеристики. Це особливо актуально для навчання психології в середній школі;

• ***інформатизації навчання*** – один із сучасних принципів навчання, що є відображенням широкого впровадження в навчально-виховний процес найрізноманітніших форм і методів комп'ютеризації, насичення освітнього середовища сучасними інформаційними продуктами, засобами й технологіями.

4. Методичні принципи:

• ***єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого навчання психології*** – є визначальним для навчання психології. Це пов'язано з тим, що, з одного боку, психологія має свій специфічний предметний зміст, тому вона повинна вивчатися об'єктивно й неупереджено, а, з іншого боку, предмет цієї науки особистісно значущий для того, хто навчається, у якого виникає потреба

віднести одержувані знання до себе, застосувати їх з метою самопізнання. Цей принцип повинен дотримуватися у процесі навчання психології як загальноосвітнього предмета, а в процесі вивчення окремих психологічних дисциплін у навчальних закладах різного рівня та спеціалізації акценти можуть розставлятися інакше;

• ***саморозвитку тих, хто навчається***. Цей принцип, по суті, є логічним продовженням попереднього, але він настільки важливий, що вимагає особливої уваги. Зміст і методи навчання психології мають бути максимально орієнтовані на збагачення знань учнів, студентів, слухачів про себе, стимулювання їхньої рефлексивної та саморозвивальної діяльності.

• ***інтеграції навчання з діагностичною, корекційною та профілактичною роботою*** – випливає з особливостей навчального предмета психології та узагальнює багато з розглянутих вище принципів. Навчання психології має бути орієнтоване не тільки на озброєння учнів, студентів, слухачів певними психологічними знаннями, вона повинна допомагати їм у самопізнанні, (що вимагає застосування психодіагностичних процедур) і сприяти психологічному здоров'ю та благополуччю (це забезпечують елементи корекційних і психопрофілактичних практик);

• ***мотиваційної готовності аудиторії*** – досить специфічний принцип, який полягає в тому, що навчання психології, як і будь-якого іншого предмета, вимагає наявності в тих, хто навчається необхідної навчальної мотивації. Однак при цьому викладачеві психології необхідно чутливо реагувати й на «поточну» мотивацію учнів, студентів, слухачів. Тобто, якщо в процесі навчання в них із якихось обставин активізувалися певні мотиви вивчення психології, треба оперативно змінити попередні плани й задовольнити ці мотиви. Наприклад, якщо після заняття з психології з школярами або студентами передбачається якась відповідальна та хвилююча контрольна робота, то є сенс на занятті провести обговорення питання подолання тривожності та мобілізації внутрішніх ресурсів психіки.

• ***співробітництва*** – практично вирішальний принцип викладання психології. Без організації вільної, природної, доброзичливої атмосфери спілкування та продуктивної творчої взаємодії тих, хто навчається з викладачем і з навчальною групою, ефективне навчання психології практично неможливе. Якщо цей принцип не виконується, то навчання перетворюється на механічне заучування тими, хто навчається складних і незрозумілих текстів;

• ***толерантності*** – принцип, що відображає загальну гуманістичну спрямованість педагога. Відповідно до цього принципу викладачеві психології необхідно щиро вірити в цінність і значущість особистості кожного учня, студента, слухача, приймати всіх такими, якими вони є, виявляти до всіх терпіння й доброзичливість;

• ***невтручання у внутрішній світ тих, хто навчається***. Цей принцип певною мірою продовжує та поглиблює попередній і вимагає від педагога високих етичних якостей. У навчанні психології, особливо в середній школі, неможливо не торкатися до духовного світу тих, хто навчається, адже саме їх особливості вивчаються й аналізуються. Однак при цьому пряме втручання у внутрішній світ учнів, студентів, слухачів, критика їхніх індивідуальних особливостей і тим більше обговорення перед групою неприпустимі. Так само неприпустимим є маніпулювання даними спостережень і психодіагностики, які отримані викладачем у процесі навчання. Цей принцип вимагає безоцінного прийняття особистості тих, хто навчається, щирої поваги їх автономності, визнання права на власний вибір і самостійні рішення.

Реалізацію педагогічних принципів часто пов'язують із так званими правилами педагогічної діяльності, які розкривають окремі аспекти застосування того чи іншого принципу навчання. Такі правила – це конкретні вказівки вчителю про те, як потрібно чинити в типовій педагогічній ситуації. Правила не тільки випливають із принципів, але є узагальненням практичного досвіду багатьох поколінь учителів. Зазвичай правила мають форму порад-нагадувань учителеві про те, що потрібно робити для максимально повного виконання вимог принципу. Відповіді на питання, як діяти, вони майже не містять, що обумовлює творчий характер їх застосування.

Наприклад, з метою реалізації вимог принципу науковості варто використовувати такі правила:

1. Повідомляйте учням лише науково достовірні знання.
2. Показуйте шляхи й засоби наукових пошуків.
3. Систематично інформуйте учнів про нові наукові надбання в різних галузях наук.
4. Розкривайте перед учнями технологію й техніку наукових досліджень.
5. Знайомте учнів із науковою термінологією, пояснюючи етимологічну сутність нових дефініцій.
6. Залучайте учнів до системи доступних наукових досліджень.
7. Боріться проти фетишизації в науці.
8. Розкривайте генезис наукових знань.
9. Указуйте на перспективи й необхідність розвитку певних галузей науки.
10. Використовуючи систему наукових знань, дбайте про формування наукового світогляду вихованців.

Таким чином, принципи навчання – це вихідні теоретико-методологічні положення, які відображають перебіг об'єктивних законів і закономірностей навчально-виховного, просвітницького процесу й визначають його спрямованість на розвиток особистості. У принципах розкриваються теоретичні підходи до побудови

навчально-виховного та просвітницького процесу й управління ним. Вони визначають позиції та установки, з якими педагоги підходять до його організації й до пошуку можливостей його оптимізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
2. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49). – С. 5–27.
3. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога: курс лекций / М. Р. Битянова // Школьный психолог. – 2004. – № 34. – С. 48-68.
4. Вачков И. В. Введение в профессию психолог / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников ; под ред. И. Б. Гриншпуна. – М. : Изд-во МПСИ, 2007. – 464 с.
5. Вачков И. В. Методика преподавания психологии : учебное пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2008. – 208 с.
6. Герасимова В. С. Методика преподавания психологии : курс лекций / В. С. Герасимова. – М. : Ось–89, 2007. – 144 с.
7. Давидюк Н. М. Методика викладання психології / Н. М. Давидюк. – Чернівці : Технодрук, 2006. – 236 с.
8. Двіжона О. В. Методика викладання психології / О. В. Двіжона, І. С. Руснак. – Чернівці : Рута, 2006. – 232 с.
9. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
10. Дубровина И. В. Учебный предмет «Психология» и воспитание психологической культуры школьников / И. В. Дубровина // Психология и школа. – 2008. – № 2. – С. 6–17.
11. Дуткевич Т. В. Практична психологія. Вступ до спеціальності : навчальний посібник / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
12. Інтегровані уроки із психологом у початковій школі / уклад. Л. В. Турищева. –Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 127 с.
13. Канищева Л. О. Психологія на уроках біології / Л. О. Канищева, Л. В. Турищева. –Х. : Вид група «Основа»; ПП «Триада +», 2007. – 128 с.
14. Карандашев В. Н. Методика преподавания пихологии / В. Н. Карандашев. – СПб. : Лидер, 2007. – 250 с.
15. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию : учебное пособие / В. Н. Карандашев. – 5-е изд. стереотип. – М. : Академия, 2009. – 512 с.
16. Класні години з психологом / уклад О. В. Скворчевська, О. С. Нурєєва. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 240 с.
17. Лызь Н. А. Методика преподавания психологии / Н. А. Лызь. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 414 с.
18. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – СПб : Лидер, 2007. – 192 с.
19. Никольская И. М. Уроки психологи в начальной школе / И. М. Никольская, Г. Л. Бардиер. – СПб. : Речь, 2004. – 190 с.
20. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 315 с.
21. Панок В. Г. Основи практичної психології : підручник / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін. – К. : Либідь, 2006. – 536 с.

22. Попова М. В. Психология как учебный предмет в школе / М. В. Попова. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 288 с.

23. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2006. – 592 с.

24. Приходько Ю. О. Практична психологія. Введення у професію : навчальний посібник / Ю. О. Приходько. – К. : Каравела, 2010. – 232 с.

25. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – Т. 2. – 816 с.

26. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека [Электронный ресурс] / В. В. Семикин. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – 174 с. – Режим доступа : http://pokrov-forum.ru/science/prav_psycholog / simikin / index / php.

27. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

28. Стоюхина Н. Ю. Методика преподавания психологии. История, теория, практика / Н. Ю. Стоюхина. – М. : Флинта, МПСИ, 2009 – 184 с.

29. Тарасова Т. Б. Психологічна культура школярів та шляхи її формування [Електронний ресурс] / Т. Б. Тарасова // Освіта Сумщини – 2010. – № 4. – Режим доступу : http://soippo.edu.ua/osvita-sumsthyny-no4-2010-st-1.

30. Тарасова Т. Б. Психологічна освіта як комплексна науково-теоретична та практична проблема / Т. Б. Тарасова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. Вип. 40 / за заг. ред. М. Б Євтуха ; уклад. О. В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 11–15.

31. Тарасова Т. Б. Психологічна просвіта : навчальний посібник / Т. Б. Тарасова. – Суми : Університетська книга, 2013. – 462 с.

32. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х. : Вид група «Основа», 2010. – 191 с.

33. Турищева Л. В. Психологічні тренінги для школярів / Л. В. Туріщева – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 124 с.

34. Туріщева Л. В. Настільна книга шкільного психолога : навчально-методичний посібник для вчителя / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 256 с.

35. Туріщева Л. В. Тиждень психології в школі / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид група «Основа», 2011. – 208 с.

36. Улунова Г. Є. Психологічна культура майбутнього фахівця: сутність, реалії, перспективи [Текст] / Г. Є. Улунова // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал, вип.1 / Заг. ред. О. В. Михайличенка. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. – С. 59–63.

37. Улунова Г. Є. Психологічна культура як інваріант загальної культури особистості та професійної культури [Текст] / Г. Є. Улунова // Материали VIII научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовании», 15–17 сентября, г. Ялта. – Сборник статей. – Ялта : РВВПРОКГУ, 2011. – Часть 2. – С. 199–202.

38. Фокин В. А. Психолог: Введение в профессию : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А Фокин, Т. М. Буякас, О. Н. Родина и др. ; под ред. Е. А. Климова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

39. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в школе / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2001. – 280 с.

40. Шмелева И. А. Введение в профессию. Психология : учебное пособие / И. А. Шмелева. – М. : ЭКСМО, 2010. – 272 с.

Розділ 14
РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Г. Є. Улунова, к.психолог.н., доцент

Культура спілкування як інваріант базової та професійної культури. Суб'єктивна успішність людини як в особистому житті, так і в професійній діяльності безпосередньо пов'язана з розвитком у неї культури спілкування. Дана теза неодноразово доводилася в результаті теоретичних і емпіричних досліджень різними науковцями. На сьогодні розроблено й упроваджено численні програми з розвитку культури спілкування у представників різних вікових і професійних груп. Проте, динамічні процеси сучасного суспільства висувають нові завдання та стимулюють появу нових розробок подібного роду. Так, офіційне визнання суспільством наприкінці XX століття нової професії «соціальний педагог» зумовило потребу в дослідженнях, спрямованих на вивчення інваріантів професійної культури соціальних педагогів зокрема, культури професійного спілкування.

Усі дослідження, присвячені даній тематиці, можна умовно поділити на три групи.

До першої групи можна віднести праці вітчизняних і зарубіжних учених з проблем культури: В. І. Бажукова, Д. Беррі, В. С. Біблера, В. П. Большакова, О. С. Газмана, П. С. Гуревича, П. Дасена, М. С. Кагана, А. С. Карміна, К. Клакхольна, А. Кребера, Р. Лінтона, Е. С. Маркаряна, В. М. Межуєва, А. Пуртинга, Ю. М. Резника, М. Сегалла, П. О. Сорокіна, М. Херсковиця та ін. Даними дослідниками виокремлено та (або) розроблено численні підходи до вивчення культури. Так, ураховуючи різноманіття й невичерпність культури в межах одного людського життя, О. С. Газман вводить поняття «базова культура особистості», розуміючи під нею «необхідний мінімум загальних здібностей людини, її ціннісних уявлень і якостей, без яких неможливі як соціалізація, так і оптимальний розвиток генетично заданих дарувань особистості» [1, с. 5].

До другої групи відносяться роботи С. В. Алієвої, Н. Г. Багдасарьян, Г. А. Балла, В. Е. Бойкова, В. Г. Ігнатова, А. І. Кравченка, О. Г. Павицької, Н. С. Сидоренко, О. Ю. Скуднової, Б. С. Хохрякова та ін., предметом яких є професійна культура. На основі аналізу робіт зазначених авторів нами визначено, що поняття «професійна культура» використовується як у широкому, так і у вузькому значенні. У широкому сенсі професійна культура, за В. І. Бажуковим, – це все, створене людиною в певній професійній сфері, тобто є культурою (як мінімум) соціальної мікросистеми. У вузькому сенсі професійна культура, за В. І. Бажуковим, являє собою комплекс стійких установок свідомості та моделей поведінки людини,

що історично склалися на індивідуальному, груповому й масовому рівні, у професійній сфері, тобто є культурою особистості. Крім того, в роботах вищеназваних дослідників здійснено неодноразові спроби визначити компоненти професійної культури. Одним з інваріантів професійної культури фахівців, що працюють у системі «людина-людина», є культура професійного спілкування.

Третя група представлена дослідженнями культури спілкування та (або) комунікативної культури, здійсненими І. Л. Береговою, Ю. М. Жуковим, О. М. Корніякою, М. І. Лісіною, Л. М. Мітіною, Н. О. Мітровою, А. В. Мудриком, М. М. Обозовим, Л. А. Петровською, В. В. Рижовим, Т. В. Самоходкіною, Ю. В. Суховершиною, Є. В. Шевцовою, Є. О. Шишовою, Т. К. Чмут та ін. Аналіз робіт означених авторів доводить, що спроби визначення змістової специфіки культури спілкування в галузі психологічних досліджень робилися неодноразово. Проте, і сьогодні дефініція терміну «культура спілкування» ще лишається надто дискусійною. Крім того, в наукових працях зазвичай аналізуються окремі види культури спілкування.

З метою диференціювання культури спілкування як інваріанту базової культури особистості від культури професійного спілкування як інваріанту професійної культури ми пропонуємо використовувати терміни «базова культура спілкування» та «культура професійного спілкування».

У наших попередніх публікаціях наголошено, що культура спілкування є інваріантом базової культури особистості та являє собою «комплексне динамічне особистісне утворення, яке зумовлює особистісний розвиток та самореалізацію суб'єктів ефективного спілкування» [6, с. 3]. Культуру професійного спілкування як інваріант професійної культури ми визначаємо як «поліструктурне інтегральне динамічне особистісне утворення, що визначає здатність до ефективного спілкування в контексті професійної діяльності фахівця як умови його професійного розвитку та самореалізації» [5, с. 302].

Характерним для сьогодення є активне дослідження культури професійного й ділового спілкування. У роботах Ф. О. Кузіна, І. П. Радомського, О. О. Рембач, В. П. Сморчкової, Ю. В. Суховершиної, Ю. Є. Скромної, О. П. Тихомірової, В. П. Третьякова та ін. досліджено окремі аспекти культури ділового та професійного спілкування фахівців різних професій. А. П. Коваль, Н. Б. Крилова, В. М. Русанівський та ін. доводять, що досконале володіння культурою мовлення гарантує спеціалістові будь-якого фаху відчутний успіх у професійно-ділових стосунках. Проте, культура професійного спілкування соціальних педагогів у сукупності всіх своїх функціонально-структурних компонентів так і не стала предметом окремих психологічних досліджень.

Визначення особливостей розвитку культури професійного спілкування соціальних педагогів з урахуванням функціонально-структурних компонентів є метою даної роботи.

Особливості розвитку культури спілкування як культури дитинства та культури зрілості. Розв'язання проблеми розвитку культури спілкування актуалізує пошук відповіді на питання: «Чи є культура динамічним утворенням, чи піддається вона взагалі якомусь розвитку?». Серед відповідей на це питання є як ствердні (більш поширені), так і заперечувальні (менш розповсюджені).

Прикладом останніх може слугувати расово-антропологічна концепція культури французького дипломата й аристократа Ж. Гобіно, представлена в роботі «Дослід про нерівність людських рас» (1853 р.). Основні висновки Ж. Гобіно полягали в наступному: 1) культура – продукт расово-антропологічних факторів; 2) раси нерівні між собою, і це обумовлює нерівність створених ними культур; 3) культурні стереотипи поведінки людей переважно визначаються біологічною спадковістю.

На початку XX ст. расово-антропологічна теорія культур трансформувалася в концепцію генетичного детермінізму, основний зміст якої може бути представленим у тезі про те, що своєрідність культур зумовлюється спадковою програмою, існуючою в генах тих або інших народів.

Таким чином, у расово-антропологічній концепції, концепції генетичного детермінізму закладено погляди на культуру як біологічно детерміноване утворення, на розвиток якого суспільство якщо і має, то дуже незначний вплив. Слід зазначити, що подібні теорії культури не канули в минуле, а одержали широке поширення у XX ст. і мають певні відлуння й у сьогоденні.

Наприклад, А. Маслоу в популярній донині психології самоактуалізації піддавав сумнівам можливість і необхідність розвитку культури: «Учитель або культура не створюють людини. Вони не насаджують у ній здатність любити або бути зацікавленим, або філософствувати, створювати символи, творити. Скоріше вони дають можливість, сприяють, спонукають, допомагають тому, що існує в зародку, стати реальним і актуальним» [8, с. 16].

Більш оптимістичні погляди щодо можливостей розвитку культури містяться в роботі «Культурна антропологія» М. Херсковиця. Останній, навіть, вводить в обіг поняття «інкультурація», яким позначає процес засвоєння індивідом норм суспільного життя й культури.

У вищезгаданій роботі М. Херсковиць, розглядаючи вікову специфіку культури, виокремлює два етапи: 1) культуру дитинства; 2) культуру зрілості. Інкультурація в період дитинства відбувається в процесі виховання й навчання підростаючого покоління через засвоєння дитиною світогляду й поведінки, притаманних носіям певної культури. Зрозуміло, що мова йде про розвиток так званої базової культури, разом

із якою в особистості відбувається розвиток і її інваріантів (у тому числі культури спілкування).

Етапи культури, які виокремлено М. Херсковицем, може бути поширено й на культуру спілкування, найважливіші завдання становлення якої припадають саме на період дитинства:

- формування потреби в спілкуванні з оточуючими;
- засвоєння рідної мови (лексики, фонетики, морфології, синтаксису);
- опанування невербальних засобів спілкування;
- засвоєння етикетних норм і цінностей спілкування тощо.

Процес передачі культури через способи навчання отримав назву культурна трансмісія. Остання поділяється на три типи: 1) вертикальну; 2) непряму (опосередковану); 3) горизонтальну. Для культури дитинства при розвитку культури спілкування характерними є усі три види трансмісії. При вертикальній трансмісії вербальні й невербальні мовні засоби, етикетні вміння та навички передаються від батьків до дітей. Непряма (опосередкована) трансмісія характерна для дошкільних і середніх навчальних закладів, де засвоєння комунікативних моделей опосередковується придбанням різноманітних знань і навичок. Горизонтальна трансмісія виражається в передачі комунікативного досвіду, соціально-психологічних ролей, групових традицій через спілкування індивіда з однолітками. Водночас, дослідники акцентують увагу на тому, що культура не «вноситься» ззовні, а виробляється людиною самостійно в процесі освоєння різних способів діяльності та соціальної поведінки.

Актуальність для культури дитинства всіх названих трансмісій пояснює точку зору більшості дослідників на даний стан культури як більш динамічний і ефективний у плані розвитку, порівняно з культурою зрілості. Ознакою переходу до останньої є набуття процесом інкультурації переривчастого характеру, коли індивід сам стає вчителем і наставником для себе, прагне до конструктивних перетворень, творчо, вибірково ставиться до змісту культури, на основі чого формує власні культурні орієнтири. Одні досягають культури зрілості на більш ранніх етапах онтогенезу (ще в молодому віці), у других цей процес може уповільнюватися за рахунок різноманітних біологічних і соціальних впливів, а дехто на все життя залишається на попередньому етапі розвитку культури – культурі дитинства.

Неоднозначними є погляди дослідників і на можливості розвитку культури на етапі культурної зрілості. Так, деякі вчені стверджують, що основні характеристики культури, сформовані на попередньому етапі, вже практично не мають шансів для їх оптимізації. Іншими дослідниками визнається можливість розвитку культури на всіх етапах онтогенезу, в тому числі, й у дорослому віці. Саме інкультурація в період зрілості запобігає переростанню стабільності в застій. Природно, що

розвиток культури на етапі зрілості, насамперед, стосується базової та професійної культури особистості, а також усіх їх інваріантів (у тому числі культури спілкування).

Зупинимося детальніше на трансмісіях, спрямованих на розвиток культури спілкування особистості в період зрілості. Для розвитку культури спілкування в період зрілості характерними переважно є непряма (опосередкована) й горизонтальна трансмісії.

Непряма (опосередкована) трансмісія має місце під час безперервної освіти дорослих, а також під час виконання ними професійних обов'язків. Зазвичай, різноманітні освітні програми, професійне зростання (навіть, якщо вони не мають на меті безпосереднього розвитку культури спілкування) опосередковано впливають і оптимізують культуру спілкування особистості. Так, метою застосування методу активного керованого інтеріндивідного навчання, розробленого Л. В. Долинською, є пізнання «глибинного Я», розвиток самосвідомості, але результатом є також створення особливого типу взаємовідносин, «який не зникає безслідно, а має ефект віднесеного в часі переносу на інші сфери життя як особистого, так і професійного» [2, с. 96]. В. І. Натаров у якості одного з головних завдань розробленого ним соціально-психологічного тренінгу розглядає підвищення адекватності самооцінки «Я-образу», що, у свою чергу, позитивно відбивається на спілкуванні учасників тренінгової групи.

Горизонтальна трансмісія полягає в оптимізації комунікативної сфери індивіда в результаті його міжособистісного чи професійного спілкування з оточуючими. Особливістю такого спілкування є усвідомлене привласнення чи заперечення суб'єктом спілкування комунікативних традицій, норм, цінностей тощо. Проте, хибним є уявлення, що формування комунікативної культури людини є справою лише професійної діяльності й багаторічного досвіду. Горизонтальні трансмісії культури спілкування на етапі зрілості, насамперед, пов'язані зі свідомим розвитком певних аспектів культури спілкування під час спеціально організованих занять (тренінгів, лекторіїв, круглих столів тощо). Зрозуміло, що подібні форми навчання також використовуються й у процесі безперервної освіти. Але непряма трансмісія (що відображено навіть у її назві) пов'язана з менш цілеспрямованим, усвідомленим успадкуванням культури спілкування, властивої певному професійному середовищу.

У горизонтальних трансмісіях культури спілкування чітко виділяються трансмісія, пов'язана з розвитком базової культури спілкування, та трансмісія, пов'язана з розвитком культури професійного спілкування.

Так, Д. У. Джонсон у якості завдань власного тренінґу спілкування висуває: 1) моделювання вмінь міжособистісного спілкування; 2) розвиток навичок ефективного слухання; 3) удосконалення

вираження почуттів вербальними й невербальними способами. Ю. М. Жуковим, Л. А. Петровською, П. В. Растянніковим під час застосування програми формування й розвитку комунікаційного потенціалу особистості було відзначено не тільки удосконалення комунікативної компетентності, але й загальний розвиток особистості. Н. В. Семілет розроблено програму з оптимізації соціально-перцептивних характеристик суб'єкта спілкування в групах активного соціального навчання. Програма соціально-психологічного тренінгу В. О. Лабунської, Ю. О. Менжерицької та О. Д. Бреус спрямована на зміну уявлень про себе як «проблемного» партнера у спілкуванні. Зрозуміло, що трансмісія, пов'язана з розвитком базової культури спілкування, не обмежується згаданими дослідниками та їх роботами.

Значна кількість сучасних розробок присвячена розвитку культури професійного спілкування фахівців різних професійних груп.

Найбільш докладно серед різновидів культури професійного спілкування вивчена культура педагогічного спілкування, розробці якої присвячені роботи Б. Ф. Баєва, Г. О. Балла, І. Д. Беха, О. Ф. Бондаренка, М. Й. Боришевського, Г. С. Костюка, О. В. Киричука, С. Д. Максименка, Т. О. Піроженка, О. О. Раєвського, В. В. Рибалки, Т. А. Російчука, Г. Л. Чайки, П. Р. Чамати, Н. В. Чепелєвої, Т. К. Чмут, Є. О. Шишової, Т. Д. Щербан та ін.

- Так, у роботі Є. О. Шишової процес розвитку комунікативної культури майбутніх учителів в умовах двомовності на основі компетентнісного підходу представлений у вигляді моделі, що включає: 1) блок розвитку мовної діяльності майбутнього вчителя; 2) блок формування усно-мовної діяльності другою мовою; 3) блок розвитку комунікативної (що впливає на слухача) мови; 4) блок розвитку комунікативної культури. О. О. Рембач розроблено методику формування культури ділового спілкування в майбутніх міжнародників-аналітиків, яка передбачає послідовне проходження чотирьох етапів: 1) діагностично-проективного (активізація рефлексивних процесів і формування рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності); 2) теоретичного (забезпечує актуалізацію наявних у студентів знань із проблем ділового спілкування й формування нових знань на основі міжпредметних зв'язків); 3) експериментально-конструктивного (передбачає застосування засвоєних студентами знань на практиці, організацію комунікативної діяльності, що моделює професійну взаємодію та створює умови для апробації студентами різних моделей, способів, технік і прийомів ділового спілкування); 4) підсумкового (аналізуються результати роботи студентів над програмою самовдосконалення культури ділового спілкування). М. В. Тоба в результаті реалізації програми з розвитку навичок діалогового педагогічного спілкування зафіксувала в учасників групової роботи розвиток відвертості, незалежності, комунікабельності.

- Майже ідентичну структуру має модель технологій формування культури ділового спілкування в державних службовців, розроблена й апробована М. М. Калашниковим. Означена модель складається з таких блоків: 1) блоку цілепокладання; 2) змістовно-процесуального блоку; 3) оціночно-результативного блоку.

Культура професійного спілкування соціальних педагогів також знаходиться в зоні наукових інтересів дослідників. Так, мовним аспектам культури професійного спілкування соціальних педагогів присвячені роботи Є. В. Клімкіної (формування професійно-мовної культури соціального педагога в процесі навчання у ВНЗ), О. Г. Комарової (формування вмінь вербального спілкування в соціальних педагогів) та ін. Комунікативна компетентність соціальних педагогів вивчалася в дослідженнях Г. А. Кудрявцевої (формування комунікативної компетентності соціального педагога в процесі його професійної підготовки), І. Г. Назарової (розвиток комунікативної компетентності соціальних педагогів села в процесі додаткової професійної освіти), Г. Г. Сечкаревої (розвиток комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів) та ін. Акмеологічні інваріанти культури професійного спілкування соціальних педагогів досліджувалися С. М. Толстиковою (розвиток комунікативної толерантності в майбутніх соціальних педагогів системи освіти) та ін. Педагогічні засоби формування культури професійного спілкування соціальних педагогів розроблено в дослідженнях Н. В. Курилович (формування культури професійного спілкування майбутнього соціального працівника у ВНЗ), В. П. Сморчкової (формування комунікативної культури соціального педагога в системі професійної підготовки у ВНЗ) тощо. Наприклад, В. П. Сморчкова вважає, що важливим моментом реального функціонування комунікативної культури соціального педагога є можливість мати не тільки позитивний, але й негативний ефект, і тоді можна говорити про дисфункцію комунікативної культури, подолання якої можливо в межах теорії «етичних чеснот» (Аристотель), теорії «золотого перетину» (В. Ю. Каган).

При беззаперечному визнанні всіх переваг означених методів і програм розвитку як базової культури спілкування, так і культури професійного спілкування, важко не помітити їх обмеженість щодо комплексного розвитку культури спілкування соціальних педагогів. Найчастіше дослідниками обирається та розробляється один з аспектів культури спілкування, що не може не впливати на результативність усього процесу.

Структурні особливості культури спілкування враховуються в деяких розробках, спрямованих на розвиток як базової культури спілкування, так і культури професійного спілкування, що здається нам більш перспективним. Так, Г. А. Ковальовим, Л. А. Петровською в ході соціально-психологічного тренінгу було реалізовано цільове

призначення тренінґу спілкування, яке полягало в оптимізації когнітивної, афективної та поведінкової сфер особистості. За А. В. Мудриком, формування комунікативної культури людини потребує таких кроків: 1) розвитку низки психологічних і розумових властивостей; 2) допомоги в оволодінні засобами комунікації; 3) формування низки соціальних установок, необхідних для ефективного спілкування; 4) розвитку й формування комунікативних умінь. Частково означені структурні особливості культури спілкування відбилися й у дослідженні В. П. Барковського, яким обґрунтовано й експериментально реалізовано програму формування в майбутніх працівників кримінальної міліції комунікативної культури, що передбачала: 1) набуття курсантами навчальних закладів МВС необхідних знань про професійне спілкування працівників кримінальної міліції; 2) розвиток у курсантів комунікативних умінь, зумовлених змістом і особливостями професійної діяльності працівників кримінальної міліції; 3) упровадження на практиці найважливіших способів організації професійного спілкування майбутніх працівників кримінальної міліції.

Проте, як нам видається, і співвіднесення процесу розвитку культури спілкування з її структурними особливостями є недостатнім. Ураховуючи, що культура спілкування, як будь-яке соціально-психологічне явище, утворюється не лише структурними, але й функціональними аспектами, показаним, на нашу думку, є застосування функціонально-структурного підходу у процесі розробки програми з розвитку культури спілкування.

Однією з таких програм (щоправда, присвячених розвитку акмеологічної культури державних службовців) є розробка О. В. Селезньової. Зокрема, авторкою виділені когнітивний, мотиваційно-цільової, емоційний і операційний функціональні компоненти акмеологічної культури державного службовця, а також ментальний, ціннісний і креативний її структурні аспекти. Означена функціонально-структурна модель дозволила дослідниці розробити й реалізувати ефективну програму з розвитку всіх складових даного інваріанту культури державних службовців, що може слугувати ще одним доказом продуктивності функціонально-структурного підходу.

Функціонально-структурні особливості культури професійного спілкування соціальних педагогів. Розглянемо особливості розвитку культури професійного спілкування соціальних педагогів на основі функціонально-структурного підходу.

Н. В. Курилович розглядає культуру професійного спілкування майбутніх соціальних працівників як «інтегровану характеристику професійних і особистісних якостей, що відображає сукупність світоглядних і професійних знань, якостей, умінь, навичок, інтересів, потреб, моральної позиції, ціннісних орієнтацій, норм і зразків поведінки соціального працівника, які, активно проявляючись у його

комунікативної діяльності, дозволяють ефективно виконувати поставлені перед ним професійні завдання в системі «соціальний працівник-клієнт-соціальний працівник-соціальний інститут» [4, с. 14]. Дане визначення культури професійного спілкування майбутніх соціальних працівників може бути конкретизоване стосовно культури професійного спілкування соціальних педагогів. Так, культуру професійного спілкування соціальних педагогів ми визначаємо як сутнісну інтегральну характеристику особистості фахівця, що являє собою комплекс комунікативних знань, якостей, умінь, навичок, інтересів, потреб, моральної позиції, ціннісних орієнтацій, норм і зразків поведінки соціального педагога, які забезпечують ефективність його спілкування з усіма суб'єктами освітньо-виховного процесу з метою повноцінної реалізації фахівцем професійних завдань.

Перелік основних професійних завдань соціального педагога, складений на основі робіт В. Г. Бочарової, Б. З. Вульфова, Р. М. Куличенко, Н. В. Курилович, А. В. Мудрика, Г. В. Мухеметзянової та ін., містить такі: 1) вивчення психолого-медико-педагогічних особливостей дітей і молоді; 2) дослідження умов їх життя в мікросоціумі; 3) визначення інтересів, потреб, труднощів, проблем, конфліктних ситуацій, відхилень у поведінці дітей і молоді; 4) надання їм своєчасної допомоги й підтримки; 5) посередництво між особистістю та організацією, сім'єю, спеціалістами різних соціальних служб, відомств і адміністративних органів; 6) реабілітація дітей-інвалідів; 7) організація роботи з дітьми та молоддю за місцем проживання; 8) забезпечення соціального супроводу дітей-сиріт; 9) профілактика негативних явищ серед дітей і молоді.

Функції культури професійного спілкування соціальних педагогів відбивають основний зміст їх професійної діяльності (див. таблицю 14.1).

Таблиця 14.1.

Функції культури професійного спілкування соціального педагога

Функція культури професійного спілкування	Зміст функції культури професійного спілкування
Інформаційна (інформаційно-конструктивна) функція	Обмін між суб'єктами професійного спілкування інформацією пізнавального й оціночного характеру
Когнітивна (соціально-перцептивна гносеологічна, пізнавальна) функція	Отримання, збирання й аналіз професійно-значущої інформації
Регулятивна функція	Формування правил поведінки, що сприяють взаєморозумінню людей під час професійної діяльності
Ціннісно-орієнтаційна (етична, нормативна, оціночно-нормативна) функція	Розвиток і зміна систем цінностей, забезпечення умов їх постійного оновлення; реалізація етичних норм, їх трансляція в суспільство, демонстрація зразків вищої моральності

Продовження Таблиці 14.1

Функція самопрезентації	Формування іміджу кожного члена професійної групи та професійного колективу загалом
Інтерактивна функція	Обмін образами, ідеями, здатність відстоювати власну точку зору, сприяння розв'язанню конфліктних ситуацій і суперечливих положень
Емоційна (афективна) функція	Емоційна стимуляція, розрядка, створення психологічного комфорту, контроль афекту; допомагає знайти адекватні комунікативні засоби для підтримки позитивних емоцій або, навпаки, подолання негативних
Гуманістична функція	Продукування елементів гуманності, людяності в інших людях, перетворення гуманності на змістовну дійсність
Виховна (навчально-виховна) функція	Безпосередній вплив на поведінку, думки, почуття співрозмовника, здатність «транслювати себе» через спільну комунікативну діяльність
Інтеграційна функція	Консолідація професійної групи та інтеграція в неї індивідів
Терапевтична (супроводу й безпеки) функція	Фасилітаторські комунікативні стосунки, що передбачають співпереживання, співчуття, розуміння, терплячість
Креативна (креативно-прогностична) функція	Генерування творчих ідей, планів, рішень професійної діяльності, розробка конкретного змісту професійного спілкування
Функція рефлексії	Самопізнання комунікативного «Я», мотивів своїх комунікативних дій, усвідомлення необхідності саморозвитку

На основі аналізу й узагальнення функцій культури професійного спілкування соціальних педагогів ми виділили такі функціональні аспекти культури професійного спілкування соціальних педагогів:

- *перцептивно-аналітичний*;
- *трансляційний*;
- *координаційний*;
- *особистісно-професійного саморозвитку*.

Перцептивно-аналітичний компонент культури професійного спілкування соціальних педагогів дозволяє відкривати індивідуальну своєрідність і неповторність особистостей суб'єктів навчально-виховного процесу. «Ця здатність є провідним компонентом складного ансамблю комунікативних здібностей учителя, які дають можливість застосовувати знання про кожного учня в практиці виховної роботи. Серед перерахованих соціально-перцептивних умінь одним із найважливіших є проникнення в приховані мотиви й цілі поведінки» [3, с. 143]. Трансляційний компонент культури професійного

спілкування соціальних педагогів забезпечує передачу професійного досвіду (інформації, соціальних цінностей, норм, переваг, потреб, мотивів тощо) як в горизонтальних, так і вертикальних комунікаціях. Координаційний компонент культури професійного спілкування соціальних педагогів полягає в організації ефективної взаємодії між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, мотивуванні колег та учнів до ефективної трудової та навчальної діяльності, дотриманні організаційної культури освітньої установи тощо. Компонент особистісно-професійного саморозвитку культури професійного спілкування соціальних педагогів передбачає безперервний процес розкриття соціальним педагогом свого особистісно-професійного потенціалу, що впливає на професійну діяльність у цілому.

Функції, яка б не була їхня природа, можна реалізувати лише в структурі. Функція реалізується структурою та пояснюється за допомогою структури. Системою О. Ланге називав безліч пов'язаних діючих елементів, а сукупність зв'язків між цими елементами визначав як структуру. Отже, під час аналізу структури, в першу чергу, важливо виявити взаємозв'язок між її елементами, способи впливу одного елемента на інший, характер відносин між елементами.

Аналіз наукової літератури доводить, що різними вченими закладаються різні підстави для виділення структури культури професійного спілкування. У роботах одних учених структура культури професійного спілкування розглядається як інтеграція певних субкультур. Наприклад, С. О. Ігнатьєва розглядає комунікативну культуру як єдність ціннісних структур у сукупності культури мови, культури вербального спілкування, емоційної культури, культури мислення, культури взаємодії. Ф. О. Кузін у якості складових культури ділового спілкування (розмови) виокремлює: 1) мовну культуру ділового спілкування; 2) логічну культуру ділового спілкування; 3) психологічну культуру ділового спілкування; 4) невербальну культуру ділового спілкування. До речі, в структурі кожного культуроутворюючого компоненту родового виду культури (субкультурі) виокремлюються як компоненти, загальні для всіх видів культур, так і специфічні компоненти.

У роботах інших учених структура культури професійного спілкування розглядається як система аспектів, що співвідносяться з функціями культури. Культура ділового спілкування, на думку М. М. Калашникова, включає елементи, характерні для всіх різновидів культури, а саме: когнітивну (професійні знання, переконання), емоційно-оцінну (етичні норми й правила) та діяльнісну (комунікативна компетентність) складові. О. А. Давидова розглядає структуру культури ділового спілкування державного службовця в єдності таких компонентів: мотиваційного, когнітивного, комунікативного, психологічного, етичного, рефлексії. Мотиваційний

компонент передбачає спонукання до вивчення культури ділового спілкування, пов'язане із задоволенням потреб у отриманні знань і опануванні ефективних способів ділового спілкування. Когнітивним компонентом є сукупність науково-теоретичних знань про ділове спілкування, про роль культури ділового спілкування в професійній діяльності державного службовця. Комунікативний компонент, на думку дослідниці, є провідним, адже співвідноситься з усіма функціями культури ділового спілкування й відображає складну структуру взаємодії людей. Психологічний компонент культури ділового спілкування включає психологічні елементи процесу спілкування (потреби, мотиви, сприйняття, розуміння, взаємодію) та психологічні якості суб'єктів спілкування (здібності, інтелект, емоції, відчуття, темперамент тощо). Етичний компонент культури ділового спілкування пов'язаний із функцією контролю й функцією соціалізації та виявляється в зовнішній формі поведінки. Компонент рефлексії виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень.

Переважно подібні структурні елементи має структура комунікативної культури майбутнього вчителя, розроблена Є. О. Шишовою та представлена «сукупністю потребово-мотиваційного, особистісного, рефлексивного, практико-дієвого компонентів» [7, с. 6]. Проте, потребує уточнення змісту особистісний компонент, не представлений серед розглянутих вище аспектів культури професійного спілкування. Під особистісним компонентом комунікативної культури майбутнього вчителя дослідниця розуміє особистісні характеристики вчителя як суб'єкта ефективного педагогічного спілкування (комунікабельність, емпатійність, чуйність, діловитість тощо).

М. О. Лазарєв до переліку аспектів структури комунікативної культури педагога, виділених Є. О. Шишовою, додає когнітивний і визначає такі складові: 1) гуманістично спрямована творча мотивація діяльності (любов до людей, постійний інтерес до спілкування, доброзичливість, креативний підхід, постійне підвищення культури спілкування); 2) комунікативно-творчі здібності, які автор поділяє на інтелектуально-логічні й емоційно-евристичні; 3) характер і результативність спілкування в конкретній діяльності (адекватність дій і поведінки, високий рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості безконфліктних взаємодій); 4) знання основ теорії професійного спілкування (сутність, функції, структура, стилі спілкування, творчі підходи до розв'язання комунікативних задач, діагностики культури профспілкування).

Аналіз структур культури професійного спілкування, запропонованих у вищенаведених дослідженнях, дозволяє констатувати, що когнітивний, операційний і ціннісно-смисловий

компоненти є базовими для структури культури професійного спілкування, а, отже, можуть бути поширені й на культуру професійного спілкування соціальних педагогів. Дане положення підтверджується, наприклад, дослідженням В. П. Сморчкової, яка інтерпретує комунікативну культуру соціального педагога як полісистемне, багатоструктурне, багатомірне утворення, яке містить етико-аксіологічну, процесуально-діяльнісну й інформаційно-семіотичну підсистеми. Відповідно, у структурі комунікативної культури соціального педагога, за В. П. Сморчковою, з'являється один специфічний компонент – інформаційно-семіотичний, під яким дослідниця розуміє соціальний інтелект і семіотичну компетентність.

На основі аналізу й узагальнення структурних компонентів культури професійного спілкування нами виділено такі універсальні структурні аспекти культури професійного спілкування, які можуть бути поширені й на культуру професійного спілкування соціальних педагогів:

- *психологічну готовність соціальних педагогів до професійного спілкування* (як сукупність мотивів, установок, цінностей соціальних педагогів щодо професійного спілкування, інтегрованих у їх професійній самосвідомості);
- *психологічну підготовленість соціальних педагогів до професійного спілкування*, що утворюється психологічною грамотністю («ази» культури професійного спілкування, оволодіння психологічними знаннями, вміннями, навичками тощо) та компетентністю (ефективне застосування знань, умінь, навичок для рішення практичної діяльності);
- *акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості соціального педагога у професійному спілкуванні* (комунікативні здібності, що стали особистісно-професійними якостями).

При цьому психологічна готовність соціальних педагогів до професійного спілкування співвідноситься з мотиваційно-ціннісним аспектом культури професійного спілкування, що в тих чи інших варіантах виокремлюється практично всіма дослідниками в структурі культури професійного спілкування, психологічна грамотність і компетентність – з когнітивним та інструментальним аспектами (відповідно), а акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні – з креативним, рефлексивним і т.п. аспектами.

Функціональні компоненти культури професійного спілкування соціальних педагогів знаходяться в нерозривній єдності з її структурними аспектами. Єдність функціональних і структурних аспектів можна розглядати як єдність зовнішнього й внутрішнього в культурі професійного спілкування соціальних педагогів.

Отже, функціональні аспекти культури професійного спілкування соціальних педагогів (перцептивно-аналітичний, трансляційний, координаційний, особистісно-професійного саморозвитку) мають

ідентичні структурні особливості: психологічну готовність соціальних педагогів до професійного спілкування, психологічну підготовленість соціальних педагогів до професійного спілкування, акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості соціального педагога в професійному спілкуванні. Наприклад, усі вищезазначені функціональні компоненти визначаються сформованістю такого структурного аспекту, як компетентність соціальних педагогів у професійному спілкуванні.

Так, перцептивно-аналітичний компонент культури професійного спілкування соціальних педагогів виявляється у сформованості соціально-перцептивних і рефлексивно-емпатичних умінь, що забезпечують швидку орієнтацію в ситуаціях професійної взаємодії, адекватне, неупереджене й точне сприйняття особистісних властивостей і дій партнерів по спілкуванню, розуміння мотивів і емоційних станів співрозмовників, їх індивідуальних, вікових, соціальних і рольових особливостей.

Трансляційний компонент культури професійного спілкування соціальних педагогів конкретизується в таких показниках: сформованості вербальних (мовленнєвих, риторичних, полемічних) і невербальних умінь, що забезпечують успішний обмін інформацією у професійному спілкуванні з урахуванням комунікативних цілей, завдань, ситуацій і характеру взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Координаційний компонент культури професійного спілкування соціальних педагогів виражається у сформованості гностичних, прогностичних, стратегічних, візуально-презентативних і етикетних умінь, які забезпечують прогнозування, моделювання, реалізацію, аналіз та оцінку ефективності професійного спілкування.

Компонент особистісно-професійного саморозвитку як функціональний аспект культури професійного спілкування соціальних педагогів виявляється в уміннях корегувати свої особистісні та професійні характеристики як суб'єкта професійного спілкування на основі зворотного зв'язку та продуктів рефлексії.

Теоретичний функціонально-структурний аналіз культури професійного спілкування соціальних педагогів є підґрунтям для розв'язання таких завдань практичної психології: 1) розробки програми психодіагностичного дослідження культури професійного спілкування соціальних педагогів; 2) розробки програми розвитку культури професійного спілкування соціальних педагогів.

Зупинимося детальніше на реалізації другого завдання.

Тренінг-семінар як форма розвитку культури професійного спілкування соціальних педагогів. Формою роботи, що дозволяє найбільш повно врахувати функціонально-структурні особливості культури професійного спілкування соціальних педагогів, є тренінг-семінар, теоретичні основи якого розроблені Л. М. Мітіною. Сама назва свідчить, що дана форма роботи є інтегративною для традиційного

семінарського заняття та тренінгу. Завдяки цьому під час тренінгу-семінару вирішуються найрізноманітніші завдання: 1) отримання психологічних знань, поглядів різних психологічних шкіл на особистість людини, процес взаємодії людей, способи ефективного спілкування; 2) придбання зовні виражених умінь і навичок спілкування: в парній комунікації, у складі групи, при вступі в контакт, при активному слуханні тощо; 3) адекватне сприйняття себе та інших у ситуаціях спілкування; 4) корекція комунікативних установок і стилів спілкування; 5) розвиток і корекція особистості, її глибинних характеристик, розв'язання особистісних екзистенціальних проблем тощо.

Отже, перше завдання тренінгу-семінару спрямоване на розвиток у фахівців психологічної грамотності у професійному спілкуванні, друге та третє завдання – на підвищення в суб'єктів професійного спілкування психологічної компетентності, четверте – на розвиток психологічної готовності до професійного спілкування, а п'яте завдання – на оптимізацію акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості у професійному спілкуванні.

Функціональні ж аспекти культури професійного спілкування соціальних педагогів мають відображатися в змістовних блоках тренінгу-семінару: 1 змістовний блок – «Розвиток перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування соціальних педагогів»; 2 змістовний блок – «Розвиток трансляційного аспекту культури професійного спілкування соціальних педагогів»; 3 змістовний блок – «Розвиток координаційного аспекту культури професійного спілкування соціальних педагогів»; 4 змістовний блок – «Оптимізація особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування соціальних педагогів».

Крім того, ефективність використання тренінгу-семінару як форми розвитку культури професійного спілкування соціальних педагогів зумовлюється такими його особливостями: 1) органічним об'єднанням теорії з практикою (теоретичні питання розглядаються лише в контексті їх практичного застосування); 2) реалізацією принципу активності кожного учасника групи (якщо в процесі викладу лекційного матеріалу слухач може дозволити собі бути ментально «відсутньою», то тренінг-семінар забезпечує включеність у роботу всіх присутніх); 3) орієнтацію на широке використання ефекту групової взаємодії (група, з одного боку, допомагає учаснику швидше розкритися, зняти відчуття тривожності й сором'язливості, а, з другого боку, члени групи забезпечують максимально доброзичливий та об'єктивний зворотний зв'язок усім її учасникам).

Природно, використання тренінгу-семінару в процесі розвитку культури професійного спілкування соціальних педагогів є можливим при дотриманні певних суттєвих умов: 1) кількісних обмеженнях учасників тренінгу-семінару (у групі може працювати не більше 16–18,

але й не менше 8–10 осіб); 2) наявності спеціально обладнаної аудиторії (відповідно розставлені меблі, аудіо - й відеоапаратура тощо); 3) гетерогенності групи за безліччю критеріїв (вікові особливості, досвід професійної діяльності, мотивація учасників для роботи в групі тощо).

На основі всього вищевикладеного можна зробити такі **висновки.** По-перше, з метою диференціювання культури спілкування як інваріанту базової культури особистості від культури професійного спілкування як інваріанту професійної культури пропонується використання термінів «базова культура спілкування» та «культура професійного спілкування». По-друге, культура професійного спілкування соціальних педагогів розуміється як сутнісна інтегральна характеристика особистості фахівця, що являє собою комплекс комунікативних знань, якостей, умінь, навичок, інтересів, потреб, моральної позиції, ціннісних орієнтацій, норм і зразків поведінки соціального педагога, які забезпечують ефективність його спілкування з усіма суб'єктами освітньо-виховного процесу з метою повноцінної реалізації фахівцем професійних завдань. По-третє, на основі аналізу й узагальнення функцій культури професійного спілкування соціальних педагогів виділяються такі функціональні аспекти культури професійного спілкування соціальних педагогів: 1) перцептивно-аналітичний; 2) трансляційний; 3) координаційний; 4) особистісно-професійного саморозвитку. На основі аналізу й узагальнення структурних компонентів культури професійного спілкування виділяються такі універсальні структурні аспекти культури професійного спілкування соціальних педагогів: 1) психологічна готовність соціальних педагогів до професійного спілкування; 2) психологічна підготовленість соціальних педагогів до професійного спілкування; 3) акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості соціального педагога у професійному спілкуванні. По-четверте, формою роботи, що дозволяє найбільш повно відобразити базові функціонально-структурні особливості культури професійного спілкування соціальних педагогів, є тренінг-семінар. Провідні завдання тренінгу-семінару відбивають структурні особливості культури професійного спілкування соціальних педагогів, а функціональні аспекти культури професійного спілкування соціальних педагогів мають відображатися в змістовних блоках тренінгу-семінару.

ЛІТЕРАТУРА

1. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности [Текст] / О. С. Газман // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 4–15.

2. Долинська Л. В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідного навчання [Текст] / Л. В. Долинська // Збірник наукових праць «Наукові записки» НПУ імені М.П. Драгоманова. Ювілейний випуск. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – С. 93–98.

3.Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося [Текст] / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 143–148.

4.Курилович Н. В. Формирование культуры профессионального общения будущего социального работника в вузе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Надежда Васильевна Курилович ; ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина». – Тамбов, 2012. – 32 с.

5.Улунова Г. Є. Структура та рівні культури професійного спілкування як інваріанту професійної психологічної культури [Текст] / Г. Є. Улунова // Світогляд-філософія-релігія : Збірник наукових праць / за заг. ред. І. П. Мозгового. – Суми : Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи національного банку України», 2012. – Вип. 2 – С. 300–309.

6.Улунова Г. Є. Функції, структура та рівні культури спілкування як інваріанту загальної психологічної культури особистості [Текст] / Г. Є. Улунова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – № 35 (59). – С. 3–10.

7.Шишова Е. О. Развитие коммуникативной культуры будущего учителя в условиях двуязычия [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Евгения Олеговна Шишова ; Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2007. – 29 с.

8.Maslow A. Toward a psychology of being [Text] / A. Maslow (2d ed.) – New York : Van Nostrand, 1968. – 240 p.

Розділ 15
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Ж. Ю.Чернякова, к.п.н., доцент

На сучасному етапі модернізації системи вищої освіти в Україні значна увага приділяється питанню професійної підготовки соціальних педагогів, що зумовлено необхідністю розв'язання низки гострих соціально-педагогічних проблем. Трансформація сучасного суспільства та глобальна взаємозалежність потребують довгострокового розвитку соціальної політики держави. Головним її пріоритетом є визначення педагогічної парадигми соціальної педагогіки, й, відповідно до цього, реформування системи підготовки фахівців до виконання професійних функцій.

У новітніх умовах становлення й розвитку соціально-педагогічної освіти, яка повинна задовольняти потреби сучасного українського суспільства та відповідати європейським стандартам підготовки відповідних фахівців, важливого значення набуває вивчення, систематизація, узагальнення й реалізація прогресивних ідей зарубіжного досвіду. У цьому контексті значний інтерес являє досвід такої провідної розвиненої країни, як Великобританія, у якій освіта й соціально-педагогічна діяльність мають давню історію та багаті традиції. З огляду на актуальність проблеми вдосконалення вітчизняної системи професійної підготовки соціальних педагогів, нами здійснено аналіз змістових і процесуальних аспектів підготовки соціальних педагогів у Великій Британії з метою запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у навчальних закладах цієї країни.

Зазначимо, що підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників стала окремим напрямом професійної освіти та професійної діяльності в СРСР на початку 1990-х років. У квітні 1991 року Постановою Держкомпраці СРСР Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців було доповнено кваліфікаційними характеристиками «спеціаліст із соціальної роботи», «соціальний педагог» та «соціальний працівник». Саме ці посади стали еквівалентом уже усталеної на той час у світі посади «соціальний працівник» [13]. Так, поняття «соціальний педагог» трактується як «спеціаліст, що має фахову підготовку певного кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі» [8, с. 179]. Крім того, соціальний педагог виступає посередником між особистістю й державно-громадськими службами, захисником інтересів із законних прав людини, помічником у сприянні соціальних ініціатив і пошуку виходу з проблемної ситуації; є експертом у постановці «соціального

діагнозу» й визначенні методів педагогічного впливу у вирішенні проблемної ситуації людини [8, с. 179]. Додамо що, в Україні професію «соціальний педагог» було включено до кваліфікаційного переліку спеціальностей у 2002 р.

Водночас, поняття «соціальний педагог» використовується для призначення професії, спеціальності чи спеціалізації в галузі соціальної роботи. Так, основне завдання соціального педагога полягає в налагодженні балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством, визначенні проблем і потреб особистості на індивідуальному, міжособистісному й суспільному рівнях [8, с. 179].

Порівняльний аналіз зарубіжних літературних джерел доводить, що соціальними педагогами в практиці багатьох країн (США, Великої Британії, Німеччини та ін.) називають усіх, хто займається наданням будь-якої соціально-педагогічної допомоги. У контексті нашого дослідження доцільно наголосити, що у Великій Британії поширеним є термін «соціальний працівник», який було введено С. Паттеном у 1900 р. Поняття «соціальний працівник» тлумачиться у такій спосіб: професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та виконує різноманітні види соціальної роботи [8, с. 181].

На сучасному етапі професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні здійснюється в різних формах: очна, очно-заочна, заочна, вечірня, екстернат та інші й передбачає багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. Студенти мають можливість набувати різні освітньо-кваліфікаційні рівні та спеціалізацію в середніх навчальних закладах (училищах, технікумах, коледжах, ліцеях), у вищих навчальних закладах (інститутах, університетах, академіях, спецфакультетах) та ін. Професійна підготовка спеціалістів для соціальної сфери здійснюється у вищих навчальних закладах різних напрямів: університетах класичного профілю, педагогічних університетах, академіях, педагогічних, медичних, технічних, юридичних, економічних інститутах.

В Україні виокремлюють такі рівні підготовки кадрів для соціальної сфери:

1. Допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцеях. Випускники цих закладів, отримавши середню освіту, можуть працювати у відповідних закладах і обслуговувати хворих, осіб похилого віку, самотніх.

2. Навчання в середніх професійних навчальних закладах, що дає можливість очолити відділення обслуговування на дому, відділення денного перебування, невідкладної соціальної допомоги та інші відділення з обслуговування хворих, осіб похилого віку, самотніх.

3. Навчання у вищих закладах освіти (термін навчання 4–5, 5 років); особи, які мають вищу освіту, можуть навчатися на спеціальних факультетах післядипломної освіти (від 1 до 3 років). У свою чергу, вища професійна освіта має 3 ступені: бакалавр (4 роки навчання), спеціаліст (5 років), магістр (6 років). Після отримання диплому магістри мають право займатися навчально-педагогічною та науково-дослідницькою роботою.

4. Перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів (система різноманітних курсів, стажувань, тренінгів тощо).

5. Підготовка науково-викладацьких кадрів [13].

На новітньому етапі фахова підготовка магістрів соціальної педагогіки повинна поєднувати фундаментальну науково-теоретичну підготовку, яка дозволить розв'язувати складні організаційно-управлінські, педагогічні, методичні, виховні, освітні завдання та відповідну практичну підготовку. Активізація процесів глобалізації, інтернаціоналізації, європеїзації, бурхливий розвиток інформаційно-комунікативних технологій, розвиток суспільства знань кардинальним чином змінили структуру міжнародного ринку й, відповідно, сформулювали нові вимоги до професійних компетенцій і кваліфікацій фахівців у різних галузях знань, зокрема соціальної педагогіки.

Професійна підготовка фахівців соціально-педагогічної галузі вимагає перегляду змісту навчання з урахуванням тенденцій розвитку соціальної політики в країні. Ключовими змістовими компонентами підготовки магістрів соціальної педагогіки повинні бути: ґрунтовний аналіз соціального розвитку країни та формування вміння надання об'єктивної оцінки соціальній політиці; розробка інноваційних теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективну підготовку та роботу соціального працівника; чітка класифікація сучасних моделей, форм, методів практичної діяльності соціального педагога [19].

Аналіз літературних джерел свідчить про активне зростання наукового інтересу вітчизняних учених до питань становлення соціально-педагогічної діяльності та соціально-педагогічної освіти в Україні (О. Безпалько, Р. Вайнола, П. Гусак, І. Звєрєва, А. Капська, І. Ковчина, І. Козубовська, Г. Лактіонова, С. Харченко, Л. Штефан та ін.). Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів розкрито в дослідженнях вітчизняних науковців (О. Безпалько, І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Поліщук, Л. Штефан та ін.). У контексті нашого дослідження важливе значення мають результати вивчення як зарубіжного (Н. Абашкіна, Л. Віннікова, Н. Гайдук, І. Козубовська, Т. Кремнєва, Н. Корольова, Н. Микитенко, О. Пічкар, В. Поліщук, Н. Собчак, В. Тименко, В. Третько та ін.), так і вітчизняного (Г. Локарєва, Л. Міщик, А. Первушина, В. Поліщук, А. Рижанова та ін.) досвіду професійної підготовки соціальних педагогів.

У зарубіжних наукових колах також посилюється увага до вивчення різних аспектів професійної підготовки соціальних працівників, насамперед, свої праці дослідженню даної проблеми присвятили такі вчені, як Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шардлоу (Велика Британія), З. Бернфельд, К. Вількер, О. Вільманн, Д. Герінг, Х. Клумкер, Г. Ланге, Й. Тевс, А. Фішер (Німеччина), Ч. Казетта, А. Мінахан, Дж. Раймонд, А. Кадушкін (США), І. Валліман (Швейцарія) та ін. Питання організації соціальної освіти розглядаються в працях таких дослідників Великої Британії, як М. Баркера (M. Barker), Дж. Лішмана (J. Lishman), Б. Мундея (B. Munday), С. Шардлоу (S. Shardlow), Е. Янгхазбенда (E. Younghusband) та ін.

Дослідниця Н. Корольова, аналізуючи та узагальнюючи світовий досвід соціально-педагогічної діяльності, виокремлює основоположні принципи професійної підготовки соціальних педагогів у Великій Британії, а саме:

- принцип поєднання освітньої, дослідницької та практичної діяльності як студентів, так і викладачів, що дозволяє активно впливати на соціальну політику й соціальну практику в соціумі;
- принципи гуманізації та гуманітаризації змісту професійної підготовки, що зорієнтовані на утвердження загальнолюдських цінностей, формування духовної культури;
- принцип об'єктивності, який розуміється у двох значеннях: у загальному – як вивчення закономірностей, що закладені в об'єкті, незалежно від суб'єктивного до нього ставлення; і у вузькому – як сприйняття ситуації кожного учня;
- принцип системності полягає в тому, що навчальний заклад представляє собою різноманіття взаємин у функціональних взаємодіях, де всі елементи взаємопов'язані між собою, і вплив на який-небудь елемент чинить вплив як на систему в цілому, так і на інші її складові;
- принцип толерантності, що полягає у відсутності упереджень до расових, національних, релігійних, особистісних особливостей студента професійної школи;
- принцип максимального використання соціально-педагогічного потенціалу навчального закладу й соціального оточення студента;
- принцип міждисциплінарності, що органічно поєднує основні галузі знань на основі посилення значущості деяких фундаментальних дисциплін;
- принцип адаптації передового світового досвіду до умов регіону й конкретного навчального закладу [10].

Загальновідомо, що у Великій Британії соціальна робота як професія виникла з добровільного громадського руху, безпосередньої практичної діяльності по наданню допомоги бідним, хворим,

безпритульним людям та ін. Так, соціальна педагогіка пройшла певний історичний шлях, починаючи з кінця XIX ст.

Здійснений історико-педагогічний аналіз дозволив дослідницям В. Поліщук, О. Загайко виокремити етапи розвитку системи професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної галузі у Великій Британії. Ключовим критерієм обґрунтування цих етапів є зміна структури навчальних закладів, що здійснюють підготовку соціально-педагогічних кадрів і зміна мети підготовки. Представимо узагальнену таблицю становлення й розвитку практики соціально-педагогічної галузі й підготовки відповідних фахівців у Великій Британії (див. табл. 15.1) [9, с. 16].

Таблиця 15.1

Ретроспективний аналіз розвитку системи професійної підготовки соціальних педагогів у Великій Британії

Назва етапу	Мета професійної підготовки	Змістова характеристика етапу	Організації з соціальної роботи
Перший етап (90-ті рр. XIX ст. – 1903 р.) – зародження системи підготовки соціальних працівників	елементарна практична підготовка волонтерів для виконання соціальної діяльності у конкретній сфері	- проблема підготовки людей для надання соціальної допомоги є об'єктивною вимогою; - призначення платних районних секретарів для підготовки волонтерів до практичної діяльості з людьми; - організація читання лекцій для членів Товариства благодійних організацій і Національного Союзу Працюючих Жінок	створення першого Товариства благодійних організацій (1893), Товариства благодійних організацій і Національного Союзу Працюючих Жінок (1895), спеціального Комітету Товариства благодійних організацій з підготовки кадрів (1898)
Другий етап (1903 – 40-і рр. XX ст.) – удосконалення фахової майстерності соціальних працівників	ознайомлення з теоретичними засадами соціальних наук; формування практичних навичок, необхідних для роботи з різними	- створення нормативно-правової бази; - поява широко-масштабної соціальної служби для надання послуг різним категоріям	відкриття першого спеціалізованого навчального закладу з підготовки соціальних працівників у Лондонській соціологічній школі (1903);

Продовження Таблиці 15.1

	категоріями населення та громадами в різних ситуаціях	населення	відкриття Ліверпульської школи суспільних наук (1905)
Третій етап (50-ті – 60-ті рр. XX ст.) – професіоналізація підготовки соціальних працівників	підготовка соціально-педагогічних кадрів вузької спеціалізації (робота з дітьми, сім'єю, хворими, військовослужбовцями та ін.)	- реорганізація структури підготовки фахівців із соціальної роботи; - створення територіальних організацій із підготовки соціальних працівників і шкіл соціальної роботи при університетах	відкриття близько 120 різних навчальних курсів, спрямованих на підготовку фахівців у сфері соціальної роботи
Четвертий етап (70-ті – 90-ті рр. XX ст.) – запровадження уніфікованої системи підготовки соціально-педагогічних кадрів і визначення стандартів професійної освіти	підготовка професійно-компетентних фахівців у сфері соціальної роботи	- визначення змісту професійної компетенції соціального педагога (зокрема концептуальні, інструментальні, інтегративні, контекстуальні, адаптивні й компетентності в міжособистісному спілкуванні)	створення Центральної ради з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи (CCETSW, 1971); формування структурної організації з підготовки соціальних працівників; введення єдиного Диплому соціального працівника (DipSW, 1991)
П'ятий етап (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) – запровадження наукових ступенів бакалавра та магістра у сфері соціальної освіти	удосконалення професійної підготовки соціальних педагогів для забезпечення найвищої якості обслуговування населення	- активні пошуки щодо розробки нових професійно-освітніх програм підготовки соціальних працівників; - оновлення змісту освіти (форми, методи, технології навчання)	започаткування трирічної програми підготовки кваліфікованих спеціалістів у сфері соціальної освіти, яка передбачає обов'язкове здобуття наукових ступенів бакалавра та магістра (2003); перший набір студентів на спеціальність у 46 навчальних закладах країни

Як бачимо, протягом зазначених історичних періодів відбулися докорінні зміни у професійно-педагогічній підготовці соціальних педагогів, зокрема оновлення змісту підготовки фахівців, забезпечення цього процесу спільними вимогами щодо бази знань, умінь і навичок, що необхідні для роботи з різними категоріями населення, визначення комплексу професійних компетентностей соціальних педагогів, упровадження інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання тощо.

Соціальна політика Великої Британії виходить із сукупності універсальних людських норм і цінностей, принципів організації людського суспільства, у якому чільне місце посідає особистість. Наголосимо, що Сполучене Королівство Великобританії має специфічний політичний устрій, який, безумовно, враховує історичні традиції, економічні, етнічні, релігійні особливості всіх його територій. Соціальна політика Великої Британії спрямована на вирішення таких глобальних завдань сучасного суспільства, як боротьба з бідністю й безробіттям, турбота про сім'ю, дітей, хворих та інвалідів, осіб похилого віку, малозабезпечених; профілактика та корекція поведінки певних груп підлітків і молоді тощо. Багатогранність соціальних проблем вимагає створення нової моделі виховання й ефективної підготовки кваліфікованих спеціалістів із надання всіх форм і видів соціальної допомоги [12].

У Великій Британії соціальна робота являє собою специфічний вид професійної діяльності, призначенням якої є забезпечення посередництва між особистістю, соціальним середовищем і державою. У країні система соціальної роботи має багатофункціональну структуру, підґрунтям якої є професійні дії фахівця, спрямовані на захист людини як найвищої цінності суспільства, на зміцнення її фізичного, психічного та морального здоров'я, на всебічний розвиток її особистості [25].

Підготовка спеціалістів соціальної сфери є пріоритетним напрямом системи професійної освіти у Великій Британії. Дослідниця Т. Кремнєва наголошує, що узагальнена модель готовності соціальних працівників складається з таких компонентів, як особистісні характеристики (професійна свідомість і самосвідомість, ціннісні орієнтації, професійно зумовлені якості особистості); готовність до професійної діяльності (морально-психологічна, змістово-інформаційна, операційно-практична), готовність до розвитку й саморозвитку [12].

Ефективність професійно-особистісної підготовки соціальних працівників забезпечується нормативно-правовою базою та системою навчальних закладів різних рівнів і форм підготовки, що динамічно розвиваються та застосовують інноваційні програми під час викладання теоретичних курсів, нові технології гуманістичного

спрямування з чітко організованою та систематичною практичною підготовкою, що спрямована на розв'язання загальних проблем і набуття спеціалізованих умінь і навичок, високим рівнем практичної орієнтованості соціальних працівників [12].

У Великій Британії, до початку 1990-х років, соціальні працівники мали можливість отримати одну з двох кваліфікацій – Свідоцтво фахівців соціальної роботи (COSW) або Свідоцтво Соціальних Служб (CSS). Обидві спеціальності надавали право кваліфіковано займатися соціальною роботою, але насправді одна спеціальність вважалася більш престижною, оскільки готувалася на рівні магістра в старих університетах, а інша – на рівні середньої освіти в політехнічних інститутах. Зазначені кваліфікації в подальшому було об'єднано й, відповідно, навчання майбутніх фахівців почало проводитися за спільною освітньою програмою соціальної роботи згідно із встановленими національними нормами для всієї Великої Британії [29].

Ключову роль у формуванні британської державної системи професійної підготовки соціальних працівників відіграє Центральна рада з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи, основоположні документи якої визначають напрями її розвитку та встановлюють єдині державні вимоги до диплому спеціаліста у сфері соціальної роботи, процедуру відбору абітурієнтів, програми навчання на базі академічних навчальних закладів, спеціалізації за різними напрямами соціальної роботи, кваліфікаційні вимоги до єдиного Диплому соціального працівника. У документах Центральної ради визначено зміст, форми, організацію, методи підготовки, терміни навчання, критерії оцінювання знань, вимоги до викладання навчальних дисциплін, які і є підґрунтям для створення навчальних планів і програм. Проте кожний навчальний заклад має широкі права щодо адаптації загальних вимог у відповідності до своїх умов і особливостей [27].

Цікавим є той факт, що Центральну раду з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи було створено за рішенням Парламенту та фінансовано з коштів державного бюджету. До її складу входять представники системи освіти, зайнятості, охорони здоров'я та інших професійних груп і асоціацій. Діяльність Ради доповнюється Об'єднаною університетською радою з питань діяльності соціальної та державної адміністрації. З цим консультативним органом співпрацюють університети та інститути, які мають у своєму складі коледжі та школи з підготовки соціальних працівників.

Центральною радою з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи поняття «соціальна робота» трактується як відповідальна професійна діяльність, яка допомагає людям, спільнотам встановити особистісні, соціальні та ситуативні контакти й подолати труднощі, що впливають на них, за допомогою підтримки, захисту, корекції та реабілітації [29].

Результати аналізу здійснюваної у Великій Британії роботи з навчання й підготовки соціальних працівників дозволяє зробити висновок про те, що вона є одним із провідних професійних напрямів вищої освіти. Соціальним працівникам посада (робота) надається різними державними й громадськими організаціями, а також приватними агентствами соціальної допомоги. У контексті нашого дослідження зазначимо, що агентства (Агентство соціальної служби чи соціальної допомоги) представляють собою типову форму організації допомоги населенню, що укомплектована професійними соціальними працівниками (дипломованими), представниками інших спеціальностей, помічниками (асистентами, тобто неліцензованими спеціалістами), а також представниками та мешканцями даної громади, мікрорайону. Центральна рада визначає, що необхідною умовою для прийому на роботу є наявність кваліфікації у соціальній роботі, тобто диплома соціального працівника [29].

У «Правилах і вимогах до диплому соціального працівника», що розроблені Центральною радою, не лише чітко сформульовані спеціальні компетенції в соціальній роботі та її цінності, а й визначено теоретичну базу знань, що є необхідними для кожного соціального працівника. Компетентні соціальні працівники, як записано в правилах, повинні «використовувати серйозний підхід до придбання знань, уміти застосовувати їх на практиці» [29]. Отже, дипломовані фахівці, спираючись на теоретичні знання, повинні вміти: концептуалізувати, відображати, аналізувати, критично оцінювати як самі знання, так і свою власну практику. Вони повинні бути дослідниками своїх досягнень і знахідок релевантних розвідок у своїй практиці.

Кожен навчальний заклад, ураховуючи свої традиції та можливості, особливості соціального оточення та його потреби в соціальних працівниках, специфіку спеціалізації, заздалегідь проектує увесь навчально-виховний процес, розробляє базу теоретичної та практичної підготовки, а потім послідовно втілює проект на всіх ступенях навчання, спираючись при цьому на основоположні документи Центральної ради з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи.

У Великій Британії навчання в галузі соціальної роботи проводиться в 46 університетах і коледжах країни, які різняться термінами навчання, навчальними програмами тощо. Проте для всіх університетів обов’язковим є надання єдиного державного Диплому соціального працівника про завершення освіти (DipSW) [29].

Вивчення досвіду британської системи підготовки соціальних працівників дозволяє зазначити, що велика увага приділяється встановленню партнерської взаємодії між закладами освіти й соціальними установами як базами практичного навчання й потенційними роботодавцями; запровадженню інтердисциплінарних

спеціалізацій; посиленню інтересу до проблем прав людини та поліпшенню якості її життя.

У вищих навчальних закладах Великої Британії підготовка соціальних працівників відбувається на трьох рівнях:

• базове теоретичне навчання (академічний рівень) передбачає оволодіння знаннями суспільних (соціальна політика, економіка, філософія, соціологія, загальна антропологія) наук; психології (загальної та спеціальної); медико-гігієнічних і правових наук, а також спеціальні курси за обраним напрямом;

• теоретико-практичний надає знання теорії, концепції, моделей соціальної роботи; загальних і спеціальних методів, прийомів, форм і організації менеджменту соціальної роботи; активно використовуються інтегративні курси й форми навчання, що поєднують теорію та практику;

• практичний надає підготовку для безпосередньої діяльності за фахом [12].

Аналіз літературних джерел доводить, що підготовка соціальних фахівців відбувається на різних рівнях: допрофесійному, професійному, університетському й неуніверситетському (агентства). Освіта в галузі соціальної роботи може бути як складовою професійно-технічної чи вищої освіти, так і окремою й інтегрованою частиною університетської освіти, що унаочнює представлена нижче таблиця (див. табл. 15.2) [10].

Таблиця 15.2

ГОЛОВНІ ТИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Типи професійної підготовки соціальних педагогів	**Рівні професійної підготовки соціальних педагогів**
Неуніверситетський та університетський	перший рівень – середні школи; другий рівень – коледжі з чотирирічною освітою; вищий рівень – факультети університетів
Університетський	професійні школи у складі факультетів університету; коледжі з підвищеним рівнем освіти; вищі школи соціальної роботи

Таким чином, за останні роки відбуваються значні зміни в підготовці соціальних працівників, зокрема зміна структури навчальних закладів, становлення самої системи соціальної освіти в секторі вищої освіти; оновлення змісту освіти; модернізація методів і форм підготовки в контексті неперервної професійної освіти.

Професійна підготовка соціального працівника складається з теоретичного й практичного курсів, на які сумарно виділено приблизно до 50% навчального часу. У деяких навчальних закладах до

60% навчального часу виділяється саме на самостійну роботу студентів з метою розвитку навичок опрацювання спеціальної літератури, ознайомлення з місцевою документацією, складанням власної траєкторії професійного розвитку тощо. Загальнопедагогічна підготовка є обов'язковим компонентом, з акцентом на практичному застосуванні знань. Спеціальна освіта надає можливість студентам отримати цілісну картину предмета, що вивчається, та встановити міждисциплінарні зв'язки.

Дослідниця В. Поліщук зазначає, що у Великій Британії ключовими принципами відбору й формування змісту професійної освіти в соціальній сфері є стандарти професійної освіти та навчання, тобто вимоги, що висуваються до випускника галуззю, роботодавцем, сферою, трудовою діяльністю. Крім того, до принципів відбору й формування змісту професійної освіти можливо віднести наступність і неперервність освіти; цілісність і органічність; доступність нової інформації; адаптивність та ін. Основоположним принципом підготовки професійних соціальних працівників є спрямованість змісту навчання на превентивну допомогу, на попередження неблагополуччя [15].

У рамках курикулуму (спеціально організований набір формальних цілей навчання й виховання) визначається рівень компетенції кожного майбутнього спеціаліста після проходження курсу навчання. Систематизація цілей навчання дозволяє визначити певні вимоги до рівня володіннями знаннями, вміннями й навичками майбутнього спеціаліста. Зміст професійної підготовки спрямований на формування конкурентоспроможного соціального працівника, здатного адаптуватися та працювати в полікультурному суспільстві, що зумовлено інтернаціоналізацією освітніх процесів.

Зміст професійної підготовки соціальних педагогів у Великій Британії ґрунтується на міждисциплінарному системному підході. Складовими змістовими компонентами є впровадження інтегрованих програм, поглиблена спеціалізована підготовка, органічне поєднання теоретичної та практичної підготовки, орієнтація на соціальний попит і потреби ринку праці щодо формування кваліфікованих фахівців.

У більшості університетів Великої Британії активно застосовується інтегративно-модульна технологія, яка орієнтує навчальний процес на цілісний розвиток особистості в сукупності та взаємодії з діяльністю. Дана технологія дозволяє перевести теоретичні навчальні дисципліни в площину практики соціальної роботи.

Зазначимо, що англійські вчені визначають модуль як інтеграцію змісту, форм і методів навчання, що підпорядковані певній темі навчального курсу або актуальній науково-педагогічній проблемі. Учені й викладачі вищої школи Великої Британії створюють і застосовують на практиці системоутворюючі модулі, які надають

навчальному процесу цілеспрямованості, цілісності, послідовності, наступності й універсальності. Насамперед, це відноситься до професійно-теоретичних і професійно-діагностичних модулів. У першому випадку це комплекс необхідних знань із філософії, етики (і особливо професійної етики), соціальної політики, економіки, історії, культурології, соціології, права, теорії та методики соціальної роботи, психології (загальної та спеціальної), медицини. У другому – це технології та методики здійснення самоаналізу рівня розвитку, самооцінки, експертної оцінки, самокорекції, тестування, тобто всього того, що сприяє виявленню професійних знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей і особистісного потенціалу. У деяких університетах створені й активно використовуються професійно-практичні, професійно-прогностичні та оціночні модулі [22].

Так, у навчальному процесі Університету Центральної Англії в Бірмінгемі використовуються професійно-теоретичні модулі. У даному університеті здійснюється дворічна підготовка для здобуття диплому (DipSW) і трирічна – диплому й ступіню магістра соціальної служби [20].

Навчання в університеті здійснюється на основі інтеграційного навчального плану, який встановлює тісний зв'язок між теоретичним навчанням і практикою на місцях. Цей навчальний план має два рівні:

- перший рівень – перший рік навчання (I і II семестри), який завершується проміжною оцінкою до отримання диплому (DipSW);
- другий рівень – другий рік навчання (III і IV семестри), який завершується отриманням самого диплома (DipSW).

Усі модулі першого року навчання, тобто першого рівня – це модулі базового навчання безпосередньо в коледжі, результати якого дають можливість наприкінці року здійснити перший практичний досвід уже на робочому місці.

У процесі двохрічного навчання студенти отримують обов'язкові для всіх соціальних працівників знання й уміння (це так звана «загальна траєкторія»), а також спеціальні знання, вміння та навички за певними напрямами соціальної роботи [31].

У контексті нашого дослідження інтерес представляє британська програма на одержання ступеня магістра. Вона передбачає вивчення концепцій, принципів соціальної педагогіки, сучасних теорій щодо соціально-педагогічних способів роботи з дітьми; технологій критичного вивчення життєвих обставин дітей; дослідження нових шляхів розуміння особистості та міжособистісних відносин.

Зазначена програма є унікальною у Великій Британії та спрямована на розвиток критичних, аналітичних навичок із метою вдосконалення професійної практики; уможливлення проведення власного дослідження в суміжних галузях; покращення розуміння соціологічних і соціальних теорій, педагогічних концепцій дитинства й дитячих послуг; набуття знань про ті права та обов'язки людей, що

мають відношення до медичної допомоги, освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення, інформаційно-пропагандистської діяльності або контролю дітей і молоді [28].

Курс магістра включає вивчення різних підходів до дослідження дитинства, дозволяє сформувати чітке розуміння загальної методології та методів дослідження для його критичної оцінки, закласти основи для розробки й проведення власних досліджень як у межах модуля, так і в майбутніх дисертаційних роботах. Під час викладання курсу передбачається дослідницько-викладацька діяльність магістрів. Курс охоплює такі аспекти: вступ у дослідження дитинства; вивчення етичних питань; опрацювання різних методів, що використовуються на макрорівні для дослідження дитинства, та соціологічних методів дослідження на макрорівні з метою дослідження дітей і молоді в більшості світових країн [28].

Соціальною роботою та соціально-педагогічною діяльністю у Великій Британії опікуються, насамперед, соціальні служби, які несуть безпосередню відповідальність перед місцевою владою. Тому більшість соціальних працівників працює у громадах, тоді як інша частина зайнята в установах денного догляду або за місцем проживання клієнта.

До сфери діяльності соціальних служб у Великій Британії, які є виключно бюджетними організаціями, потрапляють діти, підлітки, молодь, а також їх сім'ї, які потребують соціального та психологічного захисту й матеріальної підтримки. Ці служби є незалежними від навчальних і медичних установ. Соціальний працівник має право поставити перед місцевою владою питання про небезпеку для всебічного розвитку дитини з боку конкретного закладу, спеціаліста, родича або приватної особи. За наявності необхідних матеріалів та на підставі заяви соціального працівника місцеві судові органи залучають до відповідальності юридичні або приватні особи. Водночас частина соціальних працівників працює безпосередньо в навчальних і медичних установах у тісному контакті зі штатними психологами, проте, незважаючи на це, адміністративно підпорядковується місцевим соціальним службам. Головним завданням соціального працівника в усіх випадках є безпосередній контакт із клієнтом і його сім'єю з метою надання їм психологічної та педагогічної допомоги.

Соціальні працівники, які безпосередньо працюють у навчальних закладах, відповідають за профілактику правопорушень серед підлітків, психолого-педагогічне консультування батьків, координацію соціально-педагогічної діяльності установи з відповідними зовнішніми службами [4, с. 5].

Функціонують також спеціалізовані соціальні центри, що обслуговують певні категорії населення (малолітніх дітей, підлітків, сім'ї), які проживають на конкретній території. Розташовані вони,

зазвичай, у кількаповерхових будинках з численними приміщеннями з відповідним обладнанням і технікою. Структура соціальних служб є «лінійною», що, на відміну від «об'єктних», вимагає досить вузької спеціалізації соціальних працівників (психотерапевтична практика, сімейна психологія, соціальний захист відвідувачів центру, зв'язок з юридичними службами, закладами охорони здоров'я, відпочинку, службами соціального забезпечення) [10].

У системі соціальних служб діють також структури, що наближені за своїм функціоналом до дільничних лікарів районних поліклінік вітчизняної системи охорони здоров'я, щодо обслуговування жителів певної території. Такі служби допомагають визначитися клієнтам з особливостями своєї проблеми й отримати направлення до фахівців у вузькопрофільні центри.

У сфері відпочинку гурткова мережа в країні розвинена слабко. Проте існує багато молодіжних клубів, у яких організацією відпочинку опікуються спеціально підготовлені працівники освітнього департаменту, які широко використовують саме методи групової роботи [10].

Одним із найважливіших досягнень системи підготовки соціальних працівників у Велик Британії є ефективна практична підготовка студентів. Характер і форми практичного навчання у Великій Британії досить різноманітні, що відображає специфіку соціальної роботи як професійної діяльності на різних територіях країни. Ефективність практичної підготовки забезпечується чіткою координацією діяльності університетів і соціальних агентств; інтеграцією теорії та практики, що допомагає сформувати професіонала, який добре розуміє всі аспекти соціальної роботи; різноманітністю моделей практичної підготовки, зокрема творчого застосування супервізії, методичними розробками, навчальними посібниками, творчим підходом до використання різних теорій навчання.

Якісна професійна підготовки магістрів соціальної педагогіки потребує інтеграції знань із навичками, вміннями, цінностями, компетенціями на основі взаємодії тріади «наука-освіта-інновації»; підвищення ролі інтелектуального потенціалу з використанням інформаційних програм навчання; формування професійного іміджу соціального педагога в умовах розвитку суспільства знань; модернізації навчальних програм щодо професійної підготовки соціальних педагогів з урахуванням компетентнісного підходу; створення наукового та соціокультурного простору для особистісного розвитку соціального педагога.

Особливістю підготовки соціального працівника в університетах Великої Британії є постійний зв'язок із закладами соціальної роботи, що сприяє взаємозбагаченню та дозволяє отримати практичні навички. Велика увага приділяється проведенню практичних тренінгів, теорія

весь час підкріплюється реальними життєвими ситуаціями, які безпосередньо відносяться до практичної соціальної роботи [1].

Увесь навчальний процес у вищій школі, що готує соціальних працівників, заснований на співпраці й партнерстві з агентствами соціального захисту. Уже на першому році навчання за студентом закріплюється робоче місце, надалі він спеціалізується в обраному напрямі діяльності. Надання робочих місць координується представником комісії з виробничої практики, яка створюється в кожному ВНЗ. До складу комісії входять викладачі, тьютори студентських груп, працівники агентств соціального захисту, представники зацікавлених сторін (громадських організацій, органів місцевої влади та ін.)

Практика включає в себе аналіз та інтеграцію теоретичного навчання й практичних навичок. Вона представляє собою не лише безпосередню діяльність студента, а й обговорення виконаної роботи, оцінку індивідуального успіху кожного студента в якісному й кількісному відношеннях.

Характерною особливістю організації виробничої практики із соціальної роботи є складання трудового договору на основі тристоронньої угоди: тьютор – студент – інструктор. Це обов'язковий офіційний документ для всіх трьох його учасників. Однак характер, змістова й організаційна сторони договору відображають як загальні особливості соціальної служби, так і специфіку її спеціальних напрямів. У договорах чітко визначаються вимоги, цілі виробничої практики та способи залучення студентів до проведення антидискримінаційної політики. Договір надає студентам можливість оволодіти методикою застосування відповідної юридичної бази. У ньому визначені зміст і методи керівництва роботою студентів, а також тривалість робочого дня, облік праці та методи оцінки практики [10].

Англійські дослідники Л. Сайсон, М. Багінські стверджують, що в такому виді діяльності, як соціальна робота, особливо важливу роль відіграють саме практичні вміння й навички, для оволодіння якими необхідно протягом певного часу спостерігати, як це роблять інші й намагатися наслідувати їх. Тільки в умовах безпосередньої роботи з клієнтом під керівництвом інструктора (наставника) студенти отримують можливість розвивати та вдосконалювати свої професійні здібності. Навчання на робочому місці дає можливість студентам не лише оволодіти конкретними навичками, але й поєднати теорію з практикою, усвідомити цінності соціальної роботи [30].

Ключову роль у організації успішної практичної підготовки майбутніх кваліфікованих соціальних працівників посідає наставник (тьютор, інструктор), який навчає та виховує, а не пасивно спостерігає за діями своїх підопічних. До того ж, на нього покладаються функції координації всієї роботи, у тому разі участі в ній співробітників агентств

та інших фахівців. Відносини між педагогом-наставником і студентом повинні ґрунтуватися на принципах взаємної поваги й повної довіри.

Водночас, дослідники М. Доел, С. Шардлоу акцентують увагу на найважливіших знаннях, цінностях і вміннях, що визначаються ними як складові основи практики соціальної роботи [6, с. 7]. Розглядаючи загальні та спеціальні компоненти навчального плану для підготовки соціальних працівників, його зміст і структуру, М. Пейн визначив п'ять основних функцій соціальної роботи, які об'єднані за їх практичною спрямованістю:

- терапевтична: соціальний працівник повинен надати людині терапевтичне лікування від усіх соціальних хвороб;
- політична: соціальний працівник учить людей взаємодіяти з тим, щоб вони могли надати допомогу собі та різним організаціям у здійсненні необхідних змін у житті суспільства;
- надання соціальних послуг: розуміти потреби людей незалежно від їх статусу в суспільстві;
- захисна: захищати вразливих людей і оберігати суспільство від тих його представників, які можуть завдати шкоди сім'ї, групі, спільноті;
- адвокатська: соціальний працівник виступає на захист своїх клієнтів, представляє їх інтереси в певній інстанції [24].

Таким чином, успішне виконання зазначених функцій потребує від соціальних працівників високого інтелектуального потенціалу, певних особистісних якостей, практичних умінь і навичок як загального, так і спеціального характеру.

У практиці навчальних закладів Великої Британії існують різні варіанти спеціалізацій: за групами клієнтів – особи похилого віку, діти, люди з різними відхиленнями (розумовими чи фізичними) тощо; за теоріями, які використовує соціальний працівник у своїй діяльності, наприклад, феміністська теорія, теорія криз, теорія поведінки, психодинамічна теорія пізнання, когнітивна теорія та ін.; за місцем проведення роботи – у школах, лікарнях, у будинках для осіб похилого віку, у місцях ізоляції тощо.

Вищі навчальні заклади самостійно визначають основні напрями спеціалізації, а абітурієнти враховують це при виборі місця навчання. У навчальних теоретичних курсах, які вивчають студенти, обрані спеціалізації обов'язково враховуються.

Серед методів, форм і засобів практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у Великій Британії необхідно особливо виділити так звану рефлексивно-управлінську технологію професійно-особистісного розвитку соціального працівника, яка носить назву супервізія, а її виконавців (педагогів, інструкторів, польових педагогів) називають супервізорами. Супервізія створює реальні передумови для реалізації індивідуально-творчого підходу до становлення фахівців [6].

Супервізори – це соціальні працівники, які спостерігають за практикою студентів і, зазвичай, не отримають за це додаткової платні. Супервізори виконують такі функції: освітню (спрямована на підвищення кваліфікації студента; супервізор учить засвоювати нові знання, ділиться власним практичним досвідом, інформує, пояснює, спрямовує діяльність, консультує, допомагає знайти правильне рішення, пропонує застосовувати інноваційні технології та нові методики); підтримуючу (особистісна підтримка студента, пошук додаткових джерел підтримки життєвого тонусу майбутнього фахівця); контрольну (має адміністративний характер і використовується на початковому етапі становлення професіонала). Видами діяльності, що складають коло обов'язків супервізора та сприяють якісному соціальному обслуговуванню, визначаються відбір кадрів, планування роботи, відбір «команди спеціалістів», розподіл обов'язків усередині команди, контроль і оцінка якості роботи, координація роботи між командами, розв'язання конфліктів між соціальними працівниками та клієнтами, захист соціальних інтересів соціальних працівників [11]. Крім того, у британських школах соціальної роботи та агентствах соціальної роботи є спеціальні відділи та співробітники, які безпосередньо опікуються практикою студентів.

Метою спільної діяльності супервізора й студента стає розвиток у останнього здібностей до саморегуляції, самоорганізації, самоврядування, саморозвитку, самокорекції в навчально-професійній діяльності. Супервізія (як індивідуальна, так і групова) спрямована на рефлексію суб'єктом навчання своїх внутрішніх психічних актів і станів, у максимальному ступені розвиває суб'єктивність учнів, яка виражається в самореалізації та самовдосконаленні майбутнього соціального працівника. Потреба в самовираженні, самокорекції стає джерелом особистісно-смислової активності людини, що спрямована на перетворення себе й оточуючих людей [6, с. 7].

Широко розповсюдженим методом підготовки соціальних працівників у британській освітній системи є «кейс-метод» (case-study), особливістю якого є залучення студентів до участі в обговоренні життєвих практичних проблем [18]. Використання цього методу дозволяє організувати роботу в малих групах, яка спрямована на розв'язання проблемних ситуацій, на пошук релевантних теорій для вирішення конкретного практичного завдання.

У британських навчальних закладах популярним є використання «електронної класної дошки» (electronic board), яка дозволяє, за допомогою відеомоніторів, побувати в різних аудиторіях, після чого відбуваються дискусії та семінари. Організація таких форм соціально-педагогічної практики, як виїзні збори, екскурсії, відвідування агентств, судів тощо сприяє вирішенню реальних соціальних проблем та формуванню професійного досвіду, прагнення до постійного

саморозвитку й удосконалення. До того ж, активізується використання інформаційних технологій, інтернету, різноманітних дистанційних освітніх програм. Поширюється та збільшується кількість учасників електронних конференцій, електронної переписки, інтерактивних відео тощо, що дозволяє урізноманітнити й збагатити навчальний процес і зміст професійної підготовки соціальних працівників.

Цілком зрозуміло, що фахівець повинен володіти необхідними професійними компетентностями, певними навичками, знаннями й цінностями для застосування в конкретних обставинах професійної взаємодії, а також високим рівнем самостійності, ініціативності та вмінням прийняти креативні рішення в умовах ризику, конфліктів, суперечностей тощо. Таким чином, творчий підхід є невід'ємною частиною практичної підготовки соціальних працівників.

Британські дослідники Д. Колб, Г. Гібсон, Д. Шон вважають компетентнісний підхід провідним у системі підготовці фахівців у сфері соціальної роботи [21, с. 26]. Освітня концепція ґрунтується на емпіричній теорії навчання, яка й була запропонована та розроблена зазначеними вченими. Дана теорія доводить, що люди навчаються через такі способи, як досвід, спостереження та рефлексію, за допомогою абстрактної концептуалізації або шляхом активного експериментування. Отже, навчання складається з етапів, які постійно повторюються, а саме, «виконання» та «мислення». З огляду на це, британський дослідник Д. Колб виокремлює такі стадії емпіричного навчання:

- отримання безпосереднього досвіду;
- спостереження з елементами роздуму про те нове, що дізнався;
- осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення;
- експериментальна перевірка нових знань і самостійне застосування їх на практиці [21].

Таким чином, через зазначені стадії відбувається формування нової навички, що необхідна в подальшому для оволодіння компетенцією.

Більшість викладачів британських університетів мають досвід соціальної роботи та звернення до практичної діяльності вважається засобом підвищення професійної кваліфікації та майстерності. На думку зарубіжних дослідників М. Доела, Д. Паркера, Ш. Рамона, Р. Саррі, С. Шадлоу, провідним завданням професійної підготовки соціальних працівників є поєднання теоретичних знань з практичними навичками й застосування отриманих знань на практиці [7; 14; 23].

Специфічною особливістю є створення програм практики, у яких використовується, переважно, емпіричний або прагматичний підхід. Залежно від спеціалізації існують найрізноманітніші програми, для яких обов'язковими є наявність п'яти основних аспектів: практика роботи з сім'єю, практика з культурологічної компетенції, антидискримінаційна

практика, практика з правової відповідальності та практика з дослідницькою орієнтацією. Після цього починається практика за спеціалізацією [1].

Дослідники Ш. Рамон та Р. Саррі запропонували моделі щодо практичного навчання соціальних працівників:

1. Модель особистісного зростання й розвитку, що є передумовою професійного становлення. При цьому відбувається активна співпраця студента із супервізором, який впливає на процес навчання.

2. Модель учнівства, що передбачає спостереження студента за практичною роботою супервізора з клієнтом і копіювання стилю й манери роботи.

3. Управлінська модель спрямована на керівництво процесом практики, у результаті чого формуються практичні навички роботи студента з клієнтами.

4. Модель структурованого навчання, що ґрунтується на застосуванні навчального плану, який побудований із модулів з певними блоками. Студент працює під контролем і наглядом керівника практики [14].

Як бачимо, зазначені моделі безпосередньо відображають сутність практичних занять щодо професійної підготовки соціальних працівників і спрямовані на формування практичних компетентностей фахівця. Вибір майбутнього навчального закладу й, відповідно, моделі практичного навчання залежить від стартового освітнього рівня абітурієнта.

Спільними компонентами існуючих моделей практичного навчання соціальних працівників є призначення та цілі професійної освіти; система цінностей соціальної роботи; основи знань, методи і засоби практичної діяльності; практична діяльність. Теоретичні знання актуалізуються в таких видах практики: допрофесійна; вступна; основна спеціалізована професійна практика («рік професійного визнання»). Професійна практика дозволяє працювати в соціальному закладі з частковою оплатою. Тільки після успішного закінчення «року професійного визнання» випускнику надається державний сертифікат (DipSW).

Проте, британській системі профільної підготовки соціальних працівників, на думку дослідників Дж. Мінджлі, С. Хіндука, Л. Шульмана, притаманні й певні недоліки. Серед них визнаються короткі терміни навчання, завищенні вимоги екзаменаторів під час проведення сертифікаційних екзаменів, що безпосередньо визначають професійну здатність [22].

На сучасному етапі у Великій Британії триває робота зі створення нових інтегративних професійно-освітніх програм, інтерактивних методів і інноваційних технологій теоретичного й практичного

навчання соціальних працівників. До цього процесу активно залученими є вчені, викладачі вищих навчальних закладів, співробітники соціальних агентств, представники громадських організацій, а також самі споживачі соціальних послуг [2, с. 3].

Зауважимо, що у Великій Британії діє суворий відбір на професію соціального працівника, але його критерії в окремих навчальних закладах різняться. Проте, можливо виокремити декілька спільних вимог: наявність високих шкільних оцінок, ґрунтовні знання з профільних предметів, фізична й емоційна стабільність, соціальна зрілість, рекомендація Ради школи про моральні та особистісні якості. Відбір здійснює прийомна комісія, яка звертає увагу на вікові обмеження, практичний досвід соціальної роботи, загальний рівень підготовки абітурієнта до навчання у вищому закладі, самодисципліну тощо.

Систематизація й узагальнення результатів порівняльного аналізу соціально-педагогічної освіти у Великій Британії та Україні дають можливість дійти висновку, що водночас із відмінностями спостерігаються і подібні підходи до побудови базової освітньої моделі соціального педагога. Попри той факт, що країни мають різнорівневу систему професійної підготовки соціальних педагогів, процес професійної підготовки базується на цінностях і етичних засадах соціально-педагогічної діяльності, спостерігається тенденція до його побудови в умовах неперервної освіти.

У контексті нашого дослідження можливо виокремити інноваційні підходи до підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі Великої Британії, зокрема міждисциплінарний, системний, компетентнісний, емпіричний підхід до створення програм практики. Специфічною особливістю підготовки фахівців соціальної сфери є активне запровадження інтегративно-модульної, рефлексивно-управлінської технологій професійно-особистісного розвитку соціального працівника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аветисян Т. В. Основные направления развития системы образования социальных работников: исследование зарубежного опыта / Т. В. Аветисян // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2010. – № 889. – С. 224–228.

2. Брауне Х. Обучение социальной работе и социальной педагогике в Европе / Х. Брауне, Д. Крамер // Школа социальных педагогов и социальных работников. – М.,1991. – С. 3–49.

3. Бридж Д. Обучение практике социальной работы в Великобритании / Д. Бридж // Образование в области социальной работы в России. – М., 1996. – С. 44–49.

4. Доэл М. Практика социальной работы / М. Доэл, С. Шардлоу. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 237 с.

5. Доэл М. Обучение практике социальной работы / М. Доэл, С. Шардлоу. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 224 с.

6. Доэл М. Содержание и методы практической подготовки студентов к социальной работе / М. Доэл, С. Шардлоу // Обучение практике социальной работы: международный опыт и перспективы. – М., 1997. – С. 92–103.

7. Доэл М. Создание программы практической работы / М. Доэл // Социальная работа. – М., 1995. – Вып. № 9. – С. 120–127.

8. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

9. Загайко О. В. Етапи та основні тенденції становлення та розвитку системи підготовки соціально-педагогічних кадрів у Великій Британії [Електронний ресурс] / О. В. Загайко. – Режим доступу : http: // www. Visnuk_29.pdf.

10. Королева Н. Е. Содержание подготовки социальных работников для учебных заведений в США и Великобритании : дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. Е. Королева. – Казань, 2003. – 205 с.

11. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы / Р. В. Корнюшина. – Владивосток : Издательство Дальневосточного университета. – 2004. – 84 с.

12. Кремнева Т. Л. Подготовка социальных работников в Великобритании : автореф. дисс. … канд. пед. наук / Т. Л. Кремнева. – М., 1999. – 179 с.

13. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя, 1999. – 248 с.

14. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации / Под ред. Ш. Рамон, Р. Сарри. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 157 с.

15. Поліщук В. А. Практична підготовка спеціалістів із соціальної роботи в університетах Великобританії / В. А. Поліщук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного ун-ту ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2000. – № 3. – С. 68–74.

16. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В. А. Поліщук. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка, 2006. – 424 с.

17. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. д-ра наук / В. А. Поліщук. – Тернопіль. – 2006. – 44 с.

18. Старшинова А. В. Тенденции образования в области социальной работы: изучая европейский опыт / А. В. Старшинова // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 32. – С. 69–80.

19. Третько В. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів-міжнародників у Німеччині / В. Третько // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 135–143.

20. Birmingham City University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bcu.ac.uk/courses/search?fm=3&type=2&subj=8.

21. Kolb D. Experiential Learning / D. Kolb. – New Jersey : Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984. – P. 20–38.

22. Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice / Ed. by Yelloly M., Henkel M. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2005. – P. 670–683.

23. Parker J. Developing Effective Practice Learning for Tomorrow's Social Workers / J. Parker // Social Work Education. – 2007. – Vol. 26. – № 8. – P. 763–779.

24. Payne M. What is Professional Social Work? / M. Payne. – Bristol : Policy Press, 2006. – P. 179.

25. Petrie P. The potential of pedagogy/education for work in the children's sector in the UK / P. Petrie // Social Work in Europe. – 2001. – Vol. 8. – № 3. – P. 23–26.

26. Schon D. Educating the Reflective Practitioner / D. Schon. – San Francisco : Jossey-Bass, 1987. – 286 p.

27. Smith M. Social education and social pedagogy : reclaiming a Scottish tradition in social work / M. Smith, B. Whyte // European Journal of Social Work. – 2008. – Vol. 11. – № 1. – P. 15–28.

28. Social Pedagogy: Working with Children and Families [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ioe.ac.uk/study/MMAEID_17.html.

29. Social Pedagogy in the UK [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.socialpedagogyuk.com.

30. Syson L. Learning to Practice: A study of practice placements in courses leading to the Certificate of Qualification in Social Work / L. Syson, M. Baginsky. – L., 1981. – 179 p.

31. Undergraduate prospectus 2014-2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bcu.ac.uk/.

Розділ 16
ДО ПИТАННЯ ГЛОБАЛЬНОГО ПОШИРЕННЯ ВОЛОНТЕРСЬКИХ РУХІВ ТА УПРАВЛІННЯ МІЖНАРОДНИМИ ВОЛОНТЕРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ

І. А. Чистякова, к.пед.н.

Розпад Радянського Союзу та проголошення незалежності України сприяли трансформаційним процесам у всіх сферах українського суспільства, що дало поштовх дослідженням нових актуальних реалій існування соціуму. Занепад або часткова трансформація старих і поява нових видів соціальних відносин, серед яких, зокрема, визначають волонтерство, спричинені зміною суспільного устрою, переорієнтацією на засади ринкової економіки, суспільно-політичною та економічною нестабільністю. Відомо, що за часів Радянського Союзу добровільна допомога підтримувалася на державному рівні: добровільна праця у вигляді шефства, суботників або соціалістичних змагань прирівнювалася до рівня почесного обов'язку й мала ідеологічно-примусовий характер. Після розпаду СРСР добровільна діяльність уже не залежала від державних структур, а будь-яка участь у суспільно-корисній праці виступає добровільною ініціативою кожного члена суспільства.

Так, на сучасному етапі розвитку нашої країни й інших розвинених країн волонтерський рух активно розвивається та є важливим. Цей процес відбувається через низку причин:

1) як свідчить міжнародний досвід, використання праці волонтерів – це ефективний спосіб вирішувати складні проблеми окремої людини, суспільства та довкілля, які часто виникають на ґрунті недостатньої турботи про суспільне благо;

2) волонтерство приносить нові ідеї щодо вирішення гострих і складних соціальних проблем сучасного суспільства;

3) волонтерство – це спосіб, за допомогою якого кожен, хто бажає, може брати участь у покращенні якості життя людства;

4) це механізм, який надає людям можливість адресувати свої проблеми безпосередньо тим, хто здатний їх вирішувати.

Робота у волонтерських організаціях дає змогу людям досягти більшого впливу на власне життя. Прикладом такого впливу є участь у волонтерській діяльності людей, які самі потребують допомоги (самотні пенсіонери, люди з особливими потребами, малозабезпечені, люди з алкогольною чи наркотичною залежністю в минулому тощо). Допомагаючи іншим, вони стають більш упевненими в собі, у своїх силах, здібностях, набувають нових знань, умінь і навичок та встановлюють нові соціальні зв'язки. Також волонтерство дає змогу людині знайти себе та привнести у своє життя необхідні цінності й звички, які дозволять вести здоровий і продуктивний спосіб життя.

Кінець ХХ століття ознаменувався тим, що особливе місце волонтерської діяльності в процесі суспільного розвитку було офіційно визнано також і міжнародним співтовариством. За останнє десятиріччя тема волонтерства неодноразово обговорювалася на засіданнях Генеральної Асамблеї ООН. На думку вітчизняного соціолога І. Юрченка, волонтерство є суспільно-корисною безоплатною діяльністю, яка є чинником формування духовних, морально-етичних, культурних, суспільно-політичних і економічних цінностей та може набувати будь-яких форм від традиційних інститутів обопільної допомоги до мобілізованої суспільно-корисної праці під час криз або стихійного лиха, від проявів альтруїзму до структурованої організації волонтерського руху міжнародного масштабу. Волонтерство – спосіб акумуляції соціального капіталу, потужний інструмент соціального, культурного й економічного розвитку суспільства та органів державної влади щодо вирішення низки соціальних проблем; базисна передумова й основа діяльності більшості громадських організацій [1, с. 1–2].

Особливості волонтерства, як соціального феномену, сучасності були предметом дослідження низки науковців. Зокрема, тенденції та перспективи розвитку волонтерської діяльності у Європі та Великій Британії розглядали Дж. Девіс Сміт, К. Рочестер, М. Харріс, Р. Хедлі; у США – С. Елліс, К. Кемпбел та ін.; проблеми менеджменту волонтерських програм та управління діяльністю волонтерів вивчали К. Бідерман, С. Вінйард, Л. Графф, Р. Лінч, С. Маккарлі, Дж. Нобл, Л. Ремрайк, Л. Роджерс, Б. Стайлінгс та ін. Особливості роботи з волонтерами досліджували К. Вейсман, А. Вейсборд, С. Вінйард, Б. Вітіч, С. Елліс, К. Кемпбел, Р. Лінч, С. Маккарлі, К. Нойс та ін.

Серед науковців колишнього СРСР одними з перших до проблематики волонтерської діяльності звернулися російські дослідники. С. Синецький та М. Львова досліджували соціальний портрет російських волонтерів і ставлення населення та спеціалістів високої кваліфікації до волонтерської діяльності, приділяючи значну увагу проблемам залучення до волонтерства й мотивації здійснення волонтерської діяльності. Згодом аналізу та узагальненню проблем волонтерського руху присвятили свої наукові роботи О. Веліканова, В. Гараніна, Н. Черепанова, Г. Бодренкова. Заслуговують на увагу роботи російських науковців Л. Кудринської щодо розгляду сутності, функцій і специфіки добровільної діяльності з позицій трудового підходу та С. Шиндаулетової, яка проаналізувала нормативну базу низки держав і проблеми правового регулювання волонтерської діяльності.

Дослідження волонтерського руху в Україні можна знайти в наукових розвідках О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Звєрєвої, А. Капської, О. Караман, О. Карпенко, Н. Комарової, В. Кратінової, Г. Лактіонової, Н. Ларіонової, О. Песоцької, С. Горенко, С. Харченко, Я. Юрків та ін.

Міжнародний досвід волонтерської діяльності висвітлено низкою таких вітчизняних дослідників, як В. Бондаренко, Р. Вайнола, А. Капська, Н. Комарова, Т. Лях та ін.

Однак, зазначені наукові розвідки ґрунтуються, переважно, на узагальненнях досвіду практичної реалізації волонтерських проектів у галузі соціальної роботи з їх детальним, часто поетапним, описом. Тому, оцінюючи рівень розробленості проблематики щодо волонтерської діяльності й волонтерського руху в Україні, варто вказати на відсутність комплексних досліджень міжнародних волонтерських мереж.

Волонтерська діяльність завжди існувала в кожній цивілізації та суспільстві. На думку вітчизняного дослідника Н. Янца, волонтерство, у загальному розумінні – це той внесок, який робиться фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної платні, без просування по службі, для добробуту й процвітання спільнот і суспільства в цілому. Ця діяльність може набувати різних форм: від повсякденних форм взаємодопомоги до спільних дій під час кризи. Під цим поняттям розуміють волонтерські дії на місцевому, державному й міжнародному рівнях. Волонтери відіграють різносторонню роль у розвитку та добробуті країн. У межах національних програм і програм ООН – сприяють розвитку гуманітарної допомоги, технічного співробітництва, пропаганди прав людини, демократії та миру [22].

Аналіз літературних джерел, результатів наукових досліджень і практики соціально-педагогічної діяльності дозволив виокремити протиріччя між: суспільною необхідністю в розвитку волонтерства та відсутністю цілісної теорії його організації, відповідного технологічного й нормативно-правового забезпечення; вимогами до змісту соціально-педагогічної діяльності волонтерів і системою їх підготовки до реалізації різних напрямів такої діяльності.

Саме тому виникає потреба уточнення сутності понять «волонтер» «волонтерство», «волонтерська діяльність», «волонтерський рух» у контексті соціально-педагогічної діяльності.

У сучасних умовах в Україні визнано необхідність і важливість волонтерської діяльності, що знайшло прояв у законодавчих документах нашої держави. Так, розробники Закону України «Про соціальні послуги» зазначають, що волонтер – особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно-корисний характер, а волонтерська робота – це будь-яка соціальна, суспільно корисна, систематична та вмотивована неприбуткова діяльність фізичних і юридичних осіб, що проводиться шляхом виконання робіт, надання послуг громадянам, організаціям і суспільству загалом. До того ж, у документі звертається увага на те, що «не є волонтерською соціальна, суспільно корисна й умотивована неприбуткова діяльність, що має одноразовий чи випадковий характер або проводиться на підставі родинних чи дружніх стосунків» [5].

У Загальній декларації волонтерів, яку було прийнято на XI Конгресі Міжнародної асоціації волонтерів 14 вересня 1990 року в Парижі, волонтерство – добровільна, активна, спільна або особиста участь громадянина в житті людських спільнот для реалізації його основних людських потреб і покращення якості життя, економічного й соціального розвитку [4, с. 5]. У документі відзначено, що така діяльність сприяє поліпшенню якості життя, особистому процвітанню та поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху створення справедливого й мирного суспільства, більш збалансованому економічному й соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і професій.

На сучасному етапі розвитку суспільства феномен волонтерства розуміється як форма громадянської участі в суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії та ефективний механізм розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем (О. Безпалько, Н. Зверико, І. Звєрєва [1]); як «діяльність, яка є непримусовою; ґрунтується на прагненні допомогти; як справа, зроблена без попередньої думки про фінансову винагороду; як робота, а не гра» (С. Маккарлі, Р. Лінч [11, с. 152]); як добровільний вибір діяльності, який відображає особисті погляди й позиції; активну участь громадянина в суспільному житті, що виражається, зазвичай, у спільній діяльності в межах різноманітних асоціацій, сприяє покращенню якості життя, особистому процвітанню та поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху утвердження більш справедливого й мирного суспільства, більш збалансованому економічному та соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і професій, а також як національну ідею – ідею милосердя та доброчинності [15, с. 62], ресурс філантропії – «людинолюбства, добродійності, благодійної діяльності, соціальної підтримки, заступництва й захисту знедолених громадян через милосердя» [16, с. 216].

Аналіз наукової літератури показав, що волонтерами називають громадян, які здійснюють благодійну діяльність у формі безоплатної праці в інтересах благоотримувача, у тому числі в інтересах благодійної організації [3, с. 83]; людину, яка вільно, не маючи якихось корисливих цілей, займається діяльністю на користь суспільства [14, с. 128]; людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим, особам і соціальним групам, що опинилися у складній життєвій ситуації [17, с. 38]; людину, яка здійснює свідому, добровільну діяльність на благо інших [18, с. 23].

У тлумачному словнику Д. Ушакова ми знаходимо таке визначення: волонтер (від франц. volontaire) – це доброволець, вільнонайманець, зарахований на власному утриманні й за власним бажанням, у воєнний час, до війська, але такий, який не знаходиться на службі [14]. Звичайно, на сучасному етапі таке визначення втратило своє пряме значення.

Отже, волонтери – це люди, які добровільно, без будь-яких корисливих цілей займаються діяльністю на благо суспільства, не отримуючи за це матеріальної винагороди.

Необхідно зазначити, що в українській і російській мовах наявні декілька понять, що еквівалентні англійському слову Volunteering – добровільна діяльність, суспільно корисна робота, громадянська активність [7, с. 45]. Але дослідники вважають, що доцільніше використовувати термін «волонтерство», що прийнятий більшістю країн. Такої ж думки дотримуються науковці, які акцентують увагу на синонімічності понять «волонтерська робота» та «добровільна робота» (І. Айнутдинова, О. Акимова, Л. Вандишева, І. Звєрєва, Л. Міщик, І. Мигович, С. Пальчевський, В. Пестрикова, Ю. Хорунжий), трактуючи її як «доброчинну діяльність, що здійснюється фізичними особами на засадах неприбутковості, без заробітної платні та просування по службі, заради добробуту та процвітання спільноті суспільства загалом; гуманістичну діяльність, спрямовану на соціальну допомогу певним верствам населення, розвиток добробуту й процвітання суспільства», що не вимагає матеріальної винагороди та ґрунтується на потребі реалізації цінностей.

Зауважимо, що вітчизняні й зарубіжні дослідники (О. Акимова, В. Бочарова, В. Воронов, Б. Вульфов, О. Главник, Т. Дружченко, Н. Івченко, Р. Ларсен, В. Петрович, Ю. Поліщук, Н. Романова, Д. Хепуорт та ін.) тлумачать волонтерську діяльність як добровольчу діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства, без мети отримання прибутку, одержання оплати або кар'єрного зросту; отримання всебічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям. О. Безпалько, Н. Заверико, І. Звєрєва, Т. Лях та ін. трактують волонтерську діяльність як основу функціонування громадських організацій, територіальних громад, форму громадянської активності населення; Л. Артюшкіна, Ю. Мацкевич, А. Моров, А. Поляничко, Л. Радченко, Б. Сіррі – як мало спеціалізовану допомогу в різних сферах діяльності; З. Бондаренко, В. Бочарова, Р. Вайнола, А. Капська – як форму громадської активності особистості, спрямовану на розв'язання соціальних проблем, що сприяє формуванню професійно значущих якостей особистості фахівця із соціальної роботи.

Ураховуючи вище перелічені визначення, наголосимо, що як доброчинна, волонтерська робота не є спонтанною чи фрагментарною, а спрямовується на досягнення певних цілей і результатів, які зумовлені метою конкретної діяльності. Мета волонтерської роботи, за твердженням В. Бочарової, Р. Вайноли, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Міщик, А. Мудрика, Є. Холостової та ін., полягає в сприянні особистісному й професійному зросту, самореалізації та соціалізації особистості; наданні послуг тим, хто

цього потребує, а також соціальної підтримки, захисту, допомоги окремим людям за рахунок компенсації втрат життєво важливих умов існування; реабілітації громадян з обмеженими можливостями та соціально вразливих груп населення; у просвітництві населення й організації педагогіки середовища [9, с. 128].

Погоджуємося із твердженнями І. Айнутдинової, О. Акимової, Т. Алєксєєнко, О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайноли, І. Звєрєвої, Г. Лактіонової, Т. Лях, А. Капської, А. Мудрика, О. Стецькова, Є. Холостової та інших дослідників, що волонтерська робота сприяє соціалізації особистості: забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями соціальної дійсності, нових соціальних ролей, нормі суспільних поведінкових стереотипів; допомагає особистісному зростанню, самореалізації; допомагає по-новому осмислити значення загальнолюдських цінностей, у тому числі співчуття, милосердя, їхню роль у гуманізації міжлюдських стосунків; ознайомлює із загальною культурою та специфічними субкультурами соціуму.

У словнику С. Ожегова волонтерство означає добровільне виконання обов'язків щодо надання безкорисної соціальної допомоги, послуг, добровільний патронаж над інвалідами, хворими та людьми похилого віку, а також особами й соціальними групами населення, що опинилися в складних життєвих ситуаціях [13, с. 94].

На думку Л. Толмачової, волонтерство – це спосіб збереження та укріплення людських цінностей, таких як доброта, безкорислива допомога будь-якій людині незалежно від її положення в суспільстві, культурних і етнічних здібностей, релігії, віку, статі [19].

Отже, погоджуємося з думкою вітчизняного педагога Н. Янца, який трактує феномен волонтерства як форму громадянської участі в суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем [22, с. 7].

Волонтерську роботу науковець визначає як різновид доброчинної діяльності індивідів або груп, що здійснюється на основі загальних цілей, спрямованих на вирішення соціальних проблем, заради добробуту й благополуччя як окремих громадян, так і суспільства загалом [22, с. 7].

У контексті даного дослідження доцільним буде зупинити увагу на основних рисах і провідних принципах волонтерської діяльності.

У Записці Генерального секретаря ООН, адресованій Комісії соціального розвитку Економічної та соціальної ради ООН, виділено такі найважливіші риси волонтерства:

– турбота про людей. Для соціально-педагогічної роботи це важливий ресурс, який допомагає створювати безпечне середовище для існування й розвитку кожного члена суспільства;

- солідарність і гуманна корисливість. Люди добровільно витрачають свій вільний час, щоб встановити взаємодовіру та сприяти налагодження благополуччя інших;
- духовна якість і громадянська чеснота. Значення волонтерської діяльності полягає не лише в тому, що робимо для інших, а те як ми це робимо і як це впливає на людину, яка надає добровільну допомогу;
- багате джерело людського досвіду, тобто такого досвіду, який набуває людина в процесі взаємодії з іншими людьми, соціальними групами, державою;
- нові інтелектуальні ресурси. Волонтери, крім виконання програми, є джерелом нових ідей, нового життєвого досвіду;
- участь і відповідальність (суть активної громадянської позиції);
- етичний стандарт, який обумовлює якість людських взаємостосунків;
- забезпечення надійної платформи для відновлення зв'язків між людьми;
- нове бачення соціальної діяльності (нове ставлення до зайнятості в галузі соціального захисту) [6].

Характерні особливості волонтерської діяльності були визначені Міжнародною експертною групою з питань волонтерства та соціального розвитку в 1999 р.:

- відсутність фінансового прибутку;
- добровільність діяльності;
- корисність діяльності [12].

У Загальній декларації про волонтерську діяльність, яка була прийнята на XVI Всесвітній конференції волонтерів у 2001 році в Амстердамі, визначено провідні принципи діяльності волонтерів:

1) визнання права на закріплення за всіма чоловіками, жінками й дітьми, незалежно від їхньої раси, віросповідання, фізичних особливостей, відповідного соціального й матеріального становища;

2) поважання гідності й культури всіх людей;

3) надання допомоги, безкоштовних послуг особисто чи організовано в дусі партнерства та братерства;

4) визнання рівної важливості особистих і колективних потреб, сприяння їх забезпеченню;

5) перетворення волонтерства на елемент набуття нових знань і навичок, удосконалення здібностей, стимулюючи при цьому ініціативу та творчість людей, надаючи кожному можливість бути творцем, а не користувачем, спостерігачем [10].

Погоджуємося з вітчизняними дослідниками (А. Капська, О. Любарська, В. Назарук, В. Петрович, Ю. Поліщук, Н. Янц та ін.), які на основі аналізу наукової літератури та загальних декларацій

волонтерської діяльності (1990 і 2001 рр.) визначили такі принципи волонтерської роботи:

- альтруїзм – волонтери готові до здійснення діяльності, спрямованої на вирішення важкої життєвої ситуації клієнтів, при цьому інтереси клієнтів виходять на перший план;
- безкорисливість – відсутність матеріальної зацікавленості у відносинах між волонтером і клієнтом;
- гласність – відкритість волонтерської роботи для суспільного ознайомлення й обговорення;
- гуманізм – дотримання прав людини, вияв доброзичливості, толерантного ставлення волонтера до клієнта;
- добровільність – залучення до волонтерської роботи лише за бажанням;
- законність – відповідність волонтерської роботи прийнятому законодавству;
- милосердя – готовність волонтера допомогти людям через співчуття й людинолюбство;
- чуйність – готовність волонтера вчасно допомогти людині, яка цього потребує;
- самовідданість – пріоритетність інтересів клієнта у волонтерській роботі, наявність у волонтера оптимізму під час вирішення складної життєвої ситуації клієнта;
- співчуття – гуманне ставлення до клієнта;
- партнерство – стиль відносин, що припускає неізольовану один від одного діяльність фахівця із соціальної роботи та клієнта; поважне ставлення один до одного [22].

Комплексне дослідження діяльності міжнародних волонтерських мереж вимагає, передусім, аналітичного розгляду історичного становлення волонтерського руху, що забезпечить адекватне розуміння сучасного стану та науково обґрунтоване визначення подальших перспектив.

Волонтерство як ідея соціальної служби майже так само давнє, як і поняття «соціум». Історія людства не пам’ятає такого суспільства, якому були б чужі ідеї добровільної та безкорисливої допомоги. У суспільстві завжди знаходилися люди, для яких способом самореалізації, самовдосконалення, зв’язку й спілкування з іншими людьми була праця на користь громадськості. Безкорислива допомога ближньому існувала завжди. Так, у Греції – це лікарі-мандрівники, які лікували бідних громадян і здійснювали профілактичні заходи проти епідемій холери й чуми; у Давньому Римі було популярним милосердя до знедолених; у країнах Сходу з’явилися початки філантропії. Усе це, на нашу думку, є прообразами волонтерства. У деяких державах система волонтерства, до введення загальної військової служби, була основним способом комплектування армії. Яскравим прикладом є Велика Британія до Першої

Світової війни 1914–1918 рр. у XVIII ст. – першій половині XIX ст. в Австро-Угорщині, Франції та Італії існували волонтерські батальйони та полки, які були частиною регулярної армії. Чоловіче населення добровільно записувалося до лав захисників Батьківщини. Саме тоді слово «волонтер» увійшло в ужиток. Молодіжний волонтерський рух зародився в європейських країнах у 20-х роках XX ст. після Першої світової війни. Грошей за свою роботу волонтери не отримували, але забезпечувалися місцем проживання, харчуванням і медичним страхуванням – цей принцип організації волонтерської роботи зберігся й до сьогодні. Ідея поширилася всією планетою. У 60–80-х рр. XX ст. виникли десятки волонтерських програм. У 1998 р. було здійснено біля 2000 проектів у 84 країнах світу. Міжнароді волонтерські програми – це форма міжнародної взаємодопомоги, можливість проявити свою громадянську позицію на практиці, надавши посильну допомогу тим, хто її потребує. Ідея «навалитися всім світом» на рішення будь-якої проблеми має багаточисленних прихильників і ефективно спрацьовує.

У даному дослідженні ми скористалися методом періодизації, оскільки він задає програму дослідницької діяльності, сприяє пошуку нових шляхів вирішення проблеми й дозволяє проаналізувати стан проблеми в її генезі, розглянули історію формування волонтерського руху в європейському регіоні (Таблиця 16.1).

Таблиця 16.1

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ

Етапи	Основний зміст і характеристика етапу
1750–1913 рр. – становлення	Залучення представників середнього та вищого класів західноєвропейського суспільства до соціальної роботи для боротьби з бідністю: - волонтерська робота студентів, які мешкали поряд із бідним населенням робочих кварталів, з метою покращення умов життя місцевих жителів, міжкласової сусідської самоорганізації та взаємної допомоги; - освітні курси для дорослих, канікули для дітей сільської місцевості й підтримка переселенців. 1859 р. – рік виникнення волонтерського руху (французький письменник-журналіст Анрі Дюнан запропонував ідею створення Червоного Хреста)
1914–1971 рр. – інституалізації	Розширення державних структур, які в повному обсязі надавали соціальні послуги: - витіснення волонтерської діяльності зі сфери соціальних послуг; - розгляд волонтерів як помічників-любителів, яких за можливості слід замінювати професійною робочою силою. Здійснення перших масштабних волонтерських проектів (проекти з відновлення зруйнованих Першою Світовою війною ферм у районах найбільш запеклих боїв між німецькими й французькими військами).

Продовження Таблиці 16.1

	Створення перших волонтерських організацій (Координаційний комітет міжнародної волонтерської служби (CCIVS) під егідою ЮНЕСКО зі штаб-квартирою в Парижі). 1920 р. – відкриття першого міжнародного волонтерського табору Service Civil International – S.C.I. – Міжнародна Громадянська Допомога. 60-ті роки – виникнення десятків волонтерських програм з миротворчою місією налагодити дружні стосунки між Східною та Західною Європами
1972–1991 рр. – інтеграції	Початок системного створення інфраструктури, яка підтримує волонтерську діяльність: - сфера адресних соціальних послуг здебільшого передана суспільним організаціям, які мають багаторічний досвід у сфері соціальної роботи; - покриття дефіциту державних організацій і бюрократичних структур за рахунок участі громадян та орієнтації на місцеву громадськість; - виникли багаточисленні ініціативні групи й організації, які залучили до добровільної роботи молодь; - створення мережі національних волонтерських програм
1991 р. – сьогодення – глобалізації	14 вересня 1990 року було прийнято Загальну декларацію волонтерів, у якій визначено сутність, цілі й основні принципи руху волонтерів у світі: - волонтерський рух як дуже важливий елемент розвитку демократії, за допомогою якого громадяни беруть на себе відповідальність за громадськість; - залучення маргінальних груп, таких як представники національних меншин, інваліди, пенсіонери; - інтеграція волонтерської роботи в систему освіти й створення можливостей участі в ній для молоді; - створення умов для підготовки педагогічних кадрів до координації волонтерського руху

Отже, волонтерський рух існує вже багато сторіч. У різних країнах це явище має різні назви, але воно є універсальним соціальним феноменом, який зустрічається в усіх культурах, на всіх рівнях економічного розвитку, серед представників обох статей і людей різного віку.

Слід зауважити, що на сучасному етапі волонтерський рух поширений у багатьох країнах світу та відіграє все більш значущу роль у суспільних процесах розвинених країн світу. Зарубіжні вчені А. Саломон і Х. Анхайер вважають, що наразі у світі відбувається «глобальна суспільна революція», що полягає у «вибуху» організованої приватної волонтерської діяльності, пов'язаної зі зростанням самовизначення особистості в сучасному суспільстві, у якому в наявності виступають інформаційна революція та криза держави [27].

На сьогоднішній день волонтерські мережі існують у багатьох країнах світу. Правління цих країн надає підтримку волонтерському

руху, який набуває глобального характеру. Працюють міжнародні волонтерські мережі, які ми визначаємо як організаційні структури, що являють собою сукупність волонтерських організацій, об'єднаних спільною ідеєю та діяльністю, спрямованою на надання безоплатних соціальних послуг, а також на поширення досвіду в межах волонтерської мережі й поза нею.

У даному дослідженні ми розглянемо 7 міжнародних волонтерських мереж.

1. Волонтери ООН (UNV – United Nations Volunteers) – мережа, яка безпосередньо знаходиться під керівництвом ООН. Ця мережа опікується підтримкою стійкого глобального розвитку на планеті шляхом просування ідей волонтерства й мобілізації волонтерів для розв'язання конкретних практичних завдань на нашій планеті. Волонтери мережі надають допомогу біженцям, ВІЛ-інфікованим, дітям, інвалідам; працюють у галузі дитячої та дорослої освіти, здоров'язбереження, міського розвитку, виборчого права й захисту прав виборців, гендерної рівності й прав жінок тощо [29].

2. «Міжнародна громадська служба» (SCI – Service Civil International), заснована в 1920 р., має 33 відділення по всьому світі. Провідними цілями організації є просування ідей миру, міжнародного взаєморозуміння й солідарності, соціальної справедливості та захисту навколишнього середовища. Основна увага приділена організації міжнародних волонтерських проектів; семінарів; волонтерських програм різного терміну дії; освітніх тренінгів і міжнародних обмінів [28].

3. «Молодь за мир» (YAP – Youth Action for Peace) з'явилася після Першої світової війни в 1923 р. у Франції та Німеччині під назвою Християнського руху за мир (до 1949 р.). Основною метою її діяльності є підтримка ідеї миру й співробітництва між країнами та врегулювання проблемних питань без воєнних конфліктів. YAP об'єднує політично активну молодь і поширює свою діяльність через 15 відділень у різних країнах світу. Основними напрямами роботи Молодіжної міжнародної організації є:

- організація волонтерських антивоєнних проектів;
- проведення пацифістських семінарів і тренінгів;
- розробка методів ненасильницького розв'язання воєнних конфліктів;
- робота з біженцями, соціально незахищеними групами населення;
- лобіювання антивоєнних і миротворчих ідей серед політичних партій і організацій [31].

Отже, протягом багатьох років рух зберігає свою місію – прагнення уникнути конфлікту, допомога молодим людям краще пізнати один одного. Але слід зазначити, що YAP завжди йшла в ногу з часом. Таким чином, із часів Другої світової війни YAP оновлює цілі відповідно до мінливих контекстів життя. Зокрема, сьогодні рух більшою мірою

зосереджений на боротьбі із соціальною ізоляцією та підтримкою народів у їх боротьбі за свободу й самовизначення.

Крім того, Молодіжна міжнародна організація «Молодь за мир» співпрацює з представниками Європейської Комісії Європейського Союзу, а також з Молодіжним директоратом Ради Європи [31].

4. Федерація «Міжнародного культурного молодіжного обміну» (ICYE – International Cultural Youth Exchange) розпочала свою діяльність у 1949 р. На сьогоднішній день федерація діє більше, ніж у 30 регіонах Африки, Азії, Європи та Латинської Америки. Провідна мета волонтерської мережі Міжнародного культурного молодіжного обміну полягає в налагодженні молодіжної волонтерської активності за міжнародне взаєморозуміння й мир.

Основними завданнями ICYE визначено такі:

- забезпечення міжкультурного досвіду навчання для молодих людей;
- сприяння їх соціально-особистісному розвитку через міжнародні волонтерські програми;
- налагодження міжкультурного порозуміння;
- надання рівних можливостей для всіх;
- формування терпимості й збереження миру серед людей у світі.

За Конституцією Федерації, її учасниками можуть стати всі бажаючі, які прагнуть до:

- справедливості для всіх людей, які страждають від соціальної, політичної, економічної та особистої несправедливості;
- усунення бар'єрів між культурами й народами;
- рівності культур, націй і статей;
- забезпечення міжнародного й міжкультурного порозуміння [30].

Провідними принципами діяльності програми ICYE у роботі з дітьми, людьми похилого віку й інвалідами виокремлено такі:

1) глобального розвитку освіти;

2) інтеркультурності виховання [30].

Крім того, федерація активно займається створенням та організацією дитячих центрів, а також екологічних проектів.

У контексті нашого дослідження доцільно наголосити на тому, що Федерація пов'язана й працює за підтримки різних міжнародних організацій, зокрема Ради з економічнихі соціальних питань ООН (UN-Economic and Social Council) – ECOSOC, Департаментом громадської інформації ООН (United Nations Department of Public Information), ЮНЕСКО, Всесвітньою радою церков (World Council of Churches), Європейською комісією Генерального директорату з освіти та культури (European Commission, Directorate General Education and Culture), Координаційним комітетом міжнародної добровільної служби (Co-ordinating Committee of International Voluntary Service (CCIVS)) [30].

5. Альянс Європейських волонтерських організацій (Alliance of European Voluntary Service Organisations) був створений у 1982 р. та являє собою координаційний центр європейських національних волонтерських організацій. Альянс спеціалізується на організації волонтерських таборів різного терміну дії, які підтримують ідеї міжнародного співробітництва, миру й взаєморозуміння. Кожен член організації працює за річною програмою міжнародних волонтерських проектів у своїй країні та здійснює обмін волонтерами для створення міжнародної групи добровольців з метою розробки й упровадження в життя кожного проекту.

Проекти Міжнародної волонтерської служби (International Voluntary Service) організовані Альянсом на національному або регіональному рівнях, але завжди – у партнерстві з місцевими громадами.

Волонтерська діяльність досліджуваної мережі спрямована на підтримку й розвиток волонтерських програм. Аналіз волонтерських програм Альянсу Європейських волонтерських організацій дозволив з'ясувати, що в його межах проводиться три щорічні заходи:

1. Технічні наради, що дозволяють членам і запрошеним організаціям-партнерам обмінятися програмами таборів і обговорити відповідні питання, зазвичай у формі двосторонніх дискусій.

2. Генеральні Асамблеї, що надає можливість співробітникам і волонтерам організацій-членів оцінити діяльність та здійснити обмін ідеями й досвідом щодо поточних питань, які становлять спільний інтерес.

3. Тренінги для тренерів, спрямовані на підготовку волонтерів і лідерів, які будуть виступати в якості координаторів у своїх організаціях [23].

Крім того, члени Альянсу, раз на два роки (в лютому, вересні та безпосередньо перед Генеральною Асамблеєю), зустрічаються для проведення навчальної сесії (обговорення різних питань діяльності, зокрема створення нових засобів, ідей і рекомендацій для мережі); післятаборових зустрічей (здійснення оцінки роботи таборів і планування участі у волонтерській діяльності мережі); Генеральної конференції (обговорення питань ставлення до роботи мережі) [23].

Отже, Альянс європейських волонтерських організацій – це Міжнародна неурядова молодіжна організація, до складу якої входять національні організації, що сприяють розвитку міжкультурної освіти, взаєморозуміння й миру за допомогою добровільної служби.

6. Координаційний комітет міжнародних волонтерських організацій (CCIVS – Coordinating for International Voluntary Service) розпочав свою діяльність у 1948 р. під егідою ЮНЕСКО. Комітет координує діяльність більше, ніж 250 національних волонтерських організацій у 100 країнах світу.

Дослідження програм і проектів, організованих Комітетом, дозволило виокремити такі його завдання:

- сприяння волонтерській діяльності в усьому світі;
- боротьба з небезпекою війни, соціальної та расової дискримінації, недостатнім економічним розвитком і неписьменністю;
- сприяння міжнародному взаєморозумінню, дружбі й солідарності як основній передумові міцного й стабільного миру;
- підвищення соціального й національного розвитку;
- встановлення справедливого міжнародного економічного й соціального замовлення [25].

Напрямами діяльності визначено такі: навколишнє середовище; підвищення грамотності; проблеми біженців, охорони здоров'я, надзвичайних ситуацій; соціальний розвиток сільських районів [25].

Таким чином, Комітет координує й заохочує проведення національних і регіональних заходів, більшість із яких реалізують різні види добровільної роботи, надто – волонтерських таборів для молоді; розглядає індивідуальні волонтерські табори (сільськогосподарські, археологічні, будівельні й реконструктивні, екологічні, освітні); фінансує інноваційні та виховні проекти, проводить дослідження й аналіз; працює в тісній співпраці з ЮНЕСКО та Європейським Союзом; займається видавничою діяльністю; організовує міжнародні волонтерські табори; обмін волонтерами; конференції, семінари, програми підготовки керівних кадрів у Африці, Азії та Латинській Америці [25].

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

AVSO об'єднує організації громадянського суспільства, які працюють на місцевому, національному або міжнародному рівнях; співпрацює з інститутами ЄС, Ради Європи та іншими міжнародними організаціями, захищаючи права волонтерів і стимулюючи програми добровільної служби.

В основі діяльності Асоціації волонтерських організацій покладено активне спілкування та взаємодію з іншими членами [24].

Отже, міжнародні волонтерські мережі є потужним засобом для вирішення різних соціальних питань. Основними напрямами їх діяльності є: боротьба за звільнення рабів, за отримання жінками рівних прав з чоловіками; захист навколишнього середовища, прав покупців; сприяння політиці ненасилля, міжнародного взаєморозуміння тощо.

Залучення, навчання, організація роботи й утримання волонтерів вимагають ефективного управління цим процесом. Організація роботи волонтерів вимагає певної технології, це особливий вид менеджменту людських ресурсів.

Система, що дозволяє виправдати очікування й надії волонтерів, а також сприяє організації їх ефективної діяльності, спрямованої на досягнення місії, цілей і завдань організації, називається менеджмент волонтерських програм (МВП) [2].

МВП є інструментом регулювання взаємовідносин між волонтерами та організацією з тим, щоб кожна зі сторін одержувала максимально позитивний результат від співпраці. Тобто МВП включає планування, організація, координація роботи волонтерів.

У результаті аналізу діяльності міжнародних і національних волонтерських мереж британська дослідниця К. Бідерман визначає такі етапи МВП:

1) оцінка потреб і планування програми;
2) визначення обов'язків;
3) залучення волонтерів;
4) співбесіда з волонтерами;
5) розробка опису роботи волонтера, складання договору;
6) орієнтація й навчання волонтерів;
7) підтримка й супервізія волонтерів;
8) визнання діяльності волонтерів;
9) оцінка волонтерської програми та діяльності волонтерів [2, с. 34].

До того ж, велике значення для МВП має участь у цьому процесі керівників організації, координаторів волонтерських програм, штатних співробітників, а також активних волонтерів. Успіх залежить від суспільного визнання й підтримки. Процес здійснення менеджменту волонтерських програм представлений нами на Рис. 16.1.

Велику роль у процесі управління волонтерською діяльністю виконує штатний співробітник – координатор роботи волонтерів. Головна мета його діяльності – це планування, координація й удосконалення процесу менеджменту волонтерських програм. Координатор роботи волонтерів – це не просто спеціаліст, який підтримує й консультує волонтерів, він є посередником між керівництвом організації, штатними співробітниками й волонтерами.

Далі схарактеризуємо кожен з етапів здійснення МВП [26].

1. Оцінка потреб і планування волонтерських програм. Робота з волонтерами – це не спонтанні дії, їй повинна передувати підготовка, а саме визначення потреб і планування волонтерської програми. Етап планування дозволяє керівництву організації та штатним співробітникам з'ясувати свої очікування від роботи волонтерів, тобто дає можливість від самого початку роботи усунути всі непорозуміння й проблеми. Також

важливо визначити статус волонтерів у організації. Окрім загальних домовленостей, на стадії планування необхідно визначити, чи потребує організація допомоги волонтерів. Для цього слід точно зазначити задачі, плани та цілі організації, а також розробити регламент і організаційні технології: принципи рівності можливостей, санітарні норми й правила техніки безпеки, страхування, посадові обов'язки, дозвіл на роботу з волонтерами, а також критерії оцінювання менеджменту волонтерських програм [2, с. 40].



Рис. 16.1. Процес менеджменту волонтерських програм [2]

Отже, для ефективного співробітництва керівництва організації, штатних співробітників, волонтерів і клієнтів на цьому етапі рекомендується сформулювати основні домовленості у вигляді конкретної волонтерської політики.

2. Визначення обов'язків. Волонтерська діяльність є доповненням роботи штатних співробітників і навпаки. Визначення обов'язків – це створення регламенту для співробітництва штатних працівників і волонтерів. Тобто відбувається визначення й розмежування компетенцій штатних працівників і волонтерів. Волонтери й штатні співробітники рівноправно працюють разом, але мають різні сфери відповідальності. Обов'язки волонтерів декларуються посадовою інструкцією, яка складається з таких розділів: назва посади волонтера;

вид діяльності; задачі, конкретні обов'язки; цілі й результати, яких необхідно досягти; вимоги, навички, знання й кваліфікація; час роботи; місце роботи; права волонтера; користь для волонтера.

3. Залучення волонтерів. Залучення – це процес пошуку й набору волонтерів, які хочуть надати допомогу організації в її діяльності. Під час набору волонтерів, насамперед, слід орієнтуватися на їх мотивацію до заняття добровільною діяльністю, що допоможе правильно скласти звертання до потенційних волонтерів. Наступним кроком після створення звертання до потенційних волонтерів є визначення того, який саме метод необхідний для його поширення. Такими методами можуть бути: поширення інформації через друзів і знайомих; реклама на радіо й телебаченні, наочна агітація (стенди), розповсюдження брошур, прес-релізів, інформаційних листків серед учасників публічних заходів; постійні рубрики в пресі з переліком волонтерських вакансій; розклеювання рекламних оголошень на зупинках громадського транспорту й у самому транспорті (потрібно погоджувати); інформування пасажирів громадського транспорту через внутрішнє радіо (наприклад, у метро, також потрібен дозвіл); через волонтерське бюро або волонтерський ярмарок; статті й оголошення в газетах, журналах; пропозиція проходження практики та стажувань для студентів і школярів; бесіди й лекції; розміщення оголошень на сайтах.

Вибір методу залучення волонтерів залежить від способу їх набору, тобто, буде здійснюватися масовий чи цільовий набір. Відмінні риси представлено у вигляді Таблиці 16.2.

Таблиця 16.2

Відмінні риси способів набору волонтерів

	Масовий набір	**Цільовий набір**
Мета набору	Підібрати волонтера на посаду, з якою б упоралася більшість людей	Підібрати волонтера для роботи, яка вимагає певного досвіду й підходу
Досвід роботи претендентів	Спеціальний досвід не вимагається, оскільки робота не потребує спеціальних навичок	Потрібні волонтери з певним досвідом, навичками, освітою тощо
контингент та техніка набору	Звернення до широкого загалу: розповсюдження об'яв, використання ЗМІ	Звернення до певного контингенту людей: використання певних ЗМІ, об'яв у місцях появи потенційних волонтерів, безпосереднє спілкування й контакти (переважно)

4. Співбесіда з волонтерами. Мета співбесіди – визначити, чи є прийнятною кандидатура волонтера для організації, а також підібрати йому заняття, яке задовольнить як потреби волонтера, так і організації. Крім того, це найкращий і найшвидший спосіб познайомитися з волонтером. Таким чином, співбесіда дозволяє

зробити подальшу співпрацю успішною та вберегти від можливих неприємностей організацію, користувачів наданих нею послуг, співробітників і самих волонтерів.

5. Розробка опису роботи волонтера, складання договору. Відносини між організацією й волонтером закріплюються угодою, яка має характер договору. У ньому визначаються права й обов'язки обох сторін. У договорі фіксується обов'язок організації надавати підтримку волонтеру: через навчання, підвищення кваліфікації, супервізію, страхування тощо. У свою чергу, волонтери зобов'язуються регулярно працювати, не розголошувати конфіденційну інформацію тощо.

6. Орієнтування та навчання волонтерів. Метою орієнтування є підготовка волонтерів до початку їх діяльності. Підготовка й проведення орієнтації, зазвичай, здійснюється координатором роботи волонтерів із залученням штатних співробітників, членів правління, які вже працюють у організації волонтерів і клієнтів.

Мета навчання – забезпечення високої якості програми й послуг, що відповідають інтересам уразливих людей.

Завдання навчання:

- підготовка волонтера до кваліфікованої самостійної роботи;
- задоволення особистих потреб волонтерів у навчанні та здобутті знань і навичок.

Навчання може бути індивідуальним і в групі. Як правило, використовуються комбінації різних методів навчання: презентації, лекції, робота в групах, рольові ігри, дискусії, обмін досвідом, навчальні фільми й заняття, консультації фахівців.

Зміст програми навчання залежить від кожної конкретної роботи і тих знань і навичок, якими вже володіє волонтер. Програма навчання планується координатором волонтерів спільно з волонтером вцілому.

Ідеальна програма підготовки забезпечує: постійне вдосконалення вже наявних знань і навичок, придбання нових і розвиток особистості волонтера.

7. Підтримка й супервізія волонтерів. Надання підтримки – це обов'язок організації відносно волонтерів. Підтримка волонтерів передбачає консультування, інформування, безпосередню організацію роботи щодо уникнення перевантаження, навчання й підвищення кваліфікації, особисту підтримку, сприяння взаємній підтримці.

Супервізія є складовою частиною системи підтримки волонтера. Вона полягає у проведенні бесіди / обміну думками між керівником і волонтером. При цьому керівник допомагає волонтеру сформулювати самостійні висновки, оцінити свою діяльність і поставити перед собою нові завдання на найближчий період. Одночасно виявляються проблеми, появу яких волонтер не завжди може усвідомити або сформулювати

самостійно. Цінність такої бесіди в тому, що ідентифікація і пошук вирішення проблем відбувається спільно.

8. Визнання діяльності волонтерів. Важливо пам'ятати про те, що визнання – це нагорода волонтеру за його працю. У багатьох випадках саме визнання є основною мотивацією людини до заняття волонтерською діяльністю. Захід з нагородження волонтерів за особливі успіхи може також послужити хорошою рекламою, як для залучення нових волонтерів, так і для поширення програми. Золотим правилом визнання є той факт, що визнання має бути своєчасним, індивідуальним, щирим і публічним.

9. Оцінка процесу й результатів волонтерської програми та діяльності волонтерів. Мета оцінки полягає не в знаходженні негативних моментів, а в підведенні підсумків, визнанні досягнень, забезпеченні підзвітності організації та волонтерів і розробці планів щодо покращення роботи в майбутньому.

Оцінка показує, наскільки успішно були реалізовані заявлені плани й завдання організації в роботі з волонтерами, відзначає слабкі й сильні сторони, зіставляє витрачені ресурси з реально досягненими результатами.

Отже, успішна діяльність міжнародних волонтерських мереж залежить від таких чинників:

- залучення людей, для яких способом самореалізації, самовдосконалення, зв'язку й спілкування з іншими людьми є праця на користь громадськості;
- наявність загальної волонтерської політики;
- ефективне управління процесом волонтерської діяльності.

Таким чином, у результаті вивчення й аналізу широкого кола джерел та досвіду діяльності міжнародних волонтерських організацій зроблено висновки:

1. Проаналізовано причини активного розвитку волонтерського руху у світі на початку XXI ст., серед яких провідними є: розуміння волонтерського руху як ефективного способу вирішувати складні проблеми окремої людини, суспільства й довкілля; способу, за допомогою якого кожен, хто бажає, може брати участь у покращенні якості життя людства; механізму, який надає людям можливість адресувати свої проблеми безпосередньо тим, хто здатний їх вирішувати.

2. Схарактеризовано теоретичні основи діяльності міжнародних волонтерських мереж, що дало змогу визначити основоположні поняття дослідження: «волонтер» «волонтерство», «волонтерська діяльність», «міжнародна волонтерська мережа» в контексті соціально-педагогічної діяльності.

3. З’ясовано, що в науковій літературі волонтерами називають громадян, які здійснюють благодійну діяльність у формі безоплатної праці в інтересах благоотримувача, у тому числі в інтересах благодійної організації; людину, яка вільно, не маючи якихось корисливих цілей, опікується діяльністю на користь суспільства; людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим, особам і соціальним групам, що опинилися у складній життєвій ситуації; здійснює свідому, добровільну діяльність на благо інших. Відповідно волонтерство розглядається як форма громадської участі в суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем. Волонтерську роботу науковці визначають як різновид доброчинної діяльності індивідів або груп, що здійснюється на основі загальних цілей, спрямованих на вирішення соціальних проблем, заради добробуту й благополуччя як окремих громадян, так і суспільства загалом. Міжнародні волонтерські мережі ми визначаємо як організаційні структури, що являють собою сукупність волонтерських організацій, об’єднаних спільною ідеєю та діяльністю, спрямованою на надання безоплатних соціальних послуг, а також на поширення досвіду в межах волонтерської мережі й поза нею.

4. Виокремлено етапи розвитку міжнародного волонтерського руху: 1) 1750–1913 рр. (становлення) – залучення представників середнього та вищого класів західноєвропейського суспільства до соціальної роботи для боротьби з бідністю; 2) 1914–1971 рр. (інституалізації) – розширення державних структур, які в повному обсязі надавали соціальні послуги, здійснення перших масштабних волонтерських проектів; 3) 1972–1991 рр. (інтеграції) – початок системного створення інфраструктури, яка підтримує волонтерську діяльність; 4) 1991 р. – сьогодення (глобалізації) – волонтерський рух як дуже важливий елемент розвитку демократії, за допомогою якого громадяни беруть на себе відповідальність за громадськість.

5. Проаналізовано діяльність семи міжнародних волонтерських мереж: Волонтери ООН, «Міжнародна громадська служба», «Молодь за мир», Федерація «Міжнародного культурного молодіжного обміну», Альянс Європейських волонтерських організацій, Координаційний комітет міжнародних волонтерських організацій, Асоціація волонтерських організацій.

6. Установлено, що система управлінських дій, яка сприяє організації ефективної діяльності, спрямованої на досягнення місії, цілей і завдань організації, називається менеджмент волонтерських програм (МВП). МВП є інструментом регулювання взаємовідносин між волонтерами та організацією з тим, щоб кожна зі сторін одержувала максимально позитивний результат від співпраці. Тобто менеджмент

волонтерських програм – це планування, організація, координація роботи волонтерів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує перспективний зарубіжний досвід здійснення волонтерської діяльності в різних країнах; розроблення механізмів залучення бажаючих до волонтерської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Підготовка волонтерів до проведення організаційних форм соціально-педагогічної діяльності / Волонтерство: порадник для організатора волонтерського руху в Україні / Уклад. : Т. Л. Лях; авт. кол. : О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Звєрєва. – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – С. 128–137.
2. Бидерман К. Координация работы добровольцев и менеджмент волонтерских программ в Великобритании / К. Бидерман. – М., 2009. – 66 с.
3. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / [Вайнола Р. Х., Капська А. Й., Комарова Н. М. та ін.]. – К. : Академпрес, 1999. – 112 с.
4. Загальна декларація волонтерів (витяг), прийнята на XI Конгресі Міжнародної Асоціації Волонтерів // Волонтерський рух «Пенсіонер» в України : [зб.] / [упор.: Є. І. Стеженська, Н. В. Вержиховська.]. – К. : ТИРАЖ, 2002. – Вип. 2. – С. 11–13.
5. Закон України від 19.06.2003 р. №966-IV «Про соціальні послуги» // Законодавство України про соціальний захист населення : зб. законів станом на 5 липня 2003 р. / [підг. до друку О. В. Серьогіної]. – К. : Парламентське вид-во, 2003. – С. 127–137.
6. Записка Генерального секретаря ООН, адресованная Комиссии социального развития Экономического и социального совета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www. un. org/esa/sustdev/csd. htm.
7. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии / Николай Игнатьевич Конюхов. – М. : Академия, 1996. – 160 с.
8. Кудринская Л. А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции / Л. А. Кудринская. – М. : Издательство Московского Университета, 2006. – 126 с.
9. Культура життєвого самовизначення: інтегративний курс для учнів загальноосв. навч. закладів : метод. посіб. : [у 3 ч.] / [О. В. Безпалько, М. І. Босенко, Р. Х. Вайнолатаін.] ; наук. кер. та ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : Златограф, 2003. – Ч. 2. Середня школа. – 536 с.
10. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп [Електронний ресурс] / Т. Л. Лях. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki.
11. Маккарлі С. Управління діяльністю волонтерів. Як залучити громадськість до вирішення проблем суспільства / С. Маккарлі, Р. Лінч ; пер. зангл. О. Винничук. – К. : Ресурсний центр розвитку громадських організацій «Гурт», 1998. – 160 с.
12. Материалы встречи Экспертной рабочей группы ООН по вопросам волонтерской деятельности и социального развития. – Нью-Йорк, 1999.
13. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 2003.

14. Організація діяльності консультативних пунктів «Довіра» центрами соціальних служб для молоді : метод. посіб. / [Ю. В. Калашников, Т. В. Колодуб, Ф. І. Ільїнська та ін.] ; за ред. П. Б. Лазаренка, І. М. Пінчук. – К. : ДЦССМ, 2003. – 138 с.

15. Підготовка волонтерів до соціальної роботи : навчально-методичний посібник / За ред. А. Й. Капської. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 152 с.

16. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / За ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.

17. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт : в 2 т. / [ред. Т. Ф. Яркина, В. Г. Бочарова]. – М. : Изд-во АСОПир, 1993. – Т. 1. – 461 с.

18. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1935–1940.

19. Толмачева Л. П. Социализация личности начинается с добровольчества / Л. П. Толмачева. – Новосибирск : Новосибирск, 2009. – 56 с.

20. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет соціального работника / Е. И. Холостова. – М. : Союз, 1993. – 34 с.

21. Юрченко І. В. Інституціоналізація волонтерського руху в Україні : автореф. дис. … канд. соціолог. наук / І. В. Юрченко. – К., 2009. – 16 с.

22. Янц Н. Д. Основи діяльності волонтерів : курс лекцій [Електронний ресурс] / Н. Д. Янц. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Режим доступу : http://uadocs.exdat.com/docs/index-305423.html.

23. Arvaniti Ch. Volunteering is not about lifestyle, it is about lifetime [Електронний ресурс] / Ch. Arvaniti. – Режим доступу : http://www.alliance-network.eu/.

24. Association of Voluntary Service Organisation [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://avso.org/.

25. Coordinating Committee for International Voluntary Service [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ccivs.org/.

26. Good practice guide for leaders and managers of volunteers in the British Red Cross. – Ln : British Red Cross, 2005.

27. Salamon L. Civil Society in Comparative Perspective / L. Salamon, H. Anheier. – Baltimore, 1999. – 350 p.

28. Service Civil International Volunteering for peace [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sciint.org/

29. UNVolunteers inspiration in action [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unv.org/

30. What is ICYE? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.icye.org/learn-about-icye/whatisicye.

31. Youth Action for Peace (YAP): Volunteer Opportunitie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vergemagazine.com/program-search/volunteer/youth-action-for-peace-yap-volunteer-opportunities.html.

Розділ 17
МЕХАНІЗМИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ В УМОВАХ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

І. А. Чистякова, к.пед.н.

Соціальні, економічні й політичні катаклізми, що відбуваються в нашій країні, сприяли виникненню багатьох негативних явищ і тенденцій. Серед них – значне зниження правової дисципліни в суспільстві, загострення соціальних хвороб, соціальна дезадаптація, девальвація моральних цінностей, криза духовності, ослаблення доброчинних традицій і суспільні потреби їх відновлення як високоморальних учинків у житті кожної людини, незворотні особистісні втрати, послаблення внутрішньо-сімейних зв'язків, зростання соціального сирітства. Наслідком цього, зокрема, стало різке загострення криміногенної обстановки серед неповнолітніх, що засвідчує Звіт МОН Про стан злочинності серед неповнолітніх у І півріччі 2011 року та основні завдання органів управління освітою щодо профілактики правопорушень серед неповнолітніх. У ньому зазначено, що за звітний період на обліку в підрозділах кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ України перебувало 12837 учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів. Із числа неповнолітніх цієї категорії 1,6% – у віці 6–10 років, 18,4% – у віці 11–13 років (причому кількість неповнолітніх цієї категорії порівняно з аналогічним періодом 2010 року зросла на 4,1%), 80% – у віці 14–18 років. Із загальної кількості дітей, які перебували на обліку, – 652 з числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Дівчат на обліку – 1887 осіб, що складає 14,7% від загальної кількості поставлених на облік. За 6 місяців 2011 року в складі груп скоєно 432 злочини учнями загальноосвітніх навчальних закладів і 225 злочинів – учнями професійно-технічних навчальних закладів, що в цілому складає відповідно 5,7% та 4,9% від загальної кількості протиправних дій, скоєних неповнолітніми [13].

До того ж, протягом останнього часу спостерігається тенденція зміщення підліткових правопорушень у бік більш тяжких і соціально небезпечних злочинів, що сприяє закріпленню в молодіжній субкультурі криміногенних цінностей і стереотипів поведінки.

Фахівцями Інституту проблем виховання НАПН України було проведено соціологічне дослідження, яке показало, що сучасна молодь – це нове покоління українських громадян із радикально зміненими за останні десятиліття мотивами поведінки, моральними цінностями, соціально-професійними орієнтирами [23, с. 177]. Виявлено існування достатньо значної групи молоді, яка не може або не хоче жити відповідно до норм і законів нашого суспільства, й, у результаті стає об'єктом роботи правоохоронних органів.

Погоджуємося з думкою вітчизняного педагога С. Кушнарьова щодо приналежності неповнолітніх до найменш захищеної та найбільш уразливої соціальної верстви населення, що пояснюється комплексом соціально-економічних, медичних, психологічних і психофізіологічних проблем. Дослідник наголошує, що проблеми неповнолітніх значно каталізуються в умовах відбування покарання, що характеризується фізичною ізоляцією від суспільства, примусовістю та підконтрольністю утримання в замкненому середовищі, суттєвою обмеженістю умов для реалізації своїх потреб, неминучими критичними змінами у психічних станах, ослабленістю фізичного здоров'я, підвищеною узалежненістю від соматичних та інфекційних захворювань, типових для місць позбавлення волі. Після звільнення з місць відбування покарання неповнолітні відчувають серйозні труднощі в адаптації до життя в суспільстві, відновленні соціальних зв'язків і здійсненні соціальних функцій [22, с. 527].

У зв'язку з цим, в умовах формування в Україні громадянського суспільства, пенітенціарна система повинна бути органом, що не тільки виконує судові рішення, а й виконує роль соціальної клініки для суспільства – ресоціалізує громадян, які стали на шлях злочинів через різні несприятливі життєві обставини. Саме тому сьогодні актуальною є не лише профілактика злочинності, а й організація та створення принципово нової схеми в реалізації державної пенітенціарної політики, зокрема організація роботи із засудженими відповідно до принципів ресоціалізації.

Протиправна поведінка та злочинність є інтегрованою науковою проблемою, для розв'язання якої потрібні зусилля фахівців різних галузей науки – пенітенціарної педагогіки, пенітенціарної психології, соціальної педагогіки тощо.

Основні питання розвитку пенітенціарної системи стали предметом дослідження дисертацій низки вітчизняних науковців. Так, теоретико-методологічні та науково-практичні основи виховної роботи із засудженими в пенітенціарних закладах розкрив С. Вєтошкін [3]; психологічні чинники усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями дослідив Н. Греса [1]; теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України розкрила й проаналізувала О. Караман [17]; трудові та кваліфікаційні заходи реабілітаційного впливу на осіб, звільнених із місць позбавлення волі окреслив О. Неживець [29]; процес становлення й розвитку, правового регулювання організації та діяльності пенітенціарної системи Російської імперії на матеріалах українських губерній упродовж XIX – на початку XX ст. дослідив В. Россіхін [37]; теоретичні та практичні засади пенітенціарної педагогіки обґрунтував В. Синьов [31]; механізми ресоціалізації засуджених у межах державного управління проаналізував Д. Ягунов [44].

Актуальність проблеми ресоціалізації підтверджують численними публікаціями у фахових виданнях різного спрямування такі науковці, як: Є. Грищенко [6] (порушив питання активізації процесу ресоціалізації неповнолітніх злочинців); О. Гулак [8] (акцентувала увагу на необхідності створення єдиної та послідовної концепції вдосконалення форм і методів державного управління у сфері діяльності кримінально-виконавчої служби); А. Гусак [9] (визначила основні напрями ресоціалізації неповнолітніх у виправних колоніях); К. Марисюк [25] (дослідив становлення двох класичних пенітенціарних систем – пенсільванської та обернської, схарактеризував їх основні елементи й характерні прояви); В. Наливайко [28] (схарактеризував кримінально-правові й кримінологічні проблеми ресоціалізації осіб, звільнених із місць позбавлення волі); Н. Пісоцька [32] (запропонувала способи підвищення ефективності покарання через упровадження гуманістичних засад у кримінально-правову політику); О. Пташинський [33] (обґрунтував необхідність національної пенітенціарної доктрини як правового механізму організуючої ролі держави у сфері виконання покарань); Г. Радов [34] (розробив концепцію соціально орієнтованої пенітенціарної системи України); В. Трубніков [39] (з'ясував особливості соціальної адаптації звільнених від відбування покарання); А. Яровий [45] (визначив проблеми правового регулювання діяльності установ виконання покарань для неповнолітніх).

Аналіз зазначених вище наукових публікацій дає змогу стверджувати, що розкриття сутності поняття ресоціалізації особистості засудженого передбачає використання дослідниками, нарівні з ним, таких понять, як «соціалізація», «соціальна адаптація», «соціальна реабілітація» тощо.

Далі з'ясуємо сутність кожного з цих понять. Розпочнемо свій науковий пошук із розгляду поняття «соціалізація». У науковій літературі існує велика кількість визначень даного терміну. Але найбільш поширеними й загальноприйнятими серед наукової громади є визначення вітчизняної дослідниці А. Капської, яка інтерпретує соціалізацію як двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища, що передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння як соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість [16, с. 7–8]; відомого українського науковця І. Звєрєвої, яка визначає соціалізацію як процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда [11, с. 79].

Дослідниця О. Караман розглядає процес соціалізації як системне утворення в соціальному становленні особистості, що містить цілі й джерело перетворення. Іншими словами, зауважує вона, соціалізація – це

системне утворення в соціальному становленні людини, для якої властиві самоорганізація, доцільність, відкритість, механізми збагачення й розвитку.

У результаті ретельного аналізу, О. Караман виокремила такі характеристики соціалізації особистості:

- багатофакторність (полягає у впливі на соціальний розвиток людини мега-, макро-, мезо-, мікрофакторів соціалізації);
- етапність;
- якісні стадії (адаптація, індивідуалізація, інтеграція, самореалізація);
- механізми (психологічні – імпринтинг (запам'ятовування), імітація, наслідування, екзистенція, ідентифікація, рефлексія; соціально-педагогічні – традиційний, інституційний, стилізований, особистісний, міжособистісний тощо);
- двобічність (по-перше, соціалізація поєднує в собі два протилежні процеси – репродуктивну й перетворювальну діяльність людини, по-друге, соціалізація відбувається під впливом двох протилежних процесів – стихійних і цілеспрямованих) [18].

Російська дослідниця Г. Андрєєва зазначає, що соціалізація – це двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення до соціального середовища [1].

Серед наведених вище визначень трактування, що запропонувала О. Караман, ми вважаємо найбільш ємким і розуміємо соціалізацію особистості як двосторонній процес (репродуктивно-перетворювальним, стихійно-цілеспрямованим), що відбувається під впливом мега-, макро-, мезо-, мікрофакторів протягом усього життя людини, проходячи стадії адаптації, індивідуалізації, інтеграції, самореалізації тощо.

Усі науковці підкреслюють і той момент, що результати соціалізації мають «мобільний характер»: вона може перетворитися з успішної на невдалу та навпаки. У такому разі можливість досягти успіху здебільшого залежить від здатності особистості адаптуватися до нових умов. У зв'язку з цим на певному етапі розвитку різних наук про суспільство й уводиться поняття «ресоціалізація», що характеризує перехідну ланку від десоціалізації до соціалізації [9]; один з етапів безупинного процесу соціалізації [15]. Тому провідні сутнісні характеристики процесу соціалізації (багатофакторність, механізми, репродуктивність – продуктивність, стихійність – цілеспрямованість тощо), притаманні й процесу ресоціалізації.

Як свідчать результати великої кількості досліджень [9; 15; 30; 40 та ін.] процесу ресоціалізації, саме поняття є поліфундаментальним, має багатовекторний характер і тривале минуле, але відносно коротку наукову історію. Такі дослідники, як А. Гусак [9], Н. Калашник [15], А. Мудрик [26], О. Неживець [30], С. Харченко [40] вважають, що вперше термін «ресоціалізація» використали на початку 80-х років XX ст. американські психологи А. Кеннеді й Д. Кербер для визначення процесу «вторинного» входження індивіда в соціальне середовище (наприклад, за умови звільнення особи з місць позбавлення волі).

Багатовекторність досліджуваного поняття підтверджується наявністю великої кількості (понад 100) визначень терміну «ресоціалізація», найпоширеніші з яких ми подаємо у вигляді таблиці, розподіляючи їх на два напрями: 1) ресоціалізація – процес, який розпочинається після звільнення засудженого з місць позбавлення волі; 2) ресоціалізація – процес, який починає відбуватися в місцях позбавлення волі й продовжується після виходу з них (див. Табл. 17.1).

Таблиця 17.1

Тлумачення поняття «ресоціалізація» сучасними дослідниками

Поняття	Джерело
Перший напрям: ресоціалізація – процес, який розпочинається після звільнення засудженого з місць позбавлення волі	
Ресоціалізація – це повторна соціалізація, підготовка до повернення індивіда у звичну культуру, середовище, відновлення соціальних зв'язків шляхом зміни в установках, цілях, нормах і цінностях його життя. Ресоціалізація в пенітенціарних закладах – це свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі як повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві, зміна особистісних якостей засудженого, формування в нього саморегулятивної стабільної соціально-нормативної поведінки після звільнення	І. Звєрєва [11, с. 72–73]
Ресоціалізацієя в найбільш узагальненому значенні – процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство. Ресоціалізація неповнолітнього засудженого в пенітенціарному закладі – складний процес повторної соціалізації неповнолітнього на основі нейтралізації отриманих ним у результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки й подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвитку позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки з метою реінтеграції (повторної інтеграції) в суспільство після звільнення	О. Караман [17]

Продовження Таблиці 17.1

Ресоціалізація – соціальний процес у постпенітенціарний період, за якого відбуваються якісні зміни особи, перебудова поглядів, уявлень, мотиваційної сфери поведінки й ін., що знаходять власний вираз у правослухняній поведінці	В. Трубніков [39]
Ресоціалізацієя особистості – це процес поновлення соціально корисних відносин поза межами виправної установи	І. Шмаров [42]
Ресоціалізація, по-перше, виступає як протидія асоціальній деградації особистості й призупиняє її; по-друге, «поновлює або повторює дії», тобто повторно залучає індивіда до «мінімальних достатніх» цінностей та норм суспільства, що є достатніми для включення його в нормальні умови життя суспільства; по-третє, поновлює індивіда в якості нормального соціалізованого члена суспільства	А. Чернишова [41]
Ресоціалізація – це організований соціально-психолого-педагогічний процес відновлення соціального статусу, втрачених або несформованих соціальних навичок у звільнених із місць позбавлення волі, переорієнтації їх соціальних установок і референтних орієнтацій за рахунок включення в нові позитивно орієнтовані відносини	Н. Греса [5]
Другий напрям: ресоціалізація – процес, який починає відбуватися в місцях позбавлення волі й продовжується після виходу з них	
Ресоціалізація охоплює практично всі інстанції реалізації кримінальної відповідальності, тобто являє собою багатогранний, багатоаспектний процес соціальної адаптації людини, яка скоїла злочин	В. Громов, А. Крилов [7]
Ресоціалізація засуджених є комплексом правових, організаційних, педагогічних, психологічних, виховних та інших заходів впливу, що здійснюються на різних етапах реалізації кримінальної відповідальності з метою зміни асоціальних установок, системи ціннісних орієнтацій, протидії асоціальній деградації особистості, корекції противоправної поведінки, попередження злочинів, створення нормальних умов для подальшої соціалізації, тобто є формою соціальної адаптації	Ю. Жулєва [12]
Пенітенціарна ресоціалізація – процес засвоєння засудженим (вдруге або вперше) суспільно прийнятних норм, цінностей, зразків поведінки, поновлення втрачених чи несформованих навичок і звичок поведінки	В. Савардунова [38]
Ресоціалізацієя – додаткова соціалізація особистості громадянина з метою оптимальної адаптації до умов суспільства. Ресоціалізація осіб, засуджених до позбавлення волі, є процесом напрацювання соціально прийнятних форм поведінки та життєдіяльності для наступної адаптації до умов і норм суспільства, що реалізується за допомогою засобів первинної соціалізації	Ю. Баранов [2]
Ресоціалізація – довготривалий процес, в основу якого покладено складний комплекс психолого-педагогічних, економічних, медичних, юридичних і організаційних заходів,	Є. Грищенко [6]

Закінчення Таблиці 17.1

спрямованих на формування в засудженого здатності та готовності для входження у звичайні умови життя суспільства після звільнення	
Ресоціалізація може бути пов'язана з процесом виправлення й перевиховання засуджених і сприяти формуванню в них нового законослухняного світосприймання, сумління, громадянської та моральної переорієнтації	А. Димитров, В. Сафонов [10, с. 133]
Ресоціалізація – система послідовних етапів, що позитивно віддзеркалюють вплив карально-виховних заходів і результати суб'єктивно-особистісного виховання засудженого	Т. Волкова [4]
Ресоціалізація засудженого є корективою властивостей його особистості в напрямі надання їй рис, що необхідні та достатні для життя в певній позитивній або нейтральній з точки зору суспільної безпеки соціальній групі, певному мікросередовищі	М. Рибак [35]
Ресоціалізація – це складна соціально-правова категорія, яка охоплює різні варіанти поновлення соціальних зв'язків як під час відбування покарання, так і після звільнення з місць позбавлення волі. Ресоціалізація – це процес становлення особи як соціального члена суспільства, що здійснюється на основі застосування до неї комплексу правових, організаційних, виховних, психологічних та інших заходів впливу на різних етапах кримінальної відповідальності з метою недопущення вчинення протиправних діянь і повернення її до самостійного загальноприйнятого суспільно-нормального життя в суспільстві	О. Неживець [30]
Ресоціалізація – напрям державної соціальної політики, спрямований на надання комплексу соціальних послуг засудженим, які відбули чи відбувають покарання, та особам, для яких ув'язнення обрано як запобіжний захід, з метою їх повернення до суспільства та включення як здорових і повноцінних його членів	Д. Ягунов [44]

Таким чином, процес ресоціалізації розглядається як на законодавчому, так і на науковому рівнях у багатьох аспектах. Проте слід наголосити на тому, що різні підходи до розуміння цього процесу не є суперечливими, а, навпаки, доповнюють одне одного. У результаті аналізу наведених вище точок зору, ми розглядаємо ресоціалізацію як тривалий процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах, що спрямований на реінтеграцію особистості в суспільство.

Предметом нашого дослідження є ресоціалізація неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах. На основі аналізу змісту наведених визначень, ми розуміємо досліджуване поняття як складний процес повторної соціалізації неповнолітнього, в підґрунті

якого знаходиться складний комплекс правових, соціально-психологічних, педагогічних, медичних та інших заходів, що спрямовані на деконструкцію отриманих ним у результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки й подальше відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвиток просоціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки, здатності й готовності до залучення, після звільнення, до умов життя в суспільстві.

У даній роботі вважаємо за доцільне звернутися до розгляду питання розвитку пенітенціарної системи стосовно неповнолітніх. Так, упродовж розвитку пенітенціарних систем на малолітніх злочинців і неповнолітніх правопорушників, здебільшого, поширювалося кримінальне право, що було однаковим і для дітей, і для повнолітніх громадян [17, с. 12]. Зокрема, кримінальне законодавство України до прийняття чинного Кримінального кодексу України 2001 року не передбачало спеціального розділу, присвяченого особливостям кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх. Ця проблема розглядалася в доктрині кримінального права. Щодо кримінального законодавства, то у відповідних главах кримінального закону визначався лише вік кримінальної відповідальності та деякі особливості стосовно видів покарання та його відбування неповнолітніми [17, с. 13].

О. Караман на основі аналізу різноманітних періодизацій виділила чотири етапи розвитку соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в історії зарубіжних і вітчизняних пенітенціарних систем: репресивний, філантропічний, соціально-реабілітаційний і реформаторський [17, с. 13].

Коротко схарактеризуємо кожен із цих етапів. Перший етап – репресивний – від найдавніших часів до кінця XVII століття, оскільки до кінця XVII століття кримінальне право було однаковим і для дітей, і для дорослих, і мало репресивний характер. В основі покарання лежав один критерій – скоєння певного злочину. Вік і причина скоєного злочину до уваги не бралися. Це пояснюється тим, що встановлення віку безкарності для малолітніх, а також використання пом'якшеного покарання для них у законах різних народів як соціальний інститут виникло дуже пізно. Основною метою виконання кримінального покарання неповнолітніх злочинців у зазначений етап було покарання, репресія.

Другий етап – філантропічний – XVII–XIX століття. У цей період, завдяки бурхливому розвитку промисловості, матеріальної та духовної культури, у європейських країнах та США зароджуються філантропічні ідеї щодо виправлення й перевиховання малолітніх злочинців, наслідком яких стало створення авторських шкіл та експериментальних виправно-виховних закладів. Експериментатори (Е. Фелленберг, Ф. Фребель, М. Монтессорі та ін.) вперше науково обґрунтували ідею

залежності розвитку й поведінки дітей від соціального середовища й можливості перевиховання дітей-правопорушників. У зв'язку з цим зазнало змін і кримінальне законодавство щодо охорони знедолених дітей, була розширена мережа виправно-виховних закладів – реформаторіїв, ремісничих притулків, землеробських колоній, індустріальних шкіл тощо. Основним змістом виправної та соціально-педагогічної діяльності цих закладів було трудове і професійне навчання, елементарна освіта, перевиховання в колективі, підготовка до майбутньої трудової діяльності й працевлаштування, служби в армії тощо. Таким чином, другий, філантропічний етап, на думку О. Караман, є новаторським і дуже продуктивним щодо зміни суспільством поглядів на систему виконання покарань, а також фундаментом сучасного змісту процесів виправлення, перевиховання та ресоціалізації неповнолітніх злочинців [17, с. 26].

Третій етап – соціально-реабілітаційний – від початку XX століття до 1991 року. Виокремлений період дослідниця характеризує як етап становлення нової філософії покарання, що заснована на принципах добра й гуманності; історичну епоху соціально-педагогічної реабілітації злочинців шляхом надання шкільної та професійної освіти, морального й соціального виховання, організації гуманного суспільного середовища у виправних установах, запобігання катуванням і нелюдському поводженню з ув'язненими, державної та громадської підтримки осіб після звільнення їх із місць позбавлення волі, яка розвивалася в зарубіжних країнах протягом усього XX століття, а в Україні почалася на початку XX століття (діяльність А. Макаренка), зникла і знов відродилася на пострадянському просторі після прийняття в кожній незалежній державі власних Конституцій, Кримінальних і Кримінально-виконавчих кодексів.

Четвертий етап – реформаторський – від 1991 року до сучасності. Це період реформування пенітенціарної системи відповідно до: міжнародних норм виконання кримінального покарання, що ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, засобах і методах впливу на засуджених, знаннях його індивідуальних і типологічних особливостей, характерних проявів у середовищі злочинців; принципово нових ідей педагогіки співробітництва, взаємодії із соціальним середовищем, гуманізації процесу виконання покарань з метою ресоціалізації злочинців і реінтеграції їх у суспільство.

На сучасному етапі розвитку пенітенціарної системи України мету пенітенціарного процесу проголошено в основному документі, що регламентує пенітенціарну діяльність, – Кримінально-виконавчий кодекс України. У ньому зазначено, що метою пенітенціарного процесу є захист інтересів особи, суспільства й держави шляхом створення умов для виправлення й ресоціалізації засуджених,

запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами, а також запобігання тортурам та нелюдському або такому, що принижує гідність, поводженню із засудженими [21, с. 3]. Показовою, у зазначеному аспекті, є зміна назви Державного департаменту у справах виконання покарань на Державну пенітенціарну службу України.

Вважаємо за необхідне звернутися до наукових розвідок, у яких розкриваються етапи ресоціалізації щодо неповнолітніх правопорушників. Зокрема, російський дослідник В. Зритнев визначає відповідні етапи з урахуванням провідної ролі основних соціальних інститутів [13]:

1. Період початкової ресоціалізації передбачає злам стереотипу «правопорушник», «важкий підліток». Підліток має сам позбавитись усієї атрибутики тієї вуличної кримінальної субкультури, що досі мала для нього виняткову значущість. На цьому етапі реалізується функція ресоціалізації цілепокладання, у результаті чого виникає можливість змінити вектор поведінки особистості неповнолітнього правопорушника зі злочинного на соціально схвалюваний.

2. Період часткової (нестійкої) ресоціалізації припускає можливість рецидивів асоціальних відхилень, що найчастіше провокуються інерційністю колишніх соціальних експектацій, стереотипних оцінок, громадської думки, яка склалася про неповнолітнього в найближчого оточення; на даному етапі реалізуються адаптивна й інтегративна функції ресоціалізації.

3. Період повної ресоціалізації характеризується, практично, завершенням процесу, за якого в підлітка складаються досить міцні погляди, переконання, соціальні орієнтації, формується самосвідомість, здатність до самоаналізу, самовиховання, з’являється прагнення брати участь у суспільно-корисній праці; на даному етапі реалізуються латентні функції ресоціалізації неповнолітніх правопорушників.

Крім того, розглядаючи різні точки зору та проводячи аналіз літературних джерел щодо визначення етапів ресоціалізації, ми з’ясували наявність інших поглядів на її розв’язання. Так, можна погодитися з позицією професора Н. Стручкова, який виокремлює в ресоціалізації два етапи: пенітенціарний (під час відбування покарання) та постпенітенціарний (після звільнення

На думку іншого дослідника, В. Южаніна, ресоціалізація засуджених є єдиним процесом, що відбувається в три етапи: допенітенціарний, пенітенціарний і постпенітенціарний. Перший етап починається з десоціалізації особистості, що призвела її на певному життєвому етапі до скоєння злочину, а останній етап закінчується поверненням її до суспільства й адаптацією в ньому [43, с. 15]. Як

можна побачити, виділені етапи відносно самостійні, й кожному з них притаманні свої специфічні цілі, задачі та засоби впливу на особистість засудженого. Як показують результати наукових досліджень щодо досвіду ресоціалізації неповнолітніх засуджених, на практиці використовуються лише два останніх етапи.

Необхідно зазначити, що у визначенні етапів ресоціалізації різними дослідниками поширеними є такі підстави їх виокремлення:

- сутнісні характеристики світогляду та поведінки неповнолітніх;
- провідна роль соціальних інститутів.

Логіка нашого дослідження вимагає з'ясування основних механізмів ресоціалізації неповнолітніх засуджених. Зазначимо, що такими механізмами, на нашу думку, є: освітня, виховна, психологічна й соціальна робота із засудженими, а також законодавче закріплення права засуджених на ресоціалізацію, які, у комплексі, повинні забезпечувати досягнення мети ресоціалізації.

Далі схарактеризуємо названі механізми. Освітня робота з неповнолітніми засудженими полягає в наданні їм загальної середньої, професійно-технічної, а в окремих випадках – і вищої освіти. Таку роботу проводять педагогічні працівники загальноосвітньої школи й професійно-технічного училища на території виправного закладу та науково-педагогічний колектив вищого навчального закладу відповідного регіону.

Вважається, що основною метою освітньої роботи з неповнолітніми засудженими є організація освіти як педагогічного процесу, оскільки він має потужний ресоціалізуючий потенціал, високу виховну спрямованість, підвищує рівень загальної культури та почуття власної гідності, розширює перспективи успішної соціальної реінтеграції після звільнення.

Основними напрямами організації освітньої роботи з неповнолітніми засудженими нами було визначено:

- надання базової та повної загальної середньої освіти (діагностика наявного рівня освіти та його відповідності віку, що визначено освітніми стандартами; реалізація Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти в особливих умовах навчання неповнолітніх засуджених на основі розробки адаптивних навчальних планів і програм; організація профільної гуманітарної або природничо-математичної освіти; забезпечення діяльності факультативів для поглибленого вивчення загальноосвітніх предметів і підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) знань; організація класів вирівнювання для засуджених, рівень освіти яких не відповідає загальноприйнятому віку, а також допоміжних класів для засуджених з вадами фізичного та розумового розвитку; розробка й адаптація наявного інформаційного, наукового й

навчально-методичного забезпечення освітнього процесу). Зазначимо, що в більшості виправних закладів працюють середні загальноосвітні школи, а участь засуджених у навчанні заохочується й ураховується під час оцінки ступеня їх виправлення;

- надання професійно-технічної освіти: (отримання інформації про рід занять і наявність професії особи до моменту її засудження, діагностика професійної спрямованості та бажання отримати професійно-технічну освіту за певною професією; організація професійно-технічної освіти за певними професіями; розробка адаптивних навчальних планів і програм відповідно до Державних стандартів професійно-технічної освіти; створення умов для проходження навчально-виробничих практик і виконання професійних функцій на території виправного закладу; інформаційне, науково-навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення професійно-технічної освіти засуджених). У зв'язку з тим, що більшість підлітків, які перебувають у місцях позбавлення волі, не мають професійної освіти, при виправних закладах функціонують професійно-технічні училища, що готують фахівців більше, ніж двадцяти робочих спеціальностей, популярних на сучасному ринку праці;

- надання вищої освіти (діагностика потенціалу та потреб засуджених у отриманні вищої освіти; організація рекламно-профорієнтаційної роботи ВНЗ спільно з управлінням ДПтС України в конкретній області; реєстрація неповнолітніх засуджених для проходження ЗНО, створення пунктів тестування у виправних закладах на підставі угоди між Українським центром оцінювання якості освіти та ДПтС України; встановлення взаємодії з вищими навчальними закладами щодо прийому та надання вищої освіти засудженим за різними напрямами підготовки; реалізація Державних стандартів вищої освіти за дистанційною формою, відповідно до Положення про дистанційне навчання, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. № 40; розробка та застосування нових форм і методів дистанційного супроводу засуджених у процесі навчання; забезпечення засуджених необхідними засобами навчання; утворення організаційних і матеріально-технічних умов для навчання, проходження навчальних та виробничих практик, державної атестації випускників в умовах колонії тощо.

Другим механізмом ресоціалізації неповнолітніх засуджених є виховна робота з ними в місцях позбавлення волі або виховних колоніях. Така робота здійснюється на основі статей 123, 124, 127, 128 КВК України, «Положення про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі», що затверджене наказом ДДУПВП від 17.06.2004 р. № 116.

Зауважимо, що виховна робота з неповнолітніми засудженими спрямована на всебічне виховання та розвиток усіх сфер особистості й, передусім, потребнісно-мотиваційної, морально-вольової, творчої та здійснюється персоналом виправного закладу, зокрема вихователями, інспекторами з фізичного виховання й спорту та зі звільнення.

У чинному кримінально-виконавчому законодавстві нашої країни зазначено, що основним напрямом виховної роботи із засудженими є спеціально організоване всебічне правове, трудове, морально-етичне, художньо-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, релігійне виховання. Схарактеризуємо особливості здійснення кожного з напрямів виховної роботи з неповнолітніми засудженими.

Правове виховання передбачає здійснення виховних заходів, які спрямовані на формування в засуджених правильного розуміння призначення та сутності законів, стійкого переконання в необхідності їх дотримання, правомірної поведінки в період відбування покарання та після звільнення. Вихователі виправних закладів пропагують правові знання, роз'яснюють сутність чинних законів України; доводять справедливість і гуманність законів; прищеплюють повагу до законів, вимог режиму, правил внутрішнього розпорядку; сприяють вихованню навичок їх добровільного виконання; знайомлять засуджених із їх обов'язками й правами, роз'яснюють необхідність суворого їх виконання; розвіюють версії про непричетність до злочину та несправедливість кримінального покарання; роз'яснюють принцип незворотності покарання за скоєний злочин.

Трудове виховання неповнолітніх засуджених здійснюється через систему виховних заходів, які передбачають залучення їх до трудової діяльності з метою психологічної, практичної та моральної підготовки до участі в суспільно-корисній праці після звільнення. Серед таких заходів виокремлюють психологічну підготовку засуджених до суспільно-корисної праці; практичну підготовку засуджених до трудової діяльності; моральну підготовку засуджених до праці.

Морально-етичне виховання засуджених полягає в організації різноманітних виховних заходів, що спрямовані на виявлення й зменшення негативних моральних якостей, етичних переконань, поглядів, звичок і прищеплення засудженим загальнолюдських гуманістичних цінностей, ідеалів добра, правди, справедливості, совісті, людської честі.

Художньо-естетичне виховання неповнолітніх засуджених спрямоване на формування творчо-активної особистості, яка спроможна сприймати, усвідомлювати, цінувати красиве в житті, природі, мистецтві; творити за законами краси.

Фізичне виховання у виправному закладі для неповнолітніх являє собою систему фізкультурно-спортивних і оздоровчих заходів, які проводяться із засудженими з метою укріплення здоров'я, розвитку

фізичних сил і морально-вольових якостей, підтримки здорового способу життя, профілактики захворювань. Цієї мети можна досягти завдяки розвитку фізичної сили й витривалості в процесі занять фізичною культурою; удосконаленню спортивних досягнень у певних видах спорту; формуванню переконання в необхідності дотримання здорового способу життя; вихованню комплексу морально-вольових якостей, мотиваційних настанов, а також навичок здорового способу життя під час змагань різного рівня.

Санітарно-гігієнічне виховання чинить виховний вплив, спрямований на підвищення санітарно-гігієнічної культури осіб, позбавлених волі, прищеплення їм санітарно-гігієнічних навичок у побуті, на виробництві з метою попередження інфекційних захворювань, через санітарно-гігієнічну просвіту; пропаганду санітарно-гігієнічних знань і умінь серед різних груп засуджених; прищеплення всім засудженим навичок дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил.

Релігійне виховання впливає на людину з метою засвоєння основних законів релігійної моралі та ставлення до життя відповідно до релігійних принципів, запобігання морально-психологічній деформації особистості засудженого, формування таких моральних почуттів, як милосердя, співпереживання, добропорядність, шанобливе ставлення до людей тощо.

Таким чином, виховна робота з неповнолітніми засудженими має здійснюватися комплексно, включати в себе різноманітні засоби й методи впливу, що спрямовані на соціальну реабілітацію підлітків. Наголосимо, що виховний процес у виправних закладах вимагає міждисциплінарного підходу, спільних зусиль учителів, майстрів професійного навчання, вихователів, психологів, соціальних педагогів на основі знання вікових особливостей підлітків, що дозволяє створити необхідні умови для розумового, духовного, морального, психологічного, фізичного розвитку засуджених, формування в них мотивації участі в суспільно-корисній діяльності, патріотизму й громадянської свідомості, забезпечуючи зміну світогляду засуджених, ґрунтуючись на гуманному ставленні до засуджених у поєднанні з високим рівнем вимогливості, притягнення підлітків до суспільно-корисної діяльності в колективі.

Наступним механізмом ресоціалізації неповнолітніх засуджених, як ми вже зазначали вище, є психологічна робота із засудженими. Цілями такої роботи визначають:

1) психологічне забезпечення процесу ресоціалізації засуджених;

2) підвищення психологічної компетентності персоналу.

До провідних напрямів психологічної роботи з неповнолітніми засудженими у виправних закладах належать психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція, психоконсультація, психологічна

просвіта. Психологічну складову процесу ресоціалізації покликаний забезпечити психолог установи виконання покарань.

З'ясування особливостей провідних напрямів психологічної роботи із засудженими є наступним завданням нашого дослідження.

Так, психодіагностика передбачає вивчення й узагальнення особистісних і групових характеристик засуджених з метою визначення індивідуально-психологічних особливостей їх поведінки та встановлення наявності в них певних психологічних якостей, виявлення серед засуджених тих, що потребують підвищеного контролю з боку персоналу установи.

Психопрофілактика – другий напрям психологічної роботи із засудженими – допомагає виявити, усунути та попередити особистісні й групові негативні психологічні явища, які виникають унаслідок перебування особи в ізоляції від суспільства, надання психологічної допомоги засудженим та, за потреби, персоналу установи. Мета психопрофілактики досягається за допомогою, по-перше, навчання засуджених прийомам і методам регуляції самопочуття, підвищення й відновлення рівня працездатності, прискорення процесу адаптації до умов ізоляції; по-друге, вивчення соціально-психологічних особливостей засуджених, які впливають на оперативну обстановку в колонії (малих груп, їх структури, соціальних ролей, психологічних особливостей лідерів, традицій і звичаїв, настроїв, мікроклімату) та нейтралізації негативних соціально-психологічних явищ, що притаманні концентрованому середовищу правопорушників; по-третє, організації соціально-позитивного мікросередовища на основі позитивних творчих інтересів, створення умов для морального самовияву особистості у внутрішньогрупових міжособистісних стосунках; по-четверте, надання рекомендацій персоналу щодо профілактики міжособистісних і міжгрупових конфліктів серед засуджених.

У науковій літературі психокорекція в пенітенціарній системі визначається як цілеспрямований вплив на особистість засудженого з метою досягнення позитивних змін у психічних станах, поведінці та якостях особистості, тобто її виправлення.

До змісту психокорекційної роботи з неповнолітніми засудженими О. Караман включає:

1) психокорекцію та психотерапію особистісних і поведінкових вад, акцентуацій, психопатій, надмірного звикання до умов ізоляції від суспільства;

2) глибинну особистісну перебудову на всіх рівнях (сферах);

3) ціннісну переорієнтацію;

4) доведення особистості до самозняття провини за допомогою її визнання та щиросердного самоосуду – каяття [18].

Психоконсультацію науковці розглядають як кваліфіковане надання рекомендацій і роз'яснень засудженим (щодо усвідомлення

негативних особистісних якостей і навичок поведінки та шляхів їх виправлення або формування) та персоналу (щодо роботи з групами й окремими засудженими, попередження негативних явищ і формування позитивного морально-психологічного клімату серед засуджених; профілактики професійної деформації) [18].

Психологи виправних закладів під час консультацій допомагають засудженим розвивати інтерес до власних психологічних особливостей, психологічних причин міжособистісних конфліктів, а також потребу в отриманні кваліфікованої консультаційної допомоги, уміння користуватися нею; формувати адекватне уявлення про себе як про особистості з певними вадами характеру, хибними стереотипами поведінки та про необхідність їх виправлення; надають допомогу в самовихованні.

Щодо персоналу, то психологи, у межах психоконсультаційної роботи, надають рекомендації з питань здійснення виховної роботи із засудженими з урахуванням їхніх індивідуальних і групових психологічних особливостей, формують позитивний морально-психологічний клімат серед засуджених; навчають персонал навичкам профілактики або подолання професійної деформації, виникнення нервово-психічних розладів тощо.

Останнім напрямом психологічної роботи з неповнолітніми засудженими у виправних закладах є психологічна просвіта, яка поширює психологічні знання серед персоналу й засуджених, підвищує рівень їх психологічної культури.

Змістовий аспект психологічної просвіти із засудженими полягає в пропаганді психологічних знань із метою формування в засуджених умінь самоаналізу та рефлексії; оволодінні конструктивними способами подолання міжособистісних конфліктів; використанні психологічних знань для особистісного зростання й удосконалення та планування життєвих перспектив.

Водночас, психологічна просвіта персоналу спрямовується на підвищення його психологічної компетентності шляхом озброєння знаннями із загальної, вікової, кримінальної та пенітенціарної психології; надання кваліфікованої методичної допомоги; навчання формам і методам психологічного вивчення особистості й середовища засуджених, а також прийомам психолого-педагогічної профілактики та корекції.

Розглянемо четвертий механізм ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарній системі нашої країни – соціальну роботу.

Соціальну роботу з неповнолітніми засудженими здійснюють персонал виправного закладу та представники державних і недержавних органів, установ, організацій ресоціалізуючого середовища навколо виправного закладу.

Під метою соціальної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі розуміємо організацію взаємодії та співпраці

між суб'єктами соціально-педагогічної роботи виправного закладу й соціального середовища регіону та громади і, на цій основі, соціальний розвиток особистості неповнолітнього засудженого, що включає відновлення (або ж набуття) соціального статусу, сімейних і корисних соціальних зв'язків, утворення умов для побутового та трудового влаштування після звільнення, інтеграції в суспільство повноправним громадянином.

Соціальна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі полягає в паспортизації виправного закладу та соціального середовища громади й регіону для визначення їх ресоціалізуючого потенціалу; спільному плануванні й організації соціально-педагогічної роботи із засудженими на основі взаємодії між суб'єктами виправного закладу та ресоціалізуючого середовища як у пенітенціарний, так і постпенітенціарний періоди; налагодженні зворотного зв'язку й контролю діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи в період постпенітенціарної ресоціалізації неповнолітніх.

І, нарешті, останній механізм ресоціалізації неповнолітніх засуджених – законодавче закріплення права засуджених на ресоціалізацію, на основі якого повинен будуватися їх правовий статус. На думку вітчизняного дослідника Д. Ягунова, відповідно до цього права держава має визнати за собою обов'язок щодо його реалізації та створювати відповідні управлінські механізми для надання соціальних послуг, які, у свою чергу, повинні мати індивідуальний, а не колективний характер. Державна соціальна політика стосовно засуджених повинна розглядатися як єдиний комплексний напрям діяльності, відповідальність за здійснення якої має бути покладена на спеціалізовані органи державного управління [44, с. 16].

З метою вирішення проблем державного управління пенітенціарною системою України важливим є прийняття двох якісно нових нормативних актів стосовно: 1) затвердження концепції соціальної роботи із засудженими; 2) закріплення статусу спеціалізованої автономної управлінської структури, на яку б покладався обов'язок надавати соціальні послуги засудженим як у період покарання, так і після його відбування [44, с. 17].

До того ж, зауважимо, що в сучасних умовах підвищення результативності та якості процесу ресоціалізації неповнолітніх засуджених особливо гостро постає питання його технологізації. Тобто, структурним компонентом механізмів ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах є застосування технології виправлення, педагогічних і адаптаційних технологій.

Виходячи із загальних методологічних положень, під технологією ресоціалізації неповнолітніх злочинців російський дослідник Л. Ковтуненко розуміє систему науково обґрунтованих форм, методів, прийомів і засобів виправлення, що адекватна цілям, змісту та

результатів виправлення й забезпечує цілеспрямовану та послідовну реалізацію на практиці заздалегідь спроектованого процесу ресоціалізації та управління цим процесом [20, с. 35].

Л. Ковтуненко технології ресоціалізації неповнолітніх засуджених також називає технологіями виховання, соціально-педагогічними технологіями виправлення. Дослідник зазначає, що під технологією ресоціалізації слід розуміти сукупність соціальних і педагогічних засобів, що забезпечують найбільш ефективне виправлення неповнолітніх засуджених [20].

Технологізація виправного процесу полягає, на нашу думку, передусім, у створенні соціально-педагогічної системи пенітенціарної установи.

У результаті аналізу наукової літератури [20; 24; 27] ми з'ясували, що в технології ресоціалізації неповнолітніх засуджених виділяють процеси діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання, програмування, планування, способи включення неповнолітнього в процеси ресоціалізації.

Використання педагогічних технологій ресоціалізації є основою успішних процесуальних змін засуджених у суспільстві. Їх застосовують під час поетапної виховної роботи, що має здійснюватися в процесі відбування кримінального покарання.

Перший етап – початковий – пов'язаний зі стресом від вироку, хворобливим відривом від усіх соціальних зв'язків, втратою сенсу життя, переважанням сильних негативних переживань, домінуванням різних форм «психологічного захисту», пошуком нових контактів з оточуючими.

На цьому етапі педагогічна технологія передбачає:

- вивчення матеріалів особової справи;
- проведення ознайомчих бесід;
- поетапну соціальну та психологічну діагностику;
- моніторинг і корекцію змін у особистості й поведінці засудженого;
- проведення регулярних бесід;
- сприяння в організації лікування, навчання прийомам фізичної активності, лікувально-оздоровчої фізкультури, просвіту в питаннях здорового способу життя;
- з'ясування інтересів засудженого та залучення до виробничої або дозвіллєвої діяльності, підтримка позитивних прагнень і мінімальних успіхів;
- визначення типу поведінкових настанов, прогнозування поведінкових реакцій на даному етапі адаптації та віднесення засудженого до тієї або іншої групи ризику для проведення профілактичної роботи;
- постановку на профілактичний облік;
- прогнозування перспектив засудженого з максимальною конкретизацією найближчої з них;

- складання комплексних програм у період адаптації;
- допомогу в організації пошуку людей, на яких можна буде спиратись у процесі відбування покарання.

Другий етап – стабілізація. Основними напрямами педагогічної роботи з особистістю засудженого на цьому етапі можуть бути: закріплення результатів адаптації; уточнення життєвих планів; підкріплення життєвих оптимістичних очікувань; підтримка різноманітних форм внутрішньої та зовнішньої активності; профілактика негативних психічних станів.

На третьому етапі головним завданням виступає поновлення соціальних зв'язків засуджених, їх ресоціалізація та соціальна адаптація.

На цьому етапі основними напрямами комплексної соціальної, виховної та психологічної роботи стають: моніторинг особистісних і поведінкових змін у засудженого; соціальна орієнтація засудженого на розвиток зв'язків із рідними й близькими, громадськими, благодійними, правозахисними та релігійними організаціями; сприяння розширенню соціальних контактів із метою формування позитивних перспектив у працевлаштуванні, стабілізації психічних станів, набуття досвіду взаємодії з іншими людьми; ускладнення виробничої праці; цільова діагностика соціальних, психологічних і медичних проблем засудженого та прогнозування труднощів, перспектив їх вирішення; конкретизація життєвих планів на основі використання власних ресурсів і можливостей родичів, різних організацій, закладів соціального захисту; проведення індивідуальних занять у межах програми підготовки до звільнення з урахуванням домінуючих і перспективних проблем; організація допомоги в підготовці до життя на волі.

Загальновідомим є той факт, що процес ресоціалізації неповнолітніх правопорушників передбачає переорієнтацію їх асоціальної спрямованості, формування ціннісно-нормативних уявлень і відповідних їм навичок соціальної поведінки, підвищення позитивного соціального статусу колишнього правопорушника та здібності саморегуляції своєї поведінки з позиції загальнолюдських етичних норм і цінностей. Для здійснення процесу ресоціалізації особистості неповнолітніх правопорушників, які перебувають у виправних установах закритого типу, ефективним є застосування адаптаційних технологій і програм супроводу.

Російські науковці А. І. Наймушин та А. А. Наймушин під адаптаційними технологіями розуміють алгоритмічну організацію процесів включення особистості в групу й у нові умови соціального середовища, діяльності, відносин [25]. Це активний цілеспрямований організаційний процес узгодження цілей і прагнень суб'єкта з його можливостями, реальністю соціального середовища й тенденціями

його розвитку, який містить предмет, час, показники, умови адаптації та критерії її ефективності, особливості взаємодії учасників процесу, специфіку й рівень управління адаптаційними технологіями на основі визначення цілей спільної діяльності учасників процесу та його організації, розробки програми спільних дій, визначення її результативності й внесення необхідних коректив, підбиття підсумків здійснюваної діяльності [24].

У процесі реалізації адаптаційних технологій ресоціалізації неповнолітніх засуджених фахівцями, на яких покладено цей обов'язок, спочатку аналізують специфіку та проблеми конкретного виправного закладу, здійснюють моніторинг, аналізують статистику або дані психологічних обстежень за останні роки для виявлення найбільш важливих напрямів подальшої діяльності; визначають особливості контингенту засуджених, щодо яких розробляється конкретна програма; вивчають наявний досвід аналогічних установ, методичні рекомендації профільних фахівців, здійснюють теоретичний огляд проблеми з метою виявлення найбільш ефективних моделей і способів впливу на засуджених, які беруть за основу під час складання програми. Кожна програма повинна поєднувати теоретичні та практичні підходи; мати чітке й конкретне обґрунтування актуальності, поставлені цілі й завдання, реалізація яких дозволить досягти успіху у виправній діяльності.

Отже, з урахуванням усього вище зазначеного, основною метою ресоціалізації засуджених неповнолітніх є збереження їх здоров'я, гідності, формування в них почуття відповідальності й навичок, що сприяють поверненню в суспільство, виконанню після звільнення вимог законів, самостійному задоволенню ними життєвих потреб у про соціальний спосіб.

Для досягнення зазначеної мети у виправних закладах доцільно використовувати комплексну систему заходів, спрямованих на:

- забезпечення умов життя засуджених, які б відповідали й не принижували їх людську гідність і суспільні норми поведінки;
- підтримку й розвиток у неповнолітніх засуджених почуття самоповаги шляхом зведення до мінімуму негативних наслідків позбавлення волі та різниці між життям в ув'язненні й на волі;
- підтримку й зміцнення соціально корисних зв'язків із рідними й громадськістю в інтересах засуджених та їх сімей;
- забезпечення підвищення освітнього рівня й отримання професійних умінь і навичок, надання можливості розвитку комплексу вмінь і здібностей, які допоможуть підліткам успішно включитися в життя суспільства після звільнення.

Зазначена система містить необхідні механізми виховного, просвітницького, морального, духовного й фізичного розвитку, відповідно до потреб індивідуального виправного впливу на засуджених.

Зауважимо, що важливим фактором є участь у комплексній системі заходів усього персоналу виправних закладів і забезпечення процесу ресоціалізації шляхом:

- створення й упровадження індивідуальних програм соціально-психологічної роботи із засудженими;
- організації загальноосвітнього та професійно-технічного навчання засуджених;
- залучення засуджених до занять фізичною культурою та спортом;
- розвитку в засуджених навичок здорового способу життя;
- організації корисного дозвілля та культурно-просвітницьких заходів;
- духовної підтримки й допомоги;
- надання консультацій;
- психологічного забезпечення процесу відбування покарання;
- упровадження комплексу заходів, спрямованих на сприяння в соціальній адаптації після звільнення.

Таким чином, у результаті вивчення й аналізу наукових матеріалів щодо проблеми визначення механізмів ресоціалізації неповнолітніх засуджених було:

1. Схарактеризовано теоретичні аспекти процесу ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах, що дало змогу визначити зміст основоположних понять дослідження: соціалізація, ресоціалізація, ресоціалізація неповнолітніх засуджених.

2. З'ясовано, що в науковій літературі соціалізація трактується як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення до соціального середовища. Відповідно, ресоціалізація розглядається як тривалий процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах, що спрямований на реінтеграцію особистості в суспільство. Ресоціалізацію неповнолітнього засудженого в пенітенціарному закладі розуміємо як складний процес повторної соціалізації неповнолітнього, в підґрунті якого знаходиться складний комплекс правових, соціально-психологічних, педагогічних, медичних та інших заходів, що спрямовані на деконструкцію отриманих ним у результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки й подальше відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвиток позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки, здатності й готовності до залучення після звільнення до умов життя в суспільстві.

3. Визначено, що процес ресоціалізації неповнолітніх засуджених відбувається в три етапи: допенітенціарний, пенітенціарний і постпенітенціарний.

4. Виокремлено механізми ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах: освітня, виховна, психологічна й соціальна робота із засудженими та законодавче закріплення права засуджених на ресоціалізацію. Стрижневими складовими механізмів ми вважаємо технології виправлення, педагогічні й адаптаційні технології.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного зарубіжного досвіду розроблення механізмів ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 1996. – 376 с.
2. Баранов Ю. В. Стадии ресоциализации осужденных в свете новых социолого-антропологических воззрений и социальной философии / Ю. В. Баранов. – СПб., 2006. – 126 с.
3. Ветошкин С. А. Пенитенциарная педагогика как наука и область практической деятельности : дисс. … докт. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Ветошкин. – М., 2002. – 327 с.
4. Волкова Т. Н. Проблемы отбывания наказаний и ресоциализации женщин, осужденных к лишению свободы : дис. … канд. юрид. наук / Т. Н. Волкова. – М., 1995. – 178 с.
5. Греса Н. В. Психологічні чинники усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями : автореф. дис. … канд. юрид. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / Н. В. Греса. – Х., 2008. – 22 с.
6. Грищенко Є. В. Проблеми ресоціалізації неповнолітніх злочинців [Електронний ресурс] / Є. В. Грищенко. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com.
7. Громов В. В. Социальные связи в процессе ресоциализации осужденных / В. В. Громов, А. С. Крылов // Применение наказаний, не связанных с лишением свободы. – М., 1989. – С. 35–39.
8. Гулак О. основні засади підвищення ефективності державного управління в сфері діяльності кримінально-виконавчої служби / О. Гулак // Вісник Академії МВС України. – 2010. – № 1. – С. 24–35.
9. Гусак А. П. Напрями ресоціалізації неповнолітніх злочинців, що засуджені за насильницькі злочини, в умовах позбавлення волі / А. П. Гусак // Університетські наукові записки. – 2009. – № 3. – С. 190–194.
10. Димитров А. В. Основы пенитенциарной психологии : учебное пособие / А. В. Димитров, В. П. Сафонов. – М. : Московсий психолого-социальный институт, 2003. – 176 с.
11. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
12. Жулева Ю. В. Ресоциализация осужденных несовершеннолетних женского пола, отбывающих наказание в воспитательных колониях: правовые и криминологические аспекты : дис. … канд. юрид. наук / Ю. В. Жулева. – Рязань, 2000. – 183 с.

13. Звіт МОН Про стан злочинності серед неповнолітніх у І півріччі 2011 року та основні завдання органів управління освітою щодо профілактики правопорушень серед неповнолітніх [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://document.ua/pro-stan-zlochinnosti-sered-nepovnolitnih-u-i-pivrichchi-201.

14. Зритнев В. В. Ресоциализация несовершеннолетних правонарушителей, не изолированных от общества, частными социальными институтами : автореф. дис. ... канд. социол. наук / В. В. Зритнев. – Ставрополь, 2008. – 20 с.

15. Калашник Н. С. Уточнення понятійного апарату процесу ресоціалізації в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми в пенітенціарній системі України [Електронний ресурс] / Н. С. Калашник. – Режим доступу : http://www.kvs.zp.ua.

16. Капська А. Й. Соціалізація особистості – мета соціальної педагогіки / Алла Йосипівна Капська. – Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – С. 7–14.

17. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / Олена Леонідівна Караман. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 448 с.

18. Караман О. Л. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / О. Л. Караман. – Луганськ, 2002. – 286 с.

19. Караман О. Л. Юридичні основи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 2. – С. 63–70.

20. Ковтуненко Л. В. Особенности технологии ресоциализации несовершеннолетних осужденных в педагогической среде воспитательного центра / Л. В. Ковтуненко // ИнВестРегион. – 2013. – № 1. – С. 34–41.

21. Кримінально-виконавчий кодекс України. – К. : Атіка, 2003. – 94 с.

22. Кушнарьов С. В. Концептуальні підходи до проблеми ресоціалізації неповнолітніх засуджених / С. В. Кушнарьов // Державна пенітенціарна служба України: історія, сьогодення та перспективи розвитку у світлі міжнародних пенітенціарних стандартів та Концепції державної політики у сфері реформування Державної кримінально-виконавчої служби України, затвердженої Указом Президента України від 8 листопада 2012 року № 631 : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 берез. 2013 р.). – К. : Державна пенітенціарна служба України, 2013. – С. 526–528.

23. Кушнарьов С. В. Проблеми ресоціалізації неповнолітніх засуджених у контексті пенітенціарного процесу / С. В. Кушнарьов // Теоретично-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 16. – Кн. 2. – С. 177–184.

24. Леус Э. В. Адаптационные технологи ресоциализации несовершеннолетних осужденных / Э. В. Леус, А. Г. Соловьев // Психология и право. – 2012. – № 3. – С. 1–11.

25. Марисюк К. Становлення пенсільванської та обернської пенітенціарних (в'язничних) систем / К. Марисюк // Вісник Львівського університету. – 2010. – № 50. – С. 294–298.

26. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

27. Наймушин А. И. Введение в дистанционное образование УТИС : учеб. пос. / А. И. Наймушин, А. А. Наймушин. – Уфа, 2000.

28. Наливайко В. С. Кримінологічні проблеми ресоціалізації осіб, звільнених з місць позбавлення волі : автореф. дис. … канд. юрид. наук : спец 12.00.08

«Кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право» / В. С. Наливайко. – К., 2000. – 16 с.

29. Неживець О. М. Забезпечення соціальної та трудової реабілітації осіб, звільнених з місць позбавлення волі : автореф. дис. … канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 «Кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право» / О. М. Неживець. – К., 2005. – 22 с.

30. Неживець О. М. Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі : монографія / О. М. Неживець, Л. А. Жук, І. Л. Жук. – К. : Кондор, 2009. – 222 с.

31. Основи пенітенціарної педагогіки та психології : посібник / за ред. В. М. Синьова. – Біла Церква, 2003. – 101 с.

32. Пісоцька Н. Підвищення ефективності покарання у світлі впровадження гуманістичних засад у кримінально-правову політику / Н. Пісоцька // Право України. – 1999. – № 12.

33. Пташинський О. Б. Правові проблеми реформування пенітенціарної системи в Україні : автореф. дис. … канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 «Кримінальне право та кримінологія» / О. Б. Пташинський. – К., 2002. – 19 с.

34. Радов Г. О. Пенітенціарна ідея: Думки на тему / Г. О. Радов. – К. : МП «Леся», 1997. – 288 с.

35. Рыбак М. С. Ресоциализация осужденных к лишению свободы: проблемы теории и практики / М. С. Рыбак. – Саратов, 2004. – 168 с.

36. Романов М. В. Забезпечення соціально-економічних прав засуджених у кримінально-виконавчих установах / М. В. Романов // Проблеми боротьби зі злочинністю. – 2010. – № 107. – С. 163–173.

37. Россіхін В. В. Пенітенціарна система Російської імперії в XIX – на початку XX ст. (на матеріалах українських губерній) : автореф. дис. … канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень» / В. В. Россіхін. – Х., 2005. – 22 с.

38. Савардунова В. Н. Влияние воспитательной системы на ресоциализацию несовершеннолетних осужденных женского пола в период отбывания наказания в виде лишения свободы : дис. … канд. пед. наук / В. Н. Савардунова. – Рязань, 2000. – 224 с.

39. Трубников В. М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания / В. М. Трубников. – Х., 1990.

40. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

41. Чернышова А. В. Ресоциализация осужденных женщин, освобожденных из исправительно-трудовых колоний: правовые и организационные вопросы : дисс. … канд. юрид. наук / А. В. Чернышова. – М., 1990. – 194 с.

42. Шмаров И. В. Предупреждение преступности среди освобожденных от наказания / И. В. Шмаров. – М., 1974. – 87 с.

43. Южанин В. Е. Процесс ресоциализации и его обеспечение в уголовном судопроизводстве / В. Е. Южанин. – Рязань, 1992. – 45 с.

44. Ягунов Д. В. Державне управління пенітенціарною системою України: механізми ресоціалізації засуджених : автореф. дис. … канд. наук держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / Д. В. Ягунов. – Одеса, 2004. – 21 с.

45. Яровий А. О. Проблеми правового регулювання діяльності установ виконання покарань для неповнолітніх / А. О. Яровий // Право України. – 1999. – № 9. – С. 104–108.

ЗМІСТ

Вступ…….. 3

Розділ 1.

Бедлінський О. І., Бедлінська В. М. Традиційний та інноваційний підходи до розвитку проблеми соціальної адаптації підлітків…….. 6

Розділ 2.

Волошко Г. В. Використання соціально-педагогічної реклами в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до превентивного виховання учнівської молоді…….. 25

Розділ 3.

Коваленко Н. В. Ресоціалізація правопорушників як соціально-педагогічна проблема…… 45

Розділ 4.

Кривонос О. Б. Теоретичні засади соціально-педагогічної адаптації студентів…….. 72

Розділ 5.

Кузікова С. Б. Сучасні підходи до розуміння сутності і технологій надання психологічної допомоги особистості…….. 92

Розділ 6.

Листопад О. В. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в умовах інноваційного розвитку…….. 111

Розділ 7.

Листопад О. В. Зарубіжні стратегії мінімізації професійного вигорання працівників соціально-педагогічної сфери…….. 148

Розділ 8.

Полякова О. М. До проблеми розробки понятійно-категоріального апарату соціальної педагогіки…… 168

Розділ 9.

Полякова О. М. Театральні технології у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів…….. 191

Розділ 10.

Сбруєв М. Г. Інтелектуальна власність у сучасному світі …….. 211

Розділ 11.

Сбруєва А. А. Болонський процес: виміри змін…….. 236

Розділ 12.

Сбруєва А. А. Компетентності менеджера інноваційної діяльності у соціально-педагогічній сфері …….. 261

Розділ 13.

Тарасова Т. Б. Теоретико-методологічні засади психологічної просвіти як напряму діяльності практичних психологів та соціальних педагогів…… 282

Розділ 14.

Улунова Г. Є. Розвиток культури професійного спілкування соціальних педагогів…… 299

Розділ 15.

Чернякова Ж. Ю. Інноваційні підходи до підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі: зарубіжний досвід Великої Британії…….. 316

Розділ 16.

Чистякова І. А. До питання глобального поширення волонтерських рухів та управління міжнародними волонтерськими програмами…….... 338

Розділ 17.

Чистякова І. А. Механізми ресоціалізації неповнолітніх засуджених в умовах пенітенціарної системи України…….. 360

ПЕРЕЛІК ТАБЛИЦЬ

Табл. 1.1. Схема вікового розвитку підлітка…….... 10

Табл. 2.1. Методи превентивного виховання…….. 31

Табл. 2.2. Цільові групи впливу соціальної реклами…… 38

Табл. 5.1. Система навчання засобам саморозвитку в моделі вікової психокорекції……... 105

Табл. 6.1. Інклюзивна освіта: ключові положення…….. 115

Табл. 6.2. Історичні етапи розвитку освіти дітей з особливими потребами…….. 120

Табл. 6.3. Моделі професійної підготовки фахівця до діяльності в умовах інклюзивної освіти (Дж. МакКоллан, В. Стайтон)…… 128

Табл. 6.4. Моделі професійної підготовки фахівця до діяльності в умовах інклюзивної освіти (М. Пугач, Л. Блантон)…….. 128

Табл. 6.5. Зміст професійної підготовки асистента педагога. 132

Табл. 6.6. Нормативно-правова база, що врегульовує питання здобуття освіти осіб з особливими потребами в Україні…….. 135

Табл. 7.1. Ключові ознаки стану професійного вигорання й емоційного стомлення…….... 149

Табл. 7.2. Характеристика проявів тривалого перевантаження…….. 150

Табл. 7.3. Основні симптоми і стадії професійного вигорання…… 152

Табл. 7.4. Основні симптоми стресу…… 153
Табл. 7.5. Напрями мінімізації професійного вигорання працівників соціально-педагогічної сфери…….. 156
Табл. 7.6. Основні завдання дефузінгу…….. 158
Табл. 7.7. Класифікація стратегій попередження професійного вигорання (вбудована модель)…… 160
Табл. 7.8. Класифікація стратегій мінімізації професійного вигорання працівників соціально-педагогічної сфери…….. 165
Табл. 11.1. Позитиви та негативи Болонських реформ: політичний, соціальний, академічний і культурний виміри розгляду…….. 256
Табл. 12.1. Характеристика академічних компетентностей менеджера інновацій…….. 263
Табл. 12.2. Характеристика технічних компетентностей менеджера інновацій…….. 264
Табл. 12.3. Характеристика підприємницьких компетентностей менеджера інновацій…….. 267
Табл. 12.4. Систематизована характеристика навичок управління інноваційною діяльністю у соціальній сфері…….. 277
Табл. 13.1. Система принципів навчання психології в циклі професійної та практичної підготовки студентів ВНЗ…… 288
Табл. 14.1. Функції культури професійного спілкування соціального педагога…….. 307
Табл. 15.1. Ретроспективний аналіз розвитку системи професійної підготовки соціальних педагогів у Великій Британії…… 320
Табл. 15.2. Головні типи професійної підготовки соціальних педагогів…….. 325
Табл. 16.1. Етапи розвитку волонтерського руху…… 346
Табл. 16.2. Відмінні риси способів набору волонтерів…… 354
Табл. 17.1. Тлумачення поняття «ресоціалізація» сучасними дослідниками…… 364

ПЕРЕЛІК РИСУНКІВ

Рис. 2.1. Результат застосування інтерактивних технологій у превентивному вихованні відповідно до особистісних проблем учнів…… 34
Рис. 3.1. Етапи та завдання ресоціалізації…….. 55
Рис. 13.1. Співвідношення рівнів психологічної просвіти та методики навчання психології…….. 285
Рис. 13.2. Рівні принципів навчання психології…… 287
Рис. 16.1. Процес менеджменту волонтерських програм……. 353

Наукове видання

ЗМІСТОВІ ІННОВАЦІЇ У МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора Сбруєвої А. А та
кандидата педагогічних наук, доцента Полякової О. М.

Суми: Видавництво СумДПУ, 2013 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка: ***І. А. Чистякова***

Здано в набір 1.11. 2013. Підписано до друку 15.11.2013.
Формат 60х84/16. Гарн. Times. Друк ризогр. Папір офсет.
Ум. друк. арк. 22,6. Обл.-вид. арк. 25,6.
Тираж 300 прим. Вид № 68.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка