

УДК 364; 371; 376; 378

Наведено результати теоретичних і емпіричних досліджень, методологічних розробок з актуальних питань у вітчизняній і зарубіжній соціальній сфері.

Для соціальних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, студентів.

There were presented the results of theoretical and empirical researches, the methodological drafting on current issues in the domestic and foreign social spheres.

This issue is for social workers, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Приведены результаты теоретических и эмпирических исследований, методологических разработок по актуальным вопросам в отечественной и зарубежной социальной сфере.

Для социальных работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, студентов.

Відповідальний за випуск О.Ф. Гук

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	О.В. Чуйко, д-р психол. наук, проф.
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	Н.М. Чернуха, д-р пед. наук, проф. (заст. відп. ред.); Н.Ю. Максимова, д-р психол. наук, проф.; Л.А. Найдьонова, д-р психол. наук, проф.; А.М. Львовичкіна, д-р психол. наук, проф.; В.І. Тернопільська, д-р пед. наук, проф.; Ю.М. Швалб, д-р психол. наук, проф.; А.В. Кунцевська, к. психол. наук, доц.; О.Ф. Гук, канд. пед. наук (відп. секр.). Іноземні члени редакційної колегії: Жан П'єр Вілкен, Phd, (Нідерланди); Джудит С. Райкус, Phd, м. Коламбус, Огайо (США); Жолт Бугарскі, Phd, м. Таллін (Естонія); Едіта Садовська, д-р хабіл, м. Ченстохова (Польща); Ілона Кланіне, Phd, м. Клайпеда (Литва)
Адреса редколегії	03680, Україна, м. Київ, просп. Академіка Глушкова, 2-а, кім. 412 ☎ 38 (044) 521-32-64, електронна адреса: socr.socr@gmail.com
Затверджено	Вченою радою факультету психології 24.02.17 року (протокол № 7)
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 22511-12411 Р від 14.12.2016
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	01601, Київ-601, 6-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

BULLETIN

OF TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

SOCIAL WORK

1(1)/2017

Established in 1958

UDC 364; 371; 376; 378

There were presented with the results of theoretical and empirical studies, as well as methodological drafting on current issues in the domestic and foreign social spheres.

This issue is for social workers, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Наведено результати теоретичних і емпіричних досліджень, методологічних розробок з актуальних питань у вітчизняній і зарубіжній соціальній сфері.

Для соціальних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, студентів.

Приведены результаты теоретических и эмпирических исследований, методологических разработок по актуальным вопросам в отечественной и зарубежной социальной сфере.

Для социальных работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, студентов.

Responsible for the issue is O. F. Guk

CHIEF EDITOR	O. Chuiko Doctor of Psychology, Professor
EDITORIAL BOARD	<p style="text-align: center;">Ukrainian members:</p> <p>N. Chernukha, Doctor of Science (Pedagogics), Professor (Deputy Main Editor); N. Maksymova, Doctor of Psychology, Professor; L. Naydonova, Doctor of Psychology, Professor; A. Levochkina, Doctor of Psychology, Professor; V. Ternopilska, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; Yu. Schvalb, Doctor of Psychology, Professor; A. Kuntsevskaya, PhD in Social Psychology, Associate Professor; O. Guk, Ph.D. of Science (Pedagogics), (Responsible Secretary).</p> <p style="text-align: center;">Foreign members of editorial board:</p> <p>Jean Pierre Wilken PhD – Professor of Social Work, HU University of Applied Sciences Utrecht, (Netherlands); Judith Rycus, Phd, Institute for Humanitarian Services, Columbus, Ohio, (USA); Zsolt Bugarszki, Ph.D., Tallinn University, (Estonia); Edyta Sadowska, Dr. habil, Rector University College of Social Sciences Częstochowa (Poland); Ilona Klanienė Ph.D., Prof., Klaipėda University (Lithuania).</p>
Editorial address	03680, Ukraine, Kyiv, ave. Glushkov 2-a tel. ☎ 38 (044) 521-32-64, e-mail address: socr.socp@gmail.com
Approved by	The Academic Council of the Faculty of Psychology February 24, 2017 (Minutes № 7)
Registration	Ministry of Justice of Ukraine State Certificate KB № 22511-12411 P issued on 14.12.2016
Publisher	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine Publishing center "Kyiv University". DK №1103 of 31.10.02
Address of publisher	01601, Kyiv-601, Boulevard Shevchenko, 14, room. 43 ☎: +38 044 239-31-72, +38 044 239-32-22; fax: +38 044 239-31-28

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Бутенко Н. Особливості роботи соціальних служб із сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю.....	6
Васильєва-Халатникова М. Працевлаштування випускників вищих навчальних закладів – реалії та перспективи	10
Кунцевська А. Соціально-психологічні аспекти розвитку професійних спільнот	13
Лісовець О. Соціально-правовий захист у практиці соціальної роботи: теоретичний аналіз	17
Петрухан-Щербакова Л. Поняття "ефективності" в соціальній роботі у спадщині Мері Елен Річмонд (Частина I)	20
Солдатова О. Соціально-психологічні особливості якості життя багатодітних сімей	24

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Лі Цзіци Методологічні підходи виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності ВНЗ.....	28
Торб'як Н. Проблема самооцінки дітей молодшого шкільного віку та особливості її формування під впливом педагогічної оцінки	30
Штефан Л. Провідні суб'єкти організації соціально-педагогічної діяльності в Україні в 20-ті – першій половині 30-х рр. ХХ століття	34

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

Байдарова О., Лаврент'єва Д. Соціальні медіа у соціальній роботі з молоддю зі слуховими порушеннями	39
Максимова Н. Типологія сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги	45
Удовенко Ю. Зміст соціально-педагогічної роботи з батьками на базі центрів соціально-психологічної реабілітації дітей.....	51

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Остролицька Л. Соціально-педагогічні компетенції спеціалістів соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю та їх сім'ями	57
Петрович А., Ковтун М. Комунікативна культура викладача та проблеми у комунікації зі студентами у вищих навчальних закладах	63
Токарук Л. Соціально-педагогічний наратив Василії Глібовицької у дискурсі освіти для сиріт у західній Україні (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.).....	66
Чернуха Н. Вектори соціалізації студентської молоді	71
Чуйко О. Освоєння практик у системі освітньої підготовки соціальних працівників	74

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Бутенко Н. Особенности социальной работы с семьями, воспитывающими детей с инвалидностью	6
Васильева-Халатникова М. Трудоустройство выпускников высших учебных заведений – реалии и перспективы	10
Кунцевская А. Социально-психологические аспекты развития профессионального сообщества	13
Лисовець О. Социально-правовая защита в практике социальной работы: теоретический анализ	17
Петрухан-Щербакова Л Понятие "эффективности" в социальной работе в наследии Мэри Эллен Ричмонд (Часть I)	20
Солдатова А. Социально-психологические особенности качества жизни многодетных семей	24

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Ли Цицы Методологические подходы воспитания лидерских качеств будущих менеджеров в внеаудиторной деятельности вузов	28
Торбляк Н. Проблема самооценки детей младшего школьного возраста и особенности ее формирования под влиянием педагогической оценки	30
Штефан Л. Ведущие субъекты организации социально-педагогической деятельности в Украине в 20-е – первой половине 30-х гг. XX столетия	34

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ

Байдарова О., Лаврентьева Д. Социальные медиа в социальной работе с молодежью со слуховыми нарушениями	39
Максимова Н. Типология семей, нуждающихся в социально-психологической помощи	45
Удовенко Ю. Содержание социально-педагогической работы с родителями на базе центра социально-психологической реабилитации детей	51

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Остролицкая Л. Социально-педагогические компетенции специалистов социальной работы с детьми и молодежью с инвалидностью и их семьями	57
Петрович (Рудская) А., Ковтун М. Коммуникативная культура преподавателя и проблемы в коммуникации со студентами в высших учебных заведениях	63
Токарук Л. Социально-педагогический нарратив Василии Глибовицкой в дискурсе образования для сирот в западной Украине (конец XIX – первая половина XX ст.)	66
Чернуха Н. Векторы социализации студенческой молодежи	71
Чуйко О. Освоение практик в системе образовательной подготовки социальных работников	74

CONTENTS

SOCIAL WORK

Butenko N. The specific of social work with disabled children and their families.....	6
Vasylieva-Khalatnykova M. Employment of higher educational establishments – realities and prospects.....	10
Kuntsevskaya A. Socio-psychological aspects of professional community development	13
Lisovets O. Social and legal protection in the social work practice: theoretical analysis	17
Petrukhan-Scherbakova L. Understanding "efficiency" in social work in work of Mary Ellen Richmond (Part I).....	20
Soldatova A. Socio-psychological characteristics of quality of life for large families.....	24

SOCIAL PEDAGOGY

Li Tszitci Development of future managers' leadership skills in extracurricular activities	28
Torbyak N. The problem of self-esteem of primary school children and features its formation under the influence of teacher evaluation.....	30
Shtefan L. Key subjects of the socio-pedagogical activity organization in Ukraine in the twentieth – the first half of the thirtieth of the XXth century.....	34

SOCIAL REHABILITATION

Baidarova O, Lavrentieva D. Social media in social work practice with hearing impaired youth	39
Maksymova N. Typology of families in need of socio-psychological assistance	45
Udowenko J. Socio-pedagogical support of parents in rehabilitation children's centre	51

PROFESSIONAL PREPARING OF SOCIAL WORKERS

Ostrolutska L. Socio-pedagogical competences of specialists in social work with children and youth with disabilities and with their families.....	57
Petrovic (Rudska) A., Kovtun M. Teacher's communicative culture and communication problems with students in higher educational institutions	63
Tokaruk L. The socio-pedagogical narrative Vasilia Glibovic'ka in the discourse of education for orphans in western Ukraine (end of XIX – first half of XX century).....	66
Chernukha N. The main directions of students youth socialization	71
Chuiko O. Practices mastering in social workers' educational training system.....	74

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ІЗ СІМ'ЯМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Присвячено дослідженню роботи державних соціальних служб із сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю. Зокрема розглянуто як різні типи захворювання впливають на життєдіяльність сім'ї. Також проведено аналіз різних видів послуг (переважно групових), що надаються соціальними службами, та визначено, як вони співвідносяться з особливостями сімей-учасників і яких результатів досягають.

Ключові слова: сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю; центри соціальних служб; соціальні послуги.

Вступ. Діяльність державних соціальних служб чітко регламентована нормативно-правовими актами, тому кожне із положень, прописаних у документі, забезпечується шляхом надання конкретної послуги. Однак, зважаючи на велику кількість клієнтських категорій, і досі відкритим залишається питання, наскільки соціальні послуги відповідають особливостям сімей, які виховують дітей з інвалідністю: передбачають залучення всіх членів сім'ї, зважають на особливості розвитку дитини (відповідно до її захворювання), мають розвивальний характер та спрямовані на розширення контактів сімей. Часто основні заходи організуються за сприяння різноманітних приватних і державних організацій і не завжди орієнтуються на людей, які братимуть у них участь.

Постановка завдання. Метою статті є визначення основних типів послуг, що надаються сім'ям, які мають дітей з інвалідністю, на основі визначення їх соціально-психологічних особливостей. Об'єктом виступає процес надання послуг сім'ям, які виховують дітей з інвалідністю. Предметом – змістовне наповнення соціокультурних послуг.

Стан дослідження. Дослідженням інвалідності з точки зору соціальної моделі займалися багато вчених (Hughes B. and Patterson K., 1997, Morris J. 2001, Shildrick M., 2002, Ярская-Смирнова Е.Р., 2002, Зак Г.Г., 2012).

Сучасний підхід до сім'ї, де є дитина з інвалідністю, розглядає її як структуру, що володіє потенційними можливостями для створення максимально сприятливих умов для розвитку та виховання дитини (І. Ю. Левченко, 2009; Н. В. Мазурова, 1997; Г. А. Мішина, 1998; Е. М. Мастоюкова, 2003; В. В. Ткачова, 1997, 2007 та ін.). Проте, будучи системою, сім'я зазнає впливу з боку оточуючого середовища, який може призводити до низки проблем: негативних особистісних переживань батьків, деструктивної зміни ролей у сім'ї, упередженому ставленню оточуючих тощо (І. М. Марковська, 2002; Igeys H. and Burr C., 1984, Perrin J., 1984). Унаслідок цього велика увага приділялася тому, як можуть змінюватися сімейні ролі після народження дитини з інвалідністю. У закордонних, зокрема англомовних дослідженнях, велика увага приділяється дослідженню "доглядаючих сімей" – сімей, які опікуються дитиною або дорослим з інвалідністю. Велике значення приділяється вивченню труднощів, з якими стикається така сім'я, і особистісних переживань батьків, які виховують дитину з інвалідністю (Crist, P., 1991., Doe T., 1995., Hendershot G, Olkin R, Abrams, K., 2002).

У наукових працях неодноразово можна стикнутися з тим, що сім'ю можна залучати як додаткове джерело для реабілітації дитини з інвалідністю (Biegel B., Sales E.,

Schulz R., 1991, Добряков І. А., 2007; Ткачова В. В., 2008, Левченко І. Ю., 2008; Мазурова Н. В., 2013). Про необхідність співпраці закладів соціальної роботи і реабілітації із сім'ями, де є діти з інвалідністю, наголошували М. В. Житній, Е. В. Чаплинська, Т. В. Гордова. У той самий час у вищезазначених дослідженнях викладено більшою мірою загальні напрями роботи із сім'єю та дитиною з інвалідністю, і майже відсутній конкретний опис заходів, які проводяться з даною категорією.

Виклад основних положень. Із отриманням статусу "дитина з інвалідністю" дитина та її сім'я автоматично стають клієнтами соціальних служб, тобто безпосередніми отримувачами їх послуг. У той же час сім'ї продовжують виконувати ті самі функції, що і сім'ї, які мають здорових дітей (продовження роду, рекреаційна функція, функція задоволення потреби у духовній та емоційній близькості і т. п.). Д. В. Зайцев пропонує додатково виділити ряд функцій, що реалізуються родиною, яка виховує дитину з інвалідністю: абілітаційно-реабілітаційну, корекційну, компенсаторну [1, с. 26-27]. Виділені Д. В. Зайцевим функції за змістом є специфічним проявом виховної функції в сім'ї, яка має дитину з інвалідністю.

Проте кожен тип інвалідності призводить до певних особливостей сімейного функціонування та взаємодії з оточуючим середовищем. Ці особливості не є обов'язковими, проте їх можна вважати типовими для клієнтів соціальних служб.

Для сімей, де є **дитина з розумовою відсталістю**, характерне "вилучення" дитини з дому і влаштування її до спеціалізованих навчальних закладів (шкіл повного утримання або інтернатів). Це приводить до того, що дитини отримують певні елементарні знання і навички, але у той же час батьки втрачають можливість спілкування з нею. О. І. Захаров зазначає, що для матерів, які виховують дітей з розумовою відсталістю, характерне сильне відчуття провини (оскільки у більшості випадків розумова відсталість закладається ще в утробі матері) [2, с. 34]. Це відчуття провини посилюється неможливістю нормальної взаємодії із власною дитиною, відчуттям дискомфорту, невпевненості, а іноді навіть і страху перебування поряд із нею.

Сім'ї, які виховують **дитину з порушеннями опору-рухового апарату**, найчастіше "характеризуються" замкненістю та ізоляцією. Окрім очевидної відсутності вільного простору для людей на візках, такі сім'ї стикаються із проблемою власної неспроможності вивозити дитину на вулицю. Тобто в матерів (найчастіше дітьми з інвалідністю опікуються саме матері) просто не вистачає фізичних сил вивозити дитину на двір і тим паче здійснювати якісь довготривалі поїздки.

Тому такі сім'ї закриваються у власних квартирах, де все підлаштовано під потреби дитини і де дитина сама здатна собі допомагати.

У сім'ях, де є діти з порушенням сенсорних систем, проблеми, з якими вони стикаються, більшою мірою соціальні. Суспільство ще не готово адекватно реагувати на існування таких людей, і навіть не зважаючи на наявність певних допоміжних засобів (спеціальні світлофори, бордюри та інше), пересуватися по місту їм доволі некомфортно.

Ще однією великою проблемою, з якою стикаються такі сім'ї, а також сім'ї, де є діти із захворюваннями внутрішніх органів, є стигматизація з боку оточення. У першу чергу, з боку органів державної влади. Наявність будь-якого захворювання в дитини звичайно змінює уклад усієї сім'ї, і в першу чергу дитини, але воно практично ніяк не впливає на соціальне функціонування сімей. Необхідність приймати ліки з певною періодичністю або швидша виснажувальність дитини ніяким чином не заважає їй навчатися у загальноосвітніх закладах, спілкуватися з однолітками. Держава постійно нагадує таким сім'ям про те, що їхня дитина є неспроможною, має інвалідність і тому потребує особливої уваги з боку соціальних закладів. Це порушує взаємодію між сім'ями і державою та призводить до появи негативних стереотипів.

Інвалідність, яка пов'язана із психічними захворюваннями, теж призводить до проблем, пов'язаних із ставленням суспільства. Очевидно, що сім'ї, де є діти із психічними захворюваннями, контролюють їх перебіг і своєчасно звертаються до лікаря, але як тільки оточуючі дізнаються, що у дитини є таке захворювання, вони починають неадекватно реагувати, тому що відсутня обізнаність із цих питань та існують лише стереотипи.

У своїй роботі фахівці соціальної роботи орієнтуються на запит сім'ї, він з'ясовується безпосередньо під час спілкування з нею. В. М. Соколов наводить перелік основних запитів, з якими працюють спеціалісти соціальних служб: надання інформації про права і пільги сімей, допомога в оформленні документів, консультування батьків з медико-соціальних питань та проведення розвиваючих занять із дітьми [3, с. 8–9].

Серед типів послуг, що надаються центрами соціальних служб, переважають інформаційні, соціально-педагогічні та послуги з реабілітації. Інформаційні послуги передбачають надання клієнтам інформації із конкретних питань різними спеціалістами, у тому числі й перенаправлення клієнтів до інших установ. Соціально-педагогічні послуги – це найчастіше послуги з організації дозвілля для дітей: різноманітні екскурсії, міські та районні заходи. Послуги з реабілітації передбачають ціленаправлену роботу з вирішення конкретної проблеми дитини (напр., робота з емоційними станами, формування навичок, робота з фізичним станом тощо) [4].

На сьогодні у Києві функціонує 10 державних районних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, у кожному з яких функціонує напрям "Соціальна робота з дітьми і молоддю, із функціональними обмеженнями". Лише у п'яти районах є спеціалізовані формування – Центри соціально-психологічної реабілітації для дітей і молоді з функціональними обмеженнями, які обслуговують клієнтів віком до 35 років. Найбільшою відмінною ознакою центрів соціально-психологічної реабілітації є наявність окремого приміщення та розширений штат працівників, який, окрім фахівця із соціальної роботи (або соціального працівника), передбачає також соціального педагога-реабілітолога, психолога й іноді спеціаліста із фізичної реабілітації. Щодо послуг, які пропонуються такими центрами, то фактично вони нічим не відрізняються від усіх інших соціальних служб. Більшість заходів, які пропонуються категорії "Діти з інвалідністю", ініціюються загальноміськими установами: КМЦСССДМ, КМДА, управлінням освіти і вже потім розподіляються по районах.

Вивчення документації, яку ведуть соціальні служби, показало, що на кожну конкретну сім'ю на початку роботи відкривається Картка обліку роботи із сім'єю або особою (у випадках роботи з повнолітніми громадянами). У ній подано основну інформацію про членів сім'ї, умови проживання та загальні ознаки сім'ї. Також до неї заносяться відмітки про всі послуги і заходи, до яких залучалася сім'я.

Існує багато підходів до визначення того, яку саме роботу соціальний працівник проводить із сім'єю. Однією із найпоширеніших форм роботи, на думку дослідників, є інформування клієнтів центру та основні послуги, які їм пропонуються. Зокрема, О. В. Чаплинська пропонує такі форми роботи соціального працівника із сім'єю, де є дитина із функціональними обмеженнями [5, с. 112]:

1. Безпосередня робота з конкретною сім'єю, тобто соціальний працівник відвідує родину і спостерігає за тим, як у родині взаємодіють з дитиною, навчають і розвивають її.

2. Опосередкована робота з конкретною сім'єю – інформування сім'ї про послуги і заходи, які будуть відбуватися, також про можливі зміни у законодавстві тощо.

3. Безпосередня робота із групою батьків – стаціонарні зустрічі з батьками у спеціальному приміщенні для обміну інформацією і досвідом про хід реабілітації та успіхи дитини.

4. Опосередкована робота із групою батьків, тобто надання батькам інформаційних проспектів послуг; розсилка інформаційного буклету про те, як, на яких умовах і в яких випадках слід звертатися до конкретних фахівців і т. д.

5. Розвиток контактів між сім'ями, допомога у створенні асоціації або групи самопомогли батьків; участь у регулярних зустрічах батьків на дому або у спеціальному місці.

Насправді ж у соціальних службах м. Києва найчастіше реалізуються такі форми із сім'єю: соціальне інспектування та оцінка потреб сім'ї, сповіщення сімей про різноманітні заходи і послуги, запрошення їх до співпраці. Розвиток контактів між сім'ями досягається за рахунок загальноміських заходів, коли до участі запрошуються учасники всіх районів.

У соціальних службах наявне чітке розмежування заходів для різних категорій клієнтів. Є заходи, які відбуваються виключно для дітей і молоді з інвалідністю, є заходи, які проводяться для дітей-переселенців або постраждалих від АТО, окремо для малозабезпечених багатодітних сімей. Дуже рідко відбуваються свята, на які запрошують усіх.

Станом на 2016 р. районні центри соціальних служб та центри соціально-психологічної реабілітації м. Києва провели більше 120-ти соціокультурних заходів, 769 індивідуальних заходів та 1800 – групових. При чому кількість цих послуг не розподілялася окремо за нозологіями клієнтів, їх надавали одній категорії. Серед усіх

заходів можна виділити декілька основних груп, які пропонуються клієнтам, а саме:

- Індивідуальні заняття / бесіди зі спеціалістами центру.
- Групові заняття у реабілітаційному центрі.
- Майстер-класи, що проводяться сторонніми організаціями.
- Екскурсії (також мається на увазі відвідування різноманітних заводів і підприємств, напр., Макдональдз або фабрики Рошен).
- Відвідування театрів, виставок тощо.
- Творчі заходи, у яких беруть участь клієнти центру (концерти, виставки робіт).
- Заходи для всієї сім'ї (ігротеки, заходи на свіжому повітрі).

Дослідження основних форм роботи із сім'ями, які виводять дітей з інвалідністю, показало, що наявна диференціація заходів для дітей по нозологіях. Дуже часто трапляється така ситуація, що дітям з окремими видами захворювання дуже важко відвідати якийсь захід. Наприклад, на екскурсію до фабрики "Рошен" запрошують виключно дітей віком до 14 років із порушенням опорно-рухового апарату, але таких, які можуть пересуватися самостійно. Те саме стосується і фестивалю рибної ловлі "Золота рибка" – на нього також запрошуються виключно із порушенням опорно-рухового апарату. Щодо диференціації заходів за віком, то на загальноміських заходах його найчастіше не враховують. Тобто в одній групі на якомусь майстер-класі може бути як і дитина років п'яти, так і дорослий юнак 20-ти років. Зазвичай така розбіжність у віці впливає на кінцевий результат роботи: дітям усе ж таки важче концентрувати увагу на тривалій час і сумлінно виконувати поставлені задачі.

Більшість заходів, які організовуються містом (екскурсії, ігротеки, фестивалі) і сторонніми організаціями (напр., майстер класи до свят або у різних закладах), мають на меті розважальний характер, спрямований на організацію дозвілля і веселе проведення вільного часу. Заходи, що організуються безпосередньо центром для своїх клієнтів, частіше мають розвивальну складову і спрямовані на вирішення певного питання. Звичайно, це добре, тому що районним центрам швидше вдається все організувати і провести без зайвого клопоту. Окрім того, що міські заходи мають розважальний характер, вони також іноді можуть бути спрямовані на просвітницьку роботу. Наприклад, популярним декілька років тому стала організація квестів для дітей і молоді із функціональними обмеженнями. Дослідження показало, що переважно у таких заходах беруть участь діти віком до 16 років, які найчастіше мають або порушення рухового апарату (ДЦП), або розумову відсталість. Але сама організація і змістовне наповнення квестів абсолютно не враховують особливості дитячого віку. По-перше, квести проводяться частіше влітку, коли у місті надзвичайна висока температура, по-друге, вони проводяться можливо і у цікавих, але не пристосованих для дітей з інвалідністю місцях – у центрі міста, на набережних, де немає зон відпочинку. По-третє, змістовне наповнення не відповідає віку учасників – адекватно сприйняти п'ять екскурсій поспіль або вірно назвати всі дев'ять муз Давньогрецької філософії зможе не кожен дорослий. Це саме стосується і фестивалю рибної ловлі.

Великої популярності набирають заходи, які мають на меті заохотити дітей: наприклад, запросити їх у Мак-

дональдз або на фабрику "Рошен" і безкоштовно пригостити продукцією. У таких заходах дійсно із задоволенням беруть участь, але, на нашу думку, вони виключно формують споживацьку позицію у клієнтів, які нічого не хочуть робити самі, а лише чекають запрошення.

Зазвичай заходи розраховані на 1,5–2 год – саме стільки триває індивідуальна консультація у психолога або звичайна екскурсія. Загально міські заходи тривають довше 4–5 год, або взагалі цілий день, але в таких випадках учасників годують або забезпечують продуктами першої необхідності.

Дорослих доволі рідко запрошують до заходів як повноцінних учасників, найчастіше вони виконують роль поводири і "спостерігача" за дитиною. При чому більшість із проведених заходів не дає змогу батькам провести час вільно, наприклад зайнятися власними справами, більше заходів потребує постійне перебування когось із дорослих поряд з дитиною, але за умови пасивного спостереження за її діяльністю. Частіше дорослих просять бути присутніми на різних майстер-класах або інших групових заходах для того, щоб вони у випадках екстремальної ситуації (істерики або бійки) могли швидко заспокоїти дитину і забрати її додому.

У той же час спостереження за батьками, яким дозволили брати участь у різноманітних заходах, наприклад запросили до майстер-класу або до участі у квесті, виказують щире зацікавлення та інтерес до всього, що відбувається. Вони із задоволенням роблять щось руками, розгадують загадки або їздять на екскурсії, тому що для них це один із небагатьох шансів розв'язатися і провести свій вільний час без штамп "мама дитини з інвалідністю". Також було підмічено, що матері із задоволенням спілкуються одна з одною, а також зі спеціалістами із соціальної сфери, розповідають новини й обмінюються досвідом. Але чомусь це відбувається виключно на спеціально організованих заходах, коли вони вимушені чекати своїх дітей у холі. Лише у деяких районах функціонують постійно діючі групи для батьків, а збиратися десь окремо, особливо в холодну пору року, доволі проблематично.

Аналіз загально міських або міжрайонних заходів, що проводяться для дітей з інвалідністю, показав, що у більшості випадків вони рідко орієнтуються на отримання якогось корисного досвіду. Більшість групових занять проводиться скоріше для кількісного показника, а не для якісного, і найчастіше вони приурочені до якоїсь святкової дати. Стосовно таких занять, які б дійсно були спрямовані на розвиток дитини, наприклад, на формування її самостійності або навичок самообслуговування, то такі заходи проводяться частіше районними службами, тому що саме районні центри соціальних служб краще знають потенціал своїх клієнтів і їх основні запити. Проте у соціальних службах не завжди є достатній кадровий резерв для того, щоб проводити таку роботу на постійній основі.

Аналіз діяльності сучасних соціальних служб, а також центрів реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями показав, що на сучасному етапі розвитку в них майже повністю відсутній механізм "зворотного зв'язку". Фактично не відбувається діалог між надавачами і отримувачами послуг, тобто сім'ї пасивно "споживають" ті послуги, які їм пропонує центр, а центр організовує ті заходи, на які в нього є кошти/ресурси/можливості. Ніхто також не задає питання про те, наскільки певні заходи корисні або доречні для певної категорії населення. Окрім кількісного критерію

відсутні інші показники для визначення ефективності проведених заходів.

Висновки. Соціальні служби також працюють для підвищення рівня адаптаційних можливостей дітей та молоді із функціональними обмеженнями, а також сімей, що їх виховують, через проведення систематичних реабілітаційних заходів. Вони надають безкоштовні соціально-педагогічні, психологічні та реабілітаційні послуги дітям та молоді із функціональними обмеженнями, організовують та проводять заходи із соціокультурного розвитку, здійснюють соціальний супровід сімей, які виховують дітей і молодь з інвалідністю.

Проте, описуючи кількість послуг, до яких удалося залучити дітей та їхні сім'ї, мало хто зважає на якість цих послуг та їхню практичну значущість для учасників. До того ж уже неодноразово наголошувалося на тому, що сучасні соціальні служби мало звертають увагу на реальні можливості й потреби клієнтів. Працюючи переважно із дитиною, соціальні служби часто не залучають сім'ю і не орієнтуються на її запити й потреби. При чому робота із дитиною також не має індивідуалізуючого характеру. Тип захворювання дитини абсолютно не враховується при організації різноманітних заходів і дуже часто це призводить до того, що діти відчувають дискомфорт, беручи у них участь.

Узагальнюючи, можна сказати, що діяльність соціальних служб спрямована більшою мірою на групові (масові) заходи, адже саме на них є великий попит як зі сторони клієнтів, так і зі сторони виконавців. Прошарок індивідуальної роботи із сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю і досі залишається мало

розробленим на рівні практики і теорії, що дає перспективу подальших досліджень..

Список використаних джерел:

1. Зайцев Д. В. Основы коррекционной педагогики: учеб.-метод. пособ. / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов: Педагог. институт Саратов. гос. ун-та имени Н. Г. Чернышевского, 1999. – 110 с.
2. Захаров А. И. Что нужно знать родителям до рождения ребенка / А. И. Захаров. – СПб: Гиппократ, 1995. – 128 с.
3. Соколов В. М. Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт: метод. сб. / В. М. Соколов. – Владимир: изд-во "Транзит-ИКС", 2010. – 132 с.
4. Корнієнко С. К. Організація реабілітаційних заходів у центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів: навч.-метод. посіб. / Н. В. Коляденко. – К.: Міністерство праці та соціальної політики України, 2009. – 97 с.
5. Чаплинская Е. В. Социальная реабилитация семей, имеющих детей инвалидов как технология социальной работы / Е. В. Чаплинская // Наука и современность. – 2013. – № 21. – С. 108–113.

References

1. Zaytsev D. V. Osnovy korrektsionnoy pedahohyky / D. V. Zaytsev, N. V. Zaytseva. – Saratov: Pedahohycheskyy ynstitut Saratovskoho hosudarstvennoho unyversyteta imeny N. H. Chernyshevskoho, 1999. – 110 s. (Uchebno-metodycheskoe posobyte).
2. Zakharov A. Y. Chto nuzhno znat rodytelyam do rozhdenyya rebenka / A. Y. Zakharov. – SPB: Hyppokrat, 1995. – 128 s.
3. Sokolov V. M. Sluzhba soprovozhdenyya semyy u rebenka: ynnovatsyonnyy opyt: metodycheskyy sbornyk / V. M. Sokolov. – Vladymyr: Yzdatelstvo "Tranzyt-YKS", 2010. – 132 s.
4. Kornienko S. K. Orhanizatsiia reabilitatsiinykh zakhodiv u tsentri sotsialnoi reabilitatsii ditei-invalidiv: Navchalno-metodychniy posibnyk / N. V. Koliadenko. – K.: Ministerstvo pratsi ta sotsialnoii polityky Ukrainy, 2009. – 97 s.
5. Chaplynskaya E. V. Sotsyalnaya reabyltatsyya semey, ymeyushchykh detey ynvalydov kak tekhnolohyya sotsyalnoy raboty / E. V. Chaplynskaya // Nauka y sovremennost'. – 2013. – № 21. – S. 108–113.

Надійшла до редакції 16.02.17

Рецензовано 20.02.2017

Н. В. Бутенко, асп.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Рассмотрены основные направления работы государственных социальных служб с семьями, которые воспитывают детей с инвалидностью. Определены типы услуг, которые регулярно предоставляются данной категории клиентов, а также проведен анализ услуг, учитывая особенности семей, где есть ребенок с инвалидностью.

Ключевые слова: семья, воспитывающие детей с инвалидностью; центры социальных служб; социальные услуги.

N.V. Butenko, PhD student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE SPECIFIC OF SOCIAL WORK WITH DISABLED CHILDREN AND THEIR FAMILIES

The article deals with an issue of activity of the social centers for families, who have disabled children. The author emphasize that each type of disability causes different specifics of family life, wich state social service do not pay much attention. Most part of services which are provided focuses mostly on mass work and do not afford enough possibilities of work with individual case. Activities aimed at large number of people on the one hand contributes to the communication of families and their active inclusion in social life, but on the other hand the decrease the level of individuality of each article. The article provides an analysis of services based on their relevance to the characteristics of disabled children: the duration of activities, the involvement of parents, developing the potential of activities.

Key words: state centers of social services, disabled children, caring families, social work with families.

УДК 37.013.42

М. О. Васильєва-Халатникова, канд. пед. наук, асист.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Пошуки першого робочого місця, невідповідність рівня та якості отриманої освіти професійним обов'язкам, відсутність досвіду роботи – все це проблеми, з якими стикається молода людина під час пошуку роботи.

За даними ООН, у світі кожен третій працездатний не має роботи взагалі або має випадковий чи сезонний зарібок. Безробіття є центральною соціальною проблемою сучасного суспільства.

Безробіття не може бути доцільним ні в економічному, ні в соціальному плані, оскільки його зростання створює цілий комплекс проблем: скорочується купівельна спроможність населення, бюджет втрачає платників податків, підприємство – персонал.

Ключові слова: випускник вищого навчального закладу; безробіття; працевлаштування; молодіжний ринок праці; перше робоче місце.

Вступ. Молодіжний сегмент ринку праці – найбільш проблемна частка загальнонаціонального ринку праці. Пошуки першого робочого місця, невідповідність рівня та якості отриманої освіти професійним обов'язкам, відсутність досвіду роботи – все це проблеми, з якими стикається молода людина під час пошуку роботи.

Глобальна економічна криза призвела до загострення ситуації на ринку праці, зокрема невідповідність запитів молоді та пропозицій роботодавців посилюють напругу на ринку праці.

Теоретико-методологічні засади формування і розвитку національного скорочення обсягів зайнятості серед молоді.

Невирішені проблеми працевлаштування молоді мають серйозні соціально-економічні наслідки, а саме:

- зростання безробіття;
- зниження рівня життя;
- поширення пасивних нерегламентованих і деструктивних моделей поведінки;
- збільшення зовнішньої трудової міграції;
- психологічні зміни, які призводять до втрати мотивації до праці;
- зміни ціннісних орієнтацій;
- падіння легальної зайнятості [1, с. 101–105].

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Аналізуючи останні науково-методологічні та професійні джерела із проблем працевлаштування молоді, можна керуватися працями таких науковців: В. М. Геєць [1], Л. В. Гриневич [2], Г. В. Дворецьку [3], Н. І. Єсінової [4], І. Д. Звереву [5], В. П. Зінченко [6], Н. П. Павловські [9], Р. І. Шабанова [13].

Мета статті. Розкрити та проаналізувати основні проблеми працевлаштування випускників вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні найбільш гострою серед соціально-економічних проблем не лише в Україні, а й в усьому світі є проблема безробіття. За даними ООН, у світі кожен третій працездатний не має роботи взагалі або має випадковий чи сезонний зарібок. Тому безробіття є центральною соціальною проблемою сучасного суспільства. Безробіття не може бути доцільним ні в економічному, ні в соціальному плані, оскільки його зростання створює цілий комплекс проблем: скорочується купівельна спроможність населення, бюджет втрачає платників податків, підприємство – персонал.

На сьогодні вища освіта сприймається як норма життя, більшість громадян України переконані в її соціальної цінності, тож попит на якісну вищу освіту зроста-

тиме і надалі. Водночас знайти підходящу роботу молодому спеціалісту на ринку праці надзвичайно важко.

Молодіжний сегмент ринку праці – найбільш проблемна частка загальнонаціонального ринку праці. Пошуки першого робочого місця, невідповідність рівня та якості отриманої освіти професійним обов'язкам, відсутність досвіду роботи, невідповідність запитів молоді та пропозицій роботодавців посилюють напругу на ринку праці. Протягом останніх декількох років спостерігається стала тенденція до збільшення кількості безробітної молоді [2, с. 123–124].

Невирішені проблеми працевлаштування молоді призводять до:

- зростання безробіття та зниження рівня життя;
- поширення утриманства;
- нерегламентованих (тіньова зайнятість) і деструктивних (кримінал) моделей поведінки;
- зовнішніх трудових міграцій;
- втрати мотивації до праці;
- зміни структури ціннісних орієнтацій і падіння престижності легальної зайнятості [3, с. 26–28].

З огляду на несприятливі тенденції молодіжної зайнятості зростає необхідність підвищення захисту права на працю молоді. Значні зміни характеру та умов праці, пов'язані із впливом соціально-економічних умов, потребують введення нових та перегляду діючих норм про умови праці й надання додаткових гарантій щодо трудових прав молоді.

Ситуація із працевлаштуванням випускників вищих навчальних закладів в Україні має дуже суперечливий характер. З одного боку, законодавчо закріплені гарантії та норми, а з іншого – у реальному житті ці норми часто "не працюють".

Для випускників вищих навчальних закладів існує також проблема психологічної готовності до професійної практичної роботи. Багато випускників не готові довести роботодавцю свою фахову придатність. Ще однією проблемою є так зване "замкнуте коло" – досвід роботи за спеціальністю. Також, доволі часто, кар'єрні очікування молоді значно завищені, відсутні реальні знання про ринок праці та бажання проявляти активність під час пошуку першого місця роботи [5, с. 11–19].

Фахівці основною причиною безробіття серед молоді визначають неможливість працевлаштуватися після навчання за набутою професією. Тим часом, значна кількість підприємств має потребу у висококваліфікованих працівниках – саме вони користуються найбільшим попитом на ринку праці.

Молодіжний ринок праці характеризується нестійкістю попиту і пропозиції, зумовленою мінливістю орієнтації молоді, її соціально-професійною невизначеністю. Порівняно зі старшими віковими групами молодіжний ринок праці має низьку конкурентоспроможність. На молодіжний сегмент ринку також впливає незбалансованість попиту та пропозиції робочої сили.

Представниками різних сторін, що впливають на молодіжний ринок праці, ведеться робота з розгляду конкретних важелів впливу, що мають суттєво змінити ситуацію на молодіжному ринку праці. Зокрема, проводяться зустрічі, наради, круглі столи з питань забезпечення випускників першим робочим місцем у контексті реалізації соціальних ініціатив Президента України.

Забезпечення молоді роботою займає важливе місце в соціальних ініціативах Президента України. Відтак, у державі вживаються комплексні заходи, аби сучасні випускники навчальних закладів мали гарантоване перше робоче місце.

До спектра соціальних послуг державної служби зайнятості для безробітної молоді входить:

- професійна орієнтація;
- професійне навчання;
- організація та проведення тимчасових і громадських робіт;
- працевлаштування загалом і працевлаштування на перше робоче місце молодого спеціаліста й, зокрема, у сільській місцевості [10, с. 56–59].

Більшість навчальних закладів мають свій унікальний досвід щодо пошуку гідних робочих місць для випускників, розширення співпраці з роботодавцями через діяльність центрів розвитку кар'єри. Підготовка спеціалістів проводиться аналогічно системі роботи в університетах Великої Британії, Німеччини, Франції та працює за схемою "студент – університет – роботодавець".

Переважну частину вищих навчальних закладів відкривають нові спеціальності, які відповідають потребам ринку праці. Для студентів створюються можливості проходити виробничу практику та стажування на провідних підприємствах, а після завершення навчання це дає можливість отримати роботу. Тобто, відбувається активна взаємодія між освітніми установами та роботодавцями.

Згідно із Законом України "Про зайнятість" роботодавцям, які працевлаштовують молодь, Фонд соціального страхування України на випадок безробіття компенсуватиме роботодавцям, які будуть працевлаштовувати молодь на перше робоче місце, суму в розмірі єдиного соціального внеску.

Певною мірою питання працевлаштування випускників вирішується в системі відомчих навчальних закладів, оскільки ще існує інститут направлення на навчання (із місця постійного проживання) і відпрацювання після закінчення навчальних закладів (повернення на місце служби за направленням), що забезпечує відшкодування бюджетних коштів, витрачених на підготовку спеціалістів у системі професійної або вищої освіти.

У Законі України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" закріплено, що держава має забезпечувати працездатній молоді надання першого робочого місця на термін не менше двох років після закінчення або припинення навчання у загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах, завершення професійної підготовки й перепідготовки, а також після звільнення зі строкової або альтернативної служби, але на практиці це поширюється

тільки в деяких випадках на осіб, підготовка яких здійснювалась за державним замовленням.

Також, законодавством не передбачено відповідальність за можливість відсутності робочих місць на підприємстві, на яке направляється молодий спеціаліст. Отже, коли молодий спеціаліст направляється на роботу на певне підприємство, а там йому дають обґрунтовану відмову стосовно прийому на роботу у зв'язку з відсутністю робочого місця, то від не може заперечувати це рішення [11, с. 1–27].

У сучасних умовах на рейтинг вищого навчального закладу впливає діяльність або бездіяльність "Центрів кар'єри".

Основними напрями роботи "центрів кар'єри" щодо сприяння працевлаштуванню випускників вищих навчальних закладів є:

- інформування щодо напрямів діяльності та потреби в кадрах підприємств, організацій, установ регіону проживання;
- організація прямих контактів між студентами і роботодавцями;
- надання допомоги роботодавцям у підборі необхідних спеціалістів серед студентів та випускників вищих навчальних закладів;
- надання інформації щодо можливостей тимчасового працевлаштування під час навчання, у літній та зимовий періоди і на неповний робочий день;
- організація "Ярмарок вакансій" та презентацій підприємств, організацій, установ;
- проведення тренінгових занять з організації пошуку роботи.

За кризових ринкових умов стартові можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, які належать до соціально-вразливих верств населення, є надзвичайно важкими, тому кожен вищий навчальний заклад має сприяти адаптації своїх студентів і випускників до сучасних вимог ринку праці та підвищувати їх здатність до працевлаштування. Така стратегія сприятиме не лише впровадженню ефективної політики підтримки зайнятості молодих фахівців у вищому навчальному закладі, а й підвищенню його авторитету.

Актуальним є завдання перебудови системи професійної орієнтації молоді. Її недосконалість значною мірою обумовлює той факт, що серед учнівської молоді, їх батьків, побутує переважно неусвідомлений підхід до майбутньої професії. Переваги здебільшого надаються престижній, або й популярній (на даний момент) професії, яка може бути не затребувана на ринку праці в перспективі.

Необхідно переорієнтувати державну службу зайнятості та "Центри розвитку кар'єри" вищих навчальних закладів на спільну профорієнтаційну роботу серед учнівської молоді впродовж усього періоду навчання, а не тільки в період вступу до вищого навчального закладу.

Майбутній абітурієнт повинен ще у загальноосвітньому навчальному закладі зорієнтуватися, на які професії у довгостроковій перспективі буде попит, яких завдань потребуватимуть вони і які умови праці за ними пропонуватиме роботодавець.

Висновки. Підсумовуючи проблеми працевлаштування випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, можна констатувати таке: не завжди послідовно та науково обґрунтовано розробляються програми професійної адаптації населення до ринку праці, недостатньо активно залучають до рівноправного співробітництва соціальних партнерів – об'єднання роботодавців, профспілки, некомерційні організації, уста-

нови професійної освіти, асоціації випускників. Установи професійної освіти повільно перебудовуються з урахуванням нових вимог роботодавців, негнучко реагують на зміни ринку праці щодо відповідності структури, обсягів і профілів підготовки кадрів, рівня їхньої кваліфікації. Найчастіше триває підготовка кадрів для галузей, що переживають спад, де відбувається значне вивільнення працівників.

Українська негативну роль відіграє також відсутність цільової системи працевлаштування випускників навчальних закладів за договорами з роботодавцями: наявні договори укладають без взаємної відповідальності за їхнє виконання. Моніторинг працевлаштування своїх випускників навчальні заклади, як правило, не проводять або проводять не дуже якісно.

Досвід європейських країн свідчить, що активна взаємодія органів державної влади з недержавними установами та організаціями стосовно реалізації державної молодіжної політики дає позитивні результати і сприяє ефективному працевлаштуванню випускників вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Геєць В. М. Інститути зайнятості та безробіття: сучасні тенденції та виклики для України / за ред. акад. НАН України В. М. Гейця, чл.-кор. НАН України А. А. Гриценка. – К., 2013. – 247 с.
2. Гриневич Л. В. Регулювання структурного безробіття на ринку праці: моногр. / Л. В. Гриневич, О. В. Зірко. – Х.: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. – 194 с.
3. Дворецька Г. В. Соціологія праці: навч. посіб. / Г. В. Дворецька. – К.: Освіта, 2001. – 286 с.
4. Єсінова Н. І. Економіка праці та соціально-трудові відносини: навч. посіб. / Н. І. Єсінова. – К.: Кондор, 2004. – 432 с.
5. Зверева І. Д. Соціальна підтримка безробітної молоді / І. Д. Зверева // Практична психологія і соціальна робота. – 1998. – № 8. – С. 26–28.
6. Зінченко В. П. Готовність особистості до вибору та зміни професії: метод. посіб. / В. П. Зінченко. – К.: Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України, 2010. – 48 с.
7. Колешня Л. Проблеми працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і шляхи їх вирішення / Л. Колешня // Україна: аспекти праці. – 2001. – № 3. – С. 11–19.
8. Костаков В. Соціально-трудовий потенціал: теорія і практика / В. Костаков, А. Попов. – К., 1994. – 145 с.
9. Павловські Н. П. Приховане безробіття і оплата праці / Н. П. Павловські // Зайнятість та ринок праці. – 2002. – Вип. 16. – 81 с.
10. Правильєв О. В. Проблеми зайнятості населення та основні напрямки їх вирішення / О. В. Правильєв // Формування ринкових відносин в Україні. – 2014. – № 7. – С. 56–59.

М. А. Васильєва-Халатникова, канд. пед. наук, асист.,
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ – РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Поиски первого рабочего места, несоответствие уровня и качества полученного образования профессиональным обязанностям, отсутствие опыта работы – все это проблемы, с которыми сталкивается молодой человек при поиске работы.

По данным ООН, в мире каждый третий трудоспособный не имеет работы вообще или имеет случайный или сезонный заработок. Безработица является центральной социальной проблемой современного общества.

Безработица не может быть целесообразной ни в экономическом, ни в социальном плане, поскольку ее рост создает целый комплекс проблем: сокращается покупательная способность населения, бюджет теряет налогоплательщиков, предприятие – персонал.

Ключевые слова: выпускник высшего учебного заведения; безработица; трудоустройство; молодежный рынок труда; первое рабочее место.

M. Vasylijeva-Khalatnykova, Ph.D., Assistan,
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

EMPLOYMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS – REALITIES AND PROSPECTS

Finding a first job, the discrepancy between the level and quality of education professional duties, lack of experience – all the problems faced by young people in finding a job.

According to the UN, the world every third employable not work at all or have casual or seasonal income. Unemployment is a central social problem of modern society.

Unemployment may not be feasible or economically or socially, as its growth creates a range of problems: reduced purchasing power, the budget loses taxpayers, the company – staff.

Keywords: graduate of the university, unemployment, employment, youth labor market, the first job.

11. Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття: Закон України : чинне законодавство зі змінами та доп. станом на 2 квіт. 2014 р. : офіц. текст. – К. : Паливода А. В. [вид.], 2014. – 27 с. – (Серія "Законои України").

12. Соціальні проблеми працевлаштування молоді / О. М. Балакірева, О. О. Яременко, О. В. Валькована та ін. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 132 с.

13. Шабанов Р. І. Концептуальні засади соціального захисту від безробіття: моногр. / Р. І. Шабанов; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х.: ХНАДУ, 2016. – 359 с.

References

1. Heyets V.M. Instytuty zaynyatosti ta bezrobittya: suchasni tendentsiyi ta vyklyky dlya Ukrainy: / za red. akad. NAN Ukrayiny V. M. Heytsya, chl.-kor. NAN Ukrayiny A.A. Hrytsenka; Nats. akad. nauk Ukrayiny, DU "In-t ekonomiky ta prohnozuvannya". – K., 2013. – 247 s.

2. Hrynevych L. V. Rehulyuvannya strukturnoho bezrobittya na rynku pratsi : monohrafiya / L. V. Hrynevych, O. V. Zirko. – Kharkiv : KHNEU im. S.Kuznetsya, 2015. – 194 s.

3. Dvoretzka H. V. Sotsiolohiya pratsi: navch. posibnyk / H. V. Dvoretzka. – K.: Osivta, 2001. – 286 s.

4. Yesinova N. I. Ekonomika pratsi ta sotsialno-trudovi vidnosyny: navch. posibnyk / N. I. Yesinova. – K.: Kondor, 2004. – 432 s.

5. Zvyeryeva I. D. Sotsialna pidtrymka bezrobitnoyi molodi / I. D. Zvyeryeva // Praktychna psykholohiya i sotsialna robota. – 1998. – № 8. – S. 26–28.

6. Zinchenko V. P. Hotovnist osobystosti do vyboru ta zminy profesiji: metodychny posibnyk / V. P. Zinchenko. – K.: Instytut pidhotovky kadriv Derzhavnoyi sluzhby zaynyatosti Ukrainy, 2010. – 48 s.

7. Koleshnyia L. Problemy pratsevlashuvannya vypusknnykiv vyshchikh navchalnykh zakladiv i shlyakhy yikh vyrishennya / L. Koleshnyia // Ukrainina: aspekty pratsi. – 2001. – № 3. – S. 11–19.

8. Kostakov V. Sotsialno-trudovyy potentsial: teoriya i praktyka / V. Kostakov, A. Popov. – K., 1994. – 145 s.

9. Pavlovski N. P. Prykhovane bezrobittya i oplata pratsi / N. P. Pavlovski // Zaynyatist ta rynek pratsi. – 2002. – Vyp.16. – 81 s.

10. Pravilyeva O. V. Problemy zaynyatosti naselennya ta osnovni napryamky yikh vyrishennya / O. V. Pravilyeva // Formuvannya rynkovykh vidnosyn v Ukraini. – 2014. – № 7. – S. 56–59.

11. Pro zahalnoobov'yazkove derzhavne sotsialne strakhuvannya na vypadok bezrobittya: zakon Ukrainy : chynne zakonodavstvo zi zminamy ta dopov. stanom na 2 kvit. 2014 r. : ofits. tekst. – Kyjiv : Palyvoda A. V. [vyd.], 2014. – 27 s. – (Seriya "Zakony Ukrainy").

12. Sotsialni problemy pratsevlashuvannya molodi / O. M. Balakiryeva, O. O. Yaremenko, O. V. Valkovana ta in. – K.: Derzhavnyy in-t problem simyi ta molodi, 2004. – 132 s.

13. Shabanov R. I. Kontseptualni zasady sotsialnoho zakhystu vid bezrobittya; monohrafiya / R. I. Shabanov; Kharkiv. nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody. – Kharkiv: KHNAU, 2016. – 359 s.

Надійшла до редакції 21.02.17
Рецензовано 24.02.2017

UDC 364.14

A. Kuntsevskaya, PhD in Social Psychology, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL COMMUNITY DEVELOPMENT

The author investigates origins and the essence of the term "community", analyzing sociological and socio-psychological community theories. The researches that she did were distinct different types of the community and analyze its structural components. In the article are also provided results of a qualitative research of the psychological aspects of mental health and counseling professional community.

Keywords: professional community, local community, community orientation.

Latterly, some researches of the community phenomena had appeared in the area of Ukrainian psychology. Until recently, this category can be found mainly in Western studies since the second half of the twentieth century. Describing the origin of the term "community", R. Williams indicates, that it came from the Latin in the fourteenth century. Originally the term used to refer to people living in the same geographic location. Since the beginning of the seventeenth century, the gradual expansion of the concept and meaning it covers not only people united geographical proximity but also people who have something in common: interests, values [4].

The essence of the term "community". Since the late nineteenth century, the use of the term "community" was mostly due to determine closer, warmer, more harmonious relationship between people who intuitively attributed to relations of people of past centuries. There are researches, that examined the problem of communities but the first sociological definition of community appeared only in 1915. This definition was proposed by C.J. Galpin for the isolation of rural communities were located around the area of trade and services. Subsequently began to appear alternative definition of community. Some are focused on the community as a geographical area, some in the group of people who lived in a certain place, others – considered the community as a space of ordinary life. [3]

Later Gusfield distinguished two major uses of the term community:

1) The territorial and geographical notion of community-neighborhood, town, city.

2) "Relational" community, concerned with quality of character of human relationship, without reference to location.

Gusfield noted that the two usages are not mutually exclusive, although, as Durheim (1964) observed, modern society develops community around interests and skills more than-around locality [2].

As a branch of social psychological research, the psychology of community was formed in the 60-s of 20th century. Distinguishing locality-based and relational communities caused several researches, focused on relationships. Seymour B. Sarason was the first, who founded the theory and methodology of the Sense of Community as a psychological view of integral community-specific features. He defined the sense of community as a "perception of similarity with others, recognition of interdependence with others and willingness to support this interdependence, giving or doing to others what is expected of them, and the feeling that you are part of a large, reliable and stable structure.

Later, McMillan and Chavis [3] had developed the idea of the sense of community as its members a sense of

belonging, a sense of self-worth in the group and certain liabilities to members of the community to each other and to the community as a whole: "psychological sense of community is an experience, generated within the interplay of individual and group, which engenders the perception of belonging, and ameliorates feelings of isolation" [3].

In general all latest research are focused on the assessment of three contributive elements within the overall sense of community experience, namely:

- Mission (the perception that a group has goals which transcend the goals of its individual members);
- Connection (the perception that a group is ongoing and acknowledges its accepted members);
- Reciprocal Responsibility (the perception that members both serve as resources for the group and receive responses to their individual needs).

The problem. Current political and economic situation in Ukraine makes obvious the crisis aggravation of Mental health and Counseling professional community. Increasing number of people suffered in military conflict (IDPs, victims of torture, combatants, people who lost their relatives etc.) demand reaction of professional community. However, at the moment we could observe non-availability of professionals and absence of control over helping process.

We could state that psychologists react on a crisis emotionally but not professionally. Helping process which is supposed to be provided by professional psychologists now is almost entirely covered by volunteers. We assume that this reaction caused by system characteristics of professional community: during last years the main task of all psychological communities was constant preparation of new members. What is more, this preparation was oriented only towards commercial purpose instead of social demand.

Our theoretical investigation make possible to distinguish some basic features of modern Ukrainian professional community according to its attitude toward authority: *communities focused on power and those, focused on management.* We consider that crisis of mental health and counseling community caused by its orientation on power which leads to domination of form over content. Thus we have to make deep research of professional communities' socio-psychological structures to design a new type of community capable to overcome current crisis.

Unfortunately, Ukrainian social science has lack of methodology of community management and we can't solve this problem by existing methodology. For last 10 years all management methodology were obsolete or destroyed so there is huge need in instruments.

We have a gap between two types of professional communities and we need to build some forms of community transition from focusing on power toward

focusing on management. We also have a problem with defining how to change attitudes of community members so we need new tools of social modeling to implement social changes.

During last 7 years we have been conducting research related to the issue of professional community functioning: we study professional socialization of future psychologist and social workers and design methods of its development in the higher educational establishments. We also have investigated the structure of professional consciousness, designed and implemented several forms of "Personal-Oriented Communicational Space" in University and found out that it made great influence on student's professional position. Recently we have focused our studies on community theories and qualitative research of psychological aspects of professional community in humanitarian sphere [1].

Research objectives. There are several approaches which regard community as a subject of scientific interest. There are approaches which emphasize external socio-economical signs of community, such as: common territory, direct relations between people in community and so on. Other approaches focused in socio-psychological aspects such as: "the sense of community", common values, common activities.

Until recently the issue of community didn't appear in Ukrainian researches. We have a tradition of using the term "community" only in a meaning of local union of people who share common territory and property and totally lost spiritual and cultural meaning of the term "community".

Community could be is one of the best social models of organizing life and professional activity because of high responsibility of it members who share common values and could establish their rights. Professional community is a consolidation of people who create, share and improve certain professional values for social changes. Professional community can be created to preserve and spread professional values and also for supporting and protection of its members.

Individuals' professionalization mandatory requires their inclusion into professional community. Whereas the whole process of individuals' socialization is a movement from his own needs, drives, motives (direct behavior) to certain social forms (cultural mediation), the professional socialization assumes a movement from his own interests,

goals and abilities toward socially approved institutionalized forms and methods.

Methods. For our study we use the expert method and the group simulation method embodied in "Organization Game" (methodology based on the Theory of Activity in local post-soviet tradition by Vygotsky and Leontiev).

Procedure. On the first stage of the research we investigate expert's view on a mission, functions and structure of professional mental health and consultant community. We conducted interviews with 25 professionals in the field of mental health and social service, aged from 29 to 57 years, with professional activity experience from 7 to 30 years. All of them regard themselves as members of professional community.

On the question about the difference between the professional community from some organizational forms, such as trade unions, experts have determined that professional community serving space for setting personal and professional tasks, while the trade union is the subject of protecting the interests of a particular profession (as an institution) exclusively in legal field. Experts unanimously noticed that the professional community solves its own specific tasks which cannot be solved at the level of the organization

Experts' opinion about the mission of professional communities was straightly divided into two opposite thoughts:

- The main purpose of community is protection and a making decision regarding the recognition (or not recognition) of the applicant; and also strengthening the image of the profession;
- Community has to implement a certain social changes according to their professional values.

Experts also defined the content of personal representations of specialists about their professional community (tab. A)

Thus in the minds of professionals who feel belonging to a certain community, there are at least two groups of ideas regarding professional communities:

- Professional communities focused on a power
- Professional communities focused on a management.

Table A. Functional positions of professional community

POSITION	CONTENT (basic community functions)
"The Partner"	Community as a partner provides professional communication and exchange of ideas; providing exchange of experience, create and develop professional relationships
"The Defender"	Community provides support, protection and development of capabilities and also helps to share common context
"The Mentor"	Community as a Mentor helps in solving professional tasks
"The Qualifications Board "	Community provides recognition by experts and establish some standards to assure the quality of professional activity
"The Controller"	Community as a Controller implements monitoring of specialists actions and also regulation of the profession's image
"The Expert"	Creating and developing of professional standards, samples and models of training and preparation of specialists

These two orientations produce significant differences in the content, intensions and methods (tab. B).

Thereby professional communities *focused on a power* are tend to *have control* over profession field and not interested in developing and preparation of new members. The atmosphere in such community is jealousy and unhealthy competition for authority.

Professional communities *focused on a management* regard their mission in *social changes*, dialogue forms of communication and responding to social demand. They have high demands to the professional skills and abilities of community members. The basic style of interaction in the management-focused communities is cooperation and team-work.

Table B. The main features of professional communities

FEATURES	PROFESSIONAL COMMUNITIES	
	Focused on a power	Focused on a social processes management
Principles	<ul style="list-style-type: none"> • Status / elitism, • Continuity, • The financial benefits 	<ul style="list-style-type: none"> • Development, • Free self-determination • Professionalism
Main tasks	<ul style="list-style-type: none"> • Monopolization • Membership labeling; • Control over licensing 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperation with other communities • Professional guidance of social processes
Methods	The extension of influence	Social designing
Communication	PR Concentrated monologue	Dialogue: investigation and designing of social inquiry
The internal structure	Centralized: hierarchy	Decentralized: project teams, organized groups

The second stage of the research we used a group simulation method embodied in "Organization Game". Among the participants were students, NGO volunteers and care-workers, total number 30 people, aged 45 to 20 years.

The content of the simulation was the process of professional socialization as a process of personal development from individual goals, tasks and interests to cultural forms of definite profession. Professional community is a huge basis of professional identity development; so adepts grow up and take shape in accordance with its demands, principles and requirements.

There are at list four subjects, involved in the process of professional socialization: "Entry-Level Professional" – young professional, who are just starting out their career; "Professional" – acknowledged recognized expert on the labor market; "Society" as an environment and also consumer of service; and "Professional Community" as a professional environment (union, association) – a subject in the social space and an organizational form of professionals' being.

Participants were asked to choose one position and to divide into groups in accordance with it. All positions had to be played, so all groups had to formulate and write a list of demands and suggestions from their particular position to other three groups. After that each group sent one representative to announce the results.

After the announcement other groups were able to ask questions for understanding and react in accordance to their position. Group work was built on reflective thinking and awareness of actual actions and positions of participants.

During the discussion we found out, that that the "Professional community" seriously, moreover, with jealousy concerns to monitoring and control in professional field. In fact, Community interrupts any attempt by "Entry-Level Professionals" to establish their own place in the professional field. Lately it became obvious, that Entry-Level Professionals' aim is following the Professionals and learning.

Requirements of the group "Entry-Level Professional" to the professional community activity includes: transparency and clarity of goals, values and requirements; procurement of young specialists development; mutual understanding; professional collaboration; raising the status of occupations.

To the society: social requirements and needs; supporting of entry-level professional' initiatives. To the professionals: being a member of the professional community; open communication; accessibility; to share their experiences with entry-level professionals; supervision and guide.

After the set of reflexive questions the group "Entry-Level Professional" formulated some proposals: a) volunteering and support of professionals in their

activity; b) participation in trainings and learning programs of professional community; c) initiating a space for professional communication for young professionals. In other words, the group became able to set an active position and performed their readiness to changes.

The group "Professionals" had declared the ideological split inside their group: one part of the group viewed themselves as professionals, aimed at achievements, raising their competitiveness in a market of mental health services. They represent themselves as mentors or advisors for "entry-level professionals", seeing them as really "promising" students or assistants, who "could never be greater" than they are. At the same time "entry-level professionals" are potential threat as competitors. Also "Professionals" revealed the pragmatic relation to "Community", regarding it as the area of improving their competence and professional development.

Another part of the group declared their aspiration to meaningfulness of profession, and claimed their decisions are guided by professional values and principles. From this position the group shared with "beginners" their professional values to implement social changes together. In reflective session the group "Professionals" had noticed that it was much more difficult to formulate demands and proposals from the second professional position.

The group "Professional Community" presented self-centered position, which has revealed in demands addressed to themselves: self-determination and awareness of goals; dialogue between the internal community structures (to resolve contradictions within community). Also the group demanded respect and recognition from "entry-level professionals" and "professionals". Furthermore, the Community claimed that professionals have to: understand the essentials of their activity; be ready to the open dialogue and experience exchange. Significantly, they had just one demand to the Society – to understand their own needs.

The group demonstrated astonishing autonomy, self-sufficiency and total absence of interest toward other groups. In fact, during preparation the report, the participants "stuck" on determining who they are and why they are exist. However, to answer this question, it wasn't enough to define "we are for ourselves", the community should determine "we are for others".

This discussion enables us to formulate the concept of "pseudo-professional communities" that imitate the activity. Pseudo-professional communities are based on social and psychological needs (desire of personal recognition or self-confidence; the sense of belonging to the restricted group of "VIPs" e.t.c.)

Thus, the professional community should be differentiated from associations based on social interest,

where mission appears as just formal declaration; instead, the real content is far from profession.

It is important to pay particular attention to the fact that neither of groups hasn't prepared proposals; instead they compiled a list of requirements. Only after reflexive questions from the methodologist of the simulation, some groups ("Entry-Level Professionals") finally formulated a few suggestions. Demands mostly addressed to someone – "I need you to do this..." and sometimes it means that you are closed to other opinions. Instead, suggestions are something that you could propose to the other, which means that you are ready to change and move towards other way of thinking.

Our research showed, that current activities of professional communities are mostly fictitiously-demonstrative and serve to specific goals:

- a) Personal goals and some personal needs of community members;
- b) Retaining control over some areas of social life;
- c) Artificial support of the professional image by imitation of professional activity.

Therefore, the true mission of the professional community, which is the strengthening and implementation the sense and values of the profession, is not embodied yet. This, we assume, leads to such consequences:

- depreciation of the psychological and helping professions;
- ritualization and formalization of social and educational services;
- increasing number of nonprofessional services provided by unskilled (often uneducated) people, and, as a result,
- the growth of distrust to professional communities from society and professionals.

А.В. Кунцевська, канд. психол. наук, доц.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ СПІЛЬНОТ

Порушено проблему визначення поняття "спільнота" у соціологічних та соціально-психологічних дослідженнях. Автор досліджує походження й динаміку змісту понять "спільнота" і "група", аналізує структурні компоненти та пропонує класифікацію спільнот. Також подано результати якісного дослідження психологічних аспектів професійної спільноти у галузі соціально-психологічних практик.

Ключові слова: професійна спільнота; група; орієнтованість спільноти

А.В. Кунцевская, канд. психол. наук, доц.
КНУ имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

Затронута проблема определения понятия "сообщество" в социологических и социально-психологических исследованиях. Автор исследует происхождение и динамику содержания понятий "сообщество" и "общество", анализирует структурные компоненты и предлагает классификацию сообществ. Также представлены результаты качественного исследования психологических аспектов профессионального сообщества в области социально-психологических практик.

Ключевые слова: профессиональное сообщество; общество; ориентированность сообщества.

The perspective of overcoming the mental health professional community crisis in Ukraine we consider in designing of a new type of professional communities based on humanitarian values and aimed at the social processes guidance.

Our further researches would be oriented on models of transition community toward current social demands and performing changes in personal attitudes of community members from status and authority focused to professionalism. We suppose, that really functioning professional community have to introduce and support the new way of thinking and interaction within the community; and also to develop personal and professional responsibility of community members concerning the crisis and further development.

References

1. Кунцевська А. В. Модель організації професійно-орієнтованого клубу у ВНЗ // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11. – Вип. 5. – С. 267–274.
2. Chavis George D. M., McMillan D. W. Sense of Community: A Definition and Theory // Journal of Community Psychology Volume 14, January 1986.
3. Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W., & Wandersman, A. Sense of community through Brunswik's lens: A first look. Journal of Community Psychology, № 14, 1986. – S. 24–40.
4. Etzioni, A. The Spirit of Community. Rights, responsibilities and the communitarian agenda, London: Fontana Press 1995.
5. Peter D. Bishop, Fern Chertok, and Leonard A. Jason Measuring Sense of Community: Beyond Local Boundaries // The Journal of Primary Prevention. – 1997. – Vol. 18. – No. 2.

Надійшла до редакції 16.02.17
Рецензовано 21.02.2017

УДК 364-78:342.7:349.3

О. В. Лісовець, канд. пед. наук, доц.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ У ПРАКТИЦІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Подано аналіз поняття "соціально-правовий захист" у контексті професійної діяльності соціальних працівників. Визначено сутність і зміст соціально-правового захисту у практиці соціальної роботи. Актуалізується питання соціально-правової компетентності соціальних працівників.

Ключові слова: соціально-правовий захист; соціальна робота; соціальний працівник; соціально-правова компетентність; соціальні послуги.

Вступ. Процес становлення громадянського суспільства актуалізує проблему співвідношення прав і свобод особистості. Соціальні гарантії повноцінного людського існування розглядаються сьогодні як обов'язкова умова позитивного суспільного розвитку. Звідси зрозуміла увага науки до проблеми соціального становлення особистості та питань, пов'язаних з її соціально-правовим захистом. Проблема прав людини, її захист, турбота про її життя, розвиток, освіту й виховання сьогодні стала загальнолюдською, планетарною. Вирішення цієї проблеми можливе за наявності в державі соціально-правового механізму забезпечення прав і свобод людини – системи засобів і чинників, що забезпечують необхідні умови поваги до всіх основних прав та свобод людини, їх охорону, захист, відновлення порушених прав, а також формування загальної і правової культури населення. Зокрема, в українському суспільстві на сьогодні відчувається та проявляється недооцінка цінності права, так званий правовий негативізм, безвідповідальне, легкодумне відношення до вимог закону, активне неприйняття норм права. А тому підвищення правосвідомості людини, підвищення рівня включення правових норм до системи цінностей особистості є одним із ключових питань, які мають вирішуватись спільними зусиллями фахівців різних галузей науки. У цьому контексті формування готовності фахівців соціальної сфери (а саме, соціальних працівників, соціальних педагогів) до соціально-правового захисту конкретної особистості, різних груп населення належить до пріоритетних напрямів професійної підготовки. Це підтверджують наукові дослідження І. Ковчиної, С. Кожевнікова, Ж. Петроцького, Г. Садрисламова, А. Сафіної.

Але, ураховуючи динаміку суспільного розвитку, удосконалення нормативної бази, розроблення нових концепцій і підходів до проблеми соціально-правового захисту, залишається актуальним вивчення соціально-правових аспектів у діяльності соціальних працівників. Тому **метою** даної статті є визначення сутності та змісту соціально-правового захисту в практиці соціальної роботи. **Завданнями** статті є здійснення аналізу суміжних понять "соціальний захист" та "правовий захист", з'ясування контекстів уживання і змісту власне поняття "соціально-правовий захист", а також визначення його суб'єктів.

У чому ж полягає сутність соціально-правового захисту? Проаналізуємо поняття "соціально-правовий захист", яке сучасні науковці розглядають, здебільшого, як інтегроване поняття. Адаже у законодавстві термін "соціально-правовий захист" фактично не зустрічається. Натомість, уживаними є поняття "соціальний захист" та "правовий захист", які ми, насамперед, і розглянемо.

Поняття "соціальний захист" порівняно нове і почало використовуватись у міжнародних актах у середині ХХ ст. У *широкому значенні* соціальний захист становить зміст соціальної функції держави і є системою економічних, юридичних, організаційних заходів щодо забезпечення основних соціальних прав людини і громадянина в державі. Відповідно до цього підходу соціальний захист можливо розглядати як сукупність окремих видів захисту, у тому числі і правового [2].

У *вузькому значенні* соціальний захист – соціально-захисна діяльність держави щодо убезпечення населення від негативних наслідків соціальних ризиків. Це сукупність державних заходів і видатків бюджету, пов'язаних із наданням фінансової допомоги окремим верствам населення, які через незалежні від них причини не мають достатніх для самозабезпечення доходів. Система соціального захисту об'єднує такі елементи: соціальне забезпечення, соціальну допомогу окремим категоріям населення, соціальне страхування тощо [11, с. 259].

Термін *правовий захист* також порівняно новий і полягає в юридичному захисті фізичних та юридичних осіб, а також допомозі дієздатному й недієздатному населенню у забезпеченні своїх прав і виконанні обов'язків. Правовий захист – це завжди юридичний процес, як у широкому, так і вузькому значенні. У широкому сенсі правовий захист – система взаємопов'язаних правових форм діяльності органів держави і громадських об'єднань. У вузькому – система взаємопов'язаних, спеціально упорядкованих, послідовних операцій, підпорядкованих загальній меті, що призводять за допомогою відповідних прийомів і засобів до конкретного результату [14, 352].

Останнім часом усе частіше вживається інтегроване поняття "*соціально-правовий захист*". Цю позицію обґрунтовує Р. Павлюков, який зазначає, що "мову потрібно вести не про соціальний або правовий захист, а тільки про соціально-правовий захист, оскільки соціальна підтримка неможлива без її узаконення, укладання у певні межі законодавчих приписів, тоді як правовий захист завжди спрямований на досягнення та вирішення соціальних цілей і завдань" [12].

К. Мельник доповнює, що "соціально-правовий захист, крім норм-гарантій, включає в себе ще й організаційні гарантії, які надають цим гарантіям реально функціонуючого характеру. Під організаційними гарантіями розуміється спеціальна діяльність уповноважених державних органів і посадових осіб, що спрямована на реалізацію всіх видів гарантій" [10].

Щоправда, єдиного бачення щодо сутності та змісту цього поняття ще не вироблено. Так, згідно з різними

науковими підходами, соціально-правовий захист розуміється як:

- складова соціального захисту, яка реалізується на індивідуальному рівні правовими засобами і має конкретний адресний характер (Т. Черкасова);
- захист кризових груп населення, які, як правило, не мають змоги звертатися до юристів або правозахисників (І. Ковчина);
- єдність соціального і правового механізмів захисту для охорони, захисту, відновлення порушених прав, а також формування загальної та правової культури населення (О. Скакун);
- надання особистості можливості реалізації своїх прав завдяки створенню належних соціально прийнятних умов для життя за наявності правового підґрунтя для існування справедливих суспільних відносин (Ж. Петровичко).

У контексті останнього підходу подано енциклопедичне визначення соціально-правового захисту: "Система соціальних, правових та економічних заходів і гарантій, які реалізуються державними й недержавними організаціями, спрямованих на виявлення, попередження та нейтралізацію впливу на життєдіяльність людини негативних чинників (соціальних ризиків) з метою дотримання прав людини, забезпечення гідних умов і рівня життя кожного члена суспільства" [8, с. 297].

Подібним є ще одне визначення соціально-правового захисту: це політика і цілеспрямовані дії, а також кошти держави й суспільства, що забезпечують індивіду, соціальній групі, у цілому населенню комплексне, різнобічне вирішення різних проблем, обумовлених соціальними ризиками, які можуть призвести або вже призвели до повної або часткової втрати зазначеними суб'єктами можливостей реалізації прав, свобод і законних інтересів, економічної самостійності й соціального благополуччя, а також їх оптимального розвитку, відновлення або набуття [13, с. 115].

Таким чином, у контексті соціальної роботи доречно розглядати соціально-правовий захист як комплекс заходів з боку державних та недержавних соціальних інститутів щодо забезпечення оптимальних умов життя, задоволення потреб, можливості реалізації своїх прав особистості, різних соціальних категорій і груп. Соціально-правовий захист включає і правову, і освітню, і культурну діяльність інститутів соціальної сфери, програми соціальної адаптації, соціального захисту чи соціального обслуговування населення, діяльність із перекваліфікації та працевлаштування безробітних тощо. Конкретизація форм соціально-правового захисту у діяльності соціальних інституцій можлива на основі аналізу Закону України "Про соціальні послуги" (2003), в якому, зокрема, перераховані і такі послуги, як: надання консультацій з питань чинного законодавства; здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах; сприяння застосуванню державного примусу й реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій щодо цієї особи; оформлення правових документів; адвокатська допомога; захист прав та інтересів особи тощо [9].

Безперечно, окрім соціальних інституцій, суб'єктами соціально-правового захисту в Україні виступають і адміністративні, і юридичні, і громадські інституції. Тому визначення меж повноважень і професійної компетентності соціального працівника у здійсненні соціально-правового захисту є важливим та актуальним завданням сучасної науки. Окремі науковці навіть виводять

твердження, що "соціальна робота за своїм спрямуванням є професією, в основі якої лежить захист прав людини" [1, 223]. Також зазначається, що люди, які зайняті у сфері соціальної роботи, мають своїм професійним обов'язком підтримку та захист прав людини, задоволення її основних соціальних потреб [1, с. 222].

Частково це підтверджується кваліфікаційними вимогами, які до обов'язків соціального працівника включають і "застосування на практиці нормативно-правових актів з питань надання соціальних послуг особам, що потрапили в складні життєві обставини" [7].

Важливо, що державна стандартизація соціальних послуг, яка відбувається в Україні із 2013 р., у ході реалізації "Стратегії реформування системи надання соціальних послуг" також ураховує соціально-правовий компонент соціальної роботи. Наприклад, основні заходи, що становлять зміст соціальної послуги консультування, передбачають і сприяння в отриманні правової допомоги (проведення лекцій, бесід, зустрічей та індивідуальних консультацій з питань соціального захисту населення, соціально-правових питань стосовно видів соціальної допомоги, питань отримання соціальних послуг, засобів реабілітації та умов їх отримання; допомога в оформленні документів із соціально-правових питань) [5].

Серед заходів, що становлять зміст послуги у межах первинної соціальної профілактики, передбачено: навчання та просвіта з питань попередження виникнення девіантної поведінки та правопорушень; надання довідкових послуг з питань основ законодавства, прав та обов'язків, правових наслідків протиправної поведінки тощо [6].

Як зазначає М. Горбушина, на практиці спеціалісти соціальної роботи найчастіше стикаються із проблемами надання консультативно-правової допомоги в галузі сімейного, громадянського, трудового законодавства, надання допомоги в оформленні документів для отримання передбачених законом пільг, субсидій, аліментів та інших виплат [4, с. 4]. У сфері соціального забезпечення і соціального обслуговування існує достатньо детальна регламентація прав клієнтів усіх вікових категорій, що також посилює увагу до питання соціально-правової компетентності соціального працівника. Ця компетентність є сукупністю якостей, які відображують ступінь кваліфікації, рівень правових знань, умінь і навичок, готовності та здібності, пов'язані зі здійсненням соціально-правової діяльності [3, с. 164].

Висновок. Компонентний аналіз структури соціально-правової компетентності фахівців соціальної сфери здійснений у працях Т. Волох, М. Горбушиної, М. Губанова, С. Гуріна, Я. Кічука, А. Коротунта. Це дозволяє констатувати, що для вирішення наукових і практичних завдань, пов'язаних із проблемами соціально-правового захисту у практиці соціальної роботи, нині накопичено достатній потенціал. Головне, при цьому, урахувувати специфіку соціальної роботи. Адже проблемне поле соціальної роботи на сьогодні надзвичайно широке і включає все різноманіття життєвих ситуацій і колізій людей різного віку й соціального положення. Уразливість, незахищеність значної частини населення, у свою чергу, обумовлює той факт, що діяльність фахівця набуває все більшої соціально-правової спрямованості. Соціальний працівник має реалізовувати комплекс заходів із соціально-правової підтримки і захисту особистості, здійснювати просвітницько-профілактичну, консультаційну діяльність, налагоджувати взаємодію між соціальними та правоохоронними інститутами то-

що. Усе це і становить зміст соціально-правового захисту у практиці соціальної роботи, який є важливою складовою системи соціально-правового захисту особистості, – системи, яка покликана сприяти реалізації прав людини як в цілому в межах всієї країни, так і стосовно кожної окремо взятої особистості в соціумі.

Список використаних джерел:

1. Бех В. П. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : моногр. / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 599 с.
2. Болотина Н. Б. Право соціального захисту: становлення і розвиток в Україні / Н. Б. Болотина. – К.: Знання, 2005. – 381 с.
3. Валеєва Н. Ш. Проблемы развития социально-правовой компетентности специалиста по социальной работе в системе повышения квалификации / Н. Ш. Валеєва, Н. Б. Иралин, Д. Д. Асылгареева // Вестн. Казанского технологического университета. – 2010. – № 3. – С. 162–171.
4. Горбушина М. В. Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ульяновск, 2007. – 210 с.
5. Державний стандарт соціальної послуги консультування. Наказ Міністерства соціальної політики України 02.07.2015 № 678.
6. Державний стандарт соціальної послуги профілактики. Наказ Міністерства соціальної політики України 10.08.2015 № 912.
7. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 80. Соціальні послуги. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України 14.10.2005 № 324.
8. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
9. Закон України "Про соціальні послуги" від 19.06.2003 № 966-IV.
10. Мельник К. Ю. Соціально-правовий захист працівників органів внутрішніх справ (проблеми теорії та практики) : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.05. / Мельник Костянтин Юрійович ; Національний університет внутрішніх справ. – Х., 2003. – 202 арк.
11. Михайловська І. М. Система соціального захисту населення в Україні: сутність, основні складові та напрями вдосконалення / І. М. Михайловська, О. В. Неліпович // Вісн. Хмельницького національного університету. – 2011. – № 6. – Т. 4. – С. 255–260.
12. Павлюков Р. О. Соціально-правовий захист інвалідів в Україні: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.05 / Павлюков Роман Олександрович; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2009. – 20 с.
13. Савинов А. Н. Организация работы органов социального обеспечения / А. Н. Савинов. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2003. – 368 с.
14. Сологуб А. Ю. Понятие "правовая защита" / А. Ю. Сологуб // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 5. – С. 351–354.

References

1. Beh. V.P. and al. Social work and civil community formation: monograph. [Social'na robota i formuvannya gromadyans'kogo suspil'stva:

monografiya]. Dragomanov National Pedagogy University of Kiev, 2008. – 599 p.

2. Bolotina N.B. The right for social protection: formation and development in Ukraine [Pravo social'nogo zaxystu: stanovlennya i rozvytok v Ukraini]. Znannya, 2005. – 381p.

3. Valeeva N.S. and al. Social and legal competency development problems of social work professional in the system of postgraduate education. [Problemy rozvytku sotsialno-pravovoi kompetentnosti fakhivtsiv z sotsialnoi roboty v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii] // Visnyk Kazanskoho tekhnolohichnoho universytetu. – 2010. – № 3. – P. 162–171.

4. Horbushyna M.V. Formation of legal competence in future social workers in the process of professional training in the university [Formuvannya pravovoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi roboty v protsesi profesiinnoi pidhotovky u vyshchomu navchalnomu zakladi] 13.00.08. – Ulianovsk, 2007. – 210 s.

5. National Standart of counseling social service [Derzhavnyi standart sotsialnoi posluhy konsultuvannia.] Decree of Ukraine Ministry of Social Policy 02.07.2015 № 678.

6. National Standart of prevention social service [Derzhavnyi standart sotsialnoi posluhy profilaktyky]. Decree of Ukraine Ministry of Social Policy 10.08.2015 № 912.

7. Handbook of qualifying characteristics of professional workers [Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv.] Vypusk 80, Sotsialni posluhy. Decree of Ukraine Ministry of Social Policy 14.10.2005 № 324.

8. Zvierievoi I.D. Encyclopaedia for professionals in social work [Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery]. – Kyiv, Simferopol : Universum, 2012. – 536 s.

9. The Law of Ukraine "Social Services" [Zakon Ukrainy "Pro sotsialni posluhy"] 19.06.2003 № 966-IV.

10. Melnyk K.Iu. Social and legal protection of police officers (problems of theory and practice) [Sotsialno-pravovyi zakhyst pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav (problemy teorii ta praktyky)] // National University of Internal Affairs. – Kharkiv, 2003. – 202 s.

11. Mykhailovska I.M. The system of social protection in Ukraine: essence, basic components and areas for improvement [Systema sotsialnoho zakhystu naselennia v Ukraini: sutnist, osnovni skladovi ta napriamky vdoskonalennia] / I. M. Mykhailovska, O. V. Nelipovych // Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. – 2011. – № 6. – Vol. 4. – P. 255–260.

12. Pavliukov R.O. Social and legal protection of people with disabilities in Ukraine [Sotsialno-pravovyi zakhyst invalidiv v Ukraini] : 12.00.05 / Dal National University of Luhansk. – Luhansk, 2009. – 20 p.

13. Savinov O. M. Organization of social security work [Orhanizatsiia roboty orhaniv sotsialnoho zabezpechennia]. – M.: FORUM: YNFRA-M, 2003. – 368 p.

14. Solohub A.Iu. The Term "Legal protection" [Poniattia "pravovyi zakhyst"] // Teoriia i praktyka suspilnoho rozvytku. – 2013. – № 5. – S. 351–354.

Надійшла до редакції 16.02.17
Рецензовано 21.02.2017

О. В. Лисовець, канд. пед. наук, доц.

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Нежин, Украина

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Анализируется понятие "социально-правовая защита" в контексте профессиональной деятельности социальных работников. Определена сущность и содержание социально-правовой защиты в практике социальной работы. Актуализируется вопрос социально-правовой компетентности социальных работников.

Ключевые слова: социально-правовая защита; социальная работа; социальный работник; социально-правовая компетентность; социальные услуги.

O. Lisovets, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Nijinsky State University Mykola Gogol, Nizhyn, Ukraine

SOCIAL AND LEGAL PROTECTION IN THE SOCIAL WORK PRACTICE: THEORETICAL ANALYSIS

The article deals with a concept and essence of social and legal protection in social service. The author defines the approaches to the terms "social protection" and "legal protection" in broad and narrow senses. The article looks over the expediency of the terms and the contexts of their usage. Social and legal protection is suggested to be defined as a complex of national social institutions and NGO means to providing the convenient living conditions, fulfilling of needs, rights realization opportunities of individuals and different social group. Administrative, legal and community social service institutions, which are involved in legal, educational and cultural activities and take part in realisation of social services programs targeted on personal adaptation, social protection and providing other social services are considered the subjects of social and legal protection. Main emphasize is being set on the strengthening of interaction between social and legal elements of social worker competency.

Keywords: social and legal protection; social work; social worker; social and legal competence; social services.

УДК 378:37:37.013.42

Л.Ю. Петрухан-Щербакова, викладач
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

ПОНЯТТЯ "ЕФЕКТИВНОСТІ" В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ У СПАДЩИНІ МЕРІ ЕЛЕН РІЧМОНД (ЧАСТИНА I)

В статті проводиться аналіз існуючих підходів до розуміння поняття "ефективність соціальної роботи", досліджено зв'язок між поняттями "ефект", "ефективність", "результативність"; відображено певне узагальнення існуючої класифікації критеріїв оцінки ефективності соціальної роботи і реалізації соціальної політики, що в свою чергу дозволить дослідити теорію і практику соціальної роботи у спадщині Мері Елен Річмонд.

Ключові слова: соціальна робота, ефективність соціальної роботи, критерії оцінки, Мері Елен Річмонд.

Вступ. Сучасне українське суспільство звертає свою увагу на категорію ефективності в різних напрямках діяльності людини та функціонування держави. Починаючи від особистості завершуючи глобальними сферами реалізації державної політики фахівці шукають можливості виміряти якісні і кількісні показники, які б підтверджували або спростовували обраний курс чи необхідність будь якого виду діяльності. Соціальна робота як інструмент соціальної політики не є виключенням. А поняття "ефект", "ефективність" та "результат" є важливими в реалізації технологій та методів роботи із різними категоріями клієнтів. Крім того, в Україні відбувається трансформація соціальної сфери: імплементується міжнародний досвід соціальної роботи (наприклад, професія "молодіжний працівник", що впроваджується за державною Програмою "Молодіжний працівник" [6]; проведення АТО породжує нову систему співпраці та допомоги різним групам клієнтів; зміни і реформи соціальної політики в державі вимагають вирішення нових викликів, що загрожують призвести до соціального вибуху і т.п.

На основі вище вказаного **метою статті** є дослідження різних підходів до визначення поняття "ефективність" в науковій літературі та розуміння ефективності в соціальній роботі у спадщині Мері Елен Річмонд.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В науковій літературі поняття "ефект", "ефективність" та "результат" розкривають відповідно до напрямів і сфер людської діяльності. Проблемою розуміння ефективності соціальної роботи в різний період займалися О. Безпалько, І. Зверева, Л. Топчій, Є. Холостова,

Г. Червякова; серед зарубіжних експертів найбільш відомі прізвища К. Вуд, Дж. Фішер, та інші.

В Загальному розумінні А. Гупало в своїй статті "Визначення змісту понять: "ефект", "ефективність" та "результативність" систематизовано і широко розкриває зміст понять в теорії і підходах різних авторів. Для нас найбільш цікавим є те, що автор вказує на тісний зв'язок між терміном "ефект" з поняттям "ефективності", при цьому чітко розрізняючи їх. Тому "ефект" визначається "як безпосередньо досягнутий або отриманий результат від здійснення певного виду діяльності, процесу, явища або будь-якої іншої взаємодії взагалі (може бути позитивним або негативним)", а ефективність – "це показник співвідношення ефекту та витрат на його виконання, що показує певний результат діяльності підприємства". Або, на нашу думку, будь-якої іншої організації чи структури. Поняття "результативність" розглядається як "дєвiсть, плiднiсть виконання робiт при чiтко визначених цiлях та планах" [1].

Звернувшись до визначення понять "ефект", "ефективність" та "результативність" суто в сфері соціальної роботи нами були досліджені наступні описи. Для зручності нами було розміщено прізвища авторів у алфавітному порядку.

Таблиця 1. Визначення поняття "ефективність" різними авторами

Автор	Поняття
Агарков О., Арабаджиев Д., Єрохіна Т., Кузьмін В., Мещан І., Попович В.	Ефективність – суть ступеня реалізації мети. Кінцевим виразом цієї мірою служить результат: він співпадає з метою більшою чи меншою мірою. Ефективність в найбільш загальному вигляді розглядається як відношення отриманих результатів до раніше висунутих цілей. Таким чином, вона фіксує ступінь відповідності того, чого передбачалося досягти [14]
Анісімова С.	Ефективність – забезпечення соціально прийнятного рівня життя, попередження виникнення соціально-іждівенчства працездатного населення [7, с. 97]
Бех В., Лукашевич М., Туленков М.	Ефективність повсякденної роботи соціальних служб на основі ефективного управління конкретними технологічними процесами надання соціальної допомоги, реабілітації, супроводу, профілактики чи обслуговування клієнтів/пацієнтів (в розумінні управління) [10]
Зверева І.	Результативність та ефективність соціальної роботи з населенням багато в чому визначаються оптимальним рівнем становлення і функціонування соціальних служб, науковою обґрунтованістю вибору змісту, методів і технологічних прийомів роботи з людьми, безпосередніми й опосередкованими зв'язками і взаємовпливами потреб, інтересів, прагнень, мотивів поведінки людини в різних життєвих обставинах. [11, с. 41]
Комарова О., Попов В.	Ефективність – це максимально можливе в даних мовах досягнення цілей у задоволенні соціальних потреб населення при оптимальних витратах [18, с. 89-93]
Кузіна І.	Ефективність – це здатність системи соціальної роботи і кожного з її елементів задовольняти соціальні потреби населення. Ефективність соціальної роботи в першу чергу залежить від результатів діяльності кадрів соціальної роботи – людей, що виконують посадові завдання в системі органів і установ соціальної роботи та наділених відповідними повноваженнями, правами і відповідальністю [3]

Закінчення табл. 1

Автор	Поняття
Павленок П.,	Ефективність є складний феномен і складається з мети, результату, витрат, загальноприйнятих норм (або ідеалів) [4]
Усманов Б.	Ефективність роботи, що реалізується соціальними службами, їх працівниками, громадськими організаціями при взаємодії з клієнтами, є характеристика результативності данної праці, яка може бути виражена у досягненні визначених цілей: максимального задоволення їх соціальних потреб, вирішення різних соціальних проблем [18, с. 89-93]
Фальковськ К.	Ефективність – це якісно-кількісні характеристики цієї роботи, що показують – при необхідному ресурсному забезпеченні – своєчасність та повноту задоволення соціальних потреб різних категорій населення, вирішення їх соціальних проблем керівними органами, державними і недержавними соціальними службами, громадськими об'єднаннями та некомерційними організаціями, а також активними представниками громадян через створення умов для їх самореалізації [18, с. 91]
Холостова Є.	Ефективність – це співвідношення між досягнутими результатами (ефектами) і витратами, пов'язаними із забезпеченням цих результатів [2] Ефективність діяльності – змінна величина: що в певний момент "задовольняє" суспільство, групи, клієнта, в інших умовах може вже не задовольнити їх Тому визначати ефективність варто за формулою: щ обуюло – що є – що має бути [13, с. 203-207]
Червякова Г. А.	При оцінці ефективності соціальної роботи важливо визначити співвідношення результату і витрат ресурсів, в тому числі не тільки матеріальних, програмних, інституційних, соціальних, але й індивідуальних ресурсів (клієнта), що зумовили цей результат [19]
Яковлев А. І	Ефективність може бути виражена ступенем вивченості (діагностики) і задоволення соціальних потреб категорій людей, що потребують допомоги і соціальної підтримки [18, с. 89-93]

Аналізуючи вищезазначені поняття і приходимо до висновку, що єдиного розуміння до визначення поняття в соціальній роботі не має. У всіх вищевказаних поняттях є спільне (мета, вимірювання, результат, звернена увага на особистість) та різне (фокус уваги: кількісні або якісні показники). В навчальному посібнику "Технології соціальної роботи", авторами якого є О. Агарков, Д. Арабаджиев, Т. Єрохіна, В. Кузьмін, І. Мещан, В. Попович вказано, що ефективність діяльності фахівців з соціальної роботи може визначатися на основі як загальних (наприклад в масштабів певної соціальної служби), так і специфічних критеріїв (наприклад, методи і форми роботи із певними клієнтами) [14]. Додатково звернемо увагу на принципи ефективності соціальної роботи з клієнтом, запропоновані К. Вудом (1978 р.), серед яких виділяють наступні: вміння точно сформулювати проблему клієнта; аналіз чинників, що викликали проблему, а також перешкоджають або сприяють вирішенню проблеми; оцінка можливості розв'язання проблеми; розробка плану дій; залучення клієнта у вирішення проблеми; оцінка змін, досягнутих в положенні клієнта [14], [20]. Наведені принципи використовуються в усьому світі як основа реалізації соціальної роботи і моніторинг її ефективності. До такого висновку ми дійшли готуючи цю статтю. Ми звернули увагу, що будь який підручник або стаття, що розглядає питання ефективності соціальної роботи чи соціальної політики посиляються на ці принципи як основний базис.

Оцінка ж ефективності реалізованої соціальної роботи буде оцінюватись за певними кількісними і якісними показниками – критеріями. За Є. Холостовою, критерій – це ознака, на основі якого проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; це мірило оцінки [13, с. 203-207]. Важливим уточненням в навчальному посібнику "Технології соціальної роботи" є застосування критеріїв і показників ефективності здійснення соціальної роботи в країні на кількох рівнях: макрорівні (на рівні держави), мезорівні (область, місто, район), і мікрорівні (на рівні індивіда, клієнта) [14]. Виходячи із означеного розуміємо, що відбувається оцінка соціальної сфери як взагальному, на різних рівнях так і у складових (організаціях, що реалізують соціальну роботу і соціальну політику держави; управління; оцінка роботи фахівця і оцінка клієнта. На наш погляд, найбільш

доцільно буде навести наступні приклади і параметри (критерії) оцінки ефективності за різними авторами.

Оцінка ефективності соціальних служб передбачає такі різновиди: 1) оцінка якості – зазвичай її ще називають "контроль якості" або "забезпечення якості" (quality control або quality assurance), 2) оцінка економічності (efficiency), 3) оцінка дієвості (effectiveness), 4) оцінка результативності (efficacy) [13, с. 203-207].

Крім того критерії ефективності соціального обслуговування мають комплексний характер: – з одного боку, це система стандартів і нормативних показників (відображають ефективність процесу соціального обслуговування), з іншого – система показників (відображає кількісні та якісні індикатори соціально-економічного, психологічного та іншого стану окремих особистостей, сім'ї в цілому, соціальної групи). Ефективність діяльності установ соціального обслуговування визначається, виходячи з таких показників, як розвиток мережі установ, якість наданих послуг, стан і використання матеріальних і людських (кадрових) ресурсів, відношення результату і витрат. Для використання категорій якості, ефективності та результативності в практичній діяльності. Вводиться розуміння якості наданих послуг ("як ступінь відповідності корисних властивостей послуги потребам і перевагам споживачів і включає наступні параметри: повнота надання відповідно до вимог (стандартами), доступність, своєчасність, ефективність та результативність надання послуги") [13, с. 203-207]. Відповідно до цього ефективність послуги визначається як ступінь успішності діяльності по досягненню мети з найбільшою економією витрат, тобто до якої міри послуга сприяла своєчасному і об'єктивному вирішенню що стоять перед клієнтами проблем з найменшими витратами ресурсів різного роду [13, с. 203-207]. Вони будуть вимірюватись по кількісним і якісним показникам. На нашу думку, роботу як недержавних, так і державних структур, можливо досліджувати використовуючи спільні якісні і кількісні показники.

На основі дослідженої наукової літератури нами було виділено такі критерії:

Особистісні характеристики клієнта і працівника (або внутрішні показники):

1. Мотивація та інтерес. Дуже важливим показником, що відображуватиме успіх соціальної роботи з клієнтом є

врахування його інтересів. Для кожного клієнта має бути власний підхід. Наведемо приклад: ефективність соціальної роботи з молоддю прямо залежить від того, наскільки ця робота, враховує інтереси молоді, виходячи з її економічної, соціальної й політичної ролі. [9, с. 144]. Не можливо виміряти ефективність від роботи не враховуючи цей параметр, адже тоді ресурси будуть направлені в іншу сторону. Розглядаючи цей критерій, важливо звертати увагу і на мотивацію співробітника, бо демотивовані не будуть виконувати свою роботу якісно.

2. Особистісні якості. Повністю погоджуємось із думкою А Капської про те, що ефективність "виконання певних функцій, співвідносячись з певними здібностями людини і її особистісними якостями, в різній мірі визначається цілеспрямованим тренуванням в діях, в яких вони реалізуються" [8, с. 11].

3. Наявність певних компетенцій. Якість наданих послуг соціальним працівником буди вищою, якщо він володітиме певними професійними компетенціями. І так само якщо клієнт володіє певними компетенціями, то ефект від сумісної дії буде вищим.

Зовнішні показники:

1. Рівень законодавчої забезпеченості. А. Тютя та І. Іванова акцентують увагу на тому, що ефективність соціальної роботи залежить від законодавчого підкріплення діяльності організацій і установ державного та недержавного сектору на регіональному і адміністративному рівнях, визначення правового статусу суб'єктів і об'єктів соціальної роботи, створення системи соціальної безпеки в соціальній роботі. [17]. Таким чином ми можемо зробити висновок, що при наявності законодавчої платформи соціальна політика буде реалізовуватись якісніше і простіше.

2. Мережа суб'єктів реалізації соціальної роботи. Думаємо, що сюди варто відносити всі критерії, які пов'язані з кількісними показниками структур та ефективністю функціонування різних державних і недержавних структур, що реалізують соціальну політику. Наприклад: критерії ефективності функціонування виконачої влади всіх рівнів, що реалізують соціальну політику або критерії функціонування системи соціального обслуговування населення. За Л. Топчим, показниками ефективності будуть виступати: 1) забезпечення позитивної динаміки у вирішенні соціальних проблем різних категорій населення; 2) досягнення позитивних змін у розвитку управлінських органів і системи соціальних служб по роботі з населенням в різних сегментах соціальної сфери: соціальний захист, освіта, охорона здоров'я, зайнятість, міграція та інших; 3) повнота задоволення соціальних потреб різних категорій населення; 4) своєчасність задоволення соціальних потреб різних категорій населення і т. п.

І якщо розглядати окремо систему соціального обслуговування, то ефективність її роботи, на думку Л. Топчій, доцільно розглядати на основі п'яти груп критеріїв та показників ефективності, запропонованих: 1). Критерії та показники ефективності розвитку територіальних служб і окремих установ соціального обслуговування (динаміка, структура, кадри, матеріально технічна база); 2). Критерії і показники ефективності діяльності установ соціального обслуговування; 3). Критерії та показники ефективності діяльності окремих фахівців соціальних служб; 4). Критерії та показники ефективності надання послуг за основними видами соціального обслуговування; 5). Критерії та показники ефективності освіти в сфері соціальної роботи (підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації фахівців) [16, с. 28–29]. Виходячи із цього ми розумітимемо, що,

оцінка ефективності соціальних служб в рамках даного напрямку варто розглядати за чотирма параметрами 1) оцінка якості / контроль якості, забезпечення якості; 2) оцінка дієвості; 3) оцінка результативності; 4) оцінка економічності [7, с. 270].

3. Врахування вимог при оцінці ефективності роботи з різними групами клієнтів Для прикладу основні вимоги до критеріїв оцінювання ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями, сформулювані і описані І. Сьомкіною: – критерії мають співвідноситись з об'єктом, метою і типом оцінювання; – критерії слід вибирати спільно з тими особами, які беруть участь у забезпеченні соціального захисту та підтримки сім'ї; – критерії необхідно вибирати з урахуванням структури науково-технологічного забезпечення; – критерії треба зіставляти зі стандартами, вибраними для програми; – критерії мають бути визначені для всіх різновидів роботи [12].

4. Рівень співпраці державних і недержавних структур. Вважаємо, що можливість співпраці державних органів реалізації соціальної роботи із неприбутковими громадськими організаціями, благодійними фондами, приватними структурами може збільшити ефективність реалізованої соціальної політики та підвищити рівень якості наданих соціальних послуг.

Таким чином, узагальнюючи результати виконаного дослідження, можна зробити такі **висновки**. По-перше. Єдиного підходу до розуміння поняття "ефективність" в соціальній роботі не має. Дослідники сходяться в спільному розумінні того, що є залежність від мети, витрачених ресурсів і досягнутого результату в роботі із клієнтами. По друге. Класифікація критеріїв оцінки ефективності соціальної роботи дуже широка і залежить від таких факторів як рівень реалізації (мікро, мезо, макро); групи клієнтів з якими проводиться робота; обрані методи роботи; використані ресурси; мережа та кількість залучених інституцій (державні, недержавні організації, благодійні чи приватні структури і т.п.). По третє. Ефективність соціальної роботи з різними категоріями клієнтів впливає на ефективність реалізації соціальної політики держави в цілому. Таким чином, загальне сучасне розуміння поняття ефективності соціальної роботи та критеріїв її оцінки дозволить дослідити першоджерела, а саме теорію і практику соціальної роботи у спадщині Мері Елен Річмонд в новому ракурсі, виокремлюючи певні показники.

Список використаних джерел

1. Гулало А. О. Визначення змісту понять: "ефект", "ефективність" та "результативність" // V Международная научно-практическая Интернет-конференция "Проблемы формирования новой экономики XXI века" (21-22 декабря 2012 г.) – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.confcontact.com/20121221/3_gupalov.htm
2. Заець О. В. Економічні основи соціальної роботи: Навчальний посібник. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 75 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://reci.pp.ua/422-effektivnost-sotsialnoy.html>
3. Кузіна І. Г. Учебный посібник. – Владивосток: Вид-во ДВГТУ, 2006. – 230 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.ltd.ua/effektivnost-deyatelnosti-kadrov-sotsialnoy.html>
4. Павленок П. Д., Куканова Є. В.. Основи соціології та політології: навчальний посібник – М.: ФОРУМ: ІНФРА-М. – 272 с. – (Професійна освіта)., 2007 – перейти до змісту підручника – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://socio.125mb.com/effektivnost-sotsialnoy-raboty-20594.html>
5. Песоцька О.П., Дедов Є.Г. Менеджмент соціальної роботи: навч. посіб. Для студ. спец. "Соціальна робота", "Соціальна педагогіка" / О.П. Песоцька, Є.Г. Дедов – Луганськ: Альма-матер, 2012. – 110 с.
6. Програма "Молодіжний працівник" / сайт "Навчальна програма "Молодіжний працівник"" – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://youth-worker.org.ua/about/>
7. Російська енциклопедія соціальної роботи / Під заг. ред. д.і.н., проф. Є.І. Холостової. – М.: Видавничко-торгова корпорація "Дашков і К", 2016. – 1032 с.
8. Соціальна педагогіка: Підручник. / За ред. проф. А.Й. Капської – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

9. Соціальна робота в Україні : Навч. посібник для студ. вузів / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, О. І. Янкович ; [та ін.] ; за заг. ред.: І. Д. Зверева, Г. М. Лактіонова; Луганський держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, Християнський дитячий фонд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Центр навчальної літ., 2004. – 254 с.

10. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 599 с.

11. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

12. Сьомкіна І. С. Основні критерії та показники ефективності соціально – педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями // Вісник Запорізького національного університету – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/80/14022-osnovni-kriteri%D1%97-ta-pokazniki-efektivnosti-socialno-pedagogichno%D1%97-roboti-z-neblagopoluchnimi-sim-yami.html>

13. Теорія соціальної роботи: підручник для бакалаврів / під ред. Є. І. Холостової, Л. і. Кононової, М. В. Вдовиної, В. А. Петросяна. – М. : Видавництво Юрайт; ІД Юрайт, 2011.

14. Технології соціальної роботи : навч. посіб. для студентів ВНЗ / О. А. Агарков, Д. Ю. Арабаджиев, В. В. Кузьмін, І. В. Мещан, В. М. Попович. – Запоріжжя : Мотор Січ, 2015. – 486 с. – Бібліогр.: с. 412-428 – укр. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/73035/sotsiologiya/kriteriyi_efektivnosti_sotsialnoyi_roboti

15. Топчий Л.В. Теорія соціальної роботи в основних поняттях і схемах: учбовий посібник. – М.: РГСУ, 2012. – 156 с.

16. Топчий Л. В. Ефективність соціального обслуговування населення: методологічні підходи, методика, практика // Ефективність соціальної роботи : Методологічний семінар / сост. ред. В. В. Колков. – М., 1998.

17. Тюптя А.Т., І. В. Іванова. Соціальна робота: Теорія і практика. – К.: ВМУРОЛ "Україна", 2004. – 408 с.

18. Фальковська К. Ефективність соціальної роботи: теоретичне осмислення проблеми // Гуманітарні науки: теорія і методологія – 2010 – №3. – С. 89-93.

19. Червякова Г.А. Ефективність соціальної роботи: поняття, зміст, вимірювання / Монографія – М.: РГСУ, 2008.

20. Social Work Effectiveness Experiments: Review and Implications. Brian Sheldon // The British Journal of Social Work – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/16/2/223/1660395/Social-Work-Effectiveness-Experiments-Review-and?redirectedFrom=fulltext>

References:

1. Hupalo A. O. Vyznachennya zmistu ponyat: "efekt", "efektyvnist" ta "rezul tatyvnist" // V Mezhdunarodnaya nauchno-praktycheskaya Ynternet-konferentsyya "Problemy formirovaniya novoy ekonomiky KHKHl veka" (21-22 dekabrya 2012 h.) – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://www.confcontact.com/20121221/3_gupalo.htm

2. Zayets O. V. Ekonomichni osnovy sotsialnoyi roboty: Navchalnyy posibnyk. – Vladyvostok: TYDOT DVHU, 2003. – 75 s. – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://reci.pp.ua/422-efektivnost-sotsialnoy.html>

3. Kuzina I. H. Uchbovyu posibnyk. – Vladyvostok: Vyd-vo DVHTU, 2006. – 230 s. – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://ibib.ltd.ua/efektivnost-deyatelnosti-kadrov-sotsialnoy.html>

4. Pavlenok P. D., Kukanova YE. V. Osnovy sotsiolohiyi ta politolohiyi: navchalnyy posibnyk – М.: FORUM: INFRA-M. – 272 s. – (Profesiyna osvita), 2007 – pereyty do zmistu pidruchnyka – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://socio.125mb.com/efektivnost-sotsialnoy-raboty-20594.html>

5. Pyesotska O.P., Dyedov YE.H. Menedzhment sotsialnoyi roboty: navch. posib. Dlya stud. spets. "Sotsialna robota", "Sotsialna pedahohika" / O.P. Pyesotska, YE.H. Dyedov – Luhansk: Alma-mater, 2012. – 110 s.

6. Prohrama "Molodizhnyy pratsivnyk" / sayt "Navchalna prohrama "Molodizhnyy pratsivnyk" – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://youth-worker.org.ua/about/>

7. Rosiyska entsyklopediya sotsialnoyi roboty / Pid zah. red. d.i.n., prof. YE.I. Kholostovoy. – М.: Vydavnytsko \$torhova korporatsiya "Dashkov i K", 2016. – 1032 s.

8. Sotsialna pedahohika: Pidruchnyk. / Za red. prof. A.Y. Kapskoyi – Kyiv: Tsentr navchalnoyi literatury, 2003. – 256 s.

9. Sotsialna robota v Ukraini : Navch. posibnyk dlya stud. vuziv / I. D. Zvyeryeva, O. V. Bezpalko, O. I. Yankovych ; [ta in.] ; za zah. red.: I. D. Zvyeryeva, H. M. Laktionova; Luhanskyy derzh. ped. un-t im. T. Shevchenka, Khrystyansky dytyachyy fond. – 2-he vyd., pererob. i dop. – Kyiv : Tsentr navchal'noyi lit., 2004. – 254 s.

10. Sotsialna robota i formuvannya hromadlyanskoho suspilstva : monohrafiya / V. P. Bekh, M. P. Lukashevych, M. V. Tulenkov ; Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. – К. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2008. – 599 s.

11. Sotsialna robota v Ukraini: Navch. posib. / I. D. Zvereva, O. V. Bezpalko, S YA. Kharchenko ta in.; Za zah. red.: I. D. Zvyeryevoyi, H. M. Laktionovoyi. – К.: Tsentr navchalnoyi literatury, 2004. – 256 s.

12. Somkina I. S. Osnovni kryteriyi ta pokaznyky efektyvnosti sotsialno – pedahohichnoyi roboty z neblagopoluchnyimi simyamy // Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/80/14022-osnovni-kriteri%D1%97-ta-pokazniki-efektivnosti-socialno-pedagogichno%D1%97-roboti-z-neblagopoluchnymi-sim-yami.html>

13. Teoriya sotsialnoyi roboty: pidruchnyk dlya bakalavriv / pid red. YE. I. Kholostovoyi, L. i. Kononovoyi, M. V. Vdovynoyi, V. A. Petrosyana. – М. : Vydavnytsvo Yurayt; ID Yurayt, 2011.

14. Tekhnolohiyi sotsialnoyi roboty : navch. posib. dlya studentiv VNZ / O. A. Aharkov, D. YU. Arabadzhyyev, V. V. Kuzmin, I. V. Meshchan, V. M. Popovych. – Zaporizhzhya : Motor Sich, 2015. – 486 с. – Bibliogr.: s. 412-428 – uкр. – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/73035/sotsiologiya/kriteriyi_efektivnosti_sotsialnoyi_roboti

15. Topchyy L.V. Teoriya sotsialnoyi roboty v osnovnykh ponyattiyakh i skhemakh: uchbovyu posibnyk. – М.: RHSU, 2012. – 156 s.

16. Topchyy L. V. Efektyvnist sotsialnoho obsluhovuvannya naselenyya: metodolohichni pidkhody, metodyka, praktyka // Efektyvnist sotsialnoyi roboty : Metodolohichnyy seminar / sost. red. V. V. Kolkov. – М., 1998.

17. Tyuptya A.T., I. V. Ivanova. Sotsialna robota: Teoriya i praktyka. – К.: VMUROL "Ukrayina", 2004. – 408 s.

18. Falkovska K. Efektyvnist sotsialnoyi roboty: teoretychne osmyslennya problemy // Humanitarni nauky: teoriya i metodolohiya – 2010 – №3. – С. 89-93.

19. Chervyakova H.A. Efektyvnist sotsialnoyi roboty: ponyattya, zmist, vymiryuvannya / Monohrafiya – М.: RHSU, 2008.

20. Social Work Effectiveness Experiments: Review and Implications. Brian Sheldon // The British Journal of Social Work – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/16/2/223/1660395/Social-Work-Effectiveness-Experiments-Review-and?redirectedFrom=fulltext>

Надійшла до редакції 30.01.17
Рецензовано 06.02.2017

Л. Ю. Петрухан-Щербаківа, преподаватель

Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

ПОНЯТИЕ "ЭФФЕКТИВНОСТИ" В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В НАСЛЕДИИ МЭРИ ЭЛЛЕН РИЧМОНД (Часть I)

В этой статье проводится анализ существующих подходов к пониманию понятия "эффективность социальной работы", исследована связь между понятиями "эффект", "эффективность", "результативность"; отражено определенное обобщение существующей классификации критериев оценки эффективности социальной работы и реализации социальной политики, что в свою очередь позволит исследовать теорию и практику социальной работы в работах Мэри Эллен Ричмонд.

Ключевые слова: социальная работа, эффективность социальной работы, критерии оценки, Мэри Эллен Ричмонд.

L. Petrukhan-Scherbakova, Teacher

Pedagogical Institute of Boris Grinchenko University of Kyiv

UNDERSTANDING "EFFICIENCY" IN SOCIAL WORK IN WORK OF MARY ELLEN RICHMOND (PART I)

This article analyzes the existing approaches to understanding the concept of "effectiveness of social work"; examines the relationship between the concepts of "effect", "effectiveness", "efficiency"; showing some generalizations existing classification criteria for evaluating the effectiveness of social work and social policy implementation, which in turn will explore the theory and practice of social work in Spadschini Mary Ellen Richmond.

Keywords: social work, social work effectiveness, evaluation criteria, Mary Ellen Richmond.

УДК 364.016

О. С. Солдатова, асп.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯКОСТІ ЖИТТЯ БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ

Стаття присвячена визначенню соціально-психологічних особливостей якості життя багатодітних сімей в Україні. Проведено емпіричне дослідження суб'єктивної задоволеності якості життям багатодітних сімей, у результаті якого виявлено основні показники, на які потрібно направити соціально-психологічну роботу з даною категорією населення.

Ключові слова: *якість життя; багатодітні сім'ї; соціально-психологічна допомога.*

Вступ. Наразі в Україні багатодітні родини становлять особливу групу підвищеного ризику бідності та соціальної виключеності, на яку має бути спрямована увага соціальної політики держави, оскільки йдеться про фізичне й соціальне здоров'я дітей, можливості їхньої нормальної соціалізації. Саме тому, актуальним постає дослідження соціально-психологічних особливостей функціонування багатодітних сімей, розробка нових програм соціально-психологічної роботи з ними для покращення якості життя цієї категорії.

Стан та проблеми багатодітних сімей у сучасних умовах вивчали багато дослідників. Проблемами надання соціальної допомоги багатодітним сім'ям займалися такі автори, як Е. Ф. Альчідеева, А. Б. Сінельников, А. І. Антонов, Т. А. Бодрова; Г. Н. Дмитрієв, Е. А. Караєва – розробкою форм і методів роботи із багатодітною сім'єю; А. І. Антонова, В. М. Медков – дослідженнями соціальних проблем багатодітної сім'ї; Л. Ф. Обухова, О. А. Масраєва, Г. Шеляг – вивченням способу життя сільської багатодітної родини; Ф. Н. Навільо – розвитком особистості дитини в багатодітній сім'ї; А. М. Попов вивчав роботу фахівців соціальної роботи із багатодітною сім'єю; Т. А. Бодрова, Н. А. Рибаківа – соціальну роботу з багатодітною сім'єю.

Метою статті є визначення соціально-психологічних особливостей якості життя багатодітних сімей.

Методологія дослідження. Сім'я, як складова соціуму, що виконує певні функції, стала предметом дослідження багатьох філософів, соціологів, педагогів і психологів. У роботах Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Бєха, Л. Виготського, А. Захарова, І. Зверєвої, В. Кан-Калика, А. Капської, С. Ковальова, В. Кравець, О. Леонтєва, А. Макаренка, С. Рубінштейна, В. Століна, В. Сухомлинського, С. Харченка, Л. Чернікова розкривається значення сім'ї у розвитку дитини та обґрунтовується необхідність соціально-психологічної та педагогічної підтримки сім'ї з боку держави.

До процесу виховання залучені різні соціальні інституції, але саме сім'я виступає провідним мікрофактором соціалізації особистості. Основні соціалізуючі функції сім'ї, передусім, полягають у забезпеченні фізичного та емоційного розвитку індивіда; формуванні статевої ідентифікації дитини; її розумовому розвитку та розвитку здібностей і потенційних можливостей; забезпеченні дитині почуття захищеності; формуванні ціннісних орієнтацій особистості; оволодінні дитиною основними соціальними нормами [3]. Так на думку провідного українського вченого, Н.Ю. Максимова сім'я – соціальне об'єднання, члени якого пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю, взаємодопомогою та шлюбними або кровними зв'язками [3].

Багатодітна сім'я є складною соціальною інституцією, оскільки охоплює всі існуючі рівні соціальної практики та постійно змінюється відповідно до внутрішньої логіки власного розвитку. Негативні суспільні явища, зокрема, соціальна й політична нестабільність, відсутність правових гарантій, невизначеність майбутнього і навіть сама ситуація соціальних змін посилюють соці-

ально дезадаптацію людей, що негативно позначається на виконанні багатьох виховних батьківських функцій.

Дослідження показують, що такі сім'ї можуть бути і сповна благополучними, але їх членам властиво відчуття неповної сім'ї; неблагополучні багатодітні сім'ї, що утворюються в результаті безвідповідальної поведінки батьків, інколи, на тлі інтелектуально-психічної виснаженості, алкоголізму, асоціального способу життя. Діти з таких родин особливо часто потребують допомоги, реабілітації, страждають на хвороби і недорозвинення. У разі втрати батьківського піклування їхню долю особливо важко влаштувати, оскільки родинне законодавство перешкоджає розділенню дітей з однієї сім'ї, а усиновити 3–7 дітей різного віку і різної міри соціальної дезадаптації далеко не завжди можливо [1, с. 123].

Отже, проблеми, з якими стикаються сучасні багатодітні сім'ї, можна умовно розподілити таким чином [2, с. 74]: послаблення захисної функції (як матеріальної, так і психологічної); погіршення дитячо-батьківських взаємин, зумовлене невідповідністю та догматичністю батьківських норм; дисфункційний розвиток сім'ї, а саме: тенденція до особистого домінування, боротьба за владу обох партнерів, неузгодженість рольової поведінки, негнучкість установлених норм, маніпуляція партнером або дітьми, ігнорування потреб і почуттів членів сім'ї.

Задля створення відповідної програми соціально-психологічної допомоги багатодітним сім'ям, на нашу думку, доцільно розглянути структуру якості життя таких сімей та дослідити її соціально-психологічні особливості. Дослідження з якості життя є загальноприйнятими у міжнародній практиці, високоінформативним та загальним методом оцінки соціального благополуччя населення в цілому, так і окремих соціальних груп суспільства. Як зазначав у своїх роботах Ю. М. Швалб, категорію "Якість життя" слід розглядати як "інтегральну характеристику фізичного, психологічного, емоційного і соціального функціонування людини" [4]. Психологічними складовими якості життя, на думку ряду фахівців, є відчуття щастя, задоволеність життям і соціально значущі ціннісні орієнтації особистості (А. М. Алмакаєва, А. В. Баранова, В. А. Джидарьян, Р. М. Зараковська, В. І. Кулайкин, Т. Н. Савченко, А. Угланова, Е. Diener, M. Rapley, D. Shin та інші). Визначальна роль у їх детермінації належить особистісним характеристикам людини (Н. В. Андреевкова, А. В. Баранова, М. Argyle, E. Diener, R. Veenvhoven та інші) [5; 7; 8]. У зарубіжній психології в якості таких характеристик розглядаються: екстраверсія, внутрішній контроль, висока самооцінка, самоповага, оптимізм, життєрадісність та вміння планувати і продуктивно використовувати час (M. Argyle, E. Diener, A. Campbell, T. Lischetzke, R. Lucas, R. Veenvhoven) [6; 7].

У вітчизняній психології – самореалізація, активність, сміливість, відповідальність, здатність до самовираження, мотиваційна спрямованість, поведінка подолання, упевненість та інше (К. А. Абульханова-Славська, Р. М. Головіна, В. А. Джидарьян, Р. М. Зараковский, Т. Н. Савченко). Найбільший вплив на оцінку

якості життя, на думку Т. Н. Савченко і Р. М. Головіної, надає впевненість у собі.

Розглянувши різні підходи до проблеми вимірювання якості життя, ми дійшли висновку, що при проведенні дослідження соціально-психологічних особливостей якості життя багатодітних сімей доречно буде використовувати саме суб'єктивний підхід до вивчення задоволеності життям багатодітних сімей. Через проблеми об'єктивного характеру в членів сім'ї з'являються також соціально-психологічні проблеми, що ведуть до зниження суб'єктивної задоволеності якістю життя. Соціальний працівник не може вплинути на об'єктивні фактори, але може спрямувати соціально-психологічну допомогу на зміну ставлення клієнта до об'єктивних проблем та труднощів шляхом упровадження програми роботи із суб'єктивною задоволеністю життям багатодітної родини.

У роботі "якість життя" розглядається як інтегральний суб'єктивний показник, що відображає сприйняття благополуччя, і вимірюється через задоволеність – незадоволеність життєвою ситуацією та її окремими параметрами. Оцінювання проводилося за п'ятьма сферами життя, а також урахувалися показники позитивних і негативних проявів емоцій респондентів. Таким чином, ми розглядаємо якість життя в суб'єктивному підході та враховуючи соціально-психологічні компоне-

нти задоволеності життям, ми ототожнюємо його з поняттям суб'єктивного благополуччя.

У структурі суб'єктивного благополуччя ми виділяємо:

1) когнітивний компонент (судження про задоволеність життям);

2) афективний компонент (позитивні й негативні емоції).

Основні результати.

У дослідженні взяли участь 50 батьків із 25 багатодітних сімей. Було використано такі емпіричні методи: анкетування, опитування, методика "Оцінки рівня суб'єктивної задоволеності якістю життя Н. Є. Водоп'янової", "Опитувальника самооцінки якості життя" З. Ф. Дудченко, методика "Шкала суб'єктивного благополуччя" (в адаптації В. М. Соколової).

1. Було проведено анкетування для визначення соціально-психологічних особливостей сім'ї.

Більшість батьків на перше місце ставлять матеріальні (91%), житлово-побутові (87%) та психолого-педагогічні проблеми (83%).

За результатами ранжування встановлено, що благополуччя членів сім'ї більшою мірою залежить від допомоги держави й зовнішніх обставин, ніж від власних дій та зміни ставлення до ситуації. Це свідчить про те, що батьки багатодітних родин схильні перекладати відповідальність за власне життя на інших (див. рис. 1)



Рис.1. Результат опитування (від кого/чого залежить якість життя)

2. За методикою "Опитувальник самооцінки якості життя" (З. Ф. Дудченко) було досліджено рівень задоволеності потреб сімей у п'яти сферах життя (демографічні, соціальні, психологічні, фізичні, духовні), а також показник якості життя в цілому.

Загальний середній бал для 25 сімей за всіма шкалами якості життя становить 48,2, що є показником рівня зниженої якості життя.

Найнижчі показники отримані за такими шкалами (середні бали):

- матеріальний достаток (25,5);
- житлові умови (26,5);
- харчування (30,5);
- душевний спокій (29);

Найвищі показники по шкалах (середні бали):

- сім'я (68);
- соціальна підтримка (64);
- здоров'я близьких (63,5);
- власне здоров'я (61).

Проаналізувавши результати анкетування було виявлено, що сім'ї оцінили власну якість життя як низьку за шкалами:

- матеріальний достаток – 20 сімей (80%);
- житлові умови – 21 сім'я (84%);
- харчування – 20 сімей (80%);
- душевний спокій – 19 сімей (76%).

Знижена якість життя була встановлена за шкалами:

- духовні потреби – 18 сімей (72%);
- становище в суспільстві – 19 сімей (76%);
- робота – 16 сімей (68%);
- відпочинок – 19 сімей (76%);
- життя в цілому – 20 сімей (80%);

Тому, виходячи з отриманих результатів проведеного опитувальника самооцінки якості життя батьків багатодітних сімей, можна дійти висновку, що існує необхідність у соціально-психологічній роботі із даною категорією задля підвищення показників їх якості життя по окремих шкалах та в цілому.

3. З метою виявлення соціально-психологічних показників якості життя багатодітних сімей серед 25 сімей було проведено методикою "Оцінки рівня суб'єктивної задоволеності якістю життя Водоп'янової".

За кількісним показником сімей по кожній окремій шкалі було виявлено такі результати (подано на рис. 2):

– *низький рівень*: особисті досягнення, самоконтроль, підтримка (внутрішня та зовнішня – соціальна), негативні емоції; *середній рівень* – за показниками здоров'я, напруга (фізичний і психологічний дискомфорт), спілкування із близькими, робота, негативні емоції (настрій) та оптимістичність. Високого рівня не було виявлено за жодним із показників.

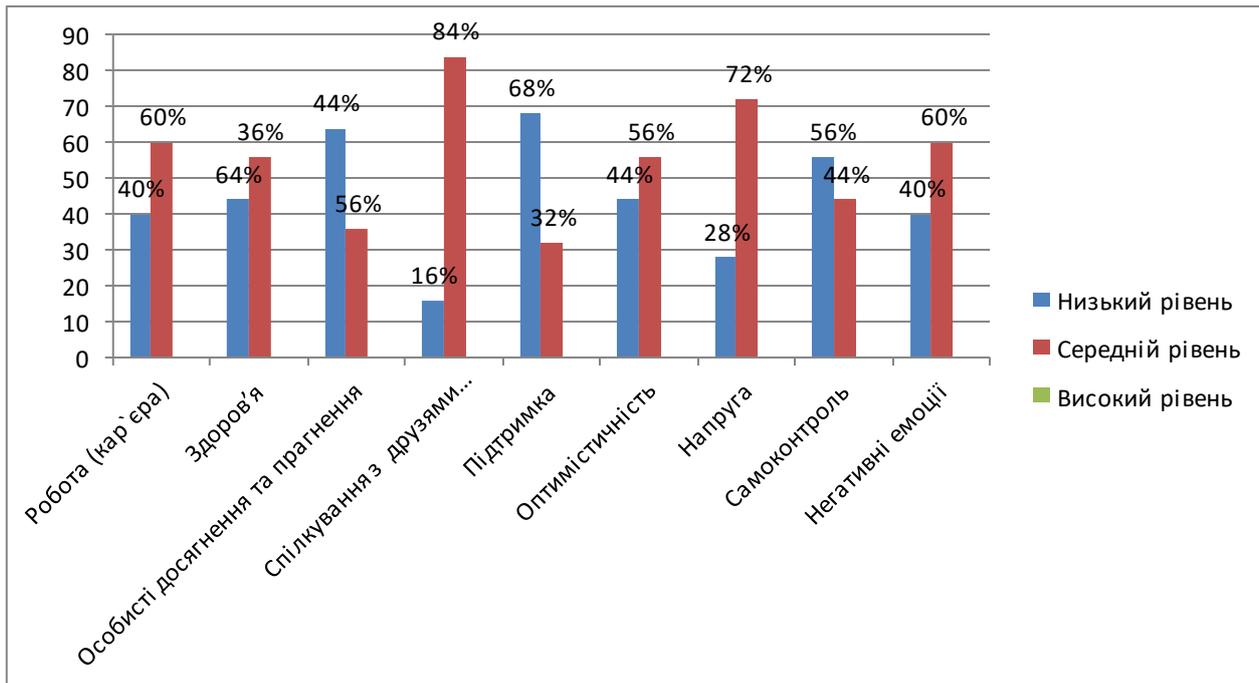


Рис. 2. Результати анкетування за кількісним показником

Наступним етапом було проведення аналізу описових статистик методики, а саме – було пораховано мінімальні та максимальні значення за всією вибіркою, а також середні показники результатів проведеної методики. Результати подано у табл. 1.

Середнє значення за вибіркою окреслює рівень задоволеності життєдіяльністю в кожній окремій шкалі. Чим менша кількість балів, тим сильніша психічна напруженість і нижча задоволеність якістю життя в даній сфері. Також було встановлено загальний індекс якості життя (ІЯЖ), рівний середньому значенню балів, набраних по всіх дев'яти субшкалах.

Отже, загальний індекс якості життя сімей становить 24,5 балів, що визначає низький рівень загальної задоволеності якості життя.

Результати кореляційного аналізу категорій індивідуального життя відображають особливості взаємозв'язку різних сфер життєдіяльності досліджених показників. Даний кореляційний аналіз показує специфіку взаємного впливу різних категорій індивідуального життя, що у свою чергу обумовлює різний рівень суб'єктивного задоволення якістю життя. Було встановлено кореляції на рівні значущості 0,01 та 0,05 (див. табл. 1).

Таблиця 1. Результати кореляційного аналізу

Категорії індивідуального життя	Спілкування із близькими	Негативні емоції	Робота	Особисті досягнення	Підтримка
Напруженість	0,831**	0,744**	0,525*	-	-
Самоконтроль	-	0,717**	-	0,515*	-
Здоров'я	0,593*	-	-	-	0,538*
Оптимізм	0,502*	-	-	-	-

Найсильніший зворотний кореляційний зв'язок із рівнем значущості 0,01 виявлено між напруженістю і спілкуванням із друзями та близькими (-0,831). Отриманий результат свідчить про те, що чим менше батьки багатодітних родин спілкуються із друзями та зовнішнім оточенням, тим більше у них виникає відчуття напруженості, що негативно впливає на загальний рівень задоволеності життям усередині родини. Оскільки у багатодітних родинах через велику кількість побутових справ немає можливості для різноманітного проведення вільного часу, виникає психологічний дискомфорт і напруження, що веде до проблем усередині людини, а також до інтерперсональних та інтраперсональних конфліктів.

Між самоконтролем та негативними емоціями було встановлено сильний зворотний кореляційний зв'язок на рівні значущості 0,01 (-0,717). Даний результат кореляційного аналізу доводить, що чим більше люди здатні до контролю власних емоційних переживань та поведінки, тим менше вони проявляють негативні емоції. Самоконтроль та витримка є важливими аспектами міжособистісних відносин у багатодітних сім'ях, оскільки діти копіюють поведінку батьків. Саме тому

відсутність самоконтролю негативних поведінкових паттернів призводить до появи у родині небажаних емоцій, які погіршують суб'єктивну задоволеність життям кожного члена родини.

Найсильніший позитивний кореляційний зв'язок між напруженістю та негативними емоціями становить 0,744 (його виявлено на високому рівні значущості 0,01). Таким чином, було встановлено, що чим більше у членів родини виявляється напруженість, тим більше вони схильні виявляти негативні емоції. Напружена атмосфера у родині провокує появу негативних емоцій, а також саме виявлення таких емоцій викликає напруження, що особливо відбивається на дітях. Таким чином, нівелювання негативних емоцій можуть позитивно вплинути на зникнення напруженості у родинних відносинах батьків та дітей, що істотно змінить рівень суб'єктивної задоволеності якістю життя кожного із них.

Також слід зазначити сильні позитивні кореляційні зв'язки на рівні значущості 0,05: між здоров'ям та спілкуванням із близькими (0,593), між оптимізмом і спілкуванням із близькими (0,502), а також між роботою та напруженістю (0,525), самоконтролем і особистими досягненнями (0,515) та підтримкою і здоров'ям (0,538).

Таким чином, зміна одного параметра буде так само пропорційно впливати на зміну іншого. Було встановлено, що суб'єктивне ставлення до об'єктивних категорій життя можуть вплинути на емоційно-поведінкову сферу. А саме, емоційна підтримка близькими під час хвороби позитивно впливає на покращення особистого відношення до здоров'я. У свою чергу, чим позитивнішим є сприймання власного стану здоров'я, тим кращає спілкування із близькими, що сприяє створенню теплої атмосфери у родині. Також покращення спілкування із близькими сприятиме більшому загальному оптимізму у сприйманні картини власного життя. Зазначимо, що збільшення емоційного напруження може викликати погіршення відношення до роботи. Також із наявних результатів можна дійти висновку, що збільшення рівня самоконтролю поведінково-емоційної сфери особистості може привести до покращення особистих досягнень чи сприятиме покращенню відношення до власних успіхів у членів багатодітних родин.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було виявлено такі соціально-психологічні особливості якості життя багатодітних сімей.

1. Багатодітні сім'ї мають ряд проблем, що негативно впливають на їх якість життя. Більшість батьків на перше місце ставлять матеріальні (91%), житлово-побутові (87%) та соціально-психологічні проблеми (83%).

2. За результатами опитування було визначено, що благополуччя батьків багатодітних сімей більшою мірою залежить від допомоги держави й зовнішніх обставин, ніж від власних дій та зміни ставлення до ситуації. Це може свідчити про те, що батьки багатодітних родин схильні перекладати відповідальність за власне життя на інших.

3. За опитуванням самооцінки задоволеності якістю життя З. Ф. Дудченко було визначено загальний середній бал вибірки за всіма шкалами якості життя, який становить 48,2, що визначає рівень зниження якості життя (матеріальний достаток – 20 сімей (80%); житлові умови – 21 сім'я (84%); харчування – 20 сімей (80%); душевний спокій – 19 сімей (76%) та за методикою оцінки рівня суб'єктивної задоволеності якістю життя Н. Є. Водоп'янової також визначено низький загальний рівень якості життя (24,5 балів).

Отже, багатодітні сім'ї становлять особливу категорію, з якою необхідно проводити кваліфіковану соціально-психологічну роботу, мета якої направлена на

допомогу батькам у подоланні соціально-психологічних проблем, через усвідомленість власної ресурсності до розвитку та підвищення якості свого життя, шляхом роботи з негативними емоціями та напруженістю, що впливають на суб'єктивне благополуччя членів сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Аседова Э. М. Многодетная семья и ее проблемы / под ред. З. М. Магомедовой // Современные проблемы культуры и воспитания. – Махачкала: ДГПУ, Выпуск 2. 2007. – С. 36–68.
2. Буленко Т. В. Тенденції розвитку української сім'ї та її проблеми на сучасному етапі: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2001. – Т. 3. – Ч. 4. – С. 20–24.
3. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування: навч. посіб. / Н. Ю. Максимова. – К.: Персонал, 2011. – 123 с.
4. Швалб Ю. М. Эколого-психологический подход к определению категории "Качество жизни" / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: "Логос", 2008. – Т. 7. – Вип. 15.
5. Bergner M. Quality of life, health status, and clinical research. – Med. Care, 1989. – P. 148–156.
6. Campbell A. The quality of american life / A. Campbell, P. E. Corners, W. L. Rodgers. – N.Y.: Russell Sage Foundation, 1976.
7. Golohava E. Measuring social Quality of life / A. Gorbachik, N. Panna // Social Research. – 1998. – № 40. – P. 88–94.
8. Safis W. What Influences Subjective Well-Being / W. Safis, F. Andrews // Journal of Happiness Studies. – 2001. – № 2. – P. 137–146

References

1. Asedova É. M. Mnohodetnaya semya y ee problemy / Pod red. Z. M. Mahomedovoy // Sovremennye problemy kultury y vospytanyya. – Makhachkala: DHPU. – Vypusk 2. – 2007. – S. 36-68.
2. Bulenko T. V. Tendentsiyi rozvytku ukrayinskoyi simiy ta yiyi problemy na suchasnomu etapi: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / Za red. S. D. Maksymenka. – K., 2001. – T. 3. – CH. 4. – S. 20–24.
3. Maksymova N. YU. Simeyne konsultuvannya: navchalnyy posibnyk / N. YU. Maksymova; Mizhrehionalna akad. upr. personalom. – Kyiv: Personal, 2011. – 123 s.
4. Shvalb YU. M. Ékoloho-psykholohycheskyy podkhod k opredelenyyu katehoryi "Kachestvo zhyzny" / YU. M. Shvalb // Aktualni problemy psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / za red. S. D. Maksymenko. – K.: "Lohos", 2008. – T. 7. – Vyp. 15.
5. Bergner M. Quality of life, health status, and clinical research. – Med. Care, 1989. – P. 148–156.
6. Campbell A. The quality of american life / A. Campbell, P. E. Corners, W. L. Rodgers. – N.Y.: Russell Sage Foundation, 1976.
7. Golohava E. Measuring social Quality of life / E. Golohava, A. Gorbachik, N. Panna // Social Research. – 1998. – № 40. – P. 88–94.
8. Safis W. What Influences Subjective Well-Being / W. Safis, F. Andrews // Journal of Happiness Studies. – 2001. – № 2. – P. 137–146.

Надійшла до редакції 21.02.17
Рецензовано 23.02.2017

А. С. Солдатова, асп.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Статья посвящена определению социально-психологических особенностей качества жизни многодетных семей в Украине. Проведено эмпирическое исследование субъективной удовлетворенности качества жизни многодетных семей, в результате которого выявлены основные показатели, на которые нужно направить социально-психологическую работу с данной категорией населения.

Ключевые слова: качество жизни; многодетные семьи; социально-психологическая помощь.

A. Soldatova, PhD student of the Department
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF QUALITY OF LIFE FOR LARGE FAMILIES

The article focuses on the definition of social and psychological characteristics of quality of life for many families in Ukraine. An empirical study of subjective satisfaction with the quality of life of many families in which identified key indicators that need to send a socio-psychological work with this population.

Keywords: quality of life, large family, social and psychological assistance.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.035:316.46

Лі Цзіці, асп.

Міжрегіональна Академія управління персоналом, Київ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

Розкрито суб'єкт-діяльнісний, особистісно-зорієнтований, суб'єкт-суб'єктний, акмеологічний підходи виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів. Виявлено організаційно-педагогічні умови виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу. Визначено етапи реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів

Ключові слова: лідер; лідерські якості; майбутні менеджери; вищий навчальний заклад; організаційно-педагогічні умови; позааудиторна діяльність.

Вступ. В умовах високої конкурентоспроможності фахівців, економічної державної нестабільності актуальним постає питання формування не лише освіченої та професійно обізнаної молоді, але й досвідченої в питаннях управління колективом, планування та організації власної діяльності, ефективної комунікативної взаємодії під час навчання у вищому навчальному закладі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні підходів до процесу виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у освітньому середовищі університету.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури із проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що сутність феномена лідерської якості особистості у своїх працях досліджували такі науковці, як Д. Виханський, М. Гаврилюк, О. Євтихов, Н. Жеребова, Р. Кричевський, А. Лутошкін, Н. Мараховська, В. Москаленко, О. Уманський, О. Чернишов, Ф. Хміль, Е. Богардус, М. Вебер, Р. Ділтс, Ф. Йеттон, Д. Крюгер, Ф. Массарик, С. Сміт, Р. Танненбаум, Ф. Фідлер. Методологічні підходи виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів досліджували І. Бех, О. Кузьмін, С. Рубінштейн, Я. Яхнін. Організаційно-педагогічним умовам виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів висвітлили присвячені праці Т. Буряк, Л. Васильченко, А. Давлетова, Н. Мараховська.

На думку Я. Яхніна ефективне виховання лідерських якостей у майбутніх менеджерів забезпечується за таких умов: в установі вищої освіти на основі використання сукупності підходів запроваджено модель процесу формування у студентів лідерських якостей; здійснюється навчання кураторів академічних груп і представників студентського активу, у якому забезпечено модульну структуру програми навчання; забезпечується оптимальне співвідношення педагогічного керівництва й самоврядності в життєдіяльності студентського колективу; студентський актив є організатором соціальної діяльності членів колективу в освітньому середовищі вищого навчального закладу [9].

Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів відповідно до поглядів С. Рубінштейна має базуватися на засадах суб'єкт-діялісного підходу, сутність якого полягає в тому, що формування лідерських якостей відбувається у процесі навчальної, трудової, спортивної, художньої діяльності, адже включаючись у діяльність майбутній фахівець переходить у позицію суб'єкта виховання. У межах цього підходу студента розглядають як найвищу цінність виховного процесу, його суб'єкт, здатний до самореалізації та самовдосконалення [8].

Зазначимо, що розробником особистісно-зорієнтованого підходу в системі виховання був відомий учений та науковець І. Бех, який зазначає, що сутність підходу полягає в подоланні суперечності між вихованням "для всіх" та вихованням "для кожного" на основі звернення до особистості її індивідуальності, творчого потенціалу. В особистісно-зорієнтованому вихованні головне завдання наставника, разом з іншим суб'єктами, полягає в морально-етичній підтримці майбутніх фахівців. Як зазначає І. Бех, стратегічним орієнтиром під час виховання лідерських якостей майбутніх фахівців є застосування культурологічного підходу, що передбачає створення умов для самовизначення, самореалізації особистості майбутніх менеджерів як складових їхньої загальної культури [2, с. 625–626].

Зазначимо, що в процесі виховання лідерських якостей майбутніх фахівців доцільним є використання суб'єкт-суб'єктного підходу, який передбачає поєднання педагогічного впливу й активності майбутніх менеджерів на засадах рівноправ'я, а також характеризує готовність сторін до взаєморозуміння та взаємоповаги у процесі спільної діяльності, що у свою чергу служитиме підґрунтям для досягнення спільної виховної мети (виховання лідерських якостей) [1].

У процесі виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів важливо застосовувати також системний підхід, який буде розкривати, враховувати та використовувати головні зв'язки й залежності між елементами (неподільними частинами системи): методологічними підходами у вихованні майбутніх фахівців, педагогічними умовами, формами й методами, процесуальністю (етапами виховання), діагностичним інструментарієм. Акмеологічний підхід дозволяє розкрити особливості досягнення людиною найвищої точки професійної, моральної, культурної зрілості. Реалізація ідей акмеологічного підходу, на думку О. Кузьміна, у процесі дослідження виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів зумовлена націленістю роботи зі студентами на їхній саморозвиток, удосконалення особистісних якостей у процесі систематичної роботи в органах студентського самоврядування як запоруки управлінської компетентності [6].

З'ясувавши основоположні принципи й методологічні підходи виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у діяльності органів студентського самоврядування, необхідно визначити організаційно-педагогічні умови, дотримання яких сприятиме творчій лідерській самореалізації майбутніх фахівців.

Як зазначає Т. Буряк, основними умовами виховання лідерської позиції у майбутніх менеджерів у освіт-

ньому середовищі вищого навчального закладу є: виховання лідерської позиції на засадах особистісно-зорієнтованого виховання; урахування специфіки та розвиток мотивації лідерства; забезпечення у виховному процесі можливостей для проявів лідерської поведінки, зокрема, завдяки участі у студентському самоврядуванні; стимулювання рефлексивного ставлення до процесу розвитку лідерських якостей і вмінь; удосконалення педагогічної компетентності викладачів і кураторів студентських груп із цього питання [3].

Згідно з поглядами Л. Васильченко, до основних організаційно-педагогічних умов виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів належать: варіативність програм виховання з урахуванням індивідуальних програм самоосвіти; залучення керівників до активної пізнавальної та практичної діяльності з метою усвідомлення ними процесу управління; оволодіння керівниками знаннями, уміннями й навичками ефективного управління на основі застосування інтерактивних форм, методів та засобів навчання, які дозволяють розвинути професійні навички слухачів за рахунок диференціації, інтегративного підходу до побудови змісту й технології процесу навчання [4, с. 47–48].

Заслуговує на увагу думка А. Давлетової, яка визначає такі педагогічні умови ефективного виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу: врахування специфіки виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності, розвиток у майбутніх менеджерів стійкої мотивації до виховання якостей лідера, стимулювання рефлексивного ставлення до процесу виховання лідерських якостей, здійснення постійного моніторингу рівня сформованості у майбутніх менеджерів лідерських якостей [5].

На думку Н. Мараховської, організаційно-педагогічними умовами виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів є: організація цілеспрямованого процесу поступового виховання управлінської компетентності з урахуванням навчальних стандартів і результатів педагогічного моніторингу розвитку професійної компетентності; інтеграція теоретичної та практичної підготовки майбутніх менеджерів до управлінської діяльності, що передбачає їх ознайомлення із профільними управлінськими навчальними дисциплінами, програмами виробничої практики; високий рівень педагогічної культури викладацького складу, що забезпечує суб'єкт-суб'єкту взаємодію під час підготовки у вищому навчальному закладі; удосконалення технологічного забезпечення навчальної підготовки шляхом застосування активних та інтерактивних методів, що дозволяють майбутнім фахівцям проявляти управлінську культуру під час розв'язання професійних завдань [7, с. 32].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду із досліджуваної проблеми дозволили виділити такі організаційно-педагогічні умови виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у процесі діяльності органів студентського самоврядування: створення виховного

простору, що передбачає забезпечення сприятливих умов для розвитку особистості в процесі діяльності органів студентського самоврядування; системне й комплексне виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів; підвищення управлінської компетентності керівників органів студентського самоврядування.

Висновки. Отже, методологічні підходи виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у діяльності органів студентського самоврядування явище досить багатоаспектне. Процес виховання лідерських якостей у майбутніх фахівців відбувається поетапно, за допомогою урахування сукупності організаційно-педагогічних умов, завдяки яким виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у діяльності органів студентського самоврядування буде успішним.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Буряк Т. П. Сучасні підходи до лідерства / Т. П. Буряк. – К.: Наук. думка, 2009. – 200 с.
4. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Васильченко. – Запоріжжя, 2006. – 207 с.
5. Давлетова А. И. Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / А. И. Давлетова. – М., 2007. – 24 с.
6. Керівництво організацією: навч. посіб. / О. Є. Кузьмін, Н. Т. Мала, О. Г. Мельник, І. С. Процик. – Л.: Вид-во націон. ун-ту "Львівська політехніка", 2008. – 250 с.
7. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Мараховська; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 254 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до виховання лідера / Я. К. Яхнін. – К.: Наук. думка, 2010. – 143 с.

References

1. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno oriyentovanyy pidkhdid: teoretyko-tekhnolohichni zasady: navchalno-metodychne vydannya / I. D. Bekh. – K.: Lybid, 2003. – 280 s.
2. Bekh I. Osobystisno zoriyentovane vykhovannya: Nauk.-metod. posibnyk / I. D. Bekh. – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
3. Buryak T. P. Suchasni pidkhody do liderstva / T. P. Buryak. – K.: Nauk. dumka, 2009. – 200 s.
4. Vasylychenko L. V. Formuvannya upravlyns'koyi kultury kerivnyka shkoly v systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / L. V. Vasylychenko. – Zaporizhzhya, 2006. – 207 s.
5. Davletova A. Y. Razvytye lyderskykh kachestv studentov pedahohycheskoho vuza : avtoref. dys. na soysk. uchen. step. kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.07 "Pedahohycheskaya psykholohyya" / A. Y. Davletova. – M., 2007. – 24 s.
6. Kerivnytstvo orhanizatsiyeyu: Navch. posibnyk / O. YE. Kuzmin, N. T. Mala, O. H. Melnyk, I. S. Protsyk. – Lviv: Vyd-vo Nats. Un-tu "Lvivska politehnika", 2008. – 250 s.
7. Marakhovska N. V. Pedahohichni umovy formuvannya liderkykh yakostey maybutnikh uchyteliv u protsesi navchannya dystsyplin humanitarnoho tsyклу: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / N. V. Marakhovska; Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. – KH., 2009. – 254 s.
8. Rubynshhteyn S. L. Osnovy obshchey psykholohyy / S. L. Rubynshhteyn. – SPb.: Pyter, 2000. – 712 s.
9. YAxnin YA. K. Cuchacni pidkhody do vykhovannya lidera / YA. K. YAxnin. – K.: Nauk. dumka, 2010. – 143 c.

Надійшла до редакції 14.02.17
Рецензовано 22.02.2017

Ли Цицы, асп.

Межрегиональная Академия управления персоналом, Киев, Украина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ

Раскрыто субъект-деятельный, личностно-ориентированный, субъект-субъектный, акмеологический подходы воспитания лидерских качеств будущих менеджеров. Раскрыты организационно-педагогические условия воспитания лидерских качеств будущих менеджеров в внеаудиторной деятельности высшего учебного заведения. Определены этапы реализации комплекса организационно-педагогических условий воспитания лидерских качеств будущих менеджеров

Ключевые слова: лидер; лидерские качества; будущие менеджеры; высшее учебное заведение, организационно-педагогические условия, внеаудиторная деятельность.

Li Tszitci, postgraduate Student
Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF FUTURE MANAGERS' LEADERSHIP SKILLS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article regards some methodological approaches to the development of leadership skills of future managers. The author provides some scientific literature review and shows specific organizational and pedagogical conditions and stages of leadership skills development.

Key words: leadership skills, future managers, higher educational institution, organizational and pedagogical conditions, non-auditing activity.

УДК 375.51

Н. В. Торб'як, студ.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

ПРОБЛЕМА САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ ПІД ВПЛИВОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ

Теоретично та емпірично досліджується проблема самооцінки. Зокрема, визначаються її основні види, функції, детально аналізуються погляди вітчизняних і зарубіжних психологів, які найбільш повно розробили її теоретичні та практичні аспекти (В. Джеймс, А. Адлер, К. Роджерс, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн). Розглядаються особливості формування самооцінки в молодшому шкільному віці та її залежності від педагогічної оцінки. Підкреслюється виняткове значення правильно організованих умов навчання та виховання, у рамках яких дитина може проявляти себе як повноцінна, соціально активна особистість, яка володіє адекватною самооцінкою та усвідомлює свою самооцінність і цінність для суспільства.

Ключові слова: самооцінка; молодший шкільний вік; педагогічна оцінка; психічний розвиток.

Вступ. Дитинство – дуже короткий відрізок в житті людини. Але воно має неминуще значення. У цей період розвиток відбувається як ніколи бурхливо і стрімко. З абсолютно безпорадної, нічого невміючої істоти немовля перетворюється у відносно самостійну, активну особистість, яка вступає у взаємодію із навколишнім середовищем. Дитина з перших же миттєвостей свого життя не ізольована від навколишньої дійсності, вона не пасивний об'єкт тих чи інших суспільних відносин, вона взаємодіє із суспільством, змушена пристосовуватися до життя.

Дитина має бути щасливою. Навряд чи хтось стане заперечувати це. Дитина повинна вміти адаптуватися і долати труднощі, бути відкритою та доброзичливою. А для цього їй необхідно мати позитивну самооцінку, позитивне уявлення про себе.

Самооцінка – це оцінка людиною самої себе: своїх якостей, можливостей, здібностей, особливостей своєї діяльності. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Формування адекватної самооцінки – надзвичайно важливий етап розвитку людини, тому необхідно приділяти особливу увагу молодшому шкільному віку, в якому і відбувається цей процес.

Мета даної статті полягає в тому, щоб теоретично та емпірично проаналізувати проблему формування самооцінки в молодшому шкільному віці та її залежності від педагогічної оцінки.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка як об'єкт дослідження в зарубіжних і вітчизняних психологічних роботах давно займає привілейоване становище, про що свідчить факт безперервного зростання загального обсягу публікацій, безпосередньо пов'язаних із проблемами самооцінки. Однак суперечки про її природу, значення і механізми не припиняються й досі.

Незважаючи на різноголосицю, а часом і плутанину, пов'язану з дефініцією самооцінки, за даним поняттям стоїть певна психологічна реальність, конкретна феноменологія. Загалом, "самооцінка – цінність, значущість, якою індивід наділяє себе в цілому і окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки. Вона

виступає як відносно стійке структурне утворення, компонент Я-концепції, самосвідомості та як процес самооцінювання" [1; 297].

Головна функція самооцінки полягає в регуляції поведінки суб'єкта. Через включення самооцінки у структуру мотивації суб'єкт здійснює безперервне співвідношення своїх можливостей, внутрішніх психологічних резервів із цілями та засобами діяльності.

Однією з основних виділяється також сигнальна функція самооцінки, що надає індивіду суб'єктивний зворотний зв'язок – позитивний чи негативний. Це сигналізує про адекватність дій людини і ступінь благополуччя її життя.

А захисна функція самооцінки, забезпечуючи відносну стабільність і автономність (незалежність) особистості, може призвести до спотворення даних досвіду і тим самим надати негативного впливу на розвиток.

У психолого-педагогічних дослідженнях питання самооцінки досліджуються досить широко; найбільш повна розробка її теоретичних і практичних аспектів відображена в працях як вітчизняних (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, М. І. Лісіна, С. Л. Рубінштейн), так і зарубіжних психологів (В. Джеймс, Ч. Кулі, Д. Мід, Е. Еріксон, К. Роджерс).

Зокрема, *Вільям Джеймс* відомий як перший психолог, який почав розробку проблематики "Я". Він не тільки вперше вжив термін "самооцінка" у психологічній літературі, а й виділив трискладову структуру "Я", розглядаючи когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, що відповідає численним сучасним поглядам на структуру самосвідомості та Я-концепції.

Самооцінка розглядалася ним як переживання певних емоцій на свою адресу, які не залежать ні від думки оточуючих, ні від будь-яких інших зовнішніх обставин, а є співвідношенням здібностей людини, що забезпечують успішність чи неуспішність у тій чи іншій справі, і домагань особистості. Вона буває двох видів: самовдоволення і невдоволення собою. Самовдоволення включає такі почуття, як гордість, зарозумілість, шанування самого себе, марнославство, а невдоволення собою – скром-

ність, приниженість, збентеженість, невпевненість, сором, каяття, усвідомлення власної ганьби і відчай.

А. Адлер указував, що кожна людина володіє творчою енергією, фактично ідентичною її "Я", суть якої полягає в постійному прагненні до досягнення мети. Саме ця мета формує "лінію життя", "план життя", "життєвий стиль", якого людина свідомо чи несвідомо додержується. За Адлером, керівними лініями життя в реальній діяльності є: розвиток здібностей, спрямованих на досягнення переваги (вищості); порівняння себе зі своїм оточенням; накопичення знань і навичок; відчуття ворожості зовнішнього світу; використання для досягнення переваги (вищості) любові та слухняності, ненависті й впертості, почуття спільності та прагнення до влади; в уяві – формування "як яки" (фантазії, символічні успіхи); використання слабкості; відкладання рішень, пошук "укриття".

У його концепції в неявному вигляді присутнє уявлення про самооцінку як почуття власної цінності, що спливає у результаті співвіднесення реального "Я" із належним або ідеальним, або, іншими словами, як усвідомлення просування на шляху реалізації життєвих цілей.

Ч. Кулі першим підкреслив, що головним орієнтиром у формуванні "Я" індивіда є інша людина, або, більш точно, суб'єктивно інтерпретований зворотний зв'язок, одержуваний ним від інших людей. Переконаність Ч. Кулі в нерозривності, цілісності індивіда із суспільством знаходить відображення в його відомій теорії "дзеркального Я", згідно з якою індивідуальна концепція самого себе, "ідея Я" визначається сприйняттям думок і реакцій оточуючих людей. "Ідея Я" має три головні компоненти: уявлення людини про те, яким її сприймають Інші; уявлення про те, як ці Інші оцінюють сприйнятий ними образ і реагують на нього; деякі власні відчуття та емоції у відповідь на оцінки й реакції Інших. Ставлення людини до себе визначається тим, як її сприймають і оцінюють Інші.

Ідея соціальної взаємодії як важливого джерела формування образу "Я" у подальшому була розвинена Д. Мідом. Він розрізняв "І" – суб'єкт психічної діяльності, реакції особистості на впливи інших, і "me" – засвоєну людиною установку Інших на самого себе. Д. Мід уважав, що тільки в ході практичної взаємодії індивіда з іншими людьми особистість стає об'єктом для самої себе, тобто формується самопізнання і самосвідомість.

Самопізнання здійснюється не прямо, а опосередковано через засвоєння відносин до самого себе окремих членів групи або через узагальнене відношення всієї соціальної групи ("генералізований Інший"). Засвоївши, прийнявши ставлення до себе Інших, індивід стає самостійним об'єктом і починає оцінювати і діяти стосовно себе так само, як оточуючі оцінюють і діють щодо нього.

Хоча Д. Мід безпосередньо не вивчав самооцінку, особистість, що розуміється як сукупність розкритих установок на саму себе в конкретній соціальній ситуації (набір рефлексивних установок), дозволяє розглянути самооцінку як оціночний компонент кожної із цих установок або як суму всіх цих оцінок.

Одним із основних підходів гуманістичного спрямування, який вплинув на теорію самооцінки, був феноменологічний підхід К. Роджерса. На думку К. Роджерса, основний мотив поведінки людини – це прагнення до самоактуалізації, тобто актуалізації свого "Я", своїх можливостей і здібностей, що веде до розвитку самодостатності, незалежності, соціальної відповідальності, зрілості та компетентності.

К. Роджерс вважав, що Я-концепція, складаючи серцевину суб'єктивного світу переживань людини, є центральним конструктом для теорії психотерапії й особистості. Він визначає "Я" як "...структурований несуперечливий гештальт, що складається з уявлень властивостей "Я" як суб'єкта ("I") і "Я" як об'єкта ("me"), а також зі сприйняття відносин "I" або "me" до інших людей і різних сторін життя. Таким чином, Я-концепцію, або сприймаюче "Я", К. Роджерс розглядав як установку, спрямовану на своє "Я", що має три головних аспекти: когнітивний – специфічний зміст установок; оціночний – судження про цей зміст щодо певних стандартів; афективний – деяке почуття, що приєднується до цього судження. Самоповага, самосхвалення, самоприйняття належать саме до цього останнього вимірювання. Потреба в позитивному самовідношенні або позитивній самоповазі формується на основі засвоєння позитивного ставлення до себе з боку інших.

Л. С. Виготський розглядає формування особистості та формування самосвідомості як внутрішньо взаємопов'язані процеси, підкреслює три основних моменти, важливі для розуміння самосвідомості.

По-перше, він аналізує самосвідомість як безперервний процес, що проходить тривалий шлях розвитку. Це шлях психологічних і соціальних змін, перебудови всього психічного життя, які призводять до виникнення самосвідомості. Формування самосвідомості, по Л. С. Виготському, "не що інше, як певна історична стадія в розвитку особистості, яка з неминучістю виникає з попередніх стадій".

По-друге, учений особливо підкреслює зв'язок розвитку самосвідомості із середовищем, із соціальним розвитком.

По-третє, зазначає можливість емпіричного аналізу самосвідомості. Поряд із первинними умовами індивідуального складу особистості (задатки, спадковість) і вторинними умовами її виникнення (довкілля, набуті ознаки) тут виступають третинні умови (рефлексія і самооформлення). На думку Л. С. Виготського, ці третинні функції, функції самосвідомості, є не що інше, як перенесені в особистість психологічні відносини, що колись були відносинами між людьми. "Самосвідомість і є соціальна свідомість, пережита всередину" – пише він.

За С. Л. Рубінштейном, самосвідомість виступає як складне інтегративне утворення особистості, яке не дано людині із народження, її розвиток включений у процес розвитку особистості, виникає в ході розвитку свідомості особистості.

Розвиток самосвідомості людини можливий тільки через взаємодію із зовнішнім світом, у результаті взаємин з іншими людьми, через різноманітні зв'язки її "Я" з іншими конкретними "Я", через усвідомлення змін у відносинах з оточуючими, через пізнання інших людей. У результаті цих взаємин людина свідомо самовизначається як "Я", як особистість, що виражається в її самосвідомості. Саме в переживанні виражається те чи інше відношення особистості до самої себе, яке, однак, С. Л. Рубінштейн відрізняє від самооцінки. Самооцінка обумовлена світоглядом, що визначає критерії, еталони, норми оцінки, тобто самооцінка людини визначається внеском особистості в суспільну справу, тим, "що вона як суспільний індивід робить для суспільства" [6, 12–25].

Загалом, самооцінка буває високою (висока оцінка людиною своїх якостей, можливостей і переваг, упевненість, що невдачі скоріше випадкові й пов'язані із несприятливим збігом конкретних обставин, а успіх закономірний і визначається власними якостями людини, її

здатністю самостійно вирішувати важкі завдання), середньою (найбільш адекватна оцінка) та низькою (низька внутрішня оцінка людиною своїх якостей, можливостей і переваг); адекватною та неадекватною (надмірно заниженою або завищеною); конфліктною (виражається в тому, що у людини "Я-реальне" має занижений характер, а "Я-ідеальне" – завищений; вона багато чого хоче, але не вірить у свої сили і боїться спробувати) та безконфліктною (людина відноситься до себе доволі критично, ставить цілком досяжні цілі, співвідносячи свої можливості та здібності); прогностичною (рівень можливих досягнень людини в будь-якій актуальній ситуації), актуальною (відображає в теперішньому часі самовияв особистості, констатує ступінь адекватності поведінки, що сприяє її корекції або оптимізації) та ретроспективною (зверненою до минулого, присвяченою розгляду власного досвіду); стійкою (такою, що мало залежить від успішності людини в тих чи інших конкретних ситуаціях) та нестійкою (такою, що залежить від поточної настрою і ситуативного успіху або невдачі) [5, с. 65–68].

У віковій та педагогічній психології молодший шкільний вік займає особливе місце: у цьому віці освоюється навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникають рефлексія, самоконтроль, а дії починають співвідноситися із внутрішнім планом. Це період усвідомлення дитиною самої себе, своїх якостей, можливостей, мотивів діяльності та потреб у світі людських відносин. Тому особливо важливо в цей період закласти основи для адекватної самооцінки.

Самооцінка молодших школярів більш об'єктивна, обґрунтована, диференційована, що пов'язано із появою у них рефлексії, яка вважається новоутворенням молодшого шкільного віку. До того ж, вона є динамічною й водночас має тенденцію до стійкості, переходить надалі у внутрішню позицію особистості, стає мотивом поведінки, впливає на формування певних якостей особистості.

Дослідження показали, що у молодших школярів виявляються всі види самооцінок: адекватна стійка, завищена стійка, нестійка у бік неадекватного завищення або заниження.

Молодші школярі, що мають адекватну стійку самооцінку, активні, бадьорі, спритні, товариські, мають почуття гумору. Вони зазвичай з інтересом і самостійно шукають помилки у своїх роботах, вибирають завдання, відповідні своїм можливостям. Після успіху у вирішенні завдання вибирають таке саме або більш важке. Після невдачі перевіряють себе або беруть задачу менш складну. Їхні прогнози на своє майбутнє до кінця молодшого шкільного віку стають усе більш обґрунтованими і менш категоричними.

Діти з високою адекватною самооцінкою відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху в кожному виді діяльності. Їх характеризує максимальна самостійність. Вони впевнені в тому, що власними зусиллями зможуть добитися успіху. Це – оптимісти. Причому їх оптимізм і впевненість у собі ґрунтуються на правильній самооцінці своїх можливостей і здібностей.

Неадекватна занижена самооцінка у молодших школярів виявляється в їх невпевненості, нерішучості, підвищеній самокритичності, прагненні уникати вирішення складних завдань, через страх невдачі. Ці діти

вибирають тільки легкі завдання як у житті, так і в експериментальній ситуації. Вони ніби бережуть свій успіх, бояться його втратити і внаслідок цього у чомусь бояться самої діяльності. Діяльність інших переоцінюють. Невпевненість у собі у цих дітей особливо яскраво виявляється в їх планах на майбутнє.

Діти із завищеною самооцінкою переоцінюють свої можливості, результати діяльності, особистісні якості. Вони вибирають завдання, які їм явно не під силу. Після невдачі продовжують наполягати на своєму або тут же перемикаються на найлегшу задачу, спонукувані мотивом престижності. Вони не обов'язково розхвалюють себе, але зате охоче бракують все, що роблять інші, критичні стосовно інших. Основний акцент у планах на майбутнє ці діти роблять на зовнішньому боці діяльності [4, с. 161–164].

Самооцінка молодшого школяра формується, передусім, під впливом результатів навчальної діяльності. Але оцінку цим результатам завжди дають оточуючі дорослі – учителі, батьки. Ось чому саме їхня оцінка визначає самооцінку учнів початкових класів. Уміння об'єктивно оцінювати самого себе розвивається і в процесі спілкування дитини з однолітками, друзями, товаришами [8, с. 97].

Вирішальний вплив на самооцінку молодшого школяра мають оцінки його навчальної діяльності та поведінки вчителями, що пов'язано із тим, що вчитель для дітей молодшого шкільного віку виступає референтною особою і тому його оцінка дуже значуща. Саме вона визначає соціальну роль дитини у групі однолітків, від чого залежать її самопочуття і психологічний комфорт.

На сьогодні залишається мало вивченою та проаналізованою роль педагогічної оцінки у формуванні самооцінки молодших школярів, не має емпіричного підтвердження або спростування даного положення. Це і стало причиною проведення дослідження.

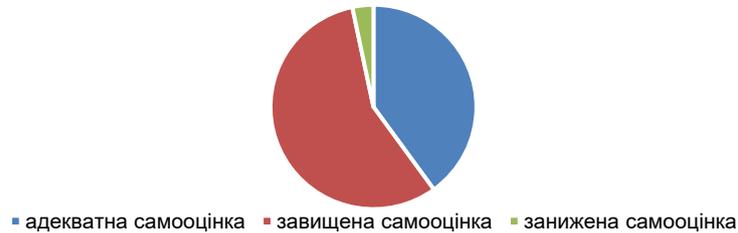
Об'єктом даного дослідження є самооцінка як основний компонент самосвідомості молодшого школяра; **предметом** дослідження – процес формування самооцінки в молодшому шкільному віці.

Гіпотеза дослідження: позитивна оцінка педагогом особистості школяра та його діяльності сприяє формуванню адекватної самооцінки, а негативна оцінка – заниженої самооцінки.

У дослідженні взяли участь 30 учнів 8–9-річного віку СЗШ № 314 м. Києва із поглибленим вивченням іноземної мови та шестеро їхніх вчителів. Для діагностики використовувалися такі методики: методика дослідження самооцінки Дембо – Рубінштейн, проективна методика "Дерево", методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса.

Отримані дані за методикою Дембо – Рубінштейн та проективною методикою "Дерево" дають можливість стверджувати, що найоптимальніший варіант самооцінки – адекватна самооцінка – притаманна 40 % досліджуваним школярам; завищена самооцінка – 56,7 %, а занижена – 3,3 %.

Самооцінка молодших школярів за методикою
Дембо-Рубінштейн та проективною методикою
"Дерево"



Дані за проективною методикою "Дерево", отримані від учителів, дозволили проаналізувати зв'язок самооцінки досліджуваних дітей молодшого шкільного віку та педагогічної оцінки. Було виявлено, що у 96,7 % випадків позитивна оцінка вчителями учнів, їх поведінки, навчальної діяльності, особистих якостей відповідала позитивному сприйманню дітьми самих себе; а у 3,3 % негативна оцінка вчителів впливала на формування у дітей заниженої самооцінки.

У ході проведеного аналізу було помічено, що вчителі зазначали високий рівень тривожності своїх вихованців, хоча реальна діагностика свідчила про протилежне (80 % досліджуваним молодшим школярам був притаманний нормальний рівень тривожності). Це може бути пояснене певним стереотипним сприйманням школи як місця формування у дітей підвищеного занепокоєння, невпевненості, емоційної нестійкості. Саме воно керувало роботою вчителя; вони, з метою уникнення формування тривожності у дітей, побудували у класі атмосферу психологічного комфорту і підтримки, що у свою чергу посприяло їх адекватній та завищеній самооцінці.

У 3,3 % негативна оцінка вчителів вплинула на формування у дітей заниженої самооцінки. Оскільки ці діти не були такими активними як решта, тому і не отримували від учителя достатньої уваги, підтримки, турботи; часто відчували у свій бік байдужість, ігнорування досягнень. Усе це суттєво посилює їх рівень тривожності, і, зрештою, призвело до формування заниженої самооцінки.

Висновки. На основі проведеного теоретичного та емпіричного аналізу проблеми самооцінки у молодшому шкільному віці можна дійти висновку про те, що дана проблема заслуговує особливої уваги. Її важливість пов'язана із необхідністю створення таких умов навчання та виховання, у рамках яких дитина може проявляти себе як повноцінна, соціально активна особистість, яка володіє адекватною самооцінкою та усвідомлює свою самоцінність і цінність для суспільства.

Список використаних джерел:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
2. Захарова А. В. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 1/24. – С. 43–44.
3. Кулагина И. Ю. Младшие школьники: особенности развития / И. Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2009. – 176 с.

4. Матюхина М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. пед. ин- тов. по спец. "Педагогика и методика нач. обучения" / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др. ; под ред. М. В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
5. Мацко Л. А. Основы психологии та педагогіки: навч. посіб. для студ. / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, В. Ю. Годлевська. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 158 с.
6. Молчанова О. Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособ. / О. Н. Молчанова. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 392 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. – М.: Академия, 1997. – 456 с.
8. Фатуллаева А. Т. Факторы, влияющие на развитие самооценки в младшем школьном возрасте / А. Т. Фатуллаева // Ученые записки унта имени П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 9. – С. 97–100.
9. Фомина Л. Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников / Л. Ю. Фомина // Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 10. – С. 99–102.

References:

1. Fatullaeva A. T. Factors affecting the development of self-esteem in primary school age. *Uchenye zapysky unyversyteta ymeny P. F. Leshafta* [Scientific notes of the University of P. F. Lesgafta]. – 2009. – No. 9. – P. 97–100 (in Russian).
2. Fomina L. YU. What influences the formation of self-esteem of junior schoolchildren. *Nachalnaya shkola plus Do y Posle* [Primary School Plus Before and After]. – 2003. – No. 10. – P. 99–102 (in Russian).
3. Matsko L. A. Osnovy psykholohiyi ta pedahohiky: navch.posibnyk dlya studentiv zaochnoyi formy navchannya [Psychology and Pedagogy: navch.posibnyk for external students]. – Vinnitsa: VNTU Publ., 2009. 158 p.
4. Matyukhyna M. V. Vozrastnaya y pedahohyeheskaya psykholohyya: Ucheb. posobyey dlya studentov [Age-related and pedagogical psychology] / M. V. Matyukhyna, T. S. Mykhalchik, N. F. Prokyna. – Moscow: Prosveshchenye Publ., 1984. – 256 p.
5. Meshcheryakova B. H. Bolshoy psykholohyeheskyy slovar [Big psychological dictionary] / B. H. Meshcheryakova, V. P. Zynchenko. – Moscow: Praym-Evroznak Publ., 2004. – 666 p.
6. Molchanova O. N. Samoootsenka: Teoreticheskiye problemy y empyricheskiye yssledovaniya: ucheb. posobyey [Self-assessment: Theoretical problems and empirical researches]. – Moscow: Flynta Publ., 2010. – 392 p.
7. Mukhyna V. S. Vozrastnaya psykholohyya: fenomenolohyya razvytyya, detstvo, otrochestvo [Age-related psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. – Moscow: Akademya Publ., 1997. 456 p.
8. Kulahyna Y. YU. Mladshye shkolyky: osobennosty razvytyya [Younger schoolchildren: developmental features]. – Moscow, Eksmo Publ., 2009. – 176 p.
9. Zakharova A. V., Andrushenko T. YU. Features of the formation of evaluation and self-assessment of personality traits in younger school age // Novyye issledovaniya v psikhologii [New researches in psychology]. – 1981. – No. 1/24. – P. 43–44 (in Russian).

Надійшла до редакції 16.02.17
Рецензовано 22.02.2017

Н. В. Торб'як, студ.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ПРОБЛЕМА САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ

Теоретически и эмпирически исследуется проблема самооценки. В частности, определяются ее основные виды, функции, подробно анализируются взгляды отечественных и зарубежных психологов, которые наиболее полно разработали ее теоретические и практические аспекты (В. Джеймс, Адлер, К. Роджерс, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.). Рассматриваются особенности формирования самооценки в младшем школьном возрасте и ее зависимости от педагогической оценки, подчеркивается исключительное значение правильно организованных условий обучения и воспитания, в рамках которых ребенок может проявлять себя как полноценная, социально активная личность, обладающая адекватной самооценкой и осознает свою самоценность и ценность для общества.

Ключевые слова: самооценка; младший школьный возраст; педагогическая оценка; психическое развитие.

N. Torbyak, master's student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE PROBLEM OF SELF-ESTEEM OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AND FEATURES ITS FORMATION UNDER THE INFLUENCE OF TEACHER EVALUATION

Given article theoretically and empirically explores the problem of self-esteem. The author determines its main types, functions, analyzes in detail the views of domestic and foreign psychologists who have most fully developed its theoretical and practical aspects (V. James, A. Adler, C. Culi, D. Mid, K. Rogers, L. Vygotsky, S. L. Rubinstein and others). The author considers the features of the formation of self-esteem in the younger school age and its dependence on pedagogical evaluation. Also he emphasizes the exceptional importance of properly organized conditions for education and upbringing, within which a child can manifest himself as a full-fledged, socially active person who has an adequate self-esteem and is aware of his own worth and value to society.

Key words: self-esteem, primary school age, pedagogical evaluation, psychological development.

УДК 371.13(09)(477)

Л. Штефан, д-р пед. наук, проф.
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків

ПРОВІДНІ СУБ'ЄКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ В 20-ТІ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 30-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

У статті визначено провідних суб'єктів (брати і сестри соціальної допомоги, вихователі-обстежувачі, педагого-соціологи, інспектори соціального виховання, асистенти та завідувачі кабінетів соціальної педагогіки, інструктори з охорони дитинства, лікарі-педагоги, працівники відділів соціально-правової охорони та захисту неповнолітніх та ін.) соціально-педагогічного впливу на дітей в Україні в 20-ті – першій половині 30-х рр. ХХ століття, схарактеризовано вимоги до рівня їхньої підготовки, визначено коло основних знань та вмінь, якими повинні володіти соціально-педагогічні кадри та окреслено функції, які вони виконували в період, що вивчається.

Ключові слова: соціальний педагог, соціальний працівник, соціально-педагогічна діяльність, зміст, функції, вимоги.

Постановка проблеми. Для сучасного українсько-го суспільства характерний кризовий етап розвитку, якому притаманні соціальні, економічні та політичні суперечності. Нестабільність суспільства породжує низку соціальних проблем, зокрема потребу соціальної адаптації молодого покоління. Найбільш уразливою категорією в умовах кризи виступають діти, оскільки саме в такі періоди помітно знижується виховний потенціал сім'ї та навчальних установ як провідних інститутів соціалізації особистості. У сучасному дитячому середовищі набули поширення такі асоціальні тенденції, як: збільшення кількості правопорушень, посилення впливу "вулиці" на розвиток дитячої особистості, зростання бездоглядності, збільшення кількості неповнолітніх, котрі хворі на алкоголізм, наркоманію.

У таких умовах проблема соціально-педагогічного супроводу підростаючого покоління в державній політиці виходить на передній план, що знайшло своє відбиття в Законах України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" (2007 р.), "Про охорону дитинства" (2001 р.), "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю" (2001 р.), Концепції Державної цільової соціальної програми "Молодь України" на 2016 – 2020 роки (2015 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.). Зокрема, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні зазначено, що освітні заклади мають забезпечува-

ти реалізацію програми превентивного виховання дітей та молоді, формування ефективної і дієвої системи профілактики правопорушень, дитячої бездоглядності та безпритульності, забезпечувати успішну соціалізацію дитини, надавати психолого-педагогічну і медико-соціальну підтримку та реабілітацію сім'ї.

Особлива роль у розв'язанні окреслених проблем має належати соціально-педагогічним кадрам як провідним суб'єктам організації соціально-педагогічної діяльності.

Підвищенню ефективності роботи соціальних педагогів та соціальних працівників, запобіганню помилок у соціально-педагогічній практиці сприятиме вивчення вітчизняного досвіду організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми, зокрема використання педагогічно цінних ідей і прогресивних напрацювань у цій галузі у 20-ті – першій половині 30-х рр. ХХ століття.

Мета і завдання дослідження – полягають у визначенні провідних суб'єктів соціально-педагогічного впливу на дітей та змісту їхньої підготовки в Україні в 20-ті – першій половині 30-х рр. ХХ століття.

Стан дослідження. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що сьогодні існують педагогічні дослідження, у яких висвітлюється зміст соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей (Н. Агаркова, О. Безпалько, З. Зайцева, І. Зверева, А. Капська, О. Караман, О. Карпенко,

Г. Лактіонова, А. Малько, Л. Марченко, Л. Міщик, Н. Нарожня, В. Оржехівська, В. Орлов, В. Сидоров, Т. Сущенко, С. Толстоухова, І. Трубавіна, Т. Швець та ін.); шляхи підвищення ефективності реалізації професійних функцій соціальних педагогів (С. Архипова, С. Бикасова, А. Капська, В. Поліщук, С. Харченко, Н. Чернуха та ін.); особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів (Л. Боднар, Р. Вайнола, Л. Донченко, О. Карпенко, Т. Лесіна, Г. Локарева, О. Луганцева, Н. Максимова, З. Фалинська, О. Філь, І. Шишова, М. Ярошко та ін.).

Виклад основних положень. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що першим до соціальної педагогіки було введено термін "соціальний працівник". Слід зазначити, що в педагогічних дослідженнях стосовно дати його введення до наукового обігу існують суттєві розбіжності.

Наприклад, в одному джерелі знаходимо, що термін "соціальний працівник" було започатковано в кінці XIX ст., але як термін, який означає самостійну професію він утвердився в США в 30-ті рр. XX ст, а в Західній Європі – в 40-і рр. XX ст. (Т. Шанін). В другому – відзначається, що термін "соціальний працівник", як і "соціальний педагог" було започатковано до наукового обігу в Німеччині в 20-ті рр. XX ст. (І. Нойфельд).

Отже, аналіз цих підходів дозволяє стверджувати, що поняття "соціальний працівник" виникло в зарубіжній соціально-педагогічній науці в кінці XIX ст., а "соціальний педагог" – в 20-ті рр. XX ст. Підтвердження цієї думки знаходимо і в працях сучасних дослідників (А. Малько, Л. Міщик).

На початку XX ст. у більшості країн Європи, Америки, Африки і Азії вже були засновані перші заклади для підготовки соціальних працівників. До подібних закладів належали короткотермінові курси соціальних працівників та школи соціальної роботи, яких уже в той період нараховувалось у світі близько 14 і вони були об'єднані в Міжнародну Асоціацію шкіл соціальної роботи (Н. Бурая).

Ці заклади готували соціальних працівників для здійснення індивідуальної допомоги сім'ї, молоді, людям похилого віку, хворим, інвалідам, учням, що не відвідували школу; організації роботи в притулках, з "педагогічно занедбаними дітьми", дітьми, які мали проблеми з батьками та неповнолітніми "групи ризику". Таким чином, для зарубіжної соціально-педагогічної науки початку XX ст. характерне ототожнення функцій "соціального педагога" й "соціального працівника".

У Росії перші соціальні школи були засновані в Петербурзі в 1911 році при Психоневрологічному інституті [1, с. 178]. Але в цей період, як свідчить аналіз праць відомих педагогів П. Блонського, А. Залкінда, О. Калашникова, С. Шацького та деяких інших, у вітчизняній соціально-педагогічній науці терміни "соціальний педагог" та "соціальний працівник", на відміну від зарубіжної, ще не використовувались. Усіх соціальних працівників, на нашу думку, дуже вдало об'єднав А. Залкінд і назвав їх таким узагальнюючим поняттям, як "суспільні вихователі" [2, с. 157].

Варто також зазначити, що далеко не у всіх країнах світу сьогодні існує поняття "соціальний педагог". Наприклад, у сучасній Англії є "соціальний працівник" і "фахівець по роботі з молоддю". А у Франції функції соціальних педагогів виконують "соціальні кур'єри". До них належать вихователі раннього дитинства, вихователі із попередження злочинності серед молоді, радники із соціальної та родинної економіки, аніматори з соціокультурної діяльності та секретарі з медичної соціальної роботи. На відміну від Англії, в більшості земель

Німеччини, як зазначає І. Зверева, "соціальний педагог" – це єдина і загальна назва професії для всіх хто, спеціалізується з соціальної роботи.

Взагалі, питання про співвідношення понять "соціальний педагог" і "соціальний працівник" ще до кінця не з'ясоване в сучасній соціально-педагогічній науці. Наприклад, В. Бочарова ототожнює ці терміни.

За правильним визначенням більшості вчених (І. Зверева, Б. Бітінас, А. Капська, Л. Катаєва, Л. Коваль, С. Хлебик та ін.) між соціальним педагогом і соціальним працівником існує принципова різниця.

На наш погляд, поняття "соціальний працівник" значно ширше в порівнянні з терміном "соціальний педагог". До соціальних педагогів відносять людей, які мають спеціальну соціально-педагогічну освіту і здійснюють свою діяльність переважно в школах та інших освітніх закладах, тобто мова йде про спеціаліста, який працює з дітьми та молоддю.

А соціальний працівник, крім безпосередньої соціально-педагогічної діяльності, професійно може займатися роботою в будь-якій іншій соціальній сфері (у відділах соціального забезпечення, у військових частинах, на виробництві, Біржах праці тощо) і виконувати більш широкі функції (допомоги, захисту, реабілітації, охорони тощо).

У сучасній соціально-педагогічній науці поряд з термінами "соціальний педагог" та "соціальний працівник" існує ще й поняття "фахівець із соціальної роботи". Вважаємо, що до даної категорії можна віднести як соціальних педагогів, так і соціальних працівників. Підкріплення цієї думки знаходимо у довідковій та науково-педагогічній літературі. Наприклад, у "Словнику-довіднику для соціальних працівників та соціальних педагогів" за редакцією А. Капської записано: "Фахівець із соціальної роботи – особа, яка має спеціальну освіту і здійснює практичну соціальну роботу з різними категоріями дітей і молоді та соціальними групами" [5, с. 226].

Серед науковців існують й інші підходи до тлумачення поняття "фахівець із соціальної роботи". Так, О. Холостова відзначає, що посада "фахівець з соціальної роботи" – еквівалент прийнятої в світі посади "соціальний працівник".

У різних країнах Заходу поряд із загальновідомими існують і свої специфічні назви фахівців із соціальної роботи: працівники соціальних клінік, педагоги з організації вільного часу; педагоги з питань регулювання конфліктів з батьками, "соціальні працівники сімейного типу" та деякі інші. Як стверджують фахівці (І. Зверева, Л. Коваль, С. Хлебик), що зазначені терміни не суперечать один одному, а розкривають різні сфери соціальної педагогіки та соціальної роботи.

У відповідності до мети статті з'ясуємо функції провідних суб'єктів соціально-педагогічного впливу та визначимо вимоги, які були поставлені до особистості соціального педагога і соціального працівника в 20-ті – першій половині 30-х рр. XX століття в Україні.

Вивчення та узагальнення документальних матеріалів дозволяє стверджувати, що як провідні суб'єкти соціально-педагогічної діяльності в українській державі в 20-ті – першій половині 30-х рр. XX ст. були брати і сестри соціальної допомоги, вихователі-обстежувачі та педагоги-соціологи, які спеціально займалися проблемами виховання дітей "вулиці".

До них висувались вимоги цінні для сучасної соціально-педагогічної теорії й практики. Наприклад, брати і сестри соціальної допомоги повинні були бути не молодшими 21 року, обов'язково відвідувати курси з підготовки допоміжного педагогічного персоналу, здійснювати чергування в місцях масового скопичення народу (ву-

лиця, майдан тощо), затримувати при необхідності неповнолітніх та відвідувати їх сім'ї; проводити профілактичну роботу з дітьми, схильними до правопорушень; здійснювати загальний нагляд над ними; надавати допомогу і захищати підлітків [9, арк.74].

Починаючи з 1921 року, інститути братів і сестер соціальної допомоги масово виникають на всій території України (Донецьк, Кременчук, Николаїв, Одеса, Полтава, Харків). Доцільно звернути увагу на те, що брати і сестри соціальної допомоги не завжди чітко виконували свої обов'язки. Про це, зокрема, свідчить анкета про стан Куп'янського відділу соціального виховання в 1923 році, яку знайдено в архіві [8, арк.31].

До вихователів-обстежувачів ставились більш високі вимоги. "Вихователі-обстежувачі, – записано в архівних джерелах, – досвідчені особи, які взяли на себе обов'язки виховання і перевиховання бездоглядних дітей" [9, арк.24]. Вони повинні були бути не молодшими 32 років і обов'язково мати педагогічну освіту. До їх службових обов'язків належало вже безпосереднє здійснення соціально-педагогічної роботи, що полягала в збиранні необхідних відомостей і здійсненні нагляду над неповнолітніми; в розробці рекомендацій щодо заходів, які бажано до них застосовувати; в здійсненні разом з комісіями у справах неповнолітніх соціально-педагогічної роботи з малолітніми злочинцями (нагляду, надання їм допомоги і захисту від небезпеки); у відвідуванні батьків; у спостереженні за поведінкою, успіхами та заняттями неповнолітнього [9, арк.1,3].

Отже, можна стверджувати, що брати і сестри соціальної допомоги та вихователі-обстежувачі в досліджуваній період виконували функції соціальних педагогів, тому що від них вимагалась обов'язкова педагогічна освіта. Працювали ці суб'єкти впливу безпосередньо з дітьми та молоддю й проводили з ними виховну, допоміжну і захисну роботу.

Аналіз урядової документації та педагогічної періодики періоду, що вивчається, свідчить про те, що до особливостей змісту діяльності соціальних педагогів належала як робота з підлітками, так і з їхніми сім'ями, яка полягала в ознайомленні батьків із правами та обов'язками дітей; в пропагуванні серед них питань соціального виховання; в організації доповіді із проблеми соціально-правової охорони неповнолітніх та боротьби з дитячою безпритульністю; в організації дозвілля дітей. Таким чином, соціальні педагоги при роботі з сім'єю здійснювали допоміжну, просвітницьку та охоронно-захисну функції.

Функції соціальних педагогів у досліджуваній період, як свідчить вивчення урядової документації та архівних матеріалів, виконували й інспектори соціального виховання, що працювали при дитячих соціальних інспекціях. Їх відбирали з числа кращих учителів та студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Починаючи з 1923 року, в Україні вже існував інститут інспекторів із соціального виховання. Цікавим, з точки зору предмета дослідження, є вивчення змісту його діяльності. Зміст роботи даного інституту полягав в організації діяльності обласних інспекторів з соціального виховання; у соціально-правовій охороні дитинства; у спостереженні за правильним здійсненням адміністративної, педагогічної і господарчої роботи в закладах соціального виховання та за організацією дитячого життя в країні; у вилученні дітей із оточення, яке згубно впливало на їх розвиток; у турботі про зміцнення та розширення мережі дитячих закладів; у встановленні тісного зв'язку дитячого населення з дитячими будинками; в обстеженні умов життя дітей в сім'ї; у проведенні роботи з батьками; у відвідуванні місць найбільшої

концентрації бездоглядних підлітків і залученні їх до закладів народної освіти; у пропагуванні питань виховання дітей в сім'ї; в організації нагляду за учнями поза школою; у здійсненні нагляду за вулицею; в організації педагогічних консультацій у справі виховання дітей в сім'ї [10, арк.95].

Вивчення архівних даних і довідкової літератури дозволяє констатувати, що соціально-педагогічну діяльність з різними категоріями дітей здійснювали і асистенти та завідувачі кабінетів соціальної педагогіки, які три рази на тиждень займалися переважно консультаційною роботою, а також учителі, що виконували охоронну, допоміжну та захисну функції.

Історичні факти свідчать про те, що далеко не всі соціальні педагоги та соціальні працівники сумлінно виконували свої обов'язки. Наприклад, А. Макаренко відзначав: "... Скільки в нас малодосвідчених, невмілих, ... неталановитих учителів" [4, т.4, с.292].

Вивчення та узагальнення наукової літератури і архівних джерел дозволяє дійти висновку, що до соціальних працівників (від них не вимагалась обов'язкова педагогічна або будь-яка освіта) в 20-ті – першій половині 30-х рр. XX століття належали: інструктори з охорони дитинства, які мали переважно юридичну освіту і консультували підлітків з питань дитячого права; консультанти по боротьбі з дитячою дефективністю, що займалися пропагуванням питань медичної освіти серед батьків; лікарі-педагоги, які працювали в закладах "дефективного" дитинства; інспектори з "дефективного дитинства", що проводили боротьбу з дитячими недоліками, керували і контролювали діяльність навчально-виховних закладів "дефективного" дитинства, а також інструктували місцеві органи Наркомосу в справі боротьби з дитячою "дефективністю"; працівники селянських комітетів взаємодопомоги, відділів соціально-правової охорони та захисту неповнолітніх і різноманітних фондів, осередків та комісій допомоги дітям (фонд "Діти для дітей"; осередки "Друзі Дітей" тощо), представники рад сприяння при школах, дитячих садках і осередках, котрі організували прогулянки, екскурсії, ігри, дитячі вечори та спектаклі, турбувалися про покращення матеріального стану дитячих закладів, обстежували матеріальне становище батьків і дітей; співробітники інституту шефства (проводили роботу по залученню неорганізованого дитинства до позашкільних закладів соціального виховання і до дитячого руху); представники комісії з дитячого руху, які пропагували дані ідеї серед дитячого населення; інструктори з фізичного виховання та батьківські комітети допомоги, що обиралися на батьківських зборах.

Це були добровільні організації, які дбали про господарчо-матеріальний стан школи, підтримували зв'язки між батьками та школою, з'ясовували шкільні потреби, проводили обстежування соціального становища батьків і учнів. Але на практиці далеко не всі завдання цих громадських комітетів виконувалися.

"Участь громадськості у справі виховання підростаючого покоління, – пише М. Крупеніні, – досить слабка. Практикою накопичено готові організаційні форми: ... секції рад з народної освіти, комітети сприяння при школах і батьківські збори ..., але дані органи займалися до цього часу переважно тільки господарчим контролем та допомогою" [6, с.4].

Отже, можна стверджувати, що соціально-педагогічну діяльність у досліджуваній період здійснювали не тільки соціальні педагоги, а і соціальні працівники, тому що соціально-педагогічна робота у той час виходила далеко за межі школи (це і робота з безробітними, і з безпритульними та бездоглядними дітьми та

інші види робіт) і не завжди нею займалися люди, які мали педагогічну освіту.

Вивчення та узагальнення праць відомих вітчизняних педагогів досліджуваного періоду (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ століття) дозволяє сформулювати головну мету діяльності соціального педагога. У більш загальному вигляді мета соціально-педагогічної роботи з різними категоріями дитячого населення полягала у вдосконаленні людської особистості.

Для досягнення цієї високої мети соціальному педагогу необхідні певні знання та вміння. До основних педагогічно цінних умінь, які ставилися до його особистості на даному етапі розвитку соціально-педагогічної теорії та практики, можна віднести: вміння виявляти дітей, що потребують втручання і допомоги; здійснювати заходи профілактики та допомоги різним категоріям дитячого населення; збирати багатий матеріал про дитину і науково опрацювати його; вивчати характер, нахили та звички неповнолітнього, його середовище; розробляти рекомендації щодо заходів, які бажано застосовувати до підлітків; правильно і глибоко орієнтуватись у особистості дитини; завоювати її довіру; скласти дитячі характеристики й індивідуальні картки; володіти голосом, керувати своїм обличчям; працювати з вірою в людину, "з серцем, з істинним гуманізмом"; дбайливо і уважно вирішувати проблеми клієнтів; створювати атмосферу взаємодовіри; проводити інструктаж серед співробітників дитячих соціальних інспекцій; радіти разом з дітьми і співчувати їм; впливати на їх "моральність" [9, арк.1; 10, арк. 87; 8, арк.41; 4, т.4, с.36].

"Тільки при такій умові, – відзначає М. Йорданський, – він (педагог – Л. Ш.) торкне соціальні струни їх (дітей – Л. Ш.) душ" [2, с.174].

Крім означених умінь, соціальному педагогу потрібні ще і різнобічні знання. До знань, якими обов'язково повинен володіти головний суб'єкт соціально-педагогічного впливу і які не втратили своєї актуальності й сьогодні, можна віднести: знання наукових методів вивчення особистості і впливу на соціальне середовище; індивідуальних засобів удосконалення особистості; основ педагогічної психології та педагогічної неврології (обов'язково при роботі з дефективними дітьми); теорії дитячого руху; форм і методів роботи позашкільних закладів; загальних закономірностей психічного розвитку людини (ці знання надавали психологічні лабораторії і Психоневрологічні інститути, які організували наукові доповіді, бібліотеки, музеї, влаштовували цикли лекцій та занять для різних фахівців, що "мали справу з живою людською особистістю"); знання про права та обов'язки дітей; елементарні юридичні знання; знання сутності, методів і форм соціального виховання (з метою перевірки цих знань для вчителів, які належали до провідної категорії працівників соціального виховання, використовувалася цікава, на наш погляд, анкета, в якій одним із основних питань було: "Що Ви вкладаєте в поняття соцвих?" та деякі інші [7, арк.41].

"Позитивний результат усієї роботи (роботи з дітьми – Л.Ш.), – записано в архівних матеріалах, – спостерігається лише тоді, коли в педагога з консультантом існує одна мова, спільні завдання і однакове розуміння щодо вибору необхідних заходів" [11, арк.6].

Знання і вміння головним суб'єктам виховного впливу необхідні для виконання конкретних функцій. Аналіз архівних джерел та педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що соціальні педагоги в досліджуваній період здійснювали такі функції: вивчали умови життя і праці дітей, що мешкали в несприятливих умовах; роз'яснювали батькам шкоду жорстокого поводження з дітьми та, в разі необхідності, притягу-

вали їх до судової відповідальності; залучали дітей до закладів соціального виховання; перевиховували їх разом з комісією у справах неповнолітніх малолітніх злочинців; пропагували серед населення питання виховання дітей у сім'ї; організували громадськість для надання допомоги дітям.

Таким чином, основними функціями діяльності соціального педагога в досліджуваній період були: профілактична; охоронно-захисна; виховна; допоміжна; консультативна; пропагандистська; просвітницька; організаційна та соціально-терапевтична.

Доцільно звернути увагу на те, що, особливо при здійсненні виховної функції, соціальному педагогу необхідно пам'ятати рекомендації А.Макаренка, який писав: "Хоча люди розуміють, що їх виховують, але ніхто не любить зазнавати спеціальних педагогічних процедур. Тим більше люди не люблять, коли з ними весь час розмовляють про користь виховання і моралізують кожен фразу" [4, т.5, с.92].

Такі прогресивні наробітки в соціально-педагогічній науці і практиці проіснували до другої половини 30-х рр. ХХ століття. У зв'язку з постановою 1936 року всі посади соціальних педагогів і соціальних працівників було ліквідовано.

Висновки. Отже, до провідних суб'єктів організації соціально-педагогічної діяльності в Україні в 20-ті – першій половині 30-х рр. ХХ століття належали брати і сестри соціальної допомоги, вихователі-обстежувачі, педагоги-соціологи, інспектори соціального виховання, асистенти та завідувачі кабінетів соціальної педагогіки, інструктори з охорони дитинства, лікарі-педагоги, працівники відділів соціально-правової охорони та захисту неповнолітніх і різноманітних фондів, осередків та комісій допомоги дітям та деякі інші. Зазначені суб'єкти соціально-педагогічного впливу виконували профілактичну, охоронно-захисну, виховну, допоміжну, консультативну, пропагандистську, просвітницьку, організаційну та соціально-терапевтичну функції.

До перспективної тематики подальшого наукового пошуку можна віднести питання порівняльного аналізу змісту, форм та методів підготовки соціально-педагогічних працівників в Україні та провідних країнах світу на різних етапах розвитку суспільства.

Список літератури:

1. Антология социальной работы: В 5-ти томах. – М. : Сварог НВФ СПТ, 1994 – 1995.
2. Залкинд А. Б. Основные вопросы педологии. / А. Б. Залкинд – М. : Работник просвещения, 1930.
3. Йорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. / Н. Н. Йорданский – М. : Работник просвещения, 1924. – 190 с.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми томах. / А. С. Макаренко – М. : Педагогика, 1983 – 1986.
5. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / За ред. А.Й.Капської – К. : Український державний центр соціальних служб для молоді України, 2000. – 260 с.
6. Советское общество и дети // О наших детях. – 1929. – №2. – С.4.
7. Материалы семинаров работников социального воспитания. Харьков, 1922 г. – ДАХО, ф.820, оп.1, спр.360, 84 а.
8. Переписка с окружными отделами народного образования по вопросам социального воспитания, 1923 г. – ДАХО, ф.820, оп.1, спр.75, 153 а.
9. Материали про організацію та становлення соціально-виховної роботи на Україні. – ЦДАВОВ України, ф.166, оп.2, спр.538, 160 а.
10. Положення про відділи народної освіти і соціального виховання. – ЦДАВОВ України, ф.166, оп.1, спр.162, 125 а.
11. Протоколи засідань пленуму науково-педагогічного кабінету, кабінету прикладної психології, комісії комуністичного дитячого руху, 1923 р. – ЦДАВОВ України, ф.166, оп.3, спр.853, 122 а.

References:

1. *Antologiya sotsialnoy raboty: V 5-ti tomah* [Anthology of social work: in 5 volumes]. Moscow: Svarog NVF SPT, 1994–1995 (in Rus.).
2. Zalkind A.B. *Osnovnyye voprosy pedologii* [Basic issues of pedology]. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya, 1930 (in Rus.).

3. Yordanskiy N.N. *Osnovy i praktika sotsialnogo vospitaniya* [Fundamentals and practice of social education]. Moscow: Rabotnik prosvetchneniya, 1924. – 190 p. (in Rus.).

4. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya: V 8-mi tomah* [Pedagogical writings: in 8 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1983–1986 (in Rus.).

5. Kapska A.I. (Ed.) *Slovník-dovodník dlia sotsialnykh pratsivnykiv ta sotsialnykh pedahohiv* [Dictionary for social workers and social teachers]. Kyiv: Ukrainyskiy derzhavnyi tsentr sotsialnykh sluzhb dlia molodi Ukrainy, 2000. – 260 p. (in Ukr.).

6. *Sovetskoe obschestvo i deti* [Soviet society and children]. O nashih detyah, 1929. – Vol. 2. – pp.4. (in Rus.).

7. *Materialy seminarov rabotnikov sotsialnogo vospitaniya* [Workshops materials of social education workers]. Harkov, 1922. – DAHO, f.820, op.1, spr.360, 84 a (in Rus.).

8. *Perepiska s okruzhnymi otdelami narodnogo obrazovaniya po voprosam sotsialnogo vospitaniya* [Correspondence with district departments

of public education on social education], 1923. – DAHO, f.820, op.1, spr.75, 153 a (in Rus.).

9. *Materialy pro orhanizatsiiu ta stanovlennia sotsialno-vykhovnoi roboty na Ukraini* [Materials on the organization and formation of socio-educational work in Ukraine]. – TSDAVOV Ukrainy, f.166, op.2, spr.538, 160 a (in Ukr.).

10. *Polozhennia pro viddily narodnoi osvity i sotsialnogo vykhovanniia* [Regulations on departments of public education and social education]. – TSDAVOV Ukrainy, f.166, op.1, spr.162, 125 a (in Ukr.).

11. *Protokoly zasidan plenumu naukovo-pedahohichnoho kabinetu, kabinetu prykladnoi psykholohii, komisii komunistychnoho dytiachoho rukhu* [Protocols of meetings of the plenum of the scientific and pedagogical office, the cabinet of applied psychology, the commission of the communist children's movement]. 1923. – TSDAVOV Ukrainy, f.166, op.3, spr.853, 122 a (in Ukr.).

Надійшла до редакції 16.02.17

Рецензовано 22.02.2017

Л. Штефан, д-р пед. наук, проф.

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Харьков, Украина

ВЕДУЩИЕ СУБЪЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УКРАИНЕ В 20-Е – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 30-Х ГГ. XX СТОЛЕТИЯ

В статье определены ведущие субъекты (братья и сёстры социальной помощи, воспитатели-исследователи, педагоги-социологи, инспекторы социального воспитания, ассистенты и заведующие кабинетами социальной педагогики, инструкторы по охране детства, врачи-педагоги, работники отделов социально-правовой охраны и защиты несовершеннолетних и др.) социально-педагогического влияния на детей в Украине в 20-е – первой половине 30-х годов XX столетия, охарактеризованы требования к уровню их подготовки, определены основные знания и умения, которыми должны обладать социально-педагогические кадры и очерчены функции, которые они выполняли в изучаемый период.

Ключевые слова: социальный педагог, социальный работник, социально-педагогическая деятельность, содержание, функции, требования.

L. Shtefan, Doctor of Sciences (pedagogical), Professor
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

KEY SUBJECTS OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY ORGANIZATION IN UKRAINE IN THE TWENTIETH – THE FIRST HALF OF THE THIRTIETH OF THE XXTH CENTURY

It has been revealed that the key subjects of the socio-pedagogical influence on children in the twentieth – the first half of the thirtieth of the XXth century included social workers, educators-inspectors, social teachers, social education inspectors, assistants and heads of social pedagogy offices, child welfare instructors, doctors-teachers, staff-workers of socio-legal support and minor protection departments and of various funds, centers and commissions to help children and some others that accomplished preventive, protective, educational, supporting, counseling, propagandistic, organizational, social and therapeutic functions. It has been established that the basic knowledge and skills of the socio-pedagogical staff of the affected period included: the knowledge of scientific methods of character research and influence on the social environment; individual means of personal development; elementary pedagogical psychology and pedagogical neurology; the theory of children's movement; forms and methods of work of out-of-school establishments; general patterns of personal mental development; the ability to identify children in need of intervention and help; to carry out preventive measures and to help different categories of children; to collect useful material about children and to scientifically process it; to study minor children's nature and habits, their surroundings; to develop recommendations for measures that could be applied to adolescents and some others.

Keywords: social teacher, social worker, socio-pedagogical activity, content, functions, requirements.

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

УДК 004.77:364.4-053.6-056.263

О. Байдарова, канд. психол. наук,
Д. Лаврент'єва, студ.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

СОЦІАЛЬНІ МЕДІА У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З МОЛОДДЮ ЗІ СЛУХОВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Подано результати дослідження можливостей використання соціальних медіа у соціальній роботі з молоддю з особливими потребами. Проаналізовано специфіку різних видів соціальних медіа в контексті можливостей їхнього використання у практиці соціальної роботи. Розглянуто особливості сприймання молоддю зі слуховими порушеннями медіа-контенту залежно від природи порушення, його лікування та рівня слухосприйняття особи. Висвітлено основні завдання громадських організацій, що працюють з такою категорією молоді, та запропоновано модель використання окремих видів соціальних медіа відповідно до напрямів і завдань соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна робота; соціальні медіа; особливі потреби; слухові порушення; молодь.

Вступ. В Україні функціонує велика кількість громадських організацій (далі – ГО), діяльність яких спрямована на захист інтересів та прав, а також створення умов для рівного з усіма доступу до інформації, освіти, роботи і дозвілля для людей з особливими потребами. Молоді люди із сенсорними розладами також є цільовою аудиторією таких організацій. Якість заходів, що організуються для них, і послуг, які їм надають такі ГО, напряму залежить від якості та ефективності комунікації між власне молоддю та ГО в процесі виявлення потреб і запитів молодих людей.

Важливу роль у забезпеченні такої комунікації відіграють медійні технології, які в останні роки підлягають усе більш активному вивченню дослідників, насамперед на предмет доступності та придатності формату інформаційних послуг для людей з особливими потребами. У цьому контексті досліджуються поширені ЗМІ, частка часу та інформаційного простору, яка придатна для сприйняття людьми з особливими потребами на рівні з іншими громадянами. Проте досліджень використання соціальних медіа серед організацій, що спрямовують свою діяльність на задоволення інтересів саме категорій осіб із особливими потребами, наразі немає. Молоді люди із сенсорними розладами так само інформаційно-активні, як і категорія молоді без особливих потреб: вони також користуються соціальними медіа, і через це дослідження можливостей використання таких технологій у соціальній роботі з даною категорією молоді є важливим.

Мета дослідження – визначити можливості використання соціальних медіа для вирішення задач соціальної роботи у діяльності ГО, які працюють із молоддю з порушеннями слуху. **Завданнями дослідження** є: теоретичний аналіз специфіки різних видів соціальних медійних технологій та можливостей їхнього використання у практиці соціальної роботи; дослідження особливостей сприйняття особами із сенсорними розладами різних форм подання інформації; дослідження змісту роботи ГО для молоді з особливими потребами з їх аудиторією; розробка моделі використання медійних технологій та засобів комунікації для ГО, що працюють із молоддю з особливими потребами.

Стан дослідження. На сьогодні в Україні, на жаль, майже відсутні дослідження та розробки в галузі застосування соціально-медійних технологій у практиці соціальної роботи, хоча робіт, присвячених питанням використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дітей із сенсорними розладами, є доволі

багато. Серед таких досліджень можна виділити працю В. П. Дьомкіна, Г. В. Можаяєвої, І. В. Тубалова [1], які аналізують методичні та психолого-педагогічні особливості використання електронних засобів навчального призначення у системі навчання і соціально-комунікативній адаптації дітей-інвалідів по слуху. Окрему групу становлять дослідження особливостей інтернет-спілкування, однак ці характеристики вивчаються безвідносно до задач, які можуть вирішуватись із його допомогою.

Також наразі немає чіткої моделі використання різних видів соціальних-медіа для вирішення задач соціальної роботи, хоча можливості таких технологій дозволяють перенесення деяких методів соціальної роботи у віртуальний простір із більш широкою аудиторією та відкритим доступом. Але на використання соціальних медіа в деяких випадках накладаються обмеження, пов'язані зі сприйняттям користувачами контенту. Власне сприйняття різних форм матеріалів молодими людьми, що є активними інтернет-користувачами та мають особливі потреби у зв'язку із вадами слуху, має ряд особливостей, які необхідно враховувати при застосуванні соціальних інтернет-технологій у роботі з ними.

Виклад основних положень. На сучасному етапі розвитку науки і практики інтернет та інформаційні технології (далі – ІТ) стають усе більш актуальними у суспільстві, охоплюють практично всі сфери життя людини та є доступними для переважної частини населення України і всього світу. ІТ відкривають можливості вільної комунікації користувачів із різних країн, дозволяють доносити будь-яку інформацію різної форми та змісту (відео, аудіо, прямі включення, інтерактивні портали) до широкої аудиторії, а також дають змогу користувачам самим робити внесок у розвиток інформаційного простору. ІТ, інтернет, соціальні медіа активно використовують для досліджень, навчання, підприємництва, надання послуг та консультацій спеціалістів різних професійних сфер. Наразі актуальним питанням є залучення спеціалістів соціальної роботи до активного користування вищезазначеними надбаннями людства у їх професійній діяльності.

Інтернет-технології в соціальній сфері розглядають як *інструмент інформування* клієнтів, адже безпосереднє надання послуг та реалізація соціальних технологій стосовно клієнтів відбувається під час особистих зустрічей із соціальним працівником. Але за такого підходу втрачається можливість *комунікації* користувачів

та доступу спеціаліста до потенційних клієнтів через соціально-медійні технології, які є наразі найбільш затребуваними інтернет-розробками.

Соціальні медіа – це сервіси у мережі інтернет, призначенням яких є масове розповсюдження контенту, який створюється самими користувачами, на протипагу традиційним медіа, де авторами є обмежене коло людей. До соціальних медіа не варто зараховувати інтернет-медіа, які не призначені для масової публікації – електронна пошта, сервіси миттєвих повідомлень, он-лайн-ігри та віртуальні світи.

Соціальні медіа визначають як ряд онлайн-технологій [2] за назвою WEB 2.0, завдяки яким споживачі контенту через свої особисті дописи та внески стають його співавторами і можуть взаємодіяти, спілкуватися, ділитися інформацією або брати участь у будь-якій соціальній активності теоретично із усіма користувачами сервісу. Для кращого розуміння можливостей застосування соціальних медіа, як інструменту соціальної роботи, варто розглянути існуючі технології у просторі WEB 2.0, їхні форми та специфіку.

Служба соціальних мереж – веб-сайт або служба у Веб, яка дозволяє створювати публічну або напівпублічну анкету, складати список користувачів, з якими вони мають зв'язок та переглядати власний список зв'язків і списки інших користувачів. Службами соціальних мереж є такі сайти, як facebook.com, vk.com, twitter.com, myspace.com та інші.

Блог – це веб-сайт, головним змістом якого є записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються [3, 4]. Для блогів характерні короткі записи тимчасової значущості, при цьому також присутня можливість додавання до постів коментарів відвідувачів. Прикладами такого сервісу є сайти livejournal, wordpress, blogspot та інші.

Контент-хостинг – послуга, що включає надання дискового простору, підключення до мережі та інших ресурсів для розміщення фізичної інформації на сервері, що постійно перебуває в мережі. Тут слід виокремити два основні підвиди хостингів: *фотохостинг* (Flickr, Instagram), *відеохостинг* (youtube.com, dailymotion.com, vimeo.com). При цьому більшість подібних сервісів не надають контент для завантаження, підтримуючи принцип User-generated content.

Також слід не оминати увагою *веб-форуми* – інтернет-ресурси, які є різновидом спілкування в мережі. Суть роботи форуму полягає у створенні користувачами тем з їх подальшим обговоренням усередині цих тем.

Відмінними від служб соціальних мереж є *інтернет-спільноти*. Тут відношення користувача до інших учасників спільноти знаходиться на другому плані. Основна увага інтернет-спільноти зосереджена на внеску користувача в досягнення спільних цілей, цінностей та спілкування. Найрозповсюдженішими наразі є політичні інтернет-спільноти [5, 6], спільноти, пов'язані із освітою та охороною здоров'я [7, 8], а також мистецькі віртуальні спільноти. Прикладом інтернет-спільнот є sixdegrees.com – перша створена віртуальна мережа; webofloneliness.com – спільнота, що об'єднує людей із проблемою самотності та депресією; еcommunity.com – спільнота за тематикою охорони здоров'я та медичних послуг; еcommunity.org.uk. – урядова політична спільнота у Великій Британії і т. п.

Не дивлячись на розподіл різновидів соціальних медіа, багато із сучасних сервісів об'єднують у собі функції декількох, надаючи користувачам інтегрований доступ до отримання та створення різних форм контенту [2].

На сьогодні закордонні соціальні працівники активно використовують соціальні медіа для роботи із клієнтами, просування проблем соціальної сфери [9] та пропагування соціальної роботи як у малих громадах, так і у спільнотах окремих міст [10].

Зарубіжними вченими в галузі психології досліджувалась ефективність відкритих обговорень тем у *форумах* в режимі онлайн. Дослідження Дж. Айзенбаха, Ш. Бонарді, Д. Серієн, В. ван Ховена [11] мали на меті показати, що використання он-лайн форумів сприяє зменшенню невмотивованості до отримання нових знань та небажання пошуку шляхів самостійного вирішення проблем. У роботі зазначається, що таким чином установлюється взаємодія між індивідами, яка сприяє кооперативному навчання, що значно піднімає рівень участі та зацікавленості у предметі, порівняно із традиційними формами навчання. Використовуючи форуми у соціальній роботі, спеціаліст може долучатись до обговорень і надавати професійні консультації, вирішуючи актуальні проблеми клієнтів, а також отримувати вчасний зворотний зв'язок.

Форуми можуть відігравати функцію *груп взаємодопомоги*. Існує велика кількість як спеціальних тематик соціального спрямування у загальних популярних форумах, так і спеціально створені портали для ведення он-лайн груп взаємодопомоги та взаємопідтримки. За кордоном така форма більш поширена, ніж в Україні та країнах ближнього зарубіжжя. У дослідженні Г.Поттса [12] та Айзенбаха [13] наголошується, що онлайн-групи взаємодопомоги мають такі самі переваги й недоліки, як і справжні групи: вони об'єднують людей із схожим досвідом і дають їм можливість обмінюватися підтримкою та інформацією. Різниця онлайн-груп у тому, що вони можуть бути більш специфічними і мати більш вузьку тематику, ніж традиційні групи, оскільки можуть потенційно охоплювати людей із схожою проблемою у всьому світі.

Для вирішення задачі з питань допомоги клієнтам у пошуку закладів, організацій, ресурсів, для подолання складних життєвих обставин, а також для підтримки, створення та розвитку різних форм самоорганізації клієнтів можливе використання *соціальних мереж*. Тут насамперед виконується соціальна функція: пов'язується між собою велика кількість людей, формуючи соціальні спільноти [4, 14].

Соціальні мережі також беруть роль у залученні користувачів соціальних послуг. І важливою є не лише інформаційна функція контенту, але й можливість спілкування спеціаліста із потенційними клієнтами. Також через соціальні мережі реалізується супервізія соціальних працівників шляхом обговорення та обміну досвідом.

Цікавою можливістю поєднання соціальної роботи та соціально-медійних інтернет-технологій є створення спеціалізованих порталів соціальних служб або *громадських організацій, що надають соціальні послуги у форматі інтернет-спільнот* [9]. Заклад, що надає соціальні послуги, за таких умов має можливість підтримувати зв'язок із клієнтами, надавати консультації та необхідні матеріали клієнтам, а також створювати інтерактивні програми соціальної реабілітації, що дозволяють користувачам розвивати соціальні навички. Для представників молоді з порушеннями слуху особливо зручними у такому форматі є елементи реабілітаційних програм, пов'язані із розвитком слухосприйняття та мови, а також вивчення мови жестів.

На використання соціальних медіа в багатьох випадках накладаються обмеження, пов'язані із сприйнят-

тям користувачами контенту. Ключовим фактором сприйняття інформації особами із вадами слуху є сам вид порушення, до яких відносять такі: повна глухота, часткова глухота (I, II, III чи IV ступінь). При частковій глухоті починаючи із II ступеню, при зниженні слуху на мовні частоти більше 40 дБ, часто дають показання на протезування **слуховим апаратом** (СА), адже при цьому зниженні сприйняття розмовної мови є ускладненим або неможливим на відстані близько 1 м. Якщо ж утрата слуху особи перевищує 90 дБ, більш ефективним є **кохлеарний імплант** (КІ), що викликає у глухих слухові відчуття шляхом електричного стимулювання нервових закінчень слухового нерва, імітуючи роботу відмерлих волоскових клітин завитка. При КІ ефективність розуміння мови як засобу спілкування у всіх протезованих різна і залежить від періоду, коли особу було проімплантовано, а також від до- та післяопераційної реабілітації [15]. У випадках слухових порушень, за яких внутрішню будову органу слуху збережено, у той час як його зовнішню частину не до кінця сформовано, відсутня або блокована, проводиться **імплантація БАХА**. В її основі лежить принцип кісткової провідності, що є природним типом звукосприйняття. Ефективність розуміння мови та розвиток слухосприйняття в цьому випадку залежить від таких самих факторів, як і у випадку з КІ [16].

У всіх зазначених випадках протезування за умови вчасної реабілітації можливий близький до повноцінного розвиток слухосприйняття та використання мови як засобу спілкування. Інакша ситуація з особами, які мають повну глухоту і не використовують ніяких допоміжних засобів підсилення або протезування. Такі особи, за умов нормального розумового розвитку, також можуть частково сприймати мовні одиниці та використовувати мовлення у спілкуванні, але різниця у сприйнятті ними мовленнєвих одиниць сильно відрізняється. У випадках, коли особи із таким слуховим порушенням усе ж не оволодівають словесним мовленням, вони послуговуються у спілкуванні мовою жестів. Згідно зі статистичними даними, в Україні кількість осіб із повною втратою слуху становить понад 100 тис., із них 11 тис. дітей із загальною кількістю людей з вадами слуху, що становить 1 млн дорослих і 300 тис. дітей [17].

Однією із провідних особливостей сприйняття осіб з вадами слуху є компенсаторна роль образного мислення, яке протягом тривалого періоду є провідною формою їхньої розумової діяльності. У таких молодих людей підвищене навантаження на зір вимагає більш глибокого зосередження та стійкої уваги. Унаслідок цього у них спостерігається підвищена втомлюваність. Але особливості розвитку та сприйняття мови у різних груп людей із вадами слуху залежить від багатьох факторів, різних для кожної групи. Як найважливіші варто виділити: а) ступінь зниження слуху; б) час виникнення порушення слуху – чим раніше воно виникло, тим більш важким є розлад мовлення; в) умови розвитку особи після виникнення ураження слуху; г) загальний фізичний і психічний розвиток особи зі слуховим порушенням.

Підлаштування медіа-контенту до потреб людей з вадами слуху можливо організувати враховуючи ряд компенсаторних засобів комунікації, таких, як *жестова та дактильна мови, читання по губах і слухо-зорове сприйняття* [15]. За сприятливих умов розвитку та вдалого реабілітаційного процесу в більшості випадків часткової глухоти молоді люди можуть розвинути достатній для сприймання рівень слухосприйняття.

Результати нашого теоретичного дослідження ми доповнили емпіричним дослідженням використання спеціалістами у соціальній роботі із молоддю, яка має порушення слуху, соціально-медійних технологій. У вигляді **методів дослідження** було обрано структуроване інтерв'ю спеціалістів та анкетоване опитування молоді. Дослідження проводилось на базі громадської організації "Відчуй" у м. Києві в період із 18.04.2016 р. по 22.05.2016 р. і у ньому брали участь чотири спеціалісти організації, які працюють у програмах реабілітації дітей та підлітків після протезування, а також 19 молодих людей з вадами слуху (відвідувачі денного центру організації, а також молоді люди із такою самою проблемою, які є користувачами соціальних медіа і зголосились пройти опитування).

До структурованого інтерв'ю увійшли питання щодо використання соціальних медіа у соціальній роботі із молоддю з вадами слуху та питання, спрямовані на визначення психологічних особливостей молодих людей із особливими потребами в контексті сприйняття користування різними видами соціальних медіа. В опитувальник для молоді з вадами слуху увійшли питання щодо мети, частоти та інших загальних характеристик використання соціальних медіа щодо відповідності матеріалів у соціальних медіа особливостям сприйняття користувачів, а також стосовно використання соціальних медіа організаціями, які надають соціальні послуги.

ГО "Відчуй" працює за різними напрямками з такими категоріями клієнтів, як слухо-протезовані діти й підлітки (КІ, СА, БАХА) та членами їх сімей (декотрі з яких також мають слухові порушення). Основними *задачами*, які вбачають спеціалісти у роботі з молоддю зі слуховими порушеннями, є такі:

- діагностика рівня психічного розвитку;
- формування та розвиток словесного мовлення;
- розвиток слухосприйняття;
- розвиток когнітивної сфери;
- формування комунікативних навичок;
- підтримка сприятливих емоційних станів;
- розробка рекомендацій членам сімей молодих людей з вадами слуху задля створення сприятливих умов для їх гармонійного розвитку.

Серед напрямів використання соціальних медіа у роботі спеціалістів із клієнтами респонденти називали:

- *організація комунікації* підлітків;
- *консультації* зі спеціалістами центру в режимі онлайн;
- *інформування* аудиторії про заходи та проекти;
- *навчання та розвиток комунікативних навичок* молоді;
- *залучення до процесу розвитку дитини спеціалістів з інших країн*;
- створення та розповсюдження відеоматеріалів з *уроками із сурдопедагогіки* як частина реабілітаційного процесу;
- *дистанційне навчання жестовій мові*;
- *створення інтерактивного посібника для визначення індивідуальних реабілітаційних заходів*;
- *використання слухо-мовленнєвих тренажерів*;
- *впорядкування та оновлення методологічної бази програм реабілітації* дітей із вадами слуху, що мають різні види первинного та вторинного дефекту.

Узальнені результати проведеного аналізу можливостей використання окремих видів соціальних медіа відповідно до напрямів та задач соціальної роботи ГО із молоддю зі слуховими порушеннями подано у табл. 1.

Таблиця 1. Можливості використання окремих видів соціальних медіа відповідно до напрямів та задач соціальної роботи ГО із молоддю зі слуховими порушеннями

Вид соціальних медіа	Напрями роботи	Задачі
Соціальні мережі	Комунікація:	
	Комунікація ГО з аудиторією	- Інформування про заходи та проекти; - Пошук потенційних клієнтів; - Доступність комунікації клієнтів із представниками ГО;
	Комунікація ГО із спеціалістами з інших країн	- Пошук та встановлення зв'язків із спеціалістами інших країн; - Організація комунікації клієнтів зі спеціалістами з інших країн;
	Організація комунікації молоді з ОП	- Сприяння міжособистісному спілкуванню; - Створення груп обговорень;
	Консультації	
	Індивідуальне	- Консультації зі спеціалістами ГО; - Консультації спеціалістів з інших країн;
Веб-форуми	Консультації	
	Групове	- Створення тематичних обговорень, що модеруються спеціалістами;
	Групові методи роботи	
	Групи взаємопідтримки та взаємодопомоги	- Створення та модерація груп взаємопідтримки та взаємодопомоги молоді з вадами слуху; - Створення та модерація груп взаємопідтримки та взаємодопомоги членів сім'ї молоді з вадами слуху;
Контентхостинги	Соціально-психологічна реабілітація	
	Соціальний супровід у процесі реабілітації	- Створення інтерактивного посібника для визначення індивідуальних реабілітаційних заходів для молоді та сімей, що мають дитину зі слуховими порушеннями;
	Дослідження психічного розвитку	- Імплементация стандартизованих методик для самостійного проходження для перед-діагностичного опитування;
	Для спеціалістів:	
	Розробка структурованої інформаційної та методологічної бази щодо роботи з різними категоріями дітей та підлітків з вадами слуху	- Впорядкування та постійне оновлення методологічної бази програм реабілітації дітей з вадами слуху, що мають різні види первинного та вторинного дефекту;
Відеохостинги Фотохостинги	Корекційні заходи	
	- формування та розвиток словесного мовлення; - розвиток слухосприйняття підлітків, що проходять реабілітацію;	- Використання слухо-мовленнєвих тренажерів; - Створення та розповсюдження відеоматеріалів з уроками із сурдопедагогіки; - Дистанційне навчання жестовій мові, при використанні навчальних каналів із фото- та відеоматеріалами.

Особливості сприйняття молоді зі слуховими порушеннями залежать, у першу чергу, від специфіки первинного та вторинного дефектів, а також від виду й часу лікування слухових порушень.

Таблиця 2. Особливості сприйняття молоді з вадами слуху залежно від лікування слухових порушень

Лікування	Відсутні апаратні засоби	Раннє протезування та реабілітація	Пізнє протезування та реабілітація
Повна (тотальна) глухота	Немає слухосприйняття. Засіб спілкування – мова жестів, рідко – читання по губах	Розвиток слухового сприйняття. Вокалізація. Засіб спілкування – словесне мовлення	Низький рівень слухосприйняття. Вокалізація, але розвиток мовлення ускладнений. Засіб спілкування – мова жестів, прості мовні одиниці
Часткова глухота (вроджена)	Слабке слухосприйняття. Засіб спілкування – мова жестів у комбінації із читанням по губах	Розвиток слухового сприйняття на рівні осіб без порушень слуху. Вокалізація. Засіб спілкування – словесне мовлення	Розвиток слухового сприйняття. Вокалізація. Засіб спілкування – словесне мовлення та читання по губах
Часткова глухота (набута)	Слабке або відсутнє слухосприйняття, може добре компенсуватись читанням по губах. Засіб спілкування – словесне мовлення (але залежить від попередньої сформованості)	Розвиток слухового сприйняття на рівні осіб без порушень слуху. Вокалізація. Засіб спілкування – словесне мовлення.	Наявність словесного мовлення. Можливість її втрати за несприятливих реабілітаційних умов

Колір комірки у табл. 2 відповідає ступеню розвиненості слухосприйняття: чим світліший, тим розвиненішим воно є.

Усі групи осіб із раннім протезуванням, незалежно від природи первинного дефекту, потенційно мають

можливість розвивати слухосприйняття та послугоуватись словесною мовою. Такі групи **можуть повноцінно сприймати інформаційний контент зі звуковим супроводженням**; для підвищення ефективності сприй-

няття – звуковий або відеоконтент може бути підкріплений субтитруванням.

Тотально глухі та слабкочуючі із народження без апаратного лікування, або з пізнім лікуванням та реабілітацією частіше за все не розвивають слухове сприйняття і не користуються у спілкуванні словесним мовленням. Для таких категорій осіб важливою складовою для ефективного сприйняття матеріалів в Інтернеті є **сурдопереклад**, який не можна повноцінно замінити субтитруванням через те, що особи з такими порушеннями сприймають текстову інформацію повільніше, можуть утрачати контекст певних виразів тексту та маюць високий рівень виснажуваності уваги під час читання.

Також зазначимо, що **представники груп молоді, які мають набуту чи вроджену часткову глухоту (із пізнім лікуваннями), або набуту тотальну глухоту (із пізнім лікуванням, чи за його відсутності)**, можуть мати: а) залишковий слух; б) сформоване словесне мовлення та слухосприйняття; в) тенденцію до втрати словесного мовлення.

Певна частина осіб із цих груп може переходити зі словесного мовлення на мову жестів. Особливістю саме цих категорій осіб є те, що вони, порівняно з іншими групами, найкраще можуть сприймати інформацію, послуговуючись **читанням по губах**; підвищенню ефективності сприйняття такими групами осіб інтернет-контенту може сприяти **сурдопереклад та субтитрування (взаємовиключно)**.

Використання соціальних медіа у роботі ГО для молоді з особливими потребами спеціалісти вважають доречним, і на сьогодні використовують деякі можливості соціальних медіа у виконанні професійних задач. **Основними перешкодами** до використання соціальних медіа у соціальній роботі з молоддю зі слуховими порушеннями спеціалісти вбачають:

- відсутність IT-спеціалістів для створення матеріалів на платформі WEB 2.0;
- неможливість розробки спеціалістами ГО проектів із залученням соціальних медіа через високе навантаження на окремого працівника (ініціативи не реалізуються);
- необхідність очного контакту з молодими людьми для виконання задач реабілітації.

Опитування молодих людей, які мають особливі потреби й отримують соціальні послуги в ГО, продемонструвало актуальність досліджуваної проблеми, адже всі респонденти зазначили, що використовують соціальні медіа щодня та коли мають вільний час. Для всіх респондентів соціальні медіа несуть переважно **комунікативну функцію**. Щодо використання **соціальних медіа, як технології надання соціальних послуг**, можна побачити таке:

– **Групи обговорення як технологія ведення груп взаємодопомоги та взаємопідтримки** – половина опитуваних бере участь у групових обговореннях на сторінці організації, коли виникає проблема та необхідність здобуття певної інформації, але інші 50 % не беруть участі в цьому взагалі.

– **Консультації зі спеціалістами в режимі онлайн** – 68,8 % опитаних активно спілкуються із спеціалістами організації через соціальні медіа.

У переліку форм контенту, які найкраще сприймаються, респонденти зазначали переважно **матеріали та пости із фото (75 %)**. На середньому рівні сприймаються відеоматеріали. Такі результати можуть обумовлюватись особливістю уваги молодих людей із вадами слуху. До цього слід додати, що 10 (62,5 %) опитаних при перегляді відео обирають "озвучу" в комбінації із субтитрами.

Перегляд відео із сурдоперекладом не зазначив жоден із респондентів, при цьому більшість опитаних вважають, що необхідно збільшити кількість контенту мовою жестів у мережі інтернет. Із цього можна дійти таких висновків:

а) респонденти, що послуговуються мовою жестів як допоміжним засобом спілкування віддають перевагу іншим формам контенту, адже мають залишковий слух, або навички читання по губах, і користуються іншими засобами спілкування;

б) кількість контенту із сурдоперекладом замала і на сьогодні не охоплює інформації з різних галузей, що може бути причиною того, що респонденти, які у принципі готові сприймати сурдопереклад, віддають перевагу іншим формам контенту.

Висновки. Залучення спеціалістів соціальної роботи до активного користування соціальними медіа у професійній діяльності є доволі актуальним питанням у сучасній практиці соціальної роботи. Але на даний момент в Україні майже немає відповідних досліджень та розробок.

Переважно у соціальній роботі соціальні медіа використовуються за такими напрямками:

- створення і підтримка груп взаємодопомоги через веб-форуми;
- допомога клієнтам у пошуку соціальних закладів, організацій, ресурсів;
- безпосередня комунікація спеціаліста із потенційними клієнтами;
- реалізація елементів супервізії соціальних працівників, обговорення та обмін досвідом;
- надання консультацій клієнтам в онлайн-режимі.

Тож можна побачити, що різні технології соціальної роботи, які передбачають діалог чи полілог, можливо реалізовувати в інтернет-просторі, урахувавши особливості інтернет-спілкування.

Особливості сприйняття молоді зі слуховими порушеннями медіа-контенту залежать від специфіки дефекту, виду та часу лікування. Це обумовлює сформованість слухосприйняття та визначає, якими інструментами послуговується людина у комунікації. Найпоширенішим у практиці соціальної роботи є використання таких соціальних медіа, як соціальні мережі, контент-хостинги та онлайн-форуми. Серед задач соціальної роботи, які можуть вирішуватись ГО, що працюють із молоддю з особливими потребами, із застосуванням соціальних медіа, виділяють: забезпечення комунікації на різних рівнях; індивідуальне та групове консультування; реалізацію елементів супервізії соціальних працівників; інтегрування інструментів реабілітації молоді в загальний доступ у мережі інтернет. Запропонована модель використання окремих видів соціальних медіа відповідно до напрямів та задач соціальної роботи має прикладне значення і розкриває широкі можливості для роботи насамперед із молоддю, яка має слухові порушення, хоча можливості таких технологій дозволяють перенесення деяких методів соціальної роботи у віртуальний простір із більш широкою аудиторією та відкритим доступом.

Список використаних джерел:

1. Особливості використання нових інформаційних технологій для навчання дітей-інвалідів по слуху [Електронний ресурс] / В. П. Демкін, Г. В. Можаява, І. В. Тубалова. – Томськ : Томськ. держ. ун-т, 2002. – 4 с. – Режим доступу: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/771/22771/5679> [11 листопада 2016].
2. Graham, P., 2005. Web 2.0. Paulgraham blog, [online] Available at: <http://www.paulgraham.com/web20.html> [Accessed 08 November 2016].
3. Buettner, R., 2016. Getting a Job via Career-oriented Social Networking Sites: The Weakness of Ties. [pdf] 49th Annual Hawaii International Conference on System Sciences. Kauai, Hawaii. Available at: <http://www.prof-buettner.com/downloads/buettner2016b.pdf> [Accessed 08 November 2016].

4. Ankalm, P., 2009. Personal Network Management.[presentation] May 2015. Available at: <<http://www.slideshare.net/panklam/personal-network-management-km-forum-oct-2009>> [Accessed 08 November 2016].

5. Benkler, Y., 2006. The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom. – New Haven, Conn: Yale University Press. – P. 3.

6. Carvin, A., 2006. Understanding the impact of online communities on civic engagement. Business Week. Available at: <http://www.pbs.org/teachersource/learning.now/2006/12/understanding_the_impact_of_on.html> [Accessed 15 May 2016].

7. Neal, L., 2006. Online Health Communities. CHI'06 Conference on Human Factors in Computing Systems. Montréal, Québec, Canada. Available at: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1125451.1125549>> [Accessed 08 November 2016].

8. Cocciolo, A., Using Online Social Networks to Build Healthy Communities: A Design-based Research Investigation. [pdf] School of Information and Library Science Pratt Institute, USA. Available at: <http://www.thinkingprojects.org/bhc_paper.pdf> [Accessed 08 November 2016].

9. Giffords E., 1997., Social Work on the Internet: the Introduction. Oxford Journals, Social Work, Vol. 43, Issue 3. –Pp. 243-251.

10. Hof, R. D., Browder, S., Elstrom, P. Internet Communities. BusinessWeek European Edition, 5 May 1997. – Pp. 38-47.

11. Smyth N. J., 2015. Social Yorker's Guide to Social Media. Wordpress.com [blog] April 1. Available at: <<https://njsmyth.wordpress.com/2015/04/01/social-workers-guide-to-social-media/>> [Accessed 08 November 2016].

12. Potts H.W, 2005. Online support groups: An overlooked resource for patients. [pdf] University College London. Available at: <http://discovery.ucl.ac.uk/1406/1/Online_support_groups.pdf> [Accessed 12 November 2016].

13. Eysenbach, G (2008). The Impact of the Internet on Cancer Outcomes. A Cancer Journal for Clinicians, 53(6), 356–371.

14. Jue, A.L., Marr J.A., Kassotakis M.E., 2010. Social media at work : how networking tools propel organizational performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass

15. Попович В. І. Життя або бажання жити у світі людей зі слухом / В. І. Попович, О. М. Заставна, Р. Й. Котурбаш // Здоров'я України. – 2013. – (№ 4). – С. 32–33.

16. Janssen, R.M., Hong, P., Chadha, N.K. 2012. Bilateral bone-anchored hearing aids for bilateral permanent conductive hearing loss: a systematic review. Otolaryngology-head and neck surgery: official journal of American Academy of Otolaryngology-Head and Neck Surgery. 147 (3): 412–22.

17. Проект Розпорядження КМУ "Про схвалення Концепції Державної програми "Слух" на 2008-2012 роки" [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080521_0.html [11 листопада 2016]

References

1. Demkin V. P., Mozhaieva G.V., Tubalova I.V. 2002. Features of the new Information Technologies for teaching children with hearing disorders. [Osoblyvosti vykorystannia novykh informatsiynykh tehnolohiy dlya navchannia ditey-invalidiv po sluhu]. Tomsk. [online]. Available at: <<http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/771/22771/5679>> [Accessed 11 November, 2016].

2. Graham, P., 2005. Web 2.0. Paulgraham blog, [online] Available at: <<http://www.paulgraham.com/web20.html>> [Accessed 08 November 2016].

O. Байдарова, канд. психол. наук,

Д. Лаврентьева, студ.

КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ СО СЛУХОВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Представлены результаты исследования возможностей использования социальных медиа в социальной работе с молодежью с особыми потребностями. По результатам исследования специфики различных видов социальных медиа и особенностей восприятия медиа-контента молодежью со слуховыми нарушениями, предложена модель использования отдельных видов этой технологии в соответствии с направлением и задачами социальной работы общественных организаций с такой категорией молодежи.

Ключевые слова: социальная работа; социальные медиа; особые потребности; слуховые нарушения; молодежь.

O. Baidarova, Candidate of Psychological Sciences,

D. Lavrentieva, Master's student

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SOCIAL MEDIA IN SOCIAL WORK PRACTICE WITH HEARING IMPAIRED YOUTH

The article reveals the opportunities of social media usage in social work with young people with special needs. The research allowed to describe the usage of different social media according to the main tasks of such organizations. The perception peculiarities of young people with hearing disorders were analysed based on the nature of the deflection, its treatment and the level of person's hearing perception. The results of the research show that such kinds of social media as social networks, content hosting, and online forums are used to perform specific tasks in the practice of social work with this specific category of clients. Depending on the main purposes of NGO such tasks may include communication on different levels, individual and group counseling, supervision elements, integration of rehabilitation tools in an accessible for young people form on the web. As a result of the research the model of social media usage in appliance with the main tasks of these NGO has been introduced.

Keywords: social work; social media; special needs; hearing disorders; youth.

3. Buettner, R., 2016. Getting a Job via Career-oriented Social Networking Sites: The Weakness of Ties. [pdf] 49th Annual Hawaii International Conference on System Sciences. Kauai, Hawaii. Available at: <<http://www.prof-buettner.com/downloads/buettner2016b.pdf>> [Accessed 08 November 2016].

4. Ankalm, P., 2009. Personal Network Management.[presentation] May 2015. Available at: <<http://www.slideshare.net/panklam/personal-network-management-km-forum-oct-2009>> [Accessed 08 November 2016].

5. Benkler, Y., 2006. The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom. New Haven, Conn: Yale University Press, p. 3.

6. Carvin, A., 2006. Understanding the impact of online communities on civic engagement. Business Week. Available at: <http://www.pbs.org/teachersource/learning.now/2006/12/understanding_the_impact_of_on.html> [Accessed 15 May 2016].

7. Neal, L., 2006. Online Health Communities. CHI'06 Conference on Human Factors in Computing Systems. Montréal, Québec, Canada. Available at: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1125451.1125549>> [Accessed 08 November 2016].

8. Cocciolo, A., Using Online Social Networks to Build Healthy Communities: A Design-based Research Investigation. [pdf] School of Information and Library Science Pratt Institute, USA. Available at: <http://www.thinkingprojects.org/bhc_paper.pdf> [Accessed 08 November 2016].

9. Giffords E., 1997., Social Work on the Internet: the Introduction. Oxford Journals, Social Work, Vol. 43, Issue 3, Pp. 243–251.

10. Hof, R. D., Browder, S., Elstrom, P. Internet Communities. BusinessWeek European Edition, 5 May 1997, Pp. 38–47.

11. Smyth N. J., 2015. Social Yorker's Guide to Social Media. Wordpress.com [blog] April 1. Available at: <<https://njsmyth.wordpress.com/2015/04/01/social-workers-guide-to-social-media/>> [Accessed 08 November 2016].

12. Potts H.W, 2005. Online support groups: An overlooked resource for patients. [pdf] University College London. Available at: <http://discovery.ucl.ac.uk/1406/1/Online_support_groups.pdf> [Accessed 12 November 2016].

13. Eysenbach, G (2008). The Impact of the Internet on Cancer Outcomes. A Cancer Journal for Clinicians, 53(6), 356–371.

14. Jue, A.L., Marr J.A., Kassotakis M.E., 2010. Social media at work : how networking tools propel organizational performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass

15. Popovych V.I. Living or wishing to live in a world of hearing people. [Zhyttia abo bazhannia zhyty u sviti liudey zi sluhom] .2013. Zdoroviia Ukrainy. № 4, pp.32-33.

16. Janssen, R.M., Hong, P., Chadha, N.K., 2012. Bilateral bone-anchored hearing aids for bilateral permanent conductive hearing loss: a systematic review. Otolaryngology–head and neck surgery: official journal of American Academy of Otolaryngology-Head and Neck Surgery. 147 (3): P. 412–422.

17. Ministries of Ukraine disposal "Approval of National program "Hearing" for 2008-2012" [Proekt rozporiadzhennia KМУ "Pro shvalennia Kontseptsii Derzhavnoyi prohramy "Sluh" na 2008-2012 roky] [online]. Available at: <http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080521_0.html> [Accessed 11 November 2016]

Надійшла до редакції 17.02.17

Рецензовано 21.02.2017

УДК 155.9.36.364

Н. Ю. Максимова, д-р психол. наук, проф.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ**ТИПОЛОГІЯ СІМЕЙ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ**

Стаття присвячена проблемі визначення типології сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги. Показано, що відсутність адекватної типології сімей і визначення виду допомоги, яку вони потребують, призводить до того, що ресурси надають тим сім'ям, які не зацікавлені у вирішенні своїх проблем. Емпірично доведено, що ознаки поняття "сім'я СЖО" не відповідають дійсній причині проблем сім'ї. Запропонована типологія сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги, побудована відповідно до психологічних детермінант.

Ключові слова: сім'я; соціально-психологічна допомога; детермінанти.

Вступ. В Україні соціальні служби недостатньо ефективно проводять роботу із сім'ями, які потребують соціально-психологічної допомоги. Це пояснюється тим, що така робота здійснюється без диференціації цих сімей, без визначення причин їхнього неблагополуччя. Відсутність адекватної типології сімей і визначення виду допомоги, яку вони потребують (матеріальної, юридичної, соціально-психологічної) призводить до того, що ресурси надають тим сім'ям, які не зацікавлені у вирішенні своїх проблем. Тому результат роботи вкрай низький. Разом із цим на роботу із сім'ями, які справді потрапили у складні життєві обставини, не залишається ні часу, ні сил. На сьогодні існує об'єднання всіх сімей, що потребують допомоги, в одне поняття – "сім'ї СЖО".

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному вивченні проблеми визначення критеріїв типології сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги. Об'єкт дослідження – соціальна робота із сім'єю. Предмет дослідження – психологічне забезпечення соціальної роботи із сім'єю, яка потребує соціально-психологічної допомоги.

Завдання:

1. Проаналізувати існуючі підходи до визначення сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги.
2. Визначити ступінь адекватності поняття "сім'ї, які у СЖО".
3. Проаналізувати класифікації сімей, які у СЖО та підходи до роботи з ними.
4. Емпірично вивчити ставлення соціального працівника до можливості використання поняття у СЖО в практиці їх роботи.
5. Розробити типологію сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги.

Огляд літератури: Для визначення сімей, які потребують соціальної підтримки, тривалий час використовували різні поняття, що характеризують негативні особливості життєдіяльності сімей із дітьми: неблагополучна сім'я, сім'я соціального ризику, дисфункційна сім'я, проблемна сім'я тощо.

На думку А. Й. Капської та інших [3], поняття "функціонально-неспроможна сім'я" (дисфункційна) відображає суть порушення функціонування сім'ї як соціального інституту. Це сім'я, яка з певних об'єктивних і суб'єктивних причин не може повноцінно виконувати свої функції: матеріально-економічну, житлово-побутову, репродуктивну, комунікативну, виховну, рекреативну, що не дає змогу забезпечити найважливіші життєві потреби дитини (дітей), створити належні умови для забезпечення її життєдіяльності й розвитку, інші важливі потреби кожного члена сім'ї, загальносімейні (групові) потреби.

Наступне означення – "сім'я у кризовій ситуації (кризова сім'я) – це категорія сімей, у яких під впливом внутрішніх або зовнішніх факторів склалися несприятливі

економічні, соціальні, психологічні обставини, або існує соціальна ізоляція, що тимчасово заважають батькам виконувати обов'язки виховання своїх дітей або належним чином турбуватися про них" [3].

Якщо порівняти ці означення, то стає очевидним, що по суті вони однакові. Крім цього, неправильно отожднювати суб'єктивні причини й об'єктивні, внутрішні та зовнішні фактори. Звичайно, і те й те призводить до дисфункцій, але психологічна сутність цих причин і факторів зовсім різна.

Одним із варіантів типологізації сімей, які потребують соціальної підтримки, є характеристика їх за рівнем соціальної адаптації. Так, А. Г. Харчев [8] пропонує розподіл сімей, які виховують дітей, за рівнем соціальної адаптації на високий, середній, низький і дуже низький рівні та визначає відповідні напрями роботи з такими сім'ями. Проте визначення рівня не висвітлює причин дезадаптації, не дає змогу зрозуміти їхню сутність. Без такого розуміння визначити напрями роботи неможливо.

Ще один термін, який визначає сім'ї із порушеною виховною функцією, – "неблагополучна сім'я", який можна розглядати як прояв функціональної неспроможності сім'ї виконувати стосовно дитини виховну функцію. Неблагополучна сім'я у психолого-педагогічній літературі розглядається насамперед із погляду можливого впливу свого морального потенціалу на розвиток і формування особистості дитини. Така сім'я найчастіше є причиною появи занедбаних дітей і підлітків із девіантною поведінкою.

На думку авторів [3] до неблагополучних сімей належать:

- сім'ї, де батьки зловживають спиртними напоями, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт із морально-правовими вимогами суспільства;
- сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків;
- сім'ї зі стійкими конфліктами у взаєминах між батьками, між батьками й дітьми;
- неповні сім'ї;
- сім'ї, зовні благополучні, які припускаються серйозних помилок у системі сімейного виховання внаслідок невміння будувати взаємини між членами сім'ї, низької педагогічної культури й неосвіченості.

У цьому означенні чітко зафіксовано ставлення до дитини, тобто якщо сім'я втрачає виховні можливості через зазначені причини, то її вважають неблагополучною.

Через різноманіття означень сімей, які потребують соціальної допомоги, як у науково-методичній літературі, так і в нормативно-правових документах, виникає багато непорозумінь, зокрема підміна понять і виникнення суперечностей між ними.

Методологія дослідження. Починаючи із 2006 р. термін "неблагополучна сім'я", як і всі зазначені вище, у

нормативно-правових актах України замінено терміном "сім'я у складних життєвих обставинах" (далі – сім'я СЖО). Зауважимо, що підстави та наукове обґрунтування зміни терміну відсутні.

Розглянемо, як виникло поняття сім'ї у складних життєвих обставинах, який зміст вкладався в це нововведення і як це поняття описано в чинних нормативно-правових актах.

У спільному наказі семи міністерств від 14.06.2006 № 1983/388/452/221/56/596/106 "Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах" виокремлюється категорія "об'єкти соціальної роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах" і зазначено перелік обставин, які класифікують сім'ї у складних життєвих обставинах. Згідно із цим наказом до сімей, які класифікуються як ті, що опинилися у складних життєвих обставинах, належать:

– сім'ї з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх самостійно у зв'язку з інвалідністю батьків або дітей, вимушеною міграцією, наркотичною або алкогольною залежністю одного із членів сім'ї, його перебуванням у місцях позбавлення волі, ВІЛ-інфекцією, насильством у сім'ї, безпритульністю, сирітством, зневажливим ставленням і негативними стосунками у сім'ї, безробіттям одного із членів сім'ї, якщо він зареєстрований у державній службі зайнятості як такий, що шукає роботу;

– сім'ї, у яких існує ризик передачі дитини до закладів для дітей-сиріт і дітей, які позбавлені батьківського піклування;

– неповнолітні одинокі матері (батьки), яким потрібна підтримка;

– сім'ї, члени яких перебували чи перебувають на державному утриманні.

Цим наказом був визначений також порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями цієї категорії та визначено основні етапи роботи: виявлення СЖО, соціальне інспектування, визначення потреби в соціальному супроводі, безпосереднє здійснення соціального супроводу сім'ї та його припинення.

Наступним кроком було упроваджено наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.04.2008 № 1795, який скоротив перелік критеріїв сімей у складних життєвих обставинах і поєднав попередні (визначені вище в законі). Наказ утратив чинність на підставі Наказу Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 27.05.2010. Вийшов новий наказ "Про затвердження порядку здійснення соціального інспектування центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах", у якому перелік сімей у СЖО не змінився.

Нині є чинною Постанова Кабінету міністрів України від 21.11.2013 "Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)", керуючись якою, працюють усі районні соціальні служби для сім'ї, дітей і молоді.

У цій постанові "сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах", розглядається як сукупність осіб, серед яких є хоча б одна дитина віком до 18 років, що проживають разом і пов'язані спільним побутом, взаємними правами й обов'язками. Під "складними життєвими обставинами" вбачають обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки

яких вона не може подолати самостійно або мінімізувати негативний вплив, зокрема такі:

1) жорстоке поводження з дитиною в сім'ї;

2) відсутність постійного місця роботи у працездатних членів сім'ї;

3) відсутність житла, призначеного і придатного для проживання;

4) відбування покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін, взяття під варту одного із членів сім'ї;

5) насильство в сім'ї (у т. ч. щодо дитини);

6) тривала хвороба, установлена інвалідність (у т. ч. дітей), уроджені вади фізичного та психічного розвитку;

7) малозабезпеченість, безробіття одного із членів сім'ї, що негативно впливає на виконання батьківських обов'язків, призводить до неналежного утримання дитини й догляду за нею;

8) спосіб життя, унаслідок якого один із членів сім'ї частково або повністю не має здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте життя та брати участь у суспільному житті;

9) ухиляння батьків від виконання обов'язків із питань виховання дитини;

10) відібрання у батьків дитини без позбавлення батьківських прав;

11) стихійне лихо;

12) дискримінація осіб та/або груп осіб.

Якщо розглянути зміст зазначених обставин, стає очевидною неможливість класифікації сімей зі складними життєвими обставинами через відсутність критеріїв для визначення таких обставин. Замість критеріїв тут перераховані життєві проблеми не лише різних рівнів, а й різні за змістом. Відсутність ознак, їхнє дублювання призводить до плутанини у визначенні сімей-отримувачів послуг. Наприклад, у пункті 1 йдеться про жорстоке поводження з дитиною в сім'ї, а під цим поняттям мається на увазі будь-які форми фізичного, психологічного, сексуального або економічного насильства над дитиною в сім'ї або поза нею; водночас про насильство в сім'ї окремо зазначено в пункті 5. Пункт 2 щодо відсутності постійного місця роботи у працездатних членів сім'ї дублюється з пунктом 7, де ці обставини описано одним словом – безробіття. Незрозуміло, за якою логікою об'єднано відбування покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін, взяття під варту одного із членів сім'ї та насильство в сім'ї (у т. ч. щодо дитини). Крім того, позбавлення волі й обмеження волі – це різні речі, а позбавлення волі може бути від умовного до довічного. Отже, тривалість складних життєвих обставин може тривати все життя. Загадково звучить пункт 8 – "спосіб життя, внаслідок якого один із членів сім'ї частково або повністю не має здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте життя та брати участь у суспільному житті" – тут порушена логіка, оскільки коли людина не піклується про себе – це і є її спосіб життя, а не його наслідок. Цей перелік доповнюють ще й такі обставини, як стихійне лихо і дискримінація осіб. До стихійних лих можна віднести лише надзвичайні природні явища (землетруси, повінь тощо). Проте поза розглядом залишаються сім'ї, постраждалі від військових дій, громадянських заворушень або техногенних катастроф. Не визначено, які саме види дискримінації маються на увазі в останньому пункті.

Тим не менше, спираючись на вищезазначене, соціальні служби мають вести облік сімей СЖО. Науковці [3] намагалися класифікувати сім'ї СЖО залежно від несприятливих умов або складних життєвих обставин,

що негативно впливають на виховання й забезпечення розвитку дітей:

- соціально-демографічні – неповні, багатодітні сім'ї, що перебувають у процесі розлучення тощо;
- матеріально-побутові – малозабезпечені, сім'ї, де є безробітні тощо;
- медико-соціальні – сім'ї, де є інваліди, алкоголіки, наркомани, психічно хворі тощо;
- психологічні та соціально-педагогічні – сім'ї, де простежується недобра психологічна атмосфера, емоційно-конфліктні взаємини, педагогічна некомпетентність батьків тощо;
- соціально-правові – сім'ї, де відслідковуються криміногенні прояви способу життя, є раніше засуджені тощо.

Проте важко визнати класифікацією розподіл, за яким одна й та сама сім'я може увійти в усі п'ять категорій: багатодітна, малозабезпечена, конфліктна з педагогічною некомпетентністю, де батько-алкоголік три роки тому вийшов із тюрми й досі безробітний.

Аналіз практичної діяльності соціальних працівників довів, що відсутність науково обґрунтованої типології сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги, є серйозною перешкодою в роботі з ними. Так, у дослідженні Н. А. Тараненко, що було виконано під нашим керівництвом у межах магістерської роботи, з'ясовано ставлення працівників соціальних служб м. Києва до зведення всіх сімей, які є адресатами соціальної роботи, в одну групу – СЖО.

За результатами опитування щодо оцінки соціальними працівниками ознак, за якими можна віднести сім'ю до категорії сімей СЖО, було виявлено.

1. Більшість соціальних працівників уважають, що ознаки, наведені в законодавстві, не повністю відображають зміст поняття "сім'я СЖО". Ці ознаки не відповідають дійсній причині проблем сім'ї. Соціальні працівники у своїй роботі не аналізують причин, які передують зазначеним проявам сім'ї СЖО, оскільки це суперечило б тому, що наявне в законодавстві.

2. Через величезний перелік ознак сімей СЖО соціальні працівники змушені ставити на облік таку кількість сімей, що перевищує можливості робочого навантаження відповідних служб. Це наслідок нечіткості та підміни понять, що представлені в нормативній базі: багато ознак не відповідають сутності терміну "сім'я СЖО", одна й та сама ознака має подвійний сенс.

3. Більшість соціальних працівників дотримуються самостійно сформованого переліку критеріїв сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. Так, опитувані сформували такий перелік: хронічні сім'ї, кризові, потенційні, сім'ї, які швидко вирішують проблеми. Хронічні сім'ї – це такі, де проблеми зазвичай ніколи не вирішуються й накопичуються, як снігова куля; за статистикою, таких сімей найбільше. Ці сім'ї не вмотивовані на вирішення своїх проблем, у них відсутні бажання співпрацювати із соціальним працівником, вони не усвідомлюють необхідність якихось змін. Ці сім'ї перебувають на обліку роками. На нашу думку, ці ознаки характеризують скоріше дисфункційні сім'ї, а не сім'ї в СЖО. Кризові сім'ї характеризуються тим, що їхні проблеми можуть вирішуватися лише на певний час, а потім знову повертаються. Потенційні сім'ї – ці сім'ї "групи ризику", які можуть потрапити у СЖО, але соціальні праців-

ники не втручаються до їхньої проблемної ситуації доки вона не досягне критичного рівня. Це є певним парадоксом, адже знаючи, що сім'ї необхідна допомога, спрямована на профілактику порушень у сімейній системі, соціальні працівники чекають, коли проблема стане явною. Сім'ї, які швидко вирішують проблеми (самостійно чи за допомогою соціального працівника), виходячи із висловлювань, є справді тими, що перебувають у складних життєвих обставинах. Проте до роботи з такими сім'ями соціальні працівники приступають в останню чергу, оскільки всі ресурси вже витрачені на зазначені вище типи.

4. Висловлювання соціальних працівників щодо процесу своєї роботи показали, що більшість розуміє недоліки чинної нормативної бази, вони налаштовані удосконалити означення цього терміну та його ознак. Це стане каталізатором підвищення ефективності роботи із сім'ями, які потребують соціально-психологічної допомоги.

Показовим є аналіз ставлення самих сімей СЖО до пропозиції соціальних працівників щодо співпраці. Лише 20 % сімей позитивно відреагували на візит соціального працівника, а решта були дуже незадоволені тим, що соціальні служби втручаються в їхнє сімейне життя. 50 % сімей зовсім не усвідомлюють своїх проблем, вони вважають, що такі факти, як нестача їжі й одягу для дитини, відсутність засобів гігієни, дитячі крадіжки, девіантна поведінка є нормальним перебігом подій. Ці сім'ї відмовлялися від психологічної допомоги, від співпраці в розробці плану виходу зі складних життєвих обставин, а були зацікавлені в отриманні інших послуг, які їм принесуть більше користі: грошова допомога, пільги, гуманітарна допомога тощо.

У теоретичному аспекті застосування ознак сімей СЖО, що наявні в нормативній базі, є некоректним. Сама етимологія слова "обставини" означає щось тимчасове, і найголовніше – те, що є об'єктивним, тобто не залежить від самої людини. У цьому сенсі поєднання зовнішніх і внутрішніх факторів, що наполегливо повторюється в означенні сімей СЖО, є серйозною помилкою. Наприклад, візьмемо дві неповні сім'ї. В одній батько нещодавно загинув – ця сім'я справді перебуває у складних життєвих обставинах. В іншій неповній сім'ї матеріально забезпечена, успішна самодостатня зріла жінка свідомо обрала варіант безшлюбного материнства. До чого тут складні життєві обставини? Ще один типовий приклад із життя: парубок із заможної, високостатусної сім'ї, перед яким відкриті всі можливості, стає наркоманом. Тут складних життєвих обставин також не було. Стосовно багатодітної сім'ї, якщо цей варіант сімейного життя свідомо обраний батьками, казати про СЖО знову-таки буде недоречно.

Отже, відсутність науково-обґрунтованої типології сімей, що потребують соціальної допомоги, знижує ефективність роботи з ними.

Основні результати:

На основі наших досліджень [5, 6, 7] і досвіду роботи з такими сім'ями ми розробили типологію сімей відповідно до негативної динаміки сімейних стосунків.

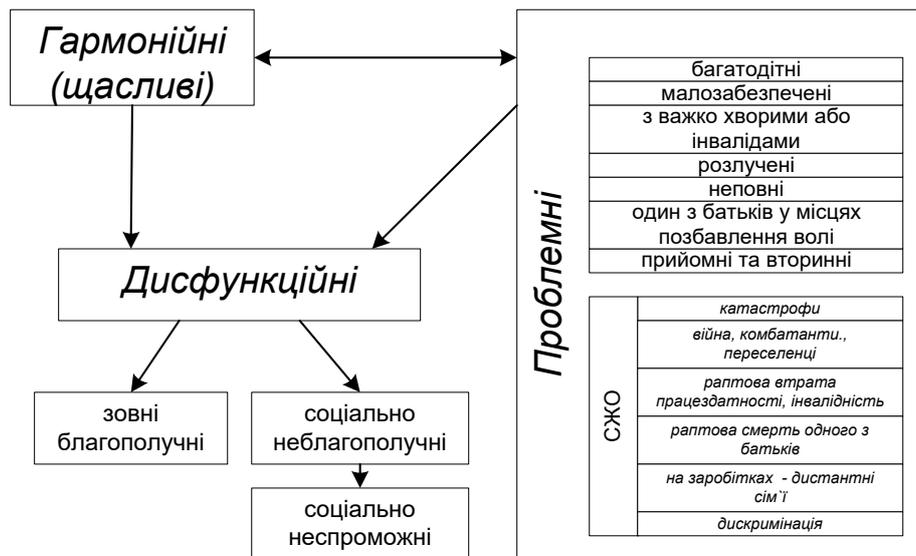


Рис. 1.1. Типологія сімей відповідно до негативної динаміки сімейних стосунків

Розглянемо наведену типологію.

Гармонійна сім'я

Насамперед слід зазначити, що означення гармонійних сімейних стосунків залишається неточним і розмитим, незважаючи на те, що воно є часто вживаним.

Гармонія (від грец. *Harmonia* – зв'язок, відповідність) – узгодженість, відповідність частин і цілого, злиття компонентів об'єкта в єдине гармонічне ціле. У давньогрецькій філософії гармонія (пропорційність) означала організованість усесвіту, що протистоїть хаосу. Звідси гармонізація соціальних систем, у тому числі й сімейних, містить у собі ряд організаційних дій, що мають на меті перетворення об'єкта, налагодження внутрішнього порядку, пропорційності частин цілого.

Дослідники формулюють такі психологічні ознаки гармонійного шлюбу: толерантність, повага один до одного, чесність, бажання бути разом, схожість інтересів і ціннісних орієнтацій. Варга [5] вважає, що стабільний шлюб обумовлюється єдністю інтересів і духовних цінностей подружжя, але контрастністю їх особистісних рис, а стабільності сім'ї сприяє вміння членів сім'ї вести переговори з усіх аспектів спільного життя.

Частина дослідників прирівнюють поняття гармонійних стосунків до сумісності партнерів, відповідності рис характеру, поглядів і цінностей. Е. Г. Ейдеміллер, В. Юстиціс, [9] розглядають гармонійний шлюб насамперед із погляду соціальної зрілості партнерів, підготовленості до активної участі в житті суспільства, здатності забезпечити сім'ю матеріально, почуття відповідальності, володіння собою та гнучкості. Проте таке визначення гармонійності нівелює психологічну наповненість сімейних стосунків, зводячи їх лише до гідного виконання соціальних обов'язків. Далі дослідники наводять складові, які є вагомими для гармонії сімейно-шлюбних відносин: ступінь емоційного зв'язку партнерів, соціальна зрілість і сумісність (схожість уявлень, узгодженість поведінкових особливостей, психофізіологічна сумісність, схожість цінностей).

Найбільше відповідає поняттю гармонії концепція оптимального функціонування сім'ї, де нормою вважається успішність її у виконанні своїх завдань. Ґрунтуючись на цьому розумінні гармонійності, ми визначаємо гармонійні сімейні стосунки як такі, що характеризуються гнучкістю і збалансованістю. Це сприяє успішному

виконанню сім'єю своїх функцій та особистісному зростанню кожного члена сім'ї.

Розглянемо складові гармонійних сімейних стосунків. Відсутність певних із них дає змогу соціальному працівнику орієнтуватися, до якого типу можна віднести сім'ю, із якою він працює.

Перша складова – автономність членів сім'ї. Негативними є як надмірна згуртованість, так і роз'єднаність або відчуження. Автономність передбачає наявність чітких особистісних меж, які разом із тим не позбавляють подружжя почуття єдності одне із одним. Низький рівень диференціації, тобто самостійності емоційного й інтелектуального функціонування партнерів, призводить до симбіотичних, взаємозалежних стосунків, що у своєму крайньому прояві переходять у невротичний зв'язок ("токсичне кохання"). Можна визначити такі критерії автономності: задоволеність потреби партнерів у особистісному просторі; емоційна включеність партнерів у простір один одного; кількість вільного часу, який партнери проводять разом.

Друга складова – гнучкість сімейних ролей. Сімейні ролі визначаються як повторювальні зразки поведінки, спосіб виконання сімейних функцій членами сім'ї. Більшість дослідників [2, 4] схильються до думки, що сімейні ролі мають бути гнучко сформовані, тобто основні функції закріплені за партнерами, але в разі необхідності сім'я легко може переструктуризуватися. Особливо це стосується етапу встановлення правил, коли подружжя тільки звикають до нових ролей і обов'язків. Позитивним є рівномірний розподіл ролей у сім'ї та відсутність чіткого домінування одного партнера над іншим. Критеріями рольової структури сім'ї з гармонійними стосунками є гнучкість (на противагу жорсткості), фіксованість (на противагу розмитості), рівноправний розподіл ролей і влади в сім'ї.

Третя складова – емоційна наповненість життя сім'ї. Гармонійні сім'ї здатні до прояву широкого почуттєвого спектру, тобто адекватного реагування на стимули. Критеріями емоційної наповненості є: присутність емпатії у стосунках; щирість у прояві почуттів, як позитивних, так і негативних; переважання позитивних емоцій над негативними.

Четверта складова – узгодженість образу сім'ї партнерів. Кожна людина має свій образ сім'ї, пов'язаний із

її ієрархію цінностей та інтересів. Задоволеність шлюбом складається як результат адекватної реалізації цього образу сім'ї на практиці у своїй власній сім'ї. Також образ сім'ї є баченням своєї життєвої перспективи в сім'ї чоловіком і дружиною. Для адекватної реалізації цієї перспективи необхідним є узгодженість образів сім'ї у партнерів: відсутність суперечностей, спільні сімейні цінності й орієнтація на них.

Зрозуміло, що гармонійна сім'я є щасливою і не потребує допомоги соціальних служб. Проте навіть така сім'я може легко опинитися у групі проблемних. Наприклад, часто сім'я стає дисгармонійною на етапі випрацювання правил, який стає вирішальним для подальшого функціонування сім'ї. Етап стабільності також небезпечний дисгармоніями, тобто втратою узгодженості, злагоди через проблеми, про які докладно йшлося вище.

Сім'ї багатодітні, малозабезпечені та сім'ї, де є тяжко хворі або інваліди. Зрозуміло, що ці сім'ї мають багато проблем. Проте вирішальним фактором тут є сімейні стосунки. Якщо батьки кохають один одного, люблять і розуміють своїх дітей, то труднощі їм негаразди ще більше згуртовують таку сім'ю. До соціальних служб такі сім'ї звертаються самі лише за конкретною, зазвичай – юридичною чи матеріальною, допомогою.

Сім'ї неповні, розлучені й такі, де один із батьків перебуває в місцях позбавлення волі. Проблеми цих сімей набагато складніші, оскільки тут вже порушено структуру сім'ї, а отже, зберегти її нормальне функціонування важко. Зазначимо, що тут є кардинальною відмінністю неповних сімей, де один із батьків помер, від тих сімей, де дитина свого батька навіть не знає, а тим більше від тих, де батьки розлучені. Наступна ситуація – коли один із батьків перебуває в місцях позбавлення волі. Це часто є ознакою соціального неблагополуччя (тобто дисфункційності) сім'ї, однак тут ключовим є ставлення сім'ї до цієї ситуації.

Окремою групою серед проблемних сімей є *приймні та вторинні сім'ї*. Зрозуміло, що виховання нерідних дітей завжди є складним і проблемним. Уникнути переходу такої сім'ї у групу дисфункційних сімей тут допоможе лише професійна майстерність батьків-вихователів, життєва мудрість опікунів (вітчима, мачухи) і допомога фахівців (соціальних працівників, психологів, педагогів тощо).

Сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах. Нагадаємо, що тут основною ознакою є наявність зовнішніх факторів, які зумовили проблеми, а не внутрішніх, тобто стосунків у сім'ї. У цьому разі сім'я є цілком гармонійною, але життєва ситуація так склалася, що необхідна допомога зовні. Наприклад, сім'ї, які постраждали від техногенних катастроф чи стихійного лиха (аварія на Чорнобильській АЕС, повінь, пожежа тощо) або постраждали від військових дій (переселенці із зони АТО, сім'ї комбатантів). До складних життєвих обставин слід віднести раптову втрату роботи чи взагалі працездатності (інвалідність) годувальника сім'ї. У складних життєвих обставинах перебувають так звані *дистантні сім'ї*, коли один із батьків (а тим більше обидва) тривалий час живуть поза сім'єю у зв'язку з особливостями їхньої праці, наприклад, за кордоном за контрактом чи просто на заробітках, або на роботі вахтовим методом.

Дискримінація сім'ї за будь-якими ознаками (релігійними, етнічними) також є серйозним фактором виникнення проблем. Особливо гостро ці складні життєві обставини позначаються на сім'ї, якщо вона мешкає в невеликому населеному пункті, де думка громади є дуже важливою.

Сподіваємося, що читач уже зрозумів, що як гармонійна сім'я може стати проблемною, так і проблемна сім'я, доклавши зусиль і за допомогою соціальних служб, може стати гармонійною (на рис. 1 це позначено лінією зі стрілочками з обох кінців). Проте так буває не завжди. У разі негативної динаміки стосунків сім'я стає дисфункційною. Тоді можливі два варіанти: дисфункційна, але зовні благополучна сім'я та соціально неблагополучна.

Гармонійне функціонування можна було б розглядати як вибір кожної окремої сім'ї. Однак, небезпеку для суспільства дисфункційна сім'я становить у зв'язку з тим, що тут не відбувається належна підготовка дитини до дорослого життя. Адже відомо, що важливими є не лише знання та вміння, що отримує дитина під час виховання в сім'ї, а сама атмосфера в родині. Навіть якщо батьки дуже старанно дотримуються правильних форм поведінки, педагогічних підходів, але нещасливі у своєму подружньому житті, дитина відчуває це. Тому саме особистісні якості дитини піддаються найбільшому порушенню та викривленню у дисфункційних сім'ях. Весь негативний досвід, який набула дитина в батьківській родині, вона переносить у своє доросле життя. Неправильний стиль поведінки батьків, хибні уявлення, що були засвоєні в дитинстві, призводять до серйозних порушень в особистісному розвитку, що, у свою чергу детермінує девіантну поведінку.

Таким чином, дисфункційність усередині сімейних взаємин завжди є детермінацією девіацій у поведінці дітей. Сучасний погляд на цю проблему полягає в тому, що корекція будь-якого відхилення в поведінці дитини неможлива без роботи з усією сім'єю. Це підтверджує й наявність спеціального поняття "ідентифікований пацієнт (клієнт)" – це той член сім'ї, девіантна поведінка якого є безпосередньою причиною звернення до психолога або причиною повідомлення про неблагополуччя в соціальні служби. Ця особа ніби виявляє своєю поведінкою відповідальність за всі дисфункції внутрішньосімейних стосунків.

Отже, виявити (ідентифікувати) дисфункційну, але зовні благополучну сім'ю можна через наявність ідентифікованого пацієнта. Наприклад, у заможній сім'ї високопосадовців син ґвалтує неповнолітніх дівчат, або дружина страждає на нейродерміт чи напади істерії, фобії, або донька зловживає алкоголем, наркотиками тощо. Зрозуміло, що родина приховує ці факти, а коли поведінка девіантного члена сім'ї виявляється назовні, для оточуючих це є несподіванкою.

У соціально неблагополучній сім'ї дисфункція є очевидною: сварки, скандали, насильство, алкоголізм, нехтування батьківськими обов'язками – це типовий, але не вичерпний набір ознак. Саме цим сім'ям конче потрібний соціальний супровід та інші види соціально-психологічної допомоги. Якщо така допомога не ефективна, то сім'я втрачає свої виховні функції та стає соціально неспроможною. У цьому разі постає питання про вилучення дітей із сім'ї.

Зазначимо, що не лише практика роботи із сім'ями, але й соціальні дослідження підтверджують нашу типологію. Зокрема, експертне опитування щодо здійснення соціального супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, центрами СССДМ продемонструвало два типи сімей, які потребують соціальної допомоги [1]. Це сім'ї, які самі звертаються до соціальних служб, і які, навпаки, уникають співпраці із соціальними працівниками.

Якщо члени сімей приходять до центрів соціальних служб за власною ініціативою, то, зазвичай, ці сім'ї є вмотивованими щодо співпраці із соціальним працівником. Це одинокі матері, багатодітні сім'ї, опікуни, люди похилого віку, сім'ї з дітьми-інвалідами, особи, які потерпають від насильства в родині. Інформація про соціальні служби потрапляє до них через заклади освіти, інші державні установи або просто через інформаційні листки центрів СССДМ, що розповсюджуються співробітниками. Приходять в основному через брак інформації та для зняття певних психологічних проблем. Часто-густо такі клієнти не потребують соціального супроводу, а лише разової допомоги чи консультації. Відповідно до нашої типології це і є проблемні сім'ї.

Найскладнішим, проте найпоширенішим різновидом сімей є ті, що виявляються шляхом інспектування за наданими державними органами та службами (відділами опіки й піклування, службами у справах дітей, сектором ювенальної превенції, медичними закладами) списками. У таких випадках соціальні робітники самі приходять до клієнтів додому, вивчають ситуацію та пропонують свої послуги. До цієї групи зазвичай належать неблагополучні сім'ї, у яких є алкогольно чи наркотично залежні члени сім'ї, чи наявне безвідповідальне ставлення до дітей, насильство тощо. Такі сім'ї є невмотивованими щодо співробітництва із соціальними службами. Вони налаштовані неприязно, навіть вороже, і в багатьох випадках відмовляються від допомоги. Причини небажання спілкуватися із працівниками різні: недовіра до соціальних служб, зневіра в можливості вирішення проблем, сором щодо оприлюднення проблеми, особливості характеру батьків тощо. За нашою типологією це дисфункційні сім'ї.

Опитування серед членів сімей, які перебували під соціальним супроводом центрів соціальних служб щодо того, як відбулася перша зустріч із соціальним працівником, показало, що 38 % опитаних звернулися за допомогою із власної ініціативи, 8 % були направлені з інших установ (переадресовані) і 54 % – відвідав соціальний працівник за наданими списками. Таким чином, більше половини сімей було взято на облік унаслідок інспектування за наданими іншими державними установами списками. Отже, як зазначають дослідники, не дивно, що значна кількість родин є невмотивованими або недостатньо вмотивованими щодо якихось позитивних змін у їхньому житті, що, у свою чергу, впливає на ефективність роботи із подолання кризи.

На нашу думку, інтерпретація наведених цифр є не зовсім коректною. Ці 54 % сімей не пережили кризи (чи складні обставини) і тому, природно, не були вмотивовані до змін. Вони були дисфункційними, а отже, потребували зовсім інших підходів, ніж проблемні сім'ї (46 %).

Висновки:

1. Існуюча система роботи із сім'ями, які потребують соціально-психологічної допомоги, є недосконалою, оскільки її базові засади не мають наукового обґрунтування. Зокрема, визначення основного поняття – сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах, – є суперечливим та фрагментарним.

2. Системоутворювальною помилкою визначення поняття "сім'ї, які перебувають у складних життєвих

обставинах" є ототожнення впливу зовнішніх життєвих обставин із внутрішнім світом особистості та неправомірний перенос поняття "обставини" на постійно діючий фактор.

3. Критерії визначення "сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах" насправді є переліком випадкових ознак, на основі яких неможливо побудувати адекватну класифікацію.

4. Визначення критерії стосовно віднесення сім'ї до певного типу має будуватися виходячи із соціально-психологічних детермінант.

5. Розроблена нами типологія сімей, які потребують соціально-психологічної допомоги, включає такі різновиди: проблемні, дисфункційні, зовні благополучні, соціально неблагополучні та соціально неспроможні.

6. Застосування розробленої нами типології базується на соціально-психологічних критеріях і методах діагностики стосунків у сім'ї. Різновиди, форми й технології роботи з різними типами сімей є перспективою подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Аналітичний звіт: Моніторинг соціального супроводу сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. – К. : Держсоцслужба, 2016.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга. – СПб. : Речь, 2001.
3. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей / А. Й. Капська, І. В. Пеша. – К., 2012.
4. Козубовська Г. В. Роль і функції соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю / Г. В. Козубовська та ін. – Ужгород: УЖДУ, 1998.
5. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування / Н. Ю. Максимова. – К. : ДП "Видавничий дім Персонал", 2011.
6. Максимова Н. Ю. Соціальна робота з сім'єю / Н. Ю. Максимова. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2015.
7. Максимова Н. Ю. Як порозумітися зі своїми дітьми (Конфліктологія для батьків) / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна. – К., 2004.
8. Харчев А. Г. Современная семья и ее проблемы. Социально-демографическое исследование / А. Г. Харчев, М. С. Мацковский. – М., 1978.
9. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2008.

References

1. Analitichnyy zift: Monitoring sotsional'nogo suprovoï simey, kotoryy opirayetsya na skladkiye zhittieykh obstavinakh. – K. : Derzhsozsluzhba, 2016.
2. Varga A. YA. Sistemnaya semeynaya psikhoterapiya / A. A. YA. Varga. – SPb. : Rech', 2001.
3. Kaps'ka A. Y. Sotsiologicheskyy suppozitiv kategorii klassifikatsii s uchetom / A. A. Y. Kaps'ka, I. V. Pesh. – K., 2012.
4. Kozubov'ska G. V. Rol' i funktsii sotsial'no-psikhologichnoï sluzhbi v roboti z sim'eyu / G. V. Kozubov'ska ta in. – Uzhgorod: UzhDU, 1998.
5. Maksymova N. YU. Simeyne konsultuvannya / N. YU. Maksymova. – K. : DP "Vidavnichiy dim Personal", 2011.
6. Maksymova N. YU. Sotsial'na robota z sim'eyu / N. YU. Maksymova. – K. : VPTS "Kiiv'skiy universitet", 2015.
7. Maksymova N. YU. Yak porozumit'sya zi svoimi dit'mi (Konfliktologiya dlya bat'kiv) / N. YU. Maksymova, K. L. Milyutina. – K., 2004.
8. Kharchev A. G. Sovremennaya sem'ya i yeye problemy. Sotsial'no-demograficheskoye issledovaniye / A. A. G. Kharchev, M. S. Matskovskiy. – M., 1978.
9. Eydemiller E. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i / E. G. Eydemiller, V. Yustitskis. – SPb. : Piter, 2008.

Надійшла до редакції 15.02.17

Рецензовано 20.02.2017

Н. Ю. Максимова, д-р психол. наук, проф.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ТИПОЛОГИЯ СЕМЕЙ, НУЖДАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Статья посвящена проблеме создания типологии семей, нуждающихся в социально-психологической помощи. Показано, что отсутствие адекватной типологии семей и определения вида помощи, в которой они нуждаются, приводит к тому, что ресурсы предоставляются тем семьям, которые не заинтересованы в решении своих проблем. Эмпирически доказано, что признаки, по которым относят семьи к разряду "семья СЖО", не соответствуют действительной причине проблем семьи. Предложенная нами типология семей, нуждающихся в социально-психологической помощи, построена в соответствии с психологическими детерминантами.

Ключевые слова : сім'я; соціально-психологічна допомога; детермінанти.

N. Yu. Maksymova, Doctor of Psychology, professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

TYPOLOGY OF FAMILIES IN NEED OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

The article devoted to the definition of a typology of families in need of social and psychological assistance. To determine the families who need social support, long used different concepts that characterize the negative features of life of families with children, dysfunctional families, family social risk, dysfunctional family, problematic family. Due to the variety of definitions of families in need of social assistance in the scientific literature, and in legal documents, there is a lot of confusion, including the substitution of concepts and there is a conflict between them. Analysis of practice of social workers showed that the lack of science-based typology of families in need of social and psychological assistance is a serious obstacle in working with them. Due to huge list of features of "the family of the difficult life circumstances" social workers have to put on the record so many families that exceeds the capacity of the workload of the relevant services. This is due to lack of clarity and substitution of concepts presented in the regulatory framework, many signs do not correspond to the nature of the term "the family of the difficult life circumstances" one and the same sign has a double meaning. It is shown that the lack of adequate typology of families and determine the type of assistance they require leads to resources that provide those families who are not interested in solving their problems. Empirically proved that the features of the concept of "the family of the difficult life circumstances" does not correspond to the real causes of family problems. Dysfunctions within family relationships is always a determination of deviations in behavior. Identify dysfunctional, but apparently happy family can be identified because of the patient. The proposed typology of families in need of social and psychological assistance is built according to the psychological determinants.

Keywords. Family, social and psychological assistance determinants.

УДК: 364.2+364.42/.44:159.98

Ю. М. Удовенко, канд. психол. наук, асист.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ НА БАЗІ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ

Подано характеристику особливостей практичної соціально-педагогічної роботи із батьками, які опинилися у складних життєвих обставинах, на сучасному етапі. Проаналізовано існуючі моделі, технології та методи надання допомоги сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах. Визначено та запропоновано складові компоненти змісту соціально-педагогічної роботи із батьками на базі центрів соціально-психологічної реабілітації дітей за умови вилучення дитини із сім'ї та з метою реалізації права дитини на проживання в сім'ї, а саме: соціальна діагностика, соціальне прогнозування, соціально-психологічна реабілітація, соціально-педагогічна реабілітація, соціальна терапія, соціально-педагогічне та психологічне консультування.

Ключові слова: складні життєві обставини; соціально-педагогічна робота; соціально-психологічна реабілітація.

Вступ. На сучасному етапі практична діяльність центрів соціально-психологічної реабілітації дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, спрямована головним чином на вивчення соціальної ситуації дитини (історії життя дитини, причини складних життєвих обставин тощо) та надання їй різних видів допомоги відповідно до її потреб (стану здоров'я, навчальної діяльності, у цілому, індивідуального розвитку, відновлення стосунків із батьками дитини, іншими особами, які їх замінюють, чи формування взаємовідносин із новими батьками). З одного боку, такий підхід є стратегічно важливим у наданні допомоги дітям, які внаслідок складних життєвих обставин у сім'ї були направлені до центру соціально-психологічної реабілітації дітей (далі – центр), з іншого боку, недостатнім, оскільки саме несприятливі умови сімейного оточення, а не дитина є причиною вилучення її із сім'ї та направлення до центру. Відповідно до Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей, затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 28 січня 2004 р. № 87, одним із основних завдань центру є надання психологічної та інших видів допомоги батькам

(або особам, які їх замінюють) дітей, які перебувають у центрі, спрямованої на повернення дитини до сім'ї. Відповідно, ще одним стратегічно важливим підходом має бути соціально-педагогічна робота з батьками з метою з'ясування, допомоги та прийняття подальшого рішення про доцільність чи недоцільність повернення дитини в сім'ю. При цьому, незважаючи на розроблені та апробовані в Україні концепції, методи роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, на державному рівні в контексті діяльності центрів соціально-психологічної реабілітації дітей даний підхід методологічно не відпрацьований, не систематизований та не затверджений. Тому зміст такої діяльності фахівці центру визначають відповідно до свого професійного бачення і часто організація роботи спрямована лише на надання психологічної, медичної та педагогічної допомоги дитині.

Тому **метою** цієї статті є визначення складових компонентів змісту соціально-психологічної роботи з батьками, які опинилися у складних життєвих обставинах, на базі центрів соціально-психологічної реабілітації дітей. **Завдання** статті передбачають таке: 1) охаракте-

ризувати особливості практичної соціально-педагогічної роботи з батьками, які опинилися у складних життєвих обставинах, на сучасному етапі; 2) проаналізувати існуючі моделі, технології та методи надання допомоги сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах; 3) запропонувати складові компоненти та алгоритм змісту соціально-педагогічної роботи з батьками на базі центрів соціально-психологічної реабілітації дітей за умови вилучення дитини із сім'ї та з метою реалізації права дитини на проживання в сім'ї. **Об'єктом** даного дослідження є соціально-педагогічна допомога сім'ям із дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах. **Предмет** дослідження: зміст соціально-педагогічної роботи з батьками, які опинилися у складних життєвих обставинах, на базі центрів соціально-психологічної реабілітації дітей.

Огляд літератури. Концепції соціально-психологічної, соціально-педагогічної допомоги дітям, які опинилися у складних життєвих обставинах, описують такі вчені, як А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Г. М. Лактіонова, І. Д. Зверева, Ж. В. Петрочко, З. П. Кияниця, І. В. Пеша, Н. Ю. Максимова, Р. В. Овчарова, Дж. Райкус, Р. Хьюз, К. Роджерс, К. Хорні, Н. Мак-Вільямс [2, 5–10, 12, 13].

Однією із ключових технологій, яка реалізується фахівцями центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, у роботі із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, є технологія соціального супроводу. Це вид соціальної роботи з особою або сім'єю, які опинилися у складних життєвих обставинах, наслідки яких вони не можуть подолати самостійно, що передбачає надання комплексної індивідуальної соціальної допомоги. Соціальний супровід – це технологізована практична діяльність соціального працівника/соціального педагога, що є сукупністю прийомів та операцій, які реалізуються у визначеному порядку, певній послідовності для досягнення певних змін у соціальному становищі та самопочутті клієнта. В основі технології соціального супроводу лежить метод ведення випадку. Загалом у практиці соціальної роботи поняття "ведення справи клієнта" є базовою, об'єднуючою та структурою творчою технологією [16, с. 49]. Це метод допомоги, у межах якого фахівець аналізує потреби клієнта, а потім організовує, координує, домагається надання, відслідковує отримання й оцінює ефективність наданих послуг, що мають покращити якість життя клієнта. Визначають такі етапи ведення випадку: 1) установлення контакту із клієнтом; 2) первинна оцінка стану та потреб клієнта (початкова оцінка); 3) поглиблена психосоціальна оцінка (комплексна оцінка потреб); 4) прогнозування та планування роботи (складання індивідуального плану роботи із клієнтом); 5) надання допомоги клієнту, організація та проведення різних заходів та їхня координація; 6) моніторинг процесу надання комплексної допомоги клієнту (оцінка процесу); 7) моніторинг ефективності втручання (оцінка впливу); 8) закриття випадку [5].

У роботі з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, запропонована концептуальна модель оцінки потреб дитини, що описана О. В. Безпалько, І. Д. Звереву, Ж. В. Петрочко, З. П. Кияницею. Оцінка потреб дитини та сім'ї – це дії зі збору, обробки, систематизації, узагальнення та порівняння даних розвитку дитини, батьківського потенціалу щодо задоволення її потреб, стану соціального середовища сім'ї з метою визначення оптимальної стратегії втручання й необхідних послуг дитині та сім'ї для подолання складних жит-

тєвих обставин [10, с. 115; 11]. Якісно проведена оцінка потреб дає більш повну інформацію для визначення цілей і завдань щодо роботи з дитиною, розробки індивідуального плану роботи з дитиною та сім'єю, аналізу результатів впливу.

Поряд із цим, є інший підхід стосовно допомоги даній категорії сімей. На думку А. Кочубея та Н. Умарової в роботі із сім'ями, які опиняються у складних життєвих обставинах, необхідно використовувати функціональний підхід, тобто аналізувати ті функції (репродуктивну, рекреативну, соціально-побутову, економічну, соціалізуючу, терапевтичну), які виконує сім'я в процесі її життєдіяльності й на основі яких можна оцінювати її спроможність та самостійність [1; 2, с. 62]. Виконання функцій дорослими членами сім'ї визначає її життєздатність, тобто функціональність, тоді як порушення або відсутність якої-небудь функції сім'ї, що заважає або порушує її життєдіяльності, позначає явище дисфункціональності сім'ї. Оцінювати дисфункціональність сім'ї важливо із трьох позицій: точки зору самої сім'ї; погляд соціального оточення, точки зору спеціаліста. Практична модель роботи із дисфункціональною сім'єю передбачає такий алгоритм: складання карти функціональності сім'ї; аналіз сценарію дисфункціональності сім'ї; визначення причинно-наслідкових зв'язків у сценарії дисфункціональності сім'ї; досягнення згоди із сім'єю у сценарії та причинно-наслідкових зв'язках [2, с. 75].

Подані існуючі моделі, технології та методи надання допомоги сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах, недостатньо розкривають специфіку соціально-педагогічної роботи із сім'ями на базі центрів соціально-психологічної реабілітації дітей.

Методологія дослідження. Зазначена тема вивчається нами із 2002 р. на посаді практичного психолога у Центрі соціально-психологічної реабілітації дітей Міжнародної благодійної організації "Служба порятунку дітей". Після чого практична робота здійснювалась у Службі у справах дітей Київської міської державної адміністрації до 2015 р. у формі прикладного напрямку – координації соціально-педагогічної та психологічної роботи фахівців (соціальних педагогів/соціальних працівників, психологів, педагогів, вихователів) центрів соціально-психологічної реабілітації дітей державної та громадської форми власності м. Києва, а саме: здійснення супервізії, проведення тренінгів, надання консультацій. Із 2015 р. до сьогодні триває навчальна та супервізійна діяльність фахівців центрів соціально-психологічної реабілітації дітей м. Києва й різних регіонів України. Поряд із цим, із 2003 р. і дотепер зазначений об'єкт та предмет дослідження вивчається в науковій площині. Із 2016 р. вивчення даного питання та його подальше дослідження і практична розробка здійснюється на базі Центру допомоги дітям "Місто щасливих дітей".

Основні результати. Причини, через які дітей улаштовують до центрів соціально-психологічної реабілітації дітей, характеризуються дією комплексу соціально-економічних, медичних та психологічних факторів сімейного неблагополуччя, що трактуються як складні життєві обставини. Відповідно до Закону України "Про соціальні послуги" від 19.06.2003 р. № 966-IV, складні життєві обставини – це обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно [3]. Відповідні обставини спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, унаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи мож-

ливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті.

Зокрема, визначають такі категорії дітей, які приймаються до центрів соціально-психологічної реабілітації дітей, а саме: діти, батьки яких мають матеріальні та соціальні проблеми (із низьким матеріальним забезпеченням або безробітні, не мають власної житлової площі); діти, батьки яких зловживають психоактивними речовинами (алкоголь, наркотики); мають проблеми із правоохоронними органами і т. п.; діти з неповних сімей або сімей, які перебувають у стані розлучення; діти, батьки яких померли чи трагічно загинули; діти, батьки яких тимчасово перебувають у лікарнях (через соматичні, психічні захворювання), у місцях позбавлення волі, інших закладах; діти, які втратили фактичну опіку родичів (напр., через погіршення стану здоров'я бабусь, дідусів та ін.); діти психічно хворих батьків, які через свій стан не можуть здійснювати догляд за дитиною; діти, які зазнали насильства в сім'ї; підлітки, які залишили домівки через конфлікти з батьками або родичами та тривалий час проживають на вулиці тощо. Тобто, діти потрапляють до притулків та центрів соціально-психологічної реабілітації тоді, коли їх батьки тимчасово або повністю перестають виконувати свої батьківські обов'язки, або коли їх поведіння спричиняє загрозу життю та здоров'ю дитини.

Існують різні моделі допомоги сім'ї, які може використати спеціаліст у роботі із сім'єю. Залежно від обраної моделі будуються програми корекції стосунків між батьками і дітьми. Визначають п'ять моделей допомоги сім'ї [6].

1. *Педагогічна модель*. Ґрунтується на гіпотезі про недостатню педагогічну компетентність батьків щодо дитини. Консультант разом із батьками аналізує ситуацію, накреслює програму заходів. Спеціаліст орієнтується не стільки на індивідуальні можливості батьків, скільки на універсальні стосовно педагогіки та психології засоби виховання. Ця модель має профілактичний характер. Таку модель особливо потребують проблемні, дисфункціональні сім'ї. Вона спрямована на підвищення психолого-педагогічної культури батьків, розширення й відновлення виховного потенціалу сім'ї, активне включення батьків у процес соціального виховання дітей. Форми роботи у межах цієї моделі спрямовані на підвищення батьківської компетентності. Використовуються лекції й бесіди для батьків із питань сімейного виховання, дискусії, аналіз та обговорення реальних труднощів сімейного виховання, групові форми роботи із батьками, що спрямовані на оволодіння навичками спілкування з дітьми тощо.

2. *Соціальна модель* використовується у тих випадках, коли сімейні труднощі є результатом несприятливих зовнішніх обставин. У цих випадках, окрім аналізу життєвої ситуації і рекомендацій, є потреба у втручанні зовнішніх сил.

3. *Психологічна (психотерапевтична) модель* використовується тоді, коли причини труднощів дитини перебувають у сфері спілкування, особистісних особливостей членів сім'ї. Модель передбачає аналіз сімейної ситуації, психодіагностику особистості, діагностику сім'ї. Практична допомога полягає у подоланні бар'єрів спілкування та виявленні причин його порушення.

4. *Діагностична модель* ґрунтується на припущенні про дефіцит у батьків спеціальних знань про дитину або свою сім'ю. Об'єктом діагностики є сім'я, а також діти й підлітки з порушеннями і відхиленнями у поведінці. Діагностичний висновок може виступати основою для прийняття організаційного рішення.

5. *Медична модель* передбачає, що в основі сімейних труднощів лежать хвороби. Завдання психотерапії – з'ясування діагнозу, організація лікування хворих і адаптація здорових членів сім'ї до хворих.

Спеціаліст може використовувати різні моделі допомоги сім'ї залежно від характеру причин, що викликають проблему дитячо-батьківських стосунків.

Серед методів допомоги сім'ям із дітьми подано такі [8].

Метод батьківських груп. Оскільки сім'я є цілісною системою, тому проблеми діади "батьки – діти" не можуть бути вирішені за допомогою психокорекції тільки дітей або тільки батьків. Причини неефективного батьківського ставлення можуть бути різноманітними. Психологічна корекція дозволяє виправити більшість із них. З цієї метою використовуються *батьківські групи*. Проведення паралельної роботи з дітьми та батьками дозволяє підвищити ефективність занять батьківської групи.

Ключовим методом корекції батьківських ставлень є *когнітивно-поведінковий тренінг*. Основним змістом занять корекційних батьківських груп є обговорення і психодраматичне програвання типових ситуацій внутрішньосімейного спілкування й особливостей взаємодії із підростаючою дитиною. Заняття включають також психогімнастичні прийоми і різноманітні варіанти соціометричних методик. У батьківських групах використовують також різноманітні допоміжні методи психокорекції, а саме:

метод групової дискусії (підвищує і психолого-педагогічну грамотність батьків, їхню загальну сензитивність до дитини та її проблем, дозволяє виявити індивідуальні стереотипи виховання);

метод вербальної дискусії (навчає культури діалогу в сім'ї, формує вміння аргументувати свої висновки і уважно розглядати думки іншої людини, у т. ч. власної дитини);

метод конструктивної суперечки (допомагає порівнювати різні точки зору батьків на позицію дітей у вирішенні проблемних ситуацій, прислуховуватися одне до одного, обирати найбільш раціональні та ефективні підходи на основі співробітництва).

Метод гри дозволяє моделювати і відтворювати в контрольованих умовах сімейні ситуації. Прикладами таких ігор можуть бути:

1. *"Архітектор і будівельник"* – будівельник із зав'язаними очима під керівництвом архітектора, якому заборонено будь-які дії руками, має розмістити у певній послідовності кубики на великій карті. При цьому кожен із присутніх повинен побувати у різних ролях.

2. *"Приємні спогади"* – необхідно згадати й поговорити про щось приємне для сім'ї та одного із батьків і показати, як це було.

3. *"Неприємні спогади"* – необхідно згадати і програти останню сварку одного із батьків із власною дитиною, а потім поговорити про почуття, які відчували обоє.

Метод спільних дій оснований на виконанні дитиною і одним із батьків спільного завдання. Після виконання завдання проводиться його аналіз;

Спеціальні вправи чи форми роботи на розвиток навичок конструктивного спілкування із застосуванням принципу "Я-повідомлення". Прикладом таких вправ може бути *тренінг ефективного вербального спілкування*, у якому під час комунікації один із батьків грає роль дитини.

Поряд із цим, найважливішими умовами ефективності роботи з дитиною та її найближчим соціальним оточенням (батьками чи особами, які їх замінюють) за умови, коли дитина перебуває в центрі, є планування і про-

гнозування роботи. *Планування* – це основна складова здійснення процесу реабілітації дитини у центрі, що полягає у розробці та практичному впровадженні індивідуального плану, який визначає кроки до досягнення реабілітаційних цілей, включаючи шляхи, інструменти та способи їх реалізації [6, 9].

Під час індивідуального планування роботи з дитиною та її найближчим оточенням варто звернути увагу на правильне формулювання, перш за все, *цілей реабілітації дитини* відповідно до її потреб і соціальної ситуації у сім'ї, а не до загальних завдань чи напрямів роботи установи. Ми вважаємо, що в процесі соціально-психологічної реабілітації дитини може бути три основні цілі допомоги дитині:

1) повернення її в біологічну сім'ю;

2) підготовка та влаштування дитини до сімейних форм виховання за умов неможливості повернення дитини в біологічну сім'ю (усиновлення, опіка/піклування, прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу);

3) підготовка до самостійного життя, особливо дітей старшого підліткового та юнацького віку, за умов відсутності можливості повернення дитини в біологічну сім'ю чи влаштування її до сімейних форм виховання.

У цілому, планування роботи з випадком, є первинним методом, який дозволяє забезпечити вирішення системних завдань захисту дитини та соціальної підтримки її сім'ї. Залежно від визначеної мети реабілітації дитини формулюються конкретні завдання допомоги дитині та її сім'ї. Особливості плану визначатимуть також такі параметри як обставини, за яких дитина потрапила до центру, її правовий статус, вік, соціально-психологічні особливості дитини та найближчого оточення тощо.

Щодо кожної дитини, яка була вилучена із сім'ї чи вулиці внаслідок загрози життю і здоров'ю, та потрапила до центру, то має складатися план індивідуальної роботи як з нею, так і з її батьками чи особами, які їх замінюють.

Для складання індивідуального плану роботи і, відповідно, прогнозування результатів досягнення мети, необхідно визначити потреби дитини та її сім'ї. Відповідно, першочерговим етапом роботи з дитиною є початкова й комплексна оцінка потреб дитини, її соціального оточення як складова для визначення необхідних видів надання комплексної допомоги. Підхід до надання соціальних послуг на основі з'ясування індивідуальних потреб дитини та її соціального оточення вимагає від працівників установ визначення індивідуальних характеристик потреб кожної окремої дитини й у відповідь на ці потреби – розробку індивідуальних, а не стереотипних заходів, у межах узгодженої командної роботи фахівців і наявних ресурсів установи.

Індивідуальний план роботи – це документ, що відображає логіку, зміст і процедуру надання послуг з метою подолання складних життєвих обставин, в яких опинилась дитина.

Планування роботи з випадком – це використання соціальним працівником технології планування у процесі допомоги дітям та сім'ям. Під час планування роботи, складання індивідуального плану роботи з дитиною та батьками або особами, які їх замінюють, необхідно:

1. Визначити проблему, яку необхідно вирішити, чи потребу, що необхідно задовольнити (виявлення проблеми).

2. Зібрати і проаналізувати всю наявну інформацію з метою розуміння характеру і причин виникнення проблеми чи потреби; визначити сильні й слабкі сторони

дитини та її сім'ї (за умови її наявності), які можуть бути використані для вирішення проблеми (оцінка).

3. Сформулювати мету й завдання соціально-психологічної реабілітації кожної конкретної дитини в установі: конкретизовано визначити бажані результати, на досягнення яких будуть спрямовані зусилля команди фахівців.

4. Визначити всі можливі дії, здійснення яких сприятиме досягненню бажаних результатів, порівняти різні підходи і вибрати найефективніші дії.

5. Вирішити, хто, як, де і коли здійснюватиме ключову дію.

6. Установити, чи привели ці дії до досягнення бажаних результатів (оцінка ефективності).

Періодично слід проводити наради та обговорення стосовно реалізації плану, труднощів, які виникають, необхідності внесення нових доповнень тощо. Важливо, щоб кожен працівник не планував свою роботу автономно, без узгоджень з іншими спеціалістами, оскільки тоді такий підхід не має цілісності, відповідно результативність буде низькою. Окрім працівників, які працюють у закладі, до планування та реалізації запланованих дій слід залучати й інші служби та установи, організації (державні, недержавні).

Зауважимо, що виконання всіх завдань індивідуального плану не завжди означає досягнення кінцевої мети. Це пов'язано зі змінами реальних життєвих ситуацій, появою нових проблем, потреб і запитів. У зв'язку із цим, після виконання поставлених завдань можуть бути сформувані нові. Отже, спеціалісти, що реалізують індивідуальний план у частині своїх компонентів, мають якомога оперативніше реагувати на можливі зміни, проблеми та труднощі, а також вносити корективи у план, інформуючи при цьому всіх, хто дотичний до його реалізації.

У частині роботи з батьками важливо, щоб батьки були залучені до планування і розуміли, що лише від спільних зусиль, а особливо їх активної позиції залежатиме кінцевий результат – досягнення мети – повернення дитини у сім'ю.

За результатами власної практичної діяльності в Центрі соціально-психологічної реабілітації дітей протягом п'яти років та проведення супервізії діяльності фахівців зазначених центрів (соціальних педагогів/соціальних працівників, психологів, педагогів, вихователів) більше 10-ти років і до сьогодні, нами визначено та запропоновано такі **складові компоненти й алгоритм змісту соціально-педагогічної роботи з батьками на базі центрів соціально-психологічної реабілітації дітей** за умови вилучення дитини із сім'ї та з метою реалізації права дитини на проживання в сім'ї:

1) *соціальна діагностика* – передбачає збір інформації про сім'ю та умови їх життєдіяльності, визначення причинно-наслідкових зв'язків, породжених умовами життя клієнтів, з'ясування сутності соціальних проблем, що утворюють складну життєву ситуацію в сім'ї з метою визначення стратегії надання соціально-педагогічної допомоги дитині та сім'ї;

2) *соціальне прогнозування* – це передбачення ходу подальшого розвитку сімейної ситуації, що ґрунтується на вивченні умов життєдіяльності сім'ї, індивідуальних особливостей членів сім'ї, причинно-наслідкових зв'язків складних життєвих обставин, а також формулювання конкретних суджень про подальші перспективи функціонування сім'ї та стан певного соціального явища в майбутньому. Мета прогнозування – не просто передбачити ті чи інші явища майбутнього, а сприяти доцільному та ефективнішому впливу на них з метою

досягнення очікуваного результату щодо відновлення функціональної спроможності сім'ї;

3) *соціально-психологічна реабілітація* реалізується в частині мотивації батьків чи інших осіб, які їх замінюють, до змін, тобто до соціально прийнятної способу життя з метою відновлення батьківського потенціалу чи набуття батьківської компетентності, а також їхньої власної самостійної, відповідальної, особистісної та матеріально спроможної життєдіяльності; інформування щодо індивідуально-типологічних особливостей їхньої дитини (дітей), особливостей вікового розвитку, впливу можливих несприятливих, травматичних подій на психічний розвиток дитини та формування адекватних, конструктивних форм взаємодії з нею;

4) *соціально-педагогічна реабілітація* – відновлення виховного потенціалу сім'ї, профілактика помилок у сімейному вихованні; допомога в оволодінні методів сімейного виховання з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей;

5) *соціальна терапія* – надання підтримки на емоційному, пізнавальному та поведінковому рівнях щодо визнання та розв'язання батьками (біологічними чи прийомними) власних труднощів, проблемних ситуацій;

6) *соціально-педагогічне та психологічне консультування* потенційних батьків сімейних форм виховання для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (кандидатів в усиновлювачі, опікуни/піклувальники, прийомні батьки, батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу), з метою знайомства, установлення контакту та формування взаємовідносин між дитиною та новою сім'єю, а також допомоги в адаптації дитини в новій сім'ї та подальшій професійній підтримці.

Висновки. *Алгоритм і складові компоненти змісту соціально-педагогічної роботи з батьками* за умови вилучення дитини із сім'ї та з метою реалізації права дитини на проживання в сім'ї передбачає реалізацію таких складових компонентів: соціальної діагностики, соціального прогнозування, соціально-психологічної реабілітації, соціально-педагогічної реабілітації, соціальної терапії, соціально-педагогічного та психологічного консультування. Розуміння фахівцями зазначених складових компонентів та їх алгоритму в процесі соціально-педагогічної роботи з батьками на базі центрів соціально-психологічної реабілітації дітей забезпечить професійний підхід, розуміння специфіки та цілісне бачення роботи з батьками.

В основі надання соціально-психологічної допомоги дітям та проведення соціально-педагогічної роботи з батьками, які опинилися у складних життєвих обставинах, має бути незаперечне твердження про те, що основоположне значення для здорового психічного розвитку дитини, її сприятливої соціалізації має сім'я та її постійний, безпечний, надійний, сприятливий характер функціонування.

Основними критеріями ефективності здійснення соціально-психологічної реабілітації дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, є захист їхніх прав та найкращих інтересів, задоволення потреб, створення можливості для повноцінного розвитку; забезпечення сприятливих умов для соціалізації, передусім, у сімейному середовищі, а також повноцінного життя у суспільстві. У процесі реабілітації дітей, які зазнали несприятливих умов соціалізації, мають місце індивідуальні сенситивні періоди, за яких довготривале перебування дітей в одному із закладів, при давно відновлених та скоригованих зазначених порушеннях, призводить до погіршення стану дітей та регресу реабілітації.

При цьому реалізація комплексного підходу в процесі як соціально-педагогічної роботи з батьками, так і надання соціальної, медичної, педагогічної, психологічної допомоги дитині, передбачає спеціальну організацію професійної взаємодії, яка базується на розумінні загальної мети, усвідомленні того, що для реалізації цієї мети спеціалісти потребують співпраці між собою у вирішенні проблем кожної окремої дитини. Це забезпечує можливість надавати допомогу дитині та сім'ї комплексно і побачити ситуацію з різних позицій. Робота навіть дуже кваліфікованого спеціаліста без тісної співпраці із колегами призводить до зменшення ефективності надання допомоги, швидкого професійного вихорання та виникнення власних емоційних проблем.

Дискусія. Незважаючи на описані моделі, технології, методи соціально-психологічної, педагогічної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, на державному рівні залишається не затвердженою методологія діяльності центрів соціально-психологічної реабілітації дітей у цілому та специфіка соціально-педагогічної роботи з батьками, зокрема, з урахуванням концепції індивідуального планування роботи з дитиною та сім'єю.

Список використаних джерел:

1. Азбука семьи или практика работы с семьями : в 2-х ч. : науч.-метод. пособ. – Донецк: ООО "ГД "Донецчина", 2013. – Ч. 2. – 176 с.
2. Визит в семью или практика работы с семьями : в 2-х ч. : науч.-метод. пособ. – Донецк: ООО "ГД "Донецчина", 2013. – Ч. 1. – 128 с.
3. Закон України "Про соціальні послуги" від 19 червня 2003 р. № 966-IV [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/966-15_
4. Закон України "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю" від 21.06.2001 р. № 2558-III [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14_
5. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. / А. Й. Капська, І.В. Пеша. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.
6. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям: метод. посіб. / авт. кол.: О. В. Безпалько, Л. П. Гурковська, Т. В. Журавель та ін. ; за ред. І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко. – К.: Видавн. дім "КАЛІТА", 2010. – 376 с.
7. Соціальна педагогіка. 5-те вид. перероб. та доп. : підруч. / за ред. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.
8. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ "Сфера", 2001. – 480 с.
9. Організація соціальної роботи з дітьми та молоддю, які опинилися в СЖО : практич. посіб. для спеціалістів соц. сфери. / авт. кол.: С. С. Валько, Л. С. Лорішвілі, А. І. Павловський та ін. – К., 2011. – 304 с.
10. Оцінка потреб дитини та її сім'ї / за заг. ред. І. Д. Звереві. – К.: Держсоцслужба, 2007. – 144 с.
11. Петрочко Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: моногр. / Ж. В. Петрочко. – Рівне: видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 28 січня 2004 р. № 87 "Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей" [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2004-%D0%BF_
13. Райкус Дж. Соціально-психологічна допомога сім'ям та дітям груп ризику: практич. посіб. : у 4 т. / Райкус Джудіт С., Хьюз Рональд // Концептуальні основи соціальної роботи з дітьми. – К.: "Феникс", 2011. – Т. 1. – 284 с.
14. Робота із сім'ями, які потребують професійної соціально-педагогічної підтримки. Тренінговий курс для спеціалістів соціальної сфери / автори-упоряд.: В. Г. Головатий, А. В. Калініна, О. А. Виноградова ; за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – К.: Основа-Прінт, 2007. – 128 с.
15. Соціальна педагогіка. 5-те вид. перероб. та доп. : підруч. / за ред. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.
16. Сімейно орієнтована соціальна робота: практичні аспекти : конспект лекцій / за заг. ред. В. О. Кузьмінського, С. С. Лукашова. – К.: Молодь, 2010. – 128 с.

References

1. Azbuka sem'i ili praktika raboty s sem'yami. Nauchno-metodicheskoye posobiye. – Donetsk: ООО "PD "Donechchina", 2013. – Chast' 2. – 176 s.
2. Vizit v sem'yu ili praktika raboty s sem'yami. Nauchno-metodicheskoye posobiye. – Donetsk: ООО "PD "Donechchina", 2013. – Chast' 1. – 128 s.

3. Zakon Ukraїni "Pro sotsial'ni poslugi" від 19 chervnya 2003 r. № 966-IV. – Rezhim dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.

4. Zakon Ukraїni "Pro sotsial'nu robotu z sim'yami, dit'mi ta moloddyu" від 21.06.2001 r. № 2558-III. – Rezhim dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.

5. Kaps'ka A. Y. Sotsial'niy suprovıd rıznykh kategoriy simey ta ditey : Navch. posib. / A. Y. Kaps'ka, Í. V. Pêsha. – K.: Tsentr uchbovoї literaturi, 2012. – 232 s.

6. Kompleksna dopomoga bezdoglyadnim ta bezpritul'nim dityam: metod. posib. / Avt.: O. V. Bezpa'l'ko; L. P. Gurkovs'ka, T. V. Zhuravel' ta ín. / za red. Í. D. Zvêrêvoї, ZH. V. Petrochko. – K.: Vidavnichiy dim "KALITA", 2010. – 376 s.

7. Sotsial'na pedagogika. 5-te vid. pererob. ta dop. Pidruchnik / Za red. A. Y. Kaps'koї. – K.: Tsentr uchbovoї literaturi, 2011 – 488 s.

8. Ovcharova R. V. Spravochnaya kniga sotsial'nogo pedagoga / R. V. Ovcharova. – M.: TTS "Sfera", 2001. – 480 s.

9. Organizatsiya sotsial'noї roboti z dit'mi ta moloddyu, yakı opinilis' u SZHO. Praktichniy posibnik dlya spetsialistiv sotsial'noї sferi / avt. kol.: S. S. Val'ko, L. S. Loriašvilı, A. Í. Pavlovs'kiy. – K., 2011. – 304 s.

10. Otsínka potreb ditini ta її sim'ї / za zag. red. Í. D. Zvêrêvoї ; avt.: Í. D. Zvêrêva, Z. P. Kiyaniysya, V. O. Kuz'míns'kiy. – K.: Derzhsozsluzhba, 2007. – 144 s.

11. Petrochko ZH. V. Ditina u skladnikh zhittêvikh obstavinakh: sotsial'no-pedagogichne zabezpechennya prav: monografiya / ZH. V. Petrochko. – Rívne: vidavets' O. Zen', 2010. – 368 s.

12. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraїni від 28 síchnya 2004 r. № 87 "Pro zatverdzhennya Tipovogo polozhennya pro tsentr sotsial'no-psikhologichnoї reabilitatsії ditey" / Rezhim dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2004-%D0%BF>.

13. Raykus Dzh., KH'yuz R. Sotsial'no-psikhologichna dopomoga sim'yam ta dityam grup riziku: praktichniy posibnik: U 4 t. T. 1 / Raykus Dzhudıt S., KH'yuz Ronal'd. Kontseptual'ni osnovi sotsial'noї roboti z dit'mi. – K.: "Feniks", 2011. – 284 s.

14. Robota z sim'yami, yakı potrebuyut' profesinoї sotsial'no-pedagogichnoї pidtrimki. Trenıngoviy kurs dlya spetsialistiv sotsial'noї sferi / Avtori-uporyadniki: V. G. Golovatiy, A. V. Kalínina, O. A. Vinogradova ; za zag. red. T. F. Aleksêenko. – K.: Osnova-Print, 2007. – 128 s.

15. Sotsial'na pedagogika. 5-te vid. pererob. ta dop. : pidruchnik / za red. A. Y. Kaps'koї. – K.: Tsentr uchbovoї literaturi, 2011 – 488 s.

16. Símeyno oriêntovana sotsial'na robota: praktichni aspekti : konspekt lektsiy / za zag. redaktsiëyu V. O. Kuz'míns'kogo, S. S. Lukashova. – K.: Molod', 2010. – 128 s.

Надійшла до редколегії 14.02.17
Рецензовано 17.02.17

Ю. Н. Удовенко, канд. психол. наук, ассист.
КНУ имени Тараса Шевченка, Киев, Украина

СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

НА БАЗЕ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ

Охарактеризованы особенности практической социально-педагогической работы с родителями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, на современном этапе. Проанализированы существующие модели, технологии и методы оказания помощи семьям, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Определены и предложены компоненты содержания социально-педагогической работы с родителями на базе центров социально-психологической реабилитации детей при изъятии ребенка из семьи и с целью реализации права ребенка на проживание в семье, а именно: социальная диагностика, социальное прогнозирование, социально-психологическая реабилитация, социально-педагогическая реабилитация, социальная терапия, социально-педагогическое и психологическое консультирование.

Ключевые слова: сложные жизненные обстоятельства; социально-педагогическая работа; социально-психологическая реабилитация.

Ju. Udowenko, PhD in Psychology, assistant Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS IN REHABILITATION CHILDREN'S CENTRE

The article describes the specifics of social-pedagogical work with parents in difficult life circumstances. The author analyzes models, technologies and methods of providing assistance to families in difficult life circumstances. There provided basic components of social-pedagogical work with parents on the basis of socio-psychological rehabilitation center. There also stressed the priority of the comprehensive assessment of the child's needs in the rehabilitation process. The author emphasize the necessity of the comprehensive approach and multidisciplinary team work (services for children, centers for social and psychological rehabilitation of children, centers of social services for family, children and youth) in helping process.

Key words: difficult life circumstances, comprehensive approach, socio-pedagogical work, social and psychological rehabilitation.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

УДК 364.62

Л. Остролицька, асп.

Інститут Людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОМПЕТЕНЦІЇ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА ЇХ СІМ'ЯМИ

У статті піднято питання щодо спеціалізації в соціальній роботі, а саме: соціальної роботи з особами з інвалідністю. Розглянуто критерії соціально-педагогічних компетенцій і компетентнісного підходу та актуальних потреб практикуючих спеціалістів, їх підготовки до роботи з особами з інвалідністю.

Ключові слова: соціально-педагогічні компетенції спеціалістів соціальної роботи, компетентність, соціальна робота, професійний портрет спеціаліста соціальної роботи з особами з інвалідністю.

Вступ. В практичній соціальній роботі мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді міста Києва виокремився окремий напрям соціальної роботи з дітьми, молоддю з інвалідністю та членами їх сімей.

В професійному середовищі науковців порушуються питання необхідності спеціалізації в соціальній роботі. Практичний досвід показує актуальну необхідність спеціалізованої підготовки студентів за напрямом соціальної роботи з дітьми, молоддю, особами з інвалідністю, членами їх сімей. За двадцять років діяльності мережі ЦСССДМ та діяльності громадського сектору накопичився дієвий досвід соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю, сім'ями, в яких виховуються діти з інвалідністю. Для вивчення і впровадження успішного практичного досвіду важливим є взаємодія різних ланок інституцій: законотворчих, наукових, виконавчих, практикуючих в сфері професійної соціальної роботи.

Метою статті є дослідження соціально-педагогічних компетентностей фахівців соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю в соціальній роботі. Базою дослідження слугували центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями м. Києва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю вивчалися А. Капською, І. Івановою, Л. Тюптею, Н. Мирошниченко.

Компетентності фахівців соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю в соціальній роботі в медико-соціальному аспекті розглянула Д. Данко; в освітніх закладах, в тому числі інклюзивних, М. Чайковський, Л. Міщик. Питання особистісного зросту та мотиваційної сфери спеціаліста працюючого з особами з інвалідністю розглянуті в зарубіжних роботах Ж. Ваньє.

В сучасному світі розглядається тенденції об'єднання ціннісного та компетентнісного підходу в професійній діяльності: важливим є формування спеціаліста як професіонала і паралельно з цим впровадження профілактичних заходів з попередження професійних криз і деструкцій. На етапі вибору професії важливим є відповідність особистих якостей майбутнього спеціаліста з професійними вимогами; під час професійної діяльності – вміння поєднувати і використовувати знання, навички, випрацювати особисте ставлення до об'єкту своєї діяльності, бути готовим навчатись протягом життя; для сучасної соціальної роботи додаються вміння співпрацювати з отримувачем послуг [9].

Спеціаліст соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю та їх сім'ями, на думку спеціалістів мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді міста Києва, в межах соціально-педагогічних компетенцій має володіти:

- знати та виконувати міжнародне та державне законодавство щодо інвалідності; розуміти актуальні проблеми інвалідності в суспільстві, фактори дезадаптації і особливості процесу соціалізації осіб з інвалідністю в різних вікових групах: діти, підлітки, молодь, дорослі, особи похилого віку; розуміти принципи рівних прав та можливостей, методологію участі і впроваджувати їх у роботу; розуміти головні аспекти формування інклюзивного суспільства;

- дотримуватись і використовувати у спілкуванні коректну термінологію щодо інвалідності, мати толерантне ставлення до інакшості, позбавитись власних стереотипів щодо інвалідності, професійно зростати;

- володіти теоретичними та професійними основами соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю, сім'ями, розуміти актуальні проблеми зазначеної групи населення, орієнтуватись в системі соціальних, освітніх, медичних та ін. послуг зазначеної категорії населення в громаді;

- володіти техніками встановлення контакту, проведення бесід і інтерв'ю, консультування, планування дій, проведення індивідуальної та групової роботи, залучати членів сім'ї, дітей та молоді з інвалідністю до реабілітаційних заходів, вміти заповнювати відповідну документацію;

- володіти технологіями роботи: з людиною в кризі, з прийняття інвалідності, з сім'єю, з дитячими і молодіжними колективами; формування толерантності в суспільстві щодо інвалідності;

- володіти технологіями подолання дезадаптації, формування соціальних навичок у осіб з інвалідністю різних нозологій; вміти наснажувати і вчити людину з інвалідністю користуватись своїми правами, згуртовуватись на вирішення актуальних питань; знати методи впливу щодо створення умов безбар'єрного середовища;

- володіти техніками спілкування з особами різних нозологій інвалідності, вміти супроводжувати мало мобільних дітей та молоді з інвалідністю;

- дотримуватись принципів та етичних норм соціальної роботи, механізмів співпраці з різними установами та організаціями для вирішення проблем дітей та молоді з інвалідністю.

Соціально-педагогічна компетентність включає су-

купність особистісних якостей фахівця, що дозволяють йому вільно орієнтуватися в динамічно мінливому соціумі, в середовищі своєї професійної діяльності, максимально використовуючи свої можливості, адаптуючись до вимог суспільства [4].

Важливим питанням залишається фахова підготовка та підвищення кваліфікації спеціалістів. В 2012-2014 роках спеціалістами Київського міського центру соці-

льних служб для сім'ї, дітей та молоді здійснювалась підготовка новонабраних фахівців соціальної роботи до практичної діяльності в мережі. Під час навчання проводилась вправа на виявлення стереотипів і "страхів" у спеціалістів щодо інвалідності. Заявлені "страхи" ми ранжували на підгрупи: "компетенції", "упередження", "особисті якості" і виявили такі проблеми:

компетенції	відсутність теоретичних знань про інвалідність, не розуміння суті соціальної роботи з людьми з інвалідністю; не розуміння кінцевої мети в роботі; методів соціальної роботи, не володіння технологіями; відсутність вмінь індивідуальної роботи та проводити консультування, страх першого контакту; відсутність навичок і знань основ спілкування з особами з інвалідністю (різних нозологій); відсутність знань законодавчої бази; відсутність навичок поводження спеціаліста з агресивними людьми, особами в кризі; відсутність компетенцій при роботі з сім'єю; відсутність компетенцій при роботі з немотивованими отримувачами послуг, з низькою реабілітаційною культурою, зі споживацькою культурою; необізнаність технологій залучення ресурсів громади до вирішення актуальних питань; відсутність знань допомоги людям в горі; не розуміння своїх меж, відповідальності; відсутність знань особливості роботи з різними нозологіями інвалідності: аутизм, психіатрія, розумова відсталість тощо.
упередження	особисте ставлення до людей з інвалідністю; етика соціальної роботи.
особисті якості	невпевненість у своїх силах; созалежність; невміння говорити відкрито про інвалідність з отримувачем послуг (делікатно).

В 2016 році в п'яти ЦСПРДМФО пройшли практику 109 студентів з вузів м. Києва за фаховою підготовкою "соціальна робота та соціальна педагогіка". За відгукми спеціалістів і директорів центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями міста Києва студенти бояться контакту з батьками дітей з інвалідністю, мають слабку теорію соціальної роботи з особами з інвалідністю, несформовані навички особистого контакту, не знають структури заняття групової роботи, не вміють розбиратися в людях (типи осіб, особливості) і підбирати методи роботи з ними.

Спеціалісти центрів СССДМ зазначили низьку мотивацію до виконання завдань, налагодженню контакту з сім'єю, не розуміння змісту соціальної роботи з сім'ями з особами з інвалідністю, невміння самостійно орієнтуватися в нормативно-правовій базі пов'язаній з інвалідністю; невміння спілкуватись по телефону; контролювати власні емоції і підбирати делікатні слова при спілкуванні з отримувачем послуг; при візиті в сім'ю лякаються зовнішнього вигляду дитини з інвалідністю і губляться від кількості виявлених проблем; мало практичних навичок і не вміють теорію застосовувати на практиці; губляться при виявленні споживацької позиції і немотивованих отримувачів послуг.

Спеціаліст, який вчиться заочно на факультеті "соціальної роботи" і працює в районному центрі СССДМ зазначив, що при підготовці спеціаліста важливо формувати у нього навички з діловодства (вчити формулювати ділові листи), формувати вміння з основ спілку-

вання з отримувачем послуг (на чому розставляти акценти, особливості спілкування з різними категоріями отримувачів послуг), як мотивувати немотивованого отримувача послуг, як відслідковувати якість роботи з конкретними категоріями отримувачів послуг.

Таким чином практична соціальна робота вимагає ретельної підготовки кадрів до соціальної роботи з дітьми, молоддю з інвалідністю та сім'ями в яких вони виховуються. Важливо створювати умови для формування спеціаліста і створювати всі необхідні умови для підтримки спеціаліста від обрання професії, підготовки, входження в професію, самостійного виконання завдань.

Спеціалістами КМЦСССДМ та мережі центрів протягом останніх вісімнадцяти років (1999, 2006, січень 2013, 2017 років) проводили соціограму на тему "Фактори впливу на становище дітей та молоді з інвалідністю (Києва) та сімей, в яких вони виховуються". Мета соціограми визначити, які фактори найвпливовіші, з чим працювати. Виявлені фактори фіксувались у п'ять груп за причиною проблематики: соціальні структури, політико-правова ситуація, культурні цінності, економічні умови, поведінка індивідуума (мал.1).

Фактори впливу на становище дітей, молоді з інвалідністю та сімей, в яких вони виховуються

1999	2006	січень 2013	2017
соціальні структури	соціальні структури	соціальні структури	соціальні структури
політико-правова ситуація	культурні цінності	економічні умови	поведінка індивідуума
культурні цінності	політико-правова ситуація економічні умови	культурні цінності	економічні умови політико-правова ситуація
економічні умови	поведінка індивідуума	політико-правова ситуація поведінка індивідуума	культурні цінності
поведінка індивідуума			

Спостерігаємо, вісімнадцять років перше місце тримає фактор відсутності "соціальних структур" і послуг зазначеній категорії населення. Фактор "поведінка індивідуума" чотирнадцять років (з 1999 по січень 2013 років) на останньому місці. В цей час спеціалістами спостерігалась відсутність відповідальності за власне життя і перекидання відповідальності на обставини і державу у батьків дітей з інвалідністю. Це свідчить про вплив культурних цінностей в країні на членів родини (державна зобов'язана, домінування медичної моделі розуміння інвалідності, патерналістська модель в соціальній політиці), системно нестабільна економічна ситуація, відсутність соціальних послуг і структур допомоги. Самоорганізація, яка відбулась на Майдані в 2013 році свідчить, що відбулись зміни в ментальності населення. Суспільство стало брати на себе відповідальність за соціальну ситуацію в країні, і ці тенденції вплинули на і сім'ї з інвалідністю. Таким

чином спостерігаємо в 2017 році зміну місця впливу позиції "власна поведінка": друге місце з останньої. Це свідчить, що батьки перестали боятись, соромитись, відчувати себе другорядними членами суспільства, а стали усвідомлювати свої права, брати відповідальність за власне життя і життя дитини, брати ініціативу у свої руки і ініціювати створення послуг і громадських організацій. Прийшло усвідомлення, що вони можуть впливати на зміни. Історія світової соціальної роботи говорить, що в Європі такі процеси відбулись після Першої світової війни. І соціальна політика патерналізму змінилась на політику соціального розвитку і інклюзії.

Паралельно з дослідженням факторів, які впливають на сім'ї, ми проводили соціограму з вивчення факторів впливу на становище спеціалістів, які працюють з дітьми та молоддю з інвалідністю з 2006 по 2017 роки (мал.2).

Фактори впливу на становище спеціалістів, які працюють з дітьми, молоддю з інвалідністю та їх сім'ями

2006	2013	2017
політико-правова ситуація	політико-правова ситуація	поведінка індивідуума
поведінка індивідуума	культурні цінності економічні умови	політико-правова ситуація соціальні структури
економічні умови	соціальні структури поведінка індивідуума	економічні умови
соціальні структури		культурні цінності
культурні цінності		

Спостерігаємо динаміку у позиції фактору "поведінка індивідууму" з другого місця в 2006 році на останнє в січні 2013 року, і першого в 2017 році. Дана ситуація свідчить, що спеціалісти соціальної роботи взяли на себе відповідальність за власний професійний розвиток, компетенції, результати роботи, стали усвідомлювати межі власної відповідальності (не спасати весь світ), самомотивованими, відчули вплив результатів своєї роботи на ситуацію тощо. Фактори "політико-правова ситуація" майже десять років був на першому місці, тому що соціальна робота тісно пов'язана з політичною ситуацією в країні. В 2017 році цей фактор зайняв друге місце, спеціалісти гостро відчули на собі вплив від зміни підпорядкування з Міністерства сім'ї, молоді та спорту України до Міністерства соціальної політики України. Скорочення спеціалістів, зміни пріоритетів, перехід з професійної соціальної роботи в межі патерналізму і соціального захисту, оптимізація (без змін моделі соціальної політики, технічного оснащення, умов праці), зниження статусу спеціалістів (відхід від державної служби), скорочення заробітної платні, не збереження стажу роботи у тих спеціалістів які працювали державними службовцями в мережі ЦСССДМ на ставках "методист", "психолог", "соціальний педагог", зменшення днів відпустки. Не дивлячись на ці зміни, склад спеціалістів в районах за напрямом майже не змінився.

З часів становлення мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді міста Києва 30-40% спеціалістів мають власних дітей з інвалідністю, членів родини або самі мають інвалідність. Певний відсоток спеціалістів починав роботу за напрямом після участі в волонтерських проєктах і Київському фестивалі творчості дітей та молоді з інвалідністю "Повіримо у себе". Це люди з високою мотивацією. Спостереження показують, що якщо людина приходила в соціальну роботу, щоб вирішити актуальні питання власної дитини, з часом отримавши спеціальну підготовку, досвід, продовжувала працювати за функціональним напрямом досягала професійного успіху і визнання. Деякі колеги і отримувачі послуг створили батьківські організації ("Дружні долоні", "Родина", "Ірида", "Галактика") і продовжили працювати в громадському секторі. Але є певний відсоток таких спеціалістів які не справились з власною травмою, а намагалася заглушити біль працюючи для інших, що приводило до конфліктних ситуацій. Тому важливим є система допомоги працюючим спеціалістам.

Жан Ваньє, засновник міжнародних спільнот "Ковчег", "Віра і Світло", в своїй книзі "Бути людиною" розмірковує над мотивами тих, хто працює в соціальній сфері з людьми з інвалідністю. Він зазначив наступні вміння і мотиви спеціалістів в роботі з особами з інвалідністю:

- усвідомлювати власні потреби, глибше розуміти себе та мотиви, що керують нашим життям;
- поважати незалежність іншої людини;
- бути вільними від жадоби до влади над іншими, контролю, до критики, гордоців від свого статусу;
- вміти працювати самостійно і в команді;
- займатися власним здоров'ям, сім'єю, розвитком, мати власне життя;
- не мають потреби бути оціненими іншими;
- власні мотиви мають бути очищені, а діяльність джерелом зросту для нас і інших, не служити власним цілям;
- усвідомлювати страхи та потяги (з ран нашого дитинства), бути вільними у виборі (зціленими від минулого);

- ставити правду, справедливість та служіння іншим понад нашу потребу особистого збагачення, бажання успіху, влади та визнання;

- коли нами керує страх втратити наш соціальний статус, ми відмовляємось від нашої людяності, стаємо рабами наших егоцентричних інтересів [3].

Демотиваторами спеціалісти мережі ЦСССДМ м. Києва в першій половині 2017 року визначили: низька заробітна платня, невизнаність праці і ролі мережі СССДМ в соціальних змінах суспільства, великі навантаження, невизнання керівництвом досягнень у роботі, статус "обслуговуючого персоналу", споживацька позиція у отримувачів послуг і перекидання відповідальності у батьків дітей на спеціалістів, невідповідний функціоналу графік роботи.

За двадцять років практичної діяльності фахівцями соціальної роботи з дітьми і молоддю з інвалідністю мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і п'яти центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями міста Києва напрацьовані і окреслені місія, цінності соціальної роботи напрямку, пріоритети в роботі.

Зазначені нормативи були виписані восени 2016 року під час сесії стратегічного розвитку напряму роботи мережі ЦСССДМ міста Києва "Соціальна робота з дітьми, молоддю та сім'ями з одним або більше членів з інвалідністю".

Місія напряму: підготовка до самостійного життя дітей і молоді з інвалідністю, нормалізація і підвищення якості життєдіяльності сімей, де один або більше членів мають інвалідність.

Стратегічна місія напрямку: збереження і розвиток напрямку по роботі з дітьми та молоддю з інвалідністю, сім'ями, де один або більше членів мають інвалідність.

Цінності соціальної роботи по напрямку:

Відповідальність:

- фахівець відповідальний за якість наданої послуги;

- фахівець докладає всіх зусиль для формування у людини з інвалідністю відповідальності за своє життя;

- фахівець сприяє формуванню відповідальності батьків та інших членів сім'ї за виховання, розвиток і реабілітацію, задоволення потреб дитини з інвалідністю.

Повага до особистості:

- ми поважаємо будь-яку особу, яка звернулася до нас за допомогою;

- ми керуємося принципом: спочатку дитина, а потім інвалідність;

- ми реалізуємо в діяльності принцип участі.

Інклюзивне суспільство (суспільство рівних можливостей):

- ми сприяємо створенню умов рівних можливостей, незалежно від наявності або відсутності статусу інвалідності;

- ми проводимо просвітницьку роботу з подолання стереотипів в суспільстві, в середовищі дітей і молоді з інвалідністю та їх батьків;

- формуємо інклюзивна простір і позитивне мислення.

Командний підхід:

- ми команда всередині системи;

- ми створюємо мультидисциплінарні команди для рішення проблем дітей, молоді та сімей, де один або більше членів люди з інвалідністю;

- ми взаємодіємо один з одним і відкриті до співпраці з усіма організаціями та структурами, які поділяють наші цінності.

Пріоритети напрямку:

1. Проблематику соціальної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю, їх сім'ями необхідно розглядати в комплексі підходів всієї мережі соціальних служб;

2. Даному напрямку необхідна ресурсна, фінансова, методична підтримка із забезпечення штатними одиницями по всій мережі;

3. Цільова аудиторія мережі – це в основному люди з маргінального середовища, якою громадські організації займатися поки не готові. Значимість центрів соціальних служб в цьому аспекті неocenенна, тому що сприяє оздоровленню і захисту суспільства від наслідків соціально-економічних і гуманітарних катастроф.

4. Співпраця з громадськими організаціями щодо подолання патерналізму дозволить знизити різнопланову навантаження на державу і відкрити нові перспективи для людей з інвалідністю.

5. Необхідний інноваційний підхід в просуванні бренду організації, виборі позиціонування, формування соціального іміджу. Соціальна підтримка мережі – потужний стимулюючий фактор для співробітників і клієнтів.

6. Потрібна розробка корпоративної культури і цінностей мережі, які будуть осмислені і розділені кожним співробітником.

7. Особливої уваги потребують питання престижності організації і мотивації співробітників.

На загальних зборах Міжнародної ради з питань соціального добробуту (МРСД) в жовтні 2016 року прийнято документ "Роль соціальної роботи в системі соціального захисту населення: загальне право на соціальний захист", який складається із двох частин. У першій йдеться про необхідність для всіх людей мати доступ до компетентних систем соціального захисту, друга частина спрямована на роль соціального працівника, що працює з людьми. Важливий акцент в документі робиться на тому, що системи соціального захисту не замінюють відповідальності сімей і громад в якості перших захисників, а швидше за все забезпечують доступ до послуг і стають платформою людям зрозуміти свої права і навчитися демократично формувати своє оточення. В усьому світі щоденна робота соціальних працівників включає в себе:

- зміцнення солідарності між людьми;
- заохочення людей до турботи про інших;
- залучення людей поважати права інших людей;
- зміцнення солідарності всередині сім'ї, громади, суспільства.

Проблеми особистості розглядаються в контексті її сім'ї та суспільства в якому живе людина, тому початкові ланки для соціального працівника є сімейні та громадські структури. В документі зазначається, що вони (початкові ланки) мають бути визнані в якості основи, на яких будуються інші аспекти соціального захисту [7].

Згідно з професійною етикою соціальної роботи соціальні працівники сприяють побудові систем, які трансформують громади і суспільства для усунення причин, які підривають безпеку і благополуччя. Професійні принципи соціальної роботи підкреслюють, що системи соціального захисту засновані на моделі розвитку забезпечення соціальної стабільності і створюють максимальні умови для самовизначення населення і вплив на їх власне життя [8].

В вітчизняному нормативно-правовому законодавстві визначені такі завдання роботи фахівців соціальної сфери мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: сім'я, в якій одному або кільком членам установлено інвалідність:

- центр направляє її до реабілітаційних установ для інвалідів, дітей-інвалідів, проводить консультації

щодо оформлення виплат, здійснює заходи соціально-побутового патронажу; центр разом із центром соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями та іншими реабілітаційними закладами залучає батьків до співпраці у процесі реабілітації, дає їм методичні поради щодо продовження реабілітаційного процесу поза межами центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, інформує відповідальний підрозділ про необхідність забезпечення інвалідів та дітей-інвалідів технічними засобами реабілітації, автомобілями [10];

- до сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, належать сім'ї (особи), які не можуть самостійно подолати або мінімізувати негативний вплив, зокрема, таких обставин: тривала хвороба, встановлена інвалідність (у тому числі дітей), вроджені вади фізичного та психічного розвитку, малозабезпеченість, безробіття одного з членів сім'ї (особи), що негативно впливає на виконання батьківських обов'язків, призводить до неналежного утримання дитини та догляду за нею; дискримінація осіб та/або груп осіб [11];

- до потенційних отримувачів соціальних послуг належать сім'ї з особами з інвалідністю чи з дітьми з інвалідністю. Зміст соціальних послуг, що надаються фахівцем під час здійснення соціального супроводу сім'ї (особи), яка перебуває у складних життєвих обставинах, пов'язаних з інвалідністю: інформування сімей (осіб) про види виплат та надання допомоги в оформленні документів для їх отримання; здійснення разом із соціальним педагогом соціально-побутового патронажу сімей (осіб); забезпечення соціальної підтримки батьків, у яких народилися діти з вродженими вадами фізичного та психічного розвитку або померли новонароджені діти, консультування, залучення у разі потреби психолога; залучення волонтерів до роботи із сім'єю (особою); направлення сім'ї (особи) до суб'єктів, які надають послуги з формування у батьків навичок догляду за дітьми-інвалідами та спілкування з ними з урахуванням фізичних і розумових можливостей, оволодіння інвалідами (дітьми-інвалідами) професійними навичками, забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації та виробами медичного призначення, освітні послуги, зокрема щодо отримання дітьми-інвалідами інклюзивної освіти; сприяння разом із закладами охорони здоров'я в організації обстеження, лікування, реабілітації, оздоровлення дітей та санаторно-курортного лікування осіб; сприяння працевлаштуванню працездатних батьків дитини-інваліда з метою створення умов для виконання сімейних і професійних обов'язків; сприяння наданню сім'ї (особи) послуг з догляду (вдома, стаціонарного, денного) [11].

Результати. Таким чином ми бачимо деяку різницю і те, що об'єднує в завданнях сучасної соціальної роботи на міжнародному рівні і в Україні. Об'єднуючими факторами є націленість на сім'ю, залучення до діяльності структур в громаді, надання соціальних послуг в громаді, включення в суспільство. Спостерігається єдність розуміння інвалідності і особистого ставлення до осіб з інвалідністю у спеціалістів мережі центрів соціальних служб і американських експертів в області роботи з особами з інвалідністю. Різниця спостерігається в тому, що міжнародна спільнота націлена на розвиток, відновлення, нормалізацію, самостійне життя і участь людей з інвалідністю, в українських нормативно-правових документах ці завдання не прописані. Акцент стоїть на соціальному захисті і обслуговуванні (що є виключно медичною моделлю розуміння інвалідністю без ролі самої лю-

дини з інвалідністю), реабілітації. У сім'ї, яка може розраховувати на послуги, має бути статус складних життєвих обставинах по нормативам України. В міжнародній спільноті інвалідність не розглядається виключно в межах складних життєвих обставин, а надається підтримка на перших етапах отримання інвалідності, відновлені людини з інвалідністю і включення її в життя суспільства. У випадках, коли людина має важку форму інвалідності в громаді надаються різні послуги з догляду і підтримки. Ще є важливою відмінністю те, що в міжнародних правових документах і практиці соціальної роботи визнано право людини з інвалідністю відповідати за власне життя, обирати послуги, впливати на прийняття рішень стосовно свого майбутнього. В Україні важливий вплив на долю людини з інвалідністю досі мають комісії ПМПК, ЛКК, МСЕК і інструкції відповідних міністерств.

Наступний фактор: в міжнародній спільноті визнається необхідність працювати з громадою на зміни і розуміння інвалідності, в державних нормативних документах діяльності соціальних працівників ці завдання не прописані. В Україні не визначено модель соціальної політики держави і не визначена мета реабілітації (в міжнародній спільноті важливість реабілітації замінено на розвиток і відновлення), в Україні не визначено кінцевого результату в наданні соціальних послуг, відсутнє чітке розуміння ідеї незалежного (самостійного) життя людей з інвалідністю в громаді не тільки працівниками відповідних міністерств, законотворчих органів і органів виконавчої влади, а і громадським сектором. В стандартах соціальних послуг з адаптації особи з інвалідністю розглядаються лише ті, які знаходяться в інтернатних закладах, адаптація сім'ї і послуги в сім'ї особам з інвалідністю в стандартах не прописані [1, 2].

В частині підготовки спеціалістів на факультетах соціальної роботи і соціальної педагогіки відсутні курси з підготовки до роботи з сім'єю, в якій є один із членів з інвалідністю, незначна кількість курсів в вузах по соціальній роботі з особами з інвалідністю. Таким чином при розробці програм підготовки спеціалістів соціальної роботи і розвитку їх компетенцій необхідно враховувати не тільки нормативно-правові документи держави, а і завдання міжнародної соціальної роботи, напрацьований вітчизняний сучасний досвід, розуміння актуальних потреб самих людей з інвалідністю. Є потреба виокремлювати такі категорії як діти з інвалідністю, молодь з інвалідністю, сім'я, в якій один чи декілька членів мають інвалідність. Розвивати у майбутніх спеціалістів компетенції з індивідуальної та окремо групової роботи з зазначеною категорією населення, навички роботи в громаді, розуміння державного і міжнародного впливу на зміст соціальної роботи.

Для залучення студентів і випускників факультетів соціальної роботи і соціальної педагогіки до практичної діяльності із сім'ями, в яких виховуються діти та молодь з інвалідністю, отримання у них позитивного досвіду від взаємодії з особами з інвалідністю, необхідно створювати спеціалізовані студентські платформи, волонтерські проекти, проводити науково-практичні конференції на зазначену тему.

Для більш глибокого розуміння потреб спеціалістів, профілактики професійних захворювань, розвитку їх професійних компетенцій необхідно робити дослідження і впроваджувати ергономіку. Канадські спеціалісти з соціальної роботи виділяють п'ять типів професійних захворювань спеціалістів, які працюють з людьми в травмі чи складних життєвих обставинах: вигорання, втома від співчуття, ПТСР, вторинний тра-

вматичний стрес, вікарна травма (накоплення травмуючого досвіду) [6].

В Україні ці питання не вивчаються і не піднімаються в професійній спільноті, науковій, на державному рівнях, і таким чином не регламентовано в документах і умовах праці. Відсутні супервізії і психологічна допомога спеціалістам. Спеціаліст має сам справлятися з навантаженнями і ситуацією, надавати підтримку один одному. На державну рівні не проводяться курси підвищення кваліфікації спеціалістів за функціональним напрямом, не проводяться всеукраїнські семінари і конференції. У спеціалістів відсутній майданчик для обміну досвідом. З цієї метою Київський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в 2011 році започаткував проведення семінару для спеціалістів з обміну досвідом "Кращі практики", який проходив раз на рік, а в 2016 році пройшов як практична конференція, в 2017 році запланована як науково-практична конференція.

Для молодих спеціалістів є потреба впроваджувати систему наставництва.

Важливими завданням під час формування соціальної політики в державі стосовно людей з інвалідністю є необхідність випрацювати єдині зрозумілі цінності соціальної роботи для професійної, наукової, законодавчої, виконавчої, громадської, політичної спільнот. Важливим є напрацювання і затвердження професійною спільнотою етичних стандартів соціальної роботи, які будуть орієнтиром в роботі спеціалістам соціальної роботи державного, громадського, приватного секторів. Якість соціальних послуг неодмінно пов'язана з умовами праці, оплати спеціалістів соціальної роботи, зрозумілих навантажень і системи профілактики професійних захворювань (ергономіка в соціальній роботі).

Висновки. Таким чином компетентнісний підхід в соціальній роботі має бути закріплений гідною заробітною платнею спеціаліста і його соціально-економічним зростанням в залежності від кваліфікації. Нові стандарти соціальних послуг в питаннях інвалідності мають враховувати потреби сімей, в яких живуть особи з інвалідністю і громади, а не потреби інституціоналізаційних закладів.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах (наказ Міністерства соціальної політики України від 31.03.2016 № 318) – Режим доступу: <http://rada.gov.ua/>
2. Державний стандарт соціальної адаптації (наказ Міністерства соціальної політики України від 18.05.2015 № 514) – Режим доступу: <http://rada.gov.ua/>
3. Жан Ванье. "Бути людиною", Свічадо, 2013. – 168 с.
4. Клименко Н. Ю., Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы [Электронный ресурс]: электрон. данные. – Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 18 октября 2007. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192708718&archive=1196815207&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 03.07.2017.
5. Макарова О.В. Социальная политика в Украине: Монография / О.В. Макарова ; Ин-т демографии та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи НАН України. – К., 2015. – 244 с.
6. Матеріали міжнародного семінару "Допомога при гострих емоційних станах. Як допомогти дітям і сім'ям зцілитись", 10-11 грудня 2015 року; МГО "Міжнародний центр розвитку і лідерства".
7. Міжнародний документ "Роль соціальної роботи в системі соціального захисту населення: загальне право на соціальний захист", прийнято Міжнародною радою з питань соціального добробуту (МРСД) в 3 жовтня 2016 року – Режим доступу: <http://ifsw.org/policies/the-role-of-social-work-in-social-protection-systems-the-universal-right-to-social-protection/>
8. Міжнародний документ "Глобальне визначення соціальної роботи", Затверджене IFSW і Генеральною Асамблеєю МАССВ в липні 2014 року – Режим доступу: http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_64406-5.pdf
9. Петрова В. Н. Психология труда и образа профессионального будущего : учебно-методический комплекс / В. Н. Петрова ; Том. гос. ун-т, Ин-т дистанционного образования. – Томск : ИДО ТГУ, 2009. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000394626>

10. ПОСТАНОВА КМУ від 21 листопада 2013 р. № 895 "Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах" – Режим доступу: <http://rada.gov.ua/>

11. ПОСТАНОВА КМУ від 21 листопада 2013 р. № 896 "Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)" – Режим доступу: <http://rada.gov.ua/>

References

1. Derzhavnyy standart sotsialnoho suprovodu simey (osib), yakі perebuvayut u skladnykh zhytlyevykh obstavynakh (nakaz Ministerstva sotsialnoyi polityky Ukrainy vid 31.03.2016 № 318) – Rezhym dostupu: <http://rada.gov.ua/>

2. Derzhavnyy standart sotsialnoyi adaptatsiyi (nakaz Ministerstva sotsialnoyi polityky Ukrainy vid 18.05.2015 № 514) – Rezhym dostupu: <http://rada.gov.ua/>

3. Zhan Vane. "Buty lyudynoyu", Svichado, 2013. – 168 s.

4. Klymenko N. YU., Sotsyalno-pedahohycheskaya kompetentnost spetsyalystov sotsyalnoy sfery [Elektronnyy resurs]: elektron. dannye. – Moskva: Nauchnaya tsyfrovaya byblyoteka PORTALUS.RU, 18 oktyabrya 2007. – Rezhym dostupa: [http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192708718&archive=1196815207&start_from=&ucat=&\(svobodnyy dostup\).](http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192708718&archive=1196815207&start_from=&ucat=&(svobodnyy dostup).) – Data dostupa: 03.07.2017.

5. Makarova O.V. Sotsialna polityka v Ukraini: Monohrafiya / O.V. Makarova ; In-t demohrafiyi ta sotsialnykh doslidzhen im. M.V. Ptukhy NAN Ukrainy. – K., 2015. – 244 s.

6. Materialy mizhnarodnoho seminaru "Dopomoha pry hostrykh emotsiynnykh stanakh. Yak dopomohty dityam i simyam ztsilytys", 10-11 hrudnya 2015 roku; MHO "Mizhnarodnyy tsentr rozvytku i liderstva".

7. Mizhnarodnyy dokument "Rol sotsialnoyi roboty v systemi sotsialnoho zakhystu naseleennya: zahalne pravo na sotsialnyy zakhyst", pryynyato Mizhnarodnoyu radoyu z pytan sotsialnoho dobrobutu (MRSD) v 3 zhovtnya 2016 roku – Rezhym dostupu: <http://ifsw.org/policies/the-role-of-social-work-in-social-protection-systems-the-universal-right-to-social-protection/>

8. Mizhnarodnyy dokument "Hlobalne vyznachennya sotsialnoyi roboty", Zatverdzhene IFSW i Heneralnoyu Asambleyeyu MASSV v lypni 2014 roku – Rezhym dostupu: http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_64406-5.pdf

9. Petrova V. N. Psykholohyia truda y obraza professionalnoho budshcheho : uchebno-metodycheskyy kompleks / V. N. Petrova ; Tom. hos. un-t, Yn-t dystantsyonnoho obrazovannya. – Tomsk : YDO THU, 2009. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000394626>

10. POSTANOVA KMU vid 21 lystopada 2013 r. № 895 "Pro zatverdzhennya Poryadku vzayemodiyi subyektiv sotsialnoho suprovodu simey (osib), yakі perebuvayut u skladnykh zhytlyevykh obstavynakh" – Rezhym dostupu: <http://rada.gov.ua/>

11. POSTANOVA KMU vid 21 lystopada 2013 r. № 896 "Pro zatverdzhennya Poryadku vyyavlennya simey (osib), yakі perebuvayut u skladnykh zhytlyevykh obstavynakh, nadannya yim sotsialnykh posluh ta zdysnennya sotsialnoho suprovodu takykh simey (osib)" – Rezhym dostupu: <http://rada.gov.ua/>

Надійшла до редакції 16.02.17
Рецензовано 20.02.2017

Л. И. Остролюцкая, асп.

Института Человека Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ИХ СЕМЬЯМИ

В статье поднят вопрос о специализации в социальной работе, а именно: социальной работы с лицами с инвалидностью. Рассмотрены критерии социально-педагогических компетенций и компетентностного подхода и актуальных потребностей практикующих специалистов, их подготовки к работе с лицами с инвалидностью.

Ключевые слова: социально-педагогические компетенции специалистов социальной работы, компетентность, социальная работа, профессиональный портрет специалиста социальной работы с лицами с инвалидностью.

L Ostrolutska., Post-graduate student

Institute of Human sciences at the Boris Grinchenko Kyiv University, Ukraine

SOCIO-PEDAGOGICAL COMPETENCES OF SPECIALISTS IN SOCIAL WORK WITH CHILDREN AND YOUTH WITH DISABILITIES AND WITH THEIR FAMILIES

The article raised the question of specialization in: social work with persons who have disabilities. Criteria of social and pedagogical competences, competent approach and actual needs of practicing specialists, their preparation for work with persons who have disabilities are considered.

Key words: social-pedagogical competences of specialists of social work, competence, social work, professional portrait of specialist of social work with persons with disabilities.

УДК 378.147.091.32

А. Петрович (Рудська), канд. психол. наук, асист.,
М. Ковтун, студ.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ТА ПРОБЛЕМИ У КОМУНІКАЦІЇ ЗІ СТУДЕНТАМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розглядається комунікативна культура викладача вищої школи та проблеми, які виникають у процесі роботи зі студентами. Проаналізовано поняття "комунікативна культура", його зміст і компоненти.

Комунікація між викладачем і студентом виступає як спосіб здійснення педагогічної діяльності й досягнення її цілей. Високий рівень комунікативної культури викладача вищої школи сприяє ефективній педагогічній взаємодії зі студентами та запобігає виникненню конфліктних ситуацій у процесі навчальної діяльності.

Ключові слова: комунікація; комунікативна культура; викладач ВНЗ; діалогове спілкування.

Вступ. На сучасному етапі розвитку вищої школи в Україні актуальною є проблема формування фахової комунікативної культури педагога, оскільки розв'язання професійних завдань повністю знаходиться у площині комунікації та реалізується шляхом комунікативної взаємодії зі студентами. Відповідно, зростає рівень вимог до комунікативної культури як основного фактора, що забезпечує викладачу високий професійний рівень. Однією із основних функцій вищого навчального закла-

ду є формування особи компетентного фахівця. В основі комунікативної культури є загальна культура викладача, яка виражається в системі потреб, соціальних якостей, діяльності та поведінці.

Вивченням проблемами комунікативної культури викладачів вищих навчальних закладів займалися Н. Бордовська (педагогічне спілкування та стилі педагогічного управління), Л. Мітіна (психологічні фактори, умови, механізми творчої самореалізації викладачів у про-

фесії), О. Наталевич (культура письмової й усної комунікативної культури), В. Якунін та А. Леонтьєв (особливості комунікативних умінь), І. Раченко (використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі комунікації), В. Бодальов (психолого-педагогічні підходи до вивчення особистості), В. Кан-Калик (комунікативні уміння та професійно-особистісні якості викладача).

Метою даної статті є аналіз комунікативної культури між викладачем і студентом та розкриття змісту ефективної комунікативної культури.

Завданням нашої роботи є:

1) розкрити суть поняття "комунікативна культура" та дослідити різні підходи до вивчення комунікативної культури;

2) визначити основні компоненти комунікативної культури;

3) проаналізувати основні проблеми, які виникають між викладачем та студентом;

4) запропонувати напрямки розвитку комунікативної компетентності.

Комунікативна культура – сукупність знань, умінь та комунікативних якостей особистості, що успішно діють на тих, хто навчається, і дозволяє найефективніше організувати процес навчання й виховання, а також регулювати комунікативну діяльність у процесі вирішення педагогічних задач. Комунікативна культура педагога передбачає опанування комунікативних вмінь і розвиток комунікативних здібностей, та є однією із найважливіших складових професійної компетентності педагога [1].

Комунікативна культура викладача проявляється у готовності дотримуватися принципів і норм, які закладені у змісті комунікативної культури, а саме:

- комплексне вирішення педагогічних проблем, що виникають у процесі роботи;
- створення стандартів поведінки у студентському та викладацькому колективі;
- готовність до співпраці й використання діалогу для вирішення проблем зі студентами та викладачами;
- емоційна контактність, стабільність і толерантність під час роботи.

Найбільшу увагу необхідно звернути на уміння викладача створювати та підтримувати психологічну атмосферу комфорту й рівноправного співробітництва. Для забезпечення цих умов викладач, у першу чергу, сам повинен мати відповідні психологічні якості, такі як: адекватна самооцінка, вміння контролювати свої психологічні стани, використовувати нестандартні та оригінальні методи викладання предмета.

Проаналізувавши роботи дослідників [3–4; 8; 10], можна виділити такі основні компоненти комунікативної культури: змістовний, мотиваційний та особистісно-діяльнісний.

До змістовного компоненту належать такі знання викладача: психологічні прийоми залучення й утримання уваги, атрибути спілкування, стандарти комунікативної поведінки, знання вікових та індивідуально-психологічних особливостей особистості, особливостей монологічної та діалогічної форм спілкування; дотримання норм сучасної літературної мови; знання в галузі міжкультурного та спілкування.

Мотиваційний компонент розкривається через мотиви та потреби викладача, такі як: бажання отримувати, аналізувати, передавати і створювати нову інформацію, інтерес до особистості студента й колег, прагнення до емпатії та рефлексії у процесі роботи.

Особистісно-діяльнісний компонент комунікативної культури включає такі вміння:

– комунікативні (можливість інтерпретувати внутрішній стан, володіння засобами невербальної поведінки, уміння "встати" на місце студента, створити атмосферу довіри та взаємоповаги зі студентами);

– інформаційні (навички роботи з інформацією в освітньому та соціальному середовищі, уміння користуватися засобами інформації, інформаційно-комунікаційними технологіями);

– аналітичні (уміння отримувати, осмислювати й передавати інформацію);

– конструктивні (уміння ефективно вибудовувати свою поведінку залежно від ситуації та відповідно до прийнятих у соціумі на даний момент норм та цінностей, формувати суб'єкт-суб'єктну міжособистісну взаємодію відповідно до загальноприйнятих соціальних орієнтирів, діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей);

– прогностичні (проєктування різних видів діяльності, моделювання системи комунікації);

– організаторські (уміння чітко та швидко встановлювати ділові контакти, проявляти ініціативу, здійснювати психологічний вплив на основі адекватного сприймання та розуміння особистісних особливостей, активно взаємодіяти);

– рефлексивні (витримка, толерантність, здатність до особистісної атракції, самооцінювання та самоаналіз);

– перцептивні (визначаються здатністю розпізнавати думки та почуття співрозмовника, передбачати напрям спілкування на основі емпатійної спостережливості й емпатійного слухання).

У процесі комунікації викладача ВНЗ та студентів виникають такі проблеми:

- відмінності в ціннісних орієнтаціях;
- відсутність діалогового спілкування;
- не врахування індивідуальних особливостей студента викладачем;
- нетактовність у спілкуванні;
- відмінності у взаємних очікуваннях;
- міжособистісні конфлікти;
- негативні комунікаційні установки.

Відмінності в ціннісних орієнтаціях обумовлені нестабільними ціннісними орієнтаціями у суспільстві, різним вихованням та умовами життєдіяльності. Форми спілкування у вищому навчальному закладі між викладачами та студентами великою мірою залежать від соціокультурних та індивідуальних особливостей, які безперечно впливають на процес навчання. Велику роль також відіграють сталі у колективі правила, норми і традиції [5].

Нетактовна поведінка може бути як з боку студентів, так і з боку викладачів. Якість комунікації залежить від культурного рівня обох сторін та може бути серйозною проблемою як для викладача, так і для всієї академічної групи.

Неузгодженість теоретичної інформації та практики у підготовці майбутніх фахівців часто руйнує сподівання студентів стосовно предмета, який вони вивчають. Така ситуація впливає на відношення до викладача та до його роботи.

Значна частина відмінностей у взаємних очікуваннях викладачів і студентів виникає через низький професійний рівень викладача. Багато студентів не приймають догматизм та різницю між теоретичною інформацією та практичною діяльністю.

Одна із найпоширеніших причин конфліктів викладачів зі студентами є неадекватність оцінки знань. Відразу зазначимо, що не завжди викладач дійсно занижує оцінку, часто це необ'єктивні претензії студента на високу оцінку. Є тип викладачів, які не ставлять "відмінно", оскільки вважають, що студенти не можуть

вивчити предмет на їхньому рівні та не заслуговують найвищого балу.

Занижена оцінка (об'єктивно чи суб'єктивно) може впливати на подальшу співпрацю викладача та студента, оскільки відомо, що відношення до викладача студент переносить на предмет, який викладається.

У свою чергу, поведінка студента на лекціях і семінарах істотно впливає на оцінку. Майже ніколи студенти, які порушують норми поведінки (запізнюються на пари, відволікаються під час роботи тощо), не отримують найвищі бали на екзамені або заліку.

Дуже рідко студенти вступають у відкритий конфлікт із викладачем. Частіше у студента після завершення курсу залишаються такі негативні почуття, як ворожість, недовіра, неповага, бажання помститися, якими він ділиться зі своїми одногрупниками та іншими курсами.

На нашу думку, найважливішою проблемою у сучасній комунікації викладачів та студентів є відсутність діалогового спілкування, що може призвести до перерахованих проблем.

Діалог – це взаємодія двох суб'єктів, двостороння дія сторін, які беруть участь у спілкуванні. Діалогічне спілкування у процесі навчання видозмінює схему навчальної взаємодії. На сучасному етапі якість освіти визначається не лише сукупністю знань, засвоєних студентом, а й вихованням майбутніх фахівців таким чином, щоб вони відчували потребу самостійно засвоювати нову інформацію протягом усього життя й ефективно використовувати її на практиці, з легкістю пізнавати світ і опановувати нові норми поведінки та спілкування, відповідаючи вимогам часу [11].

Основою навчально-виховного процесу є педагогічна взаємодія, яка передбачає взаєморозвиток викладача та студента на основі рівності у спілкуванні й партнерства у спільній діяльності. Продуктивна взаємодія формується під час спільного обговорення ситуацій. Активність при цьому спрямована на предмет спілкування. У процесі діалогу досягається розуміння на рівні єдиного смислового простору [2].

Продуктивна взаємодія викладача та студента залежить від уміло підібраних і використаних форм організації такої взаємодії. Розрізняють такі організаційні форми взаємодії: індивідуальна, парна, групова, фронтальна.

Використовуючи за основу структуру педагогічного спілкування, яку запропонували В. Кан-Калік та Н. Никадиринов, можна виділити такі етапи організації продуктивної взаємодії [6]: моделювання майбутнього процесу (підготовчий етап), організація безпосередньої взаємодії (організаційний етап), управління взаємодією у педагогічному процесі (практичний етап), аналіз результатів взаємодії (узагальнювальний етап).

Для розвитку та удосконалення комунікативної культури педагога необхідно забезпечити:

- повноцінний розвиток кожного з її елементів;
- підвищення загальної педагогічної культури;
- певні умови як зовнішнього (напр., позитивний вплив оточуючого соціального простору), так і внутрішнього характеру (врахування індивідуально-психологічних особливостей педагога, його педагогічного досвіду тощо).

Комунікативна культура тісно пов'язана з особистістю викладача, мотивами його роботи, соціокультурними особливостями та цінностями [9]. Для більш ефективної взаємодії зі студентами можна запровадити заходи для підвищення комунікативної культури викладачів у вигляді лекцій-бесід або тренінгів, що будуть спрямовані на набуття досвіду комунікативної взаємодії. Під час таких занять спеціаліст опановує кілька видів соціальних механізмів відображення: комунікативні дії в реальних умовах спілкування; емоційну регуляцію на всіх

етапах її розгортання; процес відображення, який задає орієнтири людині в ситуації спілкування [7].

Метою таких тренінгових занять є: розвиток навичок рефлексивного слухання; розвиток упевненості в собі; стресостійкості, психологічного захисту; оволодіння вербалізацією; розвиток умінь слухати партнерів; жанрове формулювання питань; контроль емоцій, вислуховування критики своїх пропозицій; розширення лексики; відпрацювання прийомів подолання комунікативних бар'єрів.

Можна виділити такі напрямки навчальних тренінгів для розвитку комунікативної культури:

1. Підготувати та провести практичні заняття для визначення особистих комунікативних якостей, сильних і слабких сторін у процесі комунікації та на основі цього навчитися аналізувати власні відчуття під час спілкування зі студентами. Проаналізувати минулий досвід спілкування зі студентами та колегами, проаналізувати свої уявлення про ідеальне спілкування у процесі роботи у вищому навчальному закладі, опрацювати власні переживання й емоції у процесі спілкування.

2. Розробити ігрові вправи для тренінгової форми роботи, що допоможуть сформулювати досвід подолання негативних та невдалих ситуацій у спілкуванні.

3. Організувати та провести спеціалізований тренінг для формування комунікативних умінь і навичок.

4. Організувати та провести тренінг на тему діалогового спілкування зі студентами, під час якого розглянути такі теми: особливості діалогового спілкування із сучасними студентами, ефективність діалогового спілкування у практиці сучасного ВНЗ.

5. Провести тренінг на тему "Особливості міжособистісного спілкування зі студентами", під час якого розглянути: вплив темпераменту й характеру особистості викладача та студента на індивідуальний стиль у спілкуванні, індивідуальні типи спілкування, стилі комунікативної поведінки викладача, адекватне розуміння поведінки інших людей, засоби інтерпретації у процесі міжособистісної комунікації.

Висновок. Таким чином, проаналізувавши особливості взаємодії викладачів і студентів та труднощі, які виникають у спілкуванні, зазначимо, що необхідно підвищувати комунікаційну культуру як викладачів, так і студентів за допомогою тренінгових форм навчання, які розвиватимуть комунікативні уміння та навички з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учасника.

Список використаних джерел:

1. Будаєва І. Г. Вдосконалення мовленнєвої культури викладача вищої школи як вагомий компонент загальної професійної підготовки / І. Г. Будаєва // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2013. – С. 56-61.
2. Дзундза А. Комунікативна культура як прояв професійної культури сучасного викладача / А. Дзундза. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3084>.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, А. А. Кандыбович. – Минск, 1981. – 419 с.
4. Ермакова Т. Н. Коммуникативная культура специалиста в системе образования / Т. Н. Ермакова, К. С. Абишев // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 108-110.
5. Кан-Калік В. А. Основи професійно-педагогічного спілкування / В. А. Кан-Калік. – Грозний, 1979.
6. Ложкін Г. В. Психология конфликту: теория і сучасна практика: навч. посіб. / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К.: Вид. дім "Професіонал". – 2006. – 334 с.
7. Наталевич О. Культура: деловая и коммуникативная [Електронний ресурс] / Ольга Наталевич // Секретарское дело. – № 8. – 2012. – Режим доступу: <http://www.profmedia.by>.
8. Садовская В. С. Основы коммуникативной культуры / В. С. Садовская, В. А. Ремизов; под общ. ред. В. А. Ремизова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 206 с.
9. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М.: "Академия", 2000. – 240 с.
10. Шовкун М. П. Складові комунікативної культури студентів / М. П. Шовкун [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

brar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=6451&start=2.

11. Щербина Л. Діалогічне мовлення як засіб розвитку комунікативних умінь і навичок учнів / Л. Щербина, Л. Коваленко // Українська мова та література. – 2005. – № 11. – С. 3–5.

Reference:

1. Budayeva I. H. Vdoskonalennya movlennyevoi kultury vykladacha vyshchoyi shkoly yak vahomuy komponent zahalnoi profesiynoi pidhotovky / I. H. Budayeva // Dukhovnist osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka. – 2013. – S. 56–61.
2. Dzundza A. Komunikatyvna kultura yak proyav profesiynoi kultury suchasnoho vykladacha / A. Dzundza. – Rezhym dostupu: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3084>.
3. Dyachenko M. Y. Psykholohiya vysshey shkoly / M. Y. Dyachenko, A. A. Kandybovych. – Mynsk, 1981. – 419 s.
4. Ermekova T. N. Komunikatyvna kultura spetsyalysta v systeme obrazovannya / T. N. Ermekova, K. S. Abyshev // Sovremennye problemy nauky y obrazovannya. – 2009. – № 6. – S. 108–110.
5. Kan-Kalik V. A. Osnovy profesiyno-pedahohichnoho spilkuvannya / V. A. Kan-Kalik. – Hroznyy, 1979.

6. Lozhkin H. V. Psykholohiya konfliktu: teoriya i suchasna praktyka: navch. posibn. / H. V. Lozhkin, N. I. Pov'yakel. – K.: Vyd. dim "Profesional". – 2006. – 334 s.

7. Natalevych O. Kultura: delovaya y kommunikatyvnaia [Elektronnyy resurs] / Olha Natalevych // Sekretarskoe delo. – № 8. – 2012. – Rezhym dostupu: <http://www.profmedia.by>.

8. Sadovskaya V. S. Osnovy kommunikatyvnoy kultury / V. S. Sadovskaya, V. A. Remyzov; obshch. red. V. A. Remyzova. – M.: Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 2011. – 206 s.

9. Senko YU. V. Humanytarnye osnovy pedahohyeheskoho obrazovannya / YU. V. Senko. – M.: "Akademya", 2000. – 240 s.

10. Shovkun M. P. Skladovi komunikativnoi kultury studentiv / M. P. Shovkun [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: brar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=6451&start=2.

11. Shcherbyna L. Dialohichne mовlennya yak zasib rozvytku komunikativnykh umin i navychok uchniv / L. Shcherbyna, L. Kovalenko // Ukrayinska mova ta literatura. – 2005. – № 11. – S. 3–5.

Надійшла до редакції 21.02.17

Рецензовано 23.02.2017

А. Петрович (Рудская), канд. психол. наук, асист.,
М. Ковтун, студ.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

КОМУНИКАТИВНА КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ПРОБЛЕМЫ В КОМУНИКАЦИИ СО СТУДЕНТАМИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Рассматривается коммуникативная культура преподавателя высшей школы в процессе педагогической деятельности и проблемы, возникающие в процессе работы со студентами. Проанализировано понятие "коммуникативная культура", его содержание и компоненты.

Коммуникация между преподавателем и студентом выступает как способ осуществления педагогической деятельности и ее цели. Высокий уровень коммуникативной культуры преподавателя высшей школы способствует эффективному педагогическому взаимодействию со студентами и предотвращает конфликтные ситуации в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная культура; преподаватель; ВУЗ; диалоговое общение.

A. Petrovic (Rudska), Ph.D. (Psychology), assistant professor,
M. Kovtun, master students.
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

TEACHER'S COMMUNICATIVE CULTURE AND COMMUNICATION PROBLEMS WITH STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article describes the communicative culture of the teacher in the high school in the process of educational activities and the problems which could arise during the work with the students. There were analyzed the concept of "communicative culture", its components and content.

Communication between teacher and student is a way to implement educational activities and its objectives. The high level of communicative culture of teacher in the high school promotes the effective pedagogical interaction with the students and help to prevent conflicts in the process of educational activity.

The article analyzes: the components of the communicative culture of a high school teacher, possible techniques for improving interaction between teacher and students to avoid conflict situations.

Keywords: communication, communicative culture, university teacher, dialog communication.

УДК 364.4+5:2-46

Л. С. Токарук, канд. пед. наук, доц.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ НАРАТИВ ВАСИЛІЇ ГЛІБОВИЦЬКОЇ У ДИСКУРСІ ОСВІТИ ДЛЯ СІРИТ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Соціально-педагогічний наратив (narrative) Василії Глібовицької – розповідання (як продукт і як процес, об'єкт та акт, структура і структуралізація) однієї чи більше дійсних або фіктивних подій, які повідомляються одним, двома чи кількома (більш чи менш явними) нараторами одному, двом або кільком наратованим. Соціальне сирітство в педагогічному наративному просторі Василії Глібовицької спостерігається як явище, спричинене ухиленням або відстороненням батьків від виконання виховних обов'язків стосовно неповнолітньої дитини. Теологічний наратив монахині Василії Глібовицької акцентує релігійні дії й реакції на високий духовний соціально-педагогічний розвиток дітей-сиріт Ужгородського інтернату, сиротинця для п'ятирічних дітей.

Ключові слова: соціально-педагогічний наратив; теологічний наратив; соціальне сирітство; сиротинці; інтернати; наставництво; чернечі згромадження.

Вступ. Соціально-педагогічний наративний поворот упродовж ХІХ та ХХ ст. трактує всі форми духовної й культурної діяльності людини як види наративу. Саме філософські та психологічні концепції наративу Васи-

лії Глібовицької мають наукове значення в аспекті проблематики сучасного соціально-педагогічного знання.

Квінтесенцією "наративного повороту" у соціально-педагогічних науках стало твердження, що функціону-

вання різних форм знання можна зрозуміти тільки через дослідження їхньої нарративної, оповідної природи. У результаті "нарративного повороту" термін "нарратив" стає категорією філософії, антропології, культурології, психології, соціології, політики, історії, права, медицини і, що, особливо важливо для даного дослідження, – соціальної педагогіки, поєднаної із теологічним педагогічним мисленням Василії Глібовицької кінця XIX – початку XX ст. [7].

Термін "нарратив" походить від латинського слова "narrare", що означає оповідати історію [13].

Об'єктивні зміни в політичній, соціально-економічній, духовній сферах сучасного українського суспільства зумовлюють нові підходи до визначення місця і ролі жінки-монахині в демократичних перетвореннях, культурно-освітніх процесах, соціально-педагогічній науці та практиці, які постійно містять елементи особистісного нарративу.

Шляхи винайдення виходу із реалій українського суспільства щодо зменшення соціального сирітства, розробка теоретичних засад як національного виховання представників однієї родини, пошуки його мети, запровадження у зміст освіти сучасних навчальних закладів загальнолюдських ідеалів і національних цінностей неможливі без історичного нарративу.

Серед актуальних проблем соціально-педагогічного нарративу – збільшення в сучасному українському соціумі безпритульних сиріт – виникає необхідність провести історико-педагогічний нарратив особливостей організації виховного процесу для соціальної сиріт в українських церковних школах Західної України кінця XIX – початку XX ст. та вплив черниць на морально-культурний розвиток дітей, зокрема Василії Глібовицької.

Аналіз теоретичних нарративних першоджерел і змісту навчально-виховної діяльності українських церковних шкіл для дітей-сиріт підтверджує, що, дбаючи про належний рівень освіти своїх підопічних, педагогічні колективи черниць ЧСВВ (черниці Святого Василя Великого) намагалися надавати їм виховання в національно-патріотичному дусі. Засобами для досягнення цієї мети були позаурочні заходи, пов'язані зі шануванням видатних представників українського народу й визначних подій у його історії.

Актуальними на сьогодні є методи нарративного впливу на вихованців із соціально неблагополучних родин, які на сучасному рівні проводяться в українських чернечих згромадженнях по всій Україні.

Наприкінці XIX – початку XX ст. справжніми осередками виховання високоосвіченої та високоморальної й національно свідомої української молоді були інститути (інтернати), утримувані жіночими чернечими згромадженнями. Учениці Інституту Марії, утримуваного із 1904 р. Сестрами Василіянками при жіночому монастирі у Станіславові (Івано-Франківськ), відрізнялися від інших школярок високим рівнем теоретичної підготовки та соціальної адаптації до самостійного життя [17].

Аналіз останніх досліджень. Нарратив трактується як історично й культурно обґрунтована інтерпретація визначеного аспекту сприйняття із позиції людської свідомості. У літературознавстві та соціальному просторі нарратив – це лінійний виклад фактів і подій у літературному творі за допомогою соціальних подій, поданих автором [14].

У філософії нарратив – це поняття, що фіксує процесуальність самоздійснення як способу буття розповідного тексту. Сучасна філософія особливості відносин людини зі світом розглядає у площині опису власної соціальної участі у визначеній ситуації за допомогою

форм мови, які розкривають внутрішні причини та поведінки особистості. Людина розповідає про свої вчинки, у нашому дослідженні монахиня Василія Глібовицька – про дії, наміри, пов'язані з ними переконання, бажання та мрії. Усе це становить її індивідуальний та соціальний простір – "буття особистості" [25].

За допомогою нарративу надається форма та зміст, організовується й упорядковується досвід, де людина набуває й усвідомлює власну ідентичність. Найцікавішими у сфері міжнародного нарративу є праці: німецьких філософів Ганса-Георга Гадамера (H. Gadamer) [22; 30], Мартіна Гайдегера (M. Heideggera) [19], французького філософа Поля Рікьора (P. Ricoeur) [25], англійського філософа Рома Горація Харре (R. Harre) [27; 32].

Український фахівець у галузі психологічних досліджень Н. Чепелева зазначає: "Останнім часом проблема розуміння стає однією із центральних не лише в психології, а й у всіх гуманітарних науках. Вона привертає увагу спеціалістів з теорії пізнання, логіки та методології науки, дослідників у галузі соціології, естетики, історії та філології. Пов'язано це насамперед із тим, що сучасна культура все частіше має справу із ситуаціями, коли виникає необхідність у розумінні, яке все більше усвідомлюється як факт духовного життя особистості. Сам характер сучасних процесів комунікації, інтерпретації, тлумачення різного роду повідомлень висуває на перший план необхідність розробки загальної теорії розуміння" [14].

У книзі "Наративне конструювання реальності" польський учений Єжи Тжебіньскі (J. Trzebiński) аргументовано доводить, що одним зі способів розуміння буття людьми є нарратив. Люди інтерпретують і запам'ятовують події, що відбуваються як історії. Ці історії не завжди є чимось суто об'єктивним, оскільки кожна людина інтерпретує події, що відбуваються по своєму. Учений висловлює думку про те, що люди запам'ятовують минуле як цикл історій, у формі сценарію можливих історій (нарративів) планують своє майбутнє [21].

Американський дослідник Дж. Брунер зазначає, що особистість – це своєрідний "текст", а її розуміння подібне до тлумачення тексту. Наведемо слова Дж. Брунера: "Сенс людської поведінки виражається в оповіді, а не в логічних формулах і законах. Людина досягає саморозуміння через нарратив, акцентуючи увагу на значущих моментах життя" [1; 20].

До ключових понять у тлумаченні нарративу необхідно віднести також термін "досвід". Досвід – це відображення в людській свідомості законів об'єктивного світу й суспільної практики, одержане в результаті активного практичного пізнання; сукупність практично засвоєних знань, навиків, знання життя, засноване на пережитому, випробованому [13].

Поширеною формою об'єктивування власного досвіду є нарратив (оповідь), яку людина засвоює ще з дитинства, а потім починає створювати самостійно. Досвід є організованою цілісною структурою, що формується у взаємодії людини зі світом, джерелом якої виступають реальні життєві події. Його можна розглядати як осмислення та впорядкування плинних подій, які зароджуються в тих чи інших життєвих ситуаціях, і будучи, означені, осмислені та інтерпретовані, трансформуються в досвід особистості. Зазначимо, що основне значення для людини мають не самі події, а той сенс, який вона вкладає в ті чи інші ситуативні смислові єдності, які виникають на основі переживання й осмислення життєвих ситуацій. Ці значення та смисли фіксуються в нарративах або інших когнітивних структурах, який на

свій досвід накладає особистість, намагаючись осмислити і зрозуміти його [7].

Польська дослідниця К. Стемплевська-Жаковіч (K. Stemplewska-Żakowicz) визначає проблеми використання нарративу таким чином: "Подання подій у формі нарративу, співвідносно до власного досвіду, є універсальною людською тенденцією. По особливому вона проявляється у випадках, коли люди постають перед необхідністю керувати собою у складних життєвих обставинах, переживанні драматичних ситуацій... Результати проведених досліджень показують, що подання складних життєвих ситуацій у формі нарративу дозволяє краще долати труднощі" [21].

У контексті поширення та використання нарративу є погляди українського психолога Т. Титаренко, де у статті "Наративні практики організації особистого майбутнього" вона зазначає: "Схоже, що такі невимушені історії, за умови, що вони подобаються їх авторові чи дуже потрібні йому для самоствердження або самовиправдання, непомітно вибудовують життєвий контекст, у якому здійснюються відповідальні вибори, реалізуються найпотаємніші домагання, формулюються маленькі та великі рішення. Саме історії про себе, своє життя стають своєрідними смисловими домінантами, маркуючи й організовуючи, спрямовуючи нашу плинну, гнучку реальність" [14].

Наративне розуміння світу сприяло тому, що нарратив став привабливим предметом досліджень і в сучасній психології (Б. Бартош (B. Bartosz) [19; 28], М. Будзішевська (M. Budziszewska) [31], Е. Дрил (E. Dryll) [23; 29], М. Журко (M. Żurko) [21], Є. Круховська (E. Kruchowska) [27], Я. Палуховські (J. Paluchowski) [30], Е. Сороко (E. Soroko) [32], М. Страш-Романовська (M. Straś-Romanowska) [27]. У психології та соціології "нарратив" означає оповідь комусь про щось і є специфічною формою комунікації між людьми, а також витвором цієї комунікації, тобто текстом, за допомогою якого виражаємо зміст оповіді.

У психологічному словнику "Наратив" – дія (вплив) оповідача на слухача за допомогою певної історії (оповіді). Ця дія трактується як створення специфічної, окресленої (визначеної) характером (природою) оповіді (у розумінні теорії літератури), репрезентація пізнавальної спеціальної структури, якою є історія обраного героя (персонажу); "нарратив" – дія (вплив) оповіді, що трактується як специфічне пізнання конкретного предмета (об'єкта, питання). Як у першому, так і в другому трактуванні нарратив має окреслену, складну структуру й численні, різноманітні функції, що конкретизують основні та загальні функції предмета (історії, що оповідають) [13].

Моральне виховання української молоді за допомогою нарративу в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (кін. XIX – 30-ті рр. XX ст.), життя і діяльність монахинь, зокрема Василії Глібовицької, досліджували: О. Барвінський [6], І. Мишишин [9], Б. Савчук [12], С. Сабол [11], М. Шумськ-Гриневиц [17].

У сучасній історичній науці побутове життя монахинь та їхня праця із соціальними сиротами у Станіславській (Івано-Франківській) єпархії практично не досліджена, а життя і педагогічна діяльність Василії Глібовицької за допомогою нарративних методів соціалізації сиріт описана мало. Загальні історії з розвитку сестерських чинів і згромаджень щодо виховання дітей із категорії соціального сирітства висвітлювали М. Вуянко [2], О. Маслій [10].

Головні відомості про побут монахинь, внутрішній устрій монастирів, навчання, виховання, соціальну адаптацію дітей-сиріт до умов самостійного життя за допомогою нарративу збереглися у статутах та конституціях, які знаходяться в Державному архіві Львівської області та у приватних картотеках згромаджень ЧСВВ.

Мета статті – визначити методи нарративного соціально-педагогічного впливу монахині Василії Глібовицької на зменшення сирітства у Західній Україні кінця XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб зрозуміти методи соціально-педагогічного нарративного впливу Василії Глібовицької на зменшення сирітства в Західній Україні, ми маємо знати механізми педагогічної роботи монахині, які закладені при її народженні та в процесі виховання, тому використання нарративу особистого життя монахині допоможе зрозуміти метафори, що уможливають інтерпретацію її історії (переказ перебігу життєвих подій, визначення сенсу власного життя) в інших межах, точках зору, з яких раніше ця історія не розповідалась [11].

Метою життєвого нарративу є схилення людини до більш різнобічної та "новаторської саморефлексії". Зазначимо, що цей характер психологічного впливу не передбачає глибокого втручання у психічні структури, які підлягають коригуванню.

Розповідь життєвої історії трактується в таких випадках як окремий самодостатній нарративний досвід, що має терапевтичне та розвивальне значення для особистості Василії Глібовицької.

Олена (Василія) Глібовицька народилася 19 лютого 1895 р. (с. Бовшів Івано-Франківська обл.), у династичній священничій родині. У родині Глібовицьких виховувалося п'ятеро дітей. Оленка була найстаршою, але великий вплив на формування особистості майбутньої монахині, яка опікувалася соціальними сиротами, виявляла бабуся, прививаючи їй любов до молитов та Бога. Потяг до прекрасного серед мальовничих краєвидів прикарпатського краю виховали в душі сестри Василії милосердя, взаємоповагу, сумління та тиху вдачу характеру, яка манила за собою оточуючих. Сестра Леся пригадує Оленку (Василію) в дитинстві й характеризує її таким чином: "Оленка відрізнялася простою ангельською добротою до молодших, рідних. Ніколи не образила лихим словом, не сперечалася, не гнівалася... Брат Левко в дитячих роках був дуже живою вдачею, й не раз мали ми непорозуміння під час забави, як то між дітьми буває, але Оленка ніколи з ним не сварилася. Він навіть не смів би зачепити її, таку якусь духовну вищість мала вона над молодшою ріднею. До другого брата Миколи ставилася теж дуже ввічливо. Наймолодшу сестричку Марусю дуже любила, бавила її, шила суконки для ляльок, розповідала байки... Вдома завжди була тиха, спокійна, лагідна, старалася допомагати мамі по-господарству" [12].

Оленка (Василія) Глібовицька у 1901 р. пішла до шестирічної дівочої народної школи, яка знаходилася в місті Надвірна, де зіткнулася із бідністю простих гуцул "...в душі гостро переживала чужі болі й тому допомагала потребуючим одноліткам то харчами, то добрим словом", що пробудило в її серці милосердя та турботу про знедолених.

Старші дочки священника Софрона Олена та Леся у 1908 р. вступили до Інституту Марії, що діяв під проводом сестер Василіянок у Станіславові (Івано-Франківськ) та був інтернатом для дівчат із родин священників, малозабезпечених, сиріт. В Інституті Марії Олена познайомилася із монахиною Магдали-

ною Гуменюк, яка в житті Олени (Василії) відіграла важливу роль наставниці, щирої колеги та доброго друга під час спільної праці в організованому ними Ужгородському сиротинці [3].

Перша світова війна на території Галичини мала жакливі наслідки, сестри-монахині отримали від єпископа дозвіл на повернення до домівок, люди із власними речами шукали безпечних місць для виживання, потребували харчування, лікування, притулку, доброго слова та корисної розради, тому сестра Василія залишилася в монастирі й розпочала соціальну діяльність. Червоний хрест організував харчові кухні для безпритульних, одна із яких була розташована при монастирі [4].

Під час війни сестра Василія разом із ігуменю монастиря Магдалиною Гуменюк опікувалися безпритульними дітками, займалися їхнім навчанням та більшість вихованців перевезли до Кудринського монастиря що знаходився у с. Кудринці Борщівського району Тернопільської області, що був філією Станіславської (Івано-Франківської) обителі, де відкрили школу для дітей.

Відновлене навчання в учительській семінарії допомогло сестрі Василії у 1916 р. працювати вихователкою молоді у народній (вселядній) школі при монастирі, де навчала четвертий клас і в якому через велику кількість вихованців дисципліна сестрі Василії додалася не легко. Зі спогадів її вихованців, вони ніколи не бачили сестру Василію "...розгніваною чи роздратованою, вона виховувала їх у християнському дусі, прищеплювала любов до рідного краю. Діти любили свою вчительку, особливо за те, що була до них уважною, лагідною, стриманою" [6].

Сестра Василія у роботі із дітьми реалізувала свою давню мрію, яку описала згодом: "У дитячих літах була я присутньою на гарній сценічній картині. Пригадую собі головну героїню, ідеальну вчительку, що посвятила свою молодість для добра й освіти свого народу. Це мені дуже подобалося, і з того часу я постановила, що колись буду вчителькою та понесу вбогим українським діточкам світло науки й освіти. Вже мовби бачу свій клас: повнісінько дрібних діточок – а я маю їх провадити й навчати. Так, я буду їх учити, для них посвячувати свої сили. Буду старатись ушляхетнити їх молоді серденька, вказуючи на найвищий Ідеал-Бога, та прищеплювати в них любов до рідного краю. Буду працювати, щоб із них були ревні християни-католики, а заразом генерація національно свідомою. Буду старатись, щоб діти полюбили школу, щоб із довір'ям приходили до мене. Буду цікавитися їх дитячими радощами і смутками; особливо ж займатися дітьми опущеними, занедбанними. Яка б це була для мене радість, якби мені вдалося підготувати діточок до праці, для користі українського народу й святої Церкви" [9].

Прийнявши довічні обіти, сестра Василія отримала призначення помічниці магістри у Станіславському монастирі, де в її обов'язки входило виховувати сестер-новичок, сприяти їхньому духовному зростанню, власним прикладом заохочувати до молитов і служінню. Василія Глібовицька найперше навчала їх того, що "звичайні речі треба виконувати не про людське око, а совісно для Бога, адже знаємо, що маленький вчинок з любові до Нього має більшу вартість, ніж велике діло, зроблене з години чи егоїзму" [11]. Вона була живим прикладом скромності, а перебування у тиші з Господом – великою таємницею її життя.

Нова місія – закладати перший василіанський монастир на Закарпатті – припала на 1922 р., де Василія Глібовицька разом із Магдалиною Гуменюк та трьо-

ма сестрами – Агнетою Ценкнер, Іриною Олексюк і Марічкою Матіяс вирушили до Ужгорода. Єпископ Василь Токач та директор учительської семінарії о. Августин Волошин сприяли у становленні монастирів Сестер Василіянок на Закарпатті.

Отець Августин Волошин разом із дружиною Іриною у 1933 р. віддали власний будинок для Ужгородського сиротинця. Він отримав назву "Греко-Католицький сиротинець "Свята Родина" в Ужгороді". Пані Ірина пояснила ігумені Магдалині Гуменюк про прийняття цього рішення таким чином: "Бог не дав нам дітей, то від сьогоднішніх ваших сирот будуть моїми дітьми" [5].

Генеральний вікарій греко-католицької єпархії у Пряшеві (Східна Словаччина) отець-доктор Микола Руснак у серпні 1922 р. запросив ігуменю Магдалину Гуменюк та сестру Василію Глібовицьку очолити єпархіальний інтернат для дівчат, де 1 грудня цього самого року зарахували 40 дівчат, яким викладали релігію, музику, трудове навчання та театральне мистецтво [9].

Ужгородський єпископ Петро Гебей у 1924 р. запросив сестер Василіянок переїхати працювати із Пряшева до Ужгорода, де ігуменю Магдалена Гуменюк і Василія Глібовицька повернулися та впродовж 1924–1925 рр. у місцевому інтернаті підготували до самостійного життя 70 дівчат. Сестра Василія займалася бібліотечною справою, підбирала для вихованок навчальну літературу, займалася перекладацькою й літературною діяльністю, писала вірші, п'єси, відповідно до різних приурочених свят, здійснювала шкільні постановки, вела інтернатську бухгалтерію тощо [16].

Ігуменю Магдалина Гуменюк організувала сиротинець для п'ятирічних дітей, управління даним навчальним закладом поклала на Василію Глібовицьку, яка намагалася віддати власні сили, талант, знання на користь людям та Богові: "Що ж можу ще зробити для тебе, народе мій рідний? Хотіла б згуртувати біля себе і старших дівчат, учити їх шиття або ручної праці, чи співу. Іншим разом постаратися щось із нами поговорити на ту тему. О поле праці обширне, робота важка, може, й не одна перешкода буде мене спиняти на вибраній дорозі. Але я не зверну, не опушу руку, я свідомо цього, що я винна Богу й нашому народові. Молитва та праця будуть моїм девізом, а під тим прапором я відважно стану до боротьби з темнотою, несучи в народ світло знання", – читаємо у збережених архівних записах [15].

Висновки. Проаналізувавши методи соціально-педагогічного нарративу Василії Глібовицької у дискурсі освіти для сиріт у Західній Україні кінця XIX – початку XX ст., можна твердити, що нарративні методи не є єдиним способом здобуття даних про нарратив як форму пізнання. До таких методів належать спостереження за процесами уваги дітей-сиріт, запам'ятовування інформаційних повідомлень сиротами, конструювання й узагальнення отриманих із пам'яті даних. Найбільш плідними, в умовах виховання сиріт монахинями, вважаються підходи, що поєднують застосування нарративних методів дослідження із традиційними.

Отже, проблематика нарративу в житті монахині Василії Глібовицької мотивує виникнення сильних зацікавлень в освітніх сферах пізнання, зокрема філософії, психології, літературі, теології, педагогії, соціології. Істотну роль у цьому відіграє міждисциплінарний аспект нарративу, тобто його наявність як у літературі, так і в театральному мистецтві дітей-сиріт, образотворчому, музичному, художньому напрямках. Окремий інтерес становить роль нарративу в тогочасних теологічних практиках соціальних груп населення, зокрема, у контексті їх впливу на свідомість сиріт.

Список використаних джерел:

- 1 Bruner Дж. Культура образованіє / Джером Брунер ; пер. Л. В. Трубицької, А. В. Соловьев. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
- 2 Вуянко М. Монастирі Івано-Франківська (Станіславова): Перша половина ХХ ст. / М. Вуянко. – Івано-Франків. : Нова Зоря, 1998. – 216 с.
- 3 Державний архів Івано-Франківської області (Уповноважений Ради в справах релігійних культів при РМ СРСР по Івано-Франківській області, 1944–1989 рр.). Ф. Р-388. Оп. 2. Спр. 67 (Матеріали щодо роботи греко-католицького монастиря ордена "Святого Вінкентія де Поль", вул. Пушкіна, 47, м. Станіслав, 1947-1950 рр.). 87 арк.
- 4 Державний архів Львівської області (далі – Держархів Львівської обл.). Ф. 358 (Шептицький Андрей. Граф, митрополит галицький Греко-католицької церкви, Архієпископ Львівський, Єпископ Кам'янець-Подільський, культурний і церковний діяч, меценат, дійсний член НТШ 1865–1944 рр.). Оп. 2. Спр. 15. (Конституції монахів Чину святого Василя Великого ЧСВВ, укладені Шептицьким Андреем 1909 р.). 21 арк.
- 5 Держархів Львівської обл. Ф. 358. Оп. 2. Спр. 30. (Устави і правила монахів ЧСВВ 1909 р.). 54 арк.
- 6 Історія Згромадження Сестер Мироносиць 1914–1939 рр. (рукопис). – 278 с.
- 7 Лещенко М. П. Педагогічна майстерність: використання нарративних методик у професійному розвитку вчителя / М. П. Лещенко // Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару "Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти" / авт. ідеї і упоряд. Т. П. Усатенко. – Київ; Ніжин, 2010. – С. 115–126.
- 8 Лещенко М. Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа компетентностей учителів у міжнародному освітньому просторі [Електронний ресурс] / М. Лещенко, Л. Тимчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 6 (38). – С. 13–28. – Режим доступу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
- 9 Мицишин І. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина, кін. ХІХ – 30-ті рр. ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / І. Я. Мицишин. – Тернопіль, 1999. – 20 с.
- 10 Рутський Й. Витяг із правил св. Отця нашого Василя Великого, уложений для інокій Йосифом Велямином Рутським: Конституції женських монастирів ЧСВВ Галицької провінції / Й. Рутський. – Жовква, 1909. – 108 с.
- 11 Сабол С. Укрита фіялка – сестра Василя Глібовицька, ЧСВВ / С. Сабол. – Пряшів, 1992. – 222 с.
- 12 Савчук Б. Твердиня віри. Історія Станіславського (Івано-Франківського) монастиря сестер василіанок / Б. Савчук. – Івано-Франків. : Нова Зоря, 2011. – 259 с.
- 13 Тимчук Л. Методика створення біографічних цифрових нарративів у контексті педагогічної освіти / Л. І. Тимчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інновації, технології. – 2015. – № 5. – С. 389–405.
- 14 Черемних К. Наратив як категорія сучасного соціоаналітичного дослідження: епістеміологія, методологія, інструмент / К. О. Черемних // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. ст. / Ін-т соц. та політ. психології АПН України, АПН України. – К., 2009. – Вип. 22 (25). – С. 189–195.
- 15 Шематизм всего клира греко-католицької Єпархії Станіславської на рік Божий 1913. Річник ХХVII. – Станіславів, 1913. – 337 с.
- 16 Шематизм всего клира греко-католицької Єпархії Станіславської на рік Божий 1935. Річник ХХХV. – Станіславів. – 1935. – 213 с.
- 17 Шумська-Гриневич М. Про село Золота Липа і дещо про інститут СС Василяноч / М. Шумська-Гриневич // Альманах Станіславської землі: зб. матеріал. до історії Станіславова і Станіславщини. – / ред.-упоряд. М. Климишин. – Нью-Йорк; Париж; Сідней; Торонто, 1985. – Т. II. – С. 69–75.
- 18 Almeida A., Delicado A., Carvalho T. 2011. Children and digital diversity: From unguided; Lee L., (2005) Young people and the Internet: From theory to practice. Young. 13(4): 315–326.
- 19 Boonaert T., Vettenburg N. 2011. Young people's internet use: Divider diversified? Childhood 18(1): 54–66.
- 20 Bruner J. Life as Narrative / J. Bruner // Social research. – 2004. – Vol. 7. – № 3. – P. 691–710.
- 21 Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badan / red. Nauk. Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunzaj. – Gdansk : Instytut Kultury Miejskiej, 2012. – 230 s.
- 22 Gajda J. Edukacja medialna. – Multimediaalna Biblioteka Pedagogiczna / J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta; Uniwersytet M. Kopernika. – Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002. – 406 s.
- 23 Lewis T. 2006. DIY selves? Reflexivity and habitus in young people's use of the internet for health information. European Journal of Cultural Studies. 9(4): 461–479.
- 24 Linne Ag. Time, space and narrative: a story about education research and teacher education / Ag. Linne // Five Professors on Education and Democracy. – Orebro University, 2004. – P. 35–62.
- 25 Livingston S. 2003. Children's Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda. New Media and Society. 5(2): 147–166.
- 26 Moinin F. 2006. The Construction of identity on the Internet: Oops! I've left my diary open to the whole world! Childhood. 13(1): 49–68.
- 27 Oehlmann C. O sztuce opowiadania / red. nauk. Serii : prof. zw. dr. hab. Bogusław Sliwerski. – Krakow: Wydanie Impuls, 2012. – 330 s.
- 28 Ricoeur P. Time and Narrative / P. Ricoeur. – USA : University of Chicago Press, 1984. – 195 p.
- 29 Siemieniecka D. Technologia informacyjna a tworczość / D. Siemieniecka // Pedagogika medialna. – Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2007. – S. 211–218.
- 30 Skrzypczak J. Popularna encyclopedia Mass Mediow / J. Skrzypczak. – KURPISZ, Poznan, 2000. – 632 s.
- 31 Szymanska M. Trendy rozwojowe współczesnego świata a uwarunkowania zmian w edukacji / M. Szymanska // Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia. – Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. – 2007. – T. 1. – S. 183–197.
- 32 Valkenburg P., Soeters K. 2001. Children's Positive and Negative Experiences With the Internet: An Exploratory Survey. Communication Research/ 28(5): 652–675.

References

1. Bruner Dzh. Kultura obrazovaniye / Dzhherom Bruner ; per. L. V. Trubitsynoy, A. V. Solovev / Mosk. vyssh. shk. sotsyalnykh y ekon. nauk. – M.: Prosveshchenye, 2006. – 223 s.
2. Vuyanko M. Monastiri Ivano-Frankivska (Stanislavova): Persha polovyna KHKH st. / M. Vuyanko. – Ivano-Frankivsk : Nova Zorya, 1998. – 216 s.
3. Derzhavnyy arkhiv Ivano-Frankivskoyi oblasti, f. R-388 (Uповnovazhenyy Rady v spravakh relihiynykh kultiv pry RM SRSR po Ivano-Frankivskiyi oblasti, 1944-1989 rr.), op. 2, spr. 67 (Materialy shchodo roboty hreko-katolytskoho monastyrya ordenu "Svyatoho Vinkentiya de Pol" vul. Pushkina, 47 m. Stanislav 1947-1950 rr.), 87 ark.
4. Derzhavnyy arkhiv Lvivskoyi oblasti (dali – Derzharkhiv Lvivskoyi obl.), f. 358 (Sheptytskyy Andrey. Hraf, mytropolyt halytskyy Hreko-katolytskoyi tserkvy, Arkhyepyskop Lvivskyy, Yepyskop Kam'yanets-Podilskyy, kulturnyy i tserkovnyy diyach, metsenat, diysnyy chlen NTSH 1865-1944 rr.), op. 2, spr. 15. (Konstytutsiyi monakhym Chynu svyatoho Vasyliya Velykoho CHSVV, ukhladeni Sheptytskym Andreyem 1909 r.), 21 ark.
5. Derzharkhiv Lvivskoyi obl., f. 358, op. 2, spr. 30. (Ustavy i pravyla monakhyn CHSVV 1909 r.), 54 ark.
6. Istoriya Z-hromadzhennya Sester Myronosyts 1914-1939 rr. (rukopys). – 278 s.
7. Leshchenko M. P. Pedahohichna maysternist: vykorystannya naratyvnykh metodykh u profesiynomu rozvytku vchytelya / M. P. Leshchenko // Kontseptosfera pedahohichnoyi aksiolohiyi : materialy filosofsko-metodolohichnoho seminaru "Aksiolohichna kontseptosfera pedahohichnoyi osvity" / Avt. ideyi i upor. T. P. Usatenko. – Kyiv ; Nizhyn, 2010. – S. 115-126.
8. Leshchenko M. Rozvytok informatsiyno-komunikatsiynykh i media kompetentnostey uchyteliv u mizhnarodnomu osvithnomu prostori [Elektronnyy resurs] / M. Leshchenko, L. Tymchuk // Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – 2013. – № 6 (38). – S. 13-28. – Rezhym dostupu : <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
9. Myshchynshyn I. Moralne vykhovannya ukraiynskoyi molodi v protsesi spivpratsi shkoly, hreko-katolytskoyi tserkvy i hromadskosti (Halychyna, kin. KHKH – 30-ti rr. KHKH st.) : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 "Teoriya ta istoriya pedahohiky" / I. YA. Myshchynshyn. – Ternopil, 1999. – 20 s.
10. Rut'skyy Y. Vytyah z pravyl sv. Ottsya nashoho Vasyliya Velykoho, ulozhenyy dlya inokiy Yosyfom Velyaminom Rut'skym: Konstytutsiyi zhenskykh monastiryv CHSVV Halytskoyi provintsiyi / Y. Rut'skyy. – Zhovkva, 1909. – 108 s.
11. Sabol S. Ukraya fiyalka – sestra Vasyliya Hlibovyt'ska, CHSVV / S. Sabol. – Pryashiv, 1992. – 222 s.
12. Savchuk B. Tverdinya viiry. Istoriya Stanislavskoho (Ivano-Frankivsk'koho) monastyrya sester vasylianok / B. Savchuk. – Ivano-Frankivsk : Nova Zorya, 2011. – 259 s.
13. Tymchuk L. Metodyka stvorennya biografichnykh tsyfrovyykh naratyviv v konteksti pedahohichnoyi osvity / L. I. Tymchuk // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovats. tekhnolohiyi. – 2015. – № 5. – S. 389-405.
14. Cheremnykh K. Naratyv yak katehoriya suchasnogo sotsiohumanitarnoho doslidzhennya: epistemolohiya, metodolohiya, instrument / K. O. Cheremnykh // Naukovy studiyi iz sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi : zb. st. / In-t sots. ta polit. psykholohiyi APN Ukrayiny, APN Ukrayiny. – K., 2009. – Vyp. 22 (25). – S. 189-195.
15. Shematyzm vseho klyra hreko-katolytskoyi Yeparkhiyi Stanislavivskoyi na rik Bozhyy 1913. Richnyk KHKHKVII. – Stanyslaviv, 1913. – 337 s.
16. Shematyzm vseho klyra hrekokatolytskoyi Yeparkhiyi Stanislavivskoyi na rik Bozhyy 1935. Richnyk KHKHKHV. – Stanyslaviv. – 1935. – 213 s.
17. Shumska-Hrynevych M. Pro selo Zolota Lypa i deshcho pro instytut SS Vasyliyanok / M. Shumska-Hrynevych // Almanakh Stanyslavivskoyi zemli: zb. m-lyv do istoriyi Stanislavova i Stanyslavivshchyny. – T. II / red.-upor. M. Klymyshyn. – Nyu-York; Paryzh; Sidney; Toronto, 1985. – S. 69-75.
18. Almeida A., Delicado A., Carvalho T. 2011. Children and digital diversity: From unguided; Lee L., (2005) Young people and the Internet: From theory to practice. Young. 13(4): 315–326.
19. Boonaert T., Vettenburg N. 2011. Young people's internet use: Divider diversified? Childhood 18(1): 54–66.
20. Bruner J. Life as Narrative / J. Bruner // Social research. – 2004. – Vol. 7. – № 3. – P. 691–710.
21. Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badan / red. Nauk. Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunzaj. – Gdansk : Instytut Kultury Miejskiej, 2012. – 230 s.

22. Gajda J. Edukacja medialna. – Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna / J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta ; Uniwersytet M. Kopernika. – Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002. – 406 s.
23. Lewis T. 2006. DIY selves? Reflexivity and habitus in young people's use of the internet for health information. *European Journal of Cultural Studies*. 9(4): 461–479.
24. Linne Ag. Time, space and narrative: a story about education research and teacher education / Ag. Linne // *Five Professors on Education and Democracy*. – Orebro University, 2004. – P. 35–62.
25. Livingston S. 2003. Childrens Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda. *New Media and Society*. 5(2): 147–166.
26. Moinian F. 2006. The Construction of identity on the Internet: Oops! Ive left my diary open to the whole world! *Childhood*. 13(1): 49–68.
27. Oehlmann C. O sztuce opowiadania / red. nauk. Serii : prof. zw. dr. hab. Boguslaw Sliwerski. – Krakow : Wydanie Impuls, 2012. – 330 s.

28. Ricoeur P. Time and Narrative / P. Ricoeur. – USA : University of Chicago Press, 1984. – 195 p.
29. Siemieniecka D. Technologia informacyjna a tworczość / D. Siemieniecka // *Pedagogika medialna*. – Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2007. – S. 211–218.
30. Skrzypczak J. Popularna encyclopedia Mass Mediow / J. Skrzypczak. – KURPISZ, Poznan, 2000. – 632 s.
31. Szymanska M. Trendy rozwojowe współczesnego świata a uwarunkowania zmian w edukacji / M. Szymanska // *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*. – Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. – 2007. – T. 1. – S. 183–197.
32. Valkenburg P., Soeters K. 2001. Childrens Positive and Negative Experiences With the Internet: An Exploratory Survey. *Communication Research* / 28(5): – S. 652–675.

Надійшла до редакції 16.02.17
Рецензовано 20.02.2017

Л. С. Токарук, канд. пед. наук, доц.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ НАРАТИВ ВАСИЛИИ ГЛИБОВИЦКОЙ В ДИСКУРСЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СИРОТ В ЗАПАДНОЙ УКРАИНЕ (КОНЕЦ XIX – ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX СТОЛЕТИЯ)

Социально-педагогический нарратив Василии Глибовицкой – повествование (как продукт и как объект процесса, структура и структурализация) одного или более действительных фиктивных действий, которые уведомляются одним, двумя или несколькими нарративными. Социальные сироты в педагогическом нарративном пространстве Василии Глибовицкой рассматриваются как явление, где родители устранены от воспитания и исполнения родительских обязательств в соотношении к несовершеннолетнему ребенку.

Богословский нарратив монахини Василии Глибовицкой подчеркивает религиозные действия и реакции на высоком духовном социальном-педагогическом развитии детей-сирот Ужгородского интерната, дома сирот для детей пятилетнего возраста.

Ключевые слова: социально-педагогический нарратив; религиозный нарратив; социальное сиротство; дома сирот; интернаты; наставничество; монашеские объединения.

L. S. Tokaruk, Ph. D., Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE SOCIO-PEDAGOGICAL NARRATIVE VASILIA GLIBOVIC'KA IN THE DISCOURSE OF EDUCATION FOR ORPHANS IN WESTERN UKRAINE (END OF XIX – FIRST HALF OF XX CENTURY)

The article regards an issue of narrative in the socio-pedagogical sciences. The author shows the essence of social orphanhood in the personal narrative space of Vasilia Glibovic'ka. Analyzing methods of socio-pedagogical narrative in the discourse of orphans education in Western Ukraine XIX-XX, author stresses that narrative techniques include observation of the attention processes, messages, constructing and generalization of data memory. She also emphasize the role of narrative in contemporary theological practices in the context of their impact on the consciousness of the orphans.

Key words: socio-pedagogical narrative theology narrative, social orphans, orphanages, boarding schools, mentoring, a monastic congregation.

УДК 378:159.923

Н. М. Чернуха, д-р пед. наук, проф.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

ВЕКТОРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Запропоновано пріоритетні вектори соціалізації студентської молоді з позиції викликів сьогодення. Виділено роль гуманітарної освіти та інтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі, зокрема, у соціалізації студентської молоді.

Ключові слова: соціалізація студентської молоді; гуманітарна освіта; інтеграційні процеси; вектори успіху.

Вступ. Сучасний етап розвитку України характеризується оновленням усіх сфер діяльності людини, переорієнтацією та утвердженням у свідомості нації нових світоглядних орієнтирів. Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. зорієнтовують педагогічні та науково-педагогічні кадри на сприяння створенню умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина; формування поколінь, здатних постійно підвищувати свій інтелектуальний професійний рівень, розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентноспроможної держави.

Навоколишній світ продовжує ускладнюватися, є суперечливим, нерідко невизначеним, створює зони на-

пруження, загострює кризи, що спонукає до пошуку відповіді на виклики, одним із яких є соціалізація студентської молоді, визначення її пріоритетних векторів. Зазначимо, що соціалізація (*від лат. socialize* – суспільний) – історично зумовлений процес розвитку особистості; передавання й засвоєння індивідом цінностей, норм, установ, зразків поведінки, притаманних певному суспільству [4]. Відтак, результатом соціалізації є активне відтворення набутого особистістю соціального досвіду у своїй життєвій самореалізації. Звісно, соціалізація може відбуватися як у процесі виховання (цілеспрямоване виховання особистості), так і в умовах стихійного впливу на особистість.

Соціалізація студентської молоді дуже важлива сьогодні для України, оскільки від її успішності залежить

майбутнє українського суспільства. Молода людина – це особистість, а особистість – це результат соціального становлення індивіда шляхом подолання труднощів і накопичення власного життєвого досвіду. Вроджена геніальність автоматично не гарантує того, що людина стане великою особистістю. Вирішальну роль відіграє соціальне середовище, в яке потрапляє людина після народження. Особистість – це поєднання індивідуальних особливостей і виконуваних нею соціальних функцій, особлива якість, отримана індивідом завдяки суспільним відносинам. Відповідно, між розвитком особистості й суспільством існує пряма залежність.

Основою формування світогляду молодої людини є соціальні цінності – узагальнені уявлення про мету і норми поведінки. Ціннісні орієнтації студентства формуються у процесі соціалізації під час засвоєння нових знань та соціально-психологічного досвіду й виявляються у цілях, інтересах, переконаннях, спілкуванні та діяльності особистості. Реалізуються вони у процесі життєдіяльності та підтверджуються або відкидаються життєвим досвідом. На основі індивідуального досвіду, що є адекватною чи неадекватною умовою соціального середовища, конкретні ціннісні орієнтації або набувають особистісного сенсу, або витісняються як такі, що не забезпечують успішного функціонування особистості в соціумі. Зміни в суспільстві певним чином відображаються у свідомості молоді, зумовлюючи зміни в системі їх ціннісних орієнтацій.

Перед вищою освітою стоїть важливе завдання – забезпечити виховання "життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях", формування власних мотивів, інтересів. Важливо, наскільки студент як суб'єкт соціалізації, самостійний в інформаційному просторі, який рівень його соціальної компетентності, як швидко він вибирає ту сферу діяльності, у якій зможе досягти високого професіоналізму.

Мета статті – розкрити пріоритетні вектори соціалізації студентської молоді з позиції викликів сьогодення.

Пріоритети соціалізації студентської молоді в сучасному соціумі полягають у тому, щоб допомогти особистості не просто вижити в сучасному суспільному потоці, але й бути успішною, здатною відповідати на виклики сьогодення. У процесі соціалізації кожна людина прагне до самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення, що стимулює розвиток активного самоствердження у суспільстві.

Багаторічна освітня практика доводить, що одним із векторів соціалізації студентської молоді є гуманітарна освіта, в основі якої пріоритетними сегментами є базові цінності, розвиває в людині орієнтир на пізнання, створює умови для формування інтеграційних якостей успішної особистості.

Соціалізація студентської молоді у взаємодії з різними факторами й агентами відбувається за допомогою ряду "механізмів". Традиційний механізм соціалізації молоді являє собою засвоєння норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, які характерні для її сім'ї та найближчого оточення. Інституціональний механізм соціалізації студентської молоді функціонує у процесі взаємодії з інститутами суспільства й різними організаціями. Слід мати на увазі, що такі засоби масової комунікації, як соціальний інститут, впливають на соціалізацію не тільки за допомогою трансляції конкретної інфо-

рмації, але і через представлення зразків поведінки героїв книг, кінофільмів, телепередач.

Стилізований механізм соціалізації студентської молоді діє в рамках конкретної субкультури. Під субкультурою розуміється комплекс морально-психологічних рис і поведінкових проявів, типових для людей конкретного віку чи конкретно професійного, культурного прошарку, який у цілому створює конкретний стиль поведінки та мислення тієї чи іншої вікової, професійної чи соціальної групи.

Міжособистісний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії студентської молоді із суб'єктивно значущими для неї особами, – ними можуть бути батьки, викладач, друг-одноліток.

Проблеми соціалізації студентської молоді пов'язані із глибокими та швидкоплинними соціальними змінами, зокрема, зі зміною ідеологічних орієнтирів у вихованні особистості й посиленням дії стихійних чинників, що впливають на становлення сучасної молодої людини як соціальної особистості.

Процес соціалізації студентської молоді має свої механізми, які впливають на його реалізацію. Перша група механізмів соціалізації – соціально-психологічні як окремої особистості, так і молоді в цілому. До таких механізмів належать: імпринтинг, наслідування, екзистенціальний натиск, ідентифікація, рефлексія.

Другою групою механізмів соціалізації студентської молоді, яка більшою мірою заціпає такий соціально-виховний процес, є соціально-педагогічні, до яких належать: інституційний, традиційний, стилізований, міжособистісний.

Отже, соціалізацію можна розглядати як процес становлення соціальної особистості, навчання та засвоєння студентською молоддю соціальних норм і культурних цінностей, установок та зразків поведінки того суспільства, соціальної групи і громади, до яких вони належать [6, с. 38].

Аналізуючи освітню практику за останні 10–20 років, дозволимо собі стверджувати, що головною в сучасній гуманітарній освіті є цінність, яка базується на інтеграції у людських відношеннях, як безперервний зв'язок поколінь, як збереження класичних культурних сенсів та створення нових, сучасних, що, без сумніву, є важливим сегментом процесу соціалізації студентської молоді.

Суттєвим і продуктивним вектором соціалізації студентської молоді є інтерактив у освітньому процесі, зокрема, діалоговий стиль викладання. В історико-педагогічному контексті вищої педагогічної освіти ХХІ ст. діяльність педагогів, учених та їх орієнтація на діалоговий стиль викладання, інтеграцію в освіті розглядається, як педагогічний факт і об'єкт сучасного науково-теоретичного осмислення. Духовний досвід, основні моральні аспекти освітнього процесу найефективніше передаються не у словах, не у поняттях, не в повчаннях, а насамперед, у способі поведінки, практиці, діях, які дають змогу займати активну позицію в будь-якому соціумі.

Зазначимо, що в сучасній освітній практиці інтеграційна взаємодія, діалогова позиція педагога, вихователя, наставника, їх активна діяльність саме в інтеграційній площині, стає необхідною умовою успішного професійного становлення майбутнього фахівця та забезпечення упродовж усього життя успішної як професійної, так і життєво особистісної мобільності, а відтак є продуктивним вектором соціалізації сучасної студентської молоді.

Аналіз досліджень видатних учених дає можливість виділити вектори вивчення проблеми інтеграції та ді-

логу в освіті й визначити їх як способи забезпечення успішної соціалізації студентської молоді.

Вектор перший – підвищення інтересу суспільства, науки до людини привело до актуалізації інтересу до діалогу, оскільки підвищення інтересу до людини як суб'єкта пізнання і діяльності викликає стремління до усвідомленого пізнання діалогу, володіння його пояснювальною й передбаченою силою.

Вектор другий – інтеграційні процеси в освіті значно розширили термінологічний смисл поняття "діалог", який дав назву діалоговому стилю в освітньому середовищі й увійшов у тексти педагогічних досліджень. У контексті філософії діалог – це специфічний спосіб реалізації сутності людини, всезагальне визначення гуманітарного спрямування, неподільного його початку; унікальний всеосяжний спосіб існування культури та людини в культурі, ситуація пошуку і смислу цінностей. Важливо зазначити, що саме в атмосфері діалогу відбувається становлення людини, творення цінностей її духовного життя, успіх у соціалізації. Отже, у проблематиці освіти діалог розглядається як мета, результат і зміст освіти, спосіб пізнання дійсності та дидактико-комунікативне середовище, що забезпечує рефлексію і самореалізацію людини.

Вектор третій – потреба професійної, загальноосвітньої школи, гімназій та ліцеїв, інших сучасних форм навчання у діалогових формах навчання, діалоговому стилі викладання тощо. Запровадження сучасних педагогічних технологій формує потребу в педагогіці, яка володіє діалогом як необхідним, переконливим та перспективним методом.

Четвертий вектор – інтеграційний підхід до вивчення діалогу зробив його "ключем", способом становлення толерантності як поваги та прийняття культур різних народів. Діалог відкриває пізнання життя як участь у діалозі зі світом, людьми, самим собою.

П'ятий вектор пов'язаний із розумінням складного впливу на внутрішній світ людини, тому що духовні цінності не можна передати шляхом пояснення, завчання, наказу, строгого контролю, зовнішнього цілепокладання. Вони формуються в житті усвідомленням життєвості, певним учинком, діючим співпереживанням, відповідальним ставленням до свого покликання, до відповіді на виклики у сучасному процесі соціалізації студентської молоді [7].

Зазначимо, що картину сучасного світу подано сьогодні як інтеграційну цілісність, багатомірну, динамічну, метафоричну за способом відображення відношень між людиною та світом. Життєва практика постійно перекоує в тому, що відношення людини до світу включає в себе не тільки раціонально-логічну, але й емоційно-ціннісну складову. Одним із найпродуктивніших шляхів осмислення просторово-часових та сутнісних вимірів життя є інтеграційні процеси в освіті, звернені передусім до духовних можливостей людини, її морально-етичного та художньо-естетичного розвитку, що є суттєвим і значущим підґрунтям для успішної самореалізації сучасної особистості. Саме інтеграційні процеси в освіті створюють найсприятливіші умови для успішної життєвої та професійної самореалізації кожної особистості в сучасному, суперечливому, сповненому трансформаційних змін соціумі.

Зауважимо, що поняття інтеграції не є новим. Прогресивні педагоги Я. Коменський, К. Ушинський, О. Герцен, П. Каптерев, В. Сухомлинський протягом багатьох років підкреслювали важливість зв'язків між навчальними предметами для відображення цілісної

картини світу та створення умов для правильного світосприйняття, а також необхідність узагальненого пізнання й цілісності пізнавального процесу, що, без сумніву, має пряме відношення до індивідуальної траєкторії розвитку особистості у будь-якому соціумі, відповідно до соціалізації студентської молоді.

Останнім часом плідно над проблемою інтеграції в освіті працюють сучасні науковці І. Бех, М. Васильєв, Н. Васильєва, Т. Власенко, В. Доманський, В. Загвазінський, М. Іванчук, В. Івченко, А. Карпов, Т. Лагунова, О. Руднянська, І. Свистунов.

Суть інтеграції полягає у відновленні, заповненні та створенні цілісності, що у сукупності має свою структуру й певні функції. Дуже часто інтеграція протистоїть стихійним проявам сил суспільства. Також інтеграція розглядається як процес, результатом якого є досягнення єдності та цілісності, погодженості у середині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів.

Поділяючи думку багатьох науковців, які займаються питанням інтеграції, взаємодії у галузі освіти, зазначимо, що на сучасному етапі модернізації освіти в Україні саме інтеграційні процеси є і мають стати одним із найоптимальніших та ефективних шляхів реалізації задач, поставлених перед усіма, хто займається проблемами освіти й соціалізації студентської молоді, як в умовах сьогодення, так і на перспективу.

Усвідомлюючи, що життя – це безперервна причетність людини до навколишнього світу, варто зазначити, що його не можна уявити поза ним. Його здійснення можливе лише завдяки такій причетності як множині певних зв'язків. Саме тому часто говорять про життєву гармонію, інтеграцію, які визначають різнобічний розвиток суб'єкта завдяки переживанню й пізнанню ним світу та орієнтації стосовно поведінки й діяльності в ньому, тобто забезпечення успіху в соціалізації кожної особистості [2, 16].

Процес соціалізації студентської молоді показав, що це складний соціальний феномен, завдяки якому особистість здобуває та розширює палітру соціальних якостей; у сучасній вищій школі соціалізація не зводиться до оволодіння тільки знаннями, сьогодні актуальними стають проблеми різнобічного розвитку особистості й передусім її суб'єктності; у процесі соціалізації особистості не тільки засвоюють та відтворюють соціальні цінності, але й піднімаються до найвищого ступеня соціального розвитку – здатності до соціальної творчості; особливістю соціалізації молоді у вищих навчальних закладах є її органічне включення до цілісного освітнього процесу, що, у свою чергу, визначає характер управління нею, яке відбувається не прямо, а опосередковано – через організацію виховного процесу; соціалізація в умовах демократичних перетворень у системі освіти передбачає надання молоді більших прав та відповідних обов'язків, що змінює традиційне співвідношення між прагненнями молодого покоління й реальними можливостями для їх реалізації.

Соціалізація студентської молоді відбувається у виховному процесі, який являє собою спеціально організоване педагогічне середовище, збагачене соціальною реальністю. Виховний процес розглядається як цілісна система, що містить єдність цілей, технологій і результатів формування особистості, як соціокультурний педагогічний феномен, у якому немає єдиного руху до поставленої мети, а є складна сукупність різноманітних рухів, які розгортаються не тільки всередині процесу, але й поза ним – у широкому соціально-

му контексті. Це дає можливість використовувати у виховному процесі соціально-педагогічну імітацію як аналог реального соціуму. Імітування у виховному процесі реального життя з усіма його складностями й суперечностями дозволяє студентській молоді отримувати свій особистий суб'єктивний досвід.

Таким чином, звернення до теоретичних та практичних напрацювань дає підстави стверджувати, що саме гуманітарна освіта, діалогова форма навчання, інтеграційні процеси у сучасному освітньому просторі, звернені до духовних можливостей людини, її професійної та життєвої самореалізації, є одним із найпродуктивніших шляхів досягнення просторово-часових і сутнісних вимірів життя, основою формування успішної толерантної особистості, достатньо високого рівня її соціальної активності та успіху в житті. Зазначене, у свою чергу, дає відповіді на виклики сьогодення й окреслює вектори у соціалізації студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – 78 с.
2. Бех І. Д. Життя особистості у духовному діапазоні / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2009. – Листопад. – С. 7–17.
3. Галицких Е. О. От сердца к сердцу: Мастерские ценностных ориентаций / Е. О. Галицких. – СПб., 2002. – С. 19–29.
4. Деркач А. Самореализация – основание акмеологического развития / А. Деркач, Э. В. Сайко. – М.: Москов. психол. социал. ун-т, РАО, 2010.
5. Кільова Г. О. Використання новітніх технологій у системі навчання та виховання студентської молоді / Г. О. Кільова // Освіта Донбасу. – 2011. – № 6 (149). – С. 43–49.
6. Мамардашвили М. Этика мышления / М. Мамардашвили. – М., 2000. – 143 с.
7. Сисоева С. О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу / С. О. Сисоева // Компетентнісно зорієнтована

Н. Н. Чернуха, д-р пед. наук, проф.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ВЕКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Предложены приоритетные направления успешной социализации студенческой молодежи с позиции вызовов современности. Выделена роль гуманитарного образования и интеграционных процессов в современном образовательном пространстве.
Ключевые слова: социализация студенческой молодежи; гуманитарное образование; интеграционные процессы; векторы успеха.

N. M. Chernukha, Doctor of Pedagogy, professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE MAIN DIRECTIONS OF STUDENTS YOUTH SOCIALIZATION

The article regards the priority directions for successful socialization of students in terms of modern challenges. The author stresses the role of liberal education and integration processes in modern educational space.
Keywords: socialization of students, liberal education, integration processes, vectors success.

УДК 376.1

О. В. Чуйко, д-р психол. наук, проф.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ

ОСВОЄННЯ ПРАКТИК В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Стаття присвячена проблемі розробки сучасних освітніх моделей підготовки фахівців у галузі "соціальна робота". Викладається основний зміст, принципи і способи запровадження професійно-орієнтованих практик як середовища розвитку особистісної зрілості фахівця.

Ключові слова: особистісна зрілість; особистісні здатності; професійно-орієнтовані практики; професійні задачі.

Вступ. Особливості розвитку суспільних процесів у країні з очевидністю доводять необхідність залучення у відновлювальні практики психічного здоров'я фахівців у галузі соціальної роботи з їхніми специфічними техно-

освіта: якісні виміри: моногр. / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоева та ін – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 368 с.

8. Ухтомский А. А. Доминанта души / А. А. Ухтомский. – Рыбинск, 2000. – 123 с.

9. Учитель и ученик: Возможность диалога и понимания : в 2-х т. / под общ. ред. Л. И. Семиной. – М., 2002.

10. Фромм Э. Гуманистичний психоаналіз: в 2-х т. / Э. Фромм. – СПб. : Питер, 2002. – Т. 2. – 544 с.

References

1. Bakhtyn M.M. Éstetyka slovesnoho tvorcestva / M. M. Bakhtyn. – M., 1979. – 78 s.
2. Bekh I.D. Zhyttya osobystosti u dukhovnomu diapazoni / I. D. Bekh // Ridna shkola. – 2009. – Lystop. – S. 7–17.
3. Halytskykh E. O. Ot serdtsa k serdsu: Masterskye tsennostnykh orientatsyy / E. O. Halytskykh. – SPb., 2002. – S. 19–29.
4. Derkach A. Samorealyzatsyya – osnovanye akmeolohycheskoho razvytyyya / A. Derkach, É. V. Sayko. – M. : Moskov. psykhol.-sotsyal. unt, RAO, 2010.
5. Kilova H. O. Vykorystannya novitnykh tekhnolohiy u systemi navchannya ta vykhovannya student-skoyi molodi / H. O. Kilova // Osvita Donbasu. – 2011. – № 6 (149). – S. 43–49.
6. Mamardashvily M. Étyka myshlenyya / M. Mamardashvily. – M., 2000. – 143 s.
7. Sysoyeva S. O. Kompetentnisno zoriyentovana vyshcha osvita: formuvannya naukovoho tezaurusu / S. O. Sysoyeva // Kompetentnisno zoriyentovana osvita: yakisni vymiry: monohrafiya / redkol.: V. O. Ohnevyyuk, L. L. Khoruzha, S. O. Sysoyeva and other. – K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2015. – 368 s.
8. Ukhtomskyy A. A. Domyntanta dushy / A. A. Ukhtomskyy. – Rybinsk, 2000. – 123 s.
9. Uchytel y uchenyk: Vozmozhnost dyaloha y ponymanyya / Podobshch. red. L. Y. Semynoy. – M., 2002. – T. 2.
10. Fromm É. Humanistychnyy psykhoanaliz / É. Fromm. – SPb. : Pyter, 2002. – 544 s.

Надійшла до редколегії 02.02.17
Рецензовано 09.02.2017

логіями соціальної адаптації окремих осіб, сімей, соціальних груп. Означена тенденція вказує, що у країні сформувався реальний запит на зрілого випускника, який розуміє і приймає на себе всю відповідальність

щодо повноцінного функціонування людини в соціумі і власне самого соціуму.

Натомість, очевидними є ті протиріччя, які вказують на існуючий розрив між ринком праці (з його достатньо жорсткими вимогами до відповідних професійних компетенцій фахівця) і переважаючим, "знаннєвим" рівнем готовності випускника до включення у реально існуючі сфери практик. Ці протиріччя на суб'єктивному рівні переживаються студентами як усвідомлена потреба в "донавчанні", "дорозвитку", "донаучуванні", і фіксуються у проходженні додаткових курсів, тренінгів, семінарів поза рамками університетського навчання.

Звідси постає питання: чи є можливим становлення зрілості у стінах університету, оскільки особистісна зрілість підпорядковується загальним законам онтогенетичного розвитку, а формування параметрів особистісної зрілості проходить ряд етапів, у яких чергуються сенситивні, критичні періоди і періоди стабілізації (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Л. І. Божович). Тому видається, що "прискорити" зрілість особистості неможливо, її настання є результатом життєвого досвіду, вершинним етапом досягнень дорослої людини на життєвому шляху, коли певні особистісні риси досягають свого "зрілого апогею" (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Г. Салліван, Д. Левінсон, В. І. Слободчиков), а до того моменту всі ці якості знаходяться лише в інтенційному стані.

Зокрема такої думки дотримувався К. Г. Юнг, який пов'язував процес досягнення самості із приходом середина життя, а весь попередній шлях – як період розкриття універсальних архетипів, власного індивідуального досвіду та власного потенціалу [7].

В останні роки зріла особистість стала предметом розгляду спеціальної науки акмеології, а А. А. Бодальов зазначає, що вершина зрілості – акме – є багатомірним станом людини, який указує, наскільки вона відбулась як громадянин, як особистість, як батько – мати і особливо як спеціаліст-професіонал.

Таким чином, зріла особистість – це результат пройденого життєвого шляху, отримання досвіду в різних сферах людського буття, і головне – усвідомлення людиною себе суб'єктом власного життя, що дозволяє їй управляти ним і досягати поставлених цілей. Іншими словами, в акмеології та психології особистості зрілість розглядається як певна *якість* розвитку дорослої людини.

Натомість, виокремлюючи поняття "особистісної зрілості" як центрального конструкту в професіогенезі, варто відштовхуватися не від переліку особистісних характеристик зрілої людини, а від специфіки змісту професійної діяльності, практичне виконання якої розгортається у площині вирішення кола професійних задач.

Предметом цієї взаємодії постає певна психічна реальність (цінності, установки, переконання, ставлення, самоставлення тощо), яку професіонал має реструктуризувати (трансформувати, коригувати, змінити тощо), і яка постає перед ним як відповідна професійна задача, що "впливає" із логіки клієнтського (соціального) запиту. Відтак, зрілість фахівця має розглядатися як певна суб'єктна *якість* особистості, що гарантує розв'язання професійних задач у царині психічних (психологічних) реалій.

Особистісну зрілість у контексті професійної підготовки спеціалістів у галузі соціальної роботи варто розглядати як *складне інтегративне особистісне новоутворення, що виявляється у особистісній здатності суб'єкта професійної діяльності до розв'язання*

професійних задач, спрямованих на реструктуризацію психічної та/або соціально-психологічної реальності в інтересах об'єкта допомоги.

На нашу думку, акцентування уваги на особистісній зрілості фахівця на ранніх етапах професіоналізації, як необхідної та обов'язкової вимоги, змушує звернутися до перегляду традиційних форм і методів навчання у вищій школі. Особистісна зрілість суб'єкта професійної діяльності може розглядатися і як процесуальна, і як результативна характеристика, а її досягнення має стати метою процесу освітньої підготовки фахівців соціономічних професій.

Мета статті полягає у висвітленні змісту професійно-орієнтованих практик як середовища розвитку особистісної зрілості фахівців у галузі соціальної роботи на ранніх етапах професіогенезу.

Виклад основного матеріалу. Специфіка освітньої підготовки фахівців у галузі соціальної роботи полягає у необхідності створення умов, які б забезпечували особистісне становлення її суб'єктів. Ідеться про важливість настання особистісної зрілості у студентські роки, фактично тоді, коли зрілість починає лише "оформлятися" (оскільки завершується процес психосоціального й фізичного визрівання провідних психічних функцій), чи то "заявляти" про себе (оскільки вочевидь виявляється здатність молодих людей до самостійного вирішення життєвих проблем). Але, якщо в онтогенетичному вимірі настання зрілості залежить від самого суб'єкта, його індивідуальних властивостей та соціальних умов, то у професійному вимірі становлення особистісної зрілості у кластері професій соціономічного типу, стає першочерговим завданням.

Професійна задача соціального працівника – вміння вчуватися в сутнісну природу людини, аналізувати об'єктивні й суб'єктивні фактори, що впливають на її соціальне благополуччя, володіти здатністю аналізу соціокультурного простору, розуміти психічні та соціально-психологічні феномени не на рівні безособистісного ставлення, а кризь призму власних переживань і смислових інтерпретацій.

Прийняте рішення в ситуації вирішення професійної задачі не може бути спонтанним, інтуїтивним, невідрефлексованим, в інакшому випадку воно стає об'єктивованим обмеженням, що перешкоджає її вирішенню. Притаманий юнацькому віку максималізм, упертість, невірноваженість, поверховість суджень можуть ставати тим гальмівним бар'єром, який блокуватимуть здатність розуміти сутність професійного запиту. Натомість, прийняття зрілих, професійно виважених рішень є можливим лише за наявності відповідних *особистісних здатностей*, відмінною характеристикою яких є їхня діяльнісна природа.

Становлення особистісних здатностей не починається з чистого аркуша паперу, у своїй основі вони є продуктом персоногенезу (зародження і становлення індивідуальності), завдяки чому психічні та психофізіологічні структури дефінітивного типу визрівання отримують індивідуальні відмінності. Спеціально задані умови професійного середовища детермінують їх якісне перетворення у площину професійно орієнтованих установок, цінностей і способів діяльності, надаючи їм "професійного забарвлення" [6], або "професійно зафарбованого образу світу" із його професійними концептами й дискурсом, своєрідною системою відношень до дійсності та з її дійсністю" [5].

Відповідно, особистісні здатності не є суто інструментальною навичкою. Пошук факторів, що зумовлю-

ють їхнє становлення, має перебувати у принципово іншій площині, і в першу чергу вони повинні стосуватися цінностей, смислів, які мають розумітися не як абстрактні категорії буття, а стосуватися цінностей життєдіяльності людини, особливостей її функціонування у соціумі. Осягнення цих цінностей відбувається у діяльності. "Без ціннісного підходу до явищ дійсності не є можливою ефективною професійною діяльністю. Ідея повинна стати метою дії. Але щоб стати цією метою, вона має бути сприйнята як цінність, яку потрібно оволодіти" – таке бачення ціннісного підходу в розвитку особистості професіонала вбачає Л. Л. Бодальов. Тим самим, він підкреслює надзвичайно важливу роль особистісних цінностей та особистісних смислів професії на етапі входження у професію, які можуть детерминувати поведінку спеціаліста в майбутньому.

У зв'язку із цим виникає необхідність у забезпеченні спеціальних умов, за яких особистісна зрілість (особистісні здатності) стає предметом спеціального "вирощування" у студентські роки, а процес вирощування – спеціальною педагогічною задачею на розгортання відповідної діяльності. За таких умов навчання набуває сенсу, молодда людина виходить на рівень усвідомлення цілей діяльності, самостійного планування, самоконтролю поведінки, що є характеристиками особистісної зрілості.

Вочевидь, що для опису якісних характеристик алгоритму проектування таких умов ми скористаємося визначенням, запропонованим дослідницею Н. А. Моревою: "Педагогічна технологія – це систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом врахування людських, технологічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найбільш ефективної форми освіти" [3]. Проте, наведене визначення є зорієнтованим на знанневий підхід, оскільки "результуючою" частиною технології у даному випадку виступає "засвоєння знань". Натомість, коли йдеться про розвиток особистісних структур, цей показник не може виступати як критерій його ефективності.

У цьому сенсі, значно ширшим змістом володіє поняття "освіта", яке, на думку німецького соціолога К. Манхейма, "формує не людину взагалі, а людину в даному суспільстві і для цього суспільства" [4, с. 45]. У соціальному світі освіта є поліфункціональною, вона виконує різні соціальні задачі та в цьому сенсі може бути визначеною по-різному:

- а) освіта – входження людини у світ;
- б) освіта є осягнення людиною сенсу буття;
- в) освіта є віднаходження людиною власного образу;
- г) освіта – пробудження духовності [2].

Таким чином, освіта в широкому розумінні слова володіє ресурсним полем забезпечувати підготовку випускника не до практичної діяльності як такої, а до будь-якої *практики* у професійній діяльності, яка є квінтесенцією професійних смислів, цілей і цінностей та способів допомоги людині, яка потребує відновлення соціальних зв'язків із соціумом.

У своїй статті В. Ф. Василюк [1] зауважує, що практика має увійти всередину психології, причому як головний філософський принцип. Практика, стверджує він, породжує багатий живий матеріал, який потребує підходящих теоретичних засобів для його асиміляції.

Практика – це динамічна і, водночас, корпоративна сфера. І таких практик у галузі соціальної роботи виникає безліч, вже на сьогодні можна говорити про необхідність підготовки спеціалістів у практиці соціальної

реабілітології, клінічної соціальної роботи, соціальних медіатехнологій, соціальної терапії тощо. Зважаючи на зміни, які відбулись у Переліку наукових спеціальностей у 2015 р. (згідно з якими галузь науки "Соціальна педагогіка" перейшла до галузі знань 231 "Соціальна робота"), можна передбачити розширення спектру запровадження практико-орієнтованих технологій із забезпечення психічного здоров'я населення.

Яким чином можливе розгортання практик у системі університетського навчання?

Ураховуючи виклики сьогодення, кафедра соціальної реабілітації та соціальної педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка активно напрацьовує освітню технологію включення студентів у соціальні практики професійно-орієнтованого типу впродовж навчання у бакалавраті й магістратурі. Професійно-орієнтовані практики у "згорненому" вигляді володіють змістом майбутньої професійної діяльності. Логіка їх розгортання і включення в них студентів має певні закономірності: вони є спеціально заданими і проектними за своєю формою. *Професійно-орієнтовані практики – це різновид самостійної діяльності студентів у спеціально організованому професійному середовищі з метою пошуку й апробації професійних способів дій, пізнання внутрішньої (прихованої) специфіки професійної діяльності як умови напрацювання особистісного досвіду в майбутній професії.*

Вони відображають широкий діапазон взаємодій суб'єкта, накопичення самостійного досвіду отримання необхідних способів професійної поведінки, засвоєння професійних норм і зразків діяльності, акумулювання особистісних результатів і досягнень, а також досвід їхньої презентації на різних рівнях спільнот.

У цьому сенсі професійно-орієнтовані практики не є ототожненням із традиційними видами навчальних практик у вищих навчальних закладах, які подано у педагогіці вищої школи як самостійні форми навчальної діяльності та включені до навчального плану підготовки бакалаврів і магістрів, а саме: навчальна, навчально-виробнича, переддипломна практика студентів (залежно від типу спеціальності можуть доповнюватися педагогічною, науково-дослідною тощо).

Серед різновидів професійно-орієнтованих типів практик підготовки фахівців у галузі соціальної роботи ми виокремлюємо:

- волонтерську;
- дослідницьку;
- проектну;
- організаційно-управлінську.

Ці види практик розгортаються у "позанавчальному" форматі, але як включення в ці практики, такі результати фіксуються в наукових роботах студентів: волонтерська, дослідницька, проектна у курсових роботах; організаційно-управлінська – у дипломних роботах (на IV і VI курсах).

Додатковими різновидами професійно-орієнтованих типів практик є комунікативна, ігрова та практики групової роботи, які володіють професійним змістом і відповідають освітньо-соціальним потребам молоді людини.

Табл. 1 відображає змістові характеристики основних та додаткових професійно-орієнтованих практик, які розгортаються в період навчання в університеті. Їхнє опановування відбувається через включення до відповідних різновидів діяльності, які в акумульованому вигляді володіють професійним сенсом і змістом. Відповідно, кожна із цих діяльностей "охоплює" пере-

лік професійних задач, розв'язання яких забезпечується особистісними здатностями, які у своїй сукупно-

сті утворюють ядро особистісної зрілості суб'єкта професійної діяльності.

Таблиця 1. Типи професійно-орієнтованих практик

Типи професійно-орієнтованих практик	Види діяльностей, які опановуються студентами	Професійні задачі	Особистісні здатності
Основні			
Волонтерські	Акції Благодійницькі заходи Фандрайзинг	Включення в контекст допомоги різним верствам населення, які потребують соціальної допомоги й підтримки	Психоемоційний самоконтроль Безоцінне ставлення Професійна емпатія
Дослідницькі	Спостереження Діагностика Моніторинг Експертне оцінювання	Вивчення особливостей життєдіяльності різних соціальних груп і верств, соціального становища, психологічного і соціального благополуччя, специфіки соціокультурного простору	Постановка дослідницьких задач Проведення процедури дослідження Аналіз соціальних проблем Робота в дослідницьких командах
Проектні	Проектування Моделювання Прогнозування Реалізація проекту	Розробка й упровадження соціальних проектів, спрямованих на зміну соціальної дійсності	Прогнозування соціальної ситуації Усвідомленість обмежень Визначення цілей Рефлексія способів дій
Організаційно-управлінські	Організація професійних груп Створення команди Лідерство	Пошук шляхів підвищення ефективності соціальних послуг на рівні індивіда, групи, сім'ї, громади	Зовнішнє позиціонування Активізація ресурсів Прийняття рішень Цілепокладання
Додаткові			
Комунікативні	Фасилітація Модерація Медіація Медіакомунікація	Налагодження комунікації з метою надання професійної допомоги й підтримки різним категоріям і верствам населення	Установлення контакту Упередження і розв'язання конфлікту Здійснення впливу Розпізнавання маніпуляцій
Ігрові	Симуляційні ігри ОДГ Соціальний театр Соціальне кіно Соціальна анімація	Упровадження ефективних засобів взаємодії із клієнтськими групами з метою емоційного включення останніх у процеси конструювання самозмін і саморозвитку	Виявлення спонтанності та креативності Адаптивна гнучкість Володіння мовою тіла Діалогічність Нестандартність прийняття рішень
Групової роботи	Тренінг Групи зустрічей Групи підтримки Клуби Проектні групи	Напрацювання досвіду участі та організації діяльності малих груп як середовища захисту, підтримки та розвитку індивіда	Організація взаємодії Сенситивність Управління груповими процесами

Запроваджена концепція професійно-орієнтованих практик, націлених на розвиток особистісної зрілості студентів з фаху соціальної роботи, характеризується переліком принципів:

- включення кожного студента в реальні професійні практики й організація супроводу її проходження з боку викладачів кафедри;
- обов'язкова фіксація результатів отриманого досвіду в наукових роботах студентів, соціальних проєктах, соціальних івентах тощо;
- комплексність використання індивідуальних, групових та індивідуалізованих форм роботи зі студентами, упровадження технології освітнього коучінгу, спрямованого на підтримку і супровід освітньої траєкторії руху студента;
- урахування й використання професійно-особистісних інтересів студента, викладача і роботодавця (суб'єкта професійної практики);
- ресурсне самозабезпечення процесу включення, активна роль у реалізації професійно-орієнтованих практик самих студентів;
- переважання групових і командних форм роботи у процесі виконання професійних задач.

Висновки. Таким чином, реалії сьогодення потребують дійсно якісного оновлення змісту, форм і методів освітньої підготовки студентів. Напрацьована технологія включення студентів у професійно-орієнтовані практики дозволяє усунути існуючий дисбаланс між теоре-

тичними та практичними знаннями, між академічною підготовкою і практико-орієнтованою освітою, між соціально незрілим випускником і соціально відповідальним суб'єктом праці – лідером соціальних змін.

Список використаних джерел:

1. Василюк В. Ф. От психологической практики к психотехнической теории // Москов. психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.
2. Гуревич П. С. Философия образования: теория и практика [Електронний ресурс] // dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/.../39532/07-Mihalina.pdf.
3. Сапогова Е. Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования // Alma Mater (Вестн. высшей школы). – 2003. – № 10. – С. 8–13.
4. Манхейм К. Избранное: Социология культуры. – М.; СПб.: Университетская книга. – 2000. – 501 с.
5. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования. – М., 2001. – С. 88–89.
6. Чуйко О. В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях: моногр. / О. В. Чуйко. – К.: АДЕФ-Україна, 2013. – 280 с.
7. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. – М.: Прогресс, 1993. – 336 с.

References

1. Vasyliuk V. F. Ot psykholohycheskoi praktyky k psykhotekhnicheskoi teoryi // Moskovskiy psykhoterapevtycheskiy zhurnal. – 1992. – № 1. – С. 15–32.
2. Hurevych P. S. Fylosofiya obrazovaniya: teoryia y praktyka [Elektronnyi resurs] // dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/.../39532/07-Mihalina.pdf.
3. Sapohova E. E. Kontsepty y oryentyry sovremennoho psykholohycheskoho obrazovaniya // Alma Mater (Vestnyk vishei shkoli). – 2003. – № 10. – С. 8–13.

4. Mankheim K. Yzbrannoe: Sotsyolohyia kulturi. – M.; SPb.: Unyversytetskaia knyha. – 2000. – 501 s.

5. Moreva N. A. Pedahohyka sredneho professyonalnoho obrazovanyia. – M., 2001. – S. 88–89.

6. Chuiko O. V. Osobystisne stanovlennia subiektiv profesiinoi diialnosti u sotsionomichnykh profesiakh: [monohrafiia] / O.V. Chuiko – K.: ADEF –Ukrayna, 2013. – 280 s.

7. Iunh K. H. Problemy dushy nashoho vremeny / K. H. Yunh. – M.: Prohress, 1993. – 336 s.

Надійшла до редакції 16.02.17

Рецензовано 20.02.2017

О. В. Чуйко, д-р психол. наук, проф.
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ОСВОЕНИЕ ПРАКТИК

В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена проблеме разработки современных образовательных моделей подготовки специалистов в области социальной работы. Предлагается основное содержание, принципы и способы внедрения профессионально-ориентированных практик как среды развития личностной зрелости специалиста.

Ключевые слова: личностная зрелость; личностные способности; профессионально-ориентированные практики; профессиональные задачи.

O. V. Chuiko, Doctor of Psychology, professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PRACTICES MASTERING

IN SOCIAL WORKERS' EDUCATIONAL TRAINING SYSTEM

The article devoted to the development of modern educational models of training in the field of "social work". Sets out the basic content, principles and methods of implementation of professionally oriented practices as a medium of personal maturity specialist.

Keywords: personal maturity; personal ability; professional practice-oriented professional tasks.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Байдарова О.О. – Україна, м.Київ, кандидат психологічних наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: e-mail: baidarovao@gmail.com

Лаврент'єва Д. Д. – студентка магістратури, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Байдарова О. О. – Украина, г.Киев, кандидат психологических наук, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Контактная информация: e-mail: baidarovao@gmail.com

Лаврентьева Д. Д. – студентка магистратуры, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Baidarova O. – Ukraine, Kyiv, Candidate of Psychological Sciences, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: e-mail: baidarovao@gmail.com

Lavrentieva D. – Master's student, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Бутенко Н.В. – Україна, Київ, аспірант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: e-mail: socr.socp@gmail.com

Бутенко Н.В. – Украина, г.Киев, аспирант, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Контактная информация: e-mail: socr.socp@gmail.com

Butenko N.V. – Ukraine, Kyiv, PhD student, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: e-mail: socr.socp@gmail.com

Васильєва-Халатникова М. О. – Україна, м.Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: 0669781504, marina_vasileva_@mail.ru.

Васильева-Халатникова М. А. – Украина, г.Киев, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной реабилитации и социальной педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Контактная информация: 0669781504, marina_vasileva_@mail.ru.

Vasylieva-Khalatnykova M. – Ph.D., Assistant of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Kyiv National Taras Shevchenko.

Contact information: 0669781504, marina_vasileva_@mail.ru

Кунцевська А.В. – Україна, м.Київ, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: Tel: +3(044)526-32-64, e-mail: psymethodologist@gmail.com

Кунцевская А.В. – Украина, г.Киев, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной реабилитации та социальной педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Контактная информация: Tel: +3(044)526-32-64, e-mail: psymethodologist@gmail.com

Kuntsevskaya A. – Ukraine, Kyiv, PhD in Social Psychology, Associate Professor in Faculty of Psychology, Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Kyiv National Taras Shevchenko University

Contact information: Tel: +3(044)526-32-64, e-mail: psymethodologist@gmail.com

Лисовець О.В. – Україна, м. Ніжин, кандидат педагогічних наук, доцент, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Контактна інформація: e-mail: ndu.edu.ua

Лисовець О. В. – Украина, г. Нежин, кандидат педагогических наук, доцент, Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя

Контактная информация: e-mail: ndu.edu.ua

Lisovets O. – Ukraine, candidate of Pedagogical Sciences, docent, Nijinsky State University Mykola Gogol (Nizhyn)

Contact information: e-mail: ndu.edu.ua

Лі Цзіци – Україна, м.Київ, аспірант, Міжрегіональна Академія управління персоналом

Контактна інформація: Tel: +3(044)490-95-00

Ли Цзици – Украина, г. Киев, аспирант, Межрегиональная Академия управления персоналом

Контактная информация: Tel: +3(044)490-95-00

Li Tszitci – Ukraine, Kyiv, postgraduate Student Interregional Academy of Personnel Management

Contact information: Tel: +3(044)490-95-00

Максимова Н.Ю. – Україна, м.Київ, доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: 097-348-11-60, 3481160@mail.ru

Максимова Н.Ю. – Украина, г. Киев, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной реабилитации и социальной педагогической факультета психологии, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Контактная информация: 097-348-11-60, 3481160@mail.ru

Maksymova N. – Ukraine, Kyiv, Doctor of Psychology, professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, the Faculty of Psychology Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: 097-348-11-60, 3481160@mail.ru

Остролицька Л. І. – аспірантка кафедри "соціальної педагогіки і соціальної роботи" Інституту Людини Київського університету імені Бориса Грінченка, методист, Київський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

Контактна інформація: +38(050)1752776, тел.: (044) 4567781, larisassm@ukr.net

Остролицкая Л. И. – аспирантка кафедры "социальной педагогики и социальной работы" Института Человека Киевского университета имени Бориса Гринченко, методист, Киевский городской центр социальных служб для семьи, детей и молодежи

Контактная информация: +38(050)1752776, тел.: (044) 4567781, larisassm@ukr.net

Otrolutska L. – postgraduate student of the Department of Social Pedagogy and Social Work at the Institute of Man of the Kiev University Borys Hrinchenko, Methodist, Kyiv City Center for Social Services for Family, Children and Youth

Contact information: +38(050)1752776, тел.: (044) 4567781, larisassm@ukr.net

Петрович (Рудська) А. – Україна, м.Київ, кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: antonina.rudska@gmail.com

Ковтун М. – студентка 1 року магістратури спеціальності "Соціальна педагогіка" факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Петрович (Рудская) А. – Украина, г.Киев, кандидат психологических наук, ассистент кафедры социальной реабилитации и социальной педагогики факультета психологии, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Контактная информация: antonina.rudska@gmail.com

Ковтун М. – студентка 1 года магистратуры специальности "Социальная педагогика" факультета психологии, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Petrovic (Rudska) A. – Ukraine, Kyiv, Ph.D. (Psychology), assistant professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy at the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: antonina.rudska@gmail.com

Kovtun M. – master students, specialty "Social pedagogy" at the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Петрухан-Щербакова Л. Ю. – викладач кафедри теорії та історії педагогіки, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

Контактна інформація: 066-811-21-70, lpetrukhan@gmail.com

Петрухан-Щербакова Л. Ю. – преподаватель кафедры теории и истории педагогики, Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко

Контактная информация: 066-811-21-70, lpetrukhan@gmail.com

Petrukhan-Scherbakova L. – Teacher of the Chair of Theory and History of Pedagogy, Pedagogical Institute of Boris Grinchenko University of Kyiv

Contact information: 066-811-21-70, lpetrukhan@gmail.com

Солдатова О. С. – Україна, м.Київ, аспірант кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: sasha-soldatova@yandex.ua

Солдатова А. С. – Украина, г. Киев, аспирант кафедры социальной реабилитации и социальной педагогики Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Контактная информация: sasha-soldatova@yandex.ua

Soldatova A. – PhD student of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: sasha-soldatova@yandex.ua

Токарук Л. С. – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, e-mail: mila-la@bigmir.net,

Токарук Л. С. – Україна, г. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультета психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38044 521 35 13, e-mail: mila-la@bigmir.net,

Токарук L. – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Social Rehabilitation and Social Pedagogy Chair of Psychology Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38044 521 35 13, e-mail: mila-la@bigmir.net

Торб'як Н. – Україна, м.Київ, студентка факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: e-mail: socr.socp@gmail.com

Торб'як Н. – Україна, г.Київ, студентка факультета психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактная информация: e-mail: socr.socp@gmail.com

Torb'yak N. – Ukraine, Kyiv, bachelor student, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: e-mail: socr.socp@gmail.com

Удовенко Ю. М. – Україна, м.Київ, кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: e-mail: childrescue1@ukr.net, +38 (067) 527-06-28

Удовенко Ю. Н. – Україна, г.Київ, кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактная информация: e-mail: childrescue1@ukr.net, +38 (067) 527-06-28

Udowenko J. – Ukraine, Kyiv, PhD in Psychology, assistant Professor of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Taras Shevchenko National University Kiev

Contact information: e-mail: childrescue1@ukr.net, +38 (067) 527-06-28

Чернуха Н. М. – Україна, м.Київ, доктор педагогічних наук професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: тел. (050)- 475-97-32, e-mail: socr.socp@gmail.com

Чернуха Н. Н. – Україна, г.Київ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактная информация: тел. (050)- 475-97-32., e-mail: socr.socp@gmail.com

Chernukha N. – Ukraine, Kyiv, Doctor of Pedagogy, professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: Tel. (050)- 475-97-32., e-mail: socr.socp@gmail.com

Чуйко О.В. – Україна, м.Київ, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38(044)521-32-64, e-mail: socr.socp@gmail.com

Чуйко О.В. – Україна, г. Київ, доктор психологічних наук, професор, зав. кафедрою соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактная информация: +38(044)521-32-64, e-mail: socr.socp@gmail.com

Chuiiko O. – Doctor of Psychology, professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38(044)521-32-64, e-mail: socr.socp@gmail.com

Штефан Л. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Контактна інформація: 067-576-09-46, (057)268-61-49, Valeriy.61.sh@gmail.com

Штефан Л. А. – доктор педагогічних наук, професор, заведуючий кафедрою історії педагогіки і порівняльної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Контактная информация: 067-576-09-46, (057)268-61-49, Valeriy.61.sh@gmail.com

Shtefan L. – Doctor of Sciences (pedagogical), Professor, the Head of History of Pedagogy and Comparative Pedagogy Department, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Contact information: 067-576-09-46, (057)268-61-49, Valeriy.61.sh@gmail.com

Наукове видання



ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 1(1)

Друкується за авторською редакцією

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 9,5. Наклад 300. Зам. № 217-8451.
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Пс5.
Підписано до друку 30.08.17

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 3222; (38044) 239 3172; тел./факс (38044) 239 3128
e-mail: vpc_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua
http: vpc.univ.kiev.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02