

НАТАЛІЯ САЙКО

***СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У РОБОТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ***

Монографія

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА**

НАТАЛІЯ САЙКО

***СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У РОБОТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ***

Монографія

ПОЛТАВА

2017

УДК 373.013.42-053.6

ББК 74.66

С 61

*Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
(протокол № 12 від 6 квітня 2017 року)*

Рецензенти:

Н. М. Бідюк, доктор педагогічних наук, професор, директор Центру порівняльної професійної педагогіки, завідувач кафедри практичної іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету

В. П. Шпак, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Н. М. Сас, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Сайко Н.О.

С61 Соціальна реабілітація молодших підлітків у роботі соціального педагога загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / Н.О. Сайко; ПНПУ імені В.Г. Короленка [за заг. ред. Гриньової М.В.]. – Полтава: «Астрая», 2017. – 336 с.

ISBN

Монографію присвячено проблемі організації соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів, яка вирішується автором з позиції підготовки соціальних педагогів до організації реабілітаційного середовища школи на основі гуманістичного, акмеологічного, синергетичного, системного, діяльнісного, аксіологічного підходів та передбачає проведення індивідуальної реабілітаційної роботи з опорою на сильні сторони особистості. Проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників, представлено модель підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.

Адресовано соціальним педагогам, студентам спеціальності соціальна педагогіка, соціальна робота, учителям загальноосвітніх навчальних закладів, викладацько-професорському складу вищих навчальних закладів.

УДК 373.013.42-053.6

ББК 74.66

©Сайко Н.О., 2017

©ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017

©

ВСТУП	5
Розділ 1. Загально - теоретичні основи соціальної реабілітації як складової соціально-педагогічної діяльності	9
1.1. Соціальна реабілітація в структурі соціально-педагогічної діяльності. Аналіз основних понять дослідження.....	9
1.2. Моделі соціальної реабілітації.....	46
Розділ 2. Особливості соціалізації молодших підлітків в умовах загальноосвітніх навчальних закладів	59
2.1. Проблема дидактогенії та її наслідки	59
2.2. Характеристика розвитку особистості у період молодшого підліткового віку	70
2.3. Концепція створення реабілітаційного середовища школи у соціальній реабілітації молодших підлітків ЗНЗ.....	81
Розділ 3. Зарубіжний досвід професійної підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах	107
3.1. Основні світові тенденції підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків	107
3.2. Зарубіжні технології професійної підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків	141
Розділ 4. Організація підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів	174
4.1. Загальна характеристика основних компонентів професійної підготовки соціальних педагогів	174
4.2. Критерії та показники ефективності підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.....	207
4.3. Модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.....	232
ВИСНОВКИ	250
ДОДАТКИ	253
ТЕЗАУРУС БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ	291
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	297

ВСТУП

Соціально-економічна ситуація в нашій країні сприяє загостренню складних проблем, що порушують соціальне функціонування особистості. Можна виділити проблеми різного характеру – соціально-економічні, політичні, педагогічні, моральні, духовні тощо, та будь-яка з них має певний ступінь впливу на особистість і детермінує інтенсивний розвиток різних напрямів соціальної, соціально-педагогічної роботи.

Особливої інтенсивності набуває на сучасному етапі розвитку України реабілітаційний напрям соціальної роботи; розробляються методи, методики, технології поновлення соціального функціонування внутрішніх переселенців, осіб, що постраждали від військових дій, дітей, які пережили насильство, тощо. На ринку соціальних послуг найбільш широко представлено медичний аспект реабілітаційної роботи із зазначеними категоріями людей та набувають свого розвитку соціальний і психологічний. Також реабілітаційною роботою охоплені проблемні категорії населення, так звані «групи ризику»: з'являються та успішно функціонують реабілітаційні центри для алко- та наркозалежних, осіб, що перебували у місцях позбавлення волі.

Функціонує система державних реабілітаційних центрів для дорослих та дітей-інвалідів, у яких, в основному, акцент здійснюється на соціально-побутовій реабілітації та розвитку навичок самообслуговування.

Особлива увага приділяється дітям, які залишилися, за різних причин, без батьківського догляду – функціонують різні форми влаштування як біологічних, так і соціальних сиріт на виховання та проживання: це всиновлення (удочеріння), будинок сімейного типу, прийомна, опікунська, патронатна сім'я тощо.

Тобто, в Україні сформувалася система реабілітаційної роботи, яка охоплює різні категорії населення, що мають складні, глибокі порушення соціального функціонування, а її завдання реалізуються у спеціально створених реабілітаційних закладах різного типу.

Такі проблеми неможливо остаточно подолати, їхні наслідки будуть супроводжувати людину впродовж усього життя і визначати його якість та успішність. Однак, аналізуючи причини, наприклад, делінквентної, адиктивної поведінки, науковці говорять про те, що такі відхилення являються наслідком, результатом несприятливих умов виховання та життя.

Авторитаризм батьків, психолого-педагогічна некомпетентність учителів, соціально-економічні проблеми суспільства та окремої сім'ї, не адаптованість шкільної системи до анатомо-фізіологічних, вікових особливостей учнів тощо – все це може призвести до порушення соціального функціонування особистості і виявлятися у таких особливостях поведінки, як надмірна сором'язливість, невпевненість, агресивність, пасивність, тривожність, а також погіршення стану здоров'я і т.д.

Це все призводить до зниження якості життя, відсутності задоволеності ним, не сформованості у дитини відчуття: «Я – щаслива людина!».

Тому доцільно говорити про реабілітаційний процес також із точки зору поновлення соціального функціонування особистості на первинному етапі порушення процесів соціалізації. Він має охоплювати ті категорії дітей, які в результаті негативного впливу недосконалостей освітньої системи не почувають себе повноцінними господарями власного життя, в яких сформувалася пасивна або, навпаки, агресивна позиція у вирішенні власних проблем, розмите, некритичне сприйняття світу та власних планів на майбутнє. Якщо вчасно подолати, скоригувати несприятливі умови життєдіяльності, внести корективи у внутрішню структуру «Я» особистості, можна уникнути більш складних проблем та викликати задоволеність від шкільного життя, спілкування в сім'ї з найближчим оточенням. Отже, соціальна реабілітація набуває психологічних акцентів та розуміється як поновлення внутрішньої і зовнішньої гармонії між особистістю і соціальним середовищем; вирішення її завдань має відбуватися в загальноосвітніх навчальних закладах, підсилюючи соціально-реабілітаційний вплив у кризові періоди розвитку особистості та під час переходу дитини до нової ланки середньої освіти.

Одним із найуразливіших періодів є молодший підлітковий вік, де відбувається перебудова всіх підструктур особистості, її інтересів, поглядів, оцінок, цінностей. Тому наше дослідження присвячене особливостям організації та підготовці соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів, мета якої – нейтралізація дидактогенії як проблеми та результатом якої є сформованість у особистості відчуття комфорту, задоволеності, щастя.

Теоретичною основою дослідження стали положення, у яких розкрито:

– загальнонаукові підходи до проблем становлення та розвитку соціальної педагогіки як науки та практики (О. Безпалько, Н. Бурая, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, А. Малько, В. Оржеховська, В. Полтавець, Ф. Пьюселік, І. Рибкін, Дж. Уїтмор, С. Харченко);

– загальнонаукові підходи до сутності та організації процесу соціальної реабілітації (В. Баранов, О. Безпалько, Г. Бойко, С. Хрустальов, А. Капська, Л. Смерчак, Л. Силкін, В. Шпак);

– технології соціальної реабілітації (І. Мигович, Г. Нестерова, Л. Семерчак, Т. Семигіна, А. Тюпля, В. Шахрай,);

– проблеми дидактогенії (Ю. Антонова, В. Базарний, О. Деркач, А. Захаров, В. Лутфуллін);

– особливості професійної підготовки соціального педагога до роботи з певною категорією клієнтів (Т. Дмитренко, А. Люта, М. Малькова, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, С. Пальчевський, О. Платонова, В. Поліщук, В. Приходько, Л. Пундик, В. Шахрай, Л. Яковлева);

– технології організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та закономірності формування особистості педагога, його професійного становлення (А. Алексюк, С. Архангельський, І. Архипова, О. Балл, Н. Бібік, Н. Бідюк, М. Гриньова, Н. Гузій, К. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Дьяченко, Е. Зеєр, І. Зязюн, Л. Кандибович,

Н. Коломінський, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, С. Кубицький, М. Левіна, А. Маркова, Г. Пехота, В. Сластьонін, О. Федій, Л. Хомич, В. Шахов);

– проблеми професіоналізації соціальних педагогів (С. Архіпова, К. Бакланов, Н. Заверіко, Л. Завацька, І. Зверєва, Л. Міщик, І. Парфанович, С. Пащенко, Л. Петришин, Ж. Петрочко, В. Поліщук, О. Понамаренко);

– особливості професійної підготовки соціального педагога до роботи з певною категорією клієнтів (Т. Дмитренко, Н. Коношенко, Н. Люта, М. Малькова, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, О. Платонова, В. Поліщук, В. Приходько, Л. Пундик, Л. Яковлева);

– проблеми професійної підготовки вчителя (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Біда, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Мойсеюк, О. Мороз, І. Підласий, О. Савченко, Т. Шанскова, В. Ягупов);

– теоретико-методологічних засад гуманістичної психології, позитивної психології, психотерапії (М. Аргайл, Л. Байсара, М. Еріксон, А. Маслоу, А. Менегеті, Я. Морено, Л. Носенко, К. Роджерс, Е. Парслоу, Ф. Перлз, С. Робінсон, М. Селігман, В. Франкл, та ін.);

– проблеми менеджменту соціальної роботи (М. Аткинсон, Л. Балабанова, С. Куц, П. Лушин, Н. Покровская, О. Сичов, К. Слоун, Д. Якобс, Є. Ярська-Смирнова).

Практична значимість дослідження полягає у вивченні та систематизації вітчизняного й зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних педагогів/працівників; здійснено аналіз основних зарубіжних методик роботи з клієнтом та особливостей підготовки фахівців до їхнього застосування у професійній діяльності; розроблено концептуальні підходи до вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та модель професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.

Основними концептуальними підходами визначається розуміння соціальної реабілітації як основної мети соціально-педагогічної діяльності, яка передбачає формування професійної готовності, компетентостей соціальних педагогів щодо створення реабілітаційного середовища школи, організації індивідуальної реабілітаційної роботи на основі формування позитивного мислення, оптимістичної позиції, задоволеності життєвою позицією; розуміння професійної діяльності як найбільш значущої сфери буття людини, в якій відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності; зрушень у системі провідних професійних мотивів майбутніх соціальних педагогів, внутрішніх потреб, переконань, рівнів наукового світогляду відповідно до вимог соціально-педагогічної професії.

Автор висловлює щирю вдячність за конструктивні поради при підготовці монографії рецензентам: доктору педагогічних наук, професору, директору Центру порівняльної професійної педагогіки, завідувачу кафедри практичної іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету Н.М. Бідюк; доктору педагогічних наук,

професору, завідувачу кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького В. П. Шпак; доктору педагогічних наук, доценту кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка Н. М. Сас.

Особлива подяка за творче наснаження і наукове піклування, настанови і поради науковому консультанту – доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену Національної академії педагогічних наук України, декану природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка М.В. Гриньовій. Також автор завдячує всім тим, хто на різних етапах роботи над монографією надавав допомогу і сприяв виходу цієї праці у світ.

Матеріали дослідження можуть бути використані у викладанні соціально-педагогічних дисциплін для студентів спеціальностей «соціальна педагогіка», «соціальна робота» та у практичній діяльності соціальних педагогів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Розділ 1. Загальнотеоретичні основи соціальної реабілітації як складової соціально-педагогічної діяльності

1.1. Соціальна реабілітація в структурі соціально-педагогічної діяльності. Аналіз основних понять дослідження

Одним із найважливіших завдань соціально-педагогічної діяльності є збереження та підтримка людини, групи у стані активного, творчого, самостійного ставлення до себе, свого життя і діяльності. Впродовж життя кожна людина неодноразово стикається з ситуаціями, які порушують соціальне функціонування, і спеціалісти їх можуть назвати як важкі. У результаті дії певних факторів у людини або у групи (наприклад, сім'ї) руйнуються звичні сталі умови життя, соціальні зв'язки і відносини та змінюється у цілому соціальне оточення. В таких випадках необхідно не лише адаптуватися до нових умов існування, а і повернути втрачені соціальні позиції, відновити фізичні, емоційні, психологічні ресурси, а також соціальні зв'язки та взаємовідносини. Зазначені завдання можуть бути вирішені у процесі організації і проведення системи реабілітаційних заходів, що є однією із найважливіших позицій соціально-педагогічної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури та практики застосування соціально-педагогічної термінології можна говорити, що поняття «реабілітація» має різні тлумачення, які залежать від визначених провідних завдань реабілітаційного процесу, дібраних форм і методів, категорій клієнтів реабілітаційного процесу та від бази реалізації реабілітаційних заходів.

Так, за визначенням І. Зверєвої, реабілітація – (від лат. *habilis* – здібність, відновлення) – це комплекс медичних, соціально-економічних, педагогічних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення (чи компенсацію) порушених функцій, усунення дефектів, соціальних відхилень [157].

А. Вовканич, В. Трач, Г. Тупайло, аналізуючи термін «реабілітація», вважають, що однією з важливих ланок реабілітаційного процесу та найбільш дієвим засобом реабілітації інвалідів є реабілітація за допомогою фізкультури і спорту, тобто «фізична реабілітація», яка має на меті підвищення адаптації інваліда до умов життя, відновлення або компенсацію втрачених функцій організму, підвищення функціональних можливостей та оздоровлення всього організму, повернення почуття соціальної повноцінності. Водночас автори підкреслюють, що оздоровче тренування та фізична терапія, фізкультурно-рекреаційні заняття та проведення масових фізкультурно-спортивних змагань і спортивних ігор з інвалідами різних нозологій не тільки сприяють виробленню координації в діяльності різних систем організму, але й позитивно впливають на психіку хворої людини, мобілізують її волю [87].

Науковець П. Шептенко визначає поняття «реабілітація» як комплексну, багаторівневу, етапну і динамічну систему взаємозалежних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності

у власних очах і перед оточенням. Вона включає аспекти профілактики й корекції відхилень, а також терапевтичний вплив на людину [464].

С. Попов розглядає реабілітацію як процес відновлення здоров'я, функціонального стану і працездатності, порушених хворобами, травмами, а також фізичними, хімічними і соціальними факторами. Основною метою реабілітації він вважає ефективне і вчасне повернення хворих та інвалідів до побутових та трудових процесів, у суспільство, а також відновлення особистісних якостей людини. Таким чином, С. Попов реабілітацію розглядає як складну соціально-медичну проблему, що поєднує у собі декілька аспектів: медичний, фізичний, психологічний, професійний та соціально-економічний [331].

У тлумаченні поняття «реабілітація» Б. Зимін підкреслює важливість співвіднесеності соціальних, медичних, психологічних та педагогічних програм, які утворюють систему та передбачають у кінцевому плані професійне навчання, а також раціональне якісне працевлаштування. Вчений вважає за доцільне проводити реабілітаційну роботу за такими напрямками, як політичне, моральне та естетичне виховання інвалідів, здобуття ними середньої та вищої освіти. Сутність моделі реабілітації, підкреслює Б. Зимін, визначається наступними складовими: елементарна реабілітація, професійне навчання на навчально-виробничих підприємствах, раціональне якісне працевлаштування, підвищення професійної кваліфікації, оволодіння суміжними професіями [161].

Н. Платонова розглядає реабілітацію не як процес, а як комплекс медичних, професійних, педагогічних, соціальних, юридичних заходів, головною метою яких є ефективне і якомога більш раннє повернення хворих та інвалідів (дітей та дорослих) до суспільно корисної діяльності; формування в них позитивного ставлення до життя, навчання, родини. На її думку, реабілітація інвалідів являє собою активну функцію суспільства, коли відбувається боротьба не тільки проти хвороби, але й за людину, за її місце в суспільстві. Об'єктом реабілітації, – вважає Н. Платонова, – є люди, які внаслідок хвороби чи травми повністю або частково втратили здатність виконувати соціальні функції, що властиві здоровим людям певного віку, статі, суспільно-професійного становища або знаходяться під загрозою стійкого порушення цих функцій (трудова діяльність, навчання, здатність до читання, письма, самостійного переміщення, комунікативні здібності, можливість до самообслуговування тощо) [323].

«Коротка медична енциклопедія» позиціонує реабілітацію як відновлення порушених функцій організму та працездатності інвалідів, що спрямоване на найбільш ефективне та якомога раннє повернення хворої людини до суспільно корисної праці.

Поруч із медичною реабілітацією, що визначена як галузь медичної науки, яка вивчає механізм дії фізичних лікувальних чинників, обґрунтовує та створює технології відновлювального лікування, виділяють ще такі види реабілітації:

- політична реабілітація – поновлення доброго імені, репутації несправедливо заплямованої або безпідставно звинуваченої людини, відновлення в правах людини;
- психологічна реабілітація – комплекс заходів реабілітаційної (відновлювальної) медицини, спрямованих на відновлення психічних та фізичних сил людини, яка перенесла психічне захворювання, до контрольного рівня, тобто здатності працювати;
- соціальна реабілітація – комплекс державних та суспільних заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для соціальної інтеграції інваліда в суспільство, відновлення його соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом орієнтації у соціальному середовищі, соціально-побутової адаптації, різноманітних видів патронажу і соціального обслуговування;
- педагогічна реабілітація – комплекс заходів виховного характеру, що спрямовані на оволодіння клієнтом необхідними вміннями з самообслуговування, комунікації тощо;
- фізична реабілітація – це застосування з лікувальною і профілактичною метою фізичних вправ і природних факторів у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих;
- професійна реабілітація – формування нових або відновлення втрачених людиною трудових та професійних навичок [214].

У залежності від соціальних та особистісних проблем людей, які необхідно вирішити, різні види реабілітації можуть поєднуватися між собою і утворювати принципово нові, самостійні види реабілітації: психолого-педагогічна, соціально-медична тощо.

Також у науковій літературі та практиці відсутня єдина точка зору щодо сутності поняття «соціальна реабілітація» і його змісту.

Автори часто ототожнюють соціальну реабілітацію з процесами соціалізації, адаптації та інтеграції. Наприклад, вивчаючи зміст соціальної реабілітації людей з інвалідністю, дослідники аналізують її в контексті адаптації чи інтеграції (О. Дікова-Фаворська, Д. Клименко), інтеграції в суспільне життя через діяльність громадських організацій (Р. Кравченко), інтеграції у суспільне життя через надання рівного доступу до освіти та працевлаштування (А. Шевцов) тощо. Дослідження соціальної реабілітації людей, залежних від вживання наркотичних речовин, більшою мірою пов'язані з аналізом змісту реабілітаційних (А. Вієвський) та профілактичних програм (Ю. Белоусов), процесів стигматизації та дискримінації (О. Вовкогон). Соціальну реабілітацію соціально-депривованих категорій населення як соціальну інституцію досліджено Т. Мосійчук. Соціальна реабілітація людей, які звільняються з місць позбавлення волі, часто розглядається через процеси адаптації та ресоціалізації (В. Проскура). Реабілітація учасників ліквідації наслідків аварії аналізується у контексті психічних розладів (Т. Ряполова, О. Панченко). Потерпілі від насильства в

сім'ї, на думку дослідників, потребують соціально-педагогічної реабілітації (С. Тунтуєва).

Розвиток соціальної роботи зумовив необхідність більш широко розуміти поняття «соціальна реабілітація», що має охоплювати не лише хворих та інвалідів, але і всіх, хто потрапив у важкі життєві обставини, тому термін «соціальна реабілітація» слід розуміти як систему заходів, мета яких – відновлення здатності до соціального функціонування усіх, хто має ознаки соціальної дезадаптації.

Взагалі категорія «соціальне» включає такі аспекти: по-перше, властивість, що внутрішньо притаманна індивідам і спільнотам та формується в результаті процесів соціалізації та інтеграції людини в суспільство; по-друге, зміст, характер взаємодій між суб'єктами (індивідами, групами, спільнотами) як результат виконуваних людиною соціальних ролей, що вона бере на себе, стаючи членом певної групи; по-третє, результат взаємодії, що інтегрується в культурі, оцінках, орієнтаціях, поведінці, духовній діяльності, способі життя тощо. Категорія «соціальне» дає змогу виявляти сутність суспільного життя людей (проблеми взаємодії природи і суспільства); специфіку соціальної форми руху матерії, тобто відмінності суспільства від об'єднання тварин; суперечливу єдність людини як суспільної істоти і водночас біологічного організму; структуру суспільних систем з погляду оптимізації їх функціонування і розвитку. Відтак, ця категорія відображає і виражає специфіку буття суспільства, а також специфіку всіх соціальних процесів і соціальних об'єктів [250].

Соціальна реабілітація – це організований соціально-педагогічний процес відновлення соціального статусу, втрачених, або несформованих соціальних навиків особистості, переорієнтація соціальних установок у результаті включення в нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності педагогічно організованого середовища [186].

На думку В. Бірана, соціальна реабілітація – це комплекс заходів щодо раціонального працевлаштування, а при потребі – й професійного навчання та перенавчання, підвищення матеріального (пенсійне забезпечення, покращання житлових і побутових умов тощо) та культурного (включення в художню самодіяльність, спортивні заходи, різні гуртки) рівнів [49]. Позиція В. Бірана полягає в тому, що соціальна реабілітація являє собою комплекс заходів і (поряд з медичною реабілітацією) є компонентом, частиною загальної реабілітації.

Л. Коваль, окреслюючи питання реабілітації, зазначає, що соціальна реабілітація являє собою взаємозв'язок таких понять, як соціально-побутова реабілітація, тобто соціально-побутове облаштування та обслуговування; медична реабілітація – відновна терапія і реконструктивна хірургія з поступовим протезуванням; професійна реабілітація - професійне навчання або перекваліфікація, раціональне працевлаштування [189, с.58].

У різному контексті, за подібними принципами визначають сутність реабілітації І. Язвіна, С. Хрустальов, А. Капська. Так, згідно з концепцією І. Язвіної, реабілітація – це процес, спрямований на найбільш повну та

швидко адаптацію до оточуючого середовища. Розробляючи методику соціальної реабілітації незрячих, С. Хрустальов визначає її як процес адаптації, який відбувається на трьох рівнях:

- адаптація до навколишнього предметного світу;
- адаптація до соціально-психологічного оточення;
- адаптація людини до самої себе як до незрячої [445].

Висвітлюючи питання соціокультурної реабілітації дітей з функціональними обмеженнями у сім'ї, А. Капська зазначає, що реабілітація виступає на практиці як система спеціальних заходів, спрямованих на підвищення рівня адаптаційних можливостей суб'єкта соціалізації [174, с.221]. Таким чином, дослідники практично ототожнюють поняття «реабілітація» і «адаптація». Ми погоджуємося із функціональною спорідненістю цих понять, хоча поняття «адаптація» ближче до поняття «набуття», а соціальна реабілітація – до «відновлення».

З дефініції Л. Силкіна випливає, що «реабілітація» і «соціальна реабілітація» – практично тотожні поняття: «Реабілітація – система наукової та практичної діяльності, яка спрямована на відновлення особистісного і соціального статусу інваліда шляхом впливу на особистість із залученням медичних, психологічних, педагогічних, правових та інших засобів. Соціальна реабілітація – динамічний поетапний процес. На сучасному рівні пізнання можна говорити про неї як про єдину біо - соціальну систему» [376]. Подібних поглядів дотримується І. Чорна, дорівнюючи поняття «соціальна реабілітація» до поняття «реабілітація» [453, с.66].

На наш погляд, таке ототожнення дещо звужує сутність реабілітаційних процесів, хоча їхнє основне призначення – повернення до звичайного життя в суспільстві – зберігається.

Низка вчених (Г. Бойко, В. Баранов, Л. Смерчак та інші) розглядають поняття «соціальна реабілітація» крізь призму професійної реабілітації, виходячи з принципу суспільної корисності індивіда [59, с. 45; 33, с.74; 388, с. 58]. Л. Завацька тлумачить реабілітацію як комплекс педагогічних, соціальних, психологічних та юридичних заходів, головною метою яких є ефективно повернення до суспільно корисної діяльності; формування позитивного ставлення до життя, навчання, родини [148, с.61]. Н. Гусак, вивчаючи особливості інституціоналізації соціальної реабілітації в українському суспільстві, доводить необхідність розуміння соціальної реабілітації як процесу, спрямованого на відновлення та заміщення втрачених функцій життєдіяльності людини через процеси соціалізації, адаптації людини до існуючих соціальних умов з метою її інтеграції у суспільство, а також через зміну існуючих у суспільстві стереотипів [121].

Розкриваючи зміст програми соціальної реабілітації дітей-інвалідів, Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлебик дають таке визначення поняття «соціальна реабілітація»: це цілісний безперервний динамічний процес розвитку особистості, що забезпечується відповідністю між наявним рівнем потреб і рівнем задоволення цих потреб і сприяє активній участі людини-інваліда в життєдіяльності суспільства [190].

А. Тюпля визначає соціальну реабілітацію як роботу, спрямовану на відновлення морального, психічного і фізичного стану дітей та молоді, їхніх соціальних функцій, приведення індивідуальної чи колективної поведінки у відповідність до загальновизнаних суспільних правил і норм [423].

Соціальна реабілітація – це вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб для молоді, об'єднань громадян та інших соціальних інституцій, спрямованої на здійснення системи організаційних, економічних, правових, культурних, освітніх, лікувальних оздоровчих та інших соціальних заходів щодо відновлення фізичного стану, честі, гідності, прав і свобод дітей та молоді [189].

На думку О. Безпалько, соціальна реабілітація – це процес входження людини у соціальне середовище, досягнення гармонії з навколишнім світом, суспільством та з самою собою в процесі інтеріоризації, становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, розвитку особистісних потреб, здібностей та смаків [39, с.88].

З педагогічної точки зору, соціальна реабілітація – це система виховного характеру, що спрямована на формування особистісних якостей, важливих для життєдіяльності дитини, активної життєвої позиції, що сприяють інтеграції її у суспільство, спрямована на оволодіння необхідними вміннями і навичками з самообслуговування, позитивними соціальними ролями, правилами поведінки у суспільстві, на отримання необхідної освіти. Соціальна реабілітація пов'язана не лише з подоланням сімейних репресій, шкільних негативних впливів, випадків насилля серед однолітків, соціальної дискримінації неповнолітніх, а й зі змінами уявлень особистості про себе, її «Я»-концепції. Така реабілітація здійснюється на особистісному рівні з урахуванням індивідуально-психологічних якостей дитини. Можна визначити основні її завдання: зміна умов, у яких з'явилися небажані форми поведінки і реагування; руйнація зв'язків між дитиною та негативним середовищем; визначення індивідуально сприятливого середовища для виховання і адаптації; створення «поля можливостей» особистості, індивідуального і соціального простору, що сприятиме розвитку приховані можливості дитини; відновлення спільності інтересів і потреб дитини з колективом, сім'єю, оточенням неформального спілкування; створення сприятливих умов для життєдіяльності, активності індивіда [394].

Основними категоріями людей в Україні, які охоплені зазначеними видами реабілітації, є:

1. Соціокультурно й педагогічно занедбані діти й підлітки.

Найпоширеніша категорія дітей «групи ризику», важковиховуваних і навчально-неуспішних, поява яких обумовлена психолого-педагогічними причинами. Основними ознаками занедбаності можна вважати недоліки провідної діяльності (гра, навчання), відхилення в поведінці, труднощі соціальної адаптації. При відсутності аномалії спостерігається дисгармонія розвитку, як правило, порушена Я-концепція, система самосвідомості особистості дитини. Оскільки ці діти й підлітки не є повноцінними суб'єктами діяльності й знедолені в шкільному й сімейному середовищі,

основну допомогу їм можуть надати педагоги, психологи й батьки, які у цьому випадку виступають суб'єктами реабілітації.

2. Неповнолітні правопорушники, дезадаптовані підлітки із девіантною поведінкою, діти-сироти. Цій «групі ризику», насамперед, потрібна допомога в соціальній адаптації, оволодінні соціальними ролями, культурно-моральними нормами й цінностями, соціальна підтримка.

3. Діти з порушеннями психосоматичного й нервово-психічного здоров'я і функціональними відхиленнями:

- а) хронічні соматичні захворювання;
- б) функціональні порушення;
- в) нервово-психічні захворювання;
- г) розумова відсталість;
- д) інвалідність.

Діти цієї групи відчувають потребу, насамперед, у медичній і психологічній реабілітації, суб'єктами якої виступають лікарі й психологи, або в комплексній реабілітації в умовах взаємодії лікарів, педагогів, психологів і соціальних працівників.

4. Сім'ї, що опинилися в кризовій ситуації; сім'ї, що виховують дитину-інваліда; діти-сироти; жінки та діти, що зазнали різних форм насилля; безробітна молодь; діти і молодь, що перебувають або вийшли з місць позбавлення волі та інші [18].

Перелічені вище категорії людей, що потребують відновлення у своєму функціонуванні – це особи, які мають певну проблему або її пережили, наприклад, насилля, втеча з дому тощо, тобто в їхньому досвіді вже є негативний складний результат. Зміст реабілітаційної роботи буде відповідати вторинній соціалізації або вторинній реабілітації, яка передбачає подолання негативних наслідків неправильної соціалізації. Звісно, що в цьому випадку організація реабілітаційної роботи необхідна, але остаточно відновити соціальне функціонування особистості неможливо. Впродовж життя людину будуть супроводжувати наслідки її проблеми, а іноді відбувається повернення до неї. Однак якщо реабілітаційну роботу розпочинати у разі прояву незначних, на перший погляд, порушень соціального функціонування, наприклад, надмірна сором'язливість, тривожність, агресивність, пасивність, тобто все те, що притаманно сучасним учням загальноосвітніх навчальних закладів і може їх призвести до більш глибоких проблем, то наслідків порушення соціального функціонування можна позбавитись назавжди і жити успішним життям. Так, ученими-практиками доведено, що така хвороба, як наркозалежність, дуже часто є наслідком відсутності можливості у дитячому віці виявляти самостійність, робити вибір у житті; деліквентна поведінка може бути наслідком постійного пригнічення бажання особистості висловити свою точку зору, проявити активність, боязкість отримати негативну оцінку дій. Тому вчасне усунення таких порушень соціального функціонування особистості може попередити появу більш складних. Такий реабілітаційний процес розглядається як первинна реабілітація і передбачає створення оптимальних умов для

розвитку фізичних, психологічних та соціальних можливостей дитини, для вільного вияву своїх інтересів, бажань як особистості. *Основною метою первинного реабілітаційного процесу* можна визначити відновлення гармонії у взаємовідносинах із середовищем, внутрішнього комфортного перебування в тому чи іншому оточенні, формування почуття задоволеності життям.

Руйнація внутрішнього комфорту у більшості випадків відбувається у шкільні роки життя особистості, де з'являються фактори як суб'єктивні, так і об'єктивні, що негативно впливають на успішне функціонування дитини.

Нами виділено основну і найпоширенішу категорію дітей, які в першу чергу потребують відновлювальної роботи – це діти, які постійно перебувають під впливом непрофесійних педагогічних методів, для яких вчасно не створено відповідних умов успішної соціалізації та які знаходяться у стані хронічного стресу або депресії. Найчастіше, це та категорія дітей, яка знаходиться під дидактогенним впливом сучасної системи освіти.

В організації реабілітаційного процесу в Україні тривалий час домінував медичний аспект та спрямовувався переважно на осіб з обмеженими фізичними можливостями (інвалідів). Однак із часом відбувається перехід від медичної моделі до соціальної, в межах якої реабілітація розглядається як відновлення не лише працездатності, а і всіх соціальних можливостей людини. Реабілітація – як медична, так і соціальна – здійснюється у двох основних напрямках: відновлення порушених функцій та компенсація порушених функцій; її організація відбувається в основному на базі реабілітаційних центрів. Однак, вивчаючи теорію і практику соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів, дослідниця Ю. Чернецька робить слушний висновок про позитивні та негативні особливості середовища реабілітаційних центрів. До позитивних вона відносить: ізолюваність реабілітантів від негативних стихійних впливів соціуму (агентів десоціалізації, співзалежних членів родини); можливість покращання стану здоров'я; набуття втрачених соціально-позитивних знань, умінь і навичок, в т.ч. і мотивування на здійснення професійного вибору роботи в сфері реабілітаційних послуг; організації позитивного, соціально-корисного дозвілля. До негативних особливостей середовища реабілітаційних центрів відносяться такі: часткова втрата навичок соціальної взаємодії; неможливість професійної самореалізації; «буферний» характер середовища центру, що призводить до вибіркового спілкування реабілітованих осіб в межах однієї соціальної групи; соціальна депривація наркозалежних; відсутність технічної і правової можливості працювати з реабілітантами, молодшими за 18 років [450]. Тому постає необхідність організації соціальної реабілітації у звичних для особистості умовах, не ізолюючи її від колективу. Якщо говорити про молодших підлітків, то найбільшу ефективність будуть мати спеціально створенні умови у загальноосвітньому навчальному закладі, в якому дитина перебуває впродовж тривалого часу.

Необхідність соціальної реабілітації окремих груп населення/клієнтів соціальної роботи (девіантів, інвалідів, осіб, які перебували в складних

життєвих ситуаціях тощо) закріплена в численних міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документах. Але проблемним аспектом залишається визначення загального поняття, яке б охоплювало існуючі теоретичні та практичні підходи до соціальної реабілітації.

Спільним у проаналізованих поглядах учених є те, що під основним завданням соціальної реабілітації розуміється відновлення, збереження і підтримка людини або групи людей у стані енергійного, творчого ставлення до себе і свого життя.

Ми погоджуємося з думкою С. Архіпової, що в соціальній реабілітації найважливішим є відновлення соціального статусу людини, групи людей, які втратили його в результаті переживання важких життєвих ситуацій; досягнення людиною духовної, соціальної, матеріальної незалежності. З цією метою, по-перше, потрібно створити умови входження особистості в активну життєдіяльність, по-друге, надати їй гарантії певного рівня соціальної стабільності; по-третє, показати нові перспективи набутого нею нового соціального статусу; і, насамкінець, виробити відчуття особистісної вартості і відповідальності за своє життя. *Головна мета соціальної реабілітації* – це створення умов для формування людини як повноцінного члена суспільства, в якому вона живе. *Зміст реабілітаційної роботи* полягає у реконструкції соціокультурного оточення різних категорій дітей і молоді, допомозі у спілкуванні, навчанні, цілеспрямованій соціально-педагогічній роботі з близькими та родичами; сприянні у професійному самовизначенні, направленні на роботу; організації дозвілля і спілкування; охороні прав дітей і молоді; медичному, психологічному, педагогічному патронажі; створенні позитивної громадської думки щодо багатоаспектності проблем дітей і молоді [18].

Соціальна реабілітація може бути: стихійною – людина самостійно інтуїтивно відновлює успішне соціальне функціонування на більш або менш прийнятному для себе рівні; організованою – передбачає цілеспрямовану допомогу фахівців, яка має на меті на відновлення сутнісних сил людини за більш або менш короткі терміни.

Соціальну реабілітацію можна розглядати в контексті різних соціальних процесів: соціалізації, соціальної нормативності, соціальної мобільності, створення соціального капіталу. Спільним є те, що соціальна реабілітація передбачає зміни, які дають людині можливість повноцінного функціонування в суспільстві.

Соціальну реабілітацію як процес доцільно аналізувати у співвіднесенні з поняттями «педагогічний процес» та «соціалізація»: адже, по суті, реабілітація передбачає узгодженість зазначених процесів та її ефективність залежить від реалізації у навчально-виховному процесі завдань соціалізації особистості.

Термін *процес* (від лат. *processus* - просування) означає рух уперед, послідовну зміну станів, стадій розвитку; сукупність послідовних дій із метою досягнення якогось результату. Словосполучення «педагогічний процес» означає виховний рух, проходження, просування вперед.

Педагогічний процес – це динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети [279].

Соціалізація, як основна категорія соціальної педагогіки – це двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, системи соціальних зв'язків; з іншого боку, відбувається активне відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [11, с. 176].

У свою чергу, соціальна реабілітація як процес являє собою динамічну систему, в ході якої здійснюється поступове вирішення завдань, що спрямовані на відновлення соціального статусу особистості, формування стійкості до травмуючих ситуацій, формування особистості, яка здатна успішно інтегруватися у суспільство. Тобто, соціальна реабілітація передбачає певну організацію навчально-виховного процесу, методи якого будуть сприяти оптимізації соціалізації особистості та її успішному функціонуванню в соціумі. Мова йде не про навчально-виховний процес, який передбачає, в першу чергу, збільшення обсягу наукових знань учнів, а про орієнтацію на створення умов, у яких би учень відчував задоволеність своїми успіхами, впевненість у власних здібностях, міг би проявити індивідуальність та реалізувати свої інтереси і розвинути здібності.

Соціальна реабілітація здійснюється під керівництвом спеціалістів у спеціально організованих умовах. У її процесі використовуються спеціальні форми і методи впливу на особистість.

У педагогічній науці методи (від гр. *methodos* – спосіб пізнання, шлях дослідження) розуміються як упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань [226].

Соціологія визначає поняття «метод» як систематизований засіб досягнення теоретичного і практичного результату, вирішення проблеми або отримання нової інформації [103].

Відомий психолог С. Рубінштейн зазначає, що метод - це шлях пізнання, це спосіб, за допомогою якого пізнається предмет науки [356].

Метод соціальної роботи – це спосіб організації соціальної роботи, що приводить до досягнення оптимального результату, забезпечує позитивні зрушення в розвитку об'єкта (суб'єкта) соціальної діяльності [395].

Поняття «метод» у соціально-педагогічній роботі визначається, як шлях, спосіб пізнавальної, практичної діяльності людей, як сукупність підходів, прийомів, операцій практичного чи теоретичного засвоєння дійсності [175].

У свою чергу, можемо визначити поняття «метод» у соціально-реабілітаційній роботі – це шлях, спосіб, сукупність підходів, прийомів, операцій соціально-педагогічної діяльності, яка спрямована на відновлення соціального функціонування особистості та покращення процесу її соціалізації.

У соціально-реабілітаційній роботі використовуються групи методів різних галузей науки, найбільш поширеними є групи психологічних, педагогічних та соціологічних методів; також можна виділити як окрему самостійну групу методів, естетотерапевтичні.

Педагогічні методи соціально-психологічної реабілітації спрямовані на формування свідомості, певних понять, оцінок, суджень, світогляду особистості, що сприяє відновленню соціального функціонування. До них належать: *переконання* – спосіб впливу на раціональну сферу особистості за допомогою логічно аргументованої інформації з метою формування чи зміни поглядів, настанов, оцінок об'єкта впливу, життєвої позиції. Ефективним методом стимулювання позитивних змін є *групове переконання*, що передбачає вплив спеціально сформованої групи значимих для особистості людей (друзі, колеги по роботі, родичі – в тому числі діти, не молодші за вісім років). Група заздалегідь готується до бесіди, спеціально складаються переліки конкретних інцидентів, пов'язаних із проблемою, свідками яких були учасники групи; *навіювання* – спосіб впливу на особистість, що бере за основу некритичне сприймання інформації об'єктом впливу. Важливою відмінністю навіювання від переконання є його спрямованість не на логіку та розум особистості, її здатність мислити та розмірковувати, а на емоції людини, її готовність отримати готові інструкції до дії; *приклад* - метод, що ґрунтується на свідомому відтворенні особистістю певних способів поведінки.

Методи організації діяльності – це способи закріплення, формування позитивного досвіду поведінки, відносин, дій та вчинків. Найбільш типовими методами організації діяльності є методи доручення, соціального навчання та закріплення позитивного досвіду.

Доручення є методом організації соціально керованої діяльності. За типологією розрізняють управлінські та виконавські доручення, постійні та тимчасові (змінні), індивідуальні та групові. В соціально-педагогічній практиці набув поширення метод *чергування творчих доручень*, що передбачає зміну видів діяльності особистості, її задіяність у різноманітних напрямках соціальної діяльності, яка не суперечить здоров'ю особистості, її віковим особливостям та розвитку. До соціально-педагогічних умов успішного застосування методу доручення слід віднести: наочність, гласність виконання доручення, забезпечення методичної підтримки в ході його виконання, урахування інтересів та соціального досвіду клієнта [395].

До методів організації діяльності більшість авторів відносять *гру* як спосіб соціальної взаємодії та розвитку творчої особистості клієнта.

Специфіка ігрової діяльності в системі соціально-реабілітаційної роботи полягає, на наш погляд, у корекційній спрямованості гри як засобу організації активної, невимушеної діяльності особистості, в якій вона може виявити свої сильні сторони та отримати змогу зайняти лідерські позиції у колективі. Також гра сприяє духовному, фізичному розвантаженню, зняттю напруги, створенню радісної атмосфери та орієнтацію на досягнення успіхів.

Методи стимулювання діяльності спрямовані на стимулювання

особистості до покращення, зміни своєї поведінки, розвитку мотивації на соціально схвалювані способи й види діяльності та ті, що відповідають внутрішнім переконанням, інтересам особистості. Серед методів стимулювання нами визначено методи позитивного підкріплення, орієнтація на успіх, сильні сторони особистості та методи емпauerмент-педагогіки, коучингу, фасилітації.

Методи самовиховання відіграють одну із провідних ролей у соціально-психологічній реабілітації особистості, оскільки без усвідомленого бажання вдосконалюватися, змінювати своє життя реалізовувати свої інтереси і потреби неможливо. Методи самовиховання сприяють свідомій зміні людиною власної особистості відповідно до суспільних вимог та особистісного плану самовдосконалення. До цієї групи належать методи самооцінки, самоорганізації, самоконтролю та самокорекції.

Терапія самовиховання – активний процес формування людиною себе як особистості відповідно до поставленої мети на основі соціально обумовлених уявлень про ідеал власного «я». Метод самовиховання є найбільш успішним, якщо застосовувати його на базі аутогенного тренування. У технологічному аспекті цей метод включає такі прийоми: 1) самовивчення, самооцінку; 2) переоцінку власної особистості; 3) самоаналіз, переоцінку минулого, виявлення індивідуальних психологічних бар'єрів; 4) створення бажаного образу «я»; 5) формулювання індивідуальних формул намірів; 6) використання прийомів самопереконання, самозаохочення і самонавіювання; 7) сюжетну сенсорну репродукцію поведінки «Я - образу» в різних ситуаціях діяльності й спілкування; 8) «накладання» стереотипів «Я-образу» на реальну поведінку в процесі повсякденного життя і діяльності.

Методи народної педагогіки: виховання словом, ділом, релігією, природою, мистецтвом, традицією, грою, суспільною думкою, терапевтичними метафорами (образне порівняння).

У соціальній реабілітації особистості важливим аспектом є формування норми життя, що передбачає засвоєння особистістю певних зразків поведінки та постійне порівняння своєї поведінки з еталоном. Саме методами народної педагогіки формується правило, норма, переконання особистості, що допомагають зорієнтуватися та реалізуватися у соціумі; це способи цілеспрямованого впливу на свідомість і поведінку дітей з метою виховання щасливої людини, задоволеної життям. Народна педагогіка – це мудрість народу, яка практичним шляхом перевірена багатьма поколіннями, тобто, це істинні знання, сформульовані у такий спосіб, щоб легко сприймалися будь-якою віковою категорією людей. До них можна віднести:

- практично-дійові (режим праці та відпочинку, гра, вправлення (тренування), товаришування, дружба, мовленнєвий етикет);
- навіювальні (сугестійні) – казка, легенда, молитва, символ, заповіт (заповідь), вірування, приклад, авторитет, сповідь;
- переконувальні (бесіда, розповідь, прислів'я та приказки, притча, оповідання, пісня);

- попереджувальні (профілактичні) – застереження, догляд (нагляд), контроль, клятва, погроза;
- спонукальні (почуття честі й гідності, віра, надія, любов, кохання, змагання, подарунок, вимога, суспільна думка, заборона, нагадування, доброта, милосердя, обов'язок, гасло (девіз, заклик), порада, настанова, наказ);
- оцінювання, схвалення та покарання (похвала, подяка, докір, осуд, догана, прокляття) [284].

Методи лікувальної педагогіки: метод переконання, перспективи, допомога у формуванні навичок саморегуляції і самодисципліни, метод зміцнення здоров'я засобами мистецтва (слова, хореографія, малювання, музикотерапія), організація рухових та розумових або інтелектуальних ігор – імаготерапія, виховання на позитивних прикладах – арттерапія, використання природи в лікувально-виховних цілях.

Психологічні методи в соціально-реабілітаційній роботі застосовуються з метою діагностування особливостей індивіда та організації на основі здобутих результатів різних видів психотерапевтичної та психокорекційної роботи, що спрямовані на відновлення або покращення соціального функціонування.

З. Шевців психологічні методи визначає як такі, що забезпечують зняття психологічного навантаження. Це тренінг, психотерапія (сугестивна, раціональна, аналітична і групова). *Сугестивна психотерапія* використовується щодо пацієнтів і клієнтів як під гіпнозом, так і в стані бадьорості, має на меті визначення та зняття хворобливих проявів через навіювання. *Раціональна психотерапія* здійснюється при лікуванні хворого в стані бадьорості шляхом бесіди, в ході якої лікар обговорює з хворим захворювання, а також навчає його прийомам спротиву хворобі. *Аналітична психотерапія* враховує реакцію людини на патогенний вплив середовища, тобто вплив, який викликає захворювання. Групова психотерапія ґрунтується на позитивному впливові, який чинять один на одного члени групи [460].

Тестування (від англ. test – проба, екзамен, випробування) – спеціально розроблені завдання і проблемні ситуації, використання яких у результаті кількісної та якісної оцінки може стати показником розвитку певних психологічних якостей, властивостей особистості [306].

У соціально-психологічній реабілітації важливим є вчасне виявлення тих дітей, у яких соціальне функціонування знаходиться на початкових стадіях порушення і проявляється, на перший погляд, в незначних відхиленнях у поведінці (сором'язливість, скутість, поганий настрій, знервованість, знесиленість та сонливість тощо). У таких випадках варто в першу чергу дізнатися, що саме заважає дитині успішно функціонувати, чим вона не задоволена, що вона хотіла б змінити. З цією метою доцільно проводити тести на виявлення рівня задоволеності шкільним життям, життям у сім'ї, особистим, або тести на визначення, наскільки людина вважає себе щасливою і як вона розуміє це поняття.

Психодрама – це метод групової психотерапії на основі рольової гри, під час якої створюються необхідні умови для спонтанного вираження

індивідом почуттів, що пов'язані з важливими для нього проблемами. Під час психодрами створюються умови для переосмислення особистістю власних проблем і конфліктів, подолання неконструктивних поведінкових стереотипів і способів емоційної реакції, формування адекватних прийомів поведінки.

Соціограма – спеціальний вид психодрами, спрямований на аналіз відносин між різними групами людей. Соціодрама не обмежується проблемами однієї людини чи конкретної групи. Вона спрямована на проблеми, які виникають у певному соціумі чи культурі й притаманні значній кількості людей. Під час соціодрами аналізуються певні колективні уявлення та досвід, що зумовлені різними соціокультурними особливостями (соціальними, етнічними, професійними тощо). Основними її техніками є техніка обміну ролями, техніка порожнього стільця (спілкування з порожнім стільцем), «Дзеркало», «Монолог» тощо .

Ігрова терапія – метод корекції емоційних і поведінкових розладів у дітей шляхом залучення їх до різноманітних ігрових ситуацій, використання ігрових вправ (рольових, ситуаційних ігор, статичних, рухливих та ін.) з метою створення сприятливих умов для особистісного зростання, зміни ставлення до свого "Я", підвищення рівня самооцінки тощо. Найчастіше науковці трактують гру як процес, у якому спеціаліст спостерігає за поведінкою дитини, що дає йому певний діагностичний матеріал та дозволяє включити дитину в таку гру, в якій вона усвідомить негативні аспекти своєї поведінки чи сформує ті навички соціальної взаємодії, які в неї відсутні або малорозвинуті. Метод ігрової терапії можна використовувати для розкриття творчого потенціалу особистості, прояву її позитивного потенціалу, сильних сторін. Також гра виступає дійовим терапевтичним засобом, оскільки сприяє звільненню від напруги, психологічних «затисків», стереотипів, стимулює розвиток енергійності, життєвого оптимізму.

Епістолярна терапія як метод соціальної реабілітації дозволяє досягнути «реставрації» міжособистісних стосунків у випадку, коли мовний контакт з клієнтом порушений чи взагалі не існує. Крім того, лист до клієнта (чи до його батьків, осіб з кола найближчого оточення) можна використати як допоміжний засіб корекції стосунків. Як можливі форми роботи з епістолярної терапії можна назвати: лист до уявного (реального) друга; лист самому собі (до свого кращого Я, до свого поганого Я); лист до улюбленого героя (літературного, історичного); лист у майбутнє та ін.

Одним із методів активного навчання та психологічного впливу, що застосовується в процесі групової взаємодії, є соціально-психологічний тренінг. *Тренінг* – це навчання досвідом, яке передбачає, що присутні мають можливість поділитися і обмінятися між собою своїми знаннями та проблемами, а також попрацювати разом для пошуку рішення.

Види тренінгів групують за наступними критеріями: за провідною метою; за об'єктом психологічної дії; за кількістю учасників-об'єктів дії; за кількістю ведучих; за типом керівництва; за складом (контингентом) об'єкта дії.

Так, Дж. Коттлер і Р. Браун описали такі види тренінгів у залежності від основних завдань групи:

1. «Групи зустрічі»: тренінги спрямовані на формування людських стосунків, розкриття потенціалу, Т-групи, тренінги - зустрічі й особистісного росту.

2. «Тематичні групи»: тренінги мають чіткий план роботи, дидактичну і педагогічну мету. В основному, вони спрямовані на профілактику можливих проблем у майбутньому з допомогою стимулювання особистісного росту, надання допомоги в прийнятті рішень, навчання важливим життєвим навичкам і надання корисної інформації, але в таких тренінгах слабо представлений аналіз почуттів та емоцій.

3. «Групи консультування»: тренінги, що спрямовані на розв'язання проблем міжособистісного спілкування його учасників та орієнтовані на теперішні взаємостосунки, а не на майбутні або минулі.

4. «Психотерапевтичні групи»: тренінги, що проводяться в лікарнях, клініках із пацієнтами, які мають такий діагноз, як психоневроз, особистісні розлади або психоз. Робота в них вимагає відповідної кваліфікації і передбачає довготривале та інтенсивне лікування.

5. «Групи самопомоги і групи підтримки»: тренінги спрямовані на надання емоційної й соціальної підтримки, розвиток нових уявлень про те, як можна впоратися з поширеними проблемами, і забезпечення конструктивного напрямку для розвитку членів групи [211].

У сучасних професійних енциклопедіях перераховані такі різновиди тренінгу, як тренінг самоствердження; тренінг сенситивності; тренінг асертивності; тренінг міжособистісних стосунків; тренінг керівників; тренінг соціальних навичок, репетиція поведінки (наприклад, як планувати час, як вирішувати конфлікти, виражати свої почуття без агресії тощо).

Деякі автори, згідно з провідною спрямованістю роботи та її метою, виокремлюють п'ять типів тренінгових груп :

1. «Я – Я» – групи, спрямовані на зміну на рівні особистості, особистісне зростання учасників; основним джерелом перетворень є внутрішньоособистісні зміни.

2. «Я – Інші» – групи, спрямовані на зміну в міжособистісних стосунках і дослідження процесів міжособистісного впливу і впливу залежно від використаних способів взаємодії.

3. «Я – Група» – групи, спрямовані на дослідження особливостей і стилів взаємодії особистості і групи як соціальної спільності й розвиток ефективності цієї взаємодії.

4. «Я – Організація» – групи, орієнтовані на вивчення і розвиток досвіду міжособистісної і міжгрупової взаємодії в організаціях.

5. «Я – професія» – групи, орієнтовані на розвиток суб'єктів конкретної професійної діяльності [263, с. 81].

Залежно від завдань, тренінги також умовно поділяють на дві великі групи:

1) тренінги, орієнтовані на набуття спеціальних навичок – наприклад,

уміння вести ділові переговори;

2) тренінги, спрямовані на поглиблення досвіду в аналізі ситуацій спілкування, зокрема, в їхньому розв'язанні. Основна відмінність соціально-психологічного тренінгу від інших групових форм психокорекції полягає не в засвоєнні особистістю готових знань і прийомів, а в їхньому самостійному виробленні шляхом активної участі в процесі групової взаємодії [395].

Рефреймінг – метод реабілітаційної роботи, який дозволяє переключити клієнта з його проблем на сильні сторони його особистості, його позитив, тобто переформулювання проблеми в позитивному ключі.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) – унікальна технологія впливу на людей і своєрідний погляд на комунікацію і розвиток людини, які відображені у працях Д. Гріндера, Ф. Бендлера, В. Сатіра, М. Еріксона. Предметом НЛП є «мови», які використовуються для взаємодії як відображення внутрішніх програм, що задані на рівні нейронних зв'язків, аналізу різних способів отримання інформації про світ і реагування на них окремих людей. Техніки НЛП широко використовуються при психологічному консультуванні й психотерапії особистості, яка відчуває різні утруднення: утруднення у спілкуванні, апатію, невпевненість, стреси, фобії, шкідливі звички тощо. НЛП – це витончений інструмент, який дає змогу швидко отримати інформацію про бажаний і похідний стан клієнта і відповідно до цього гнучко підібрати найбільш дієву техніку для досягнення необхідного результату. НЛП такі популярні тому, що засновані на численних, досить конкретних техніках і технологіях, які часто пов'язані з активізацією таких методик: «якорювання», «змах», «віддзеркалювання», «лінія життя», «кришталеві кулі», «коло досконалості», «інший «Я»», «остання крапля» тощо. Цінним є те, що кожна з цих процедур має свої конкретні цілі й досить докладно описана в літературі. Щоб обрати найбільш ефективну стратегію для надання допомоги конкретній особистості у вирішенні її проблеми, необхідно, передусім, встановити її репрезентативну систему (провідну модальність і субмодальність), рапорт з партнером, потім виявити причини його неспокою.

При цьому можна використовувати таку схему: визначити вислови (зовнішній ключ), які показують, що клієнт переживає небажаний стан, тобто провести калібровку; закріпити цей стан «якорем»; попросити клієнта подумки повернутися до минулого, коли він переживав ті самі почуття; із розповіді клієнта вичленити деталі, які мають відношення до його стану; повернути клієнта у сьогодення, потурбуватися про його комфорт і безпеку. Створивши позитивний емоційний стан, слід вибрати техніку для його закріплення чи для переформування минулого негативного досвіду (рефреймінг). Хоча оволодіти техніками і технологіями НЛП може кожна чуттєва, зацікавлена та уважна людина, його використання потребує кваліфікованої підготовки і великого почуття відповідальності.

Трудова терапія заснована на тонізуючому та активізуючому впливі праці на психофізичну сферу людини.

Психогімнастика – одна з форм психотерапії, при якій вплив на клієнта заснований на руховій експресії, міміці, пантоміміці. Вправи спрямовані на досягнення двох цілей: зменшення напруженості і скорочення емоційної дистанції учасників групи, а також вироблення вміння висловлювати почуття, побажання – свої та іншої людини. Наприклад, вправи зі зняття напруженості складаються із простих рухів: я йду по воді, по гарячому піску, поспішаю на роботу, повертаюсь із роботи тощо. Поєднання міміки, жесту, рухів і дотику створює більш повну можливість виявлення і передачі своїх почуттів і намірів без слів. Для клієнта це є необхідним переживанням і пізнанням того, що своїм тілом можна висловити думку частіше більш переконливо, ніж словом.

Соціологічні методи соціальної реабілітації використовуються з метою збору інформації щодо проблем, які порушують соціальне функціонування та спричиняють певне незадоволення зі сторони учнів, учителів, батьків (наприклад, стилі спілкування учителів з учнями, велика кількість уроків або відсоток домашнього завдання, негативна атмосфера класу, процеси спілкування між учнями тощо) і визначення ставлення членів шкільного колективу до них. Також це можуть бути проблеми, що виникають на рівні суспільства, світу (наприклад, війна, ставлення до національних цінностей, бідність і т.д.).

Спостереження – один з емпіричних методів дослідження, який полягає в безпосередньому та цілеспрямованому сприйнятті навколишньої дійсності. В соціальній реабілітації спостереження використовується для збору інформації про поведінку конкретної людини чи певної групи, для фіксації їхньої активності, успіхів у досягненні своєї мети, з'ясування, наскільки особистість задоволена життям.

Опитування – спосіб отримання інформації про суб'єктивний світ людей, їхні нахили, судження, мотиви діяльності, прагнення, інтереси, плани на майбутнє та щодо конкретних практичних кроків для їхньої реалізації. Вирізняють також інтерв'ю – різновид опитування, яке проводиться у формі бесіди за чітко визначеним планом. Інтерв'ю бувають дистанційні (телефонне інтерв'ю) та очні (безпосереднє спілкування учасників інтерв'ю).

Поведінкове інтерв'ю (поведінковий аналіз) є одним із провідних методів реабілітаційної роботи, під час якого відбувається не збір інформації, а стимулювання позитивних змін у стані клієнта за допомогою підвищення рівня його усвідомлення і контролю своєї поведінки. Фокус-група – це групове інтерв'ю, яке проходить у формі групової дискусії й спрямоване на отримання від її учасників «суб'єктивної інформації» про те, як вони сприймають певні шкільні події та взаємостосунки у колективі, а також суспільні події та явища.

Анкетування – різновид опитування, що полягає в отриманні інформації шляхом письмової відповіді респондентів на пропонований перелік запитань.

Аналіз документів – один з основних методів одержання конкретного знання про соціальну реальність на основі інформації, зафіксованої в різних

документах, текстах масової комунікації. Часто є додатковим методом, що застосовується з метою уточнення або підтвердження результатів опитування та спостереження.

Біографічний метод полягає у вивченні особистих документів окремої людини (наприклад, характеристики, листи, щоденники).

Соціальна вулична робота має на меті покращення становища та здоров'я дітей і молоді шляхом привнесення та додавання до середовища, де вони змушені жити, того, в чому вони мають потребу; спонукання дітей та підлітків до встановлення відносин із людьми, які піклуються про них, а також із тими, хто може допомогти їм в організації змістовного дозвілля.

Основні форми вуличної соціальної роботи: ігротеки, дискотеки, вуличний театр, консультування, пункт соціальної підтримки.

Аналіз соціуму. Збір соціально-статистичних даних, за допомогою яких можна охарактеризувати культурно-педагогічний потенціал соціуму, що може використатися з реабілітаційною метою. До таких даних відносять відомості про наявність та кількість культурно-дозвіллевих закладів, роботу груп за інтересами, наявність природних умов для відпочинку, занять спортом та для реалізації інших потреб у розвитку.

Естетотерапевтичні методи соціальної реабілітації передбачають лікування звуком, природою, рухом, драмою, малюнком, кольором, спілкуванням тощо й несуть у собі приховані інструкції збереження цілісності людської особистості, її духовного ядра [432, с. 8].

Музикотерапія – вплив музики на фізичну, емоційну, інтелектуальну, соціальну, естетичну і духовну сферу людини з метою покращення чи збереження її соціального функціонування. Відомо, що цей метод є найбільш ефективним, якщо музичний твір виконує сам терапевт, оскільки це сприяє виникненню обставин спонтанного взаємовпливу, більшої аутентичності, довірливості. Складання музичної програми потребує певної режисури, знання потреб, рівня культури клієнтів, які беруть участь у цьому терапевтичному впливі.

Ритмотерапія тісно пов'язана з музикотерапією – це відчуття та відтворення ритму. Спеціальні вправи під музику з використанням танцювальних рухів знижують скутість, підвищують активність особистості, настроїв, формують уміння володіти своїм тілом та сприяють утворенню позитивного світосприймання.

Танцювальна терапія – метод лікування танцями, метою якого є вираз емоцій мовою тіла. Через рухи та їхній аналіз починається процес відновлення психоемоційного стану особистості. Перш за все, така методика спрямована на тих людей, які переживають серйозні емоційні стреси, важкі захворювання, періоди зниження здібностей, а також ті, які ведуть малорухливий спосіб життя.

Арттерапія – метод покращення психоемоційного, фізичного станів людини за допомогою різних видів художнього та ужиткового мистецтва (малювання, живопис, ліплення, різьба, випалювання, виготовлення дрібних виробів з хутра та тканин тощо). Виділяють кілька варіантів цього методу:

використання вже існуючих творів мистецтва через їхній аналіз та інтерпретацію клієнтами; спонукання клієнтів до самостійної творчості; використання творів мистецтва і самостійна творчість клієнтів; творчість самого спеціаліста – ліплення, малювання тощо, спрямовані на взаємовплив із клієнтом.

Кольоротерапія – вплив кольорів та їхніх поєднань на психоемоційний стан людини, на її активність. Так, наприклад, червоний спонукає до активності, зелений – до продуктивної, спокійної праці; голубий – заспокоює тощо. Л. Тюпля зазначає, що існують певні загальні закономірності впливу кольорів на стан людини: довгохвильова частина видимого спектра (найбільші хвилі червоного кольору, потім жовтогарячого, жовтого і т. д.) діє збудливо (мобілізує, стимулює), а короткохвильова (починаючи з блакитного кольору) заспокоює чи пригнічує. Ці відомості також доцільно повідомляти клієнту і рекомендувати йому вчитися самостійно підбирати необхідний колір як з метою стимуляції, так і корекції свого стану [423].

Натурпсихотерапія – метод лікування природою (ландшафтотерапія). Значення цього методу зростає внаслідок урбанізації соціального середовища, погіршення екології, зростання відчуженості людини від природи.

Логотерапія – розмовна психотерапія. Спеціаліст розмовляє з клієнтом, намагаючись вербалізувати для нього його емоційний стан, щоб за допомогою цього клієнт сам розв'язав складну ситуацію. В особистості клієнта має відбутися перебудова, яку він самостійно знаходить як конструктивні зміни в самому собі. Це приносить задоволення, підвищує міру самоповаги, сприяє становленню зрілої особистості.

Бібліотерапія – відновлення або корекція психоемоційного стану особистості за допомогою читання книг, внутрішнього переживання описаних подій, порівняння зі своїм життям та набуття відповідного досвіду реагування на ті чи інші ситуації. Добір літератури має відбуватися відповідно до індивідуальної ситуації розвитку клієнта.

Імаготерапія – лікування образом. Його суть полягає у використанні літературного образу для формування особистісного. Прийоми імаготерапії: аналіз літературного твору в завчасно заданій ситуації, переказ і драматизація народної казки, театралізація оповідання, відтворення класичної і сучасної драматургії, виконання ролі у спектаклі.

Казкотерапія є однією з найцікавіших психокорекційних технік. Казка з її багатим виховним потенціалом та емоційною забарвленістю дозволяє вирішити безліч психолого-педагогічних завдань. Найбільш поширеними формами казкотерапії є: аналіз відомих народних та авторських казок; створення казки «по слову від кожного»; експромтне інсценування казки; вигадування кінця казки чи початку нової казки, створення авторської казки кожним клієнтом, де в завуальованій формі він розповідає про власні проблеми, переживання та очікування. Аналіз таких казок дозволяє соціальному педагогу яскравіше побачити причини життєвої кризи дитини чи молодої людини, оцінити рівень позитивних зрушень, що відбулися (або не

відбулися) в соціальній реабілітації клієнта.

Соціальна педагогіка як наука вже встигла виробити свої *спеціальні методи* роботи з клієнтами, до яких ми можемо віднести: *метод «рівний-рівному»* («peer-led education», «peer to peer education», «peer education») – спосіб надання та поширення достовірної інформації, передача досвіду з метою виконання завдань соціальної реабілітації шляхом довірливого спілкування ровесників у межах організованої (акції, тренінги) та неформальної соціальної роботи (спонтанне спілкування), яку проводять спеціально підготовлені підлітки та молоді люди. Учений-практик Н. Зимівець, розкриваючи методіку «рівний-рівному», відмічає, що це метод, який спрямований на забезпечення якісних змін у ставленні людини до власного здоров'я як необхідної умови досягнення фізичного, психічного і соціального благополуччя [162].

Метод домашнього завдання (дослідження або репетиція поведінки) – дослідження, закріплення нової, більш конструктивної форми поведінки, самостійне повторювальне виконання корекційно-терапевтичних вправ.

Методи модифікації людської поведінки передбачають активний вплив на клієнта задля його зміни. До таких методів відносять: *стимулювання мотивації зміни поведінки* (наявність готового або створення бажання змінювати своє життя); *метод конфронтації клієнта* (клієнта стимулюють до переконання, що саме він потребує допомоги і зміни); *метод відкритої конфронтації* (коли фахівець прямо заявляє, що у клієнта нічого не вийде через ті або інші причини, а клієнт має доводити свою спроможність); *метод оцінки негативних наслідків поведінки* (клієнт детально розповідає, з конкретними прикладами, про те, як він реально постраждав від своєї поведінки, якої шкоди він завдав своїм близьким і оточуючим людям; у разі вираженої захисної реакції можна досліджувати поведінку третьої особи); *метод проектування майбутнього*, який припускає детальний опис свого життя при збереженні теперішньої поведінки і у разі усунення проблеми, наприклад, якщо ти постійно будеш сумніватися у своїх здібностях і якщо ти станеш впевненим у собі. Після таких розмірковувань потрібно перейти до складання плану самозміни клієнта.

Метод природних наслідків поведінки, сутність якого полягає в наданні особистості повної свободи дій при делегуванні їй усієї відповідальності за себе і свою поведінку. При цьому на особу перестають впливати (критикувати, переконувати, водити до фахівців) і позбавляють її підтримки. З певного моменту людина сама повинна піклуватися про себе, іноді сім'ї доводиться з нею просто розлучитися. Стосунки оточення з цією людиною визначаються жорсткими правилами і умовами. Їй не вірять на слово і не допомагають просто так. Якщо вона продовжує жити в сім'ї, то її потреби задовольняються тільки у разі повного виконання нею сімейних правил. Найчастіше такий метод використовують з девіантними підлітками, у яких виражена реакція протесту та агресивність.

Техніка когнітивного переструктурування – зміна змісту когнітивних процесів, а також емоційної, поведінкової сфер. Це передбачає реконструкцію умозаклучень, висновків, сприйняття, установок тощо.

Першим прийомом може бути *звернення уваги на суперечності в судженнях або розповіді клієнта*. Інший напрям терапевтичної дії – *ідентифікація і корекція дисфункціональних думок*. Наприклад, депресія і невпевненість часто супроводжуються такими негативними переконаннями, як «я погана (поганий)», «мене не можна любити», «я не можу зацікавити людей», «у мене нічого не виходить». При цьому факти і оцінки оточення суперечать судженням клієнта, або ігноруються ним.

Негативні думки і загальні установки досліджуються й ідентифікуються в ході когнітивної терапії: їх виявляють, вони отримують назву в термінах клієнта, записуються. У наступній, перевірочній фазі логічна правильність і послідовність цих ідей і установок піддаються критичній оцінці. Важливо, щоб клієнт послідовно і самостійно, без тиску з боку фахівця, досліджував свою поведінку і переконався в неадекватності «дезадаптивних думок», а також у тому, що вони є причиною багатьох його бід.

Також до методів соціальної реабілітації можна віднести *методи погашення девіантної поведінки і посилення адаптивної*, але, на нашу думку, їх доцільно використовувати лише у крайніх випадках, якщо не діють інші: покарання може реалізуватися у формі тайм-ауту, використання негативних наслідків реакції, пред'явлення аверсивної (дуже неприємної) події.

Тайм-аут – це процедура, яку часто рекомендують використовувати при роботі з агресивними або надмірно рухливими дітьми. При цьому дитину просто видаляють із ситуації, в якій негативна поведінка може отримати підкріплення.

Використання витрат реакції (чи методика негативних наслідків) має на увазі, передусім, позбавлення людини підкріплюючих стимулів тоді, коли вона демонструє небажану поведінку. Підкріплюючими стимулами можуть бути улюблені заняття, вільний час, подарунки, солодощі, схвалення і увага оточуючих, успіх. Іншим варіантом витрат реакції є негативні реакції навколишніх людей на поведінку особи, що відхиляється. Найпоширеніші і більш дієві форми негативних реакцій – засудження (особливо групове), вираження гніву, фізичне покарання, загрози, штрафні санкції.

Найбільш поширеним методом формування бажаної поведінки є *підкріплення*. Позитивні підкріплювальні стимули припускають пред'явлення чогось, а негативні підкріплюючі стимули – видалення чогось в цій ситуації. Позитивне підкріплення – головний метод зміни поведінки. *Умови успіху* :

- підкріплення має бути індивідуально значущим;
- підкріплення повинне застосовуватися систематично і зразу за бажаною поведінкою;
- зв'язок між бажаною поведінкою і використовуваним при цьому підкріпленням має бути досить чітким.

Формування бажаної поведінки також може здійснюватися в формі *активного соціального навчання* адаптивним поведінковим реакціям. Нерідко вже при проведенні поведінкової оцінки виявляється дефіцит провідних соціальних навичок. Клієнти не вміють вислуховувати співрозмовника, надавати зворотний зв'язок і саморозкриватися, демонструвати упевненість, дозволяти конфлікти, чинити опір негативному впливу середовища або приймати рішення. Репетиція поведінки – це один із методів, що широко використовується у випадках поведінки, яка відхиляється. Цей метод може мати форму тренінгу, групових ігор, моделювання або програвання ситуацій в умовах як групової, так і індивідуальної роботи.

Методи поведінкової терапії в групі спрямовані на формування соціальних умінь і навичок. Методичні прийоми поведінкової терапії визначаються метою соціального впливу на клієнта, створенням такого соціального фону, в якому особистість набуває впевненості в собі, власних можливостях, формується її життєва компетентність, створюються умови для набуття самостійності й незалежності.

Соціотерапія – вплив на соціальне оточення клієнта за допомогою державних і громадських організацій.

Також, у залежності від кількості учасників реабілітаційного процесу виділяють методи індивідуальні й групові.

До перших належить *метод індивідуальної соціальної реабілітації*, сутність якого полягає у створенні сприятливих умов для певної особистості з урахуванням її інтересів, потреб, прагнень, надання їй підтримки у відновленні соціального функціонування, у саморозкритті, реалізації, формуванні суб'єктивної позиції у житті. Цей метод передбачає створення індивідуальної реабілітаційної програми, яка акумулює зусилля найближчого та віддаленого оточення з метою соціальної реабілітації особистості та роботу з усунення внутрішніх перешкод у структурі «Я» особистості.

Метод групової соціальної реабілітації передбачає процес відновлення психоемоційної атмосфери групи, гуманних взаємозв'язків, толерантного ставлення до кожного члена групи та вплив групи на окрему особистість задля відновлення її соціального функціонування. Це передбачає створення реабілітаційного середовища для певної особистості, тобто таких умов, у яких би вона мала змогу відчути свої сили, проявити індивідуальність та набутти цінності для колективу.

Дискусійна терапія – обговорення в групі соціальної проблеми чи життєвої ситуації клієнта з метою позитивного впливу на нього, використовуючи групову динаміку. Основні змістовні моменти групової дискусії: розкриття проблем, пов'язаних із самостійністю, відповідальністю й активністю; формування адекватного ставлення до проблеми, яку необхідно вирішити, активної мотивації до участі в роботі групи, норм і традицій групи; аналіз групової динаміки з виходом на проблематику окремої людини.

Також виділяють такий груповий метод, як *використання потенціалу сім'ї або референтної групи*. Можна, наприклад, застосувати педагогічний метод «вибух» за А. Макаренком. Адже поставлені перед необхідністю щось

вирішувати терміново діти-підлітки не в змозі займатися аналізом і копатися у своїх «за» і «проти» і в такій ситуації оперативно і рішуче діють. Але водночас для них є дуже важливою оцінка оточення, мікроколективу, що спонукає особистість по-новому подивитися на себе.

Соціальна реабілітація передбачає тісний взаємозв'язок соціального педагога з дитиною та цілеспрямовану активність спеціаліста з соціальної роботи щодо підготовки дитини до повноцінного соціального життя засобами організованого навчання, виховання та створення оптимальних умов. Це вимагає від соціального педагога ґрунтовних професійних знань, високих моральних якостей, упевненості в силах і можливостях дитини.

Більш детально характеристику професійних та особистісних якостей соціального педагога, що забезпечують можливість ефективно організувати процес соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів, ми розглядаємо у наступних розділах.

Соціально-реабілітаційна діяльність, як і будь-який вид діяльності, має якісні характеристики: цілеспрямованість, опосередкованість, суб'єктивність, інтенсивність, динамічність, вчасність, неперервність, комплексність та ефективність.

Цілеспрямованість соціально-реабілітаційної діяльності виявляється у тому, що процес соціальної реабілітації має чітку мету, усвідомлення того, якими якостями, рисами характеру має володіти дитина на кінцевому етапі реабілітації.

Специфіка опосередкованості соціально-реабілітаційної діяльності полягає в тому, що форми і методи реабілітаційної роботи проходять через призму норм моралі, знань, цінностей, фіксованих у мовленнєвих поняттях, тощо.

Суб'єктивність соціально-реабілітаційної діяльності полягає у проявах індивідуальності як спеціаліста з соціальної роботи, так і самої дитини, яка підлягає реабілітаційній роботі. При цьому особливе значення мають активність учасників, їхні мотиви, цілі, емоції, міжособистісні відносини, а також рівень професійної компетентності спеціаліста з соціальної роботи.

Інтенсивність соціально-реабілітаційного процесу зумовлена індивідуальним стилем діяльності реабілітолога і дитини, який залежить від особливостей нервової системи, здібностей, особистісних якостей.

Динамічність соціальної реабілітації визначається поступовим і постійним рухом до кінцевої мети реабілітаційного процесу через виконання різних видів діяльності дитини та фахівців.

Вчасність соціальної реабілітації передбачає організацію реабілітаційних впливів на початку появи проблеми.

Неперервність – постійний, дозований вплив на особистість учня з метою досягнення мети реабілітаційного процесу, а також здійснення подальшого самоконтролю у веденні відповідного досягнутого способу життя.

Комплексність – послідовне і раціональне застосування широкого спектру засобів і методів впливу на учня для активізації його фізичних і

духовних ресурсів, які необхідні для відновлення успішного соціального функціонування.

Ефективність – це прагнення усіх учасників реабілітаційного процесу досягти мети та вчасна корекція негативних або нейтральних за впливом методів та форм впливу на клієнта.

Соціальна реабілітація має два складники: особистісний (соціальна реабілітація дитини, повернення її до нормального процесу соціалізації) та соціальний (оздоровлення суспільства та всієї шкільної системи).

Як і будь-який процес, соціальна реабілітація має свої закономірності, що виражають умови ефективної організації, характер і спрямованість усієї сукупності соціальних зв'язків і явищ, які мають відношення до соціальної ситуації клієнта. Серед них ми можемо виділити:

- залежність ефективності соціально-реабілітаційного процесу окремої особистості від психоемоційного клімату класу і школи;
- єдність процесу формування моральних цінностей, орієнтацій особистості з процесом покращення соціального функціонування особистості;
- єдність реабілітаційного процесу з розвитком особистості, навчанням і вихованням;
- залежність ефективності реабілітаційного процесу від морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, матеріально-технічних, економічних та інших умов та від внутрішніх мотивів, стимулів як соціального педагога, так і учнів;
- залежність ефективності реабілітаційного процесу від інтенсивності зворотних зв'язків між соціальним педагогом і учнем; обґрунтованості й характеру коригуючих впливів;
- закономірність єдності чуттєвого, логічного і практики у реабілітаційному процесі. Особистість має захотіти змінитися, усвідомити, саме як і якими шляхами, та активно діяти;
- закономірність динаміки реабілітаційного процесу, що передбачає поступовість, поетапність, рух від простого до складного, тобто величина наступних змін зумовлюється величиною попередніх;
- кінцевий результат реабілітаційного процесу є наслідком взаємопов'язаних результатів усіх етапів процесу.

Отже, соціальна реабілітація як процес передбачає тісний взаємозв'язок та повне взаєморозуміння між соціальним педагогом та дитиною, а також добір ефективних методів і форм соціально-реабілітаційної роботи, які б відповідали індивідуальним особливостям дитини та сприяли формуванню загальної задоволеності життям.

Соціальна реабілітація як кінцевий результат – це досягнення кінцевої мети, коли людина після проходження комплексної реабілітації вливається в соціально-економічне життя суспільства і відчуває себе повноцінною. Як ми уже зазначали, соціальна реабілітація – це процес, а тому передбачає чіткий початок, чітке завершення і забезпечення чіткого результату.

Взагалі, результатом соціально-педагогічної діяльності науковці вважають покращення або погіршення соціокультурних умов соціалізації

особистості, а відтак – формування в особистості певного рівня соціальних якостей самосвідомості, самовизначення та самоствердження як складових суспільного буття відповідно до її можливостей та особливостей соціального середовища. Ефективність соціально-педагогічної діяльності визначається за реальними результатами роботи соціального педагога з урахуванням стажу, нагромадження досвіду і на основі глибокого аналізу самого процесу діяльності, а також думок клієнтів, колег, працівників соціальних інститутів [158; 174; 456; 460].

Якщо говорити про результат соціальної реабілітації як кінцевий наслідок послідовності дій, то слід відштовхуватися від її основної мети, враховуючи, наскільки вона реалізована: тобто, мова йде про ефективність соціальної реабілітації. Ефективність соціальної реабілітації залежить від професійності соціального педагога, від бажання клієнта змінюватися та працювати над собою, матеріально-економічних, психолого-педагогічних умов реабілітаційного процесу, а також від якості надання послуг.

До матеріально-економічних умов ми можемо віднести всі засоби, що слугують усуненню дефіциту в розвитку особистості, відновленню соціального функціонування людини: наявність спеціально обладнаного місця проведення реабілітаційної роботи та його відповідність використаним реабілітаційним методикам (ігрова, сенсорна кімнати, танцювальний, спортивний зали, тренінгові приміщення тощо); грошові ресурси; технічне забезпечення (комп'ютерна, копіювальна техніка, програми, електронні носії тощо).

До психолого-педагогічних умов відносимо всі сфери функціонування особистості (сім'я, однолітки, навчальні заклади) та їхню відповідність нормам педагогіки та психології щодо розвитку і становлення сучасної дитини.

Сім'я – це перший та основний інститут соціалізації дитини, від якого залежить її якість життя, задоволеність, успішність. Концепція сімейного виховання висвітлена у працях відомих дослідників минулого (Ш. Амонашвілі, Я. Корчака, П. Лесгафта, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інш.) а також сучасності (О. Безпалько, І. Беха, О. Богданової, М. Гриньової, Р. Гурової, О. Захарова, А. Капської, Т. Поніманської, І. Трубавіної та інш.).

Вчені розглядають умови успішного виховання з різних позицій. Так, І. Бех акцентує увагу на особистісно-зорієнтованому підході, який полягає у розумінні дитини, визнанні та прийнятті її як особистості [47].

Т. Поніманська зазначає, що необхідною умовою успішного розвитку дитини є сприйняття нею сім'ї як фактора її емоційного затишку, внутрішнього комфорту, гарантії підтримки, розуміння і захисту [330].

А. Капська, розглядаючи значення сім'ї у вихованні дітей, визначає сприятливі умови соціалізації: ставлення до дитини як до рівної; повага до дитини – визнання її особистості; згода з дитиною, а не примушення підкорятися волі батьків; оптимістична віра в можливості дитини, в її найкращі якості; справедливість та відчуття міри в заохоченнях і покараннях;

створення відповідного поля можливостей для розвитку дитини; допомога дитині в задоволенні її потреб у пізнанні, самовираженні; визнання права дитини на власний вибір; створення доброзичливої атмосфери в сім'ї [174].

Аналізуючи різні підходи до сімейних умов виховання дитини, можна погодитися з І. Зайченко, що суть їх була і є однаковою – це створення системи виховання, яка забезпечувала б всебічний і гармонійний розвиток особистості, тільки таке сімейне виховання може принести щастя дитині.

Основною метою сімейного виховання є формування таких рис і якостей особистості, які допоможуть гідно подолати життєві труднощі, перешкоди й негаразди. Розвиток інтелекту і творчих здібностей, пізнавальних сил і початкового досвіду трудової діяльності, морального та естетичного формування, емоційної культури і фізичного здоров'я дітей – все це залежить від сім'ї, від батьків і все це є завданнями сімейного виховання [152].

І. Трубавіна визначає основні ознаки сімейного виховання: наявність родинних почуттів, почуття безпеки, захищеності, любові, поваги; обов'язків членів сім'ї стосовно один одного та відповідальності перед суспільством за своїх членів [421].

Основними соціалізуючими функціями сім'ї О. Безпалько визначає такі, як забезпечення фізичного та емоційного розвитку індивіда, формування статевої ідентифікації дитини, її розумового розвитку, а також розвитку здібностей і потенційних можливостей, забезпечення дитині почуття захищеності; формування ціннісних орієнтацій особистості; допомога у оволодінні дитиною основними соціальними нормами [40].

У дослідженнях Т. Кравченко акцентується увага на створенні в сім'ї можливостей для задоволення потреб та інтересів усіх її членів; регулювання діяльності членів сім'ї; забезпечення інтеграції прагнень, дій та інтересів індивідів; здійснення соціального контролю [213].

Отже, основними сімейними умовами, що сприяють ефективному реабілітаційному процесу можна, назвати: наявність теплового психоемоційного контакту з батьками; демократичний стиль спілкування та виховання; орієнтація сім'ї на моральні цінності суспільства; зацікавленість у покращенні якості життя дитини; допомога у виконанні завдань; віра у сили дитини та її успіхи; сформованість активної життєвої позиції у членів сім'ї; забезпечення всебічного розвитку дитини.

Повноцінне сімейне виховання можливе у здоровій сім'ї. Якщо сім'я є неповною, не має достатніх матеріальних, комфортних житлових умов, це значно ускладнює процес виховання дітей. Негативно позначається також невміння батьків знаходити адекватні вікові дитини прийоми і методи виховання, неузгодженість виховного впливу на дітей.

Сім'я є не єдиним інститутом соціалізації, від якого залежить успішність соціального функціонування особистості. Більшість свого життєвого часу дитина проводить у навчальних закладах – дитячому садку, школі, позашкільних навчальних закладах тощо. Їхні умови впливають на

якість життя дитини, її успіхи, задоволеність та сформованість почуття сприйняття себе як щасливої людини.

Законом України «Про освіту» визначено мету освіти: це всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. У свою чергу, загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку дитини засобами навчання і виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Основними завданнями середньої освіти є: виховання громадянина України; формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; підготовка учнів (вихованців) до подальшої освіти і трудової діяльності; виховання поваги до Конституції України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності [155; 397].

Сучасна дидактика завданнями навчально-виховного процесу школи визначає не лише формування системи знань, умінь і навичок, а наголошує й на формуванні певних якостей, світогляду, ідейності, моральності особистості, набутті систематизованих соціальних знань, умінь і навичок, які доповнюють стихійно отриманий дитиною соціальний досвід і забезпечують їй більш успішне освоєння соціальних норм, установ, цінностей, ролей.

Школа виступає одним із мікрофакторів соціалізації особистості, зазначає Н. Заверико, уніфікуючи розвиток дитини, визначаючи не лише майбутні професійні можливості молодого покоління, але й їхні особистісні характеристики. У шкільній життєдіяльності проявляються усі складники соціалізації: стихійна соціалізація, відносно спрямована соціалізація, виховання та само зміна, саморозвиток особистості [150].

Серед основних механізмів шкільної соціалізації А. Мудрик виділяє два основні напрями: соціально-психологічний – неусвідомлене засвоєння дитиною норм соціальної поведінки, наслідування якому-небудь прикладу, неусвідомлене ототожнення себе з якою-небудь людиною (або групою); соціально-педагогічний – засвоєння дитиною прийнятих у нашому суспільстві еталонів поведінки, норм, стереотипів і поглядів [287].

Метою шкільної системи, як зазначають науковці, має бути соціалізація дитини, допомога їй в адаптації, засвоєнні досвіду старших, розумінні свого покликання, у пошуку шляхів найефективнішого самовизначення. Результатом такої соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду в діяльності та спілкуванні. У школі особистість здобуває авторитет та довіру, формує лідерські якості, вчиться співпрацювати, набуває можливості творчо збагачуватися і розвиватися в гуртках за інтересами (спорт, музика, декоративно-прикладне мистецтво, наука, техніка). Необхідною умовою позитивного досвіду соціалізації в школі є сприятлива атмосфера взаємодії та взаємоповаги між учнями й учителем.

Саме учитель відіграє провідну роль у становленні особистості, її реалізації у соціумі. Міркуючи про особистість учителя, В.Сухомлинський зауважував: «Ви – один із скульпторів, що творять людину майбутнього. І скульптор особливий, не схожий на інших. Виховання – творення Людини – це ваша професія... Пам'ятайте, що кожна ваша помилка може обернутися потворністю людської особистості, болем душі, стражданнями» [403, с. 533].

Мудре і добре слово дає радість; нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити й одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити зневіру, надихнути на працю і скувати сили душі, говорив педагог. «Одна з граней педагогічної мудрості полягає в тому, щоб учити людину і говорити, і мовчати. Виховувати словом так, щоб воно було сміливим і скромним, нестримним і сором'язливим, безстрашним і обережним. Справжня гуманність педагогіки полягає в тому, щоб берегти радість, щастя, на яке має право дитина» [404].

Однією з основних соціокультурних функцій педагога, визначав у своїх працях засновник школи педагогічної майстерності, відомий науковець І. Зязюн, – є підтримка у процесі становлення людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Слід навчити дитину керувати собою, розуміти рішення, виконувати задумане. Учитель формує у дитини здатність бути особистістю, створює середовище з високими моральними цінностями, орієнтує на благо іншого за золотим правилом етики (стався до іншого так, як би ти хотів, щоб інший ставився до тебе), яке набуває для дитини особистісного сенсу. В педагогічному процесі реалізується найважливіший психологічний закон, згідно з яким ментальність може народжуватися лише іншою ментальністю. Чим більше позитивної почуттєвості одержує дитина в перші шкільні роки, тим необхіднішими для неї стануть життєрадісність і оптимізм, занурення у процес пізнання, потреба у самоствердженні, – це найважливіший із психолого-педагогічних законів, який спрацюватиме довічно і сприятиме переходу навчання в самонавчання, освіти в самоосвіту, виховання у самовиховання [165].

Однак, сучасні школи, в силу різних причин, не в змозі повноцінно виконати Закон України «Про освіту» та скористатися порадами науковців. Аналіз практичного досвіду навчально-виховної системи школи дає

можливість стверджувати про наявність таких гострих проблем учнів, як перевантаженість, формальне ставлення до особистості учня, гонитва за обсягом знань, престижем школи, порушення педагогічної етики та багато інших, що їх можна узагальнити як дидактогенний вплив школи. Вони порушують соціальне функціонування учнів, викликаючи у них відразу до навчання, невпевненість, пасивність та унеможливають покращення або відновлення успішної соціалізації дітей тощо.

Тому нами виділено такі умови шкільного середовища, які впливають на ефективність соціальної реабілітації: орієнтація школи на формування почуття задоволеності життям, як у учнів, так і у вчителів; демократичний стиль керівництва; єдність підходів та поглядів у формуванні особистості учня; орієнтація школи на формування позитивної атмосфери та світосприйняття, переорієнтація кожного вчителя, а також і дирекції школи на фіксацію успіхів, досягнень учнів та учителів у навчально-виховному процесі.

Не менш важливим аспектом, що впливає на кінцевий результат соціальної реабілітації, є якість надання послуг.

Е. Агабаб'ян визначає категорію послуг як корисний ефект, що виникає в процесі продуктивної праці як цілеспрямованої діяльності. Корисний ефект є не що інше як сукупність корисних властивостей, які спрямовані на задоволення певної потреби людини [4, с. 24]. Кожній галузі діяльності людства відповідає певний вид послуг – медичні, економічні, педагогічні, психологічні, соціальні, соціально-педагогічні тощо.

У свою чергу, кожен з них має певні підвиди. Серед соціальних послуг О. Безпалько виділяє такі: соціально-побутові, медико-оздоровчі, психологічні, педагогічні, юридичні, інформаційно-довідкові [39].

Сучасне уявлення про якість будь-яких послуг базується на принципі якомога повнішого виконання вимог та бажань користувача. Якість соціальних послуг можна описати сукупністю їхніх характеристик і властивостей, які підтверджують здатність задовольнити потреби й очікування отримувачів. Фактично, якість – це сприйняття послуги отримувачем, задоволеність обслуговуванням та результатом надання послуг, а саме зміною складної життєвої ситуації або покращення якості життя. Користувачі послуг постійно стикаються з різним рівнем якості та культури обслуговування. Іноді дії надавачів послуг викликають негативні емоції. Якість надання послуг формують люди, які безпосередньо контактують з отримувачем, а також середовище, методи роботи і засоби досягнення поставлених цілей. Вона також відображає систему цінностей надавача послуг [179].

У свою чергу, враховуючи специфіку роботи соціального педагога, ми можемо навести такий перелік соціально-реабілітаційних послуг: діагностика соціальної ситуації розвитку особистості; визначення індивідуальних особливостей розвитку, уподобань, інтересів, прагнень; добір ефективних методів соціально-реабілітаційної роботи; організація шкільного середовища на допомогу певній особистості, створення індивідуальної програми реабілітації; об'єднання зусиль соціуму задля реалізації програми соціальної

реабілітації; психологічні послуги, мета яких змінити ставлення особистості до себе, свого життя та оточуючих.

До основних умов забезпечення якості соціально-реабілітаційних послуг ми відносимо: чіткість у визначенні цілей реабілітаційного процесу, задіяність усього соціального оточення особистості у її реабілітаційному процесі; чітка роз'яснювальна робота, щодо завдань реабілітаційного процесу; обов'язкова фіксація кроків та успіхів реабілітаційного процесу, тобто ведення документації; планування часу, тобто створення графіку проведення реабілітаційних заходів; забезпечення аудиту та оптимізації, дотримання принципів та етичних норм соціально-педагогічної діяльності.

Також результативність процесу соціальної реабілітації значною мірою залежить від системи поглядів, розуміння і пояснення того чи іншого явища соціально-педагогічної діяльності та від єдиного визначального задуму, тобто від концептуальних підходів до вирішення наукових проблем.

Педагогічна концепція – складна, цілеспрямована динамічна система фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасної освіти [475]. Якщо адаптувати це визначення до особливостей соціально-педагогічної діяльності, то можна говорити про цілеспрямовану, динамічну систему соціальних знань, яка спрямована на вирішення тієї чи іншої соціально-педагогічної проблеми окремого індивіда або групи людей.

Реабілітаційний процес має комплексний характер, тобто будь-яка концепція відображає організацію діяльності різних структур соціуму, що передбачає поєднання єдиною метою різних факторів, структур, соціальних інститутів, організацій, зусиль фахівців та найближчого оточення дитини.

Аналізуючи різні підходи до організації процесу соціальної реабілітації, можна виділити наступні концепції.

Концепція комплексної реабілітації, яка базується на розумінні реабілітації як зміни стану самого індивіда, повернення його соціального статусу до певних початкових критеріїв. Вона передбачає низку заходів різнопланового характеру з різних аспектів та сфер життєдіяльності індивіда. При цьому кожен напрямок роботи в різних сферах розглядається як самостійний реабілітаційний процес. Наприклад, у якості самостійних процесів виділяють соціально-середовищну, соціально-педагогічну, соціально-медичну, соціокультурну реабілітацію.

Концепція нормалізації життєдіяльності передбачає нормалізацію як сприяння розвитку можливостей, що забезпечують максимальне наближення стилю життя індивіда та його сім'ї до норми, яка прийнята у даному суспільстві. Нормалізація, таким чином, – це соціальний та соціально-психологічний критерій поведінки людини або соціальної групи, що включає поняття про якість життя як інтегровану характеристику способу життя в основних показниках: фізичне здоров'я, психічне здоров'я, соціальний статус, матеріальний достаток (соціально-економічний статус), загальна задоволеність життям, упевненість у завтрашньому дні, можливості розвитку

здатків та здібностей, можливість отримати професію і працевлаштуватися, наявність соціальних зв'язків взаємодопомоги, повнота участі у житті. Зміна цих показників відображає зміну якості життя, тобто ступеня нормалізації життєдіяльності.

Концепція психолого-соціальної реабілітації передбачає, що основою реабілітаційного процесу є психо-соціальна корекція поведінки індивідів і соціальних груп, тобто активна зміна соціального функціонування особистості через зміну внутрішньої структури «Я»- особистості. Основний акцент у рамках даної концепції робиться не на історії виникнення відхилень, а на причинах невміння використовувати соціальне середовище для досягнення соціально корисних цілей. Найчастіше використовують індивідуальні методи роботи, прийоми психотерапії, соціальної терапії [294].

Основне у реабілітаційному процесі – визначити, якої саме концепції дотримуватися та дібрати відповідні форми і методи роботи з клієнтом. Вибір концепції реабілітаційного процесу залежить від соціальної ситуації клієнта, його індивідуальних особливостей, а також від індивідуального професійного стилю роботи соціального педагога.

Для ефективності соціальної реабілітації, спрощення в організації та реалізації реабілітаційний процес підлягає *технологізації*. Термін «технологія» вперше з'явився у XVIII ст., але спершу він стосувався різних галузей виробництва. У 70-ті роки XX ст. термін «технологія» почав широко використовуватися в педагогічній сфері, і лише у 90- ті роки виникає поняття «технологія соціальної роботи» та активно розробляються технології різних напрямів соціальної та соціально-педагогічної роботи.

Усі відомі зараз технології можна поділити на два види: промислові та соціальні. До промислових відносять технології переробки природної сировини (нафти, руди, деревини і т. п.), до соціальних – технології, в яких вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром виміру виступають її якості та властивості [174, с. 247].

Однозначного наукового тлумачення поняття «технологія» досі не існує. У педагогічній літературі термін «технологія» використовують у таких значеннях: 1) як синонім понять «методика» чи «форма організації навчання» (технологія спілкування, технологія взаємодії, технологія організації індивідуальної діяльності); 2) як сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм (традиційна технологія навчання, технологія Л. Занкова тощо); 3) як сукупність і послідовність методів і процесів, спрямованих на одержання запланованого результату [448].

Технологію часто ототожнюють з методикою, проте у технологіях, як відмічає С. Сисоева, більш яскраво представлені процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методиках – цільова, змістова, якісна і варіативно-орієнтована сторони. Також методика має більш гнучку, динамічну структуру, а технологія передбачає чіткий алгоритм дій, спрямованих на досягнення певного результату.

Технологія – наука про майстерність (techne – мистецтво, ремесло, майстерність, logos – наука) зазначає В. Загвязинський [151]; сукупність прийомів, які застосовуються у будь-якій справі, майстерність, мистецтво [122]; практична діяльність, яка характеризується раціональною послідовністю використання інструментарію для досягнення якісних результатів праці [411]. Технологія – це сукупність прийомів і способів одержання, обробки чи переробки матеріалів; опис виробничих процесів, інструкцій з виконання, а також технологічні правила, вимоги, карти, графіки [158, с. 147]. Аналізуючи наведені визначення, можна говорити про такі основні характеристики поняття «технологія», як чіткість, логічність, послідовність, раціональний підхід, ефективність результатів технології. Однак таких характеристик легко досягти, якщо мова йде про будь-який предмет, але не про особистість, яка має свої інтереси, погляди, думки, тобто свій внутрішній світ, крізь який сприймаються усі зовнішні впливи. А. Макаренко зазначав, що у педагогічному процесі існує «опір особистості», адже «особистість – це складна структура, впливати на яку слід з відповідальністю та знанням науки» [46]. Тому в соціально-педагогічній практиці є різні підходи до розуміння поняття «соціальна технологія», «соціально-педагогічна технологія», що зумовлює неоднозначність у розумінні змісту та процесу організації соціальної реабілітації.

Достатньо поширеним є бачення технологій соціально-педагогічної роботи як системи алгоритмічної реалізації методів (загальнонаукових та специфічних), форм та прийомів соціально-педагогічної роботи [400, с.547].

Так, І. Зверєва, аналізуючи поняття «соціальна технологія», виділяє погляди на визначення соціальної технології, як на «діяльність» у результаті якої досягається поставлена мета і змінюється об'єкт діяльності (Н. Стефанов); «елемент механізму управління» (В. Афанасьєв); спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом розчленування його на систему послідовних взаємозалежних процедур і операцій, що виконуються однозначно (М. Марков); сукупність знань про способи і засоби організації соціальних процесів, самі ці дії, що дозволяють досягти поставленої мети (А. Зайцев); спосіб управління, регулювання і планування соціальних процесів (А. Дикарева, М. Мирська), кінцевий продукт соціального проектування, необхідний для забезпечення процесів відтворення і здійснення діяльності: типових процедур управління; методик добору й оцінки управлінських кадрів, сценаріїв проведення імітаційних ділових ігор, математичних моделей соціальних об'єктів на базі ЕОМ (В. Дудченко, В. Макаревич); сукупність прийомів, методів і впливів, які застосовуються для досягнення поставлених цілей у процесі соціального планування і розвитку, вирішення різного роду соціальних проблем (Л. Іонін); своєрідний механізм поєднання соціологічних знань і соціальних ресурсів з умовами їхньої реалізації (В. Патрешев); науку про сукупність способів соціальної дії на людину (Л. Дяченко); як процес спрямованого впливу на соціальний об'єкт (Н. Данкін) [158].

На думку професора В. Іванова, соціальні технології – це сукупність операцій, процедур соціального впливу для отримання оптимального соціального результату [167].

В. Шахрай акцентує увагу на тому, що соціальні технології – це система знань про оптимальні способи перетворення і регулювання соціальних відносин і процесів у життєдіяльності людей, а також сама практика алгоритмічного застосування оптимальних способів перетворення і регулювання соціальних відносин і процесів. У свою чергу, технології соціальної реабілітації – це комплекс заходів, спрямованих на відновлення людини в правах, соціальному статусі, покращення її здоров'я, дієздатності. Цей процес спрямований також і на зміну соціального середовища, умов життєдіяльності, порушених чи обмежених з певних причин [460, с.9].

Є. Холостова розглядає соціальні технології як узагальнення набутих і систематизованих знань, досвіду, умінь і практики роботи суб'єктів соціальної діяльності; сукупність способів професійного впливу на соціальний об'єкт із метою його покращення, забезпечення оптимізації функціонування при можливому тиражуванні даної системи.

Структуру соціальних технологій дослідниця трактує як єдність таких компонентів: структурного, функціонального, нормативного, операційного та інструментального. Структурний компонент технологізації містить поняття керованих та некерованих соціальних ситуації та можливої післядії (результату та наслідку). Функціональний компонент дозволяє визнати такі механізми здійснення соціальних завдань, як заборона, настанова, дозвіл, обмеження, орієнтування, спрямування. Нормативний компонент технологізації соціальної роботи означає встановлення закономірностей, принципів та правил. Операційний компонент технологізації означає виокремлення певних процедур та операцій і їхню подальшу координацію та синхронізацію. До основних процедур належать: інституціоналізація (встановлення норм та еталонів поведінки, розробка та впровадження соціальних статусів, формування системи цінностей та ідеалів); профілактика (система дій, спрямованих на передбачення та нівелювання аномальних станів соціальної системи); контроль (система дій, що забезпечує нормальний стан соціальної системи); корекція (виправлення припущених помилок, відхилень). Інструментальний компонент технологізації передбачає усталення всіх наявних способів здійснення соціального регулювання, а саме: нормативного; традиційно-ритуального; конвенціонального (неформальні зобов'язання, угоди); компаративного (соціальне порівняння); змагання; оціночного; статусного (вплив на статус людини); символічного; психотерапевтичного; соціоекологічного (вплив на життєве середовище); раціонального (переконання); сугестивного (навіювання); стимулювального; селекційного та ситуаційного тощо [411].

Сучасний науковець С. Архипова, аналізуючи різні тлумачення поняття «соціальна технологія», визначає такі підходи: 1) вид соціальних теорій; 2) метод управління соціальними процесами; 3) сукупність способів

професійного впливу на соціальний об'єкт; 4) сукупність операцій, які здійснюються у визначеній послідовності, практична діяльність [18,с. 40].

Соціальна реабілітація виступає у вигляді соціальної технології, тобто певного способу реалізації реабілітаційної діяльності на основі виокремлення окремих операцій, що розташовуються у певному взаємозв'язку та послідовності, вибору найефективніших методів впливу на клієнта з метою відновлення його соціального функціонування. Як і будь-яка технологія, технологізація соціальної реабілітації передбачає виділення узагальнених, послідовних етапів соціально-педагогічної роботи, почерговість яких змінюється, оскільки втрачається логіка реабілітаційного процесу, що відображується в його ефективності.

М. Лукашевич, вивчаючи соціологію праці, виділяє ряд елементів технологій соціального управління колективом:

- виявлення необхідного для підприємства рівня якостей соціального потенціалу особистості, колективу (у даний час, на найближчу і далеку перспективу);
- діагностика реального стану потенціалу особистості й колективу (суб'єктивної та об'єктивної оцінки їхнього використання);
- комплексний аналіз рівня розбіжностей між реальним і необхідним станом соціальних процесів, виявлення співвідношення динаміки і статичності, міри змін і стабільності об'єктів технологізації;
- виявлення і формування соціальної проблеми, визначення мети, завдань;
- комплексний аналіз проблемної ситуації (теоретичний та емпіричний);
- розробка можливих варіантів досягнення мети;
- аналіз альтернатив досягнення мети;
- вибір рішення з використанням сукупності методів і засобів;
- підготовка до виконання обраного рішення (визначається перелік необхідних операцій, що забезпечують регулювання бажаного — якості, кількості та ін.) стану соціального процесу;
- підготовка сценарію дії і його затвердження (визначаються форми взаємодії суб'єкта й об'єкта технологізації), встановлення ступеня використання методів управління і самоврядування, рівня готовності об'єктивних і суб'єктивних умов реалізації технологій;
- визначення кошторису витрат (економічних, соціальних, технологічних);
- визначення потреби в правовому, політичному, теоретичному забезпеченні кожного з етапів розробки та освоєння соціальної технології;
- організація інформаційного забезпечення;
- організація контролю за ходом реалізації програм технологізації (форми і методи проміжної діагностики на різних етапах освоєння);
- оцінка ефективності реалізації соціальної технології [251].

У процесі соціальної реабілітації нами виділено такі технологічні етапи:

1. Діагностичний етап передбачає визначення глибини і наслідків впливу проблеми на особистість; виявлення індивідуального реабілітаційного потенціалу особистості, тобто наскільки вона здатна змінитися, її індивідуальні психологічні особливості, інтереси, здібності, прагнення, цілі тощо; дослідження реабілітаційного потенціалу соціуму, що передбачає з'ясування наскільки сприятливі умови для реабілітації можливо створити або вже вони наявні.

2. Етап створення реабілітаційної програми, яка складається з переліку методів, видів та форм діяльності, що сприятимуть відновленню соціального функціонування індивіда.

3. Етап організації та реалізації запланованої реабілітаційної роботи, що передбачає вирішення організаційних моментів (час, місце, умови), тобто, клієнт має чітко розуміти, де і в якій час він може отримати той чи інший реабілітаційний вплив.

4. Етап аналізу ефективності реабілітаційної програми.

Ефективність технологізації реабілітаційного процесу залежить від дотримання її основних принципів. Принцип – це інструментальне, дане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; це методичне вираження пізнавальних законів і закономірностей; це знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використати їх як регулятивні норми практики [109, с. 101].

Науковці виділяють такі основні принципи технологізації реабілітаційного процесу: врахування регіональних особливостей, соціокультурної та економічної ситуації в регіоні, принцип партнерства, різнобічності, взаємозв'язку психосоціальних, біологічних і педагогічних методів впливу, принцип поступовості, індивідуально-особистісного, гуманістичного підходів, послідовності, етапності, диференційованості, комплексності, спадковості, безперервності, доступності і переважної безоплатності.

У технологізації соціально-реабілітаційного процесу слід враховувати його специфіку – це те, що відновлення соціального функціонування здійснюється через активізацію сильних сторін особистості, її самореалізацію у певному виді діяльності, формування відповідного світогляду, подолання екзистенційних проблем. Тому основними завданнями технологій соціальної реабілітації можна виділити такі: відновлення самоповаги і життєрадісності, віри у власні сили, почуття безпеки, емоційної стабільності; активізація адаптаційних здібностей; створення активної позиції клієнта як суб'єкта своєї життєдіяльності; формування відчуття соціальної значущості; відновлення втраченого здоров'я, що було порушене у процесі навчання і виховання; створення сприятливого для розвитку особистості середовища; поновлення або корекція соціального статусу; формування відчуття задоволеності життям.

Технології соціальної реабілітації дітей та молоді, в основному, реалізуються, як відмічає А. Тюпля:

- 1) технології навчально-виховної реабілітації у загальноосвітніх школах-інтернатах для дітей та молоді, які потребують соціальної допомоги; у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах) для дітей та молоді, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку; у загальноосвітніх санаторних школах (школах-інтернатах) для дітей, які потребують тривалого лікування;
- 2) технології соціально-лікувальної та психологічної реабілітації у відповідних закладах охорони здоров'я дітей та молоді, які зазнали жорстокості, насильства, а також які постраждали внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС;
- 3) технології фізичної реабілітації дітей та молоді з фізичними, розумовими вадами у спеціалізованих фізкультурно-оздоровчих закладах (клубах, центрах тощо);
- 4) технології медико-соціальної реабілітації неповнолітніх, які зловживають алкоголем, наркотиками і які за станом здоров'я не можуть бути направлені до шкіл соціальної реабілітації та професійних училищ соціальної реабілітації;
- 5) технології соціально-освітньої реабілітації в школах соціальної реабілітації та професійних училищах соціальної реабілітації неповнолітніх, які скоїли правопорушення [423].

Також необхідним є додати шосту сферу реалізації соціальних технологій – це технології соціально-психологічної та педагогічної реабілітації, що реалізуються в закладах освіти (дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні навчальні заклади) та охоплюють дітей і підлітків, які постраждали від негативних педагогічних впливів.

Технології соціальної реабілітації тісно пов'язані з іншими технологіями, що розробляються та реалізуються в різних сферах функціонування особистості.

Так, тісний взаємозв'язок простежується з технологіями формування здорового способу життя, які спрямовані на формування в особистості відповідального ставлення до власного здоров'я, умінь нейтралізувати негативні впливи соціуму, ведення раціонального режиму дня та усунення негативних звичок.

Актуальність здорового способу життя викликана зростанням і зміною характеру навантажень на організм людини у зв'язку з ускладненням суспільного життя, збільшенням ризиків техногенного, екологічного, психологічного, політичного і військового характеру, що провокують негативні зрушення в стані здоров'я. Спосіб життя відображується у таких поняттях, як умови життя, рівень життя (рівень добробуту), уклад життя, стиль та якість життя [254]. Відновлення соціального функціонування особистості не може бути повноцінним і успішним без сформованості основ здорового способу життя, оскільки від стану здоров'я залежить свобода, повнота, якість життя.

Особливо тісний взаємозв'язок можна простежити з технологіями соціалізації особистості, що передбачають застосування форм, методів

різного характеру задля її засвоєння і відтворення соціального досвіду на основі активної діяльності. Усі проблеми, які зустрічаються в процесі соціального функціонування, що є нормою та рушійною силою, потенційно можуть порушувати його успішність; питання лише в тому, наскільки самостійно особистість може реабілітувати себе, чи потребує сторонньої допомоги. Тому успішність процесів соціалізації прямо пропорційно залежить від адекватності реабілітаційних впливів.

Ми зазначали, що процес соціальної реабілітації має двосторонній характер – відновлення внутрішньої структури «Я»- особистості та організацію спеціальних соціальних умов. Саме від результативності та ефективності технологій корекції «Я» - особистості (технологія підвищення самооцінки, формування системи цінностей, технологія створення орієнтації на успіх, позитивного світосприйняття тощо) залежить успіх соціально-реабілітаційної роботи. Також соціальні умови (економічні, педагогічні, психологічні, духовні, моральні тощо) можуть прискорити процес реабілітації, уповільнити його або взагалі зробити неможливим. Соціальні умови можуть стосуватися макро і мікро рівнів функціонування особистості. До макрорівня належить матеріальні, культурні, політичні умови суспільства. Мікрорівень – це конкретні умови життя особистості (сім'я, сусідство) та умови в середовищі найближчого оточення (вулиця, тип поселення, навчальний чи трудовий колектив, громадські організації, формальні та неформальні об'єднання). Звідси можна зробити висновок, що всі технології, які запроваджуються в економічній, політичній, культурній та інших сферах функціонування суспільства, впливають на якість та реабілітаційний потенціал середовища, а технології роботи з найближчим оточенням особистості (технології соціального супроводу, консультування, технології роботи з сім'єю тощо) мають вирішальне значення у відновленні соціального функціонування окремої особистості.

Як і будь-які технології, технології соціальної реабілітації мають відповідні компоненти, що забезпечують чіткість їхньої реалізації. До них відносимо:

- алгоритм дій – набір інструкцій, що описують порядок виконання дій за певний часовий термін для досягнення кінцевого результату;
- операції – частина технологічного процесу, що виконується безперервно без зміни місця виконання; сукупність операцій, підпорядкованих одній меті, є технологічною діяльністю;
- ситуація – стан керованого об'єкта, що оцінюється задля визначення мети технологічного процесу;
- інструментарій – засоби реалізації завдань технології;
- реабілітаційний потенціал соціуму – наявність умов, що необхідні для відновлення соціального функціонування;
- індивідуальний реабілітаційний потенціал особистості – її можливості та бажання змінюватися.

Отже, на основі аналізу різних наукових підходів до поняття «соціальна реабілітація», можна зробити висновок, що процес соціальної

реабілітації є комплексним, багатогранним і передбачає організацію діагностичної, корекційної, терапевтичної, профілактичної роботи та врахування адаптаційного рівня певної особистості. Складність його полягає у вчасному реагуванні на зміни соціального оточення клієнта реабілітації та його внутрішньої структури «Я»-особистості. Тому, плануючи й організовуючи професійну підготовку соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків, слід ретельно проаналізувати її зміст та особливості впливу шкільної системи на молодших підлітків.

1.2. Моделі соціальної реабілітації

На основі аналізу психологічної, соціологічної, комплексних моделей соціальної та соціально-педагогічної роботи, що представлені у працях Т. Семігіної та І. Миговича [370], можна виділити моделі реабілітаційної роботи.

Модель – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу [472]. За аналогією, модель соціальної реабілітації можемо визначити як еталонне уявлення про шляхи, способи, форми, методи, технології відновлення соціального функціонування людини, її взаємозв'язків та ставлень до себе і світу в цілому.

Психологічні моделі соціальної реабілітації вибудовуються на основі психодинамічного, біхевіористського, когнітивного, гуманістичного та екзистенційного підходів. Їхньою теоретичною основою є психоаналітична теорія австрійського психолога, психіатра З. Фрейда.

Психодинамічна модель у реалізації реабілітаційного процесу передбачає вивчення та аналіз особистого життя клієнта, базується на психічному детермінізмі (принцип, згідно з яким дії та поведінка людини породжуються її мисленням, а не впливами міжособистісних відносин чи навколишньої ситуації [97]). Ця модель у соціальній реабілітації використовується як метод дослідження психіки, внутрішньопсихічних явищ, виявлення особливостей виховної системи в дошкільному дитинстві, аналіз висловлювань та дій клієнта і передбачає відновлення соціального функціонування через зміну структури «Я» - особистості.

Прихильники біхевіористської моделі соціальної реабілітації вважають, що поведінка людини детермінована впливами зовнішнього середовища, і тому спрямовують свої зусилля на подолання небажаних або підсилення бажаних форм поведінки за допомогою підкріплення і соціального научіння [407]. Біхевіористський підхід передбачає зміну поведінки людини сукупністю зовнішніх факторів, тобто реконструкцією соціального середовища, його соціальних впливів, створенням необхідних умов для самозміни людини, що призводить до покращення соціального функціонування і удосконалення внутрішньої структури «Я» - особистості. Засади біхевіористського підходу ґрунтуються на філософії позитивізму та охоплюють такі основні терапевтичні підходи:

1. Класичне обумовлення (Дж.-Б. Вотсон), що здійснюється за схемою (S-R) і полягає в конструюванні специфічного вибору стимулів для отримання потрібної поведінки або створення умов для згасання небажаної поведінки.
2. Оперантне (від англ. operate – діяти, впливати) обумовлення (Б.-Ф. Скіннер), яке виходить з того, що поведінка, здійснюється у певному середовищі, як відповідь на «підкріплення». Наприклад, позитивне підкріплення полягає в отриманні індивідом внаслідок дії певного заохочення або покарання.
3. Соціальне навчіння (А. Бандура) – поведінка розглядається за формулою (S-O-R). Йдеться про наявність певних стимулів, що викликають у людини відповідну реакцію; сукупність таких стимулів створює сукупність поведінкових реакцій людини, і таким чином формується відповідний стиль поведінки. Однак, підбір таких стимулів має відбуватися з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку, оскільки проміжною ланкою між стимулом і реакцією є особистість зі своїми поглядами, уподобаннями, інтересами, бажаннями, тобто внутрішнім світом, через який пропускається і перетворюється стимул на відповідну реакцію.

Когнітивна (від лат. *cognitio* — знання, пізнання) *модель* соціальної реабілітації ґрунтується на тому, що більшість емоцій і форм поведінки людей зумовлені їхніми думками, уявленнями, переконаннями, тобто когнітивними процесами («мислення формує поведінку») [370]. Тому, змінюючи особливості мислення, розширюючи світогляд, удосконалюючи пізнавальну сферу, особистість змінює соціальну ситуацію розвитку, у неї з'являється більше можливостей для подолання та вирішення проблем або, взагалі, те, що сприймалося як проблема, припиняє свій згубний вплив на психіку особистості.

Теоретичним джерелом формування, розвитку й реалізації цих моделей є когнітивна психологія – наука, яка досліджує пізнавальні, орієнтаційні структури психіки (відчуття, сприймання, мислення, уяву, пам'ять). Згідно з когнітивним підходом, людині надається та сприймається нею через сенсорні органи інформація, яка складає інтелектуальний запас особистості, і у відповідний час за відповідних обставин людина використовує її в мовленні і поведінці.

Когнітивний напрям соціальної реабілітації реалізується в таких формах:

1. *Раціонально-емотивна терапія (RET) американського психолога Альберта Еліса* (нар. 1913). Відповідно до цієї концепції, джерелом психологічних порушень є система засвоєних у дитинстві від значущих дорослих індивідуальних ірраціональних уявлень, спрямованих на те, щоб подобатися цим дорослим. Запропонована А. Елісом абеткова теорія особистості (А – В – С – D-теорія) може використовуватися клієнтом для самокорекції. Застосування її дає змогу фіксувати етапи процесу формування розумового висновку людини у відповідь на певну подію, яка сприяє досягненню мети або блокує його. Такими етапами є:

А (action) – активізуюча подія;

В (belief) – думка про подію;

C (consequence) – наслідок події (емоційний або поведінковий);
D (disputing) – подальша реакція на подію внаслідок мисленнєвого перероблення (дискутування раціональних та ірраціональних установок);
E (effect) – завершальний ціннісний розумовий висновок (конструктивний або деструктивний).

Деструктивний розумовий висновок може сформуватися внаслідок перемоги ірраціональних переконань на етапі мисленнєвого перероблення. Такі ірраціональні переконання А. Елліс поділяв на первинні жорсткі примусові переконання, їхні похідні, а також вторинні примусові установки. Цей розподіл відображає здатність мислення під тиском жорстких переконань породжувати їм подібні, що змушує людину ще більше порушувати власну рівновагу. Типовим прикладом такого патологічного нагнітання тривоги є думки: «Я мушу досягти успіху і схвалення іншими всіх моїх дій...», «Якщо я цього не зможу досягти, це буде жахливо...», «Я цього не витримаю...», «Я нікчема...», «Так буде зі мною завжди...», «Я не повинен так себе почувати – це жахливо, я винен у цьому», «Тепер я тривожуся ще більше...». Це свідчить про те, що люди часто хвилюються з приводу своєї тривоги, відчувають депресію у зв'язку з депресією, почуття провини через почуття провини. «Елегантна мета» терапії, за А. Еллісом, полягає не лише у ліквідації симптомів, а й у значному зниженні здатності клієнтів порушувати власну душевну рівновагу [6].

Відновлення соціального функціонування шляхом раціонально-емотивної терапії являє собою процес формування раціонального, критичного ставлення до оточуючих, думок і оцінок інших, а також незалежність особистості від оцінювання іншими та стійкість внутрішньої позиції.

2. *Когнітивна терапія американського психіатра Аарона Бека* спрямована на лікування когнітивних розладів – емоційних порушень, переважно депресій. Типовими когнітивними помилками, що спричиняють когнітивну вразливість людей, А. Бек вважав необґрунтовані, неадекватні реальності довірливі висновки; вибіркочну абстракцію (зосередження на деталях поза контекстом); супер-генералізацію (виведення загального правила з окремих випадків); дихотомічне мислення (мислення за принципом чорне-біле); «читання думок» та інше.

3. *Реальнісна терапія американського психолога Вільяма Глассера* ґрунтується на переконанні, що людина обумовлює свою поведінку власними рішеннями, тобто є самодетермінуючою істотою. Вона сама обирає позицію (жертви або діяча), свій світ і поведінку. Цією теорією акцентується особиста відповідальність людини за своє життя, позитивну особисту спрямованість, що є важливою умовою її психічного здоров'я [61]. Саме така позиція людини під час реабілітаційного процесу є досить важливою для досягнення успіхів і перетворення свого життя. Головна мета реальнісної терапії збігається з кінцевою метою реабілітаційного процесу, тобто – за Глассером – це допомогти клієнтові стати розсудливим, емоційно стабільним, досягти

особистої незалежності, підвищити рівень самосвідомості й розробити план особистого вдосконалення.

Когнітивно-біхевіористська модель у соціальній реабілітації – (лат. *cognitio* – пізнання; англ. *behaviour* – поведінка) – зорієнтована на врахування при наданні допомоги клієнтові особливостей його мислення, установок, які спрямовують його дії, а також набуття клієнтом адекватних соціальним умовам навичок поведінки. Реабілітація клієнта засобами когнітивно-біхевіористського підходу передбачає включення його до конкретних видів діяльності, які покликані змінити послідовність думок, надати нового значення окремим подіям. Застосовують, наприклад, такі вправи, як «стоп думка», «кероване уявлення», «вибух» або вдаються до зміни соціального оточення, що призведе до появи нових соціальних зв'язків і думок, та ін.

Гуманістична модель у соціальній роботі ґрунтується на ідеях гуманістичної психології, яка розглядає людину як унікальну, самодостатню, самоцінну і самодетерміновану систему, орієнтує на цілісне вивчення людини. Гуманістична модель соціальної реабілітації спрямована на пробудження резервів особистості людини, її сил, добра, психічного здоров'я і бажання самовдосконалюватися. Р. Роджерс, який був одним із засновників даної моделі, зазначав, що кожна людина здатна до самоудосконалення, кожен індивід існує у світі досвіду, що постійно змінюється [349]. Тому тільки сама людина може найкраще орієнтуватися у власному досвіді, використовувати його для розвитку. Гуманістична психологія загалом спрямована на дослідження здорової особистості, якою може бути кожна людина, якщо матиме належні умови для свого життя й буде збережена від тиску несприятливих зовнішніх обставин і переживання складних внутрішніх проблем, та виступає за створення соціальних умов, які б найповніше відповідали природі, призначенню людини, особливостям її буття. Соціальна реабілітація як процес базується на принципах гуманістичної психології і передбачає створення виховного соціального середовища, яке б сприяло успішному соціальному функціонуванню дитини та розвитку соціально значущих знань, умінь і навичок, особливо творчих, які є основою самовизначення, самопрезентації та розвитку самодостатньої особистості. Саме творчому началу, самоактуалізації особистості як важливій передумові єднання людини із соціумом особливого значення надавав психолог А. Маслоу. Основною потребою (вершиною потреб) людини, на його погляд, є прагнення до самоактуалізації, тобто цілковитого використання талантів, здібностей, можливостей, вибору рішення на користь розвитку кожної можливості [136].

Особливе значення в організації реабілітаційного процесу мають думки американського психолога Ф. Пелза, який обґрунтував концепцію гештальттерапії (нім. *gestalt* – цілісна форма, структура). Понятійним і концептуальним ядром гештальтпсихології є цілісний образ людини, конфігурація її відносин зі світом, її світосприймання. Основними типами порушення взаємозв'язку між людиною і соціумом є: інтроєкція (цілковите поглинання зовнішніх впливів без їхнього усвідомлення); проєкція

(перенесення частини себе, яка не приймається, на інший об'єкт); злиття (нерозрізнення себе із зовнішнім об'єктом); ретрофлексія (спрямування на себе імпульсів, адресованих іншим) [317]. Метою гештальт-терапії є усунення постійної потреби клієнта в підтримці оточення, актуалізація його особистісних сил, налагодження його самодостатнього життя.

Екзистенційна модель (від лат. *existentia* – існування) соціальної реабілітації передбачає допомогу в розкритті й усуненні страху перед усвідомленням результату існування людини, а також у встановленні контролю над власним життям, подоланні екзистенційних тривог шляхом налагодження близьких стосунків, пошуку сенсу життя.

Представники екзистенціалізму вважають, що пересічна людина мислить не абстрактно, системно, а екзистенційно – через своє буття. Основна ідея цього підходу: кожна людина повинна знайти мету та сенс свого буття; це є важливим компонентом у процесі реабілітації людей, які пережили психотравмуючі ситуації (втрата близької людини, насильство, набута інвалідність тощо).

Соціологічні моделі соціальної реабілітації передбачають організацію реабілітаційного процесу на основі реконструкції соціальної поведінки особистості, яка є частиною групи чи організації, живе в певному суспільстві, постійно зазнає його впливів, проблеми якої зумовлені саме належністю до груп, інститутів, культури або їх відсутністю. Найпоширенішими для соціальної роботи підходами у реалізації соціологічних моделей реабілітації є системний, екологічний, рольовий і радикальний [370, с. 52].

Системна модель соціальної реабілітації ґрунтується на ідеї, що відновлення соціального функціонування людини залежить від систем, які її оточують: сім'я, група товаришів, регіон, у якому мешкає людина, освіта, економіка, політика тощо.

Система – це сукупність елементів, між якими є зв'язок і взаємодія [308]. Основою системної моделі в соціальній роботі слугує загальна теорія систем, запропонована австрійським біологом і натурфілософом Людвігом фон Берталанфі, який на біологічному матеріалі доводив, що всі організми – це системи, утворені з підсистем, і водночас складові надсистеми [136]. У процесі соціальної реабілітації важливим є правильне встановлення фокусної системи клієнта, тобто детальна характеристика основних соціальних інститутів, у яких функціонує певний клієнт, його оточення та ціннісної системи орієнтацій. Організуючи реабілітаційний процес, слід враховувати, що клієнт функціонує у різних системах (освітній, економічній, політичній, релігійній, сімейній тощо), які знаходяться у тісному взаємоз'язку. Тому уповільнення соціального функціонування клієнта в одній системі призводить до зниження активності в іншій (так званий «ефект доміно»). Такий системний процес має назву реверберація (від лат. *reverbero* – відбиваю, відкидаю) – повільне зниження рівня соціального функціонування клієнта. Основна цінність застосування системного підходу в реабілітаційній роботі полягає у відновленні соціального функціонування в цілому, а не в окремих сферах життєдіяльності клієнта.

Екологічна модель соціальної реабілітації базується на системі знань з екології людини (соціальної екології) – науки, яка виявляє закони і закономірності взаємодії суспільства і навколишнього середовища (природи) [61]. Зародження ідей соціальної екології почалося ще на початку ХХ ст. у США з виходом у світ праць Роберта Езра Парка, Ернеста Берджесса та Родеріка Маккензі «Місто» і «Екологія людини», які розкривають особливості соціального конструювання міста, його інфраструктури. Екологічна теорія наголошує на цінності довкілля у всіх його вимірах, взаємозв'язках і взаємообмінах. При цьому людина своєю діяльністю змінює оточення, а довкілля своїми впливами змінює людей, що є свідченням взаємного пристосування.

Екологічна модель соціальної реабілітації – це відновлення соціального функціонування на основі взаємодії людини з навколишнім середовищем (природним). Як результат, відбувається формування екологічного світогляду, культури особистості.

Безпосередньо практична реалізація зазначеної моделі може ґрунтуватися на різних концепціях – концепції життєвого стресу, концепції протистояння, концепції ніші та ареалу, концепції родинності та життєвих навичок.

Концепція життєвого стресу передбачає, що для людини впродовж життя довкілля може мати позитивне і негативне значення. Стрес передбачає неспецифічну реакцію організму у відповідь на сильний подразник зовні, який перевищує норму, а також відповідну реакцію нервової системи. Позитивними аспектами стресового стану є те, що відбувається мобілізація внутрішніх сил людини, і це веде до зміни поведінки та удосконалення особистості. Головне у використанні даної концепції реабілітації – навчити особистість виносити уроки з будь-якої складної ситуації, збагачувати свій досвід, що вимагає сформованості позитивного світосприйняття та ставлення до проблеми як до шляху вдосконалення власної особистості. За інших умов даний метод не спрацює і перетворить особистість на пасивну, пригнічену, знищену життям істоту.

Концепція протистояння акцентує увагу на здатності людини долати негативні наслідки змін чи стресів або протистояти ним. Протистояння сприяє розв'язанню проблем та управлінню емоціями, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів клієнта. Успішне протистояння можливе за умови розвиненості відповідних навичок, тоді як низький рівень сформованості внутрішніх і зовнішніх ресурсів є передумовою недостатнього протистояння, і, як наслідок – виникнення стресів та фізичних хвороб. Тому, використовуючи концепцію протистояння в реабілітаційному процесі, слід звернути особливу увагу на реабілітаційний потенціал особистості, наскільки і в якій мірі вона здатна змінюватися і кинути виклик своїм проблемам.

Концепція життєвої ніші та ареалу передбачає наявність певних фізичних і соціальних умов для виживання людини – облаштованості житла, міста, села, зайнятості, матеріального добробуту, які підтримують здоров'я і соціальну діяльність. Однак деякі особистості через низку соціально-

економічних проблем змушені займати ніші, які не відповідають нормам суспільства, наприклад, «бездомний», «наркоман», «стара людина» тощо. Найскладнішим у реабілітаційному процесі є те, що дуже часто такі люди звикають до умов існування і їх це починає задовольняти. Тому в реабілітаційному процесі головним стає поступовий перехід особистості в соціально прийнятну нішу, зміна її ставлення до життя на основі використання позитивних сторін та характеристик того негативного середовища, в якому вона знаходиться, що її приваблює у такому способі життя: наприклад, хворого на ВІЛ/СНІД приваблює турбота суспільства та оточення; бездомного – незалежність і свобода; наркомана – можливість діяти за власним бажанням, не пояснюючи свою поведінку; сімей, що виховують дитину-інваліда – соціально-економічна підтримка з боку держави тощо.

Концепція родинності заснована на необхідності підтримуючої системи, яку утворюють родичі, друзі, сусіди, колеги по роботі. Людина, яка має таку систему соціальної підтримки, легше справляється з фізичними, емоційними, соціальними порушеннями. Тому реабілітаційна робота має організовуватися, враховуючи усі сфери функціонування клієнта, і в першу чергу – його найближче оточення. Дієвими методами в рамках цієї концепції є метод екомапи та метод «генеалогічне дерево» (генограма).

Екомапа – графічна схема (діаграма) стосунків у родині, яка відображає взаємовпливи між клієнтом і людьми, з якими він пов'язаний, соціальними інституціями, оточенням. Інформація екомапи характеризує стать і вік, композицію сім'ї, сімейний статус, структуру сім'ї, склад домогосподарства, ситуацію з роботою, використання ресурсів громади, соціальну активність та інтереси, формальні асоціації, джерела підтримки і стресу в соціальних взаємодіях між людьми, системами громади. Автором ідеї використання екомапи в соціальній роботі є американська професорка соціальної роботи Ен Гартман, яка представила її у книзі «Набуття сім'ї: Екологічний підхід до оцінювання сім'ї при усиновленні» [370].

Суть *концепції навичок* полягає у тому, що для повного функціонування людини у суспільстві необхідні відповідні уміння і навички, які є передумовою її самодостатності. Самовдосконалення людини відбувається впродовж усього життя, і головним є вчасно відреагувати на соціальні зміни та відповідати вимогам сучасного суспільства. Причиною порушення соціального функціонування є невчасна сформованість відповідних соціально значущих умінь або взагалі їхня відсутність. Наприклад, сучасна молодь характеризується процесами деструктивного спілкування; відкоригувавши стилі спілкування, навчивши висловлювати власну думку, можна досягти успіхів у соціумі. Для людей похилого віку характерна проблема невміння користуватися комп'ютерними технологіями, але якщо допомогти їм набути певних навичок, це дасть змогу більш повноцінного соціального функціонування.

Також до соціологічних моделей соціальної роботи належить *теорія ролей*, що розглядає суспільство як систему взаємопов'язаних змінних, а

потреби особистості – змінними соціальної системи. Становлення і розвиток теорії соціальних ролей пов'язані з науковою діяльністю американських соціологів Толкота Парсонса і Роберта Мертона. Вона виходить із припущення, що люди займають певні позиції в соціальних структурах, виконуючи у них певні ролі.

Ролі – це типові очікування або поведінка, асоційовані з позиціями особистості в соціальних структурах. Ролі класифікуються за різними критеріями. За способом їхнього набуття виділяють: приписані – пов'язані зі статтю, расою, вродженою чи набутою інвалідністю; досягнуті – пов'язані з діяльністю та її результатами; біологічні – мати, батько, донька, син; свідомо обрані – студент, волонтер, подруга, дружина. За критерієм функціональності: формальні – батько, діти, тітка; неформальні – послідовник, веселун, контролер. Роль складається з певних взаємопов'язаних компонентів, які утворюють концепцію ролі: рольові уявлення (уявлення людини про свою роль відповідно до ситуації); рольові очікування (чого саме очікують від поведінки певної особи); виконання ролі (реальна поведінка особи).

Упродовж життя кожній людині притаманний певний набір ролей. Основою реабілітаційного процесу є компліментарність ролей, тобто їхня доповнюваність, та чергування ролей. Якщо людині доводиться балансувати між різними обов'язками, з'являється напруженість ролей, що призводить до міжрольового конфлікту. Послабленню рольових конфліктів сприяє відокремлення однієї ролі від іншої, тобто виконання ролей лише в ситуації, яка цього потребує. Також можливим є відмовитись від певних ролей, виходячи із їхньої важливості, ієрархії потреб людини та чергування ролей, у якому людина обирає принципово протилежну життєву роль: наприклад, від «я не щасливий» відбувається перехід до «я щасливий і успішний», «мені боязко виступати на сцені» – «я смілий і незалежний від думки і оцінки оточуючих» тощо.

Для організації соціальної реабілітації важливим є бачення ролі з позицій символічного інтеракціонізму. Відповідно до цієї теорії формування соціальних ролей відбувається під впливом соціальних очікувань та ефекту стигматизації. Стигма (грец. stigma – тавро) – дискримінація індивіда через приписування йому соціально негативних рис, характеристик, які сприймаються в певному середовищі як принизливі, причиняють негативні суб'єктивні переживання [223]. Стигми можуть бути пов'язані не лише з фізичними деформаціями людського тіла, психічними розладами, тюремними ув'язненнями, залежністю від психотропних речовин, гомосексуальністю, а із другорядністю та нерівноправністю (наприклад, позиції учня у порівнянні з учителем). У деяких педагогічних колективах роль учня наділяється такими рисами, як менш розумний ніж учитель, недисциплінований, позбавлений права на власну точку зору. У людини, до якої утвердилось певне ставлення у суспільстві, адекватно до цього ставлення змінюються її почуття та поведінка.

Саме формування про людину думки, яка є протилежною сформованій стигмі, підтверджуючи позитив конкретними діями, сприяє відновленню соціального функціонування особистості.

Соціально-радикальна модель у соціальній роботі базується на думці, що причинами порушення соціального функціонування особистості є дисбаланс влади, структурних елементів суспільства, функціонування колективу, а не психологічні якості особистості. Головні ідеї радикальної моделі соціальної роботи походять від марксизму, характерною ознакою якого є розрив із соціально-політичною традицією, використання рішучих методів розв'язання проблем, зосередження зусиль на вдосконаленні соціального законодавства, орієнтація на централізоване управління. Відповідно до марксистської парадигми соціальної роботи, основна увага в реабілітаційному процесі зосереджується на зміні умов колективного буття, колективістських орієнтацій особистості. При цьому велику роль відіграють особистісні, соціальні якості, соціальне становище клієнтів, їхня належність до певної соціально-класової групи. Основним чинником відновлення соціального функціонування особистості виступає організація спільних колективних дій, спрямованих на розвиток самосвідомості клієнта, позитивні зміни в суспільстві. Радикальний підхід до соціальної роботи спрямований на вивчення проблем, які переживають клієнти, в широкому контексті структурної нерівності, бідності, неадекватному побуті, дискримінації та пригніченні. Реабілітаційний процес передбачає політичну активність, боротьбу за гуманізацію оточення, в якому перебуває клієнт, поглиблення обізнаності особи щодо її прав і свобод, підтримка клієнтів у їхньому захисті, допомога у створенні організацій, приєднанні до існуючих, заохочення до колективної діяльності, сприяння в доступі до ресурсів. Основними організаційними формами реалізації радикального підходу є групи самопомоги, навчальні групи, гуртки, клуби, товариства.

Особливо поширеними в соціальній роботі є *комплексні моделі соціальної реабілітації*, які ґрунтуються на наукових поняттях і концепціях із різних галузей знань (психології, педагогіки, соціології, медицини) і є синтезом різноманітних теорій і підходів. До комплексних моделей належать кризове втручання, зосередження на завданні, сімейна терапія, психосоціальна терапія та соціально-педагогічна модель.

Основою кризового втручання, яке використовують за необхідності подолання глибокої психологічної кризи, є обґрунтовані у 60- роки ХХ століття американським психологом і психіатром Джеральдом Капланом техніки превентивної психіатрії, що спрямовані на запобігання психічним хворобам у людей, які перенесли важкі втрати. Згодом Наомі Голан вивчала матеріально-організаційні заходи психологічної роботи з подолання кризової ситуації. Сутність такої роботи полягала в тому, що впродовж восьми зустрічей консультант повинен зуміти скоригувати сприйняття клієнта і сформувані з ним нову модель його поведінки [508]. Кризове втручання ґрунтується на таких теоретичних основах: індивід неминуче переживає періоди посилення внутрішнього і зовнішнього стресу, що порушує

нормальний життєвий цикл і гармонійну взаємодію з довкіллям; у спробах знову досягти рівноваги людина долає декілька стадій (первинне зростання напруги, що стимулює звичні способи розв'язання проблем; подальше посилення напруги, якщо звичні способи подолання проблем були безрезультатними; значне посилення напруги, що вимагає мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, використання нестандартних резервних способів подолання проблем; підвищення напруги до крайніх меж, що є наслідком попередніх невдач); будь-який каталізуючий чинник на межі найвищого напруження може підштовхнути індивіда в стан активної кризи, яка супроводжується дезорганізацією і припиненням опору кризогенним силам.

Кризове втручання, як зазначає український науковець І. Трубавіна, може бути доцільним у таких гострих і хронічних ситуаціях: відсутність важливих відносин (бездоглядність, безпритульність, жебракування, жорстокість у сім'ї, установах державної опіки, втрата близької людини тощо); неможливість діяльності у значущій для людини сфері (вимушена міграція, втрата дієздатності, змоги займатися улюбленою працею тощо); вагітність неповнолітніх дівчат, а також позашлюбна вагітність [421].

Однак, кризове втручання може бути корисним і в ситуаціях хронічного негативного впливу шкільної системи на особистість, тобто перебування в ситуації постійного дискомфорту, невпевненості у власних силах та відсутності сформованості мотивів навчання.

Найпоширенішими методами кризового втручання є кризове консультування й інтенсивна опіка. *Кризове консультування* – це консультування, спрямоване на полегшення вираження афекту, налагодження спілкування, досягнення розуміння клієнтом його проблеми і відчуттів, підвищення самооцінки, переорієнтація клієнта на вирішення нагальної проблеми [300]. Можливе використання технік вербалізації емоційних станів, програвання взаємних ролей, порада, методика опосередкованого спілкування, сімейне обговорення, техніки формування навичок і вмій. Інтенсивна опіка – стратегія втручання, яка передбачає перенесення відповідальності за стан клієнта на професіоналів, які здійснюють організацію розв'язання проблем, вилучення клієнта із стресогенного оточення [423]. Основне завдання соціальних педагогів полягає у відновленні зв'язків людини, яка перебуває в кризі, із соціальними системами.

Зосереджена на завданні модель соціальної роботи пов'язана з діяльністю американських дослідників В. Рейда, Е. Шайн, Л. Епштейн, центром уваги яких було короткострокове сплановане втручання, спрямоване на розв'язання конкретного завдання, а також сфокусована на завданні системна модель практики, мета якої – надання допомоги людям із життєвими негараздами. У рамках цієї моделі процес соціальної реабілітації розглядається як комплексний, його основою є чітка послідовність процедур діагностування проблеми, робота над її подоланням.

Основними етапами зазначеної моделі є вивчення проблеми, узгодження мети і часових меж роботи, виконання завдання. Для цілеспрямованої організації реабілітаційного процесу потрібно визначити характер і масштаб проблеми клієнта та його життєві пріоритети, що передбачає ретельний збір інформації, вивчення деталей життя клієнта, його мікросоціуму, добір методів стимуляції клієнта до вільного висловлювання думок та врахування першочерговості вирішення тих чи інших проблем, наслідків загострення, здатності спеціаліста й установи надати допомогу. Соціальний педагог повинен брати до уваги прийнятність для клієнта мети, яка посилює його мотивацію, її практичність і відсутність загрози або шкоди для інших від її реалізації. Узгодження часових меж передбачає уточнення регулярності контактів. Їхня загальна тривалість має залежати від ступеня контролю клієнта над проблемою, зовнішніх факторів, конкретної мети. Для конкретизації процедури подолання проблеми укладається письмова угода із зазначенням обраної для розв'язання проблеми, узгодженої мети і необхідного для її реалізації часу. Безпосереднє виконання завдань передбачає опанування нових видів діяльності, зміну стилів мислення на основі використання сильних сторін клієнта, позитивного підкріплення врахування його можливостей. Основним принципом взаємодії клієнта і соціального педагога є чітка схема їхніх дій, рівноправність позицій, повноважень, використання імпаурменту (натхнення) в антидискримінаційній практиці.

Наступною комплексною моделлю соціальної роботи є *сімейна терапія*, яка сформувалася на початку 50-х років ХХ ст. Вона заснована на переконанні, що пояснення і розв'язання проблем людини залежить від розуміння її взаємовідносин із значущими іншими у її минулому і сьогоденні [366]. Цей підхід передбачає реабілітаційну роботу з клієнтом із використанням виховного потенціалу внутрісімейного середовища.

Використання сімейної терапії у соціальній роботі пов'язують з ім'ям американської дослідниці В. Сатір, яка у своїй книзі «Сімейна психотерапія» обґрунтовувала альтернативні методи психотерапевтичної роботи з сім'ями на основі теорії комунікації і систем [363].

До сімейної терапії належать такі підходи, як структурна сімейна терапія, започаткована С. Мінухіним для хлопчиків-правопорушників наприкінці 50-х – у 60-ті роки ХХ ст. Основними методами реструктуризації сім'ї дослідник виділяв такі: приєднання; планування; здійснення зміни через виклик, кинутий симптому, структурі сім'ї, світосприйняттю і сімейній реальності; перевизначення ситуації; зміна меж; порушення рівноваги. У результаті дії таких методів поступово сім'я починає використовувати приховані ресурси і модифікує свою структуру. Найчастіше такий підхід використовується у роботі з підлітками-правопорушниками та їхніми сім'ями.

Стратегічна сімейна терапія спрямована на зміну ролі батьків у патологічних трикутниках (батько-мати-дитина) в проблемних сім'ях через імпаурмент, парадоксальну інтервенцію та пояснює ситуацію відповідно до

проблемних симптомів. Особливо ефективний зазначений вид терапії у роботі з поведінковими проблемами підлітків, які втікають із дому.

Когнітивно-біхевіористський напрям сімейної терапії має на меті поліпшення поведінки дітей через використання системи винагород для підтримання схвальних вчинків, а також сприяння проблематичним подружжям (слабке взаємне підкріплення, примусові цикли взаємодії, негативне емоційне визнання розбіжностей, нерозвинуті навички подолання проблем спілкування, негативні уявлення одне про одного) в опануванні ефективними методами впливу на дітей.

Екзистенційний напрям сімейної терапії розглядає індивіда як частину сім'ї, в якій усі члени мають однакове значення, тому, щоб змінити ціле, необхідно змінити усі його компоненти. Основний шлях зміни сім'ї – це переконати кожного її члена у неправильності певного способу функціонування сім'ї. Основними методами роботи є переконання, а провідною формою – діалог.

У межах психодинамічного підходу у 60-ті роки ХХ ст. виникла психосоціальна терапія, яка ще мала назву «робота з випадком» (case-work). Психосоціальна терапія – комплексний підхід у соціальній роботі, який передбачає тривалий супровід клієнта соціальним працівником, що має на меті систематизований і структурований вплив на клієнта, зміну його особистості, стосунків та соціальної ситуації. Цей підхід охоплює декілька ключових процесів: психологічну допомогу (сприяння в психосоціальній стабілізації; посилення здатності клієнта адекватно бачити об'єктивну реальність та розуміти вплив на його стан минулих і наступних подій), модифікацію середовища (робота з оточенням клієнта). Витоки психосоціального підходу криються в новаторській на свій час праці М. Річмонд «Соціальний діагноз», яка доводила необхідність виваженої оцінки можливих методів допомоги сім'ї з огляду на її економічні, особистісні, внутрісімейні чинники [251].

Соціально-педагогічна модель соціальної роботи розглядає процес соціальної реабілітації через призму понять «соціалізація», «ресоціалізація», «адаптація» у результаті дії соціально-психологічних, інституціональних та групи соціально-педагогічних механізмів [40].

Соціально-педагогічна модель фокусується на ідеї допомоги шляхом виховного впливу на процес соціалізації людини, який здійснюється через систему соціальних інститутів, що коригують формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значущих цінностей, обмежують або активізують виховний вплив конкретних соціальних факторів.

Джозеф Хопкінс у 1986 році виділив такі наукові підходи і концепції, на яких сучасні соціальні педагоги/соціальні працівники можуть будувати конкретне втручання:

- біхевіористський підхід – модифікація поведінкових патернів клієнта; втручання у кризових ситуаціях – пом'якшення впливу на клієнта стресової ситуації шляхом надання йому безпосередньої емоційної допомоги,

мобілізації всіх його зусиль і можливостей для подолання кризи, повернення клієнта на попередній чи підйом на вищій рівень життєдіяльності;

- когнітивний підхід – допомога клієнтові у зміні своїх когнітивних процесів, що детермінують емоційні та поведінкові складники реакцій на наявні проблеми;

- проблемно-орієнтований підхід – вирішення усвідомлених клієнтом проблем з акцентом на стимулювання та підтримку його власних здібностей і ресурсів;

- психосоціальний підхід – підтримка рівноваги між внутрішнім психологічним життям клієнта і між системними (зовнішніми) стосунками, які впливають на його життєдіяльність;

- системний підхід – сприяння клієнтам у їхній взаємодії з довколишнім соціумом за допомогою виділення, підтримки, перебудови існуючих, а також підключення альтернативних систем зв'язку;

- трансактний аналіз – розв'язання життєвих проблем клієнта за допомогою аналізу і корекції структури Его-станів; встановлення міжособистісних стосунків, вільних від ігор; дослідження і кардинальні зміни деструктивного життєвого сценарію;

- екзистенційний підхід – сповнення клієнта надією на знаходження сенсу життя; надання допомоги у звільненні від страхів безглузлого, нікчемного існування, зміни стилю життя й одержання від нього задоволення;

- екологічний підхід – досягнення особистісних змін, адекватних вимогам навколишнього середовища або його зміни, приведення його соціального і фізичного компонента у відповідність з потребами людей [327].

Аналізуючи моделі соціальної реабілітації, можна говорити про різні підходи до реалізації спільної мети – успішного функціонування особистості у соціумі, формування почуття задоволеності, захищеності, гармонії з оточуючим світом. Проте в кожному випадку мова йде про формування необхідної міри особистісної самоврядності, що є головною умовою збереження досягнутого результату у майбутньому.

Розділ 2. Особливості соціалізації молодших підлітків в умовах загальноосвітніх навчальних закладів

2.1. Проблема дидактогенії та її наслідки

Сучасна система шкільної освіти характеризується впровадженням реформ стосовно змісту навчально-виховного процесу, демократизації шкільного середовища, продуктивності педагогічної праці, мобільності учасників освітнього процесу школи тощо. На перший погляд, створюються більш сприятливі умови для виховання та розвитку сучасних дітей, але будь-які зміни в тій чи іншій системі несуть низку ускладнень і проблем. Так, сучасні учні перебувають під впливом різних негативних факторів, які призводять до порушення соціального функціонування: наприклад, деформований принцип наступності між середньою та вищою ланками освіти, конфлікти з учителями, порушення педагогічної етики, необ'єктивність оцінювання, хворобливість дітей, завищені вимоги до сучасного учня тощо.

Постійне перебування під впливом перелічених недоліків призводить до появи у дітей захисної реакції – поверхове та вибіркоче вивчення навчального матеріалу, агресивність або пасивність особистості, прогули уроків, двоякість поведінки і взагалі небажання вчитися. Звідси вимальовується психологічний портрет сучасного випускника: нічого не пам'ятаю, щось учив, щось бачив, але нічого не вмію, занижена самооцінка, невпевненість, підвищена тривожність, страх за майбутнє, відсутність чітких планів подальшого життя тощо. Мова йде про явище дидактогенії (синонім дидактогенія, негативне навчання) – негативний психічний стан учня, викликаний порушеннями педагогічного такту вчителем, вихователем, батьками, тренером та іншими, що виявляється у пригніченому стані, страхах, фрустраціях та негативно відображається на діяльності учня [131].

Термін «дидактогенія» («*didaktikos*» – повчальний і «*genos*» – походження) був уведений у 60-ті роки ХХ ст. К. Платоновим. Учений зазначав, що в шкільній педагогіці дуже часто ми можемо зустріти явище дидактогенії і його наслідки – соціофобії, нав'язливі страхи, хвороблива сором'язливість, бурхлива емоційно-вегетативна реакція у незручний момент [322].

У тлумачному словнику дидактогенія пояснюється як психічна травма, витоком якої є педагог. Відомий дитячий психолог О. Захаров зазначає, що саме підвищена «стимуляція» такими засобами, як погрози, покарання, осуд, пріоритет негативних оцінок, потурань, що так характерно для системи освіти – це фактор, який веде до порушення психічного здоров'я дітей, появи дидактогенії та неврозів [156].

Один із засновників сучасної ігротерапії Гаррі Лендрет зазначав, що виховання і навчання – лише бліді мазки на яскравому полотнищі людського характеру [256]. На думку автора, саме навчально-виховна система має адаптуватися до індивідуальних особливостей дитини, враховувати їх, будувати навчальний процес у відповідності з ними та стимулюючи їхній

розвиток. Якщо педагогічна система ламає внутрішній стрижень особистості, то виникають різні ускладнення у її розвитку та житті у цілому.

Ю. Антонова виділяє наступні причини дидактогенії:

- екзаменаційний стрес, або «стрес отримання оцінки». У разі неправильної організації процедури опитування, екзамену у дитини виникають негативні емоції, надмірне для її організму напруження, що супроводжується відповідними психофізіологічними реакціями з їхнім зовнішнім проявом: різке підвищення потовиділення, тремтіння в тілі, слабкість у ногах, зміна кольору шкірних покривів, сухість у роті, неволодіння мимікою тощо;

- інформаційно-часові дистреси, зумовлені перевантаженням навчальних програм, що примушує вчителів (а вдома – батьків) постійно змушувати дитину поспішати, працювати у прискорених темпах. Як зазначає науковець, особливо травматична дана ситуація для флегматиків та неуспішних учнів. Однак не менш вона травматична для успішних учнів, які звикли все виконувати на 100 відсотків. Саме діти молодшого підліткового віку (5-6 класи), яким доводиться звикати до умов нової шкільної ланки освіти, найбільш вразливі;

- комунікативні дидактогенії, зумовлені психологічно неграмотною побудовою спілкування вчителів з учнями. Педагогічна практика рясніє прикладами нетактовного, принизливого ставлення до учнів, що має спочатку характер латентної психогенної взаємодії, а потім виливається у відхилення поведінки, виховні проблеми, патологічні реакції та хвороби учасників педагогічного процесу;

- фрустраційні дидактогенії, зумовлені несправедливим ставленням учителя, неможливістю для учня отримати заслужену оцінку, похвалу вчителя, невиправданими очікуваннями. В системі освіти домінують негативні оцінки, заборони, потурання, зневіра у власні сили дитини, фіксування недоліків дітей замість успіхів, тому, постійно знаходячись у такій атмосфері, школяр переживає почуття ізольованості, невпевненості, закомплексованості .

В. Кротенко говорить про два витoki дидактогенії: педагог і структура навчального процесу. Основними причинами дидактогенії, що йдуть від учителя, є:

1. Низький рівень психологічної культури (недостатні знання з педагогіки, психології, обмежений методичний супровід у школі та районних чи міських педагогічних службах).

2. Низький рівень загальної культури (обмежений доступ вчителя до кращих творів літератури та мистецтва. Невелика можливість мандрувати, спостерігати, отримувати позитивні емоції. Це зменшує можливість розвивати особистісні гуманістичні якості, духовність, здатність до емпатії, прощення, розуміння, біофільність учителя).

3. Недостатнє психологічне здоров'я педагогів (синдром хронічної втоми, стресогенність, енергозатратність самої професії, неможливість і

невміння якісно відновлювати власне здоров'я, несформованість потреби щоденного піклування про власне здоров'я та якість життя).

4. Наявність соціальних проблем (учитель елементарно бідний, тому свої проблеми безвихідності, безпорадності переносить на учнів) [218, с. 199-205].

Проблема негативного впливу шкільної системи на зростаючу особистість висвітлювалася науковцями різних часів і періодів розвитку суспільства. Так, ще чеський педагог Я. Коменський писав про згубний вплив шкільної системи на здоров'я учнів, про надмірну тривалість занять та кількість навчальних вправ. Критикуючи схоластичну систему освіти середньовіччя, зазначав, що зміст освіти того часу був справжнім лабіринтом, у якому учні блукали впродовж довгих років, не маючи надії побачити радісне сяйво життя [200]. Тому для полегшення процесу навчання ним було розроблено класно-урочну систему, яка мала створити середовище для гармонійного розвитку дитини.

В. Сухомлинський також підкреслював руйнівний вплив навчальних переважань на розумовий розвиток і здоров'я учнів: «10-12 годин щоденного сидіння над книжкою, слухання, осмислення, запам'ятовування, пригадування, відтворення, щоб відповісти на запитання вчителя – це непосильна виснажлива праця, яка зрештою підриває сили, породжує байдужість до знань, призводить до того, що в людини є тільки навчання і немає інтелектуального життя», зазначаючи, що шкільні стреси – це результат несправедливості [404].

Сучасний науковець В. Лутфуллін особливо гостро засуджує руйнівний вплив шкільної системи на здоров'я дітей, обґрунтовуючи важливість спрощення структури навчальних програм, зменшення обсягу навчального матеріалу. У контексті методичної роботи учителів, підкреслює вчений, важливо також вивчати досвід навчання без переважань, а до організації навчально-виховного процесу школи обов'язково мають бути залучені лікарі різних спеціальностей [253].

В. Ганузін тлумачить поняття «дидактогенія», як синдром педагогічного насильства, тобто виникнення комплексу відхилень у стані здоров'я школярів під впливом неадекватних педагогічних методів, дій та навчальних програм. Автор виділяє такі види синдрому педагогічного насильства:

1. Синдром легітимного (узаконеного) педагогічного насильства.
2. Синдром адміністративного педагогічного насильства.
3. Синдром авторитарного педагогічного насильства.

Синдром легітимного педагогічного насильства здійснюється через уведення Міністерством програм шкільної освіти, зміст яких учні не в змозі засвоїти, і тому, як результат, відбуваються різні відхилення у стані здоров'я. При цьому, як у школярів, так і у батьків і учителів немає альтернативного рішення. Сучасна школа перенасичена різними програмами, які не враховують економічний стан, стан здоров'я дітей, ергономіки навчального

процесу. Програми орієнтовані на більш успішних учнів і передбачають швидкі темпи засвоєння.

Синдром адміністративного педагогічного насильства – виникнення відхилень у здоров'ї у зв'язку з уведенням адміністрацією школи обов'язкових видів позаурочної діяльності, наприклад, активна участь у конкурсах, змаганнях тощо, які підвищують рейтинг школи. Розклад уроків, що не враховує фізіологію дитини – наприклад, після фізичної культури відбувається урок з математики, фізики. Також позмінне навчання: саме друга зміна навчального процесу погіршує успішність учнів, створює перевантаження та стомленість.

Особлива роль у формуванні сприятливого клімату школи і класу належить учителям. Будь-яка форма негативного ставлення до учнів – насильство над ними, адже школярі, особливо початкової школи, не можуть себе захистити.

Синдром авторитарного педагогічного насильства – виникнення відхилень у стані здоров'я дітей, що виявляються при безпосередньому контакті учителя з учнем в умовах педагогічного процесу. Воно може бути спрямоване на цілий клас, групу школярів або на конкретного учня. При цьому одночасно страждають діти, батьки та вчителі.

При авторитарному педагогічному насильстві у школярів можна виділити ряд спільних ознак:

1. Страх. В класах, де практикується педагогічне насильство, школярі, особливо початкових класів, переживають почуття страху, незахищеності. Поведінка під дією страху може бути різною: від фантазувань, брехливості, нерішучості, пасивності до аутизму і агресивності. У ряді випадків у дітей формуються граничні психічні стани і неврози.

2. Ізоляція. У більшості випадків, коли практикується педагогічне насильство, сам факт насильства відкрито не обговорюється. Іноді вчителі дають зрозуміти, що дану ситуацію не варто будь-з ким обговорювати. Діти почувають себе ізольованими наодинці зі своїми тривогами і проблемами. Або ситуація навпаки, коли педагог відкрито обговорює конфлікт, різними способами залучаючи на свою сторону основну масу учнів, батьків, і таким чином сприяє ізоляції учня або групи школярів.

3. Розчарування. Частина школярів в силу різних причин, таких як слабка підготовка у дошкільному дитинстві до школи, певний тип мислення, часті захворювання, хронічні хвороби, вимушені пропуски уроків, не можуть засвоїти навчальний матеріал, нові теми, не маючи базових знань. Поступово така кількість предметів зростає, і замість підтримки, розуміння і допомоги, ці учні отримують звинувачення, негативні характеристики. Вони розчаровані школою, а іноді й життям. Постійний стрес, який вони відчувають, виробляє у цієї групи учнів відповідну поведінку. Одні стають двієчниками, хуліганями, постійно створюють конфліктні ситуації в школі, на вулиці, в сім'ї. У інших проявляються депресивні стани, настрої, почуття непотрібності, зайвої людини у житті, формуються думки про суїцид.

4. Почуття «заслуженості» жорстокого поводження. У школярів у результаті ізоляції та почуття, що вони заслуговують на жорстоке ставлення з боку вчителів, може формуватися занижена самооцінка та зникнути бажання розвиватися.

5. Втягування в конфлікт. У старших класах сильні особистості з числа школярів, які бажають припинити насильство зі сторони вчителів і конфлікти, часто переживають почуття провини та відповідальності за створену конфлікту ситуацію, стають напруженими і знервованими.

6. Агресивна поведінка. У підлітків формується вульгарний варіант дорослої поведінки. Вони дозволяють прогули уроків, відкрите куріння, відвідування школи в нетверезому стані. Все це призводить до підсилення емоційної напруги, що виявляється в агресивній поведінці.

7. Психосоціальна дезадаптація. В цих випадках у школярів має місце не сформованість навичок навчальної діяльності, комунікативних навичок, недостатньо розвинутий самоконтроль. Прагнення таких підлітків до спілкування і лідерства у поєднанні з емоційною незбалансованістю призводить до конфліктних ситуацій з педагогами, однолітками та на вулиці.

Велику роль у реакції на відповідь педагогічному насильству грає тип сімейного виховання. При порушенні емоційних зв'язків між дитиною і батьками батьки повністю звинувачують дитину у всіх негараздах. Школяра постійно примушують відчувати, що він поганий, нерозумний, непривабливий, і взагалі, тільки заважає. Ставлення до невдач у школі і виникнення захворювань на цьому підґрунті у дитини формується як покарання за будь-що.

Може бути й інший тип виховання в сім'ї – гіперопіка. В такому випадку батьки виявляють надмірну опіку і підвищену тривожність у вихованні дитини. У результаті такого виховання діти стають загальмованими, у них з'являються фобії, емоційна невірноваженість. Вони стають пасивними, залежними від дорослих, погано пристосовуються до умов школи. У вихованні типу підвищеної моральної відповідальності у дітей можуть виникнути неврози, психічні й психосоматичні відхилення [101].

У дисертаційному дослідженні О. Караман «Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи» підкреслюється недостатня діяльність загальноосвітніх закладів у сфері захисту прав дітей, співвіднесено процеси соціалізації дитини та соціально-педагогічної системи школи, розроблено і експериментально перевірено соціально-педагогічні технології захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи, науково-методичний комплекс забезпечення соціально-педагогічної роботи з дітьми у школі й мікросоціумі, що призвело до зростання загального рівня розвитку потенціалів дітей, позитивної динаміки проблем сімейного виховання, підвищення адекватності самооцінки, зниження у дітей рівня агресивності і тривожності, підвищення статусу дітей у колективі, професійної компетентності педагогічних кадрів [177].

З'ясовуючи причини кризових явищ у людському житті, російський вчений О. Приступа використовує поняття «важкої життєвої ситуації», яка виникає тоді, коли зовнішні по відношенню до людини зміни в оточуючому середовищі порушують або загрожують порушити її діяльність, відносини з авторитетними людьми, звичний спосіб життя у цілому або в одній із його сфер. Під впливом таких порушень виникає розбалансування між внутрішнім (образом світу) і зовнішнім світом, а також досягнутий людиною рівень адаптації до життя втрачає свою ефективність [334].

Н. Обухова зазначає, що важкою життєвою ситуацією називають таку ситуацію, в якій у результаті зовнішніх впливів або внутрішніх змін відбувається порушення адаптації людини до життя. Як наслідок, вона не може задовольнити свої основні життєві потреби тими моделями і способами діяльності (поведінки), які вироблені в попередні періоди життя [301]. Тобто, мова йде про різні життєві ситуації, які порушують звичне соціальне функціонування людини, взаємозв'язок «світ - особистість». Саме в таких умовах опиняється дитина, яка переступила поріг дитячого садка, школи або інших навчальних закладів. З першого погляду, така ситуація є природною, звичайною та ще й активізує рушійні сили розвитку особистості, але це можливе лише у випадку своєчасної підтримки дитини зі сторони педагогів у важких життєвих ситуаціях. На жаль, період адаптації сучасних дітей у навчальних закладах відбувається стихійно, а починають працювати фахівці з тими дітьми, у яких уже настав важкий період адаптації. Відновити втрачену рівновагу самостійно дитина не в змозі, оскільки це потребує критичної виваженої оцінки зовнішніх і внутрішніх факторів, що порушують рівновагу, та вироблення принципово нового стилю поведінки. Тому дуже часто ці проблеми виливаються у стійкі порушення поведінки та соціального функціонування, що потребує спланованої реабілітаційної роботи на базі загальноосвітніх закладів.

Порушення або відхилення у функціонуванні особистості, що зумовлені зазначеними чинниками, можуть бути різного ступеня складності:

- тимчасові відхилення в поведінці людини, що пов'язані з нестачею ресурсів (матеріальних ресурсів, часу, фізичних, психічних, моральних, інформаційних та інших), які необхідні для того, щоб справитися з ситуацією. Адаптація людини до життя в цілому адекватна, однак вона не може функціонувати у результаті нестачі ресурсів. Механізм адаптації не порушується, але якщо вчасно не відреагувати, то це призведе до більш складних наслідків;
- хронічні відхилення – це більш складна і яскраво виражена відповідь на важку ситуацію (зазвичай, у формі неврозів). До хронічних відхилень можуть призвести і особистісні риси, що знижують адаптаційні можливості людини – це надмірне прагнення до стабільності, ригідність поведінки; внутрішня заборона на звернення за допомогою до інших людей;
- криза – це функціональна недостатність індивіда або системи, що викликана радикальними змінами життєвої ситуації. В складних

життєвих ситуаціях людина не бачить можливостей для її зміни, і тому починається початкова фаза кризи – покірність і зречення;

- злам – стан людини, яка тривалий час перебуває у важкій ситуації. Людина втрачає сподівання на можливість змін. Такий стан можна назвати постійною кризою.

Саме з нестачею ресурсів учні загальноосвітніх закладів стикаються постійно: адже навіть принцип випереджаючого навчання, який покладено в основу навчально-виховного процесу, цьому сприяє.

Вивчаючи проблеми дидактогенії, можна провести аналогію між поняттями «шкільна фобія», «шкільний невроз», «дидактогенний стрес», «дидактогенний невроз», «шкільна дезадаптація».

Термін «шкільна фобія» використовується для позначення різних форм страхів, які викликані відвідуванням школи. Шкільний стрес – неспецифічна реакція організму на дуже сильний подразник зовні, а саме шкільної системи.

Дидактогенний стрес негативно відображається на навчальній діяльності дитини, утруднює, дезорієнтує конструктивне мислення, пригнічує творчість, зміщуючи навчальний процес за межі дитячих інтересів, мотивів, цінностей. Основними причинами виникнення дидактогенних стресів В. Базарний називає: стрес від авторитарної педагогічної взаємодії; стрес від постійного пригнічення рухової активності, творчої діяльності, природного самовираження, самовизначення та самодіяльності на заняттях; сенсорно збідніле навчальне середовище [22]. Дидактогенний стрес перетворюється на дидактогенні неврози.

Термін «шкільний невроз» застосовується, в основному, в тих випадках, коли страх школи, тривога не усвідомлюються і виявляються у вигляді соматичних симптомів (блювання, головний біль, підвищення температури і т.п.) перед відвідуванням школи.

Схожість симптоматики неврозів і стресів дозволяє говорити, що явища є близькими [271]. У дослідженнях І. Божанової зазначається, що виникнення дидактогенного стресу або неврозу зумовлено такими аспектами: невротизуючий (стресовий) вплив навчально-виховного процесу на учня; невротизуючий вплив навчальної роботи на педагога; невротизуючий вплив, що виникає в ході комунікації «учень-учитель», при цьому вплив учня на вчителя має назву матетогенія [178].

Як результат неврозів, стресів, фобій, виникає шкільна дезадаптація. Дезадаптована поведінка, як зазначає дослідниця М. Шакурова, може бути двох типів:

- поведінка агресивного типу (грубість, спалахи гніву без будь-якої причини, незадоволення всім, що відбувається, особливо вимогами, які ставляться до агресивної особистості);

- втеча від ситуації (самозвинувачення, самоприпониження, замкнутість, відчуженість тощо) [456].

Вирішення проблеми дезадаптованості підлітків у шкільному середовищі базується на адміністративному підході, починаючи від простих форм – бесіди, переконання – і закінчуючи виправними закладами, при цьому

дитина переадресується від вчителя-предметника до класного керівника, психолога, соціального педагога, заступника директора, директора, а далі в різні соціальні служби та виправні заклади, але для школи головне – позбутися таких учнів, а не перевиховати. Все це супроводжується негативним ставленням учителів до дезадаптованих підлітків, від яких не очікують гарних змін.

Однак школа несе відповідальність за появу в дітей і підлітків дезадаптивних станів і має зробити все можливе для їхнього усунення. Цілеспрямована реабілітаційна соціально-педагогічна діяльність повинна розглядатися як самостійний напрям діяльності психологічної служби школи.

Саме тому стає доцільним удосконалити та підсилити підготовку соціальних педагогів до організації реабілітаційного середовища школи, використовуючи його навчально-виховний потенціал, охоплюючи своєю увагою, перш за все, молодших підлітків, як найуразливішу категорію дітей.

Обґрунтованість цього висновку підтверджують результати опитування шкільних соціальних педагогів стосовно розуміння ними понять: «соціальна реабілітація» та «дидактогенія». Зміст анкетування представлено у Додатку А. Анкетування було проведено в 20 школах міста Полтави та Полтавської області, а також вивчено напрями та зміст діяльності методичного кабінету міста. Опитування показало, що до напрямів соціально-педагогічної діяльності школи реабілітація дітей, які перебувають під негативним впливом шкільної системи, не входить; про це свідчить досить розмите уявлення опитаних соціальних педагогів про сутність поняття «дидактогенія» та розуміння реабілітаційного процесу як такого, що організовується на базі реабілітаційних закладів. Основною категорією дітей, які потребують соціальної реабілітації вважаються діти-інваліди, однак в дійсності далеко не вичерпується контингент учнів, що потребують допомоги.

Якщо проаналізувати особливості шкільного навчання та його вплив на молодших підлітків, то впадають в око характерні для будь-якої школи ситуації. Це виникнення в педагогів роздратування, якщо учень не може відразу засвоїти навчальний матеріал; йому починають дорікати, називати «неуважним», «нездібним» тощо. Навіть дорослій людині важко постійно або тривалий час концентрувати увагу, докладаючи значні вольові зусилля. У дітей слабке внутрішнє гальмування процесів збудження, завдяки чому увага не довго утримується на певному об'єкті, вона розсіюється. Коли вчитель починає у грубій формі робити зауваження, то це не нашкодить лише сильним особистостям, а на дітей зі слабкою нервовою системою має гнітючий вплив і може призвести до блокування всієї розумової діяльності чи її пригнічення. Саме криком, гучними зауваженнями учителі викликають лише уявну зовнішню уважність, дитина начебто слухає, але думає про щось своє. Як наслідок, стомлюється нервова система, втрачається здатність до мобілізації уваги і до сприймання, з'являється реакція загальмованості. Це виявляється у розсіяному виразі обличчя, пози; щоки, губи стають важкими, рухи припиняються, або, навпаки, стають хаотичними.

У такому стані учень не здатен свідомо сприймати і запам'ятовувати та правильно виконувати навчальні завдання, що веде до подальшого погіршення успішності у навчанні. Там, де гнучкість педагогічної тактики заміщується різким криком, багатослів'ям, роздратуванням, гнівом, відбувається прояв педагогічної неспроможності, з'являється категорія учнів «тупі», «неуспішні» тощо. Хронічний стан конфлікту з учителем, негативні емоції у спілкуванні заважають виникненню бажання навчатися, ініціативності, проявам вольових зусиль та викликають гальмівну або збуджену негативну реакцію.

Авторитаризм у спілкуванні формує в дитини такі риси, як невпевненість, нерішучість, надмірна сором'язливість, афективні вибухи у поведінці, ретардація (від лат. *retardatio* – уповільнення) рівня самозахисту, підвищена нервова виснаженість, та негативно впливає на подальше, доросле життя. Наприклад, у результаті нерішучості, невпевненості людина втрачає цікаву роботу, не відчуває себе професіоналом, не може проявити твердість у відмові небажаних для особистості пропозицій тощо.

Також дуже часто вчителі причиною неуспішності називають лінощі. Іноді це звучить як медичний, педагогічний діагноз. Однак лінощі породжуються відчуттям недоступності, неможливості досягнення бажаного результату. Дитина, підліток повинні володіти титанічною силою волі або, навпаки, бездумним терпінням, щоб робити те, що не дасть іншого результату, окрім чергової порції дорікань. Як результат, розвиваються такі захисні механізми, як байдужість до результату та оцінки. Недоступність навчальних результатів також зумовлюється перевантаженістю учнів, що породжує почуття безвиході.

Постійна зайнятість дитини, підлітка може мати позитивний і негативний результат. Якщо дитина відчуває себе творцем, відбувається спалах позитивних емоцій під час діяльності, відчуття свободи, є можливість фізичних рухів, то стомленість швидко компенсується позитивними емоціями і переключенням на інший вид діяльності. Але якщо робота монотонна, одноманітна, позбавлена веселих, жвавих, насичених позитивними емоціями епізодів, виключає рух, почуття свободи, то це викликає швидко розумову виснаженість і може призвести до хвороб. Кожен учитель чи батьки помічали, що зовнішній вигляд дітей під кінець навчального року погіршується – з'являється блідість обличчя, темні кола під очима, сонливість, в'ялість, виснаженість – це результат перевтоми дитини, що супроводжується гальмівними реакціями як способом уникнення психологічних ускладнень. Такий стан може бути подоланий у результаті зменшення навчального навантаження на дитину та проявів терпіння, доброзичливості, гнучких пошуків активізації розумової діяльності, зацікавлення кожного учня.

На особливу увагу в шкільній системі заслуговує характер методів покарання. Звісно, що педагогічна система не може існувати без різних видів покарань, таких як зауваження, обмеження, докір, осуд, публічне обговорення поведінки тощо. Однак, якщо застосування того чи іншого

методу покарання відбувається на ґрунті авторитарної педагогіки, порушення деонтології, це шкодить гідності особистості, принижує її. Створюється суцільна атмосфера неблагополуччя, що повністю виключає компонент співпраці і не відповідає психічним можливостям дитини молодшого підліткового віку. Підліткові важко зрозуміти позитивні наміри дорослих, і це призводить до різних захисних реакцій, а не до виправлення поведінки.

Ускладнюватися ситуація може такою досить розповсюдженою проблемою, як булінг (від англ: хуліган, забіяка, грубіян, бешкетник) – це, зазвичай, повторювана навмисна поведінка, спрямована на завдання шкоди іншій людині та приниження жертви. Агресор має більше влади, сили або вищий статус, ніж потерпілий; кривдником вважається людина, яка здійснює, допомагає здійснювати або підбурює інших до булінгу. Розрізняють булінг фізичний, вербальний, соціальний та/або електронний (кібербулінг) [509, с. 11]. Булінг є явищем розповсюдженим і серед хлопців, і серед дівчат, воно є інтернаціональним і досліджується вченими багатьох країн: США, Великої Британії, Канади, Норвегії, Фінляндії та інших. Булінг – це неприпустиме явище в школі, і кожен, хто працює у сфері шкільної освіти, є відповідальним за виховання ненасильницької поведінки учнів. Явище булінгу досить часто трапляється і в дорослих трудових колективах, проте ця поведінка бере свій початок у молодшому підлітковому віці, коли одним з основних агентів гендерної соціалізації є школа [255, с. 102-105].

Вивчаючи проблему запобігання дитячій жорстокості, сучасний науковець Т. Войцях зазначає, що психічне (емоційне) насилля над підлітком у шкільному середовищі трактується як постійне чи періодичне словесне його ображення; погрози з боку батьків, опікунів, учителів, вихователів; приниження його людської гідності; звинувачення в тому, в чому він не винен; демонстрація нелюбові, ворожості, жорстокості, байдужості тощо. Булінг визначається як тиск, дискримінація, цькування, терор. Це тривалий процес свідомого та жорстокого ставлення (фізичного чи психічного) з боку учня або групи до конкретної дитини; його застосовує така особистість, що прагне використовувати власну силу, реалізувати власні ресурси, виявляє бажання продемонструвати владу, щоб залякати, принизити, заподіяти шкоду іншому (слабшому) [91, с. 36].

Відомий російський науковець І. Кон підкреслював, що «булінг» став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем. Найчастіше мова йде про відносини у дитячому колективі, однак булінг зустрічається і серед дорослих, що проявляється, в основному, у дисбалансі влади. Хронічні акти вербальної і фізичної агресії, що спрямовані на одних і тих самих жертв, створюють між ними стабільні відносини, в яких булінг з однієї сторони доповнюється віктимізацією – з іншої. Така специфічна форма агресії особливо характерна для молодших підлітків і завжди спрямована на одну і ту ж особистість. При переході з початкової школи в середню булінг послаблюється, але у деяких дітей трансформується у стійку особистісну рису і змінює лише форми вияву [203].

Відомий норвезький психолог Дан Ольвеус у книзі «Булінг у школі: що ми знаємо і що ми можемо зробити?» визначає типологічні риси дітей, які схильні до булінгу: вони відчують потребу в домінуванні і підкоренні собі інших учасників навчально-виховного процесу, таким чином досягаючи своїх цілей; вони імпульсивні і легко приходять у стан роздратування; агресивно поведуть себе по відношенню до дорослих, у тому числі й до батьків; у них відсутнє співчуття до своїх жертв; відчують себе сильнішими за інших.

Типові жертви булінгу, як відмічає Д. Ольвеус, також мають свої риси: вони лякливі, чуттєві, замкнені, сором'язливі, характеризуються підвищеною тривожністю, невпевнені в собі, відчують себе нещасними, мають низький рівень самоповаги, схильні до депресій і дуже часто міркують про самогубство, відчують фізичну слабкість у порівнянні з іншими та утруднені процеси спілкування з однолітками, їм легше спілкуватися з дорослими.

Також існує ще одна категорія жертв булінгу, так звані провокуючі жертви, або булі-жертви. Це діти, які відчують складнощі у навчанні, письмі, читанні і (або) страждають розладами уваги та підвищеною збудливістю. За своєю природою такі діти неагресивні, їхня поведінка часто викликає роздратування у однолітків, учителі їх також не люблять, що робить їх легкою здобиччю і жертвою булінгу. В свою чергу, це сприяє закріпленню соціально невігідних психологічних рис і стилю поведінки [532].

Розглядаючи проблему психічного насилля серед учнів підліткового віку, сучасний науковець О. Жизномірська стверджує, що найчастіше сучасні підлітки надають перевагу негативним проявам поведінки та спілкування, оскільки зазнають психічного (емоційного) тиску з боку учителів, батьків та інших дорослих і, як наслідок, виникає булінг серед учнів, який проявляється у приниженні гідності, глузуванні, висміюванні, знущаннях, жорстоких витівках, використанні лихослів'я. Це способи підкреслення своєї сили, свободи, але зі знаком мінус [147, с. 171-172].

Кожна дитина може потрапити під вплив педагогічної системи з усіма її недоліками і проблемами, що може порушити її соціальне функціонування, тому, як доводить у своєму дисертаційному дослідженні сучасний науковець В. Шпак, будь-яка педагогічна діяльність повинна мати заздалегідь передбачений реабілітаційний ефект [467]. Одне із найважливіших завдань соціального педагога у школі – це усунення процесів десоціалізації підлітка, компенсація тих негативних впливів, які вже нанесені, та запобігання ще більшим – таким, як правопорушення, психічні відхилення або самогубство. Тому особлива увагу у професійній підготовці соціальних педагогів/соціальних працівників має приділятися проблемі соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах. У зв'язку з цим доцільно більш детально розглянути основні поняття такої професійної підготовки та визначити акценти у підготовці соціальних педагогів/соціальних працівників до організації процесу соціальної реабілітації, що передбачає створення реабілітаційного середовища школи.

2.2. Характеристика розвитку особистості у період молодшого підліткового віку

Особливості підліткового віку розглядали та вивчали у своїх дослідженнях Л. Божович, І. Буллах, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, Д. Фельдштейн, Ю. Фролов, А. Яшкова та інші.

Як відмічають учені, підлітковий вік(з 11-12 років до 15-16 років) – один із найбільш складних та вразливих періодів розвитку людини, оскільки відбувається перебудова всіх психологічних структур, виникають складні новоутворення, закладаються основи свідомої поведінки, формуються нові соціальні установки, починається активна робота над власною особистістю; це період розвитку самосвідомості. Провідним видом діяльності в підлітковому віці є інтимно-особистісне спілкування з однолітками, а психологічними новоутвореннями – почуття дорослості, критичність мислення, потреба в самоствердженні. Характерними особливостями рухової сфери є зниження її активності. У пізнавальній сфері відзначається переважання пізнавальної активності в міжособистісних відносинах; розвиток критичного і вдосконалення теоретичного, абстрактно-логічного мислення; активний розвиток монологічного мовлення, езопової і письмової мови; вдосконалення логічної і опосередкованої пам'яті та уповільнення механічної; пік розвитку уяви. Особливостями розвитку особистісної сфери є розширення самосвідомості: пошук «Я-ідеального» і постійний аналіз «Я-реального», формування образу «фізичного Я»; поява почуття дорослості і його прояв у одязі, манері поведінки, в мові; розвиток здатності до самовиховання і саморозвитку; підвищена потреба в спілкуванні, самоствердженні, самостійності та незалежності від дорослого; емоційна нестійкість і афективна забарвленість дій; розвиток внутрішніх моральних цінностей, які ще нестійко виражені в поведінці; загострення рис характеру (акцентуації); спостерігається особистісна нестабільність у поглядах, в емоціях, у вчинках підлітка. Особливостями розвитку соціальної сфери можна відмітити зухвалу поведінку в громадських місцях; міжособистісні відносини будуються найчастіше за інтересами, не пов'язаними з навчальною діяльністю, вона відходить на другий план; поява різних захоплень, які зацікавлюють підлітка, де він себе реалізує; особистісна нестабільність накладає відбиток на дружні відносини, які стають неміцними і короткотривалими; з'являється референтна (значуща) група; спостерігається виникнення інтересу і встановлення перших взаємовідносин із підлітками іншої статі.

І. Булах визначила такі основні психічні новоутворення підлітка, як потреба в оцінних взаєминах, особистісна рефлексія, потреба в самозахисті та самоповазі, особистісна саморегуляція, потреба в досягненні та самоствердженні [74, с.142].

Найвідомішою і часто обговорюваною є підліткова криза, яка припадає на 13-14 років. Початок кризи для кожного підлітка індивідуальний і залежить від темпу дозрівання організму і характеру соціальної ситуації розвитку. Основою підліткової кризи стають суперечності між новими

внутрішніми змінами і зовнішніми обставинами, що залишаються незмінними і які не задовольняють потреб дитини. В результаті криза підліткового віку виливається в наступні ознаки і прояви: агресивність у спілкуванні з дорослими, часта зміна настрою, посилена увага до своєї зовнішності, зниження навчальної мотивації (поверхневе виконання чи невиконання домашнього завдання, пропуски уроків, байдужість на уроках та ін), невиконання прохань дорослих, негативізм, відмова від допомоги в побуті, конфліктність, порушення громадського порядку.

Цей віковий період поділяють на молодший (від 11 до 13-14 років) і старший (від 13-14 до 16 років) підлітковий вік [478] або ранній (до 14 років) та старший підлітковий вік (до 19 років) [346, с. 91].

А. Яшкова окреслює певні відмінності між молодшим і старшим підлітковим віком. У молодшого підлітка знижена пізнавальна активність у навчальній діяльності, відбувається пізнання системи міжособистісних відносин, відзначається особистісна нестабільність, орієнтація на спілкування з однолітками своєї статі, фрагментарність засвоєних соціальних норм та цінностей. Тоді як у старшого підлітка відбувається активізація пізнавальної діяльності у навчальній діяльності і в міжособистісних відносинах, з'являється особистісна стабільність, відбувається розвиток внутрішніх моральних цінностей, орієнтація на спілкування з людьми різної статі [478].

Л. Божович характеризувала підлітковий вік як період усвідомлення свого соціального «Я» та виникнення на цій основі внутрішньої позиції, тобто певного цілісного відношення до оточуючого світу і до самого себе. Вивчаючи особливості розвитку дитини у молодшому і старшому підлітковому віці, Л. Божович визначає такі відмінності та особливості розвитку:

1. Загальне емоційне дозрівання – від деструктивних почуттів і нестачі врівноваженості, конструктивності до конструктивних почуттів і врівноваженості; від суб'єктивної до об'єктивної інтерпретації ситуації; від уникнення конфліктів до їхнього вирішення.

2. Кристалізація інтересів до протилежної статі – переважний інтерес до однакової статі змінюється інтересом до протилежної; пригнічене відчуття сексуальності змінюється визнанням факту статевої зрілості.

3. Соціальне дозрівання – від почуття невпевненості в групі однолітків до досягнення впевненості; від незграбності в оточенні до винахідливості; від несвідомого копіювання до емансипації; від непримиренності щодо суспільства до узгодженості з ним.

4. Звільнення від опіки батьків – від пошуку підтримки у батьків до опори на власні сили;

5. Інтелектуальний розвиток – від фактів до пояснень; від чисельних поверхових інтересів до постійних;

6. Вибір професії – від зацікавленості престижними професіями до адекватної оцінки своїх можливостей і вибору відповідної щодо них професії;

7. Проведення вільного часу – від інтересу до індивідуальних ігор, в яких можна показати силу й витримку, до захоплення колективними іграми; від активної участі в ігровій діяльності, змаганнях до пасивного спостереження;

8. Формування життєвої філософії – від нейтральної щодо громадських справ до активної участі в них; від прагнень до задоволення до поведінки, що заснована на почутті обов'язку [56, с. 279].

I. Кон вважав важливим набуттям підліткового віку відкриття свого внутрішнього світу, перебудову самосвідомості, що пов'язана не стільки з когнітивним розвитком підлітка, скільки з появою в нього нових питань про себе і нових точок зору, згідно з якими він себе розглядає [203].

Характеризуючи психічні стани молодших підлітків, учені зазначають, що настрій дітей у віці 11-15 років може дуже часто змінюватися на протилежне. Виною тому – гормональна перебудова організму дитини, яка вже готується стати дорослою. Психологи виділяють наступні типи психоемоційного стану підлітків: активність – пасивність; захоплення – байдужість; збудженість – загальмованість; напруженість – розкутість; страх – радість; рішучість – розгубленість; надія – приреченість; тривога – безтурботність; впевненість – невпевненість у собі.

Незважаючи на те, що ці психічні стани протилежні, у підлітків вони можуть чергуватися та змінюватися впродовж коротких проміжків часу. Як було сказано вище, це обумовлено гормональною бурєю і може бути характерне для абсолютно здорової, нормальної дитини. Зараз вона може по-дружньому розмовляти, а через дві хвилини – замкнутися в собі або влаштувати скандал і піти, грюкнувши дверима. І навіть це – не привід для занепокоєння, а всього лише варіант норми. Однак ті стани, які переважають у поведінці дитини в цьому віці, сприяють формуванню відповідних властивостей характеру (висока або низька самооцінка, тривожність або життєрадісність, оптимізм чи песимізм тощо), і це буде впливати на все її подальше життя.

Психологи виявили низку механізмів, які можна назвати захисними, коли, не бажаючи загострювати відносини, підліток намагається показати себе з найгіршої сторони, щоб захистити свій внутрішній світ, який ще є нестійким, не зміцнілим для критики, для компромісів, для розчарувань від жорстокості оточуючих. Однак такий психологічний захист непомітно може перейти у риси характеру, стати життєвою позицією, і потім позбавитися цього буде складно. Цинізм, скептицизм можуть бути, як доводять психологи, політикою «страуса», за допомогою якої людина, яка ще не визначилася в житті, внутрішньо слабка, незріла, втікає від зіткнень із дійсністю, від життєвих суперечностей [1].

Також молодший підлітковий вік характеризується зміною інтересів дитини, вони стають більш диференційованими та стійкими. В цей період відбувається удосконалення логічного мислення, логічної пам'яті, активізується розвиток творчих здібностей, формується індивідуальний стиль діяльності, який має відображення в особливостях мислення. Суттєві зміни

відбуваються в характері мотивації навчально-пізнавальної діяльності молодших підлітків: у середніх класах провідними мотивами є прагнення зайняти, завоювати певне становище в класі, досягти визнання однолітків.

Як зазначають науковці, центральним психологічним новоутворенням у молодшому підлітковому віці є поява почуття дорослості – суб'єктивного ставлення до самого себе як до дорослого. Це почуття проявляється в бажанні бути дорослим та у вимозі від інших відповідного ставлення. У молодшого підлітка з'являється потреба бути самостійним, значущим у світі дорослих, усвідомити себе як особистість, яка є відмінною від інших. Однак, якщо аналізувати різні вікові періоди розвитку особистості, то такі потреби, прагнення до самостійності, самоствердження, самовираження характерні для всіх вікових періодів, починаючи з дошкільного. Доцільно говорити про зміну засобів, механізмів задоволення цих потреб. Так, у молодшого підлітка, як зазначав Л. Виготський, відбувається переорієнтація з зовнішніх оцінок (переважно батьківських) на внутрішні, у результаті формується Я-концепція, яка виражає єдність і цілісність особистості та являє собою сукупність установок людини на саму себе [95]. Установки особистості тісно пов'язані з її самооцінкою, що й утворює Я-концепцію: образ – Я (когнітивна складова) – уявлення індивіда про самого себе; самооцінка – афективне оцінювання індивідом самого себе; потенційна поведінкова реакція – конкретні дії, що можуть бути викликані образом - Я і самооцінкою [43].

Підлітковий вік – відповідальний період у становленні світогляду, системи відносин, інтересів, захоплень і соціальної спрямованості. Самооцінка тісно пов'язана з почуттям самоповаги, впевненості у собі в контексті реальних міжособистісних відносин. Підліток, з одного боку, прагне зберегти свою індивідуальність, бути собою, а з іншої – бути разом з усіма, належати групі, відповідати її цінностям і нормам. Зазначена суперечність має декілька варіантів вирішення: від егоцентризму і замикання в собі ціною втрати контактів з однолітками і дружби з ними до сліпого конформізму – некритичного сприйняття будь-яких групових норм, відмови від особистісної свободи і самостійності в думках і судженнях.

Р. Бернс відмічає, що образ і оцінка свого «Я» детермінують появу відповідної поведінки, і тому глобальну Я-концепцію можна розглядати як сукупність установок індивіда, спрямованих на самого себе. Р. Бернс виділяє певні модальності самоустановок: реальне Я – установки, що пов'язані зі сприйняттям індивідом своїх актуальних здібностей, ролі, статусу, тобто з його уявленням про те, який він є насправді; дзеркальне Я-установки, що пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його сприймають інші; ідеальне Я-установки, що пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким би він хотів стати [43].

У молодшому підлітковому віці спрацьовують установки, які були сформовані в початковій школі учителями, батьками та іншими дорослими. Основними завданнями молодшої школи є формування ставлення до навчання, до власної особистості як учня, основ шкільної поведінки, навчальних умінь. Якщо дитина з початкової школи звикла бути успішною,

позитивною, відповідальною, виявляти свою самостійність, індивідуальність, то і в молодшому підлітковому віці, коли відбувається зміна шкільних умов (з'являється багатопредметність, велика кількість учителів, різність вимог тощо), тимчасова втрата звичного соціального статусу, дитина буде своїми активними діями намагатися зайняти своє комфортне місце у шкільному колективі, яке залежить від самооцінки та установок особистості.

Найбільш відомим є поділ образів «Я» на дві основні складові «Я-реальне» та «Я – ідеальне», що виражено у роботах У. Джеймса, З. Фрейда, К. Левіна, К. Роджерса, А. Реана.

Як відзначає А. Реан, у самооцінці підлітка відбуваються значні перетворення:

1. Починаючи з молодшого підліткового віку, змістовий аспект самооцінки поглиблюються та переорієнтується з навчальної діяльності на взаємовідносини з однолітками, а також на свої фізичні якості.
2. У зв'язку зі збільшенням критичності підлітка до себе – як до позитивних, так і негативних сторін, самооцінка стає більш адекватною, підліток здатен констатувати свої недоліки і переваги.
3. У самооцінці стають більш виразними моральні якості, здібності і воля.
4. Відбувається подальша емансипація (звільнення) самооцінки від зовнішніх оцінок, але оцінка значущих для нього людей продовжує здійснювати великий вплив на характер самооцінки підлітка.
5. Вплив батьків на самооцінку знижується, а підвищується роль однолітків як референтної групи.
6. Самооцінка впливає на успішність діяльності та соціально-психологічний статус підлітка у колективі, регулює процеси спілкування.
7. Неадекватна самооцінка детермінує деліквентну поведінку підлітка.
8. Підліток починає усвідомлювати свою неповторність та свої особливості [346].

Образи «Я», які дитина молодшого підліткового віку створює у своїй свідомості, різноманітні, відображають багатоаспектність її життя. Особливо актуальним для неї є уявлення про свій зовнішній вигляд, свою привабливість, уявлення про розумові здібності, силу характеру, тобто образ свого фізичного «Я», або реального. Саме таку особливість у розвитку дитини молодшого підліткового віку в реабілітаційному процесі можна сприймати як сильну сторону особистості та використовувати задля позитивних змін у покращенні соціалізації дитини.

Когнітивне «Я» особистості молодшого підліткового віку формується у результаті пізнання нею своїх можливостей, якостей та значення її індивідуальних якостей для інших. Оцінка своїх якостей залежить від системи цінностей, що сформувалася в сім'ї та серед однолітків. Саме внутрішня спрямованість на певні якості формує певний стиль поведінки. Якщо людина впевнена в собі, позитивно оцінює себе, вважає себе привабливою, то вона і буде демонструвати відповідний стиль поведінки. Однак дитина молодшого підліткового віку характеризується нестабільністю, динамічністю образів «Я», що призводить до постійної зміни уявлень про

себе та особливої чутливості до слів, поведінки та оцінок інших. Тому з боку дорослих повинно мати місце постійне підкріплення у позитивних починаннях дитини та фіксація її успіхів, допомога у зближенні реального «Я» з ідеальним, а можливо, і корекція ідеального для дитини образу «Я».

Як зазначає І. Дубровіна, при високому рівні домагань і недостатньому усвідомленні своїх можливостей «ідеальне-Я» може занадто сильно відрізнятись від «реального-Я». У такому випадку це може спричинити появу невпевненості у власних силах, що іноді виявляється у впертості, агресивності, образливості тощо. При правильному усвідомленні «Я-реального» існує можливість виправити свої недоліки, удосконалити свою особистість, здійснювати реальні кроки самовиховання [139, с. 106]. Однак такий підхід передбачає, деякою мірою, зниження рівня домагань та самооцінки; це може негативно відобразитися на прагненнях змінитися або високо оцінювати свої можливості, що уповільнить рух особистості вперед. Тому варто зосередити усі виховні зусилля не на формуванні адекватного сприйняття образу «Я», а на допомозі особистості досягти своїх мрій та ідеального «Я». Тут можна зауважити, що не завжди уявлення дитини молодшого підліткового віку про свій ідеальний образ будуть відповідати моральним чинникам суспільства та не нашкодять їй. Річ у тому, що ж саме сприймати за ідеал та на який потенціал, негативний чи позитивний, орієнтуватися у розвитку особистості. Наприклад, іноді діти молодшого підліткового віку вважають ідеальною девіантну або деліквентну поведінку, яка суперечить вимогам дорослих і всього суспільства, та якщо проаналізувати причини вибору саме такого ідеалу, то виявляється, що молодший підліток керується абсолютно моральними, позитивними чинниками, такими, як свобода, самостійність, бажання змінити щось на краще тощо. Саме орієнтація на позитивні сторони у будь-якій проблемі допоможе реально сформуванню «Я-ідеальне» молодших підлітків.

Бурхливі зміни у розвитку молодших підлітків відображаються у процесах спілкування з однолітками і дорослими та впливають на реакцію молодшого підлітка на різні педагогічні методи.

Основні труднощі взаємодії з підлітками можуть бути зумовлені позиціями і стилями спілкування дорослих. На основі узагальнених суджень підлітків психолог М. Кле представив сім видів батьківської влади у спілкуванні:

- авторитарний – підліток не може ні висловити свою особисту точку зору, ні бути учасником прийняття рішень, які його стосуються;
- авторитарний – підліток може бути учасником в обговоренні проблем, але батьки приймають остаточне рішення, враховуючи тільки власні думки;
- демократичний – підліток робить свій внесок в обговорення проблеми і може сам приймати будь-яке рішення, однак він повинен повідомити про це батьків, від яких залежить остаточне рішення;
- егалітарний – ролі практично не диференційовані, батьки і діти «на рівних» є учасниками в прийнятті рішень;

- дозволяючий – підліток займає більш активну і впливову позицію у формуванні рішень;
- попускний – підліток має вибір: інформувати чи ні батьків про свої рішення;
- ігноруючий – батьки не знають про рішення, які прийняв підліток, і він не інформує їх про це.

За проблемами авторитарного і автократичного стилю батьків обов'язково виникає наступна проблема – формування стилю спілкування підлітка за такими ж зразками з іншими людьми. У взаєминах поза сім'єю такі підлітки, позбувшись жорсткого контролю і небезпеки покарання, починають самі жорстко спілкуватися з однолітками, виявляють неповагу до дорослих, демонструють свою свободу, порушують норми моралі у громадських місцях. Інколи їхня поведінка носить характер безпомічності, сором'язливості (говорить тихим голосом, опускає очі) або, навпаки, вони виявляють зухвалість, виконуючи роль паяців. Підсилений контроль і оцінка приносять тільки негативні наслідки: підліток втрачає можливість бути вільним, не вміє користуватися свободою. У неконтрольованих ситуаціях у нього активізується прагнення до самостійності, хоча морально-етичні зразки його реалізації відсутні. В результаті підліток опиняється в ситуації конфлікту як з батьками, так і з іншими дорослими.

Моделі поведінки дорослих, що пов'язані з попускним та ігноруючим стилями, зазвичай, демонструють недостатність уваги, турботи і керівництва старших. Підліток дуже часто почуває себе самостійним або таким, якого «ніхто не розуміє», адже він може стати джерелом проблем і тривог для всієї сім'ї. А прагнення звільнити підлітка від труднощів і неприємних обов'язків спричиняє його нездатність до об'єктивної рефлексії. Підліток, якому все дозволяють, рано чи пізно потрапляє до критичної ситуації. Невміння рахуватися з думкою оточуючих, відсутність терпимості, поява неадекватно високого рівня домагань та потреба уваги до себе не узгоджуються з недостатнім досвідом подолання складних життєвих ситуацій.

У той же час, підлітки, які стикаються з демократичним, егалітарним та дозволяючим типами взаємовідносин з дорослими, здатні відповідати суспільним очікуванням у сфері спілкування і бувають достатньо прогнозованими. Вони рідко переживають почуття відторгнутості й покинутості. Ці моделі гарантують поступовий розвиток емоційної й поведінкової самостійності і дозволяють підліткам оволодівати навичками прийняття рішень та взяття відповідальності за їхнє виконання на себе [381].

Зазначені стилі спілкування і виховання, підкреслює О. Скрипченко, які використовуються дорослими, дають можливість уявити варіанти умов, що створюються для підлітків батьками та шкільними вчителями. Саме різноманітність стилів спілкування, яку отримує підліток у повсякденних відносинах із дорослими, навчають його стратегіям спілкування у реальній взаємодії між людьми. У дитини молодшого підліткового віку тільки починають формуватися нові мотиви у спілкуванні – від бажання отримати підтримку, похвалу вчителя за поведінку чи навчання до особистого спілкування з учителем, тобто закладаються основи характеру спілкування з

дорослими, формується стиль спілкування. Молодші підлітки продовжують відчувати потребу в спілкуванні з дорослим, але на іншому за якістю рівні.

Безпосередньо проблемі формування комунікативних умінь соціальних педагогів для ефективної взаємодії з молодшим підлітком, де ефективність полягає у відновленні успішного соціального функціонування останнього, науковцями приділено недостатньо уваги, що й зумовлює зміст нашого наукового пошуку.

Вважаємо за доцільне визначити основні позиції соціального педагога у процесі комунікації з молодшими підлітками, оскільки від цього залежить успішність нейтралізації негативних впливів школи. Так він повинен:

- уникати підвищеного нормативного контролю, не намагатися суцільно контролювати думки і поведінку молодших підлітків, залишати можливість робити самостійний вибір і поважати його;
- не вимагати слухняності і не сприймати відмінність думок як особисту неповагу, образу;
- сприймати молодшого підлітка як сильну, здатну «стояти на ногах» особистість;
- реалізовувати довірливе, нерегламентоване спілкування;
- займати позицію «друга» під час комунікації, що передбачає спільне проведення часу, легкість у спілкуванні, розуміння і підтримку;
- не уникати тем, які цікавлять дітей молодшого підліткового віку (справедливість, секс, взаємини тощо);
- не критикувати та приймати інші кола спілкування підлітка окрім з дорослими;
- не реагувати на негатив молодшого підлітка своїм негативом; це викличе ланцюгову реакцію і призведе до накопичення та поглиблення конфліктів.

Обов'язковим є: аргументація власних думок, вимог та ненав'язливість у спілкуванні; досягнення і збереження рівності позицій у спілкуванні: не потрібно молодшого підлітка сприймати як підлеглого, залежного; використання інтерактивної та трансакційної моделі комунікації, що передбачає реалізацію ідеї соціального партнерства.

Шкільне життя молодших підлітків (п'ятикласників) ускладнюється також часто невиправдано високими вимогами до них з боку вчителів-предметників, які спеціалізувалися на роботі переважно у старших класах та не встигли «переключитися». Як наслідок, з'являється проблема невідповідності соціально-психологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам шкільного навчання, оволодіння яким стає утрудненим або навіть неможливим, тобто виникає шкільна дезадаптація, яка може перерости у більш складну форму – соціальну дезадаптацію, що характеризується асоціальними проявами (ненормативна лексика, тютюнопаління, наркоманія тощо) і відчуженням основних інститутів соціалізації – сім'ї та школи. У підлітковому віці в результаті дидактогенії можуть виникнути дисморфофобії (нав'язливий страх будь-якого уявного дефекту, потворства).

Дж. Вольпе, досліджуючи таку якість особистості, як невпевненість, виділив групу соціальних страхів, у результаті яких знижуються шанси на

успіх; а у свою чергу, неуспіх підсилює страх, який створює підґрунтя для невдач у соціальних ситуаціях, блокує соціальну активність. На думку вченого, тривожність і невпевненість можна подолати, якщо страх у соціальній ситуації замінити іншою, не сумісною зі страхом емоцією або поведінкою [356].

О. Деркач виділяє такі основні групи страхів у підлітковому віці:

- природні страхи (10-12 років) – наслідок страху смерті у молодшому шкільному віці (страх стихії, різних природних катаклізмів, хвороб і т.д.);
- магичні страхи – проявляються в схильності школярів вірити в надприродні ситуації, пророцтва;
- соціальні страхи – результат функціонування дитини у колективі, групі, кількість яких максимально зростає в 14-15 років [130].

Потреба бути собою – це прагнення до вдосконалення свого «Я», що не можливо відокремлювати від занепокоєння, тривожності, страху бути не собою, тобто стати кимсь іншим, втратити контроль над почуттями і свідомістю. Ще не зміцніла психіка підлітка не виносить насилля над собою, довготривалих та виснажливих гонок за престижем, успіхом. У більшості підлітків загострене почуття «Я», вони легко ображаються, не визнають жодних невдач [157].

Позбавлення страхів, що заважають успішно функціонувати, як зазначає сучасний науковець Л. Ніколаєв, можливе через розвиток особистісної впевненості. Розглядаючи проблему асертивності підлітків, Л. Ніколаєв зазначає, що впевненість (асертивність) є властивістю особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущих для нього цілей і задоволення потреб. Основою для формування такого роду оцінок служить достатній поведінковий репертуар, позитивний досвід вирішення соціальних завдань і успішного досягнення власних цілей. Саме впевнена поведінка виражається в умінні будувати стосунки в бажаному напрямку, не боятися ставити перед собою нові цілі і завдання, проявляти ініціативу [353, с. 77].

Особливо важливо у роботі з дітьми молодшого підліткового віку правильно реагувати на негативні емоційні настрої, щоб не заглибити проблему та не нашкодити зростаючій особистості.

Так, спілкуючись із *імпульсивним* підлітком, доцільно дотримуватися врівноваженого спілкування, хвалити за навіть мінімальне виявлення терпіння, спробу стриматися, висловлювати надію на те, що особистість зможе досягти запланованого, не поспішаючи і не нервуючи. Таких підлітків корисно включати в такі види діяльності, що потребують відповідальності, організації ефективної роботи в групі, узгодження інтересів різних людей.

Розвиток урівноваженості – багатокомпонентний процес, що вимагає обов'язкового формування цілісної системи усвідомленої саморегуляції. Ця система містить у собі здатність утримувати мету виконуваної діяльності, скласти програму виконавчих дій, формувати модель значущих умов діяльності, уміти користуватися зворотним зв'язком і конкретизувати допущені помилки як у процесі самої діяльності, так і по її закінченні.

У випадку прояву *надмірної активності* зі сторони підлітка обов'язковим є дотримання «позитивної моделі» у роботі, схвалення, підкреслення успіхів. Таким підліткам важко зосередитися на завданні, сконцентрувати увагу, тому знижується їхня успішність. По можливості, потрібно ігнорувати зухвалу поведінку, уникати беззаперечних заборон, авторитарної педагогіки, надмірного психологічного тиску, говорити слід спокійно, м'яко і впевнено. Намагатися встановити довірливі відносини, в яких би дитина могла відкритися та сказати про свої бажання і потреби. Потрібно віднайти заняття для надмірно активного підлітка, в якому ним би відчувалися успіхи та формувалася віра у власні сили. Особливо сприятливі умови для розвитку дитини з такими особливостями поведінки створить заняття спортом, де поєднується рух, контрольованість дій та витрачатиметься надлишкова енергія. Також необхідно звернути увагу на раціональну організацію режиму дня та харчування такої дитини, прививаючи їй культуру здоров'я.

Молодші підлітки з *надмірною тривожністю* (їх ще можна назвати учнями з синдромом відмінника) вони хвилюються за кожен свій крок, болісно сприймають невдачі і поразки, оцінка «двійка» для них звучить як присуд.

Підлітки з підвищеною тривожністю опиняються в ситуації «зачарованого психологічного кола», коли тривожність погіршує можливості учня, результативність його діяльності. А це, у свою чергу, ще більше підсилює емоційне неблагополуччя.

Таких дітей постійно потрібно підбадьорювати, фіксувати їхні успіхи, заохочувати демонструвати впевненість, виховувати правильне ставлення до результатів своєї діяльності, не боятися помилок. Таким учням достатньо вказати на певні недопрацювання, не оцінюючи їхню роботу негативно, і вони здатні виправитися. Доцільним є розширення кола їхнього спілкування, переключення уваги з навчальної діяльності на інші види – дозвілля, відпочинок, спілкування, насолоду мистецтвом тощо – та розвивати орієнтацію на спосіб діяльності, а не на її результат. Тривожні підлітки характеризуються скутістю, тому їх слід навчити методам зняття напруги (слухання музики, спортивні вправи, участь у театральній грі, вивчення психологічних прийомів щодо подолання тривожності та вироблення конструктивних способів поведінки та реагування у складних ситуаціях). Вести роботу щодо постійного підвищення рівня впевненості, самооцінки, створення позитивного уявлення про себе.

Соціально-педагогічна робота з *невпевненими* у собі підлітками полягає у розвитку адекватних його можливостям домагань і самооцінювання. Необхідно викликати у дитини почуття самоповаги, симпатії на основі більш точного знання своїх переваг. Виховувати сміливість ризикувати (у розумних межах), бути самим собою без побоювання «втратити себе», бажання прагнути до успіху і самоствердження у своїх починаннях. Невпевнену дитину не слід оберігати від повсякденних справ, не треба вирішувати проблеми замість неї, однак не можна перевантажувати тими справами, які їй

непосильні. Завдання мають приносити задоволення від успіхів. Для невпевненого в собі підлітка потрібно створювати ситуації, включати в такі види діяльності, в яких він зможе займати лідерську позицію, проявляти ініціативу; заохочувати і схвалювати у присутності інших, підкреслюючи переваги, але не порівнюючи з іншими.

Особливості соціально-педагогічної роботи із *сором'язливими* молодшими підлітками полягають у розширенні кола знайомих, у наданні певної долі самостійності у вирішенні власних проблем, у постійному зміцненні почуття впевненості у собі. Доречним буде запрошення друзів у гості, організація вечірок або відвідування різних розважальних закладів, наприклад, дискотек у школі зі спеціальною організацією ситуації уважного ставлення зі сторони однокласників. Доцільним також є залучення дитини до виконання різних доручень, що пов'язані зі спілкуванням, встановленням нових контактів та набуттям знайомств.

Наступна група підлітків, яку можна виділити, це надмірно *сексуально орієнтовані* діти. Звісно, що потяг до протилежної статі зумовлений віковими особливостями розвитку підлітка, і це є нормою, і тому боротися за допомогою різних заборон, звинувачень, жорсткого контролю є недоцільним та протиприродним. Сексуальну енергію, як стверджують сексопатологи, заглушити, знищити або переорієнтувати в інше русло неможливо, і тому залишається доцільним використати цей потяг для вдосконалення власної особистості та зовнішності. Так, для підлітків корисними будуть знання, як звернути на себе увагу, що включає вдосконалення своєї зовнішності, уміння спілкуватися, одягатися, майстерність макіяжу, методи вдосконалення фізичного тіла тощо. Також на особливу увагу заслуговує формування статевої культури, естетики взаємин, профілактика різних захворювань.

Соціально-педагогічна робота із *замкнутими дітьми* полягає в акценті на їхніх позитивних якостях, зміцненні віри у власні сили і формуванні бажання відкритися іншим. У спілкуванні з замкнутою дитиною молодшого підліткового віку не слід тиснути на неї, вимагаючи негайної активності. Потрібно поступово розширювати коло спілкування, залучати до подорожей, включати її до нового комунікативного середовища. Корисним для розкриття особистості є заняття різними видами мистецтв, що будуть до вподоби дитині. Дуже часто замкнуті старші підлітки обирають такі види спорту, мистецтва, що потребують значних зусиль, перетворень та межують із загрозою життю – паркур, кліфф-дайвінг (стрибки з висоти у воду), банджиджампінг (стрибки з висоти), скейтбордінг та його види тощо. Тому стає доречним ще з молодшого підліткового віку, коли тільки починаються бурхливі зміни у розвитку людини, зорієнтувати особистість на більш безпечні види занять та розвинути почуття самозахисту, звичку до безпечної поведінки.

У спілкуванні з *агресивними дітьми* потрібно виявляти постійну стриманість, терпіння, адже агресія у відповідь на агресію спричинить ще більшу. Почуття провини, порушення душевної рівноваги, незадоволеність не проходять в агресивних дітей, навіть якщо їм вдалося на когось

виплеснути негативні емоції. Агресивні діти повинні переконатися, що їх люблять, що батьки, учителі – їхні союзники у вирішенні внутрішніх проблем. Необхідним є тактовно і послідовно навчити дитину самоконтролю, внутрішній зібраності і стриманості. Перевести активність агресивної дитини в конструктивне русло допоможе вивчення її інтересів і схильностей. Поступове ускладнення завдань, що вимагають рішучості, сміливості, енергійності реакції, дасть змогу відвернути дитину від дріб'язкового «з'ясування відносин» і переключити на організацію спільної діяльності, успіх якої залежить від уміння співробітничати з іншими.

Для подолання агресивності слід, в першу чергу, зрозуміти її причини та організувати роботу щодо їхнього усунення. Лише за таких умов агресивність можна подолати, і вона зникне або буде знижена. Потрібна поступова переорієнтація дитини на позитивні стосунки та розвиток умінь конструктивно, без зайвих емоцій вирішувати конфлікти або уникати їх.

Після конфлікту слід обговорити з дитиною причини його виникнення, визначити неправильні дії дитини, що призвели до конфлікту, та оптимальні його шляхи вирішення. Не варто обговорювати при дитині проблеми її поведінки, що буде лише провокувати її на подальшу конфліктність та утвердження в думці, що іншого способу не існує.

Аналізуючи особливості розвитку дитини у період молодшого підліткового віку, можна говорити про нестійкість позиції особистості, чуттєвість до зовнішніх впливів, невміння захистити себе від негативних впливів соціуму. Тому, працюючи з цією категорією, соціальному педагогу, учителям слід розуміти, що кожна особистість, незалежно від поведінкових проявів, індивідуальних особливостей, має право на якісне, належне виховання, що є вільним від недбалого, принизливого, жорстокого ставлення, і це гарантується кожній дитині міжнародними актами та вітчизняним законодавством.

2.3. Концепція створення реабілітаційного середовища у соціальній реабілітації молодших підлітків ЗНЗ

Поняття «концепція» є загальнонауковим та пояснюється різними галузями знань з привнесенням їхньої специфіки. Так, у філософії поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – сукупність, система) розглядається як певний спосіб розуміння, трактовки будь-якого предмета, явища, процесу, основна точка зору на предмет або явище, провідна ідея у процесі їхнього пояснення [435].

У менеджменті поняття «концепція» передбачає управлінську конструкцію, що містить загальне системне уявлення про шляхи переходу від поточного положення об'єкта управління до бажаного та існує таких видів: загальна та деталізована; концепція-траєкторія, концепція – кінцевий результат [243].

В економічних науках концепція – це задум, що визначає стратегію дій у процесі реформ, проектів, планів, програм, а також це система поглядів на процеси і явища в природі та суспільстві [62].

У психологічних науках концепція розуміється як стратегія формування «Я» - особистості та як система поглядів на домінуючі фактори (біологічні чи соціальні), їхній взаємоз'язок у розвитку особистості.

Соціологія, як фундаментальна наука, пояснює соціальні явища, збирає та узагальнює інформацію про них, під поняттям «концепція» розуміє систему поглядів, спосіб розуміння суспільства та пояснення закономірностей його функціонування і розвитку.

Педагогічна концепція визначається як система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій, провідна ідея педагогічної теорії. Концепція виховання – це система поглядів на ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення педагогічних явищ; основна ідея теорії змісту і організації виховання людини [109].

На основі аналізу поняття «концепція» можна визначити його сутність у соціальній педагогіці: це управлінська конструкція, що містить системи поглядів, спосіб розуміння, пояснення соціально-педагогічних явищ та спрямована на формування «Я»-особистості у певних соціальних умовах з урахуванням специфіки їхньої взаємодії.

Однак, перш ніж розкривати концептуальні засади створення реабілітаційного середовища школи, потрібно проаналізувати сутність поняття «соціальне середовище», «реабілітаційне середовище», «індивідуальне реабілітаційне середовище школи» та вже запропоновані шляхи його створення.

Соціальне середовище належить до основних категорій багатьох наук – соціології, соціальної психології, соціальної педагогіки, педагогіки – і трактується по-різному.

Сучасний науковець В. Ягупов дає таке визначення поняття «середовище»: це все те, що оточує людину – починаючи із сім'ї, родини, включаючи середовище соціальне, яке створює умови для її розвитку, соціалізації та формування як особистості; а соціальне середовище – це сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, факторів, відносин тощо, в яких існує особистість і які так чи інакше впливають на її свідомість, поведінку і діяльність [472].

У сучасному словнику-довіднику ««Соціологія»: терміни, поняття, персоналії» соціальне середовище визначається як «суспільні, матеріальні та духовні умови, що оточують людину, забезпечують її існування, формування й діяльність [396].

Л. Куликова розглядає середовище як сукупність природно-соціальних умов розвитку зростаючої людини: воно виступає джерелом потенцій її особистісного зростання, основою породження її сенсів самозміни, творцем соціальних стандартів і ціннісних еталонів, що визначають вектор саморозвитку; полем самореалізації особистості, ареною розвитку її індивідуального досвіду й оформлення самоідентичності, «замовником» і адресатом соціальної продуктивності, мірилом адекватності цього процесу й носієм зовнішніх оцінок його успішності [228, с. 191].

І. Якиманська під соціальним середовищем розуміє спеціально організований простір для засвоєння різних видів та форм людської діяльності, у якому учень оволодіває науковими знаннями емоційно-ціннісного ставлення до світу речей та людей, досвідом спілкування, взаємодії, начебто розкриваючи себе для світу [473].

Під соціальним середовищем розуміють частину середовища життєдіяльності, що характеризує досягнення людини у створенні соціально-політичних, духовно-матеріальних та інтелектуальних (інформаційних) цінностей, які формують світогляд людини, зумовлюють поведінку у сфері взаємовідносин із навколишнім середовищем [236].

Соціальне середовище – складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце у суспільстві, в якому живе і розвивається особистість; сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, які впливають на її свідомість та поведінку [40].

Ю. Мануйлов, досліджуючи виховний потенціал усіх сфер середовища, розглядає його як таке, що оточує дитину як спільність, яка удосконалюється самими дітьми за допомогою педагогів, батьків, друзів, школи; це те, серед чого перебуває суб'єкт, через що формується спосіб життя [111, с. 274].

У «Філософському словнику» соціальне середовище – це сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, які є основою існування, формування і діяльності людини; воно справляє вирішальний вплив на розвиток особистості [465].

На основі співвіднесення понять «соціальне середовище» та «соціальна реабілітація», аналіз якого був здійснений у першому розділі монографії, можна сформулювати сутність поняття «реабілітаційне середовище»: це сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, що забезпечують досягнення гармонії з навколишнім світом, становлення особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності, переорієнтацію соціальних установок у результаті включення в нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності. Мова йде про зміну системи шкільної освіти, орієнтація її не на об'єм знань, а на вміння використовувати знання задля власного зростання, успіху у житті та формування життєво стійкої творчої особистості.

Для створення реабілітаційного середовища необхідним є врахування педагогічного потенціалу школи, її можливостей, основних характеристик педагогічного персоналу, і перш за все – індивідуальних потреб, проблем кожної дитини.

Кожна школа має свою специфіку, і тому у створенні реабілітаційного середовища можна виокремити загальні та індивідуальні особливості. Індивідуальне реабілітаційне середовище передбачає врахування специфіки конкретного навчального закладу та умов (матеріальних, духовних), у яких він функціонує.

Питання щодо вдосконалення середовища життя людини, її освіти і виховання було в центрі уваги науковців різних часів та періодів розвитку суспільства. Розробляли цю проблему Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, Д. Д'юї, С. Френе, М. Монтесорі, К. Венцель, С. Шацький, А. Макаренко, Я. Корчак

В. Сухомлинський, О. Захаренко, І. Бех та інші вчені.

Досліджуючи проблеми і можливості організованого культурно-освітнього простору, Я. Корчак основою всього навчального середовища розглядав любов до дитини. Вчив батьків слухати своє серце, не вимагати від дитини плати за все, що для неї зробили, не бути зверхнім до проблем дитини, не принижувати її, любити свою дитину будь-якою, радіти спілкуванню з нею.

В. Сухомлинський запровадив у педагогіку поняття «школа радості» і практично реалізував цю ідею в Павлівській середній школі. Досвідом організації навчально-пізнавальної діяльності учнів своєї школи він довів і теоретично обґрунтував, що очікування радості як для дитини, так і для дорослого – джерело руху вперед. Радість в учнів виникає як від усвідомлення досягнутого, так і від відчуття реальної перспективи, яка приводить до досягнення поставленої мети, а будь-яка досягнута мета окрилює людину, а тим більше дитину, вселяє в неї віру у свої сили і здібності [262]. Саме створення радісної атмосфери, атмосфери успіху через спілкування з природою – шлях зміни шкільного середовища, за В. Сухомлинським.

Сухомлинський ставить питання про створення середовища, в якому була б єдність слова і діла: «Поняття середовище широке і багатопланове. Це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад вчителя, і загальний моральний тонус життя шкільного колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність. Особливе місце посідає сім'я. Якщо середовище утверджує в людині зовсім не те, до чого закликають хороші слова, то слово – цей мудрий, сильний засіб впливу вчителя на учня – перетворюється у свою протилежність: воно виховує лицемірство, невіру в добро. Якщо хочете добитися повної гармонії морального розвитку особистості, створіть гармонію середовища і слова» [402, с. 548–549].

Школа – це місце, де дитина повинна відчувати щастя, повноцінність свого духовного життя, радість праці і творчості, зазначає В. Сухомлинський. [401]. Процес навчання – це, насамперед, людські стосунки. Ось чому ставлення до навчання зумовлюється, в першу чергу, ставленням учителя до учнів, його душевною теплотою і чуйністю, прикладом і переконуванням. Людність учителя – шлях не тільки до серця, а й до розуму дитини. Педагог наголошував, що, працюючи над втіленням в практику ідеї всебічного розвитку, ніколи не можна досягти однакової межі інтелектуального збагачення, пізнання, духовного удосконалення. Ця нерівність визначається природою дитини, її родинним оточенням, соціальним середовищем. Зрештою, цю нерівність відчують і самі діти, і часто у них, особливо під впливом наслідків навчання, з'являється почуття меншовартості. Як гуманіст, В. Сухомлинський засуджує діяльність учителів, яка призводить дітей до таких висновків. Кожна людина повинна бути щасливою, вважає педагог, і в цьому їй має допомогти школа. Духовне життя школи і її вихованців не повинні обмежуватися, вичерпуватися самими успіхами в оволодінні

навчальною програмою. До школи він підходить діалектично — від «школи під голубим небом», школи природи, чуттєвого, емоційно-конкретного сприйняття світу до школи як джерела духовності, культури, моральних цінностей, місця розв'язання суперечностей і конфліктів.

Педагогіку та філософію щастя пропагував Г. Сковорода, зазначаючи, що людина впродовж життя має бути щасливою, а для цього слід знайти «сродну працю», тобто працю, що відповідає інтересам, здібностям і є метою всього життя. Щастя – це внутрішній спокій людини, і тільки здорова душа є основою щасливого буття людини.

Особливо актуальною в сучасному освітньому просторі є педагогіка життєтворчості, яка передбачає створення умов для формування умінь дітей самостійно робити вибір стратегії життя, розробляти життєві плани і програми, добирати та використовувати засоби, що необхідні для реалізації індивідуального життєвого проекту. Згідно з теорією життєтворчості, головним критерієм ефективності освітньо-реабілітаційного процесу є висока ресурсозабезпеченість вихованців для свідомої побудови власного життя. Педагогіка життєтворчості охоплює собою різні точки зору щодо її змісту, форм, методів, принципів; ведеться активна дискусія – які саме потрібно створити умови, сформувані вміння, надати знання підростаючому поколінню для вибору та створення своєї життєвої стратегії.

Педагогіка життєтворчості містить як теорії суто ідеалістичного філософського спрямування, в яких використовуються такі категорії, як картина життя, життєвий шлях, життєвий світ, життєвий простір, життєві стратегії, стиль життя, якість життя, так і більш матеріалістичні, прагматичні, технологічні, що передбачають глибоке осмислення сутності понять «життєва позиція», «життєвий успіх», «життєві досягнення» тощо.

Так, український вчений І. Єрмаков, один із розробників наукових та практичних засад педагогіки життєтворчості, стверджує: «Кожна дитина – проект світу. І несе вона в собі особливу місію. У цих глибоких за змістом словах закладено суть педагогіки життєтворчості, яка спрямована в XXI ст., коли перед людством постає завдання – створити собі нову сутність, оскільки бути людиною – означає стати нею, і це – нескінченний процес самотворення» [145, с.4].

О. Дубасенюк, розкриваючи вплив ідей життєтворчості на формування особистості старшокласника, виділяє чотири аспекти життєтворчого підходу: генетичний – пов'язаний із виявленням загальної соціально-історичної основи життєтворчості у процесі оволодіння старшокласниками стратегіями життя особистості та дослідженням впливу конкретних чинників на проектування даного процесу; змістовий – пов'язаний із діалектикою потрібного і суцього, що відображає єдність прояву особистості у різних видах діяльності та її певну ієрархію; логічний – базується на виявленні логічного підґрунтя сутнісного взаємозв'язку емпіричних характеристик досліджуваного процесу як інтеграційної бази у рамках життєтворчого підходу філософських, соціологічних, психолого-педагогічних та інших характеристик. До цього аспекту відносяться й дані про спрямованість

регуляції процесу соціального становлення та можливість опори на взаємозв'язок стрижневих якостей і характеристик особистості старшокласника (потребнісно-мотиваційна сфера, життєтворчі уміння та навички; загальні і спеціальні, стратегічні та тактичні уміння та навички); технологічний – передбачає застосування системного та діяльнісного підходів, що створює загальну логіку процесу, який вміщує наступні компоненти: цільовий, діяльнісно-операційний, предметно-інформаційний та оцінно-результативний [137].

Дослідники М. Ковальчук, Л. Сохань основою педагогіки життєтворчості розглядають розвиток творчих здібностей, талантів особистості. Н. Богданова, аналізуючи поняття життєтворчості в соціально-філософському аспекті, значну увагу приділяє культурі життєтворчості, що передбачає, з одного боку, вибір власного шляху та створення умов для його реалізації в запропонованих умовах, а з іншого – втілення в процес самоздійснення творчого початку, який зумовлює і створення себе, і творче перетворення навколишніх обставин [53].

Школа життєтворчості – це інститут збереження й зміцнення фізичного, психічного, морального, духовного здоров'я дитини, допомоги їй у ситуації життєвої кризи, збереження особистості в драматичних обставинах життя, захисту від різних стресогенних чинників. Школа має відігравати важливу роль у попередженні учня про небезпеки життя. Школа повинна допомогти дитині не розгубитися в нестабільному суспільстві, виробити захисні механізми, навчити самостійно вирішувати життєві проблеми [302].

Досліджуючи готовність студентів до професійної творчості, сучасна дослідниця А. Капська підкреслює необхідність створення «середовища життєдіяльності» для кожної особистості, що передбачає вміння вчителя вивчати і враховувати умови життя школяра, адекватно вибирати зміст, форми, методи, прийоми впливу відповідно до потреб, можливостей кожної особистості, яка розвивається; здатність викликати відповідну реакцію дитини; вміння пробуджувати натхнення чи створювати робоче самопочуття в потрібний момент [172]. Мова йде, у певному значенні, про створення соціальної ситуації розвитку кожної дитини. Як зазначав Л. Виготський, автор цього поняття, «соціальна ситуація розвитку» – це специфічні для кожного віку відносини між дитиною і соціальним середовищем. При переході від одного вікового періоду до іншого відбувається зміна соціальної ситуації розвитку. Взаємодія дитини зі своїм соціальним оточенням, яке виховує та навчає її, визначає той шлях розвитку, який веде до виникнення вікових новоутворень [96]. Л. Виготський підкреслював педагогічні, психологічні умови виховання і розвитку дитини на кожному віковому етапі, відсутність яких призводить до відхилень у розвитку дитини, а звідси і – до порушення її соціального функціонування. Тому основою реабілітаційного процесу, беручи за основу поняття «соціальна ситуація розвитку дитини», є створення середовища, яке б відповідало віковим, індивідуальним особливостям та потребам дитини.

Також відновлювальною щодо освітнього середовища стратегією є створення умов для «сталого розвитку» учнів. У сучасній освіті часто використовується поняття «сталий розвиток», але його не слід прирівнювати до економічно стабільного і екологічно безпечного розвитку, хоча ці поняття є близькими. Про це свідчать документи засідання Міжнародної комісії з навколишнього середовища і розвитку (1987 р.), на якому було визначено поняття «сталий розвиток» (sustainable development) та наголошено на потребах задоволення теперішніх та захисту майбутніх потреб людства: «Це такий розвиток, який задовольняє потреби сьогодення, але не ставить під загрозу можливість майбутніх поколінь задовольняти свої потреби» [291].

Є. Борщук пропонує зміст поняття «сталий розвиток» поєднувати з такими термінами, як «стійкий, збалансований, самовідтворювальний, підтримуваний» [66].

В освітньому процесі, як зазначає О. Пометун, поняття сталого розвитку виражає досить просту ідею: необхідно досягнути гармонії між людьми – з одного боку і суспільством та природою – з іншого. Тобто, в майбутньому має сформуватися соціоприродна система, здатна розв'язувати сукупність суперечностей, що проявляються в наш час, а саме: між природою і суспільством, між екологією і економікою, між розвинутими країнами і тими, що розвиваються, між теперішніми і майбутніми поколіннями, між багатими і бідними, між уже сформованими потребами людей і майбутніми тощо [328].

В. Торкатюк та Н. Бібік визначили, що «сталим розвитком слід вважати процес поліпшення соціально-економічного середовища життєдіяльності людини без нанесення шкоди оточуючому середовищу ані в теперішньому часі, ані в майбутньому» [417].

Міжнародне співтовариство наполегливо закликає до переорієнтації всіх сфер освіти на цілі стійкого розвитку. У різних країнах впроваджуються і успішно працюють відповідні освітні програми й навчальні курси з цієї проблеми (зокрема, у Швеції, США, Польщі, Росії, Білорусії).

Ідучи в ногу зі світовим співтовариством, Україна задекларувала свою орієнтацію на стратегію стійкого розвитку. Очевидно, що розвиток освіти для сталого розвитку потребує нових педагогічних моделей, нової педагогічної культури та мислення, нового педагогічного змісту. Науковці зауважують, що від початку цей напрям в освіті розвивається як такий, основним завданням якого є формування в учнів моделей поведінки, звичок, стилю життя, що відповідають потребам сталого розвитку людства. Це освіта не про сталий розвиток, а для сталого розвитку. Тож учні мають не тільки знати, наприклад, про необхідність економити папір для збереження дерев і про можливість його вторинної переробки, а й дописувати до кінця свої зошити та відносити паперові відходи до пунктів прийому макулатури [328].

Основним методом удосконалення шкільного середовища О. Демченко вважає використання виховних ситуацій, різних за змістом, метою та емоційним наповненням. Вона підкреслює психолого-педагогічний, діагностичний, розвивальний потенціал виховних ситуацій. Саме у

спеціально створених виховних ситуаціях дитина засвоює приклад розв'язання тих чи інших проблемних питань, навчається робити самостійний вибір; тут формується особисте ставлення до певних життєвих питань. Системне запровадження виховних ситуацій якісно змінює педагогічний процес: учитель здійснює не прямий, а опосередкований вплив на учнів завдяки параметрам виховної ситуації в умовах гуманного середовища, де діти виступають як активні суб'єкти спеціально змодельованого виховного простору [127].

Одним із успішних методів організації соціально-реабілітаційного середовища та корекції проблем дітей виступають засоби естетотерапії як нової та обов'язкової функції професійної діяльності педагога, який діє в деструктивних умовах сучасного соціокультурного простору.

Сам термін «естетотерапія» походить від двох грецьких слів «aisthetikos» – чуттєвий та «therapeia» – лікування, тож естетотерапія являє собою своєрідне лікування душі через її чуттєву сферу. У сучасному розумінні, естетотерапія – це цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу людини з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості [433, с. 44].

Об'єктом естетотерапії є особистість, яка має проблеми розвитку (фізичні, психологічні, соціальні). Предмет естетотерапії – чисельні порушення психоемоційної сфери (психологічні дискомфорти, що виникають за певних обставин). Завданням естетотерапевтичного впливу на обдаровану дитину виступає, перш за все, створення психологічного комфорту, налагодження соціальних зв'язків та творче самовираження особистості.

Здійснення такого впливу можливе за допомогою численних засобів, серед яких, за класифікацією сучасної дослідниці О. Федій, відповідно до основного засобу впливу, варто виділити засоби природного та соціального (створені людиною) походження (див. Додаток В).

Естетотерапевтичні методи дозволяють соціальному педагогу не лише коректно здійснити діагностику особливостей особистісного розвитку кожної дитини, але й побудувати доброзичливі стосунки між дітьми в соціумі, допомогти найближчому оточенню дитини зрозуміти її, знайти ефективні засоби її психолого-педагогічної підтримки, зберегти її задатки та розвинути здібності.

Вибір соціальним педагогом певної форми організації взаємодії залежатиме від завдань педагогічного процесу та від конкретної соціально-педагогічної ситуації. Так, групові форми доцільно обирати на початкових етапах роботи з дітьми та на заключних, коли постає необхідність закріплення набутих умінь та навичок на соціальному рівні. Індивідуальні форми роботи використовують при роботі з дітьми, які потребують особливої уваги до себе з боку дорослих та при подоланні особистісних проблем дитини. Безпосередньо кожен вид естетотерапії, наприклад, гра, казкотерапія, театральна-драматична, хореографічна, фототерапія тощо, виступають самостійними, повноцінними реабілітаційними методиками у

роботі соціального педагога, а також методами гуманізації та естетизації навчального простору школи.

В останні роки педагоги-практики та вчені різних галузей наук усе частіше звертаються до феномену «здоров'я», побудови здоров'язберігаючого навчально-виховного середовища школи, а вчителя розглядають як суб'єкта валеологічної освіти. За думкою науковця М. Карпенко основою здоров'язберігаючого середовища школи є врахування таких аспектів: побудований з урахуванням працездатності учнів, її динаміки розклад занять; фізіологічно грамотна, методично обґрунтована структура уроку; забезпечення необхідних санітарно-гігієнічних норм у навчальному процесі (температурний режим приміщення, вологість повітря, насиченість киснем, шумовий поріг, сталість пози учня – сидіння за партою, психологічний тиск із боку вчителя); урахування типу вищої нервової діяльності учнів та їхніх індивідуальних особливостей. Автор зазначає, що у роботі організму значну роль відіграють добові ритми. Установлено, що двічі на добу знижується працездатність м'язів серця – приблизно о 13.00-14.00 і о 21.00, тому лікарі в цей час не рекомендують виконувати важку фізичну та розумову працю. Уранці мозок людини найбільш активно класифікує, аналізує, узагальнює інформацію. Причому, перший урок є менш ефективним, людина тільки включається в роботу, другий і третій – є найбільш продуктивними, а на четвертому уроці діти вже стомлені [180, с. 31-35].

Науковець Н. Смірнов визначає здоров'язбережуваче середовище школи як сукупність умов, що організовує адміністрація школи та весь педагогічний колектив за обов'язкової участі самих учнів та їхніх батьків з метою забезпечення, збереження та зміцнення здоров'я школярів, створення оптимальних умов для професійної діяльності педагогів. Він також вважає, що школа, в якій існують зазначені вище педагогічні умови, перетворюється на середовище «грамотної, комплексної та безупинної турботи щодо здоров'я учнів і педагогів» [390].

Н. Ляшова підкреслює, що збереження здоров'я дітей – це загальна проблема медиків, педагогів, батьків та науковців. Розв'язання цієї проблеми залежить від впровадження в освітніх закладах різних типів здоров'язберезувальних технологій. Під здоров'язбережувачими освітніми технологіями в загальному розумінні слід приймати всі ті технології, використання яких в освітньому просторі йде на користь здоров'ю учнів школи [257, с. 218-222].

Специфіка створення реабілітаційного середовища школи зумовлена основною метою шкільної системи (формування освічених, соціально активних особистостей, які здатні задовольняти матеріальні та духовні потреби і слугувати розвитку держави та суспільства), а також основною метою діяльності соціального педагога школи (бути гарантом прав та інтересів дітей, їхнього розвитку згідно з власною внутрішньоінтенційною спрямованістю, комфортних умов для життєдіяльності). Якщо говорити з позиції батьків дітей, то кожен батько бажає виростити щасливу дитину,

задоволену життям, тож першою метою шкільної системи освіти – саме забезпечення гармонії, балансу між середовищем та дитиною, створення відповідних умов.

Концепція створення реабілітаційного середовища школи базується на розумінні соціальної реабілітації як основної мети соціально-педагогічної діяльності і передбачає формування у соціальних педагогів професійної готовності, компетентностей, що забезпечують нейтралізацію дидактогенних впливів школи, відновлення внутрішньої гармонії особистості та забезпечення ефективного, успішного функціонування дитини в загальноосвітньому закладі, що є умовою її психічного і психологічного та соціального здоров'я.

У визначенні об'єкта соціальної реабілітації доцільно орієнтуватися не лише на дітей-жертв несприятливих умов соціалізації, а на кожного школяра як особистість, що заслуговує власного автентичного самовизначення, цілеспрямованого шляху самореалізації, створення найсприятливіших умов.

У свою чергу, реалізація зазначених завдань передбачає роботу соціальних педагогів з учителями, дирекцією школи, батьками та учнями, мета якої – створення єдиної гуманної позиції суб'єктів реабілітаційного процесу як стійкої усвідомленої сукупності ставлень до молодшого підлітка, активність у допомозі щодо відновлення соціального функціонування, а також розвиток умінь визначати реабілітаційний потенціал школи, учнівського та педагогічного колективів.

Основними завданнями соціального педагога школи у соціальній реабілітації молодших підлітків ЗНЗ: створення реабілітаційного середовища; проведення групової та індивідуальної діагностики, мета якої – виявлення наслідків дидактогенії; створення індивідуальної реабілітаційної програми; проведення оцінки ефективності реалізованої індивідуальної програми; робота над поповненням власного емоційного та наукового потенціалу.

Створення соціально-реабілітаційного середовища у навчальному закладі базується на основі гуманістичного, акмеологічного, синергетичного, системного, діяльнісного, аксіологічного, праксеологічного підходів.

Гуманізація взаємин повинна охоплювати такі напрямки:

- гуманізація відносин у педагогічному колективі, яка полягає в гуманізації стилю управління з боку керівників школи, формуванні і розвитку гуманістичних форм взаємин між педагогами, доброзичливої громадської думки, комфортного психологічного мікроклімату;
- гуманізація навчального процесу, що передбачає його побудову з урахуванням психо-фізичних можливостей учнів, їхнього здоров'я, інтересів та потреб; індивідуалізацію і диференціацію навчального процесу, організацію його на засадах співпраці, співробітництва педагога і дитини, орієнтацію навчального процесу на розвиток соціальних умінь дитини молодшого підліткового віку, а саме – на формування лідерських якостей, впевненості, уміння презентувати свою особистість, здатності реалізувати

свої особистісні потреби;

- гуманізація виховного процесу, що вимагає сприяння формуванню гуманістичної спрямованості особистості, визнання її прав і свобод, задоволення потреб вихованців у вільному виборі видів діяльності, спілкуванні, самовираженні, співпраці вчителів і вихованців у вирішенні питань організації життєдіяльності дітей; усунення авторитаризму у навчально-виховному процесі;

- гуманізація взаємин між вихованцями, яка полягає у створенні в школі атмосфери поваги до людської особистості, виховання взаємин у дитячому колективі на засадах чуйності, співпереживання, взаємодопомоги, толерантності, поваги один до одного, розвитку культури спілкування між школярами, вирішенні конфліктів на гуманній основі [466].

У кожній школі є своя специфіка психоемоційної атмосфери, та залежить вона, в першу чергу, від керівних органів школи, від ставлення директора до своїх підлеглих. Тому робота соціального педагога щодо створення реабілітаційного середовища школи має починатися зі зміни стилю керівництва з авторитарного на демократичний. Можна говорити про суцільну демократизацію освіти, та практика засвідчує, що найдієвішим з точки зору швидкості отримання результатів є авторитарний стиль керівництва, залякування всього педагогічного колективу, навіть використання такого методу, як булінг у вигляді пліток, постійної негативної оцінки професійної діяльності вчителів та пресинг різними адміністративними покараннями – несправедливий розподіл годин на початку навчального року, ізоляція від класного керівництва, систематичне відвідування уроків з подальшою їх негативною оцінкою, надмірний контроль за діяльністю вчителя тощо. Таке складне завдання потрібно вирішувати поступово, з використанням різних форм і методів роботи. В першу чергу, послабити контролювальну та підсилити дорадчу функцію всіх структур, які скеровують діяльність школи – міські, обласні відділи освіти, методичні кабінети тощо. Доцільним стає контроль не змісту та форм роботи школи, а основних принципів її діяльності та їхньої відповідності Закону України про освіту; надання більшого відсотку свободи для творчості школам та можливості дослухатися до порад керівних структур, а можливо, і відмовитись від певних елементів системи, що нав'язується. Можна зауважити, що Законом про освіту передбачено роботу авторських шкіл, реалізацію авторських програм, але в сучасних умовах суцільного контролю, постійних перевірок різними структурами такі школи опиняються в ситуаціях постійного доведення своєї ефективності, виникає страх запровадження інновацій і тому приймається рішення працювати за звичними стратегіями і програмами. У свою чергу, це відображається на стосунках у педагогічному колективі та стилях керівництва ним.

Відомий педагог В. Сорока-Росинський, аналізуючи роботу школи імені Ф.М. Достоєвського, зазначає, що в педагогіці і дидактиці вивчаються особливості індивідуального підходу до учня, але ніхто не говорить про індивідуальний підхід до вчителя. Часто вчителі розглядаються як набір чеснот, «є вони у нього на всі 100% – відмінний педагог, на 75% – гарний, на

50% – посередній, нижче 50% – «поганий». Але ж кожен учитель – особистість зі своєю гідністю, перевагами, недоліками, слабкостями. Тому директор і завуч навчального закладу повинні знати, «у чому сила і слабкість кожного з них», щоб створювати ситуацію успіху серед педагогічного колективу, помічати переваги і цінувати вчителя та давати можливість для творчості і самовдосконалення [393].

Тому є необхідним проведення систематичної роботи щодо корекції стилів керівництва – лекцій, тренінгів для директорів шкіл з ефективного менеджменту, який передбачає створення оптимальних умов для професійної діяльності. Поступово принцип гуманізації та демократизації середовища буде реалізуватися і в інших видах взаємозв'язків – між учителями й учнями та в учнівських колективах. Для дітей молодшого підліткового віку особливо важливим є поважливе ставлення до них, врахування їхніх думок, точок зору та допомога в орієнтації на загальнолюдські моральні цінності. Тому для формування реабілітаційного середовища на основі гуманістичного принципу є необхідною організація корекції стилів спілкування вчителів. Вивчаючи практику шкільної системи, можна відмітити низку випадків, коли вчителі переймають стилі спілкування, які властиві підлітковому середовищу – з'являється сленг, слова-замінники, лексика низького стилю та переважає наказовий спосіб спілкування, який не передбачає рівності позицій співрозмовників. Спілкування має бути атракційним, тобто таким, яке характеризується особливою формою сприйняття і пізнання іншої людини, що заснована на формуванні стосовно неї стійкого позитивного почуття, психологічно комфортним; обов'язковою умовою спілкування між учителем і учнем є формування позитивного ореолу співбесідників.

Реалізація акмеологічного підходу у створенні соціально-реабілітаційного середовища передбачає розуміння об'єктів і суб'єктів реабілітаційного процесу як таких, що здатні до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя і професійної діяльності.

Акмеологія – (від грец. акме – найвищий ступінь будь-чого, квітуча сила) – наукова галузь, що вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на стадії її зрілості та можливості досягнення нею найвищого рівня у своєму розвитку. При цьому головна проблема акмеології – не стільки хронологічні межі повноцінної зрілості, а внутрішній, духовний стан людини, яка здатна перетворити будь-який життєвий період у період розквіту [123, с. 3-17].

Н. Максимова підкреслює, що акмеологічний підхід означає орієнтацію на певну якість життя [261]. Безпосередньо в науковому вжитку поняття «акмеологія» стосується в основному людей зрілого віку та характеризує особливості професійного зростання. Однак орієнтація на певну якість життя має відбуватися з початку життєвого шляху людини, і особливо слід підтримувати особистість у кризові періоди її розвитку. Відновлення соціального функціонування молодших підлітків неможливе без орієнтації на успіх, віри у свої сили, сприйняття категорії щастя як норми життя. Вершиною розвитку, формування реабілітаційного середовища є виникнення

у кожного члена, як педагогічного, так і учнівського колективу почуття захищеності, комфорту, оптимістичного сприйняття дійсності.

Набуття особистістю впевненості залежить, у першу чергу, від сформованості системи соціально значущих знань, умінь. На основі аналізу системи знань, які формує школа, основних напрямів реалізації Закону про освіту та проблем практичної діяльності можна зробити висновок, що сучасні школярі молодшого підліткового віку для формування основ успішного соціального функціонування потребують підсилення в системі знань таких компонентів, як соціально-психологічного, соціально-правового та соціально-інтегративного.

Соціально-психологічний компонент реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів включає:

- ознайомлення з базовими психологічними поняттями (здібності, уміння, психічні процеси та методи впливу на них, індивідуальний простір;
- створення мотивації на пізнання самого себе, свого потенціалу, формування ставлення до своєї особистості як до такої, що постійно потребує розвитку та вдосконалення, орієнтація на позитивні якості власної особистості задля профілактики зацикленості на недоліках;
- формування навичок ефективної міжособистісної взаємодії, спроможності протистояти натиску і агресії, ознайомлення зі шляхами вирішення конфліктних ситуацій, перевагами і недоліками різних способів вирішення конфліктів;
- ознайомлення дітей із широким колом почуттів та емоцій, розвиток у них уміння їх розпізнавати, аналізувати залежність самопочуття і здоров'я від домінуючих почуттів, формування довільної регуляції своїх емоцій та поведінки;
- розвиток корисних навичок управління негативними емоціями і вміння протистояти фруструючим ситуаціям;
- ознайомлення з особливостями використання естетотерапевтичних методів відновлення психоемоційного стану.

Соціально-правовий компонент передбачає:

- ознайомлення дітей із поняттями «право», «норма», «соціальна норма», «педагогічна норма», «правова норма», з правами сучасної дитини, особливостями їхньої реалізації, переліком та структурою основних документів, в яких зафіксовано права дитини та особливості їхнього захисту;
- ознайомлення дітей із власними обов'язками з позиції корисності для своєї особистості, з обов'язками учителів та батьків по відношенню до дитини молодшого підліткового віку;
- формування умінь визначати ситуації порушення прав особистості, протистояти їм чи, за необхідності, уникати їх;
- формування умінь доводити та реалізувати власні права.

Соціально-інтегративний компонент:

- надання інформації та формування умінь звернутися за допомогою (в усній або письмовій формі) в ситуації відчуття дискомфорту або порушення прав;
- сприяння створенню умов та особистісної готовності висловлювати власну точку зору;
- формування позитивних поведінкових адаптаційних навичок (прийняття рішень, уміння ефективно спілкуватися, керувати своїми вчинками, оволодіння навичками психологічної самопомоги);
- ознайомлення з організаціями, структурами та переліком спеціалістів, які можуть допомогти у різних складних ситуаціях;
- формування потреби розвивати пізнавальні інтереси та використовувати для цього потенціал соціуму.

Синергетичний підхід до створення реабілітаційного середовища школи передбачає співпрацю, узгоджену взаємодію суб'єктів та об'єктів соціально-реабілітаційного процесу.

Термін «синергетика» (англ. synergetics) походить від грецького «синергена» - співдіяння, співпраця. Запропанований Г. Хакеном, цей термін акцентує увагу на узгоджуваній взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого [439].

Основними принципами створення реабілітаційного середовища, за синергетичним підходом, є:

- визнання першорядності комфортного перебування молодшого підлітка у шкільному середовищі або, як зазначає дослідник В. Стрельников, створення «функціонального комфорту», тобто оптимального функціонального стану, за якого досягнута відповідність засобів і умов праці функціональним можливостям діючих суб'єктів навчального процесу [398];
- цінність співпраці (навчально-виховний процес має бути побудований як діалог або полілог і багатий на імпровізацію);
- орієнтація на створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі;
- рівність і довіра щодо пізнавальних можливостей усіх дітей, віра в їхні творчі можливості (атрибутом професіоналізму стає любов до дитини; важливо, чи створені умови для успішного розвитку дитини);
- основна мета навчально-виховного процесу щодо молодших підлітків – це самореалізація, розвиток лідерських якостей та впевненості.

Системний підхід у створенні реабілітаційного середовища школи полягає у поступовому і постійному перетворенні школи на комфортне середовище, в якому молодший підліток мав би змогу реалізуватися та отримувати задоволення від своїх успіхів. Основними дієвими особами мають бути соціальний педагог, психолог, психологічна служба школи у цілому, учителі, учні, дирекція школи та батьки.

Системний підхід включає такі аспекти: системно-елементний (вивчення елементів, що складають дану систему); системно-структурний (вивчення внутрішніх зв'язків між елементами системи); системно-цільовий (вивчення цілей і підцілей системи); системно-ресурсний (аналіз ресурсів, що необхідні для функціонування системи); системно-інтеграційний (визначення

сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і відмінних від властивостей її елементів); системно-комунікаційний (аналіз зовнішніх зв'язків системи із зовнішнім середовищем та іншими системами); системно-історичний (вивчення виникнення системи, етапів її розвитку і перспектив).

Основою створення реабілітаційного середовища також є діяльнісний підхід. У педагогічному словнику С. Гончаренка зазначається, що діяльнісно-особистісна концепція у навчально-виховному процесі передбачає включення дитини у практичну діяльність, у різноманітні її види при постійному супроводі вчителя, стимулюванні та активності позиції дитини, і лише за таких умов навчання і виховання може бути ефективним [109]. Для розвитку лідерських якостей особистості, розвитку вмінь відстоювати власну позицію, реалізувати теоретичні знання на користь власної особистості, досягнення успіху, цілей потребує конкретних практичних дій, оскільки самих тільки планів, мрійливості для досягнення життєвих цілей замало, потрібно діяти. Наявність життєвих планів без їхньої реалізації або певних бажань без їхнього задоволення призводить до формування безсилої, пасивної позиції особистості, комплексу невдалої людини, яка нічого не досягла. Саме тому особиста, самостійна дія є основою успіху людини. Для дітей молодшого підліткового віку, у яких відбувається активна перебудова ціннісних орієнтацій, формування максималістської позиції, коли світ піддається суцільній критиці та виявляється готовність усе змінити на краще, дія стає основою їхнього розвитку як особистості. Тренуючись виконувати ті чи інші види діяльності, удосконалюючи власні здібності, молодший підліток має змогу відчувати задоволення від свої успіхів, стійкість своєї позиції та відчуття того, що від нього щось залежить і він у змозі це змінити або чогось досягти.

Щоб мати зазначений ефект від практичної діяльності необхідне формування відповідного ставлення до власної особистості, своїх успіхів та невдач, життя в цілому. Тому актуальності набуває аксіологічний підхід у створенні реабілітаційного середовища.

Основою аксіологічного підходу є емоції – позитивні чи негативні. До позитивних можемо віднести відчуття щастя, любові, свободи, знання, радість, відчуття власної цінності тощо, а до негативних – відчай, безвихідь, страх, горе тощо. Безпосередньо, рушійною силою успіхів людини є позитивні емоції, тоді як негативні справляють гальмівний ефект на особистість. Тому шкільне середовище має орієнтуватися на створення позитиву, оптимізму в позиції учнів. Це передбачає нейтралізацію дії педагогіки залякування та страху. Страх – це емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивідуума і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки [470, с. 543]. Страх є першоосновою багатьох емоцій та причиною різних видів поведінки. У молодшому підлітковому віці залякування учнів, постійних тиск на їхню особистість призводить до небажаних негативних реакцій – протесту, агресії, замкненості, пригніченості, пасивності тощо. Психологи стверджують, що

навіть проблеми в сексуальному житті дорослої людини починаються з залякування, певних пересторог зі сторони дорослих у підлітковому віці, наприклад, щодо небажаної вагітності, хвороб тощо.

Науковці виділяють різні види страхів за різними класифікаційними ознаками, однак усі страхи можна поділити на дві основні групи: біологічні (страхи, що пов'язані з небезпекою для життя) та соціальні (страх отримати негативну оцінку зі сторони, наприклад, бути висміяним, зробити помилку тощо). З почуттям страху пов'язані такі стани особистості, як тривожність, боязкість, невпевненість, скутість у діях, залежність від певних людей або факторів, тобто у особистості відсутнє підґрунтя для нормального розвитку. Тому створення реабілітаційного шкільного середовища передбачає переорієнтацію школи на формування таких життєвих цінностей дітей молодшого підліткового віку: почуття впевненості в собі, відсутність тривоги і сумнівів; відсутність страху перед невдачею чи роздумами про те, як досягти мети; концентрація на тому, щоб діяти впевнено і чітко; відчуття «скромного авторитету» – впевненість у собі без зарозумілості; стан розслабленої готовності в тілі і повна концентрація свідомості; дія без зусиль, не думаючи про оцінку зі сторони; основне гасло життя – не нашкодити собі. Дитина молодшого підліткового віку повинна мати змогу дозволити собі бути успішною і, як результат, щасливою.

Існує поняття «міжнародний індекс щастя» (Happy Planet Index), який відображає добробут людей та стан навколишнього середовища в різних країнах світу. Міжнародний індекс щастя ґрунтується на загальних цінностях, що стосуються бажання людей прожити довге та повноцінне життя. Для розрахунку міжнародного індексу щастя береться до уваги суб'єктивна задоволеність життям, очікувана його тривалість та екологічний слід покоління. Рейтинг щастя формують незалежні експерти, враховуючи ВВП на душу населення, соціальний розвиток, здоров'я та тривалість життя, свободу вибору, задоволеність життям, рівень корупції, а також коригувальний коефіцієнт.

Найщасливішою країною у світі в 2016 році стала Данія, на останньому місці, за оцінкою індексу щастя, є Бурунді, а Україна в цьому рейтингу посіла 123 місце, та динаміка коефіцієнту щастя в нашій країні з 2006 по 2016 рік має негативну тенденцію.

Категорія «щастя» у філософії є досить складною, однак, погоджуючись із сучасним науковцем Г. Васяновичем, її можна визначити як стан людини, для якого характерні переживання внутрішнього вдоволення власним буттям, повноти і осмисленості свого життя, відповідності досягнутого життєво значущим цілям і мріям [81].

Відчуття щастя тісно пов'язане з відчуттям свободи, основою якого є можливість робити добровільний вибір відповідно до своїх бажань, інтересів і цілей, незалежність від думки інших та їхньої оцінки, відсутність страху творчо підходити до вирішення певних питань, усвідомлення своєї потреби та того, що тебе цінують у певному колективі. Саме відсутність перелічених компонентів штовхає дітей, особливо підліткового віку, до

пошуків своєї свободи та відповідних умов для власного розвитку. Свобода передбачає не лише певну позицію і ставлення до власного життя, а й вільність думок, висловлювань і найголовніше – можливість діяти.

Руут Веєнховен, один із відомих сучасних дослідників щастя, зазначає, що рівень щастя, який люди демонструють паралельно з рівнем здоров'я та благополуччя, є одним із найважливіших показників того, наскільки конкретне суспільство, оточення придатне та комфортне для життя людей [553, с. 124].

Щаслива людина – це та, яка має цілі, можливості їх вчасно досягати, тому стає необхідним проаналізувати праксеологічний аспект створення реабілітаційного середовища.

Праксеологія як окрема галузь філософського знання виникла в другій половині 20 століття. Засновником її вважається польський філософ і логік Тадеуш Котарбінський. Термін «праксеологія» походить від грецького *praxis* – дія, практика і в буквальному перекладі означає «знання про дії». Сьогодні праксеологія визначається науковцями як галузь філософських знань; як філософська концепція, що має статус програмно-концептуального проекту; як спеціальна наукова дисципліна, що презентує загальну теорію організації діяльності. Праксеологія, передусім, являє собою як системне знання про загальні принципи і способи організації раціональних, доцільних, успішних дій.

Як зазначає І. Колесникова, педагогічна праксеологія виступає як загальна теорія педагогічної діяльності, що розглядає найбільш загальні принципи і шляхи підвищення ефективності і корисності професійних дій, закономірності і умови доцільної й раціональної побудови діяльності педагога [198, с. 14].

Дія є основним поняттям праксеології та вимагає потрійного визначення, як зазначає Т. Котарбінський: 1) визначення мети, 2) визначення умов, що відносяться до діяльності, 3) визначення засобів, пристосованих як до визначеної цілі, так і до існуючої діяльності. Отже, цілі, умови і засоби – ось три елементи практичної діяльності [210, с. 31].

По-перше, слід правильно обирати цілі, оскільки деякі з них заздалегідь приречені на недосягнення. Ціль має бути усвідомленою, чітко сформульованою, реальною, позитивно спрямованою, слугувати покращенню соціального функціонування особистості та не суперечити вже досягнутому успіху. У дитини молодшого підліткового віку, враховуючи вікову потребу – прагнення до самостійності – вибір цілей у покращенні соціального функціонування має базуватися на власних бажаннях і прагненнях та усвідомленні повної відповідальності. Однак деякі учні молодшого підліткового віку потребують допомоги у визначенні цілей або їхньої корекції. Проведене опитування цієї вікової категорії загальноосвітніх навчальних закладів говорить про те, що учні, які перебувають під постійним педагогічним впливом і контролем, мають ускладнення щодо визначення та висловлення особистісних цілей. Вони називають цілі, що мають загальнолюдський, загальнонаціональний характер (наприклад, хочу змінити

життя усіх людей на краще; хочу, щоб українці жили щасливо тощо або взагалі не називають так як вони відсутні). Але, світ складається з окремих особистостей, і якщо у людини не має бажання змінити своє власне життя на краще, то вона не в змозі впливати й на життя інших. Для визначення цілей молодші підлітки мають чітко розуміти, що саме їх не влаштовує в їхньому оточенні, що вони бажать змінити. Відправною точкою має бути думка учнів про те, що, змінюючи себе, ми змінюємо власне оточення і ставлення до нас.

По-друге, свідоме, активне ставлення до визначення цілей життя, самостійний їх вибір має планомірно трансформуватися у здійснення конкретних дій задля їхнього досягнення, інакше особистість відчує безпорадність, невпевненість та сформується позиція «Я нічого змінити не можу і тому буду терпіти те, що є». Наступним етапом є створення програми дій, яка містить конкретні практичні кроки до досягнення мети, свого бажання. Вона передбачає практичну діяльність, можливо, тренування або виконання певних завдань, що ведуть до реалізації запланованого. Обов'язковим є фіксування найменших досягнень та встановлення часових меж даної програми. Основна мета діяльності соціального педагога у процесі реалізації програми удосконалення – це емпauerмент та коучинг.

По-третє, створення реабілітаційного середовища школи передбачає створення умов для економного та раціонального використання фізичних, розумових сил дитини молодшого підліткового віку. Це може вирішуватися за рахунок уведення, як обов'язкового елементу навчального процесу, методів оптимізації психоемоційного стану особистості. Відомо, що підлітковий організм бере активну участь у сприйнятті та аналізі інформації, особливо в умовах дефіциту часу, надлишку або, навпаки, недостатності обсягу інформації. Розумова працездатність, що, поряд із фізичною, є визначальною в діяльності підлітків, супроводжується певним нервово-психічним напруженням, яке закономірно супроводжується змінами в роботі вегетативних систем. Відповідно до змін у серцево-судинній та дихальній системі активізується енергетичний обмін, підвищується м'язовий тонус. Часто розумове напруження призводить до зниження розумової працездатності, що є вкрай небажаним явищем для молодших підлітків під час навчально-виховного процесу. Тому стає необхідним використання таких методик, які допомагають відновити як фізичний, так і психоемоційний стан: аутогенне тренування, пальчикова гімнастика, дихальна гімнастика, елементи арт-терапії тощо.

Особливий вплив на якість формування реабілітаційного середовища справляє психоемоційний стан учителів. Тому наступним напрямом роботи соціального педагога є робота з педагогічним колективом щодо розвитку умінь відновлювати свій психоемоційний стан. Це може реалізуватися за допомогою таких методів, як тренінги, лекторії, ігротерапія тощо. Головним є сформуванню у вчителів думку, що учень не повинен викликати роздратованість, крик та різні види агресії, і якщо такі випадки є, то це говорить про некомпетентність учителя та його професійну деформацію.

Наступним етапом у соціальній реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів є проведення групової та індивідуальної діагностики, що спрямована на виявлення наслідків дидактогенії. Діагностичні методи як для групової, так і для індивідуальної діагностики можуть використовуватися з різних наук – психології, педагогіки, соціології. Основна мета діагностики – це виявлення дискомфортичних станів у дітей молодшого підліткового віку, наприклад, страхів, підвищеної тривожності, агресії, замкненості, а також виявлення ситуацій порушення прав дитини та наявності хронічних хвороб, що потребують створення спеціальних умов навчання, а також діагностика сильних сторін особистості, її творчих здібностей, так як школа має вчасно реагувати на талант дитини. Прикладами невчасного реагування школи, батьків на талант особистості можуть бути фрагменти із сучасних телевізійних шоу: «Україна має талант», «Танцюють всі» тощо. Доросла людина виходить на сцену лише тільки з одним бажанням: заспівати, затанцювати, намалювати, – але здібності, вміння до певного виду творчості вчасно не сформовані, і тому такий учасник просто отримує критику, сміх, осуд. У свою чергу, це говорить про якість життя людини, її задоволеність і відчуття щастя. У деяких учасників навіть не сформована думка, що здібності, уміння слід розвивати та постійно працювати над їхнім удосконаленням.

Вчасне реагування на талант – це формування відповідного способу життя дитини, тобто постійне заняття творчими видами діяльності. Розвиток своїх здібностей має бути нормою життя.

Спосіб, стиль життя починає формуватися з дошкільного дитинства, і в першу чергу батьками, а школа має підтримувати, заохочувати до тих чи інших видів творчості та особливо звертати увагу в кризові періоди розвитку дитини. У молодшому підлітковому віці, коли відбувається перебудова всього організму, змінюється система поглядів на світ і на себе як на особистість, з'являються нові захоплення, види діяльності, може змінитися і спосіб, стиль життя особистості. Школа, батьки повинні зосереджувати свої зусилля на тому, щоб позитивні, творчі види діяльності молодшого підлітка залишалися шляхами самореалізації та самопрезентації, в яких би особистість розвивала свою впевненість, лідерські якості, відчувала задоволеність тощо.

Для створення повної картини соціуму соціальний педагог школи має скласти соціальну карту особистості та, на її основі, соціальну паспортизацію класів та школи. До соціальної карти особистості задля з'ясування ситуацій порушення соціального функціонування особистості може входити різноманітна інформація. Наприклад, нами запропонована структура соціальної карти особистості (див. додаток Г): стан здоров'я дитини; ознаки психологічного неблагополуччя; успішність; ставлення до навчання; соціальний статус у групі; стиль спілкування з оточуючими; ставлення до громадської думки та оцінки; ставлення до вчителів; найбільш улюблені теми бесід і обговорень: інтереси, хобі або види діяльності, які подобаються;

наявність позитивно орієнтованих життєвих планів та намірів; частота вияву таких показників, як нерішучість, негативізм, демонстративність, агресія, що спрямована на предмети, однолітків та вчителів.

У повсякденній шкільній практиці основний акцент робиться на розвиток інтелектуальної сфери пізнання. Однак, якщо психоемоційна атмосфера не сприяє навчанню, самореалізації, то учні не в змозі продемонструвати знання, їхні вчинки не будуть відповідати педагогічним вимогам. Єдність розумового та позитивного емоційного фону формує основу для успішного розвитку учнів та їхніх соціально значущих знань і умінь.

А. Лутошкін зазначає, що емоції – це особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відображаються у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного та неприємного, ставлення людини до світу, процес і результат її практичної діяльності. Тобто, це своєрідне особистісне ставлення дитини до оточуючої дійсності і до самої себе [252].

Емоційний стан кожного складає психологічний клімат колективу, тобто загальний емоційний настрій колективу, в якому поєднуються настрої людей, їхні переживання та ставлення до своєї діяльності, один до одного та до навколишніх подій.

Тому для створення ефективного реабілітаційного середовища школи є необхідним провести діагностику колективної психоемоційної атмосфери та визначити ступінь задоволеності кожного стосунками в шкільному середовищі. З цією метою слід звернути увагу на такі аспекти життя колективу: загальна атмосфера класу (позитивна, негативна, доброзичлива чи навпаки); характер стосунків у групі (хто є лідером та активом класу, їхні ціннісні орієнтації); ставлення до невстигаючих або успішних учнів; готовність учнів допомогти один одному; орієнтація колективу на розвиток пізнавальної сфери, своїх здібностей та наскільки відповідає така орієнтація педагогічним вимогам.

У залежності від отриманих результатів діагностики атмосфери класу, соціальний педагог має зробити висновок про доцільність відновлення соціального функціонування окремої особистості в конкретному соціумі. Якщо соціум характеризується негативними проявами (засуджуються успішні учні, домінує негативне ставлення до вчителів та процесу навчання, визнаються цінності кримінального світу тощо), то потрібно спочатку змінити середовище, а потім поновлювати соціальне функціонування окремої особистості.

Після проведення діагностики психоемоційної атмосфери класів складається загальна картина школи, узагальнюються виявлені проблеми та виявляються ті учні, які потребують підтримки в соціальному функціонуванні. Безпосередньо з молодшими підлітками, які потребують відновлення соціального функціонування, проводиться більш детальна індивідуальна діагностика.

Основна мета індивідуальної діагностики – це виявлення реабілітаційного потенціалу, що передбачає визначення особливостей

психічних процесів, особливостей соціального функціонування та домінуючих позитивних рис особистості. Перелік діагностичних методик, які найчастіше використовуються в роботі з молодшими підлітками для визначення успіхів у соціальному функціонуванні, наведено в додатку Д. Однак, на нашу думку, доцільно використовувати методики, які дають загальну картину задоволеності життям, а вже потім – більш вузько спрямовані на певну якість, психічний процес чи сферу життєдіяльності. Це дає можливість отримати перші сигнали про порушення гармонії між молодшим підлітком та шкільним середовищем та вчасно відреагувати. Так, загальноприйнятим у світі є Оксфордський опитувальник на визначення рівня щастя (ОНІ, Oxford Happiness Inventory), який спирається на твердження, що щастя – це єдиний фактор людського досвіду, але він складається щонайменше з трьох частин: задоволеності життям, позитивних емоцій та відсутності негативних. Повний варіант опитувальника представлено у Додатку Є.

Для діагностики рівня оптимізму в дітей можна використовувати методику YLOT (Youth Life Orientation Test), адаптовану для молодших підлітків (запропонована S. Yu у 2005) [503].

Наступним етапом у соціально-реабілітаційній роботі соціального педагога школи є створення індивідуального реабілітаційного середовища, з урахуванням результатів індивідуальної діагностики молодшого підлітка. Основою процесу створення індивідуального реабілітаційного середовища є організація соціально-педагогічної роботи з опорою на сильні сторони (strength-based perspective) молодшого підлітка. Ціннісною основою такого підходу є те, що в будь-якої людини, сім'ї або суспільства є сильні сторони і ресурси. У кожного є такі сторони життя, якості особистості, які не ушкоджені проблемою або які найкраще розвинуті, є домінантними. Саме домінуючі аспекти життя та особистості дають змогу рухатися вперед та розвиватися. Наявність ресурсів та системи соціально-педагогічної підтримки збільшують можливості особистості до самозміни на краще. Метод опори на сильні сторони особистості також передбачає сприйняття складних життєвих проблем як таких, що ведуть до розвитку якостей особистості, набуття життєвого досвіду, який у подальшому забезпечить успішне функціонування особистості в соціумі. Тому травмуючий досвід слід розглядати як такий, що передбачає як негативні, так і позитивні наслідки. Важливим у визначенні сильних сторін особистості є врахування того, які плани на майбутнє має особистість, до чого вона прагне і що бажає. Мрії, цілі, сподівання є рушійними силами розвитку особистості та діагностичним матеріалом у роботі соціального педагога.

Одним із ключових понять методу соціально-педагогічної роботи – опори на сильні сторони особистості – є, як зазначає А. Павловський, життєстійкість (resilience). Під життєстійкістю розуміється здатність людини протистояти стресам та життєвим труднощам. Досліджуючи фактори ризику, які призводять до порушень поведінки (Garmeze, 1985; Rutter, 1987; Zimmerman та Arunkul, 1994) учені звернули увагу на те, що діти та підлітки,

що знаходяться під однаковими негативними впливами середовища (алкоголізм, бідність, насильство), демонструють різні типи поведінки і не обов'язково з відхиленнями [310].

Західні вчені Мастін і Поуел (Masten, A. S., & Powell, J. L.) виділяють наступні фактори, що впливають на життєстійкість особистості:

- наявність підтримуючих близьких взаємостосунків;
- підтримуюче соціальне оточення;
- здатність знаходити сенс, значення в житті;
- позитивна самооцінка;
- навички протистояння стресу, вирішення проблем, комунікативні;
- почуття гумору, самоіронія;
- життєві обставини [529].

Враховуючи особливості соціальних умов шкільного середовища, під впливом яких перебувають молодші підлітки, та їхні вікові особливості, можемо виділити основні фактори, що впливають на формування життєстійкості: позитивна самооцінка, наявність підтримуючого оточення або окремої людини, лідерські якості особистості; оптимістична позиція та віра у власні сили. Працюючи з молодшими підлітками, соціальний педагог має сконцентрувати увагу на діагностиці та розвитку перелічених компонентів життєстійкості особистості молодшого підлітка. Соціальний педагог задля виявлення сильних сторін особистості молодшого підлітка має відповісти на такі запитання: які життєві навички допомагають дитині вижити?, що у неї найкраще виходить у житті?, якого життя їй би хотілося?, хто підтримує її у складні хвилини?, на кого вона рівняється?, кому вона допомагає? Відповівши на такі запитання, соціальний педагог має змогу скласти список сильних сторін особистості, з якою працює.

Наступним кроком у реабілітаційній роботі з молодшими підлітками є створення відповідних соціальних умов для конкретного учня, щоб він мав змогу проявити, показати себе з найкращої сторони, продемонструвати сильні сторони своєї особистості. Це призведе до утворення якісно нової соціальної ситуації розвитку особистості підлітка, поступово зміниться його самооцінка, ставлення однолітків до нього та до самого себе. Коли сформується позитивна самооцінка, особистість відчує свою потрібність у шкільному середовищі, вона почне цінувати набутий соціальний статус, намагатиметься зберегти його, і тому постійно працюватиме над подоланням дефіциту певних умінь. Кожен учень, а особливо молодшого підліткового віку, повинен чітко знати, що саме він найкраще уміє і над чим слід попрацювати задля досягнення певних життєвих цілей. Життєвими цілями молодших підлітків можуть бути не обов'язково якісь високі матерії, наприклад, мир у всьому світі тощо, хоча це зараз дуже актуально, а більш близькі – хочу схуднути, накачати м'язи, відвідати якусь країну тощо. Головне, щоб вони були наявні та особистість їх усвідомлювала. У соціально-реабілітаційній роботі з молодшими підлітками слід використовувати будь-які цілі як інструмент руху особистості вперед та формування у неї відчуття задоволеності життям. Для конкретизації та

полегшення цього процесу слід скласти індивідуальну програму соціальної реабілітації особистості.

Програма соціальної реабілітації – це система заходів, що спрямована на розвиток соціальних можливостей об'єкта реабілітації та оточуючих його людей. Вона включає окремі види, форми, об'єми, терміни і порядок заходів, що спрямовані на відновлення або набуття соціально корисної активності, включення особистості до соціального середовища як корисного для нього елемента. Така програма носить індивідуальний характер, може розроблятися службами соціальної реабілітації, а також на базі навчальних закладів за участю певних спеціалістів різного профілю (психологи, педагоги, дефектологи, логопеди, медики тощо). Реабілітаційні програми є обов'язковими для виконання реабілітаційними центрами, навчальними закладами, але носять рекомендований характер для самого об'єкта реабілітації. Він має право відмовитися від того або іншого виду, об'єму або форми робіт, а також і від всієї програми.

Програма соціальної реабілітації розробляється комісією, до складу якої можуть входити різні фахівці, в залежності від проблеми особистості, яка потребує відновлення соціального функціонування. Виконанням програми керує куратор. Куратором може бути будь-який спеціаліст, який брав участь у розробці даної програми. Він відстежує та координує виконання різних етапів програми та окремих заходів [294, с. 128].

Ми пропонуємо орієнтовну структуру програми соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів:

1. Загальні відомості про клієнта.
2. Опис проблеми, яку потрібно вирішити.
3. Мета та завдання програми.
4. Напрями реалізації програми.
5. Опис видів діяльності, які слід виконати в рамках програми.
6. Терміни та місце реалізації певних видів діяльності.
7. Прогнозовані результати.
8. Кадрове та матеріально-технічне забезпечення.

Після проходження певного етапу реабілітаційної програми підводяться підсумки. Куратор знайомиться з висновками спеціалістів, з їхніми записами в карті реабілітації або маршрутній карті, що є звітним документом, де фіксується виконання етапів програми. Успіхи та невдачі обговорюються з фахівцями та клієнтом. Можливе коректування подальших етапів роботи.

Основою реабілітаційної програми є правильний добір форм, методів роботи з молодшим підлітком. Соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу може використовувати весь арсенал психологічних, педагогічних, соціологічних методів, але основною умовою є опора на сильні сторони особистості.

Нам імпонують методи та підходи соціально-педагогічної роботи з підлітками з опорою на сильні сторони, які запропонував сучасний науковець-практик А. Павловський [310]. Він зазначає, що в соціальній роботі домінують проблемно-орієнтовані моделі роботи з клієнтом, які

фокусуються навколо проблеми та спрямовані подолати, вирішити її або усунути, знайти причину та встановити соціальний діагноз. Така процедура допомоги клієнту передбачає орієнтацію на недоліках у його житті, тобто на чомусь негативному, клієнт із самого початку сприймається як особа, якій потрібно удосконалюватися та змінювати життя на краще.

Якщо говорити про дітей молодшого підліткового віку, які стоять на порозі інтенсивних змін (починає змінюватися зовнішність, самовідчуття, соціальна ситуація, самооцінка стає досить нестійкою, залежною від соціального оточення), то використання проблемно-орієнтованих моделей роботи стає не коректним, адже вони вказують на недоліки особистості. Дитина молодшого підліткового віку досить чутлива до негативних висновків щодо її життя, які суттєво можуть вплинути на самооцінку та на здатність змінюватися в позитивному руслі. Тому використання у соціально-педагогічній роботі підходів, орієнтованих на сильні сторони особистості, передбачає фіксацію успіхів, здібностей, цілей, цінностей дитини та використання їх як рушійних сил розвитку особистості.

Можна відмітити такі методи, як консультування, що орієнтоване на рішення, мотиваційне інтерв'ю, соціальний супровід з опорою на сильні сторони, модель кейс-менеджменту з опорою на сильні сторони, програма «Навички дитини», програма роботи з підлітками та їхнім найближчим оточенням, автор якої фінський психіатр Бен Фурман, сімейні групові конференції, програма WWW (Working on What Works – «Працюй з тим, що працює»), основна мета якої – надання внутрішньої сили учителям звичайних або спеціалізованих шкіл до усвідомлення своїх сильних сторін, а також сильних сторін учнів.

Повна характеристика зазначених методів подана у додатку Ж дисертаційного дослідження.

Також практичною допомогою у використанні методів соціально-педагогічної реабілітації, орієнтованих на сильні сторони особистості, є погляди та теорія Бена Фурмана, який дає чіткі рекомендації щодо відновлення соціального функціонування дітей від 3-х до 14-ти років. Б. Фурман зазначає, яким чином долати у дітей такі проблеми, як, наприклад, лихослів'я, страхи, як знову почати їсти, як змінити атмосферу класу, подолати страхи тощо за допомогою орієнтації на позитивні, або сильні сторони особистості [438].

Особливу увагу в доборі методів соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів заслуговує теорія американського вченого Сен Кен Робінсона, який гостро критикує американську систему освіти та характеризує практику перетворення проблемного шкільного середовища на сприятливе для розвитку і формування особистості, базуючись на демократичних методах роботи. У своїй книзі «Школа майбутнього. Як виростити талановиту дитину» та у публічних виступах він характеризує основні кроки щодо удосконалення шкільного середовища. По-перше, це створення стабільності і безпеки, що передбачає формування культури та бажання відвідування школи. Дуже часто в школах використовується такий

метод покарання, як відсторонення від навчання або будь-якого виду діяльності, що лише сприяє збільшенню кількості пропусків, руйнації системи знань та виключенню дитини із шкільного середовища. Тому слід, навпаки, включати дитину до шкільного життя, щоб воно було для неї цікавим. З цією метою, як зазначає автор, потрібно дізнатися, до чого прагне кожна дитина школи, які її інтереси і потреби. Незалежно від того, що це буде – футбол, танці, математика, спілкування, слід створити умови для реалізації інтересів дітей. По-друге, показати, що високо цінується кожна особистість, та у роботі з кожним учнем потрібно виходити з його інтересів і потреб. І лише на останньому місці можна поставити вдосконалення процесу навчання, перехід до більш складних програм та відмовитись від моделей школи, які нав'язуються штатом [349].

Таким чином, з метою поновлення соціального функціонування молодших підлітків соціальний педагог має залучати дитину до різних форм діяльності (шкільної та позашкільної), що відповідають інтересам дитини, які допомагають розкрити її як особистість, відчутти потрібність та слугують шляхами для самореалізації. У тих випадках, коли в молодших підлітків уже сформовані деструктивні бажання (наприклад: хочу спробувати алкоголь, зробити татування тощо), слід використовувати метод перетворення негативу на позитив та поступово формувати у дітей установку «Не нашкодь собі». Так, у бажанні зробити татування прихований, можливо, потяг до естетики зображень, спробувати алкоголь – бажання стати дорослим, зрозуміти свої можливості тощо. Також особливий акцент у соціальній реабілітації молодших підлітків має робитися на розвитку лідерських якостей особистості: людина не повинна боятися, соромитися своїх індивідуальних проявів – таких, як рівень певних здібностей, умінь, особливостей зовнішності, успіхів та невдач тощо; має розуміти, що у кожного є своя траєкторія розвитку – головне внутрішнє почуття задоволеності. Для кожної дитини потрібно створити відповідні умови, в яких би вона проявила себе з позитивного боку, продемонструвала сильні сторони та чітко знала, що вона щось у цьому світі робить краще за інших, і мала змогу бути собою.

Завершальним, та не менш важливим етапом соціальної реабілітації є розуміння соціальним педагогом ефективності запропонованих видів та форм роботи. Так, М. Гуліна до процедури оцінки ефективності реабілітаційного процесу висуває ряд вимог, які впливають на об'єктивність:

1. Реабілітаційний процес здійснюється на основі інтегративного підходу, з використанням методів психотерапії, соціальної терапії, медицини тощо, і це ставить певну вимогу до якості, специфіки підготовки соціального педагога.
2. Оцінка ефективності реабілітаційного процесу повинна проводитися особою, яка не була до нього залучена, тобто є незалежним спостерігачем. Це вимога дуже важлива, тому що при цьому елімінується вплив на оцінку ставлення пацієнта до «лікаря», можна припускати, що «хворий» буде більш щиро оцінювати ефективність «лікування».

3. Доцільно, щоб незалежний спостерігач не знав про методи, які застосовувалися, щоб його власне ставлення до того чи іншого методу не впливало на оцінку.
4. Грає роль ступінь сформованості у соціального педагога якостей, використовуваних для прогнозування успішності реабілітаційної програми.
5. Необхідно враховувати прогностично сприятливі чи несприятливі для проведення реабілітації якості, особливості клієнта.
6. Має значення установка «хворого» на той чи інший метод роботи.
8. Необхідно порівнювати безпосередні та віддалені результати реабілітаційного процесу.
9. Оцінка ефективності повинна проводитися не лише спеціалістами, а й самим клієнтом.
10. Необхідно враховувати особливості життя клієнта після закінчення реабілітаційної програми, можливі впливи (позитивні або негативні) на результат терапії найближчого оточення [116].

Також слід звернути увагу на матеріально-технічні умови проведення реабілітаційного процесу з молодшими підлітками та враховувати їх під час оцінки ефективності. У кожному навчальному закладі доцільно обладнати кімнату для проведення різних видів терапії, тренінгів, соціально-педагогічних реабілітаційних програм, у яких би діти мали змогу відчувати себе у безпеці, відверто спілкуватися з соціальним педагогом, психологом, розповісти свої таємниці та відчувати бажання змінюватися.

Можна виділити такі основні компоненти соціально-педагогічної роботи для з'ясування ефективності запропонованої реабілітаційної програми:

1. Порівняння результатів діагностики початкової, поточної, кінцевої діагностики.
2. Аналіз висновків фахівців, які були задіяні в реабілітаційному процесі.
3. Спостереження за поведінкою клієнта (зміна кількості та якості соціальних зв'язків).
4. Опитування клієнта щодо подолання проблеми.

Отже, концепція створення реабілітаційного середовища школи у соціальній реабілітації молодших підлітків передбачає такі аспекти: створення соціального середовища на основі гуманістичного, акмеологічного, системного, аксіологічного, синергетичного, діяльнісного підходів; проведення групової та індивідуальної діагностики, яка спрямована на виявлення дидактогенних впливів школи; створення індивідуального реабілітаційного середовища, в якому молодший підліток зможе стати успішним та поновити гармонію між собою і соціальним оточенням.

Розділ 3. Зарубіжний досвід професійної підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах

3.1. Основні світові тенденції підготовки соціальних педагогів

Соціальна робота у будь-якій країні зберігає свою національну специфіку, обумовлену соціально-економічними та політичними умовами, історичними, духовно-моральними, культурними й етичними особливостями. Аналізуючи зміст та особливості професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників до соціальної реабілітації молодших підлітків, ми орієнтувалися на розуміння реабілітаційного процесу як створення сприятливих умов соціалізації особистості в освітніх закладах з метою відновлення соціального функціонування.

У світі існує кілька тисяч вищих шкіл соціальної роботи та спеціалізованих факультетів при університетах, що здійснюють підготовку професійних соціальних працівників. Тільки в Європі налічується понад 500 навчальних закладів, які дають освіту в галузі соціальної роботи. У більшості країн ця освіта фінансується державою, проте існує й чимало приватних навчальних закладів, наприклад, в Італії, Франції. У деяких країнах приватний характер шкіл обумовлений їхньою приналежністю до певної релігійної конфесії. Наприклад, у Португалії, Іспанії та країнах Латинської Америки число шкіл, що належать Римській католицькій церкві, помітно перевищує число світських установ. Більшість зарубіжних учених вважають, що соціальна робота як самостійна професія і академічна дисципліна утвердилася саме в 1960- 1970-і рр. [194].

Найбільше число навчальних закладів було відкрито в 1960-і рр., коли соціальна робота розвивалася особливо бурхливо. У цей час були створені багатонаціональні та міжнародні асоціації соціальних працівників, почали видаватися професійні журнали, спеціалізовані видання, розроблений міжнародний етичний кодекс соціального працівника.

У всьому світі утвердився погляд на соціальну роботу як на «організацію особистісної служби допомоги людям» (Ш. Рамон, Т. Шанін), завданням якої є полегшити їхнє життя в умовах особистої та сімейної кризи, а також, по можливості, кардинально вирішити їхні проблеми, навчити їх самостійно справлятися з ними [5].

Також існує визначення поняття «соціальна робота», прийняте Національною Асоціацією Соціальних працівників (НАСП), професійною організацією соціальної роботи в США: це – професійна діяльність з надання допомоги окремим людям, групам, колективам у покращенні або поновленні їхніх здібностей до соціального функціонування і створення сприятливої для них суспільної ситуації (НАСП 1973) [194].

Великий внесок у розвиток соціально-педагогічної роботи не лише США, а й інших країн здійснено дослідженням американки М. Річмонд «Соціальні діагнози», в якому доведена необхідність доповнити суто

соціальну допомогу виховним впливом, розвинути методику групової праці і виховання для самопомоги й ефективнішої соціалізації особистості [537].

У літературі, присвяченій аналізу зарубіжного досвіду, практичну соціальну роботу поділяють на роботу загального профілю та спеціалізованого.

Соціальна робота загального профілю передбачає три сфери:

1) соціальну терапію на індивідуально-особистісному і сімейному рівні з метою соціальної адаптації та реабілітації індивіда в контексті середовища, яке його оточує;

2) соціальну роботу з групами, які можуть класифікуватися за віком (дитячі, молодіжні, зрілого чи похилого віку), за статтю, за інтересами або схожими проблемами (групи колишніх ув'язнених, алкоголіків, наркоманів та ін.);

3) соціальну роботу в громаді за місцем проживання, орієнтовану на розширення мережі послуг, зміцнення общинних зв'язків, створення сприятливого психологічного клімату в місцях проживання людей, а також сприяння різного роду локальним ініціативам, організацію взаємодопомоги та ін.

У всіх країнах розвинена і спеціалізована соціальна робота, якою займаються фахівці у сфері праці та зайнятості, охорони здоров'я, у медико-реабілітаційних службах, установах освіти, будинках престарілих, пенітенціарних установах, збройних силах.

Першопрохідцем у розвитку соціальної роботи як професії та науки вважають США. Соціальну роботу в цій країні пов'язують із професією, яка слугує соціальній моральності суспільства. Сфера соціальної роботи постійно розширюється: на сьогодні служби соціального працівника США охоплюють різні сфери – організації та центри охорони здоров'я, школи, бізнес і промисловість, агенства з охорони сім'ї і дитини, центри психологічного здоров'я, центри корекції і приватну практику. Соціальні працівники обслуговують людей дитячого віку і більш старшого, усіх рас, етнічних груп, соціально-економічних рівнів і релігій.

Вивченням системи соціальної роботи у США займалися чимало вітчизняних і закордонних учених, серед яких слід відзначити роботи М. Доела, С. Зарицької, Л. Капранової, Л. Козлова, Г. Кудрявцевої, С. Мельника, Ф. Мустаєвої, Е. Новака, А. Остапчука, П. Павленка, Я. Панова, О. Потрікеєва, Т. Ромма, Н. Собак, В. Фокіна, М. Целих С. Шардлоу, Ф. Шервіша та ін. Важливе місце у впровадженні зарубіжного досвіду у вітчизняну систему підготовки майбутніх працівників соціальної сфери займають праці українських науковців О. Безпалько, І. Братусь, Л. Віннікової, Н. Гайдука, І. Зверєвої, І. Іванової, З. Кияниці, В. Кузьмінського, В. Москаленко, В. Сидорова, В. Тименко, А. Тюплі, та ін.

Особливості формування професіоналізму американських соціальних працівників розкриваються в дисертації Н. Корольової «Зміст підготовки соціальних працівників для учбових закладів у США і Великобританії». Науковець зосереджується на розв'язанні американськими фахівцями

соціально-освітніх проблем молоді. Її дослідження підтвердило, що сьогодні в усьому світі використовуються саме американські моделі підготовки фахівців соціальної сфери як найбільш універсальні і такі, що відповідають очікуванням суспільства і можливостям професії [209].

У дослідженні Л. Віннікової «Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США» зазначено, що характерною рисою соціально-педагогічної роботи в США є її спрямованість на надання допомоги окремій людині, групі людей, щоб покращити або відновити їхні здібності до функціонування в суспільстві. Статусу й призначенню соціальної роботи відповідає система підготовки фахівців соціальної галузі в американських вищих навчальних закладах, яка передбачає новий підхід до мети й оцінювання процесу навчання соціального працівника [84].

Фах соціального працівника у США здобувають у школах соціальної роботи, коледжах, які є підрозділами університетів. Навчальними програмами тут передбачено три рівні навчання: для отримання ступеня бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи.

До навчального плану із підготовки бакалаврів (термін навчання 4 роки) входить 5 базових професійних тем: практичні методи соціальної роботи, політика і служби соціального забезпечення, поведінка людини і соціальне середовище, дослідження і польова практика. Зміст кожної з цих тем наповнюється навчальними курсами гуманітарних дисциплін, провідне місце серед яких відводиться соціальним та біологічним наукам (соціології, біології, фізіології, психології, філософії, політології, економіці, антропології, історії та ін.). Ці курси дають студентам знання про окремих людей, сім'ї, групи, громади, суспільство, вчать їх знаходити взаємозв'язки між біологічними, соціальними, психологічними та культурними системами суспільства. Від студентів вимагається знання історії становлення та розвитку соціальної роботи, її інституцій, структури, будови і принципів функціонування соціальних служб, соціально-економічної політики держави, вивчення якої також передбачене навчальним планом.

Навчання в магістратурі триває два роки. Впродовж першого року студенти проходять загальний навчальний курс, призначений для поглибленого засвоєння теорії і практики соціальної роботи, яке забезпечується вивченням таких предметів, як соціальні служби, теорія поведінки людей, динамічна психіатрія, соціокультурні концепції, соціальна стратифікація, етнічні системи, методи практичної соціальної роботи, наукові методи дослідження та ін.

Другий рік навчання в магістратурі використовується для спеціалізації і вдосконалення рівня фахової підготовки на практиці. Найпоширенішою спеціалізацією на рівні магістратури є робота з окремими індивідами, сім'ями та групами. Таку спеціалізацію ще називають безпосередньою практикою або втручанням на мікрорівні. Крім певного напрямку роботи можна обрати спеціалізацію в будь-якій із сфер діяльності соціальної роботи: робота з людьми похилого віку, робота у центрах здоров'я, сімейних службах, соціальних службах на підприємствах, робота з дітьми, з розумово

відсталими людьми або людьми з порушеннями психіки, робота у центрах корекції поведінки чи кримінально покараних та ін.

Завершальним етапом у підготовці фахівців соціальної роботи є навчання в докторантурі, особливість якої полягає в тому, що здійснюється підготовка переважно не практиків соціальної роботи, а вчених-теоретиків, покликаних розвивати теоретичні засади соціальної роботи.

Соціальна політика США визначає пріоритетні сфери діяльності соціальних служб, що змінюються в залежності від конкретних умов соціально-економічного розвитку тієї чи іншої країни. У 1957 р в США Рада з освіти в галузі соціальної роботи визначила такі сфери діяльності фахівців: державні соціальні служби; робота з сім'єю; соціальний захист дитинства; корекційна робота; психіатрична соціальна допомога; соціально-медична робота, включаючи систему охорони здоров'я; соціальна робота в школі, в установах, що займаються проблемами груп; робота в галузі соціального планування. У 1980-і рр. після пережитої економічної кризи пріоритетними стали сімейний добробут, робота в громаді, охорона здоров'я, система правоохоронних органів (суд, пенітенціарні установи). Зміна пріоритетів не асимілювала інші сфери, а змінила їхню концептуальну структуру. Наприклад, сфера праці та зайнятості була включена до системи роботи в громаді, так само, як і робота з людьми девіантної поведінки. Медико-соціальна робота включає роботу з фізично і психічно хворими, інвалідами, а також роботу в системі освіти, найчастіше з проблемними дітьми [441].

Основними сферами працевлаштування соціальних працівників у США є:

- соціальні працівники у закладах охорони здоров'я (пропонують психосоціальні послуги для окремої особи, сімей, груп, які постраждали від гострого, хронічного чи невиліковного захворювання). Це можуть бути психологічні консультації, допомога сім'ям, які доглядають за хворими родичами;
- соціальні працівники, які працюють із дітьми, сім'ями і школами, допомагають дітям з академічними, соціальними і емоційними проблемами;
- соціальні працівники, які працюють з людьми, що страждають психічними захворюваннями та залежними – займаються оцінкою стану та наданням психологічної допомоги зазначеній категорії людей, а також здійснюють консультації в кризових ситуаціях, надають послуги в індивідуальній та груповій терапії, та психосоціальній реабілітації [355].

Національна Асоціація Соціальних працівників визначає таку мету соціальної роботи: допомога та відновлення взаємовигідної взаємодії між особистістю і суспільством для покращення якості життя кожного. Соціальний працівник, діючи відповідно до оточуючої ситуації, повинен сприяти (соціально, фізично, організаційно) максимальній реалізації можливостей, ресурсів, прагнень кожної особистості й допомогати людям у загальнолюдських потребах з метою полегшення їхніх страждань. Взаємодія

між особистістю та її оточенням повинна зміцнювати почуття власної гідності, індивідуальності і самовизначення кожного. Коли люди стають уразливими, їх знесилює бідність або вони понесли важкі втрати, їхня поведінка характеризується згубною звичкою, ізоляцією, нездатністю, вони потерпають від зневаги – саме соціальні працівники мають здійснювати величезний вплив у цих ситуаціях [542].

Важливим центром соціалізації підростаючого покоління залишається школа. Основною метою роботи соціального працівника в школі можна зазначити таку, як створення відповідного середовища для успішного розвитку дітей, для їхнього вільного функціонування, а також вчасне реагування на проблеми, які порушують соціальне функціонування дітей та підлітків. Функції соціального працівника в установі освіти в США виконує «керуючий радник». До його завдань може входити: 1) збір, систематизація, оцінка та аналіз усієї інформації про дитину і прогнозування її розвитку); 2) надання інформації для учнів та батьків з актуальних питань, 3) консультування; 4) формування індивідуального плану навчання і виховання; 5) улаштування школярів на роботу або навчання; 6) контроль за результатами, оцінка досягнень випускників школи в подальшому житті.

Школа, одне з традиційних місць діяльності соціальних працівників, вимагає індивідуального, групового та сімейного впливу, комплексу профілактичних заходів, консультацій і співробітництва з учителями і персоналом, організації співробітництва з іншими гуманітарними установами та агентствами соцзабезпечення, досліджень та оцінок з урахуванням відповідальності перед громадськістю. Соціальний працівник, який пропонує ці послуги, повинен бути освіченим у галузях розвитку особистості, психотерапевтичних методик, групових методик, політики соцзабезпечення, політичних течій, науково - дослідної роботи та оцінки [175; 208].

Першочергове завдання шкільного соціального працівника в школах США – забезпечити допомогу в тих ситуаціях, коли соціальні, психологічні, економічні чи культурні бар'єри заважають учневі реалізувати свої потенційні можливості в отриманні освіти. Це здійснюється шляхом взаємодії з учнями, сім'єю, школою і соціумом та зумовлює підготовку шкільних соціальних працівників до успішного аналізу стану, надання безпосередньої допомоги з відновлення соціального функціонування і консультування. Соціальні працівники школи є професіоналами, які можуть допомогти у психічному оздоровленні, у динаміці особистісного зростання, надати позитивну динамічну підтримку учням, учителям та батькам, забезпечити соціальну терапію, здійснити врегулювання процесу навчання для досягнення компетентності та впевненості учнів [511].

Основою при оцінці потреб учнів в умовах підтримки або втручання є психосоціальна історія особистості. Вивчаючи історію розвитку дитини, соціальний працівник звертає увагу на те, чи спостерігаються порушення, характерні для учня в школі, у сімейному або ширшому соціальному оточенні. Адже згідно з законом про спеціальну освіту, вияв аномальної поведінки тільки в умовах школи засвідчує, що проблема полягає в школі, а

не в дитині. У цьому випадку необхідна консультація з учителями стосовно відповідних змін у шкільних програмах з метою задоволення потреб дитини. Проводиться збір іншої важливої інформації, на основі якої можна було б визначити, нормально чи аномально розвивається школяр. Важливими тут стають виявлення ставлення батьків до народження дитини, ставлення дитини до батьків, часу першого самостійного кроку і першого сказаного слова, найефективніших виховних впливів, ставлення дитини до братів і сестричок, якщо вони є, тощо.

При цьому шкільний соціальний працівник використовує різноманітні методи: візити додому, індивідуальне та групове консультування, посередництво в кризових ситуаціях, мобілізацію і координацію ресурсів соціуму, спостереження за дитиною, її захист. Він націлений на вирішення таких проблем, як поведінка і відвідування учнів, а також сімейні труднощі, що впливають на якість навчання (наприклад, бідність і дискримінація, погані умови для занять, жорстоке поводження з дитиною, вживання алкоголю і наркотиків, вагітність неповнолітніх, суїцидальні схильності, втрата інтересу до навколишнього світу). В процесі індивідуальної роботи з учнями як клієнтами соціальний працівник намагається здійснювати профілактику безпричинних пропусків навчальних занять, середовищної дезадаптації підлітків, їхньої підвищеної агресивності, передчасної вагітності учениць. З цією ж метою організуються групи для обговорення проблем, які хвилюють людину шкільного віку. Особливе місце серед них останнім часом належить питанням зловживання наркотичними речовинами, запобігання інфекційним захворюванням (ВІЛ / СНІД), ранній вагітності, проблемам спілкування з однолітками та сексуальним порушенням. Шкільні соціальні працівники підтримують сім'ї учнів, аналізують їхнє ставлення до персоналу школи, заохочують участь батьків у освітньому процесі [175;447].

У якості консультанта шкільний соціальний працівник взаємодіє з адміністрацією школи та викладацьким складом з питань ставлення учнів до шкільної політики, практики і структур влади. Проводяться консультації щодо домашніх умов, культурного та соціального середовища, яке впливає на зміни в поведінці учнів. Соціальні працівники роблять свій внесок у складання розкладу і вироблення політики в таких питаннях, як дисципліна учнів, їхнє психічне здоров'я, соціальні навички та підготовка до сімейного життя [288].

Особливі соціально-педагогічні підходи реалізуються в роботі з «важкими» підлітками і неповнолітніми групи ризику. Стосовно них існує ціла низка програм, частина з яких ініційована урядами штатів чи общинами, а частина реалізується приватними організаціями за дозволом штатів. Програми штатів, зазвичай, сприяють створенню невеликих відкритих виправних закладів і служб, які дозволяють не вилучати дітей із сімей, а вирішувати їх проблеми у звичному для них середовищі. Соціальні працівники за таких умов отримують можливість інтегрувати власний виховний вплив із впливом сім'ї з метою перевиховання підлітка. Тому основні зусилля спрямовуються на те, щоб уберегти неповнолітнього від

формальної системи суду і передати його під опіку місцевим організаціям, віддаленим від системи правосуддя, огородивши його від перевиховання у стінах закритих інтернатів, колоній та тюрем. Такий підхід певним чином запобігає формуванню у неповнолітнього правопорушника негативних сугестивних комплексів злочинця.

Створені в 1967 році бюро соціальних послуг молоді координують діяльність, спрямовану на недопущення вирішення проблем підлітка через судову сферу у справах неповнолітніх. Більшість бюро не пропонують власних послуг, а, виступаючи в ролі посередника, контролюють діяльність сервісних організацій з метою реабілітації неповнолітніх. Для підлітків, які позбавлені волі й відбувають покарання, існують дві категорії закладів: 1) закриті місця позбавлення волі; 2) закриті виховні заклади. До перших відносять заклади, що обмежують фізичну свободу неповнолітніх злочинців, які знаходяться в попередньому ув'язненні на період перевірки фактичних обставин справи. До других – державні або приватні організації, які обмежують свободу пересування неповнолітніх, направлених сюди за рішенням суду. Функціонують такі типи цих закладів: школи для перевиховання, молодіжні табори і ранчо, закриті притулки і дитячі будинки, центри цілодобового нагляду. Соціальні педагоги, які працюють у них, проводять бесіди, надають необхідні консультації, координують дію інших служб із метою створення умов для виправлення неповнолітнього правопорушника [312].

Специфіка освітньої системи Сполучених Штатів Америки полягає в тому, що функціонують додаткові структури, які займаються соціалізацією дітей, допомагаючи загальноосвітнім закладам. Так, однією з таких служб з соціалізації дітей і підлітків є психолого-педагогічна служба «Гайденс», яка була організована Франком Парсонсом у 1908 році. Слово «гайденс» походить від англійського дієслова «гайд», що означає «вести, керувати, скеровувати». В Америці до змісту поняття «guidance» входить і «classroom environment», що означає створення атмосфери класу, середовища, або екології класу. Ця служба є обов'язковою в структурі освіти США. Майже в кожній вищій школі, в багатьох середніх та у початкових школах почали на повний робочий день із повним навантаженням запрошувати фахівців із системи педагогічної підтримки. Ключова постать служби – каунселер (фахівець-консультант). Професійна підготовка цих фахівців здійснюється у ВНЗ 1 – 2 роки на базі вищої педагогічної освіти. Каунселер поєднує функції: координатора виховної роботи школи, що бере участь у плануванні та вдосконаленні навчально-виховного процесу; консультанта учнів, батьків, педагогів (першим він допомагає виявляти здібності й можливості, другим – розуміти дітей); дослідника, що вивчає особистість дитини; методиста, що допомагає працівникам школи оволодіти принципами і методикою «гайденс».

У змісті діяльності служби «гайденс» визначають три напрями: економічний (профорієнтації), навчальний (добір навчальних програм), соціальний (вивчення особистості учня та керівництво її розвитком).

Дітям і підліткам може надаватися допомога у вирішенні різних життєвих питань, наприклад, як правильно сприймати розлучення батьків, смерть близьких людей, як розв'язувати конфлікти, як дружити з однокласниками і взагалі – бути в добрих стосунках з іншими. Каунселер керує програмою «Гарантія успіху», яка допомагає дітям, що потребують додаткової допомоги у формуванні навичок читання й математики. Каунселери часто вдаються до використання допомоги самих учнів для надання підтримки одноліткам. Це, зазвичай, учні, в яких за плечима подолані труднощі й проблеми. Вони діляться своїми думками й почуттями з приводу подій, які їм довелося пережити; часто ці діти надають серйозну підтримку одноліткам у повсякденному шкільному житті [266; 79].

Як відомо, одним із основних напрямів виховання підростаючого покоління у школах США є формування лідерських якостей учнів. Так, чимало наукових досліджень присвячено проблемам лідерства (Т.Гоулд, Дж. Б. Кретти, Уэйнберг Р.С).

Дослідники зазначають, що лідери, зазвичай, володіють «потенціалами», які високо оцінюються їхніми ровесниками (успішне навчання, демонстрація особливої ерудиції в певній галузі знань, комунікабельність, фізична досконалість, володіння здібностями співака, танцюриста, художника, готовність до захисту друга і т.д.). Важливу роль для хлопчиків відіграє сила, для дівчат – краса. Відтак, учні-лідери своєю поведінкою здатні помітно впливати на життя класу. Американський дослідник Д. Коунін розробляє техніку і стратегію встановлення дисципліни через вплив на лідера – виправляючи поведінку лідерів, виправляється поведінка всього класу [514].

Американський психолог-консультант К. Слоун визначає особливості лідерських якостей особистості – лідера робить розумнішим не об'єм інформації, а вміння нею керувати та використовувати її [387]. Саме таким принципом користується сучасна американська школа, спрямовуючи навчально-виховний процес на розвиток умінь учнів презентувати себе, ефективно спілкуватися, зберігати свою індивідуальність та самостійність.

Існує багато теоретичних і практичних методів у роботі соціального працівника школи. Їхній перелік та особливості застосування можуть змінюватися у відповідності з проблемами школи, але завжди це має відображатися у навчальних планах професійної підготовки соціальних працівників за рахунок спрямованості або спеціалізації. При цьому визначаються спільні елементи у навчальних планах – вивчення особливостей поведінки людини в соціальному оточенні, соціальна політика, теорія і практика професії, дослідження, цінності та етика, а також поле практичної діяльності.

Асоціація соціальних працівників шкіл США зазначає, що для більш ефективного виконання завдань соціальної роботи в школі слід об'єднувати зусилля Американської Асоціації Адвокатів (Asca), Національної Асоціації Психологів Школи (Nasp), Соціальної Асоціації Працівників Школи

Америци(Sswaa) та організувати соціальну роботу школи на основі міждисциплінарних зв'язків [19].

Помітним у галузі аналізу системи соціальної роботи в Сполучених Штатах Америци є доробок Т. Трегубової («Соціальна робота зі студентами в ХХІ столітті – нові обов'язки, полікультурний аналіз»). Дослідниця охарактеризувала принципи, на основі яких будуються соціальні програми в США: періодичне оновлення змісту програми соціальної роботи, гнучкість, універсальність, критичність в оцінці змісту програм, виокремлення обов'язкового і варіативного компонентів у програмах та соціальних проектах, скоординованість дій усіх суб'єктів соціальної роботи, обов'язкове залучення учнів до різних видів соціальної практики, впровадження ідеї партисипативності, яка характеризується інтерактивним спілкуванням усіх зацікавлених осіб із питання визначення цілей, змісту, форм і засобів організації соціальної роботи та використовує неформальні шляхи залучення учнів та їхніх батьків до прийняття рішень. Дослідниця зазначає, що у США основний акцент робиться на терапевтичному аспекті соціально-педагогічної роботи: механізм системи соціальної роботи запускається за наявності існуючих проблем, за проханням про допомогу самого клієнта і коли доведено, що дитина дійсно потребує допомоги [418, с. 2 – 6].

Серед основних груп клієнтів соціальних працівників США виділяються, як самостійна група, одинокі, педагогічно важкі підлітки, які характеризуються особистісними дисфункціями та негативним впливом оточуючого середовища. Основна мета соціальної роботи з цією групою полягає в розширенні їхньої особистісної компетенції; у формуванні здатності самостійно вирішувати проблеми, розвивати свої можливості; у сприянні взаємодії між підлітками та оточуючим соціальним середовищем, між організаціями та інститутами; у подоланні бар'єрів спілкування, позбавлення страхів, гармонізації взаємодії із середовищем; у розвитку вмінь використовувати ресурси, які забезпечують високий рівень міжособистісної взаємодії. Для цієї категорії визначено перелік соціальних послуг, що надаються соціальними працівниками: забезпечення догляду за дітьми малозабезпечених батьків; сприяння усиновленню дітей і допомога прийомним сім'ям; юридична та психологічна допомога підліткам; допомога дітям – жертвам злочинів та насилля; пошук батьків, що ухиляються від виплати аліментів; допомога дітям-втікачам та безпритульним [88].

У Великобританії, як і в США, студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: у коледжах і агентствах (аудиторний і практичний курси). В останні роки навчання в агентствах набуває більш значущої ролі, ніж у коледжах, тобто надається перевага практичному курсу перед теоретичним. Значна увага стала приділятися навчанням та підтримці співробітників агентств, які спеціалізуються на роботі зі студентами, керують їхньою діяльністю під час практики. Їхнє основне завдання – вдосконалення професійних навичок студентів незалежно від місця їхнього навчання. Деякі з них (у великих агентствах) повністю звільняються від практичної роботи з клієнтами і прикріплюються до трьох і більше студентів. Практика в

агентстві становить близько 80 днів, що займає приблизно половину всього обсягу навчального часу студента.

Структура підготовки дипломованих фахівців соціальної сфери у Великобританії визначається Центральною радою з питань навчання і підготовки у соціальній роботі. Створення Ради надало можливість упорядкувати освітні стандарти, видачу ліцензій на створення факультетів соціальної роботи, розподіл державних замовлень та грантів на науково-дослідну діяльність у галузі соціальної роботи; централізувати видачу дипломів про присудження кваліфікації випускникам [195].

У Великобританії структура підготовки фахівців соціальної роботи має вигляд різнорівневої багатоступеневої системи. Перші чотири ступені – недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів у різних соціальних закладах. П'ятий-шостий ступені – дипломовані спеціалісти соціальної роботи, які пройшли відповідну підготовку в університетах чи коледжах.

В усіх вищих навчальних закладах підготовка соціальних працівників здійснюється на трьох рівнях – базове теоретичне навчання (академічний рівень), теоретико-практичний; практичний (виробнича практика). На першому рівні студенти оволодівають знаннями суспільних наук (соціальна політика, економіка, філософія, соціологія, загальна антропологія); психологічних (загальна і спеціальна); медико-гігієнічних і правових наук, а також вивчають спеціальні курси (програми) за обранною спрямованістю. Другий рівень включає знання теорій, концепцій і моделей соціальної роботи; загальних і спеціальних методів, форм, прийомів організації менеджменту соціальної роботи. На цьому рівні активно використовуються інтегративні курси і форми навчання, які поєднують у собі теорію і практику, готують студентів до третього рівня навчання – практичної підготовки безпосередньо на робочому місці [348].

Особливістю британської системи підготовки соціальних працівників, як і в США, є професійна практична підготовка, ефективність якої забезпечується чіткою координацією діяльності університетів і соціальних закладів, інтеграцією теорії та практики, різноманітністю моделей практичної підготовки, методичними розробками. Індивідуальні форми навчання переважають над груповими. У створенні програм практики використовують в основному емпіричний або прагматичний підхід. Існують різні програми практичної підготовки, які залежать від спеціалізації, але кожна має містити такі основні аспекти: практика роботи з сім'єю, практика з культурологічної компетенції, антидискримінаційна практика, практика з правової відповідальності та дослідницьких орієнтацій. Перед отриманням кваліфікації соціальні працівники мають відпрацювати 200 днів практики у двох різних установах. Програма підготовки складається відповідно до вимог Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі, зміст яких зводиться до шести блоків: 1) спілкування та наймання, сприяння і підтримка; 2) допомога клієнту; 3) аналіз та планування; 4) втручання у

життя клієнта і надання йому необхідних соціальних послуг; 5) робота в організації; 6) розвиток професійної компетентності [195].

Основні моделі практичного навчання соціальних працівників класифіковані Ш. Рамою і Р. Саррі таким чином:

1. Модель особистісного зростання і розвитку, заснована на використанні терапевтичних моделей практики у процесі навчання. Студент стає ніби клієнтом супервізора. Особистісне зростання розглядається як передумова професійного вдосконалення. Навчання в основному індивідуальне. Практикується конфіденційність безпосередньої роботи студента з клієнтом. Для супервізора більше значення має процес навчання, ніж його результати. Опора на психологічні теорії.

2. «Учнівська» модель, яку іноді називають «Поруч з Неллі» (є аналогією з моделями навчання в промисловості, де учні спостерігають за роботою на ткацьких верстатах досвідчених фахівців («Неллі»)). Професійне зростання студента оцінюється на основі стандартів супервізорства. Навчання проходить у процесі реальної діяльності, в ході спостережень студента за практичною роботою супервізора і копіювання його моделей і стилю роботи. Для супервізора однаково важливі і процес, і результати практики. Опора на теорії поведінки.

3. Управлінська модель, при якій ставлення до студента нічим не відрізняється від ставлення до будь-якого співробітника агентства, а основна функція керівника практики – управління процесом практики. Підхід зосереджений більшою мірою на формуванні практичних навичок, при цьому критерії оцінки результатів практики співвідносяться з політикою агентства, а головним серед них є результати роботи студента з клієнтами. Потрібне суворе дотримання правил, інструкцій, режиму тощо, звертається увага на трудову та професійну дисциплінованість студента, адже як найважливіше – захист клієнтів і якість роботи агентства. Основна опора такої моделі – теорії управління.

4. Модель структурованого навчання, заснована на використанні навчального плану за модульною структурою, з блоками одиниць. Застосовуються різні методи викладання, особливо імітаційні та діяльнісні (навчання в «команді»). Ні процес практики, ні її результати не визнаються пріоритетними. Однаково важливо і набуття навичок, і засвоєння ціннісних основ роботи зі студентами, також пред'являються певні вимоги до оцінки на основі критеріїв компетентності. Студент працює під безпосереднім наглядом і контролем керівника практики. Опора на теорії навчання дорослих [345].

Більшість навчальних закладів Великобританії не готує фахівців соціальної роботи широкого профілю, але, незалежно від спеціалізації, обов'язковим є вивчення таких дисциплін, як психологія (загальна, вікова, соціальна), фізіологія, соціологія, соціальні структури, соціальна політика, управління, право, соціальне законодавство, теорія та практика соціальної роботи, філософія соціальної роботи, етика, інформатика. Спеціалізація відбувається за рахунок спецкурсів навчальних дисциплін відповідно до

майбутньої роботи соціального працівника: 1) з дітьми і підлітками; 2) з правопорушниками й ув'язненими; 3) з хворими (у системі охорони здоров'я); 4) з інвалідами; 5) з людьми похилого віку; 6) з громадою; 7) у системі соціального захисту [208]. Вивчаються такі професійні питання: закони, які надають соціальним працівникам певні права і накладають відповідальність; організація суспільства; наскільки клас, раса, культура і релігія є важливими в розумінні людей і їхніх потреб; зростання і розвиток людей упродовж їхнього життя; потреби дитини для здорового росту і розвитку; ознаки небезпеки, які вказують на те, що дитиною або дорослою людиною зловживають чи нехтують; закони й системи, в яких соціальні агентства співпрацюють з метою захисту дитини і уразливих дорослих; потреби людей, які мають фізичні вади або проблеми з навчанням, чи поєднання таких проблем; симптоми проблем зі здоров'ям, пов'язаних із розумовими відхиленнями, та можливості їхнього вирішення; потреби людей, які мають алкогольну і наркотичну залежність; потреби ВІЛ-інфікованих; злочинність і антисоціальна поведінка; системи надання допомоги та поліпшення добробуту людей; як надаються та забезпечуються соціальні послуги, послуги з охорони здоров'я, тимчасового перебування на обліку за скоєння певного правопорушення; як працює система кримінального права; природа дискримінації на основі недієздатності, статі, раси, мови або релігії; їхній вплив на надання послуг для дітей та дорослих; як можуть бути організовані служби опіки, як їх розвивати, управляти ними, оцінювати їхню роботу; шляхи, за якими споживачі соціальних послуг можуть подати скаргу у випадку, якщо послуги не є адекватними; яка процедура розгляду та реагування на ці скарги [332].

Важлива роль у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у Великій Британії належить педагогу-наставнику. Від його професійної компетентності залежать як успіх практики в цілому, так і ступінь задоволеності практикою студентів. Тому підбір, навчання й утримання в штаті кваліфікованих педагогів-наставників – важливе завдання, яке перебуває в центрі уваги всіх закладів соціальної роботи Великобританії, що орієнтуються на високі стандарти професійної підготовки [32].

Британські вчені П.Редер та С.Дунган (P.Reeder, S. Duncan) стверджують, що ключовою метою підготовки спеціалістів для соціальної сфери є озброєння практиків знаннями, уміннями та можливостями самостійно мислити [36].

Основними принципами функціонування вищих закладів з підготовки фахівців до соціальної роботи є гуманізація, тобто врахування особистісного досвіду студентів, заохочення до творчого діалогу під час навчального процесу, повага до особистості студента, знання і розуміння його потреб; антидискримінаційний підхід як до самого процесу навчання, так і до практики соціальної роботи; робота у партнерстві як з агентствами, так і з клієнтами [134].

Під кінець навчання соціальних працівників починають готувати до роботи в специфічних конкретних закладах/установах, наприклад, у напрямі:

кримінального права; роботи з дітьми і сім'ями в громаді; роботи з дітьми та молоддю за місцем проживання; з людьми в лікарні; з людьми похилого віку або людьми з розумовими вадами, фізичними вадами та проблемами у навчанні. Ця робота може проводитися як у денних центрах, так і за місцем проживання [215].

У Великобританії взагалі функціонує 150 державних соціальних служб з оцінки потреб та планування надання соціальних послуг, до обов'язків яких уходить визначення потреб, призначення соціальних послуг та соціальної допомоги. У країні налічується 31 000 постачальників соціальних послуг для дорослих, із яких близько 70% – недержавні або приватні постачальники соціальних послуг, 30% – комбіновані, 76% послуг надається на місцевому рівні. З метою забезпечення отримання клієнтами насправді потрібних їм послуг формуються системи різноманітних соціальних послуг, розробляються гнучкі схеми надходження грошей.

Найстарішою у Великобританії з недержавних організацій є Національне товариство попередження жорстокого ставлення до дітей (NSPCC). Організація була заснована близько 120 років тому, в 1884 році, у відповідь на жорстоке поводження з дітьми, і розпочала вона свою роботу з підготовки та лобювання спеціального закону про захист дітей. Основними напрямками роботи організації є розробка чітких правил найму на роботу соціальних працівників для роботи з дітьми; урізноманітнення послуг та збільшення чисельності постачальників соціальних послуг для дітей; здійснення внутрішнього моніторингу дотримання стандартів якості соціальних послуг при роботі з дітьми; поширення застосування системи адвокації; розвиток систем забезпечення прав дітей; здійснення лобювання та проведення кампаній з реформування законодавства; розробка системи моніторингу дотримання прав дітей у школах; участь у розробці ефективної системи покарань за кривдження дітей. У Великобританії існує розподіл функцій при наданні соціальних послуг різним групам клієнтів, організацією надання соціальних послуг дітям опікується Департамент освіти і науки. Усього по країні діє 120 схожих центрів, які є нецентралізованими, мають власні програми діяльності, що розробляються відповідно до місцевих потреб [70].

О. Бартош-Пічкара, розглянувши особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії, робить висновок, що соціальні працівники відіграють провідну роль у захисті найбільш уразливої верстви населення – дітей [36].

Аналізуючи роботу шкільного соціального працівника у Великобританії, О. Кубицький виділяє такі основні завдання: відповідають за організацію регулярних перевірок, з'ясовують причини невідвідування занять [220].

Соціальні працівники Великобританії, об'єднані у спеціальні служби – соціальні служби забезпечення освіти, прикріплюються до окремих шкіл, регулярно їх відвідують, працюють з учителями, допомагаючи їм вирішувати проблеми відвідування, поведінки, а також матеріальні проблеми. Особлива

увага надається дітям, підліткам, які постраждали від жорстокого ставлення до них, та дітям - інвалідам. Усім надається допомога із запрошенням у необхідних випадках психологів, юристів, лікарів, поліції та інших фахівців. Соціальні працівники з'ясовують причини невідвідування навчальних занять, оскільки це може свідчити про те, що дитина, підліток стикається з труднощами у школі або вдома. Після виявлення причин та консультацій з учителями соціальні працівники надають допомогу дитині та її батькам. Якщо ж проблема виходить за рамки компетенції школи або служби соціального забезпечення, соціальної освіти, соціальні працівники звертаються у відділення соціальних служб і агентства. Обов'язковим у роботі соціального працівника є допомога батькам і школярам. Організуючи зустрічі з батьками у школі і вдома, вони заохочують до максимального використання освітніх можливостей, допомагають налагоджувати стосунки та нейтралізують різні проблеми, що негативно впливають на навчальний процес дітей. Також до завдань соціальної служби забезпечення освіти Великобританії входить надання допомоги дітям, підліткам, які тимчасово або назавжди виключені зі школи. У таких випадках соціальний працівник має допомогти батькам влаштувати дитину в інший навчальний заклад, налагодити взаємовідносини між батьками і дитиною. Також здійснюється спостереження за виконанням правових норм праці дітей, виявляються причини тривалої відсутності у школі, організується матеріальна допомога, профілактика правопорушень серед дітей і підлітків, координується соціально-педагогічна діяльність навчального закладу з іншими зовнішніми службами. Соціальні працівники школи також можуть розробляти та керувати різними планами та програмами щодо повернення дитини у шкільне середовище [526].

У сферу уваги соціальних служб, що є виключно бюджетними організаціями, потрапляють діти, підлітки, молодь, а також їхні сім'ї, які потребують соціального і психологічного захисту, матеріальної допомоги, що спрямовані на відновлення соціального функціонування. Такі служби незалежні від навчальних або медичних закладів; соціальний працівник має право поставити перед місцевою владою питання про безпеку для всебічного розвитку дитини або підлітка з боку конкретного закладу, спеціаліста, родича або іншої особи.

Функціонують також спеціальні соціальні центри, які обслуговують певні категорії дітей і підлітків, сім'ї, які проживають на конкретній території, та надають послуги з соціально-терапевтичної практики, сімейної терапії, відпочинку, соціального захисту та забезпечення. Як зазначає С. Пальчевський, найближчим часом у Великобританії замість відділів соціальної роботи і команд соціальних працівників планується організація монодисциплінарного об'єднання лікарів, учителів, поліції, фізіологів та інших фахівців, діяльність яких спрямовуватиметься на надання допомоги як окремим людям, так і групам у процесі пристосування до змін у розвитку суспільства [312].

Особливо цікавим для нашого дослідження є досвід Німеччини в організації соціальної роботи та в специфіці підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів, оскільки у Німеччині, як і в Україні, поки що має місце диференціація соціальної й соціально-педагогічної діяльності та збереження відповідних напрямів професійної підготовки, але, за європейськими вимогами, спостерігається тенденція до наближення та злиття цих видів діяльності. Існує програма «Sozial wesen», яка об'єднує елементи як соціальної роботи, так і соціальної педагогіки.

Відомо, що термін «соціальна педагогіка» у 1850 році вперше застосував німецький педагог А. Дістервег (1790-1866 рр.). Основоположником соціальної педагогіки як науки є німецький філософ і соціолог Пауль Наторп (1854-1924 рр.). Він вважав, що предметом соціальної педагогіки є проблема інтеграції виховних сил суспільства з метою підвищення культурного рівня народу. У зв'язку з актуалізацією П. Наторпом питання важливості суспільного оточення для особистості, фахівці соціально-педагогічної роботи окреслили новий напрям своєї діяльності – створення виховного середовища. Німецький філософ і педагог виступав із ідеєю об'єднання всіх виховних сил суспільства для реалізації головної мети виховання – підвищення культурного рівня народу. У своїй доповіді вчений наголошує: «Людина стає людиною тільки завдяки суспільству» [246, с. 8].

Положення, сформульовані П. Наторпом, знову набули актуальності в Німеччині в кінці 60-х років ХХ ст. Перед навчально-виховними закладами ставилося завдання забезпечити оптимальний безконфліктний розвиток особистості, сформувати у неї вміння налагоджувати позитивні стосунки у соціальній групі [298].

Сучасна німецька соціальна педагогіка характеризується неоднорідністю і багатоплановістю концепцій.

Різним аспектам вивчення досвіду професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників у Німеччині присвятили свої праці вiтчизняні та німецькі дослідники: Н. Абашкіна, Л. Бьоніш, К. Вількер, О. Вільманн, А. Гейне, Л. Гончар, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Х. Клумкер, Г. Ланге, К. Лауерман, П. Люссі, К. Молленгауер, К. Німаєр, В. Поліщук, М. Приходько, О. Пришляк, Ю. Реєр, П. Ріхтер, Л. Рьоснер, А. Саломон, Й. Тевс, Ю. Тіллман, Г. Тірш, А. Фішер, С. Хлебiк, У. Шааршiдт, Й. Шайпль, Й. Шiллінг та інші.

Функціонує ієрархічно впорядкована структура професійної підготовки кадрів соціальних педагогів чотирьох освітньо-професійних рівнів:

– допрофесійна підготовка, яку майбутні соціальні працівники отримують переважно під час діяльності у різних добродійних організаціях: Червоний Хрест, організація католицької церкви Карітас тощо;

– рівень професійних училищ, який передбачає: навчання у однорічній професійній школі для підготовки вихователів дитбудинків сімейного типу (термін навчання 1 рік); під час навчання в однорічній школі вихователів дитбудинків багато уваги приділяється формуванню світогляду слухачів,

розширенню їхніх знань про світ. Вивчення суспільних предметів допомагає вихователям краще орієнтуватися в суспільному і громадському житті, чіткіше визначати власну громадянську позицію. Завдяки цьому спілкування вихователів з дітьми має значний або й вирішальний вплив на процес формування у дітей громадянських установок та на формування у них майбутньої адекватної позиції в суспільстві; навчання у професійному спеціалізованому училищі впродовж двох років, що надає право працювати помічником вихователя у догляді за дітьми, а також право вступу до підвищеного спеціалізованого училища;

– рівень середньої спеціальної освіти, що передбачає професійну підготовку працівників дитячих садків, молодіжних центрів і надомного догляду за малюками. У підготовці вихователів для дитячих містечок одним із найважливіших елементів є поєднання теоретичного і практичного психолого-педагогічного навчання. Професійним складником діяльності вихователів є навченість брати на себе відповідальність за виховання дітей, створювати навколо них атмосферу стабільності та захищеності. Вихователь у дитячому містечку є центральною постаттю виховного процесу, через те головним завданням його професійної підготовки є розвиток творчого, відповідального, гуманного мислення і освоєння діяльності з розв'язання найрізноманітніших практичних проблем виховання;

– рівень вищої освіти, на якому займаються підготовкою соціальних педагогів у вищій спеціальній школі з терміном навчання 4 роки та підготовкою соціальних педагогів на факультетах «соціальна педагогіка» університетів, які готують до викладацької діяльності у професійних школах соціально-педагогічної сфери (термін навчання 5–6 років). Професійну підготовку соціальних педагогів здійснюють такі типи вищих навчальних закладів: вищі фахові школи (ВФШ), університети та фахові академії.

Підготовка соціальних працівників різних спеціалізацій на рівні професійних училищ і середньому спеціальному рівні передбачає вивчення таких фахових предметів: основи виховання, основи охорони здоров'я, бухгалтерський облік, основи домашнього господарства, основи харчування, соціально-доглядова практика тренування по догляду за здоров'ям, художнє та ремісничє навчання, музика, виховання, рухливі ігри, приготування їжі, догляд за квартирою і текстилем. Під час навчання багато уваги приділяється формуванню світогляду майбутніх фахівців, розширенню їхніх знань про світ, поєднанню теоретичного та практичного психолого-педагогічного навчання, умінню брати на себе відповідальність за виконувану роботу тощо [336; 337; 486; 518].

Особливого значення в підготовці цих фахівців у Німеччині набуває комбінування декількох суміжних навчальних спеціальностей. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих спеціальних школах терміном 6 – 8 семестрів дає право працювати в державних закладах. Навчання на відповідних факультетах університетів (термін 8–12 семестрів) не дає такого права, але надає можливість викладати у вищій спеціальній школі.

Навчальні програми з підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників передбачають таке спрямування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи і соціально-педагогічної діяльності: соціальна робота та соціальна педагогіка (історія, теорія, організація й інститути, методи); соціальні науки (соціологія, соціальна політика, політична наука, економіка, статистика, емпіричні соціальні дослідження); психологія та педагогіка (прогресивна психологія, терапевтичні методи, теорія і практика освіти, теорія соціалізації); здоров'я (надання медичної допомоги, медичне обстеження); юридичне та суспільне управління (законодавство стосовно сім'ї, молоді, соціального забезпечення, соціальних гарантій, праці й управління); засоби масової інформації, мистецтво, спорт [338].

У вищих навчальних закладах процес професійного навчання регулюється навчальними та екзаменаційними розпорядженнями й додатками до екзаменаційних розпоряджень – модульними книгами. Навчальними програмами бакалавра передбачається вивчення обов'язкових груп навчальних дисциплін («загальна педагогіка», «соціальна педагогіка», «психологія», «соціологія», «дидактика та методика соціальної роботи»), спеціальних («право», «соціальна медицина», «економіка», «естетика та комунікація») та факультативних. Найбільш розвиненим напрямом соціальної педагогіки в Німеччині є педагогіка виробництва – галузь професійної педагогіки, яка досліджує проблеми професійного навчання. Проблематика, що розробляється в цій сфері, відповідає практичним вимогам виробництва. Вони пов'язані з питаннями професійного визначення молоді, її професійної орієнтації, безпосереднього включення молодого покоління до світу праці, адаптації до умов виробництва. Завданням соціальних педагогів є створення на виробництві сприятливого психологічного клімату, прийняттого стилю керівництва й управління, щоб кожний працівник відчував себе співучасником загальної справи, зацікавленим партнером. Дослідження навчальних предметів для майбутньої соціальної роботи у вишах Німеччини підтверджує наявність таких тем, як професійний портрет соціального працівника, проблем клієнта, специфіка роботи з різними групами населення, методи соціальної роботи, починаючи з класичних методів індивідуальної, групової та общинної роботи і закінчуючи більш сучасними групами методів: терапевтичними, соціально-психологічними [335; 546].

У процесі підготовки соціальних педагогів переважають методи бесіди, дискусії, самостійної роботи з книгою, робота в малих групах, рольові ігри. Особлива перевага надається дискусії, оскільки цей метод привчає самостійно мислити, формулювати власну точку зору і відстоювати її. У ході семінарів і практичних занять у вишах Німеччини застосовуються рольові ігри, які розглядаються і як метод, і як соціально-педагогічний засіб. Курс «Ігри» є складником предмета «Педагогіка медій», що передбачає засвоєння студентами традиційних рухових, настільних, комунікативних ігор і створення нових. У більшості вишів Німеччини популярним є метод роботи в

малих групах, за якого студентська група (10-12 осіб) поділяється на мікрогрупи для виконання одного великого завдання або різних завдань, а потім, у процесі загального обговорення, підводяться підсумки і приймаються рішення [482]. Як зазначає У. Штрауб у своїй статті «Соціальна робота і зв'язки з громадськістю в Німеччині», особливе місце у підготовці соціальних працівників/соціальних педагогів займають PR-технології, тобто «паблік релейшенз технології», що позначають процес комунікації, створення соціальних зв'язків із громадськістю. Студенти навчаються використовувати різні PR-методи в соціальній роботі: флаєри, постери, готові звіти, Інтернет-сайти, безпосередні контакти, пресу, телебачення тощо. У. Штрауб зазначає, що це підвищує соціальний статус професії соціального педагога, привертає увагу суспільства до невирішених проблем, слугує більшій конкретизації практичних результатів соціальної роботи [469].

Особливістю навчального процесу вищих навчальних закладів Німеччини є тенденція до скорочення лекційного часу в загальному обсязі навчального навантаження студента. Перевага надається навчанню в малих групах та індивідуальним заняттям. Домінантними формами організації навчання соціальних педагогів є інтегровані семінари, практичні заняття, самостійна робота, робота в команді, робота з випадком, практикуми, робота над проектом. Інноваційною формою організації навчання є інтегрований семінар, що забезпечує розвиток рефлексивних здібностей, інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь студентів, їхню корекцію. Іntenсивно використовуються віртуальні форми навчання: відеолекторії, відеоконференції, робота в електронних бібліотеках, у мережі Інтернет, а також поєднання стаціонарної й дистанційної форм навчання, професійної діяльності з навчанням тощо. Організація навчального процесу здійснюється з урахуванням індивідуальних навчальних програм студентів.

У німецькій моделі навчання центральне місце займає студент як первинний реципієнт. Увесь навчальний процес зорієнтований на формування професійних компетенцій; використання інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання; встановлення партнерської взаємодії між закладами освіти й соціальними установами як базами практичного навчання і потенційними роботодавцями; запровадження інтердисциплінарних спеціалізацій.

Проблема професійної підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів знайшла ґрунтовне висвітлення і в німецькій науковій літературі. Зокрема, у дослідженнях Р. Амтора, Г. Гайткампа, Х. Захсе, Е. Крузе, Г. Пфаффенбергера, Т. Раушенбаха, В. Толе та ін. розглянуто різні традиції і підходи та здійснено реконструкцію історичних змін і процесів, що привели до становлення й утвердження сучасної системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Німеччині. Позитивними здобутками соціальної/соціально-педагогічної роботи згадані дослідники вважають, зазвичай, варіативність навчальних програм, їхню побудову на основі принципу індивідуалізації навчального процесу, розширення діапазону спеціалізацій, забезпечення рефлексивності навчання, орієнтацію змісту й

технологій професійної освіти на поточні й перспективні завдання професійної діяльності, єдність теоретичної і практичної підготовки тощо.

Особливого значення в підготовці фахівців соціальної роботи/соціальної педагогіки у Німеччині нині набуває комбінування навчальних спеціальностей. Останнім часом статистичні довідники зафіксували значну кількість студентів, які виявили бажання поєднати професію з соціального виховання з іншими напрямками підготовки [1; 512, с. 197 – 214].

На основі аналізу навчальних програм з підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини можна виокремити спільні елементи:

- соціальна робота і соціальна педагогіка: історія, теорія, організація, соціальні інститути, методи роботи;
- соціальні науки: соціологія, соціальна політика, політичні науки, емпіричні соціальні дослідження;
- психологія/педагогіка: прогресивна психологія, терапевтичні методи, теорія і практика освіти, теорії соціалізації;
- здоров'я: надання медичної допомоги, медичне обстеження, патронаж;
- юридичне і суспільне управління: законодавство у справах сім'ї, молоді, соціального забезпечення, соціальних гарантій у сфері зайнятості і самоврядування;
- музика, драматургія, спорт, образотворче мистецтво, кінематографія, робота із засобами масової інформації, курси іноземних мов – англійська, іспанська, французька, курси мов іммігрантів [480; 520].

Значна роль у професійній підготовці фахівців Німеччини, як і США й Великобританії, належить практичному компоненту. У цілому, на практику відводиться від 30% до 50% усього навчального часу, який студенти повинні проводити в закладах соціальної сфери, у діяльності різних асоціацій та органів влади. Багато університетів самі співпрацюють із певними закладами, тому студенти мають можливість пройти там стажування [543].

На сьогоднішній день у Німеччині здійснюється підготовка соціальних педагогів/соціальних працівників до широко диференційованої сфери соціально-педагогічної діяльності, що включає заклади для підтримки сімейного виховання, дитсадки, групи продовженого дня, виховання в дитбудинках та інтернатах, центри позашкільної дитячої й підліткової діяльності та ін.

Особлива увага приділяється підготовці соціальних педагогів/соціальних працівників до роботи з дітьми підліткового віку, що традиційно об'єднується єдиним поняттям «дитячо-юнацька допомога». Ця ділянка роботи має два аспекти: «турбота про підлітків» та «допомога у вихованні».

Перший із них пов'язаний з організацією дозвілля дітей та підлітків (налагодження діяльності молодіжних центрів, розгортання спортивного руху, будівництво спортивних майданчиків, робота в молодіжних організаціях та в галузі освіти молоді, культурно-масові та оздоровчі заходи

під час шкільних канікул, організація міжнародних зустрічей, заходи з охорони прав і праці підлітків). Другий передбачає надання соціальної допомоги проблемним дітям, підліткам і їхнім сім'ям (допомога у вихованні та налагодженні спілкування, у розв'язанні проблем, пов'язаних із певними аномаліями в поведінці дітей, підлітків та батьків, з випадками насильства, що мають місце в сім'ї). Робота у сфері «дитячо-юнацької допомоги» проводиться у відповідних соціальних організаціях різноманітними професійними групами: соціальними працівниками, соціальними педагогами, психологами, соціологами, педагогами, лікарями, юристами. Така робота покликана запобігти направленню дітей до спеціальних закладів, оскільки знаходження дитини в сім'ї обходиться державі дешевше, ніж її перебування в дитячому будинку чи в інтернаті.

У Німеччині, на відміну від США, діє загальнонаціональний Закон про допомогу молоді, який вийшов у 1991 році замість старого закону 1962 року. Новий закон скасував примусовість виправного виховання. Відомства у справах молоді мали створити у достатній кількості відповідні служби допомоги дітям і підліткам за місцем проживання. У законі також підтверджувалося, що всі види допомоги мають добровільні засади та повинні діяти за участю самої молодої людини в пошуку рішення тієї чи іншої проблемної ситуації. Закон передбачає такі основні види допомоги: позашкільне навчання молоді, спрямування її до спортивних організацій, стимуляція розвитку в денний час, педагогічний захист, педагогічна консультація, соціальна робота з групами, інтенсивна соціально-педагогічна допомога підлітку [446].

У зв'язку з цим соціально-педагогічна робота з підлітками розуміється як, перш за все, усунення факторів і умов, що становлять перепони для соціалізації в найближчому оточенні. Так, педагогічний захист спрямований на зменшення та усунення причин, що порушують соціальне функціонування, сприяє профілактиці доступу до наркотиків, недостатньої впевненості в собі, дефіциту в освіті і відставанням у розвитку, а також створює умови для відпочинку дітей і підлітків, безпеки навколишнього середовища.

Діяльність педагогічних консультацій, служб соціально-педагогічної допомоги спрямована на допомогу в кризовій ситуації. Консультування батьків і підлітків здійснюється багатопрофільною бригадою спеціалістів. Німецькі фахівці вважають, що в цьому виді діяльності важливий відкритий підхід до підлітків (без формальностей), довіра, збереження анонімності. Окрім індивідуальної консультативної допомоги, у процесі виховання надається і соціальна групова допомога в дитячих закладах, яка націлена на соціальне навчання в групі [235].

На противагу первинній традиційній роботі із запобігання дитячій та підлітковій злочинності, яка активізується лише тоді, коли виховні проблеми загострюються, помічається зростання ефективності профілактичної та превентивної роботи. Найчастіше ця робота проводиться на вулицях міста. Вона ставить за мету запобігти виникненню молодіжних груп ризику,

схильних до правопорушень, шляхом встановлення з ними «випадкових» контактів у період їхнього скупчення для проведення вільного часу. Під час цих контактів визначаються проблеми вуличних груп молоді, вивчаються можливості надання їм відповідної допомоги, як індивідуальної, так і групової. Плануються заходи не лише з метою запобігання збільшенню кількості груп, а й з метою розпаду тих, що є. У складі груп виявляються особливо небезпечні підлітки, їх намагаються залучити до тих молодіжних груп, які знаходяться під соціально-педагогічною опікою. Для молоді відшуковуються приміщення для спілкування, організуються різноманітні форми дозвілля з метою сублімації надлишкової енергії підлітків та юнацтва.

У роботі з підлітками соціально-педагогічна діяльність базується на таких принципах: принцип сімейної орієнтації, що передбачає відповідальність усіх членів сім'ї за вирішення проблем кожного її члена, співпрацю соціального працівника чи соціального педагога у необхідному захисті та допомозі підліткам, готовність до доцільних змін ситуації та стосунків у сім'ї з метою «вирівнювання» необхідних обставин; принцип прихованості та конфіденційності передбачає дозвіл клієнта на присутність або участь у розмовах із соціальним працівником або соціальним педагогом третьої особи та на право передачі інформації, яка стосується особистих життєвих ситуацій, сторонній людині (групам людей, організаціям, закладам, засобам інформації і т.д.). Загалом, принцип відображає право дитини-підлітка на повагу до її особистого життя; принцип щирості та довіри спрямований на встановлення з клієнтом щирих довірливих стосунків, які, насамперед, пов'язуються з відкритою і чесною поведінкою соціального працівника, який не дозволить собі за спиною підопічного отримувати про нього від третьої особи інформацію інтимного характеру; принцип розуміння, замість осудження, вимагає конгруентності соціального працівника, тобто його здатності сприймати світ і людей у ньому такими, якими вони є. Це не означає, що злочинець чи злочинна поведінка повинні виправдовуватися, а скоріше пов'язується з розумінням людини як потенційно доброї істоти, незахищеної, як складно організованої системи негативного впливу хаотично непередбачуваних елементів. Через те, розуміючи, що клієнт потребує підтримки, йому необхідно дати можливість висловити свої почуття аби серйозно їх сприйняти та зрозуміти; принцип допомоги і виховання замість покарання дещо збігається із попереднім. Однак він тісніше пов'язаний із профілактикою порушення клієнтом загальноприйнятих норм і передбачає всебічний розвиток його на основі гармонізації внутрішньоособистісних та загальносуспільних інтересів і виховання в нього готовності до змін у взаєминах із членами сімей; принцип добровільності, замість контролю, дозволяє надавати клієнтові право самому приймати рішення, яка допомога йому необхідна і яку він хотів би отримати. У цих випадках соціальному працівнику не бажано нав'язувати підопічному свої поради та вказівки, демонструючи цим самим певну свою зверхність над ним. Таким чином, зникає база для формування в клієнта звички пристосування до контрольованих обставин на основі страху; принцип

допомоги для самопомоги або активності, замість пасивності, висуває вимогу самоактивізації клієнта. Соціальний працівник повинен допомогти йому сформувати внутрішню готовність і бажання бути господарем власної долі. У протилежному випадку, коли соціальний працівник сам усе робитиме замість свого підопічного, позбавляючи його самостійних дій, цим самим він формуватиме безвідповідальну та безвільну особистість, яка у будь-яких ситуаціях не в змозі буде сама за себе постояти; принцип об'єднана допомога – комплексна допомога передбачає допомогу соціального працівника, яка надається в тісному контакті з різноманітними соціально спрямованими організаціями та службами. Це засвідчує, що в соціальній роботі надзвичайного значення набуває процесуально-систематичне бачення соціальних проблем, яке можливе за умови об'єднання фізичних, матеріальних, духовно-психічних, загальносуспільних та особистісних проблем[312].

Враховуючи принципи соціально-педагогічної роботи Німеччини, науковці виділяють першочергові загальні функції соціальної роботи з дітьми підліткового віку: 1) формування у клієнта внутрішньої готовності, здатності до саморозвитку і вирішення проблем на основі розвитку творчих здібностей; 2) гармонізація стосунків між людьми, групами та соціальними системами; 3) сприяння ефективній і гуманній дії тих чи інших систем; 4) допомога у розвитку та поліпшенні соціальної політики країни та захисту дітей і підлітків [219; 311].

Французька система підготовки працівників соціальної сфери, одна з найефективніших у світі, характеризується диференційованістю та багаторівневістю. Вона є також і однією з найстаріших, але в той же час однією з тих, що найбільш динамічно розвивається, оновлюється, реформується. Підготовка соціальних працівників у Франції відбувається значною мірою на рівні середньої спеціальної і вищої освіти. Система підготовки фахівців для соціальної сфери заснована на своєчасній професійній орієнтації та допрофесійній підготовці, що реалізуються в загальноосвітній школі на основі тісної взаємодії навчальних закладів, у яких здійснюється теоретична підготовка, та соціальних служб і установ, що стають базами для практичної підготовки. Питання соціально-педагогічної діяльності у Франції активно висвітлюються у працях сучасних українських і зарубіжних теоретиків та практиків (З. Багатої, О. Заїр-Бека, Г. Лещук, Є. Мамбетова, А. Мудрика, В. Туєва та інші). Серед представників французької наукової думки варто виокремити А. Біне, П. Бурдьє, Е. Бутру, Ж. Капеля, Р. Карра, Л. Кро, П. Лапі, Ж. Мажо, Ж. Марітена, Л. орше, Р. Торайя, П. Ферран, Ж. Фураст'є та інші. Дослідники, розкриваючи поняття «навколишнє середовище» та «виховне середовище» з точки зору цілісної виховної системи, відмічають такі структурні компоненти: фізичний, соціальний, міський, сільський, технологічний та інш. Практика соціального виховання орієнтує дітей та підлітків не лише на їхнє безпосереднє оточення, а і на віддалене.

Г. Лешук у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що у Франції існує диференційована багаторівнева система соціальної освіти, яка базується на ранній професійній орієнтації, що починається, зазвичай, ще на рівні загальноосвітньої школи – ліцею у формі профілювання [241].

У Франції старші класи середньої школи (ліцей) є профільованими, і їхнє закінчення веде до отримання різних типів свідоцтв про середню освіту – бакалаврату. Лише успішна здача двоступеневого іспиту на бакалавра дозволяє продовжити навчання у вищій школі. Це відрізняє французький бакалаврат від американського, який відзначається дипломом, що підтверджує одержання базової вищої освіти. Середню спеціальну освіту у сфері соціальної діяльності надають школи і регіональні інститути соціальної роботи. Більшість шкіл пропонує навчання за однією з спеціальностей, навчальні курси яких суттєво відрізняються за змістом та тривалістю, зберігаючи схожість у поділі на теоретичну і практичну підготовку. Період професійної підготовки триває: 3 роки – на спеціальності помічників соціальної служби, сімейних радників, соціальних аніматорів та спеціальних експертів навчання; 2 роки – на спеціальності дошкільних соціальних педагогів і персоналу дитячого садка; 8 місяців – для жінок-домогосподарок.

Вища освіта соціальних працівників має два рівні: вища професійна освіта першого та другого циклу, який, у свою чергу, має два рівні. Причому навчання другого циклу доступне для осіб, які мають вищу професійну освіту першого циклу і щонайменше трирічний професійний досвід діяльності в галузі соціальної роботи. Саме наявність диплома, що засвідчує підготовку II циклу вищої освіти, надає можливість його власникові претендувати на адміністративні посади та кар'єрне зростання. Університетський диплом за спеціальністю технології соціальних кар'єр має такі спеціалізації: соціальну та соціокультурну анімацію (науково-технічна діяльність, культурна діяльність, соціальна діяльність і місцеве життя), соціальний захист і спеціалізоване виховання, навколишнє середовище.

До групи професій соціальної кар'єри входять асистент соціальної служби, радник із соціальної та сімейної економіки, спеціалізований вихователь, вихователь раннього дитинства, вихователь із соціального правоохоронного захисту молоді, аніматор соціально-культурної діяльності.

На відміну від навчальних планів підготовки соціальних працівників в Україні, програми професійної підготовки асистентів соціальних служб Франції містять значно меншу кількість дисциплін загальноосвітньої, гуманітарної, соціально-економічної і фундаментальної підготовки, зосереджуючись на фахових та спеціальних дисциплінах, і відводять більше половини навчального часу на практичне навчання. Тобто, на відміну від вітчизняної системи соціальної освіти, яка спрямована на підготовку фахівця широкого профілю з акцентом на теоретичні знання, навчальні заклади Франції готують працівників вузької спеціалізації [193].

Підготовка фахівців у сфері соціальної роботи у Франції побудована за принципом почергового навчання, коли теоретичне чергується з періодами практики у різноманітних навчальних закладах, соціальних службах,

установах та організаціях, причому обидва складники підготовки фахівців соціальної сфери здійснюються за єдиною програмою, переслідують єдину мету й оцінюються за чітко визначеними критеріями.

Під час навчання студенти проходять кілька видів практики. Усі ці види можна поділити за двома видами цілей: 1) на основі пасивного спостереження сформувати у студентів уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності в різних типах соціальних закладів із різними категоріями клієнтів – практика ознайомлювального типу (інформативна, ознайомлювальна, багатопрофільна); 2) у процесі активного залучення практиканта до вирішення реальних проблемних ситуацій сформувати у нього навички здійснення професійної діяльності – практика професійного спрямування (професійна, зовнішня, практика поглибленого вивчення, навчальна) [64].

Основними нормативними документами, що визначають зміст та напрямки соціальної освіти у Франції, є Кодекс освіти, Кодекс соціальної діяльності і сім'ї, Національна та регіональні схеми соціальної освіти, програми професійної підготовки фахівців соціальної сфери з різних спеціальностей.

Контроль за дотриманням програм професійної підготовки, рівнем кваліфікації керівників навчальних закладів, якістю освіти, який здійснюється в навчальних закладах упродовж усього періоду підготовки фахівця в галузі соціальної роботи, покладено на державу. Але навчальні заклади мають значні повноваження і можливості, наприклад: упровадження власних дипломів, підтвердження професійних навичок та знань абітурієнтів, набутих до вступу на навчання. А кожен заклад із підготовки соціальних працівників має свій педагогічний (технологічний) проект, що базується на загальнодержавній програмі професійної підготовки, розробленій для кожної спеціальності в галузі соціальної роботи [38].

Вузька спеціалізація соціальних працівників у Франції розвивається у трьох основних напрямках: соціальне асистування (*l'assistance sociale*), спеціалізоване виховання (*l'education specialisee*), анімація (*l'animation*).

Базовими в змісті підготовки є такі дисципліни: структура інститутів соціальної роботи; соціальна економіка; соціальне середовище; взаємини між людьми; здоров'я, гігієна та медично-соціальний захист населення. Основною дисципліною для вивчення є «Теорія і практика соціальної служби» – інтегрований курс, що забезпечує зв'язок між різними навчальними дисциплінами. Також у межах модернізації освіти в галузі соціальної роботи Франції на сучасному етапі розглядається питання про включення у програму професійної підготовки за фахом «Асистент соціальної служби» таких навчальних дисциплін, як «Філософія» та «Іноземна мова» [184].

Вимоги до соціальних працівників у Франції є переважно такими самими, як і в інших країнах: передбачається, що спеціаліст із соціальної роботи повинен мати відповідну соціологічну, психологічну, педагогічну, юридичну та медичну підготовку, володіти певними методами впливу на

клієнта, вміти знаходити контакти з необхідними державними, політичними та громадськими організаціями та установами.

Базовою характеристикою професій соціальної кар'єри, незалежно від профілю і спеціалізації, є здатність забезпечувати допустиме і доцільне посередництво між особистістю, сім'єю, з одного боку, і суспільством, державними і громадськими структурами – з іншого; виконувати роль партнера, сполучної ланки між особистістю і соціумом, між дітьми і дорослими, сім'єю і суспільством, уміти працювати в умовах неформального спілкування, сприяючи появі і прояву ініціативи, активної, суб'єктної позиції клієнта; уміти будувати відносини з ним на рівних, на основі діалогу; співчувати, співпереживати клієнту при вирішенні його проблем.

Все це однозначно визначає пріоритет особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації професійної діяльності. Оскільки діяльність соціальних педагогів та працівників пов'язана зі своєю зоною довіри між людьми, що сприяє їхньому взаєморозумінню і спілкуванню, представники цих професій повинні володіти навичками впливу не тільки на самого клієнта, а й на його оточення, групове спілкування, на ситуацію в соціумі. Необхідними якостями є психологічна грамотність, розвинене почуття такту, чіткі моральні принципи, хороша комунікабельність та організаторські здібності, висока духовна і загальна культура, вміння аналізувати соціальні явища, бачити своє місце і роль у суспільному житті.

Компетентність у різних галузях соціальної діяльності, зазвичай, передбачає спеціалізацію у якійсь одній із них, і це визначає основні професійні ролі соціального працівника: консультант (проводить психологічні та соціальні консультації, бесіди), брокер (надає необхідну інформаційну підтримку – підказує клієнту, до яких служб слід звернутися за допомогою), захисник (відстоює інтереси клієнта в різноманітних інстанціях), опікун (опікується дітьми-сиротами, дітьми з неблагополучних родин, доглядає хворих та осіб похилого віку), посередник (соціальний працівник, який знаходиться між двома людьми, людиною та групою з метою допомогти їм вирішити спільні проблеми), розпорядник (визначає суспільні групи та окремих індивідів, які потребують підтримки, і займається призначенням як матеріальної, так і соціальної допомоги) та ін. [519].

Найважливішою умовою доступу до підготовки працівників соціальної сфери є наявність певних особистісних якостей, мотивації, життєвого досвіду, що засвідчуються на спеціальному іспиті, і наявність повної середньої освіти, що підтверджується дипломом бакалавра відповідного профілю або еквівалентним йому дипломом професійної освіти. Підготовка більш високого рівня передбачає також дво- або трирічний досвід професійної діяльності з обов'язковою атестацією наймача чи організації. Все це спрямовано на захист сфери соціальної роботи від професійної некомпетентності.

Підготовка соціальних працівників включає варіативну частину, що охоплює основи наук, широкі галузі знань, загальні методики і т.д., а також регіональні компоненти, які конкретизують різні аспекти підготовки та

становлять основу для практики, проведення стажувань, тренінгів, вирішення реальних проблем, діяльності в конкретних ситуаціях. Значна частина підготовки фахівців проводиться в регіональних центрах, інститутах, спеціалізованих школах підготовки персоналу для соціальної роботи. Ці навчальні заклади мають багаторічний досвід соціальної практики в певному регіоні, апробують різні моделі й форми діяльності, акумулюють значний потенціал у галузі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників соціальної сфери [240].

Цікавим є досвід підготовки «спеціалізованих вихователів», сфера діяльності яких охоплює різні види виховних впливів на дітей, підлітків та дорослих, що мають фізичні, психічні вади, відхилення у поведінці або перебувають у несприятливому соціокультурному середовищі. Діяльність спеціалізованого вихователя характеризується різноманітними формами і методами роботи з контингентом клієнтів і середовищем у цілому. Вимоги до вихователя досить високі, оскільки він інтегрує свої зусилля з усіма, хто бере участь у виховному процесі: сім'єю, лікарями, педагогами, соціальними працівниками. Фактично, цей фахівець у Франції ідентичний українському соціальному педагогу. Основним об'єктом соціально-педагогічної роботи Франції є найбільш незахищена та вразлива група населення – діти і молодь. Це підкреслювалось ще у 1880 році на педагогічних конференціях, головною темою дискусії яких був гармонійний розвиток дитини та її творчий потенціал [65; 287].

Базисною для соціально-педагогічної роботи у Франції є педагогіка навколишнього середовища. Одним із постулатів такої педагогіки є розкриття потенційних можливостей дитини, відновлення та забезпечення її успішного соціального функціонування, що вимагає від педагога максимального розвитку всіх форм активної діяльності учнів. Французькі фахівці розуміють шкільне середовище як відкрите життя та світу, а шкільні заклади – як виховні осередки, в яких із дітьми, окрім учителів, займаються спеціально підготовлені громадські та професійні аніматори – організатори позаурочного часу.

Наприкінці ХХ століття Державною соціальною програмою Франції окреслено основні напрями діяльності соціальних педагогів, а саме: всебічне сприяння соціальній адаптації особистості, її інтеграції в сучасне суспільство, поглиблення координації діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи, організація соціальної, педагогічної та психологічної допомоги, сприяння самовдосконаленню та саморозвитку особистості, підготовка до виконання соціальної ролі в суспільстві, педагогізація дозвіллевої сфери, підтримка соціально значущої діяльності, соціально-педагогічна допомога і підтримка соціально незахищених верств населення, соціальний захист прав особистості та недопущення проявів дискримінації, насильства, жорстокості тощо. Відбувається активний пошук нових моделей соціально-педагогічної роботи шляхом розроблення таких регіональних планів, як «Політика міста» (Politique de la ville), «Місцевий виховний проект» (Projet Educatif local), «Місцевий Проект вдалого виховання» (Le

Projet de Rйussite Educative (PRE)), «Місто – друг дітей» (Ville amie des enfants) тощо. Активізується міжвідомча діяльність, з'являються спільні програми державних, недержавних установ та громадських організацій у здійсненні соціальної роботи, проводиться активна робота щодо співпраці департаментів, регіонів та комун у різних напрямках соціальної роботи: «Пакт міст та регіонів щодо запобігання сексуальному насильству дітей» (Pacte des villes et des régions contre la violence sexuelle envers les enfants), «Допомога дітям вулиці» (Aider les enfants de la rue) [99].

У Франції діють численні організації соціальної підтримки та захисту дітей і молоді. Французький Союз порятунку дитинства (UFSE) – одна з перших асоціацій, яка займалася проблемою «дитина у складній ситуації». У країні функціонує телефонна служба прийому повідомлень про дітей, які зазнають жорстокого поводження (SNATEM)

Як зазначають французькі науковці, проблеми у поведінці підлітків – це соціальний протест і помста за місце в суспільстві, що їм відводиться, точніше, протест проти його відсутності в ньому. З метою вирішення існуючих проблем дітей підліткового віку діють соціальні превентивні заклади, які ведуть пошук найбільш ефективних соціально-педагогічних методів включення молоді в соціальне життя та надають допомогу школярам у виконанні домашніх завдань, допомагають у пошуку роботи, сприяють інтеграції іммігрантів, біженців, здійснюють вуличну та соціокультурну анімацію. Метою анімації є гуманітаризація вільного часу, заохочення до якоїсь діяльності. Аніматор завжди виступає як активний член групи, а не пасивний спостерігач, його діяльність повинна спонукати до позитивного наслідування, що особливо важливо при роботі з дітьми та підлітками. Соціокультурна анімація спрямована на формування загальної культури людини, пробудження в особистості віри в свої можливості, розвиток творчих здібностей, активізацію процесу спілкування, самопізнання, самореалізації та самовдосконалення. Активно розвиваються культурно-дозвіллі центри дітей і молоді, наприклад, чисельні Будинки культури, Центри канікул, які включають дошкільні табори для дітей 4-6 років, центри канікул дітей 6-14 років, центри спільних канікул для підлітків 13-18 років, центри дозвілля під відкритим небом для підлітків з метою їхнього фізичного, морального, естетичного розвитку. У центрі організовується різноманітна діяльність на свіжому повітрі: туристичні походи, ознайомлення з історичними місцями, екскурсії на природу, спортивні ігри. Передбачено заходи художньо-естетичної, науково-технічної діяльності, розвиток творчої уяви, виховання високих смаків [312].

Створюються молодіжні інформаційні центри (центри інформації та документації, центри інформації та консультування молоді), в яких надається інформація за такими напрямками: освіта; професійна орієнтація і підготовка; зайнятість; безперервна освіта, підвищення кваліфікації; соціальні питання і практичні проблеми повсякденного життя; вільний час; канікули; зарубіжні контакти; спорт.

Структура інформаційної мережі у Франції включає Національний центр інформації та документації в Парижі; обласні центри інформації молоді, створені в префектурах 24 регіонів країни; департаментські центри молодіжної інформації. Ключовою фігурою персоналу, задіяного в роботі центру, є інформатор, який безпосередньо вступає в контакт із молодими людьми. Така робота вимагає практичного досвіду, професіоналізму, вміння знайти спільну мову з людьми, об'єктивно оцінити ситуацію, щоб знайти з неї оптимальний вихід, вміння відійти від стереотипів. Інформатори мають знати проблеми, з якими стикається молодь, володіти емпатійною культурою та творчими здібностями, тому вони мають бути з молодіжного середовища, близькими йому, знайомими з проблемами молоді. Так, у Франції інформатори – це, в основному, молодь до 30 років, тобто самі молоді інформують молодих [535].

Розглядаючи систему соціальної роботи в Швеції, можна відмітити, що вона є однією із найбільш досконалих у Європі, а підготовка соціальних працівників має багаторівневий характер та здійснюється диференційовано для спеціалістів різних напрямів роботи. Можна виділити три основні групи соціальних працівників:

1. Соціальні працівники, які зайняті доглядом за хворими людьми та інвалідами.
2. Соціальні педагоги, які працюють із дітьми та молоддю.
3. Соціальні працівники, які здійснюють патронаж та організацію допомоги населенню [220].

Найнижчий рівень освіти допускається у тих працівників, які здійснюють догляд за хворими та інвалідами. Досить престижним є напрям соціальної роботи з організації допомоги населенню, це потребує вищої освіти. Підготовка таких спеціалістів здійснюється в університетах Швеції.

Існує спільна програма підготовки фахівців соціальної сфери, але кожен навчальний заклад має право вносити корективи. Структура підготовки бакалаврів, якої дотримуються всі ВНЗ Швеції, складається з таких ступенів: базове теоретичне навчання, практика, поглиблені теоретичні курси спеціалізації.

Головна мета навчання – озброїти студентів методами соціальної роботи та соціально-психологічної допомоги. Основними формами навчання є лекції, робота в групі, індивідуальні завдання і семінари. Обов'язковим є проведення активної дискусії і під час лекцій, і під час семінарських занять. Усі форми роботи зі студентами спрямовані на розвиток умінь активно мислити, виявляти самостійність у навчальному процесі. Перелік дисциплін за спеціальністю «соціальна робота» включає широкий спектр різних галузей наукових знань, які забезпечать формування професійності майбутнього соціального працівника: вступ до спеціальності; комп'ютер і спілкування; соціологія; політична економія і соціальна політика; політика; право; психологія; вступ до соціальної роботи; сім'я та корекція взаємин; благополуччя суспільства; організація соціальної роботи для зміни людини в суспільстві; ризик та заходи впливу; соціальна робота з елементами

лікувальної роботи; соціальна робота (психосоціальні аспекти); теорія і методика превентивної соціальної роботи; практична підготовка, яка включає наукову практику (методологія наукового дослідження та безпосередні дослідження за спеціальністю), практику за спеціальністю та практику під керівництвом наставника. Кожен тиждень навчання закінчується заліком [135].

Слід зауважити, що будь-яка дисципліна, включена до підготовки соціальних працівників, читається з урахуванням специфіки професійної діяльності і передбачає використання системи знань саме в соціальній роботі.

Щодо спеціалізацій фахівців соціальної сфери, то кожен університет визначає свій перелік. Так, наприклад, Гетеборзький університет надає такі спеціалізації: робота з людьми девіантної поведінки; робота соціального працівника у школі; робота соціального працівника у пенітенціарній системі; робота соціального працівника у закладах охорони здоров'я; робота соціального працівника з емігрантами; робота соціального працівника на підприємстві.

У дисертаційному дослідженні А. Кулікова «Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції» зазначається, що шведська модель соціальної політики та соціального захисту дітей і молоді характеризується «універсальним підходом». Соціальна робота з дітьми та молоддю у Швеції дуже розвинута й охоплює всі соціальні групи. Ефективність проведення роботи забезпечується значною кількістю дипломованих соціальних працівників, на яких покладена велика відповідальність із забезпечення соціального захисту та впровадження соціальної політики держави. Саме тому спеціалізацію «соціальна робота з дітьми та молоддю» можна віднести до провідних, адже кількість студентів цієї спеціалізації у вищих навчальних закладах Швеції дорівнює 35 – 40 % від загальної кількості бакалаврів соціальної роботи. Система соціальної роботи з дітьми та молоддю є децентралізованою (відповідальність покладена на місцеві органи влади, які самостійно вирішують, як організувати роботу соціальних служб), тому види роботи варіюються відповідно до особливостей муніципальної політики. Але для всіх муніципальних соціальних програм роботи з дітьми та молоддю характерні чотири напрями: превенція, соціальна підтримка й соціальна допомога без вилучення із сім'ї, інспекція у справах неповнолітніх, опіка [228].

З метою охорони соціальних прав дітей і молоді до 18 років у Швеції діє служба (відомство) «Дитячих проблем», яка забезпечує виконання конвенції ООН «Про права дитини», сприяє отриманню кожною дитиною відповідних освітніх послуг, а також займається підтримкою комфортної психологічної атмосфери і життєвих стандартів, що забезпечують безпеку дитини.

У країні також існує добровільна організація «Шведське суспільство по захисту прав дітей в общинах» (BRIS). Організація має дитячу телефонну

лінію: діти можуть зателефонувати і отримати підтримку, пораду та різну інформацію.

У зв'язку з прийняттям Закону про соціальне обслуговування, який передбачає відповідальність муніципальної влади за підтримку дітей і підлітків, створено службу по догляду за дітьми. Комітет із соціального обслуговування повинен гарантувати, що діти і підлітки будуть зростати у гарних і безпечних умовах. Тому передбачено тісний взаємозв'язок служби із сім'ями з метою створення умов для всебічного, гармонійного фізичного і соціального розвитку особистості дитини і підлітка [481].

Цікавою формою догляду за дітьми шкільного віку є центри дозвілля, які забезпечують поєднання освітньої діяльності та соціального обслуговування. Працівниками центрів є культмасові організатори та вихователі. Центри дозвілля діти можуть відвідувати як до, так і після занять у школі та під час канікул.

Для дітей у віці 9 – 12 років функціонують підліткові клуби, мета яких – соціалізація дітей підліткового віку та молоді. Вони працюють у вечірній час, організовують спілкування між членами клубу, навчають підлітків самостійно розподіляти фінанси та допомагають визначитися з улюбленим напрямом діяльності.

Також для підлітків з девіантною поведінкою функціонують різні форми соціальної допомоги. Зокрема, притулки для підлітків, які залишили сім'ю. Їхня головна мета – створити дитині повноцінні умови для життя, щоб вийти із кризи. У Швеції не поспішають повернути «втікачів» додому, а сприймають їх як партнерів для позитивного вирішення проблем. Тому соціальні працівники працюють над тим, щоб спрямувати зусилля підлітка на усвідомлення складної ситуації, в яку він потрапив, знаходження шляхів виходу з неї, переборення кризової ситуації.

У наркотичних службах перебувають підлітки, які зловживають алкоголем, наркотиками, різноманітними лікувальними засобами. У розпорядженні наркотичних служб для надання відповідної допомоги клієнтам знаходяться станції допомоги неповнолітнім, клініки, інтернати, лікарні, витверезники, притулки (сховища), інтернати - гуртожитки, опорні пункти, квартири, диспансери. Станції допомоги неповнолітнім призначені для надання амбулаторної допомоги не тільки підліткам, а й їхнім близьким на добровільній основі. Тут проводяться діагностичне лікувальне обстеження та відповідний курс лікування [312].

Переважає більшість середніх шкіл – муніципальні. Існує також невелика кількість так званих вільних шкіл, частина з яких пов'язана з альтернативною педагогікою (вальфдорською, Монтесорі), а частина – із релігійними громадами «вільних церков», що не входять до офіційної Шведської церкви. Всі школи своїми стандартами і вимогами повинні відповідати загальнодержавному закону про освіту [392].

У школах консультуванням і допомогою у вирішенні проблем дітей займаються соціономи (у кожній школі є 1-2 таких дитячих консультанти) або спеціально запрошені фахівці. Зазвичай, це команда фахівців, до складу

якої входять спеціальний педагог, соціолог, сімейні психотерапевти, психологи-терапевти. Усі фахівці професійної групи повинні мати додаткову освіту з системної сімейної психотерапії. Крім цього, батьки отримують матеріальну грошову допомогу на дітей, однаковою для всіх, яка сплачується до 16 років. Якщо підліток продовжує навчання у школі або гімназії, йому виплачується стипендія у розмірі грошової допомоги. Батьки дітей віком 4-12 років мають право на два «контактних дні» відсутності на роботі, які також підлягають оплаті. У ці дні батьки можуть супроводжувати дітей до школи та інших дитячих закладів.

Особливо цікавим із точки зору напрямів професійної підготовки соціальних педагогів є досвід Росії. Підготовка соціальних працівників у Росії регламентується Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти, вимогами до обов'язкового мінімуму змісту і рівня підготовки бакалавра, спеціаліста та магістра за напрямом «Соціальна робота». Цим документом закріплено ідею трирівневої професійної підготовки фахівців і курс на фундаменталізацію змісту з поєднанням теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, принципи відбору загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, вимоги до змісту предметів спеціалізації, уведено комплекс нових предметів, зокрема, «Антропологія», «Соціальна політика», «Гендерологія», «Проблеми соціальної роботи з молоддю», збільшено термін практичної підготовки.

Відповідно до Державного стандарту, в Російській Федерації у підготовці соціальних працівників виокремлюються такі рівні:

- курсова чи допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцєях.

Випускники із загальною середньою освітою поповнюють лави соціальних працівників відділів з обслуговування хворих, людей похилого віку, самотніх. Вони мають право вступу до середніх спеціальних чи вищих навчальних закладів певного профілю;

- навчання в середніх спеціальних навчальних закладах, успішне закінчення яких надає змогу працювати бригадирами відділень із обслуговування хворих, самотніх, людей похилого віку, а також соціальними педагогами;

- навчання у вищих навчальних закладах (університети, академії, педагогічні, медичні та інші галузеві вищі навчальні заклади) на денному, вечірньому чи заочному відділеннях (термін навчання – від 3 до 6 років), на спеціальних факультетах, де є змога впродовж 1–3 років здобути другу вищу освіту. Спеціалізація випускників здебільшого відповідає профільній спрямованості вищого навчального закладу, значна частина з яких готує спеціалістів-організаторів, управлінські кадри із соціальної роботи з населенням, у службах зайнятості, у галузі медико-соціальної допомоги громадянам [92].

Основними принципами підготовки соціальних працівників у системі вищої професійної освіти Російської Федерації є широка гуманітарна та загальнокультурна підготовка студентів; активне використання в навчальних планах і програмах даних соціології, психології, культурології, економіки,

інших наук, зарубіжного досвіду; систематичний розвиток у студентів навичок аналізу й оцінювання соціальних процесів і суспільних проблем; залучення на всіх етапах навчання до практичної професійної діяльності; організація навчального процесу з використанням традиційних та інноваційних технологій навчання [309].

Підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Росії має широкий спектр спеціалізацій, які розподіляють за об'єктом діяльності («організація соціального захисту населення»; «соціально-економічна підтримка населення», «соціально-правова підтримка населення», «медико-соціальна робота з населенням», «соціальна реабілітація людей з обмеженими можливостями», «соціально-педагогічна робота з сім'єю і дітьми», «трудова терапія людей з обмеженими можливостями», «психосоціальна робота з населенням», «соціально-педагогічна робота з асоціальними сім'ями і дітьми девіантної поведінки», «соціальна реабілітація осіб без певного місця проживання та занять» тощо) та за галузевою ознакою (соціальна робота в закладах охорони здоров'я, закладах освіти, службі зайнятості, у службі міграції, у пенітенціарних закладах, соціальна робота на виробництві і з військовослужбовцями) [222].

У підготовці фахівців урахується конкретний вид діяльності, яким буде займатися соціальний педагог, а також відповідні заклади, де він буде працювати. Основними видами діяльності соціального педагога в Росії є надання допомоги дітям щодо подолання проблемних ситуацій у процесі реалізації освітньої програми; організація діяльності дітей, спрямованої на їхній розвиток у відповідності з індивідуальними та віковими особливостями; створення сприятливого середовища для виховання та освіти дітей; встановлення взаємозв'язків із батьками з питань виховання дітей; організація культурно-просвітницької роботи в мікросоціумі з метою вдосконалення соціально-педагогічної діяльності фахівців; самоосвіта з метою підвищення рівня кваліфікації та педагогічної майстерності [115].

Однак у дисертаційному дослідженні «Поглиблена професійна підготовка соціальних педагогів у педагогічних вишах» російська дослідниця З. Аксютіна на основі комплексної діагностики стану професійної підготовки соціальних педагогів відмічає, що існує потреба розширення переліку спеціалізацій для самостійного вибору студентів, тому що ринок праці давно переповнений відповідними спеціалістами [8].

О. Богатирьова особливий акцент у професійній підготовці соціальних педагогів робить на підготовці фахівців до організації культурно-дозвілєвої діяльності, яка є основою реалізації сучасних завдань соціально-педагогічної діяльності [51].

У Росії функціонує мережа державних структур соціальної допомоги та суспільних і благодійних установ, які надають допомогу різним вразливим категоріям людей, у тому числі й підліткам. Благодійні організації мають свою систему фінансування, а іноді і виробничі потужності.

Особлива увага в роботі соціального педагога в Росії приділяється дітям підліткового віку. Так, російські дослідниці Н. Нікітіна й М. Лазарева,

характеризуючи роботу Центру соціальної допомоги сім'ї і дітям, підкреслюють, що соціально-педагогічна діяльність у клубних об'єднаннях є основним методом профілактики, корекції та реабілітації молодших підлітків. Вона являє собою цілеспрямований процес відновлення у дитини сімейних, міжособистісних та соціальних взаємозв'язків на основі включення дитини до культурно-дозвілєвої, навчально-виховної діяльності, формування у неї позитивного ставлення до життя. Головним завданням професійної підготовки соціальних педагогів, зазначають автори, є не репродуктивне засвоєння професійних канонів, а формування цілісної індивідуально-значущої філософії професійної діяльності в соціальній сфері [296].

Професійні групи осіб, що працюють із дітьми та підлітками – вчителі, психологи, соціальні працівники, інспектори – мають потребу у виробленні зовсім нового підходу до взаємодії зі своїми підопічними. Для того, щоб навчити дітей і підлітків новим формам поведінки, сформуванню стресостійкої особистості, здатну самотійно, ефективно, відповідально будувати своє життя, потрібно, по-перше, самим володіти необхідними якостями й демонструвати їх у процесі взаємодії з підлітками, по-друге, мати знання, уміння і навички навчання, здатність ефективно переборювати життєві проблеми, розвивати стереотипи здорової поведінки [220].

Соціальну роботу з дітьми і підлітками в Росії визначають як систему заходів, що сприяють реалізації і забезпеченню основних прав і інтересів неповнолітніх, а також компенсації будь-якого фізичного, соціального, психічного негативного впливу, що становить перепони в адаптації дитини у суспільстві, не дозволяє повноцінно розвиватися і бути включеним до системи соціальних відносин. Соціальна робота з дітьми в Росії є інтегрованою частиною соціальної політики країни [196].

Росією підписано Конвенцію «Про права дитини», яка була прийнята 20 листопада 1989 року Генеральною Асамблеєю Об'єднаних Націй. На думку російських учених В.А. Варивдіна та І.П. Клемантович, найбільш значимими положеннями конвенції є наступні:

- кожна дитина має право на життя, а держава повинна максимально забезпечувати виживання і здоровий розвиток дитини;
- в усіх діях адміністративних органів, органів соціального захисту і судів, що займаються проблемами дітей, першочерговим є найкраще забезпечення інтересів дитини з урахуванням її думки;
- держава повинна забезпечувати захист дітей від негативного впливу системи стосунків, включаючи сексуальне насильство та експлуатацію;
- освіта повинна готувати дитину в дусі толерантності й розуміння. Дисципліна в освітніх закладах повинна підтримуватися з урахуванням принципів поваги до особистості та до її людської гідності. Діти повинні мати право на відпочинок, культурне дозвілля та рівні можливості у занятті творчою діяльністю;

- діти, які зазнали негативних впливів від стосунків із дорослими, від їхньої безвідповідальності і т. д., повинні мати доступ до реабілітаційних заходів [78].

Саме така орієнтація учених на перелічені Конвенцією права дитини говорить про першочергові напрями соціальної роботи з дітьми та підлітками в Росії. Це профілактика насильства, підвищення педагогічної та правової культури дорослих, нейтралізація дидактогенного впливу освіти, формування рівних позицій у суспільстві дитини і дорослого, організація соціально-реабілітаційної роботи серед дітей і підлітків, які зазнали негативних впливів соціуму, тощо.

Потрібно відмітити, що в Росії вже наявний досвід створення моделі соціальної служби в загальноосвітніх закладах, які спрямовані на організацію активного співробітництва як шкільної адміністрації, педагогів, учнів і батьків між собою, так і зовнішніх соціальних структур із ними для надання реальної, кваліфікованої, різнобічної й своєчасної допомоги дітям і вчителям щодо захисту їхніх особистісних прав і попередження їхніх порушень. Основними завданнями такої соціальної служби визначають: забезпечення соціальних гарантій кожному члену шкільного колективу; охорона і захист особистості, її прав, інтересів; створення умов для безпечного, комфортного творчого життя учнів; надання допомоги і підтримки учням і вчителям, що потребують її; налагодження стосунків у колективі, профілактика психічного насилля над особистістю; вивчення громадської думки в шкільному колективі; організація соціально-психологічної і правової консультації для учнів, педагогів, шкільної адміністрації, батьків; вирішення конфліктних ситуацій між учнями, школярами і педагогами, учнями і батьками; організація роботи шкільного телефону довіри; сприяння здоровому способу життя колективу і кожного його члена [423].

Отже, на основі аналізу досвіду підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників у різних країнах, можна виділити специфіку роботи зазначених фахівців задля підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи у школах України з такою вразливою категорією дітей, як молодші підлітки. Так, у досвіді соціальної роботи США особливо корисним є те, що у роботі соціального працівника школи домінують психологічна та соціально-терапевтична функції, що дозволяє організацію соціально-реабілітаційної роботи на базі загальноосвітніх закладів. Також до уваги слід узяти тенденцію освітнього процесу в школах: спостерігається орієнтація не на об'єм знань, а на уміння їх використовувати. Соціальні працівники Великобританії характеризуються досить розвинутими уміннями та якостями менеджера, організатора соціальної допомоги, координатора зусиль соціальних служб, що є необхідним у плануванні та реалізації реабілітаційного процесу.

Німеччина вирізняється наявністю та взаємодоповнюваністю двох фахівців соціальної сфери – соціального педагога та соціального працівника, хоча і належить до Європейського Союзу. Особливо цікавим у підготовці соціальних педагогів є використання PR-технологій, що значно підвищує

статус соціальної роботи, привертає увагу суспільства до соціальних проблем та слугує залученню коштів та інших матеріальних ресурсів, а також і людських, до соціально-педагогічної діяльності. Українська система вищої професійної підготовки соціальних педагогів потребує підсилення саме у таких аспектах, оскільки для організації реабілітаційного процесу на базі школи або соціальних служб потрібні матеріальні ресурси, але додаткового фінансування від держави очікувати в цей складний період розвитку країни не варто.

Соціальна робота Франції характеризується інтенсивністю впровадження різних програм, проектів соціального захисту населення, особливо дітей. Специфіка роботи соціального працівника в цій країні полягає в орієнтації на аніматорську діяльність, яка розуміється значно ширше, ніж в Україні, та добре організована. Аніматор у Франції – фахівець, який спрямовує, координує розвиток зростаючої особистості, слугує гуманізації всього середовища, допомагає у вирішенні проблем дітей і молоді.

Шведський досвід соціальної роботи може слугувати конкретизації сфер діяльності соціального працівника в Україні. Саме у Швеції є чіткий поділ фахівців соціальної сфери на такі категорії: соціальний працівник, який обслуговує хворих та інвалідів; соціальний педагог, який працює з дітьми та молоддю; соціальні працівники, які здійснюють патронаж та організацію допомоги населенню. У школах має працювати соціальний працівник із педагогічною освітою, інакше неможливо ефективно організувати процес відновлення соціального функціонування молодших підлітків та інших категорій дітей і нейтралізувати негативний вплив шкільної системи.

Що стосується Росії, то тут ми маємо багато спільного, але є деякі відмінності. Її досвід нам цікавий для того, щоб уникнути помилок та, можливо, запозичити деякі методи виходу з кризової ситуації в освіті. Так, російські науковці більш детально і широко досліджують проблему дидактогенії, особливо в підлітковому середовищі, і це призводить до активізації таких напрямів роботи соціальних працівників школи, як реабілітація, соціальна терапія, соціально-психологічна підтримка особистості.

3.2. Зарубіжні технології професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків

Види та зміст сучасних зарубіжних технологій підготовки майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників до соціальної реабілітації молодших підлітків залежать від професійних ролей, які вони виконують, тобто від моделі професійної поведінки. Аналіз особливостей соціальної роботи та професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників у різних країнах дає можливість виділити такі моделі професійної діяльності фахівців соціальної, соціально-педагогічної сфер: соціальний педагог/соціальний працівник-практик, який може виконувати функції вчителя соціальних умінь, консультант/консультант - клініцист,

агент із питань соціальних змін, аніматор, соціальний менеджер, помічник клієнта, вуличний працівник; соціальний педагог-посередник, сферами його діяльності є брокер соціальних послуг, керуючий справами клієнта, захисник прав і інтересів клієнта; соціальний педагог-управлінець, основними його функціями є упорядник робочого навантаження, лідер команди, керівник персоналу, адміністратор; соціальний педагог-дослідник, експерт, аналітик, змістом його діяльності є дослідження наукових проблем із соціальної роботи; соціальний педагог із надання сервісних послуг – викладач, керівник польової практики, супервізор.

Незалежно від професійної моделі соціального працівника увесь навчальний процес підготовки фахівців соціальної сфери в західних країнах спрямований на вироблення практичних умінь діяти в певній ситуації. Тому однією з найпоширеніших технологій професійної підготовки соціальних працівників у зарубіжних країнах є casework, case-study (case – випадок, ситуація) – використання конкретних професійних ситуацій; це метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язання конкретних завдань [423].

«Кейс-метод» (Cognitive Acceleration through Science Education), розроблений англійськими науковцями М. Шейером, Ф. Єдейем, К. Сйтс [93].

Центральним поняттям методу є «ситуація» – приклад, узятий із реального професійного життя, являє собою опис подій. Ситуація містить у собі кілька смислових контекстів і може розумітися як певний стан, який має протиріччя і характеризується високим ступенем нестабільності. Ситуація, зазвичай правило, вміщує потенціал до зміни, і ці зміни залежать від діяльності людей, які беруть участь у ситуації, вона відкрита для входження та впливу людей, а дії людей пов'язані з реалізацією їхніх цілей та інтересів у цій ситуації. Ситуації «з'являються» в таких соціальних системах, де немає жорсткої детермінації поведінки, де діє безліч сил, має місце конкуренція і боротьба між ними. Це метод навчання, при якому студенти і викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій і задач, тому метод кейсів передбачає одночасно і подачу нового матеріалу, і використання знань у практичній діяльності. Принципово заперечується наявність лише одного правильного рішення, студент повинен самостійно обирати шляхи вирішення та обґрунтовувати їхню доцільність [274].

Метод кейсів уперше був застосований у навчальному процесі школи права Гарвардського університету в 1870 році. Згодом цей метод активно запозичався для підготовки фахівців медичної та соціальної сфер. На сьогодні існує дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) та Манчестерська (європейська). Метою першої школи є навчання пошуку єдиного правильного рішення, а друга – передбачає багатоваріантність у вирішенні проблем [501].

Гарвардська школа виділяє понад 90% навчального часу на вирішення конкретних кейсів, що передбачає інтенсивний тренінг із використанням відеоматеріалів, комп'ютерного і програмного забезпечення. Також ставку на

використання ситуаційного навчання робить один із найвідоміших університетів Північної Америки – Університет Західного Онтаріо (Канада).

Беззаперечною заслугою у розвитку соціальної роботи, і зокрема кейс-методу, належить Мері Річмонд, яка однією з перших в США висловила думку про необхідність підготовки соціальних працівників і детально розробила технологію кейс-методу в соціальній роботі. М. Річмонд наголошувала на обов'язковості практично орієнтованої підготовки фахівців до індивідуальної соціальної роботи з клієнтом, і основним джерелом знань вона розглядала досвід [536].

М. Річмонд доклала багато зусиль щодо виявлення закономірностей професійної діяльності та підготовки фахівців, а також систематизації процесу збору інформації, яка лежить в основі кейс-методу. Вона розробила діагностичну (або медичну) модель кейс-роботи, яку також називають «person in the environment», тобто «особистість у її оточенні». Увесь процес кейс-роботи вона поділяла на такі структуровані елементи: 1) ретельне вивчення; 2) точний діагноз; 3) кооперація з усіма можливими джерелами соціальної допомоги; 4) втручання (treatment) [537].

Починаючи з 1970 року стратегія кейс-стаді почала активно застосовуватися в управлінні соціальними службами для оцінки їхньої ефективності.

У літературі представлені різні типи кейсів. Наприклад, Л. Стенхауз виділяє евалюаторні (спрямовані на оцінку ефективності), освітні та етнографічні кейс-стаді [545]. Р. Йін називає такі типи кейсів, як аналітичні та описові. Описова стратегія полягає у пошуку відповідей на питання «як», та її завданнями є детальний опис певного соціального явища або інституту [555]. Аналітична стратегія передбачає мисленнєве розчленування об'єкта на частини, використовуючи різні види аналізу: системний, кореляційний, факторний, статистичний та інші – і відповідає на питання «чому», передбачає пошук причин та факторів, що зумовлюють ту чи іншу проблемну ситуацію. Стратегія кейс-стаді дозволяє уточнити факти, впорядкувати масу деталей та створити теорію розв'язання проблеми [484].

Аналізуючи різні підходи до класифікації, можна виділити основні види кейсів, що використовуються в професійній підготовці фахівців соціальної роботи.

За складністю побудови розрізняють:

- ілюстративні навчальні ситуації – кейси, мета яких на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації;
- навчальні ситуації – кейси з формулюванням проблеми, в яких здійснюється опис ситуації в конкретний період часу; вони розвивають уміння діагностувати ситуацію та самостійно приймати рішення відповідно до ситуації;
- навчальні ситуації – кейси без формулювання проблеми, в них описується більш складна ситуація, де проблема чітко не виявлена, а наводяться статистичні дані, оцінка суспільної

думки, органів влади. Основна мета – самостійно виявити проблему та запропонувати шляхи її вирішення з аналізом наявних ресурсів у соціумі;

- прикладні справи, в яких описується конкретна ситуація, що склалася, пропонуються шляхи виходу з неї [490].

Виходячи з цілей і завдань навчального процесу виділяють: кейси, що навчають аналізу та оцінці; кейси, що навчають вирішенню проблем і прийняттю рішень; кейси, що ілюструють проблеми, рішення і концепцію в цілому; прогностичні кейси містять проектувальні завдання та передбачення дій у майбутньому.

За особливостями побудови виділяють такі види кейсів:

- структурований (highly structured) кейс, у якому дається мінімальна кількість додаткової інформації; у роботі з ним учень повинен застосувати певну модель або формулу. Саме в такого виду кейсів існує оптимальне рішення;
- «невеличкі нариси» (short vignettes) містять, зазвичай, від 1-10 сторінок тексту та 1-2 сторінки додатків. Вони знайомлять лише з ключовими поняттями, і під час вирішення студент має спиратися на свої знання;
- великі не структуровані кейси (long unstructured cases) об'ємом до 50 сторінок – найскладніший із видів кейсів і завдань; інформація дається досить детальна, іноді й зайва; найнеобхідніша інформація може бути відсутня. Студент має розпізнати цей недолік, навмисну помилку і справитися із завданнями;
- кейси-«першовідкривачі» (ground breaking cases), у розробці яких від студентів вимагається не лише застосування уже наявних знань та умінь, а і привнести щось своє, нове. Студенти і викладачі виступають у ролі дослідників [506].

За наявністю сюжету кейси поділяють на:

- сюжетні, які містять розповідь про події, включаючи дії всіх рольових осіб;
- безсюжетні – приховують сюжет, наводиться лише статистика, розрахунки, викладки тощо.

В залежності від суб'єкта кейса:

- особистісні, в яких діють конкретні особи;
- організаційно-інституціональні – діють організації, підприємства та інші;
- багатосуб'єктні – декілька дійових осіб [35].

Враховуючи часову динаміку, кейси поділяються на:

- кейси, в яких часова послідовність матеріалу рухається від минулого до теперішнього. Вони характеризуються природною часовою послідовністю подій, що дозволяє гарно виявляти причинно-наслідкові зв'язки;

- кейси, в яких час обертається навпаки, від теперішнього до минулого, завдання зводиться до реконструкції ситуації, згадування подій [493].

Також кейси розподіляються відповідно до регіонів, де вони були розроблені та впроваджені: північноамериканські, європейські, кейси для

країн, що розвиваються, та країн із перехідною економікою; за навчальними дисциплінами: кейси з соціології, соціальної роботи, психології тощо; в залежності від освітнього рівня підготовки фахівців: кейси для бакалаврів, магістрантів [492].

Основним структурним елементом кейсів є «ситуація», яка спрямована на реалізацію різних завдань навчального процесу – навчитися відразу, безпосередньо застосовувати теоретичні знання на практиці; удосконалювати та розвивати концепції соціальної роботи; виділяти спільне та відмінне у різних явищах практичної діяльності; обмінюватися досвідом; застосовувати аналіз у динаміці. Ситуації можуть виконувати такі функції у навчальному процесі: ілюстративна – передбачає показ, демонстрацію, опис певної ситуації задля її обговорення; нормативна – проведення чітких розрахунків, аналізу та знаходження чіткої відповіді; стратегічна – передбачає дискусію, полеміку, розгляд різних точок зору для вироблення певної стратегії; інтегративна – швидке застосування теорії у виробленні практичного рішення та обґрунтуванні його доцільності; комунікативна – полягає в обов'язковій організації обміну думками, інформацією, знаннями учасників, які задіяні у роботі з кейсами.

Кейси можуть бути різної форми: від декількох додатків на одній сторінці до великої кількості сторінок. Однак слід розуміти, що великі кейси викликають у студентів певні утруднення, особливо при роботі вперше. Кейс може містити опис подій з життя організації, групи, окремої людини або історію розвитку за тривалий час. Певного стандарту представлення кейсів не існує. Зазвичай, їх представляють у друкованому вигляді або на електронних носіях; включення до тексту фотографій, діаграм, таблиць робить його більш наглядним.

Із технологічної точки зору метод кейсів має містити операції, що передбачають застосування дослідницьких умінь та аналітичних процедур, роботу в групі та взаємний обмін інформацією, підготовку процедур занурення групи в ситуацію, формування ефекту примноження знань, інсайтного наснаження, обмін відкриттями, розвиток особистісних, групових, колективних якостей, створення ситуації успіху, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування темпів пізнавальної активності. Саме за цих умов кейс-метод можливий у своїй реалізації.

Вирізняють такі етапи роботи з кейсом:

1. Підготовчий: оптимальний підбір матеріалу для кейсу, формування дидактичних цілей кейсу в структурі навчальної дисципліни, чіткого визначення розділу дисципліни, якому присвячена певна ситуація, виявлення «зони відповідальності» за знання, уміння і навички студентів.
2. Вибір проблеми та окреслення чітких меж (опис проблемної ситуації, розробка варіантів рішень, підготовка студентів до нової форми роботи).
3. Побудова програмної карти кейсу, що складається із основних тез, які необхідно втілити у вирішенні проблемної ситуації.

4. Етап занурення до спільної діяльності (текст роздається студентам, визначається основна проблема, що лежить в основі кейса).
5. Етап організації спільної діяльності (студенти розподіляються по групах і у відведений час відповідають на запитання; створення у відповідях єдиної позиції для презентації, обирається спікер, який буде презентувати рішення; оцінюється змістовна сторона рішення та техніка презентації; викладач спрямовує дискусію в єдине русло).
6. Етап аналізу і рефлексії спільної діяльності (аналізується ефективність організації заняття, визначаються подальші завдання, викладач аналізує роботу груп, підводить підсумки) [325].

Російський соціолог П. Романов, здійснюючи аналіз поняття «кейс-стаді», пропонує етнографічну технологію кейс-методу при вивченні ефективності роботи соціальної служби, яка містить такі етапи:

1. Історична довідка. Адреса, специфіка організації, характеристика приміщення, забезпеченість обладнанням, умови роботи. Причини та час виникнення служби, основні етапи становлення, ініціатор організації служби, її завдання.
2. Опис служби. Детально описати приміщення, розташування робочих столів, підсобних приміщень, наявність та розташування місць для клієнтів, наявність стільців для клієнтів, опис наочної агітації – що висить на стінах, які надписи. Як організовано місце, де відбувається прийом клієнтів, їхня реєстрація, розподіл за спеціалістами. Хто і як саме здійснює прийом клієнтів (опис).
3. Фінансування. Скласти таблицю фінансування за роками. Джерела фінансування (якщо різні, то відобразити в таблиці і показати динаміку). Зібрати пояснення щодо фінансування: чому саме таке фінансування в певний період; чим зумовлено; задоволеність загальним фінансуванням; на що не вистачає коштів; на що б витратили кошти, якби вони з'явилися. Зв'язок із вітчизняними та зарубіжними програмами з соціальної роботи, міжнародна підтримка.
4. Динаміка чисельності співробітників центру. Результати звести в таблиці за роками, надати пояснення. Освіта співробітників, наскільки постійний склад робітників, як змінюється рівень та характер їхньої освіти. Практичний досвід роботи – де набули, скільки років. Теоретичний досвід – які кваліфікаційні дипломи мають, якого навчального центру, спеціалізація, рік одержання. Наскільки задоволені навчанням та які теоретичні знання знадобилися на практиці.
5. Групи робітників. Які групи робітників існують (за досвідом, спеціалізацією, професією та інш.). Чи є диференціація груп робітників за зарплатнею, за доступом до будь-яких ресурсів. Яка група більш впливова та престижна, як вона оцінює діяльність інших груп, як увійти та вийти з її складу. Описати елементи групових субкультур.

6. Ідеологія. До яких професійних асоціацій входять співробітники. Де і як вони обговорюють свої проблеми. Основні ідеологічні установки.
7. Етика. Які суперечності, дилеми зустрічаються в роботі (зібрати приклади); що вважається цінним і правильним; які етичні принципи використовуються в роботі; де сформульовані ці принципи, наскільки вони загальноприйняті серед представників вашої професії; що станеться, якщо хтось із ваших колег порушить зазначені принципи.
8. Мова. Скласти словник внутрішнього мовлення, особливих термінів, у тому числі, які використовуються всередині служби для характеристики клієнтів, їхніх особливостей. Якими словами характеризуються керівники та робота в цілому або окремі її напрямки, з яким емоційним забарвленням, зафіксувати зразки нормативів і способів самовираження.
9. Організаційна культура і субкультура. Описати стиль і форми оформлення приміщень, що вивішується на стіни і що написано (графіті).
10. Ставлення до клієнтів /знання/майстерність. Статистика: динаміка звернень до служби впродовж року – частота, динаміка за окремими напрямками. Як співробітники підвищують свою майстерність, як ставлення до клієнтів виявляється в мові, в оформленні, в організаційних символах, документах, інструкціях, у комунікації з ними, а також між персоналом.
11. Мотивація робітників. Як і чим робітники вмотивовані до праці; як часто використовується матеріальне заохочення, хто, як і яким чином контролює дисципліну, якість виконання завдань, наскільки часто здійснюється контроль, які дисциплінарні практики, засоби стимуляції до дисципліни. Слід зібрати колекцію типових практик (історії, документи): «Як людина потрапляє на роботу до служби», «Як людина знаходить там потрібне місце», «Як робиться кар'єра», «Конфлікти і чому людина полишає організацію».
12. Лідерство. Що означає гарний керівник у цій організації; приклади гарного і невдалого керівництва; наявність лідера в організації; збіг формального та неформального лідера; характерні особливості лідера; як формуються навички лідерства.
13. Процес планування. Здійснити опис особливостей перебігу діяльності рядових співробітників; побудова короткотермінового та довготермінового планування; хто ухвалює відповідальні рішення в різних випадках відносно організації роботи, стосунків з клієнтом, з товариством, керівником.
14. Організація роботи. Які існують процедури реєстрації, звітності, наскільки беззаперечно вони виконуються, чи існують винятки з правил у внутрішніх відносинах, як ведеться облік скарг, активність рядових членів.
15. Взаємодія зі спільнотою. Як побудована взаємодія зі спільнотою, в яких формах; наявні чи плануються цілі взаємодії, використання

зусиль волонтерів, як з ними взаємодіють і організують їхню роботу; чи розповсюджують інформацію про свій центр, як працюють із суспільною думкою, засобами масової інформації; чи організовується взаємодія з громадськими організаціями, як відбувається така взаємодія в деталях.

16. Методи соціальної роботи. Які методи роботи з клієнтами найчастіше використовуються, навести приклад; звідки соціальний працівник дізнається про методи соціальної роботи; що із цих методів узято з книг, посібників, а що із практики (своєї, колег) [478].

Методичні рекомендації щодо роботи з кейсом у групі: склад груп формується самими учасниками, але приблизно має бути однорідним за рівнем знань та вмінь; кожна команда обирає керівника, який здійснює фіксацію всіх ідей, не допускає критики, групує висловлювання, організовує роботу в підгрупах, здійснює доклад – презентацію рішень; кожна група виконує одну тему впродовж заняття; всі учасники мають бути активними; не можна перебивати того, хто висловлюється; викладач має займати нейтральну позицію; оцінювання результатів краще здійснювати за бальною системою [500].

Дискусія в кейсах займає центральне місце і базується на двох методах: перший носить назву традиційного Гарвардського методу – відкрита дискусія, другий – індивідуальне або групове опитування, в ході якого студенти здійснюють формальну усну оцінку ситуації, пропонують свої рішення та рекомендації. Однак, дискусію доцільно використовувати, якщо студенти характеризуються значним ступенем зрілості, самостійністю мислення, вміють аргументувати, довести свою точку зору.

Складником дискусії є метод генерації ідей – «мозкова атака» або «мозковий штурм». В методі case-study мозкова атака застосовується при виникненні у групі реальних утруднень в усвідомленні ситуацій, є засобом підвищення активності студентів.

Презентація результатів аналізу кейсу виступає дуже важливим аспектом та передбачає сформованість умінь публічно представляти інтелектуальний продукт, рекламувати його, показувати його переваги та можливі напрями ефективного використання, а також витримка критики. Презентація вдосконалює глибинні якості особистості: волю, переконаність, упевненість, гідність, навички публічного спілкування, формування власного іміджу. Публічна (усна) презентація максимально виробляє навички публічної діяльності та вміння вести дискусію. Однак, для усної презентації характерний короточасний вплив на студентів, і тому вона важка для сприйняття та розуміння. Непублічна презентація менш ефективна щодо розвитку вміння спілкуватися з аудиторією, однак сприяє розвитку вмінь готувати текст, складати звіт, правильно оформлювати результати. Підготовка письмового аналізу кейсу більш структурована та деталізована, виключає повтори інформації, яка має бути представлена в переробленому вигляді, з власним аналізом матеріалу, інтерпретаціями і пропозиціями. Письмовий вигляд презентації може створюватися після проходження усного

обговорення, що дозволяє студентам більш ретельно проаналізувати інформацію. Презентація результатів аналізу кейсу може бути індивідуальна і групова. Індивідуальна – формує відповідальність, зібраність, волю; групова – аналітичні здібності, вміння узагальнювати матеріал, системно сприймати проект [391].

Американський вчений Джонсон визначає цей метод групової роботи як навчальне використання малих груп, що дає змогу студентам працювати разом, із максимальним засвоєнням матеріалу, і виділяє 3 компоненти його ефективних ситуацій: позитивна взаємозалежність, взаємодія в малій групі, групова обробка результатів [212].

Наступною зарубіжною технологією соціальної роботи, до використання якої готуються соціальні педагоги/соціальні працівники та яка активно використовується в роботі з молодшими підлітками, є емпauerмент (наснаження, активізація) – підтримка клієнтів соціальних служб, підвищення їхньої впевненості, самооцінки, компетенції, щоб могли виступати від свого імені та від імені своєї родини в наявних службах, об'єднуватися з іншими клієнтами для створення служб, які їм потрібні [368].

Емпauerмент як теоретична концепція бере свої витoki у працях бразильського гуманітарія і освітянина Фрейре (Freire, 1973), який запропонував план «звільнення» пригноблених людей через освіту [494]. В психологічних науках поняття «емпauerмент» починає свій розвиток саме з психології общин США в 70-ті роки [102].

В економічних науках емпauerмент визначається як управлінська практика поділу інформації, заохочень і влади з працівниками для того, щоб вони могли брати ініціативу, приймати рішення та розв'язувати проблеми, а також покращувати послуги та виконання завдань. Це базова концепція, яка полягає в наданні працівникам умінь, ресурсів, влади, можливостей, мотивації, а також одночасного покладання на них відповідальності за результати їхніх дій [502].

У соціальній роботі це поняття почало широко використовуватися у 1980-1990 роках та означало здатність клієнта мати більше влади та контролю над проблемами, що впливають на їхнє життя. Зараз емпauerмент розглядається як важлива цінність, що означає активізацію життєвої позиції клієнта під впливом соціального працівника. Причому, внаслідок такої активності відбувається усвідомлення та/або посилення відповідальності особи за стан вирішення власної проблеми, а також формуються навички самопомоги. Власне, і головне призначення соціальної роботи визнається як формування в людини здатності допомогти самій собі. В цьому аспекті важливо пам'ятати про спонукання, мотивацію до змін як один із найважливіших чинників «включення» активності особистості клієнта [102; 369].

Емпauerмент – процес допомоги індивідам, сім'ям, групам і общинам з метою підвищення їхньої особистої, міжособистісної, соціально-економічної і політичної сили для здійснення впливу на життєві обставини [483].

Водночас, емпauerмент – це стимулювання власної активності клієнта, надання клієнтам можливості брати участь у вирішенні своїх проблем поряд зі спеціалістами, а також діяльність з підтримки індивідів, сімей і груп з метою набуття ними впевненості в собі і розвитку їхньої здатності обстоювати свої права [386].

Зарубіжні дослідники іноді розкривають проблему наснаження через надання політичних повноважень людині [527]. Однак деякі науковці використовують психологічний підхід у поясненні поняття «емпауермент», який включає мотиваційну, когнітивну структуру та є сукупністю психічних станів та когніцій, що виникають у учасників на основі відповідного сприйняття середовища, в якому вони знаходяться і діють [544; 548].

Ідея наснаження ґрунтується на визнанні права людини вести повноцінне життя, отримувати, у разі потреби, якісні соціальні послуги в необхідному обсязі. З огляду на це, клієнта соціальної агенції розглядають не як вразливого індивіда, який має персональні проблеми, а як громадянина, котрий має гарантовані права члена суспільства. Наснаження відрізняється від надання можливостей, оскільки воно не обмежується лише намаганням дозволити або допомогти людям діяти, а має на меті надання їм постійних владних повноважень для створення здатності впливати на своє життя за межами соціальних служб. Філософія наснаження передбачає ідею розподілу влади між клієнтом та фахівцями, залученими до процесу соціальної роботи. У ході наснаження підвищується рівень самооцінки, активність клієнта, зростають його можливості, зменшується залежність від негативних факторів, які впливають на його життя.

Наснаження розвиває здатність клієнта контролювати власне життя, що передбачає: виявлення і розвиток сильних сторін, компетентності клієнта; доступ до інформації, якою володіють соціальний працівник та інші фахівці; обізнаність щодо наявних альтернатив і можливостей доступу до них у процесі прийняття рішення; розвиток спроможності діяти. Особливістю наснаження є те, що зі зростанням влади зростає відповідальність особистості. Наснаження полягає в залученні клієнтів до контролю над процесом надання послуг, зокрема, їхньої своєчасності, ефективності, доцільності [369].

Американський фахівець Дж. Чемберлін запропонувала визначення «наснаження» як володіння низкою наступних якостей: можливість прийняття рішень; доступ до інформації та ресурсів; наявність вибору; асертивність; віра в здатність індивіда змінюватися; критичне мислення; навчання в управлінні гнівом; почуття незалежності від групи; розуміння того, що люди мають права; ефективні зміни в житті і громаді; навчання навичкам, що є необхідними; постійне особистісне зростання та зміни, самореалізація; підвищення позитивного іміджу та подолання стигми особистості [494].

Американські вчені Д. Гершон, Г. Страуб поняття «емпауермент» пояснюють як мистецтво творити таке життя, яке людина прагне прожити; як спосіб формування життєстійкої особистості [104].

С. Гено, Р. Армандо розглядають процес емпваерменту та пропонують конкретні методи і техніки самонаснаження (селф-емпваерменту) в соціальной роботі, які можуть бути використані соціальними працівниками як у самоменеджменті, так і в роботі з клієнтами.

В Італії поняття «емпваермент» розглядається, в основному, в галузі освіти і має два підходи у своєму поясненні. Перший підхід передбачає внутрішню зміну особистості – визначаються фактори, що призводять людину до беспорядності; зменшення почуття беспорядності завдяки прийняттю стратегії «емпваермент»; посилення очікувань відносно стратегії, яка повинна дати позитивні результати; перевірка емоційної наполегливості і поведінки. Другий підхід передбачає організацію соціуму навколо людини, що призведе до внутрішніх її змін – визначення області оптимізації ресурсів; пошук стратегії емпваерменту; оцінка і закріплення успішного досвіду.

Згідно з моделлю Брускальоні (Bruscaglioni), селф-емпваермент полягає в набутті досвіду позитивних можливостей, що призводить до позитивних змін у житті людини, але за умови наявності особистого бажання змінитися.

Емпваермент суб'єкта не є глобальною екзистенційною концепцією; емпваермент завжди стосується специфічного об'єкта або сукупності об'єктів, зазначає Брускальоні, тому сила соціального працівника полягає у здатності визначити ресурси суб'єкта, можливості, які має людина у своєму оточенні, та запропонувати конкретні дії [102].

Модель «селф-емпваермент» може використовуватися як ключ до розуміння ситуації неблагополуччя та як схема дій, спрямованих на активацію нового процесу емпваерменту. Іншими словами, «емпваермент» є якістю або сукупністю якостей особистості, або процесом, який виявляється у кожній людині в певних аспектах її поведінки. Модель «селф-емпваерменту» використовується як інтерпретація ефективності «емпваерменту» людини. Це передбачає використання соціальним працівником діагностичних методик для виявлення моментів у процесі, на які слід вплинути задля збільшення можливостей суб'єкта змінити ефективно свою ситуацію. Також модель «селф-емпваермент» може бути використана як практична основа діяльності соціального працівника, що передбачає серію його дій, спрямованих на дефіцитні фази життя клієнта.

У. Бредфорд у своїй книзі «Techniques and Guidelines for Social Work Practice» тлумачить поняття «емпваермент» як «надання внутрішньої сили» іншому або допуск, санкціонування іншого на використання цієї внутрішньої сили. Багато клієнтів, яким надається соціальна допомога у вигляді безпосереднього сервісу (direct service – послуги, що надаються безпосередньо), є зломленими бідністю, насильством та іншими тяжкими життєвими ситуаціями. Вони б хотіли, щоб їхнє життя та життя їхніх сімей змінилося на краще, але відчувають себе безсилями, у деяких наявне глибоке переконання в тому, що вони є невдахами і їх не сприймають інші люди. Щоб протистояти цьому або змінити негативне ставлення до себе, соціальний працівник і організації, як зазначає У. Бредфорд, повинні у своїй роботі

спиратися на емпauerмент. Це передбачає допомогу клієнту в набутті особистісної, міжособистісної та політичної сили, що необхідна для набуття контролю над своїм життям, а також над політичними діями, організаціями і ставленням суспільства, які негативно впливають на його життя. Клієнти починають переглядати ситуації з іншої позиції, прагнуть до успіху та набувають відчуття сили і контролю над будь-чим. Саме переживаючи успіх у результаті власних дій, клієнти починають розуміти, що зміни можливі і вони мають можливість управляти власним життям. Таким чином, в емпauerменті клієнтів намагаються включити до тих видів діяльності, які дозволяють їм досягти успіху [489].

Процес «селф-емпauerмент» має певні фази у своєму перебігу, починаючи з появи бажання людини і завершуючи досягненням можливої зміни її існування і вчинків.

1. Фаза появи і з'ясування нового бажання передбачає допомогу в мобілізації «я» суб'єкта, у появі та усвідомленні свого бажання, а також приведення його у дію. На цьому етапі соціальному працівникові потрібно зрозуміти бажання клієнта, звернувши увагу на конкретні дрібні деталі і подробиці. Необхідно зібрати всі ознаки, які свідчать про появу бажання, особливо у клієнтів, у яких функція бажання слабко виражена, як наслідок пригнічення складною життєвою ситуацією. Соціальний працівник має виконувати функцію нейтральності, пунктуально та уважно, не критикуючи вислухати клієнта. Необхідно розуміти, що основне значення для селф-емпauerменту має тільки бажання клієнта, тому слід утримуватися від висловлювання власних бажань. Основна функція соціального працівника на цій фазі роботи з клієнтом – лише збір інформації, характеристика «Я» клієнта, яке має бажання, та «Я» клієнта, яке має проблеми, знаходження та розуміння істинної центральної проблеми. Для того, щоб знайти причину проблеми, іноді слід глибоко дослідити особисту історію суб'єкта та сформулювати спрямоване бажання, тобто бажання, яке тісно поєднане з проблемою.

2. Фаза конструювання нового позитивного мислення. Дуже часто людині важко уявити ситуацію вже реалізованого бажання, уявити себе з певним досвідом та позитивною поведінкою. Це відбувається навіть якщо усунені всі перепони: гнітюче почуття відсутності ресурсів, критика оточуючих людей тощо. Завданням цієї фази селф-емпauerменту є формування позитивного «Я» клієнта на основі побудови уявлень, що бажання вже реалізоване, абстрагуючись від необхідних ресурсів. З цією метою соціальний працівник має допомогти суб'єкту уявити себе режисером, сценаристом та автором фільму, в якому суб'єкт є головним героєм, живе в реалізованій бажаній ситуації. Якщо клієнт демонструє наявність низки перепон, відсутність ресурсів і здатності реалізувати бажану ситуацію, потрібно спланувати поступовий процес позбавлення від бар'єрів, що обмежують можливості клієнта. Людина на цій фазі має подолати кожен перешкоду, нестачу будь-чого, недієздатність.

Складність уявити власне реалізоване бажання іноді зумовлена діючими культурними нормами, які домінують у різних соціальних сферах (наприклад, у професійній). Лише у разі послаблення дії таких норм людина може уявити власне бажання реалізованим. Соціальний працівник у такому випадку повинен, перш за все, наголошувати на активній позиції клієнта в уявленні реалізації власного бажання. Часто гарною стратегією є створення ігрової атмосфери (ситуації, в якій може бути реалізоване бажання), а не роботи (ситуації, в якій переважають перепони). Необхідно надати допомогу клієнту в спрощенні процесу побудови власної життєвої ситуації, але соціальний працівник не повинен додавати до її змісту власні уявлення, а, навпаки, виявити довіру до сили суб'єкта та його здатності долати слабкість. Така довіра проявляється у постійній позитивній оцінці, без розгляду негативних, критичних або проблемних аспектів. Суб'єкт під час емпіауерменту має почувати себе комфортно, його повинні вислуховувати, допомагати йому, впливаючи таким чином на позитивний аспект нового мислення.

Якщо фаза активізації функції бажання запропонована суб'єкту як гра, позбавлена повсякденних обов'язків, які є, на погляд клієнта, перепонами, сприймається ним як така, що пригнічує (особистісний песимізм сприймається як реалізм), то слід змінювати зв'язок мислення та реальності, формувати нові погляди на ситуацію.

3. Фаза переходу від мислення до можливостей.

У селф-емпауерменті перехід від мислення до реальної можливості реалізувати своє бажання відбувається завдяки використанню різних методологічних ресурсів: внутрішній переробці, надходженні ресурсів, експериментуванню.

Внутрішня переробка може бути двох типів: мобілізація енергії і позитивних ресурсів, необхідних для реалізації нового бажання і нового мислення; виявлення, ізолювання і подолання внутрішніх особистісних перепон (внутрішніх «кілерів»), які заважають і уповільнюють реалізацію бажання. Для мобілізації енергії і позитивних ресурсів слід надати клієнту позитивну оцінку, проявити певну увагу та допомогти клієнту в подоланні особистісних перепон. Тому в процесі емпіауерменту, перш за все, слід виявити внутрішні перепони та реагувати на них почергово. Дуже часто суб'єкт намагається приховати їх, пропонуючи раціоналізацію у своїх рішеннях та діях задля створення більш позитивного образу в очах соціального працівника.

Безпосередньо емпіауермент не є вирішенням проблем, тому виявлені бар'єри не усуваються, а ізолюються і поступово перестають здійснювати негативний вплив на свідомість людини.

Поетапність роботи з клієнтом щодо усунення внутрішніх перепон можна подати в такій послідовності: виявлення того, як бар'єри були сформовані, на основі аналізу попереднього життя; допомога людині ізолювати перепони і виявити, як можна завадити тому, що блокує конкретну

можливість, застосовуючи емпauerмент; схарактеризувати зміни у новій системі уявлень про себе та порівняти з діючими самоуявленнями.

Також стратегія подолання внутрішніх перепон може бути представлена як боротьба позитивної й корисної частини своєї особистості з негативною; як уявлення, що перепон не існує, та реалізація відповідної дії. У результаті таких стратегій у людини поступово накопичується позитивний досвід, і внутрішня проблема вже не є тією призмою, через яку сприймається усе життя. Основним завданням соціального працівника є допомога людині у створенні внутрішніх позитивних ресурсів (віра в свої можливості, віра в себе тощо), які дозволяють долати перепони. Деякі ресурси, що їх використовує людина в процесі емпauerменту, можуть бути знайдені в оточенні самої людини. Соціальний працівник має активізувати дії суб'єкта для знаходження і накопичення таких ресурсів. З цією метою доцільним є надати інформацію, яка дозволяє суб'єкту націлюватися на нові можливості, що допомагають контролювати власні бажання; сформувані компетенції (знання, здібності, інструменти, що скеровують діяльність суб'єкта по відношенню до об'єктів); включити клієнта у міжособистісні відносини з іншими особами, які можуть підтримати суб'єкта в його діях [497].

Емпauerмент, селф-емпauerмент досить розповсюджений у шкільному середовищі західних країн, він є основою всього педагогічного процесу. Так, американській освіті притаманні оптимізм, енергійність, ділова атмосфера; основним гаслом або філософією американської школи є: «Повір у свої сили, і ти досягнеш свого», що спонукає школярів до формування думки про себе: «Я – найкращий учень», «Я номер один». Навіть списування або користування шпаргалками вважається неповагою до власної особистості.

Основними принципами емпauerмент-педагогіки є: створення умов для формування впевненості у власних силах і можливостях та відповідальності за результати навчання; прийняття учнями рішень щодо власного стилю життя і їхнє виконання; забезпечення психологічного комфорту учнів під час навчання як за допомогою спеціальних прийомів, так і через доступність змісту навчання (за принципом вибору кожною дитиною тих кроків, які вона хоче і може здійснити); створення умов для появи в учнів ентузіазму і почуття задоволення від групової й індивідуальної роботи та її результатів, що досягається, насамперед, завдяки постійному позитивному (як за формою, так і за змістом) зворотному зв'язку [329].

Розглядаючи зарубіжний досвід соціальної роботи, слід проаналізувати такий інструмент розкриття потенціалу особистості, що є синтезом психології, менеджменту, теорії фінансів, філософії, духовних знань, як коучинг.

Провідні дослідження у цій галузі здійснювали Тімоті Голві, Стівен Р. Кові, Мерилін Аткинсон, Майлз Дауні, Сьюзан Беттлі, Джон Уйтмор. Вони реалізувалися в бізнесі та в галузі неформальної освіти.

На сьогодні існує приблизно 50 шкіл і біля 500 видів коучингу, починаючи від VIP- коучингу і закінчуючи соціальною роботою.

Поняття «коуч» має англійське походження та перекладається як «каре́та», «репетиторство, підготовка». В загальному розумінні цього слова – доставити людину туди, куди вона прагне – це провідник, який допомагає людині в будь-якій ситуації і в будь-якому питанні знайти більш правильне рішення та реалізувати його. При цьому коуч не надає поради і не нав'язує свою думку [20].

Коучинг – це інструмент удосконалення принципів роботи тих людей, які визначають життя компанії [132].

За своєю метою, коучинг – це система реалізації професійного та особистісного потенціалу, що заснована на ідеології успішності та персональної відповідальності за досягнення успіху у житті. Коучинг – це система особистісного удосконалення для бізнесу та життя. Коучинг – це шлях до нової ефективності, що дорівнює можливостям і якої ще не було [358].

У процесуальному відношенні коучинг – це індивідуальне тренування людини для досягнення значущих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій отримання результату. Коучинг – техніка, що позиціонується як технологія розкриття професійного потенціалу. Технологія коучингу акумулює в собі можливості тренінгових методів, НЛП, опитувальних технологій [160, с. 181].

Головна особливість коучингу – допомога людині в пошуку власного рішення, а не вирішення проблеми за неї, сприяння особистості в розкритті своєї стратегії подолання професійних труднощів за рахунок виділення головних та енергетичних ресурсів. Важливим фактором модернізації професійного потенціалу і підвищення рівня професіоналізму особистості є раціональне використання і примноження індивідуальної ресурсності суб'єктів праці. Технологія саморегуляції психічних станів як фактор підвищення працездатності й ефективності діяльності розробляється в межах підходів стресменеджменту О. Жданова, гуманітарно-технологічного розвитку А. Гусевої, аутопсихологічної компетентності Л. Степної, психічної стійкості М. Секача, саморегуляції психічних станів Л. Забелової [268].

Більшість коуч-консультантів інтерпретує коучинг як філософію та як систему методів і технологій, спрямованих на визначення мети і максимально швидкого досягнення результатів.

Слово «коуч» має угорське походження і у перекладі означало «каре́та», «візок», тобто те, що швидко допомагає рухатися. У другій половині XIX століття англійські студенти називали цим терміном приватних репетиторів. Однак сучасне поняття «коучинг» і сам процес виникли в Америці в 70-х роках XX століття. Як окрема професія, коучинг сформувався на початку 90-х років XX століття. У США професія коуча офіційно визнана в 2001 році завдяки Міжнародній Федерації Коучів [238].

У сучасному розумінні засновником коучингу є спортивний тренер Тімоті Голві, автор концепції внутрішньої гри, що є основою коучингу.

Концепція вперше була представлена у книзі «Внутрішня гра в теніс» у 1974 році. Особливо актуальними є думки автора про те, як слід організовувати процес навчання – це стосується не лише спорту, а і повсякденного життя. Т. Голві підкреслює, що коли учень старається, він напружений, і тому втрачає пластичність. Не слід багато розповідати учню; йому потрібно лише тренуватися і на власних діях відчувати правильність виконання того чи іншого руху, завдання. Лише підбадьорювання, фіксація найдрібніших успіхів спонукає людину вдосконалювати свою техніку. Ми живемо в дивовижно швидкому темпі, нам важко зупинитися і подивитися на все зі сторони спокійно. Людина постійно відчуває тиск – це телефони, годинники, обов'язки тощо. Наш розум постійно відгукується на різні подразники і також живе в дуже швидкому, напруженому темпі. В голову приходять різні змішані думки, і ми втрачаємо зосередженість і невимушеність мислення. Така перевантаженість розуму утруднює появу природних здібностей, і, в першу чергу, інтуїції.

Т. Голві сформулював основні правила ефективної гри в теніс, але ці правила стосуються будь-якої сфери діяльності людини:

1. Потрібно чітко і ясно уявляти картину бажаного результату.
2. Довіряти інтуїції тіла, щоб виконувати удари природно, навчаючись на успіхах і помилках.
3. Бачити, відчувати, чути свої удари і не оцінювати їх з позиції гарно чи погано, тобто потрібно навчитися заспокоювати свій розум.

Як тільки ми починаємо розмірковувати, обмірковувати, усвідомлювати свої дії, спонтанність втрачається і вступають у хід роздуми. Розрахунок, який називається прорахунком, вступає у дію [413].

З 1980 року коучинг почав застосовуватися в бізнесі. Послідовник Т. Голві Дж. Уїтмор у книзі «Coaching – новий стиль» розглядає рецепти створення успішної кар'єри, методик виявлення та розкриття потенціалу особистості або групи людей. Цінною є думка Дж. Уїтмора про значення кар'єри для людини. Вона дає можливість перейти: від пасивності до активності; від залежності до відносної незалежності; від одноманітної діяльності до більш різноманітної; від близьких перспектив до віддалених; від підпорядкування до лідерства; від невпевненості до впевненості у собі [427].

За Еріком Парслоу коучинг визначається як процес, який полегшує та супроводжує навчання й розвиток і таким чином підвищує ефективність. Для досягнення успіху коучу необхідно знати і розуміти сам процес, розмаїття стилів, навичок та технік, відповідно до ситуації, в якій здійснюється коучинг.

Е. Парслоу виокремлює в процесі коучингу професійної сфери наступні етапи: аналіз ситуації та збір інформації, на якому людина чітко має усвідомлювати потребу професійного вдосконалення; планування системи відповідальності, що передбачає складання плану особистісного розвитку, відповівши на такі запитання: чого саме необхідно досягти?, як це буде відбуватися?, де саме це будете відбуватися?, коли цей процес розпочнеться і

коли завершиться?, хто буде задіяний у цьому процесі?, з ким необхідно узгодити цей план? Наступний етап – реалізація запланованого з використанням стилів, навичок і технік. На думку Е. Парслоу, найважливішими вміннями є забезпечення зворотного зв'язку, активне слухання, використання правильних запитань. Заключний етап – оцінка результатів (успішності).

Головним фактором, що впливає на ефективність процесу коучингу, є правильний вибір стилю. Е. Парслоу виділяє «директивний» та «вільний» стилі коучингу, наголошуючи, що на початкових етапах роботи виправдовує себе директивний стиль з поступовим переходом на більш вільний. Головним при використанні будь-якого стилю є ставлення до учня: учень має відчувати, що коуч упевнений у його можливостях, схильний займати зверхню позицію, і учень може звернутися до нього з будь-якими запитаннями [313].

З таким підходом до розуміння коучингу погоджується М. Дауні, один із успішних коучів сучасної Великобританії, у своїй роботі «Ефективний коучинг: уроки для коучів». Він зазначає, що коучинг – це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню і розвитку іншої людини. Коучинг не здійснюється за допомогою однієї техніки, процес коучингу нагадує танок двох людей, які рухаються однаково гармонійно [125].

Розуміння поняття «коучинг» зумовлене специфікою соціальної роботи. Дж. Доннер та М. Вілер порівнюють роботу коуча з діяльністю акушерки: « Коучинг – це взаємодія, в якій коуч поводить себе як акушерка – підтримує, підбадьорює і допомагає клієнту на основі його досвіду до тих пір, поки клієнт не досягне рівня експерта і людини, яка здатна перетворювати задумане в реальність» [124].

Найбільш розповсюджений метод коучинг-навчання – це метод «питання-відповідь». Іноді така технологія коучингу називається наставництвом. Суть полягає в тому, що кожна людина має потенціал, який достатній для досягнення досить високих результатів у тій чи іншій сфері діяльності. Відповідно, при використанні зазначеного методу коучингу, навчання полягає в тому, що наставник ставить низку запитань, які допомагають клієнту проаналізувати свою ситуацію, думки і самостійно знайти вихід. Результативність цієї технології залежить від уміння коуча ставити запитання, які спонукають клієнта до самоаналізу.

Окрім технології «питання-відповідь» використовується технологія тренінгів. Коучинг-тренінг допомагає забезпечити продуктивний обмін знаннями та ефективно відпрацювання умінь. Цей інструмент коучингу передбачає спілкування tet-a-tet, у ході якого спеціаліст допомагає клієнту перевірити свої сили та відповідно налаштуватися.

Метод консалтингу передбачає консультування клієнта, пропонування можливих схем дій, спрямування його зусиль на досягнення потрібного результату на основі повної свободи вибору.

Метод процесингу полягає у проведенні коучем певного процесу, наочно демонструючи клієнту, як потрібно діяти для досягнення бажаного

результату. При цьому широко використовуються такі психологічні техніки, як НЛП, енергетична терапія ПЕАТ, мозкові штурми [361].

Прикладом сучасної системи коучингу можна назвати методику Френка Пьюселіка, яка заснована на НЛП-технологіях та спрямована на допомогу молоді в складних життєвих ситуаціях. Особливу увагу Ф. Пьюселік приділяє реабілітації наркозалежних молодих людей в США. Його програма педагогічної реабілітації складається з наступних блоків: психологічний, освітній, творчий, фізичний розвиток, трудове виховання, а також соціальна адаптація. Мета діяльності реабілітаційних центрів, створених Ф. Пьюселіком – відновлення функціонування особистості. У своїй книзі «Магія нейролінгвістичного програмування без таємниць» автор показав взаємозв'язок між особистістю (моделлю світу) та її фізичними характеристиками, які проявляються зовні і є комунікативними сигналами у процесі спілкування. Ф. Пьюселік виділив декілька типів поз тіла та особливостей характеру: «візуал» – людина постійно тримає шию прямо відносно тіла. Коли вона ходить, то здається, що «підборіддя веде її», рухи дискретні та різкі, мовлення чітке, швидке, голос високий, дихання відбувається верхньою частиною тіла; «кінестет» – округлі плечі, схильність до повноти, але не занадто, під час спілкування нахилиються вперед, рухи плавні, дихання відбувається нижньою частиною легень, тональність м'яка та легка, повільний темп мовлення, голос низького тембру; аудіали – в США, зазначає Ф. Пьюселік, їх дуже мало – це худорляві люди, легко керують аудиторією в процесі спілкування, і чим більша аудиторія, тим легше їм розмовляти. Для підтримки контролю над тональними аспектами мовлення вони потребують повного дихання, тому у них широка грудна клітина; «дискрет» – спілкується на цифровій модальності, говорить стиснутим, твердим, монотонним голосом, дихає верхньою частиною грудної клітини, тонкі губи та конституція тіла схожа з «кінестетами» [342].

Технологія коучингу «GROW» (англ. – зростання), запропонована Дж. Уїтмором, являє собою певну послідовність постановки ефективних запитань, використовуючи мнемонічне правило:

Goal – постановка мети. Це передбачає відповіді на такі питання: в якому напрямку ми (коуч та клієнт) бажаємо працювати?, чого саме ми бажаємо?, яка ваша віддалена мета?, наскільки вона реальна?, чи дійсно ви цього бажаєте?

Reality – аналіз реальності: в якій ситуації ми зараз знаходимося?, які ресурси наявні?, чого саме ми боїмося?, що відбудеться, якщо ми досягнемо бажаного?, хто ще може вплинути на ситуацію?

Options – визначення можливостей до дій. Клієнт разом з коучем мають відповісти на запитання: що може допомогти нам у вирішенні питання?, які методи будемо використовувати?, що саме ми можемо зробити?, який шлях вирішення проблеми Вам найбільше подобається?

Will – виховання волі до дії – що ми обираємо для досягнення мети?, які обрані варіанти працюють?, що може досягти мети?, наскільки сильний

мотив?, яка самоорганізація і чи ми правильно використовуємо час для досягнення мети?

При цьому Дж. Уїтмор вважає принципово важливим починати з визначення цілей, а не з аналізу існуючої ситуації, яка може стати «гальмом у визначенні цілей» [427].

Отже, коучинг – це розкриття потенціалу людини, управління поведінкою, дії, спрямовані на досягнення визначених цілей, процес зростання особистості, можливість об'єктивно оцінити свою ситуацію, поведінку, поглянути на себе іншими очима, процес, що дозволяє особистості самостійно використовувати потрібні методи для досягнення бажаних результатів, і, нарешті, це процес у якому людина отримує велику радість, задоволення від своїх успіхів і досягнень. Коучинг спрямований у майбутнє. Працюючи з наявною ситуацією, він допомагає по-іншому поглянути на життя, усвідомити свої істинні думки, бажання, потреби, цінності, а не ті, що нав'язані суспільством, позбавитися від внутрішніх бар'єрів і навчитися знаходити власні рішення.

Аналізуючи зарубіжні технології у підготовці соціальних працівників, варто сказати про ще один метод і технологію, яка активно використовується у практичній діяльності – це фасилітація (від англ. «facilitati» – полегшувати, сприяти) – це спеціальні дії, спрямовані на організацію групової роботи.

Фасилітатор – це людина, яка організовує групу таким чином, щоб вона досягла визначених цілей [556].

А. Гірник тлумачить поняття «фасилітація» як організацію в групі процесу колективного розв'язання проблем, відокремлюючи поняття «фасилітатор» і «головуючий». «Головуючий» – це назва формальної ролі, а «фасилітатор» – характеристика змісту діяльності. Головуючий не є фасилітатором, якщо не організовує ефективного обговорення проблеми і не сприяє її розв'язанню групою. Фасилітатором може бути незалежна «третья сторона», запрошена сторонами для «раціоналізації» процесу досягнення домовленості, або один із членів групи, який бере на себе відповідну «командну роль», нарешті, у формально структурованій групі цю функцію має, за потреби, виконувати керівник [106]. Фасилітатор виконує такі основні функції: підвищує ефективність прийняття групового рішення; створює і підтримує мікроклімат у групі; забезпечує обмін досвідом учасників; сприяє персональному розвитку учасників.

Фасилітація може виступати як самостійна форма групової роботи або в рамках інших процедур – тренінгів, семінарів, нарад, виступів, конференцій, презентацій тощо.

Основними етапами роботи фасилітатора є вибір мети обговорення; визначення сутності проблеми та причинно-наслідкових зв'язків у проблемі; виявлення варіантів вирішення проблеми; оцінка альтернатив та вибір правильного рішення.

У 1898 році психолог Норман Тріплетт (Norman Triplett) провів серію експериментів із тренування велосипедистів у групі. Він помітив, що спортсмени дають кращі результати, якщо тренуються не по одному, а в

групі. Саме тренуючись у групі, зазначав Н. Тріплетт, спортсмен може відчувати свою швидкість, порівнювати свої досягнення і розуміти, на якому місці знаходиться. Був відкритий ефект соціальної фасилітації, сутність якого полягає в тому, що присутність інших людей спонукає до більш енергійних виявів дій [551].

Продовжили вивчення ефекту соціальної фасилітації В. Мьоде, Ф. Олпорт, Н. Катрелл, які довели, що в присутності інших людей підвищується швидкість виконання математичних задач. Це пояснювалося через зміну мотивації особистості до вирішення задач. Так, Н. Катрелл на основі свого дослідження робить висновок, що сторонні, випадкові люди не впливають на успішність роботи, а найбільшою мірою вплив інших людей буде проявлятися тоді, коли вони сприймаються людиною як значущі для неї [454].

У 1908 році Е. Мак-Дауггол вперше описав ефект групової належності, як один із соціальних інстинктів, що властивий людям. Він зазначав, що особа ототожнює себе з групою і прагне оцінити її позитивно, підтримуючи високий статус групи й одночасно власну самооцінку [206].

Проте згодом, французький психолог Макс Рінгельман відкрив залежність між кількістю членів групи та ефективністю її роботи. Він зазначав, що зі збільшенням кількості членів групи відбувається зменшення середнього індивідуального внеску до групової роботи. Сучасні психологи, соціологи називають цю залежність ефектом Рінгельмана або ефектом соціальної лінії. Дослідження Рінгельмана показали, що члени групи, фактично, менш умотивовані і докладають менше зусиль при виконанні спільних дій, ніж при виконанні індивідуальних [322].

У 1979 р. Б. Латане відкрив феномен невтручання, провівши серію різноманітних експериментів. Феномен полягає в тому, що зростання кількості свідків трагічної події стає перешкодою для надання допомоги кимось із них. Чим більше свідків страждань жертви нещасного випадку, тим менша ймовірність того, що вона дочекається допомоги. Б. Латане визначив таку закономірність: ймовірність надання допомоги значно вища, якщо людина перебуває в малій групі, і значно нижча, якщо вона перебуває в оточенні великої кількості людей (так званий ефект свідка). Основними чинниками соціальної лінії Б. Латане виділяє:

- наявність індивідуальної відповідальності за результати своєї праці: чим вищий рівень відповідальності, тим нижча соціальна лінія;
- групова згуртованість та дружні стосунки: люди в групах менше байдикують, якщо вони друзі, а не чужі один одному люди;
- чисельність групи: чим більша чисельність групи, тим більшою є соціальна лінія;
- крос-культури і відмінності: члени колективістичних культур менш схильні до проявів соціальної лінії, ніж члени індивідуалістичних культур;
- гендерні відмінності: жінки меншою мірою проявляють соціальну лінію [530].

Слід зауважити, що розглянуті дослідження потребують уточнень і пояснень, тому поняття «фасилітація» та протилежне йому поняття «інгібіція» набувають подальшого розвитку в працях Р. Зайонса, С. Харкінса, Д. Майерса, М. Шеріфа, П. Зоді та інших, де досліджуються конкретні умови оточуючого середовища та мотивація особистості.

Так, американський психолог Девід Майерс (Devid Myers) виділяє причини збудження, прискорення темпів, ефективності роботи (соціальної фасилітації) та причини гальмування (інгібіції) у разі присутності інших людей: страх оцінки; відволікання уваги; факт присутності спостерігача; приналежність аудиторії до тієї чи іншої статі (експериментально доведено, що найбільше активізують діяльність представники протилежної статі); настроїв [530].

Пояснення ефектів соціальної фасилітації та інгібіції можуть бути різними. Одне з них запропонував американський соціальний психолог Р. Зайонс (Robert Zajonc). Посилення загального рівня збудження людини в присутності інших людей насамперед впливає на домінуючу реакцію. Якщо цією реакцією є активізація, то спостерігається ефект соціальної фасилітації; якщо ж у якості такої реакції виступає гальмування, то наслідком буде ефект соціальної інгібіції [206].

Також у зарубіжній педагогіці та психології (Trevor Bentley, B. Dick, P. Sharp, J. Chilberg, L. Hart) фасилітація розглядається як одна із складових будь-якої комунікативної взаємодії в групі.

Одну з найбільш ретельно описаних та структурованих концепцій роботи фасилітатора створив Д. Б'юджентал, який підкреслює, що знання елементів теорії та володіння навичками, технологіями не може бути достатньо, оскільки майстерність живого глибинного спілкування не вибудовується автоматично з елементів комунікативної компетентності. Визнання того, що суттю життєзмінювальної роботи є мистецтво роботи з суб'єктивністю, веде до визнання того принципово важливого факту, що основним інструментом фасилітатора є він сам, а не процедури, алгоритми, технології чи сценарії взаємодії. Базуючись на соціально-психологічних підходах, у подальшому Д. Б'юджентал наголошує на неоднозначності сприймання педагогом своєї взаємодії з учнями, що призводить до певної методологічної невизначеності, поліпарадигмальності, з одного боку, та до актуалізації стійкості, до умов невизначеності як чинника розвитку [68].

У психолого-педагогічну теорію і практику термін «фасилітація» ввів американський психотерапевт і педагог К. Роджерс, вивчаючи його в недирективній, клієнто- або людиноцентрованій (person-centered) психотерапії. Під фасилітацією навчання К. Роджерс розуміє тип навчання, при якому педагог-фасилітатор, займаючи партнерську позицію, сприяє розвитку учня і може сам навчитися жити. Згідно з теорією К. Роджерса, вчитель повинен мотивувати тих, хто навчається. Автор розглядає три головні установки вчителя-фасилітатора:

– перша установка – «конгруентність» педагога, тобто його «істинність». Вона передбачає, що вчитель у стосунках із тими, хто навчається, має бути таким, яким він є насправді;

– другу можна описати термінами «прийняття», «довіра»; це означає внутрішню впевненість учителя в можливостях і здібностях кожного, хто навчається;

– третя установка – «емпатійне розуміння». Це вміння вчителя бачити внутрішній світ і поведінку кожного учня.

Отже, викладач, який поводить себе природно та в безоцінній манері, розуміє й приймає внутрішній світ тих, кого навчає, створює потрібні умови для фасилітації. Якщо необхідні складники відсутні, педагог чинить згубний вплив на особистість учня [352].

У педагогіці «фасилітація» використовується у значенні, близькому до значення терміна «педагогічний менеджмент», тобто управління навчальною діяльністю учнів, при якому вчитель займає позицію помічника і допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на питання і (або) формувати будь-які навички. Педагогічна фасилітація – це умова продуктивності навчання або виховання і розвитку суб'єктів педагогічного процесу за рахунок особливого стилю спілкування та власне особистості педагога. Основними умовами педагогічної фасилітації вчені зазначають: проблемність навчання; глибока довіра педагога до учнів, їхніх можливостей; повага до учнів; толерантне ставлення до учнів, розуміння їхніх реакцій; забезпечення учнів інформаційними, дидактичними, матеріально-технічними ресурсами.

Роль фасилітатора потребує від педагога певних умінь: уважно слухати, спостерігати і запам'ятовувати як хід подій, так і стиль поведінки учнів; налагоджувати просту і плідну комунікацію між членами навчальної групи; аналізувати і корегувати дії учнів; діагностувати і заохочувати ефективну (корегувати неефективну) поведінку; сприяти створенню моделі ефективної поведінки; забезпечувати зворотний зв'язок між учасниками навчального процесу, не використовуючи при цьому «наступальних» і «оборонних» форм спілкування; знаходити та активізувати конструктивні моделі поведінки при внутрішньогруповій взаємодії; активізувати подібні моделі у міжгруповій роботі; викликати довіру учнів, бути терплячим; бути справедливим, обирати нейтральну позицію при оцінюванні роботи [359].

У психології фасилітацію визначають як посилення домінантних реакцій або дій особистості у присутності інших, як правило, значимих людей – спостерігачів, партнерів [390].

У соціальній психології вживається поняття «соціальна фасилітація» (Social Facilitation), яке розуміється як покращення ефективності діяльності (виконання простих чи знайомих завдань) людини у присутності інших.

Сила впливу присутності іншого залежить від кількості людей, просторового розміщення, авторитетності. Цей феномен першим описав Г. Олпорт як «ефект аудиторії». Мова йде про стимулювання людського потенціалу, який у навчанні сприяє зміні того, хто навчається [449].

Подальші дослідження соціальної фасилітації та інгібіції привели вчених до висновку про те, що їхній прояв залежить від сили психологічного тиску на людину, який у тій чи іншій ситуації роблять на неї оточуючі люди, тобто поява ефекту фасилітації та інгібіції залежить від конкретної ситуації. Наприклад, згідно з моделлю «Відволікання конфлікту» Роберта Баррона (Robert Barron), присутність інших людей завжди призводить до відволікання особистості і появи внутрішнього конфлікту між потребою приділяти увагу аудиторії і самій задачі. Цей конфлікт завдяки підсиленню процесів збудження або допомагає нам виконувати завдання, або заважає. Це залежить від індивідуальних особливостей особистості та від конкретної ситуації [282]. Ученими було виділено та описано низку ситуацій «присутності» інших людей і, відповідно, який психологічний вплив вони здійснюють на людину:

1. Людина перебуває абсолютно сама, вона впевнена в тому, що те, чим займається, ніколи і ні за яких умов не стане відомо іншим людям.
2. Людина знаходиться сама і в даний момент часу нікого поруч немає, проте вона не впевнена, що про результати діяльності не стане відомо іншим будь-коли. Це ситуація мінімального вираження присутності інших.
3. Людина знаходиться в оточенні незнайомих людей, які не звертають на неї уваги. Це ситуація слабкої присутності інших і, отже, дуже слабого прояву ефектів соціальної фасилітації або інгібіції.
4. Людина знаходиться в оточенні знайомих людей, які звертають на неї увагу, але не оцінюють, і сама людина практично не залежить від цього оточення. Це ситуація «середньої» присутності інших і відповідно середнього прояву фасилітації або інгібіції.
5. Людина оточена особами, які оцінюють її, а від пропонованих ними оцінок якоюсь мірою залежить доля цієї людини. Це ситуація сильно вираженої присутності інших і, отже, помітного прояву ефектів соціальної фасилітації або інгібіції.
6. Людина щось робить публічно, в оточенні людей, від яких вона залежить. Це ситуація сильно вираженої присутності інших і, відповідно, дуже сильного прояву ефектів соціальної фасилітації або інгібіції [293].

Явище фасилітації також обґрунтовується у психотерапії, груповій роботі та в консультуванні. Досить популярним і молодим методом фасилітації є екофасилітація. Цей метод бере свій початок із клієнтоцентристської психотерапії К. Роджерса, який запропонував тезу, що створення позитивної, доброї атмосфери забезпечує повноцінний розвиток і розкриття особистості. Завдяки емпатії, співчуттю, людина може знайти у собі такі якості, про існування яких і не здогадувалася. На базі цього виду психотерапії український учений П. Лушин розробив метод короткочасної психологічної допомоги – екофасилітацію. Цей метод передбачає, що пацієнт завжди володіє ширшим спектром сприйняття проблеми та її пояснення, ніж лікар, та відчуває не стільки недолік ресурсів, а, навпаки, надлишок можливостей. П. Лушин вводить поняття «імунологічної логіки» розвитку

людини. За його думкою, відкрита система особистості прагне до періодичного перегляду власних меж, норм і уявлень, тому єдиними несприятливими факторами можна вважати виключення з життя особистості таких подій, як кризи та психологічні травми. Тобто, це рушійні сили розвитку особистості, при переживанні яких у людини формується до них імунітет, як до інфекційних захворювань – наприклад, кіру, віспи тощо [254].

Сучасним втіленням методу фасилітації є безліч різних методик, які допомагають розкрити внутрішній потенціал особистості за допомогою активізації групової діяльності, наприклад, «Open Space» («Відкритий простір»), «World Café» («Всесвітнє кафе»), «Future Search» («Пошук майбутнього»), «Appreciative Inquiry Summit» («Самміт позитивних змін»), «Real Time Strategic Change» («Стратегічні зміни в реальному часі»), «Work Out» («Вихід за межі»), «Динамічна фасилітація», «Метафоричний спосіб», SWOT-аналіз, «Формування умов», «Поляризація думок», «Опис можливих наслідків (Дерево рішень)», «Модерація» тощо. Детальний опис зазначених методик подано у Додатку Б.

У зарубіжних системах підготовки соціальних працівників істотне місце займає технологія супервізорства. Зароджується супервізорство як процес у XIX ст. у Європі та Північній Америці, де з'являються перші благодійні соціальні товариства, до діяльності яких долучалася велика кількість волонтерів, або, як їх ще часто називали, «відвідувачів». Вони надавали допомогу найбільш знедоленим та соціально незахищеним верствам населення, здійснювали індивідуальну оцінку причин їхньої бідності і допомагали їм попередити або усунути проблеми [463].

Поступове ускладнення практики соціальної роботи, зумовлене розвитком її теоретичних засад завдяки діяльності М. Річмонд, Дж. Адамс та інших, вимагало залучення до роботи в соціальних агентствах значної кількості супервізорів, які стали першими соціальними працівниками, чия діяльність оплачувалася.

Буквальний переклад терміна «супервізія» з англійської мови – «нагляд» – не відповідає повному його змісту. В українській мові найближчим йому в змістовому плані є поняття «наставництво» у значенні «давати поради, навчати чогось, направляти, націлювати, скеровувати, спрямовувати». У професійній лексиці використовується термін «куратор» (особа, якій доручено наглядати за будь-якою роботою). Супервізія – основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує стандарти роботи. У наказах України «Про затвердження Тимчасових стандартів надання медичної допомоги підліткам та молоді» та «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо проведення супервізії у соціальних службах» зазначається, що супервізія – це процес надання супервізором працівникові соціальної служби, по відношенню до якого здійснюється супервізія, професійної допомоги, спрямованої на аналіз і подолання професійних труднощів, удосконалення організації роботи, підтримку мотивації до роботи, дотримання етичних норм та стандартів

надання послуг, запобігання виникненню професійного вигорання, забезпечення емоційної підтримки, підвищення професійної кваліфікації.

За кордоном ця проблема тривалий час активно досліджується науковцями (А. Kadushin, 1992; М. Richards et al., 1990, D. Petters, 1979, Bulter and Elliot, 1985; L. Danbury, 1986; K. Ford and A. Jones, 1987; D. Gardiner, 1989; В. Humphries et al., 1993; ССЕТSW, 1991-1993).

Особливим у розвитку супервізії є внесок англійських учених А. Браун, А. Боурн, визначивши найважливіший аспект загальної мети супервізії; схарактеризувавши основні стресогенні чинники, які впливають на супервізію; запропонували ефективний менеджмент у подоланні емоційного вигорання фахівців; виділивши взаємозв'язок між поняттям «супервізія» та моделями аналізу і компетентного розв'язання ситуацій.

Супервізія, як зазначають автори, це основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує індивідуальну й колективну роботу персоналу та забезпечує професійні стандарти. Основною метою супервізії є допомога супервізованому більш ефективно виконувати завдання, що визначені в посадових обов'язках. Важливими завданнями супервізора є також розвиток професійної автономії, незалежності супервізованого, стабілізація його думок і почуттів щодо професійної діяльності, формування моделі аналізу і компетентного розв'язання проблем у взаємодії з клієнтами. Супервізори та супервізовані – це дорослі люди, які краще вчаться, коли навчання є самокерованим, а до супервізії застосовують проактивний підхід. Для супервізованого це означає готовність формувати зміст супервізорських сесій для того, щоб забезпечити максимальну користь від них. Для супервізора це означає застосування творчого підходу до змісту й форми супервізії.

А. Браун, А. Боурн запропонували план менеджменту стресу, розробивши методику подолання стресу та вигорання. Проаналізувавши особливості вигорання, вони виділили декілька етапів профілактики та подолання цього явища в професійній діяльності: перший етап – початковий ентузіазм, що виникає серед нових та недосвідчених працівників, які нещодавно прийшли працювати чи змінили кар'єру в середині свого життєвого шляху або отримали підвищення по службі. На цьому етапі доцільно здійснити аналіз попереднього робочого досвіду супервізованого для того, щоб зруйнувати минулі амбіції та прагнення, а також виділити корисне; сформуванню реалістичну спільну оцінку сильних і слабких сторін супервізованого, а також його потреб; перевірити наявність стресу, його оптимального рівня, який би забезпечував ефективну роботу, але без виснаження;

другий етап – передчасна рутинізація. Якщо початковий ентузіазм не був належним чином спрямований, то це може призвести до повного занурення в роботу, залишаючись незахищеним від невдач, болю. Робота перетворюється на рутинну, сприймається як менш захоплююча та екзотична, з'являється така домінуюча риса, як нудьга. На цьому етапі буде корисним вивчення особливостей використання емоцій супервізованим при

роботі з клієнтами; з'ясування того, як працівник соціальної сфери підтримує своє особисте, непрофесійне життя; підкріплення незначних досягнень, про які розповідає фахівець у вигідному для себе ракурсі; протистояння коментарям супервізора, які свідчать про відсторонену, стереотипну реакцію на роботу; детальне дослідження певного аспекту роботи;

Третій етап – сумніви в собі. Якщо процес триватиме без жодного позитивного втручання, рутинна попереднього етапу може призвести до припинення пошуку супервізованим позитивних переживань. Як наслідок, формується невпевненість у собі, занижена оцінка професійної діяльності та самооцінка. На цьому етапі супервізований може приховувати стрес, тому доречними будуть такі види роботи: допомога супервізора у складанні графічної схеми емоційної історії супервізованого від початку кар'єри; забезпечення чіткого, адекватного, збалансованого зворотного зв'язку, що передбачає висловлення супервізором думок, результатів спостереження за діяльністю супервізованого; необхідно чітко визначити стресогенні чинники та доступні джерела підтримки і допомоги супервізованого.

Супервізор має відігравати активну управлінську роль поза межами супервізорської сесії. Для зменшення впливу стресорів та мобілізації ресурсів інколи доводиться втручатися у широку систему, наприклад, перерозподіл випадків, зміна пріоритетів у роботі, пряме посередництво між сторонами конфлікту, зміна робочого підрозділу чи стилю роботи тощо.

Четвертий етап – застій, колапс чи одужання. Можливе виникнення застою/стагнації, тобто самозакриття у своєму депресивному стані, виникає відчуття, що людину не розуміють, вона стає цинічною, роздратованою. Зростають шанси появи соматичного захворювання, зловживання наркотичними речовинами, переїдання або недоїдання.

Якщо стан стагнації та низької ефективності триватиме роками, то після цього, зазвичай, настає криза. Вона, як правило, виявляється під час якоїсь події, наприклад, розриву стосунків, звинувачень у несумлінній практичній діяльності, трагічного випадку, фінансових труднощів або смерті близької людини. На цьому етапі супервізор повинен відігравати посередницьку роль, призначення якої полягає у визначенні джерел професійної підтримки, виявленні того, що вони можуть запропонувати, досягненні домовленості щодо фінансової допомоги з боку організації задля отримання цих послуг для супервізованого; забезпеченні поваги до прав молодого фахівця та належного ставлення до нього в організації; інформуванні колег таким чином, щоб це зменшило пліткування, але збільшило сенситивність та повагу [69].

Д. Джейкобс, Д. Мейє, аналізуючи поняття «супервізія», зазначають, що головним є надати можливість супервізованому почуватися безпечно, вільно виражати себе і максимально сприяти цьому вираженню. Супервізор не просто висловлює рекомендації, дає оцінку ситуації, а допомагає супервізованому самостійно знайти рішення щодо вдосконалення власної особистості [130].

Супервізор, зазначає А. Кадушін, є членом управлінського складу організації, володіє владою скеровувати, координувати; автор також розуміє супервізію як функцію лідерства, зорієнтованого на підтримку, що дає супервізованим почуття професійної гідності, почуття приналежності до колективу [515].

В. Робінсон наголошує на навчальному вимірі цього явища, визначаючи супервізію як навчальний процес, у якому людина, озброєна відповідними знаннями і навичками, приймає відповідальність за навчання іншої людини, котра має менший об'єм знань і вмінь [538, с.53].

Е. Уільям, Д. Якобс зазначають, що зміст та процес супервізії мають бути непригнічуючими та антидискримінаційними, спрямованими на наснаження як користувачів служби, так і персоналу. Практичне застосування принципу не пригнічення у супервізії передбачає рівність позицій, необхідність керуватися підходом, який скоріше применшує, а не підкреслює різницю у владі та підкреслює особистісні переваги й ресурси супервізованого. До компетенції супервізора належать експертна оцінка знань, навичок, молодого фахівця, його особистої готовності взяти на себе професійну відповідальність за кваліфіковану допомогу клієнту [426; 474].

Учені Д. Карпіус та Дж. Гібсон до компетенції супервізора так само відносять експертну оцінку знань і навичок супервізованого та особистісну готовність взяти на себе професійну відповідальність [521].

П. Хоукінс та Р. Шохет пропонують шість базових етичних принципів супервізії:

1. Дотримання балансу між відповідальністю за роботу супервізованого і повагою до його самостійності.
2. Прояв належної турботи про благополуччя клієнта і його захист, повага до автономії.
3. Дія в межах своєї компетенції, звернення за допомогою при необхідності.
4. Лояльність – вірність даним обіцянкам.
5. Відмова від використання насильницьких дій.
6. Відкритість щодо критики і зворотного зв'язку разом із зобов'язанням продовжувати вчитися [442].

Л. Боргес і Дж. М. Бернард (L. D Borders, J. M. Bernard) акцентують увагу на такому принципі супервізії, як інформована згода, тобто клієнт має бути завідомо попереджений про потенційний ризик або про альтернативні можливості надання допомоги. Супервізор має бути впевненим, що супервізований поінформував клієнта про особливості роботи; клієнт усвідомлює ці особливості та супервізор має проінформувати про критерії оцінки супервізованого. До обов'язків наставника входить захист прав і супервізованого. Наприклад, порушенням прав молодого фахівця вважається остаточна негативна оцінка роботи супервізора без попередження і попереднього надання можливостей для поліпшення його професійної діяльності [488].

На основі аналізу різних підходів до розуміння поняття «супервізія» можна виділити такі її форми:

- супервізія-наставництво – супервізор концентрується на освітній функції, допомагаючи «учню» проводити роботу з клієнтами;
- супервізія-навчання – також акцентується освітня функція, але супервізор послаблює свій контроль і обмежується підтримкою та спрямуванням роботи у правильне русло;
- скеровуюча супервізія – супервізор є одночасно і наставником, і керівником. При цьому супервізор відповідає за роботу супервізуючого з клієнтом, однак чітко виражені відносини субординації;
- консультативна супервізія – у цьому варіанті відповідальність за виконання роботи лежить на супервізованому, але він може консультуватися з деяких питань із супервізором.

Взагалі, можна говорити про три основні функції супервізії: просвітницька (формуюча), що включає розвиток умінь, навичок, здібностей стосовно професії; підтримуюча (тонізуюча), що включає підвищення стійкості впливу зі сторони проблем клієнтів; спрямовуюча (нормативна), що включає контроль працівника над власною особистістю (недоліки, слабкі сторони, білі плями, осуд).

Як зазначає І. Ушакова, супервізію можна здійснювати на індивідуальному рівні, а також на рівні групи або організації. Виділяють такі типи супервізії: один-на-один – завчасно спланована зустріч задля обговорення та оцінки роботи; групова супервізія – колектив співробітників спільно обговорює та оцінює роботу один одного; неформальна супервізія – незапланована консультація, наодинці чи по телефону; кризова супервізія – незаплановане обговорення випадку, який за відчуттями працівника, призвів до кризи у професійній діяльності [429].

Супервізія може бути внутрішньою (здійснюють її керівники або спеціально призначені досвідчені працівники), зовнішньою (здійснюють запрошені експерти, консультанти), взаємною (інтравізія) [71].

У США серед учителів середніх шкіл набули популярності колегіальні форми професійного розвитку, серед яких традиційними є симпозіуми, конференції, семінари, а також наставництво – метод навчання та розвитку молодих учителів, за якого більш досвідчені педагоги (наставники) діляться своїми знаннями та досвідом. Зазвичай, наставництво здійснюється висококваліфікованими педагогами, які виступають у ролі активних слухачів/спостерігачів та виконують такі функції: слідкують за роботою учителів-початківців, спрямовують їхню діяльність, діляться інформацією, відповідають на питання, роблять зауваження та надають поради і ресурси, які допомагають професійно зростати, осмислювати діяльність та приймати певні рішення [337].

Супервізія фахівців соціальної сфери в Америці здійснюється за принципом «рівний – рівному» (peer supervision) впродовж тривалої роботи з наставником та включає різні моменти професійної діяльності: особистісний та професійний розвиток, підвищення рівня компетентності, визначення

рівня готовності до професійної діяльності; узагальнення навичок, розгляд окремих випадків, розвиток професійної ідентичності; підвищення впевненості молодих спеціалістів та формування здатності самостійно вибудувувати власну практику. У процесі супервізійних сесій за принципом «рівний – рівному» (peer supervision) фахівці-початківці набувають досвіду завдяки тренуванню у групі, що формує тісні стосунки між колегами, сприяє створенню професійної спільноти та дає можливість молодим соціальним працівникам набутися самостійності. Модель «рівний – рівному» нейтралізує вплив дидактичного та оцінювального компонентів супервізії, надає емоційну підтримку, нові ідеї.

Особливо популярними є он-лайн групи супервізії. Використання електронної пошти сприяє більш відкритому спілкуванню з супервізором і колегами, обговоренню позитивних та негативних моментів практики. Студенти, які мовчать під час безпосереднього спілкування, у віртуальному середовищі дуже часто займають лідерські позиції. Анонімність допомагає подолати страх показати себе некомпетентним у обговоренні складних професійних ситуацій [507].

Американські дослідники дистанційної супервізії R. D. Myrick, R. A. Sabella зазначають, що в он-лайн супервізії є певний часовий період між думкою та її письмовим оформленням на екрані, що дає можливість супервізору бути більш виваженим і ґрунтовним у висловах [531].

Також була досліджена динаміка та зміст спілкування супервізійних он-лайн груп. Найбільш обговорюваними є проблеми професійної ідентичності та види терапевтичних технік. Дискурс-аналіз показав, що обговорення зазначених проблем мало форму саморозкриття і рекомендацій, реплік, моральних повчань. Однак під кінець роботи групи значно зменшилася кількість моралізувань і спілкування набуло форми обговорення [495].

Досить розповсюджена у практиці соціальної роботи така форма супервізії, як самосупервізія, мета якої допомогти фахівцю розвинути у собі внутрішнього супервізора, з яким можна консультиватися прямо під час роботи. Л. Бордес та Дж. Ледік (L. D. Borders and G. R. Leddick) запропонували декілька корисних питань до самоаналізу для встановлення зв'язку між думками, відчуттями і діями консультанта та діями клієнта: я чую, що мій клієнт говорить/бачу, що він робить; що я думаю і відчуваю, спостерігаючи це?; що я можу сказати або зробити у зв'язку з цим?; чого я хотів досягти за допомогою цього варіанту (варіантів)?; як вплинула на клієнта моя реакція?; як, виходячи з цього, я можу підвищити ефективність мого реагування? [487].

У Лондоні в середині 50-х років Міхаель Балінт організував тренінгові семінари для лікарів загальної практики. На відміну від класичних клінічних опитувань, у цих групах акцент робиться не на клінічному аналізі статусу пацієнта, а на особливостях взаємин між лікарем і пацієнтом (реакції, складнощі, невдачі), які лікарі самі виносять на обговорення групи.

Балінтовські групи є видом супервізії, під час якої ведучий, використовуючи групові процеси, виявляє навички і досвід усіх її членів. Під час зустрічей можуть використовуватися рольові ігри, елементи психодрами, тренінг сенситивності, прийоми емпатійного слухання і невербальної комунікації і ін. Учасники балінтовських груп з'ясовують власні почуття по відношенню до клієнта, стереотипи своєї професійної поведінки, що перешкоджають вирішенню проблем, і «білі плями», які заважають ефективній комунікації з пацієнтами і колегами. Участь у балінтовських групах сприяє позитивній трансформації професійного «Я», дає її учасникам позитивну оцінку своєї професійної діяльності, дозволяє розширити здатність групи фахівців краще розуміти проблеми клієнтів і ухвалювати рішення.

За кордоном для профілактики емоційного вигорання працівників соціальної сфери набув широкого застосування метод дебрифінгу, який застосовувався, в першу чергу, в правоохоронних органах. Після травмуючої події (гонитва, стрілянина, смерть) проводиться обговорення кожного випадку з метою зниження відчуття провини, щоб усунути неадекватні реакції на події [3].

Сучасний великобританський клінічний супервізор, терапевт мистецтвами, керівник міжнародної терапевтичної організації «Ragamuffin project» Кіт Лорінг активно запроваджує в таких країнах, як Індія, Фінляндія, Німеччина, Греція, США, Сінгапур та Гонконг програми супервізії. Основною її метою є надання спеціалісту можливості розглянути проблемну ситуацію з різних точок зору, побачити впливи роботи особисто на нього, знайти шляхи більш ефективної взаємодії. Основними методами супервізії є навчання супервізованих методикам застосування інтермодальної терапії мистецтвами; поглибленому розумінню внутрішнього «ландшафту» своїх клієнтів; розв'язанню складних проблем практики.

Також у Великобританії діє програма підготовки спеціаліста соціальної роботи з опіки над дітьми та проблем їхнього захисту (honour degree in Social Work), мета якої – озброїти професіоналів знаннями, вміннями та розумінням того, що їм доведеться вирішувати нагальні проблеми.

У Німеччині особливістю супервізії є підготовка модераторів для проведення тренінгів серед учителів. Їхня мета полягає в тому, щоб надати допомогу вчителям і навчити їх самостійно вирішувати проблеми, які виникають у школі, поетапно аналізуючи причини. Впродовж тренінгів учителі шукають, апробують і зіставляють із шкільною діяльністю логіку і модель поведінки педагога. Одночасно розробляється стратегія навчання і поведінки школяра [338].

Отже, супервізорство розглядається як принцип, функція і метод та спрямоване на полегшення роботи соціального працівника, а також на захист його особистості. В Україні супервізорство соціальних працівників здійснюється такими структурами, як міські, обласні відділи освіти, методичні кабінети та, частково, інститутами післядипломної освіти. Основними методами є тренінги, семінари, консультації.

Спеціаліст із соціальної роботи, який зацікавлений у кар'єрному зростанні та реалізації своїх інтелектуальних можливостей, повинен мати у своєму арсеналі методик і технологій таку технологію, яка допоможе зібрати та залучити допоміжні грошові ресурси для реалізації соціального проекту або програми. Мова йде про фандрайзинг, який виник у США і використовується вже впродовж багатьох десятиріч.

Термін «фандрайзинг» є калькою з англійської (fund – кошти, фінансування, raise – піднімати, добувати, збирати). Фандрайзинг (англ. fundraising) – процес залучення грошових коштів та інших ресурсів (людських, матеріальних, інформаційних тощо), які організація не може забезпечити самостійно, але які є необхідними для реалізації певного її проекту або діяльності в цілому [217].

На Заході кожен університет, хоспіс і навіть команди Формули - 1 мають своїх збирачів коштів і без них не можуть функціонувати, тому що це спеціалісти в напрямку пошуку спонсорів, написанні заявок на гранти, спілкуванні та залученні щедрих донорів тощо.

Особливо популярним у США та інших країнах є Інтернет-фандрайзинг. Всесвітня мережа надає інструменти, які дозволяють прихильникам переглянути оголошення в обмін на невеликі пожертви на благодійність. Також благодійні акції, що здійснюються за допомогою Інтерне-мережі, є джерелом отримання додаткових коштів.

Інформація про проект розміщується на так званих «інтернет-платформах». Кожний донор або зацікавлена у проекті людина може переглянути її і цим самим зробити свій матеріальний внесок [534].

Для залучення коштів використовуються в Сполучених Штатах Америки також «подієві заходи», концерти, прості пожертви, аукціони, лотереї [207]. Досить широко використовується такий метод, як корпоративна підтримка, тобто корпоративний фандрайзинг у вигляді грантів та подарунків. У всьому світі все більше й більше корпорацій вкладають кошти на підтвердження корпоративної соціальної відповідальності і пропонують відповідні програми, пропозиції зі збору коштів та щодо волонтерських програм. Наприклад, компанія, яка спеціалізується на дитячих продуктах і послугах, швидше за все, підтримає програму, пов'язану з дітьми, в той час як компанія, яка продає окуляри, швидше за все, підтримає організації, які підтримують людей похилого віку [549].

Також у США особлива увага надається підтримці студентської молоді – гранти, стипендії типу Scholarship, Fellowship, Teaching Assistantship, Research Assistantship, Study/Work, Subsidized Work, позики (loans).

Дуже розповсюджене джерело фінансування – гранти: це безоплатне безповоротне цільове фінансування окремих суспільно корисних програм на основі заявок на конкурсній основі. Слід відмітити, що фандрайзинг передбачає не тільки залучення фінансових коштів від приватних осіб або організацій на реалізацію соціально значущих проектів у сфері культури, але й залучення людей до суспільного подолання наявних проблем [231, с. 6].

Використовуються різні методи залучення коштів та інших ресурсів, але обов'язковим є дотримання таких вимог:

- просити гроші потрібно не на свою організацію, а на конкретний проект, що має цільову групу та вагомі результати;
- залучення фінансів – це залучення людей, тому першочерговим є зацікавити донора, емоційно включити його в діяльність, щоб він переживав успіхи та невдачі разом із розробниками проекту;
- донора потрібно уміти собі «заробити»: ставку слід робити на людину (співробітник, керівник), тобто необхідно починати з того, що є для неї близьким;
- орієнтуватися варто на людину як на покупця; основна мета – продати їй ідею;
- не слід замінювати безпосереднє спілкування такими методами, як телешоу, марафон тощо;
- не відмовлятися від щонайменших пожертв та, можливо, це буде не грошова допомога, а будь-яка інша;
- обов'язково потрібно залишити власні дані на випадок, якщо з'являться грошові ресурси [452].

Так, у західних країнах використовуються такі основні методи залучення коштів: метод «від дверей до дверей», який передбачає звернення до населення з проханням допомогти грошовими ресурсами; збір ресурсів на «робочих місцях»; проведення акцій зі збору приватних пожертв; збір приватних пожертв через скарбничку; благодійний розпродаж, лотереї; проведення благодійних заходів (вечері, ланчі, танцювальні вечори, концерти, спортивні змагання, ігри, демонстрація моди, виставка квітів, екскурсії, аукціон картин, старовинних речей, ярмарки тощо).

Відомі американські фандрайзери Дж. Дуглас Александер і Кристина Дж. Карлсон наводять дев'ять принципів успішного фандрайзингу, якими вони особисто керуються у власній практиці. 1. Найефективніший спосіб отримати кошти та інші ресурси – особисте звернення. 2. Великим потенціалом володіють індивідуальні пожертви, а не підтримка з боку компаній або фондів. 3. Отримання коштів передбачає зацікавленість (безпосередню участь донора). 4. Стимулювання пожертв може вирішити безліч проблем, пов'язаних із фандрайзингом. 5. Члени правління повинні подавати приклад. 6. Звернення повинне носити особистий характер. 7. Вірте у волонтерів. 8. Пропонуйте можливості. 9. Застосовуйте послідовний фандрайзинг (це процес створення позитивної рушійної сили кампанії через забезпечення, в першу чергу, значних пожертв) [139, с. 2].

Сучасний фандрайзинг бере свій початок від створення організації «Wells Organisation», заснованої Льюїс Г. Уеллс і Ешлі Хейл в США. Програма діяльності «Wells» була спрямована на фандрайзинг переважно для церкви. З часом американська компанія почала функціонувати в Канаді, яка в свою чергу, в 1954 році відкрила австралійську компанію. Пізніше «Wells Organisation» почала діяти в Південній Африці, Новій Зеландії та Англії.

Британським урядом була створена посередницька організація Arts & Business, яка офіційно займається фандрайзингом (пошуком спонсорів для культурних організацій). У 1983 році агентство «Arts and Business» очолив Колін Твіді, і ця організація взяла на себе нову роль посередника між культурою, державою і бізнесом, представивши переконливі аргументи для кожної із сторін. Аргументом для держави було те, що агентство, отримавши від держави деяку суму, може їй допомогти залучити кошти бізнесменів до сфери культури; для бізнесу – те, що вкладаючи кошти в культуру, підприємці отримують зиск і можливість розвивати свою справу; для культури: підтримка з боку бізнесу доповнювала державне фінансування і тим самим сприяла масштабнішому розвитку. В результаті була розроблена програма спільних грантів («Matching Grants Programme»), в рамках якої кошти приватного сектора поєднувалися з державними. Також у Великобританії було засновано Інститут фандрайзингу (IOF), що є зареєстрованою благодійною організацією і професійним органом фандрайзерів країни. Місія IOF полягає у підтримці благодійних акцій, керівництві ними, проведенні, розробці стандартів і освіті в сфері фандрайзингу.

Французька асоціація фандрайзерів (AFF) є асоціацією, яка об'єднує фахівців із фандрайзингу в соціальній та гуманітарній сферах, зокрема вищої освіти, науки, культури та навколишнього середовища. AFF сприяє збільшенню ролі та розвитку благодійності і солідарності у суспільстві Франції. Вона існує вже понад двадцять років. Свою діяльність асоціація розпочала під назвою «Клуб фандрайзерів» («Club des fundraisers»), потім «Союз за щедрість» («Union pour la générosité»). Вона завжди була організацією, яка проводила зустрічі для обміну передовим досвідом як етичного, так і організаційного характеру для збирачів коштів у Франції [452].

Отже, сучасні зарубіжні технології підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників до професійної діяльності базуються на принципах активності, практичної дії та клієнтоцентричності, що є необхідним для організації соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх закладах. Особливістю реалізації зазначених принципів є те, що соціальний педагог є більш самостійним, ініціативним та вільним у виборі форм і методів роботи.

Проаналізовані технології є основою діяльності соціального педагога як у загальноосвітніх закладах, що особливо є важливим у роботі з молодшими підлітками, так і в позашкільному середовищі, охоплюючи різні категорії клієнтів. Кожна така технологія є самостійною, самодостатньою, являє собою інтеграцію різних галузей наук (психології, соціології, медицини, соціальної педагогіки, соціальної роботи тощо) та передбачає можливість використання у приватній соціально-терапевтичній практиці, що є джерелом надходження додаткових грошових ресурсів у соціальну роботу країни.

Розділ 4. Організація підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів

4.1. Загальна характеристика основних компонентів професійної підготовки соціальних педагогів

Сучасна система вищої освіти характеризується постійними змінами в законодавчій базі, що призводить до поступового вдосконалення системи професійної підготовки фахівців вищої школи та переходу від особистісно відчуженого підходу до інноваційного, суб'єктоцентрованого. Основними державними нормативними документами, які регламентують розвиток системи вищої освіти, є Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні».

Підготовка соціальних педагогів як окремий напрямок професійної освіти і професійної діяльності почала формуватися на початку 1990-х років. У квітні 1991 року Постановою Держкомпраці СРСР кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців був поповнений кваліфікаційними характеристиками «соціальний педагог», «спеціаліст із соціальної роботи» та «соціальний працівник». Деякий час функції соціального педагога і практичного психолога, підготовка якого розпочалася з 1986 року, не розмежовувалися, тому ці фахівці взаємозаміняли один одного. Поступово відбулося відокремлення посадових функцій та формування чіткого професійного портрету соціального педагога та соціального працівника. Також особливу увагу науковців почало привертати питання формування соціальної педагогіки як самостійної наукової галузі, відокремлення від таких наук, як педагогіка та соціальна робота.

Соціальна педагогіка розглядалася як наука, що підсилює результат педагогічної діяльності та займається процесами соціалізації людини і є домінуючою по відношенню до соціальної роботи. Багато наукових роздумів та досліджень було присвячено проблемі співвіднесення посадових функцій соціального педагога, соціального працівника та вчителя. Сучасні зміни у законодавчій базі внесли певні корективи у розвиток соціальної педагогіки та розуміння призначення соціального педагога й соціального працівника. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року №266 «Про затвердження переліку галузей і знань спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», соціальна педагогіка трансформується у галузь знань – «соціальна робота».

На сьогодні професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні здійснюється у різних формах: денна, заочна, вечірня, екстернат – та починає запроваджуватися дистанційна освіта. Професійна підготовка передбачає багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна,

підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. У сучасній Україні виділяють такі рівні підготовки кадрів для соціальної сфери:

I. Допрофесійна підготовка, що здійснюється на курсах, у школах, ліцеях. Навчання в середніх навчальних закладах дає можливість очолити відділення обслуговування на дому, відділення денного перебування, невідкладної соціальної допомоги;

II. Навчання у вищих закладах освіти. Вища професійна освіта в Україні знаходиться на стадії кардинальних змін. На сьогодні вона має три ступені: бакалаврат (4 роки навчання), спеціаліст (1 рік), магістратура (1-2 роки). З прийняттям нового Закону про вищу освіту у 2014 році та різних доповнень 2015 - 2016 років планується підготовка фахівців за такими ступенями та рівнями:

1. Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їхнього практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Науковий рівень вищої освіти відповідає дев'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей із розроблення і впровадження методології та методики

дослідницької роботи, створення нових системовірних знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення.

2. Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії; 5) доктор наук.

3. Молодший бакалавр – це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 90-120 кредитів ЄКТС.

Особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

4. Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра визначається вищим навчальним закладом.

Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти.

5. Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом (науковою установою) в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків [153].

III. Перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів (система курсів, стажувань);

IV. Підготовка науково-викладацьких кадрів. Існують Ради по захисту дисертацій із соціально-педагогічних проблем.

Якщо говорити про підготовку соціальних педагогів, то допрофесійна підготовка потребує більш детального вивчення та розробок форм, методів навчання у порівнянні з підготовкою соціальних педагогів/соціальних працівників в університетах.

Професійна підготовка соціального працівника в умовах університету визначається засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення професійної діяльності. Вона заснована на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо.

Під «знаннями» в сучасній педагогіці розуміють особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їхньої істинності; виражається у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях і виконує дві важливі соціальні функції, а саме: матеріалізується в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служить виробництву; перетворюється на переконання і є керівництвом до практичної дії [108, с. 137].

Відповідно, можна зробити висновок про взаємозв'язок між знаннями та способами діяльності. Саме тому студенти, які засвоюють нові знання, не повинні пасивно отримувати нову інформацію, а мають реалізовувати отримані знання на практиці, сприймати їх критично.

В Українському педагогічному словнику поняття «вміння» подається як «набута знанням чи досвідом здатність робити що-небудь; виражає підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо» [109, с. 94-95]. Вміння відображають готовність людини виконувати певну діяльність на основі знань. Багаторазово повторюючись, уміння стають навичками.

До основних знань, необхідних соціальному працівникові для ефективної майбутньої професійної діяльності, відносять знання про: розвиток людини та її поведінку; психологію надання та отримання допомоги; способи комунікації людей, вербальної і невербальної поведінки; групові процеси і взаємовплив групи та індивіда; значення соціокультурних факторів та їхній вплив на індивіда, групу, громаду: духовні цінності, закони; психологію міжособистісних та міжгрупових відносин; громаду, процеси, що відбуваються у ній, способи розвитку та зміни, її соціальні служби і ресурси; соціальні служби: структуру, організацію, методи роботи; себе як особистість і ті відносини, які можуть впливати на професійну діяльність [112, с. 115].

До основних професійних умінь та навичок, необхідних майбутньому соціальному працівникові, відносять: навички спілкування, ведення професійних записів; самоуправління, оцінки та планування; здатність поєднувати теорію та практику; представляти інтереси клієнта; цілеспрямовано і з розумінням слухати інших; збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, оцінку, звіт; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги; спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи; спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їхніх проблем та завоювати їхню довіру; творчо вирішувати проблеми клієнта; визначати момент призупинення терапевтичної допомоги клієнту; проводити дослідження та інтерпретувати їхні результати; бути посередником і вести переговори між конфліктуючими сторонами тощо [112, с. 116].

У контексті професійної підготовки формування особистості фахівця бачиться доцільним розглядати у площині його професіоналізації – «формування специфічних видів трудової активності на основі розвитку сукупності його професійно орієнтованих характеристик (психологічних,

фізіологічних, поведінкових, робочих), які забезпечують функцію регуляції становлення та вдосконалення суб'єкта праці [136, с. 397]».

В Україні продовжує здійснюватися розробка освітніх стандартів професійної освіти, освітньо-професійних, освітньо-наукових програм із підготовки фахівців, навчально-методичної документації з підготовки фахівців із соціальної роботи на основі автономії вищих навчальних закладів, академічної мобільності та свободи учасників навчального процесу.

Особливої ваги зараз набуває питання створення освітніх програм фахівців на основі компетентностей та компетенцій різних освітніх рівнів, підготовка яких здійснюється у ВНЗ.

О. Безпалько основний акцент у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери робить на підготовці до роботи з різними категоріями дітей та молоді в державних і недержавних організаціях. Виділяє такі основні вміння соціального педагога: аналітичні, комунікативні, організаторські, прогностичні, проектувальні, а до основних базових теоретичних знань соціального педагога відносить: основи соціології, психології, педагогіки; специфіку потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді; специфіка роботи в різних мікросоціумах; основи соціальної політики держави та соціально-правового захисту дітей та молоді; основні закономірності розвитку особистості; особливості діяльності з сім'єю, різними групами дітей та молоді; функції державних і недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності [38].

А. Капська першочерговим у підготовці соціальних педагогів називає розвиток умінь фахівців реалізувати напрями державної молодіжної політики. Основними професійними уявленнями, які повинен мати соціальний педагог, науковець вважає такі: теорії і методики роботи з окремим клієнтом і групою; ресурси і послуги, які надаються суспільством (громадою), програми і цілі соціальних служб як на місцевому, так і на державному рівнях; організація місцевої інфраструктури і розвиток служб охорони здоров'я і соціального забезпечення; теорія і концепція управління службами для дітей та молоді; тенденції щодо проведення політики соціального захисту і підтримки дітей та молоді [174].

І. Богданова, характеризуючи професійний портрет соціального педагога, на перший план ставить психолого-педагогічну підготовку фахівця (деякі виші України, до речі, дають соціальним працівникам спеціалізацію «практичний психолог»).

Взагалі, у вітчизняній науці накопичена досить велика кількість досліджень, які присвячені вивченню проблеми професійної підготовки соціальних педагогів: соціально-педагогічним аспектам професійної підготовки (А. Капська, Г. Лактіонова, М. Лукашевич); окремим аспектам підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності (Л. Міщик, В. Поліщук); проблемам професіоналізації соціальних педагогів (Н. Заверіко, В. Ягупова, Л. Міщик, С. Пащенко, В. Поліщук, О. Понамаренко); вивченню особливостей професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів

(Т. Дмитренко, А. Люта, М. Малькова, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, О. Платонова, В. Поліщук, В. Приходько, Л. Пундик, Л. Яковлева); висвітленню технології подолання соціально-педагогічних проблем у суспільстві (О. Андрієнко, С. Архіпова, М. Баяновська, Р. Вайнола, О. Гура, К. Дубровіна, Л. Завацька, В. Поліщук, Б. Кобзар); специфіці та закономірностям формування професійних та особистісних якостей соціального педагога (К. Бакланов, О. Гура, М. Малькова, О. Москалюк, О. Пономаренко, О. Рацул, З. Фалінська); також активно розробляється зміст соціально-педагогічної роботи у сфері організації дозвілля (А. Воловик, В. Воловик, С. Пашенко, І. Петрова, О. Пюра, С. Марченко); низку досліджень присвячено розробці змісту, методів і форм профілактичного напряму соціально-педагогічної діяльності (Л. Вольнова, І. Зверева, А. Капська, Є. Линник, В. Мурашкевич, О. Нікітін, Р. Овчарова, Л. Приступа, І. Шишова).

Одним із перших наукових досліджень, присвячених проблемі підготовки соціального педагога, була докторська дисертація Л. Міщик «Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти». За твердженням автора в основу професійної підготовки і формування особистості соціального педагога має бути покладений системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підхід. З позиції системного підходу, всі ланки педагогічної освіти повинні максимально стимулювати активний стан усіх основних структурних компонентів особистості соціального педагога в їхній єдності. Реалізація особистісно-діялісного підходу передбачає моделювання і процес навчання та виховання студентів у структурі соціально-педагогічної діяльності. Індивідуально-творчий підхід, долаючи масово-репродуктивний характер сучасної педагогічної освіти, виводить її на особистісний рівень, забезпечує вияв і формування у студентів творчої індивідуальності [278].

З. Фалінська підготовку спеціаліста соціально-педагогічної сфери розглядає як процес формування фахівця нового типу, здатного швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально – виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління [431].

Основним аспектом професійної підготовки соціальних педагогів С. Пашенко визначає підготовку до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнів [315].

У дисертації М. Малькової «Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками» наведено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання наукової проблеми формування готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з підлітками девіантної поведінки [266].

Проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку вивчала дослідниця О. Пюра. У її дисертаційному дослідженні

розкрито та уточнено сутність комунікативної діяльності соціального педагога та схарактеризовано зміст підготовки до роботи в закладах оздоровлення та відпочинку [341].

Чимало соціально-педагогічних досліджень розкривають зміст підготовки соціальних педагогів до реалізації певної функції. Так, наприклад, у дисертаційному дослідженні «Теоретико-методичні засади профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл» І. Парфанович представлено новий концептуальний підхід до профілактики девіантної поведінки осіб молодшого шкільного, підліткового, юнацького віку, проаналізовано причини девіацій [314]. Дослідниця Л. Петришин особливої уваги у підготовці соціальних педагогів у вищих навчальних закладах надає формуванню креативності. Автором визначено структурні складники й компоненти процесу формування креативності: особистісний (креативна спрямованість, креативна активність, креативне мислення), мотиваційний (креативна установка, креативна мотивація, креативно-ціннісні орієнтації), компетентісний (креативна пластичність і гнучкість у прийнятті рішень, креативна компетентність), професійно-діяльнісний (сформованість рис креативної особистості, здатність породжувати креативні ідеї, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми). Автором розроблено модель педагогічної системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів [318].

У дисертаційному дослідженні В. Гурич «Організаційно-методичні умови діяльності соціальних педагогів із забезпечення прав дитини» аналізується поняття «забезпечення прав дитини», розкривається зміст практичної діяльності соціального педагога з охорони прав неповнолітніх, підкреслюється важливість охоронно-захисної функції соціального педагога та розроблені форми і методи її реалізації [119].

Дослідниця Ж. Петрочко у своїй монографії розкриває особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Розроблена автором концепція підготовки соціальних педагогів передбачає функціонування соціального педагога у відкритому середовищі, що висуває вимогу оволодіння комплексом знань, умінь і навичок ефективно взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, фахівцями соціальної сфери залежно від конкретних обставин, реалізуючи функцію посередництва між особистістю і суспільством [319].

Особливу увагу проблемі ефективності практичної підготовки майбутніх соціальних працівників приділяє О. Шевчук, підкреслюючи, що найважливішою умовою успішної підготовки працівників соціальної сфери є сформованість певних умінь, особистісних якостей, мотивації, життєвого досвіду [462, с. 252-254].

На основі аналізу різних наукових підходів до організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів можна зробити висновок, що ця проблема розв'язується у двох аспектах:

- а) формування особистості, підготовленої до виконання як освітніх, так і супутніх (правових, виховних, консультаційних, реабілітаційних) функцій;
- б) формування спеціаліста системи освіти та соціальної сфери, який, поряд з основними професійними вміннями соціального педагога, володіє ще й прикладними вміннями соціально-правової діяльності як засобами педагогічної дії.

Основними компонентами професійно-педагогічної підготовки соціальних педагогів можна назвати такі: мотиваційний (професійно-пізнавальні, соціальні та особистісні мотиви навчальної діяльності), змістовно-актуалізований (знання з різних дисциплін навчального плану підготовки соціальних педагогів), діяльнісно-процесуальний (показники рівня сформованості професійних умінь), особистісний (показники сформованості особистісних рис, необхідних для соціально-педагогічної діяльності) та результативний (показники готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності).

Єдиного підходу щодо змісту професійної підготовки соціальних педагогів не існує, це відзначають низка науковців (А. Капська, О. Безпалько, С. Архіпова, Л. Завацька), але базовими дисциплінами можна назвати такі, як «вступ до спеціальності», «соціальна педагогіка», «технології роботи соціального педагога». Основою цих навчальних курсів є формування у студентів теоретичних уявлень про соціальну педагогіку як галузь гуманітарних знань, її об'єкт і предмет дослідження та основні категорії, розкриття специфіки соціально-педагогічної діяльності, її гуманістичної спрямованості, оволодіння знаннями про основні методи і форми соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями клієнтів. Доповнюють процес професійної підготовки дисципліни, які мають вузьке спрямування і розглядають соціально-педагогічну діяльність у певному конкретному аспекті, наприклад: «соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки», «соціально-педагогічна робота з сім'єю», «соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля» тощо.

Одним із основних принципів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, як зазначають науковці (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, Р. Гуревич, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Мойсеюк, О. Мороз, І. Підласий, О. Савченко, М. Сметанський, Г. Тарасенко, Л. Хомич), має бути принцип єдності теорії і практики. Зміст роботи соціальних педагогів зосереджений навколо проблеми певної особистості або колективу, тому для підготовки майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери особливе значення має вивчення та врахування проблем сучасного макро- і мікросоціуму.

Безпосередньо підготовка соціальних педагогів в умовах вишу має узагальнений характер, передбачає розвиток умінь широкого спектру діяльності. Її кінцевим продуктом має бути універсальний фахівець, який би міг працювати у різних напрямках соціально-педагогічної діяльності та з усіма вразливими категоріями населення сучасного суспільства, починаючи від народження і закінчуючи похилим віком. Це призводить до поверхового, ознайомлювального характеру засвоєння системи теоретичних знань та

недостатнього розвитку практичних умінь. На нашу думку, доцільно підсилити підготовку соціальних педагогів/соціальних працівників до реалізації саме реабілітаційної функції, оскільки реабілітаційний процес включає в себе та підпорядковує усі напрями та функції соціально-педагогічної діяльності – діагностику, корекцію, профілактику тощо. Також мета соціальної реабілітації збігається з метою соціально-педагогічної роботи – відновлення, збереження і підтримка людини або групи людей у стані енергійного, творчого ставлення до себе і свого життя, про що зазначалося у розділі 1.

Частково підготовка соціальних педагогів/соціальних працівників до організації процесу соціальної реабілітації здійснюється в межах вивчення як дисциплін загального характеру, наприклад «соціальна педагогіка», «соціальна робота», «зарубіжні технології соціальної реабілітації», так і дисциплін вузько спрямованих – «технології соціальної реабілітації», «фізична реабілітація», «технології соціально-психологічної реабілітації».

Особливе місце в системі професійної підготовки соціального педагога відводиться педагогічній практиці. Вона є органічною часткою навчально-виховного процесу, забезпечує при цьому поєднання теоретичної підготовки студентів з їхнього майбутньою практичною діяльністю. Педагогічна практика виконує провідну, системотвірну роль у підготовці фахівця соціальної сфери. Специфікою такої практичної діяльності є те, що в ній великою мірою здійснюється ідентифікація із професійною діяльністю соціального працівника, соціального педагога. Практика проводиться в умовах, адекватних умовам самостійної соціально-педагогічної діяльності. Робота студентів у період практики характеризується тим самим різноманіттям функцій, що і робота соціального педагога в майбутньому. Однак формування практичних умінь соціальних педагогів організовувати процес соціальної реабілітації відбувається на базі реабілітаційних центрів, причому в основному представлені реабілітаційні центри, які обслуговують дітей-інвалідів та дорослих людей нарко- й алкозалежних.

Аналізуючи навчальні плани та програми підготовки у ВНЗ України студентів спеціальностей «соціальна педагогіка» та «соціальна робота», можна зробити висновок, що в основному відбувається орієнтація на вивчення особливостей процесу соціальної реабілітації на базі спеціальних установ, у реабілітаційних центрах, не враховуючи реабілітаційний потенціал шкільного середовища загальноосвітніх закладів; недостатньо простежується і поєднується специфіка соціально-педагогічної діяльності та організації реабілітаційного процесу в загальноосвітніх закладах; більш детально представлений напрям фізичної реабілітації у поєднанні з медичним.

У науковому та практичному обігу реабілітаційна функція соціального педагога тлумачиться як така, що має реалізовуватися на базі реабілітаційних центрів, спеціальних установ, притулків, медичних закладів, тобто за межами шкільного середовища.

Так, у дослідженні В. Ніколаєвої «Соціально-педагогічна реабілітація підлітків із сімей груп ризику в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та

молоді» розроблена структурно-функціональна модель соціально-педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику для ЦСССДМ [297].

У дослідженні Н. Коношенко «Соціально-педагогічна реабілітація девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційних центрів» значну увагу приділено розробці педагогічних умов ефективної реабілітації девіантних молодших школярів у реабілітаційних центрах. Автором розроблено комплексну програму соціально-педагогічної реабілітації молодших школярів в умовах реабілітаційних центрів «Радість життя», яка включає такі складові: «Радість пізнання», «Радість дозвілля», «Радість спілкування», «Радість творчості», «Радість здоров'я», «Радість праці» [205].

У Положенні про психологічну службу системи освіти України у розділі «Основні види діяльності психологічної служби» організація реабілітаційної роботи розуміється як надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям, учням, студентам, які перебувають у кризовій ситуації (постраждали від соціальних, техногенних, природних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси, переселення, зазнали насильства тощо), з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності. Однак, аналізуючи посадові інструкції соціального педагога у загальноосвітніх закладах, у переліку функцій організація процесу реабілітації не згадується. Якщо говорити про практичну реалізацію завдань соціально-педагогічної роботи, то найкраще у школах представлений профілактичний напрям, що підтверджують плани профілактичної роботи школи, потім корекційний – здійснюється впровадження корекційних програм, реабілітаційна робота реалізується за рахунок шкіл соціальної реабілітації – навчальних закладів для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюється окремо для хлопців і дівчат) та навчально-реабілітаційними центрами – навчальними закладами для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, що зазначено у законі України «Про загальну середню освіту» [154]. Тобто, беруться до уваги діти, які характеризуються глибокими, стійкими порушеннями поведінки, різними видами девіацій. Однак, якщо аналізувати причини появи тих чи інших відхилень, можна стверджувати, що девіація – це кінцевий результат проблеми, в якій перебуває тривалий час особистість, це наслідок проблеми, який важко виправити, та іноді наслідки певної проблеми будуть супроводжувати все життя. Тому стає необхідною організація соціальної реабілітації на базі загальноосвітніх закладів на початкових стадіях порушення соціального функціонування (наприклад, невпевненість особистості у власних силах, занижена самооцінка, песимістичне сприйняття світу тощо). З цією метою доцільно підсилити професійну підготовку соціальних педагогів до соціальної реабілітації, проаналізувати основні аспекти цієї підготовки та актуалізувати у навчальному процесі ВНЗ знання, уміння і навички, що необхідні сучасному соціальному педагогу для реалізації завдань реабілітаційної роботи.

Характеристика наукового тезаурусу підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків у системі загальноосвітніх

навчальних закладів базується на встановленні взаємозв'язків основних компонентів професійної підготовки фахівців. Такими компонентами є професійна підготовленість, професійна готовність, професійна компетентність, професійна свідомість, професійна придатність, професійна спрямованість, професійний потенціал, суб'єктивна професійна активність, професійна автономність.

Навчальний процес у ВНЗ містить у собі три основні компоненти: зміст навчання або зміст освіти спеціаліста; навчальна і формувальна діяльність учених-педагогів, спрямована на досягнення цілей і завдань з підготовки спеціаліста і реалізації змісту навчання; самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів. Виділяють такі специфічні особливості вузівського навчального процесу: у вищій школі вивчається наука в її розвитку; єдність наукового і навчального досвіду; висока активність самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів і їхнє зближення з науково-дослідною роботою; готується фахівець на рівні сучасних вимог суспільства [169].

Основними функціями навчально-виховного процесу є освітня, що полягає у сприянні засвоєнню системи загальнотеоретичних та спеціальних знань, перетворенню їх у власні надбання та втілення у професійній діяльності і поведінці; виховна – націлена на формування світоглядних поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та надання їхній професійній діяльності ціннісно-сислової завершеності; розвивальна, яка забезпечує розвиток особистісних сфер майбутніх фахівців, сприяє розвитку «висококультурної індивідуальності» та спонукає до ефективної діяльності [86].

Майбутня професійна діяльність – це одна з найбільш значущих сфер буття людини. Саме в ній відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності.

Основними функціями процесу професійної підготовки спеціалістів Н. Коломінський вважає:

- когнітивну (забезпечення належного рівня професійних знань, умінь, навичок, наукового і культурного світогляду);
- ціннісно-установчу (формування професійних установок: цільових, смислових, операційних);
- розвивальну (креативна): розвиток професійних здібностей, духовних потреб особистості;
- мотиваційну (стимульовальна): стимулювання, формування, підтримка мотивів особистісного зростання, самоактуалізації через професію;
- морально-виховну (виховання моральних якостей, що відповідають вимогам суспільства та професійної специфіки фахівця) [199].

Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічному словнику відзначається: «Професійна готовність – суб'єктивний стан особистості, що вважає себе здібною та підготовленою до певної професійної діяльності і прагне до її виконання» [276].

На думку С. Кубицького «професійна готовність» – це спрямованість особистості, яка передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, установки на певну поведінку в незвичайних умовах. Така готовність забезпечується в процесі отримання освіти й виховання в навчальному закладі. Вона є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, що зумовлюються особливостями фаху, а також істотною передумовою цілеспрямованої діяльності. Саме готовність забезпечує її регуляцію, сталість, ефективність і є необхідною людині для успішного виконання своїх обов'язків, правильного використання знань, досвіду, особистих якостей, збереження самоконтролю і перебудови своєї діяльності за наявності непередбачених перешкод [221].

Аналізуючи наукову літературу, слід зазначити, що найчастіше термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують із процесом професійно-педагогічної підготовки. Це пояснюється тим, що рівень готовності спеціаліста залежить від змісту та якості підготовки.

Підготовка – це дії, спрямовані на вироблення навичок, формування системи знань та активної життєвої позиції [83].

Більш узагальнену позицію у розумінні професійної діяльності має Е. Зеєр. Він вважає, що професійна діяльність – це соціально-значуща діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно зумовлених особистісних якостей. В залежності від виду праці (предмета, цілей, засобів, умов) розрізняють види професійної діяльності. Співвіднесення цих видів з вимогами до людини та її діяльності утворює професію [159].

Підготовленість – це наявність арсеналу необхідних знань, навичок, досвіду в певній галузі діяльності, набутих шляхом систематичного навчання [143]. Підготовленість являє собою результат освітнього процесу, що відображує здатність особистості оперувати знаннями, уміннями у вирішенні певного типу теоретичних і практичних завдань і досягати наміченого результату діяльності. Готовність відрізняється від підготовленості наявністю мотивів і переконань особистості, достатнім рівнем розвитку здібностей, певними знаннями, професійними навичками, уміннями та її досвідом. Можна говорити, що готовність і підготовленість – це дві характеристики фахівця, які відрізняються його певною позицією – активною або пасивною (знаю, але не хочу діяти; знаю і прагну до діяльності). Однак, є різні тлумачення взаємозв'язку цих понять. Так, О. Мороз пояснює термін «підготовленість» як систему теоретичних знань, на основі якої відбувається формування практичної готовності [283].

На думку інших учених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності (М. Дьяченко, К. Дурай-

Новакова, Л. Кандибович, В. Сластьонін та інш.). Підготовка являє собою саме процес, що передуює підготовленості або готовності, які є її складниками.

Професійна готовність до соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх закладах передбачає сформованість системи знань, умінь і навичок, особистісних і професійних якостей, що сприяють виконанню завдань соціальної реабілітації з усунення наслідків дидактогенії.

У наукових дослідженнях існують різні підходи до сутності поняття «готовність»: активний, функціональний стан особистості, яка прагне до здійснення професійної діяльності; становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності; особистісне вдосконалення і, як результат, новоутворення, елементи якого взаєморозвиваються; знання, уміння, навички, які забезпечують успішне функціонування та включення фахівця до відповідної діяльності; професійна цінність, що формується на основі відповідних мотивів, потреб, інтересів та ідеалів [76; 182; 192; 316; 326].

Як вважає науковець О. Карпенко, під професійними вміннями слід розуміти певний рівень готовності особистості самостійно виконувати основні види діяльності у сфері соціальної роботи [182, с. 66].

На думку А. Ліненко, готовність являє собою цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і волюву мобілізаційність суб'єкта в момент його включення до діяльності певного спрямування [242, с 56].

В. Моляко визначає поняття «готовності до праці» як складне особистісне утворення, багатокomпонентну систему, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати той чи інший вид діяльності [280].

С. Рубінштейн, розкриваючи поняття «готовність», доводив думку, що зовнішні впливи завжди діють через внутрішні, тобто через особистісні умови, тож готовність людини до дії є усвідомленням нею своїх потреб, для задоволення яких необхідно активізувати особисті психічні потреби [356].

На думку С. Литвиненко, готовність до соціально-педагогічної діяльності – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [244, с 16].

Т. Жаровцева визначає готовність до роботи з неблагополучними сім'ями як цілісну систему стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що володіє індивідуальними для кожного випускника вишу ієрархічними особливостями і дозволяє йому забезпечити у процесі педагогічної діяльності взаємодію із дітьми та їхніми батьками [146, с 11-12].

У психологічному дослідженні Г. Балла щодо проблеми формування готовності до праці акцентується увага на структурі особистості, закономірностях її становлення [29].

О. Пехота готовність до професійного саморозвитку визначає як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [320, с 216].

На думку Г. Троцько, готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності – це цілісне, складне особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні

погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися [419, с 15].

У дослідженні Ю. Пелеха розкрито поняття «готовність» на основі її аксіологічних характеристик. Ціннісно-сміслову готовність визначено як сформоване у процесі навчання та соціалізації у вищі стійке й водночас динамічне інтегральне смислоутворення у свідомості особистості, що може породжувати формування, а в подальшому – функціонування особистісних цінностей і їхню трансформацію у професійно-значущі в результаті дії компетентнісних змінних, що детермінує набуття професійних особистісних якостей як установки до здійснення ефективної педагогічної діяльності та набуття високого рівня професійної майстерності у сукупності соціального, професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога [316].

Російський учений Ю. Русаков виділяє функції готовності до професійної діяльності: гностична, яка забезпечує якісну освітню підготовку та виявляється у пізнавальній активності студентів; інтегративну, що пов'язана з устанавленням процесуальної єдності між метою і дією, з уміннями узагальнювати знання, володіти загальнонауковими методами пізнавальної діяльності; прогностичну, що відображує результат діяльності та виявляється в уміннях оцінювати наявні умови, визначати можливі найбільш дієві способи діяльності; ціннісно-орієнтовну, яка пов'язана з осмисленням значущості професійної діяльності [357].

Т. Меншикова вказує, що готовність до соціально-педагогічної діяльності – це науково-теоретична, методична, соціокультурна оснащеність і прагнення суб'єкта педагогічної активності до зміни соціально-педагогічної реальності на користь особистості та суспільства на основі адекватних об'єктам, соціально-педагогічним системам і ситуаціям когнітивних схем їхнього сприйняття, розуміння, прогнозування розвитку та перетворення [273].

Поняття «професійна готовність» співвідноситься також із поняттям «професійна компетентність», що розглянуто з різних позицій у роботах О. Гури, О. Дубасенюк, Е. Ісламгалієва, Н. Заверико, Е. Зеєра, І. Зимньої, А. Капської, М. Левіна, Л. Лісіної, А. Маркової, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, В. Поліщук, Г. Селевка, В. Сластьоніна, Т. Спіріної та інших.

На думку української дослідниці А. Капської, компетентність соціального педагога і соціального працівника у конкретній сфері діяльності можна розглянути як міру професіоналізму, міру володіння професією на рівні творчості, майстерності [172].

Г. Селевко прирівнює професійні здібності, готовність до професійної компетентності [364].

Н. Бібік розуміє компетентність у навчанні як набуту характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства. Компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в

учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [144, с. 408 – 410].

М. Левіна, розкриваючи сучасну технологію підготовки педагога, зазначає, що операційно-технологічна компетентність є важливим компонентом, який включає формування обізнаного і творчого фахівця, навчання його трансляції наукових знань, прийняттю рішень, аналізу і відбору інформації [237].

О. Акулова, Н. Радіонова, А. Тряпіцина розглядають професійну компетентність як інтегровану характеристику, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей, схильностей [9].

І. Гришина підкреслює, що саме структурні компоненти особистості забезпечують формування професійної компетентності, а саме їхні генетичні зв'язки у різні моменти часу і реальні новоутворення у цих компонентах (як позитивні, так і негативні). Важливим аспектом проблеми набуття компетентності є визначення реальних суперечностей між вимогами, що пред'являються професійною діяльністю до особистості, її особистісними устремліннями і завданнями, що постають перед нею [113].

О. Кокун поняття «професійна компетентність» визначає як сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності. Основними компонентами професійної компетентності є:

- соціально-правова компетентність (знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки);
- спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом);
- персональна компетентність (здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці);
- аутокомпетентність (адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій);
- екстремальна професійна компетентність (здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів) [197].

В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. До поняття «професійна компетентність» учений включає три аспекти: проблемно-практичний, смисловий та ціннісний. Різновидами професійної компетентності В. Сластьонін вважає такі: практична (спеціальна), соціальна,

психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна [383, с 34 – 35].

Н. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність як обізнаність у галузі спеціальній (предмета, який викладає педагог, науки, мистецтва, які цей предмет акумулюють); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості). Професійно-педагогічна компетентність, за визначенням автора, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [225, с. 89-90].

А. Маркова в професійній компетентності вчителя розрізняє два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних складників педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [269].

Н. Заверико, Ю. Мацкевич визначають професійну компетентність як готовність суб'єкта певного виду діяльності до успішного виконання функцій, передбачених стандартами відповідної професії, та одним із основних шляхів удосконалення професійної компетентності вважають кіномистецтво, а саме аналіз екранізованих проблемних ситуацій, знаходження шляхів їхнього вирішення [149, с. 259-262].

На думку Г. Беленької, професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона обумовлена когнітивним і діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці. У структурованому вигляді професійна компетентність педагога може бути зображена як триступенева піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їхній основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності [48, с 26].

Компетентність на сучасному етапі є показником якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності у сфері обраної професії [414, с.3].

Розглядаючи поняття «професійна компетентність» у контексті підготовки соціальних педагогів, потрібно звернутися до каталогу професійних компетенцій соціальних педагогів, створеного 2006 р. Міжнародною Асоціацією Соціальних Педагогів (International Association of Social Educators AIEJI), у якому зазначається, що компетентність – це здатність соціального педагога до дії стосовно певного завдання, ситуації чи

контексту, яка поєднує не лише знання, навички, інтелектуальну, практичну і соціальну компетентність, але й позицію та мотивацію [547, с.9].

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає нам можливість зробити висновок про те, що професійна компетентність у співвідношенні понять «підготовленість», «готовність» визначається як певна міра професіоналізму. Тобто, професійні знання, вміння, навички набувають якісної характеристики.

Професійна компетентність соціальних педагогів в організації реабілітаційного процесу молодших підлітків на базі загальноосвітніх закладів полягає у формуванні системи знань, умінь і навичок на рівні творчості та майстерності.

Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон виділяють певні перепони для творчого мислення, необхідного для професійної компетентності:

1. Конформізм – прагнення бути як всі, боязкість видатися смішним та нерозумним.
2. Внутрішня цензура – боязкість або невпевненість у правильності особистих ідей.
3. Ригідність, що набувається, в основному, в процесі шкільного навчання.
4. Бажання знайти відповідь миттєво, що призводить до імпульсивних неправильних рішень [444].

У свою чергу, виникає необхідність аналізу психологічних компонентів професійної підготовки соціальних педагогів.

Розвиток професійних умінь, навичок на рівні професіоналізму залежить від ставлення людини до процесу навчання: наскільки усвідомлюється необхідність набуття освіти і як її використає людина у своєму житті. Мова йде про професійну свідомість на індивідуальному та суспільному рівнях.

Перше наукове обґрунтування поняття «професійна свідомість» було зроблене І. Лернером, який розумів професійну свідомість педагога як простір людської культури, в якому втілюється сукупність педагогічних ідей, поглядів, почуттів, цінностей, ілюзій, помилок в області виховання та освіти, під впливом яких суспільство здійснює педагогічну діяльність теоретичного або практичного характеру [239]. До структури професійної свідомості можна віднести усвідомлення вчителем норм, правил, моделей педагогічної професії; формування професійного кредо, концепції вчительської праці; зіставлення себе з деяким професійним еталоном, ідентифікацію; оцінку себе іншими, професійно референтними людьми; самооцінку в когнітивному та емоційному аспектах [277].

У дисертаційному дослідженні Т. Лопухіної на основі аналізу понять «свідомість», «професійна свідомість» обґрунтовується таке визначення професійної свідомості педагога, як ядерне утворення його особистості в інтегративній єдності педагогічної спрямованості, педагогічного мислення, професійної компетентності, педагогічної діяльності, емоційно-вольового й регулятивного компонентів, які складають структурну й функціональну

цілісність буттєвого й рефлексивного шарів свідомості та забезпечують усвідомлення й засвоєння системи нормативних соціально-педагогічних ідей, теорій, вироблення нових цінностей, смислів і значень професійної діяльності. Доведено, що суттєві характеристики особистості педагога, суб'єкта професійної діяльності (мислення, спрямованість, саморегуляція діяльності тощо), які впливають на ефективність процесу професіоналізації, що починається з етапу професійної підготовки, безпосередньо пов'язані з професійною свідомістю як інтегратором особистісних і операціональних компонентів. Тобто, професійно значущі характеристики особистості як суб'єкта професійної діяльності тісно пов'язані зі свідомістю й зумовлюють, з одного боку, успішність процесу професійного зростання на всіх його етапах, а з іншого – розвиток і саморозвиток особистості в професійній діяльності, що, у свою чергу, стає подальшою умовою розвитку професійної свідомості [248].

Особливу увагу при вивченні поняття «професійна свідомість» учені приділяють визначенню його змістовних компонентів (А. Бізяєва; К. Вітрук, М. Громкова, І. Ісаєв, А. Колегов, М. Кларін, Т. Кружиліна, Л. Плєскач, В. Сластьонін, Є. Шиянов). Аналіз педагогічних досліджень говорить про те, що професійна свідомість розглядається, в основному, як частина суспільної свідомості. У психологічних дослідженнях професійна свідомість розглядається як форма індивідуальної свідомості. Більшість психологічних досліджень присвячено розробці структурних моделей професійної свідомості й самосвідомості вчителя, а також дослідженням окремих аспектів указаних феноменів: професійний розвиток і моделі поведінки особистості вчителя (Л. Мітіна); аналіз професійної самосвідомості вчителя (В. Козієв); розвиток педагогічної самосвідомості (І. Вачков); педагогічне покликання вчителя (М. Кряхтунов); індивідуальний стиль діяльності вчителя (А. Маркова, А. Ніконова).

Досліджуючи професійну свідомість майбутніх учителів, російська вчена І. Архипова вводить поняття «навчально-професійна свідомість», що визначається як система навчальних і професійних знань, уявлень і суб'єктивних стосунків, які набуваються в процесі вищої освіти.

Структура навчально-професійної свідомості майбутнього вчителя, за І. Архиповою, складається з таких компонентів: когнітивних уявлень (судження оцінного характеру, «образ Я»); емоційно-оцінних стосунків (система самооцінок); навчальних і професійних намірів студента.

Конструкт «Я» – концепція, як динамічна система уявлень людини про себе, виступає «кінцевим продуктом» розвитку навчально-професійної свідомості [17].

У дисертаційному дослідженні А. Самойлової на основі аналізу наукових підходів В. Зінченко, В. Тугарінова, Л. Веккер визначаються основні функції свідомості: віддзеркалююча, інформативна та орієнтовна, творча, оцінювальна та регулятивно-управлінська, а також структурні елементи свідомості: перцепція та мислення, емоційний компонент, вольова регуляція діяльності, мнестичні процеси та мотиваційна сфера [360].

Соціально-філософський аналіз професійної свідомості передбачає дослідження цього феномену як ідеального утворення в системі соціальних зв'язків, як соціально значуще явище комплексного поєднання морально-психологічних механізмів та соціально-значущих компонентів. Тому професійна свідомість, як форма суспільної свідомості, являє собою сукупність соціальних вимог, ідеалів, уявлень, що стосуються конкретної професії, проєкцію спеціалізації трудового досвіду конкретних професійних груп у результаті суспільного розподілу праці [234].

У структурі професійної свідомості можна виділити нормативний та індивідуальний аспекти. Нормативний аспект простежується в системі професійної ідеології, тобто як свобода вимог, які суспільство ставить до спеціаліста-професіонала, а також у системі норм, що регулюють взаємовідносини спеціалістів. Індивідуально-особистісний аспект професійної свідомості виявляється як професійна психологія, тобто індивідуальні переконання спеціалістів, які перетворилися на частину суспільних поглядів на певну професійну діяльність. Індивідуально-особистісний аспект професійної свідомості в сучасній науковій літературі часто характеризується як професійна самосвідомість особистості і розглядається як частина професійної свідомості та передбачає формування уявлень особистості про свої професійні якості, які необхідні їй для професійної діяльності. Сформованість професійної самосвідомості є суттєвою умовою готовності до професійної діяльності, оскільки становлення професійної свідомості відображає формування особистості професіонала.

Зміст професійної свідомості включає систему усвідомлених професійно необхідних узагальнених і оперативних знань про цілі, засоби, плани, програми, об'єкти, суб'єкти, параметри, норми професійної діяльності. Специфіка професійної свідомості, її структура залежать від змісту професійної діяльності, але можна виділити спільні компоненти: гносеологічний – теоретичні та історичні знання, що необхідні для реалізації певної професійної діяльності; практичний компонент включає практичні уміння і навички, правила і норми професійної діяльності та являє собою певний професійний досвід; аксіологічний компонент – професійно-етичний досвід практичної і теоретичної діяльності в рамках певної професійної діяльності, що являє собою фундамент професійної моралі та формується під впливом етичних стандартів, які задекларовані у нормативних документах професії [10].

Основним механізмом успішної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів К. Бакланов розглядає процес формування основ самоусвідомлення соціального педагога. Ним розроблено модель, яка містить три основні рівні розвитку самоусвідомлення: перший рівень відповідає періоду професійної підготовки - це рівень формування основ; другий рівень відповідає закінченню професійної підготовки і оволодінню системою професійних знань, умінь та навичок, які становлять професійну компетентність; третій рівень – це рівень, на якому перебуває сформований

професіонал, що має досвід професійної діяльності і володіє професійною духовністю як гармонією загальнолюдських, професійних і особистісних ідеалів [25].

Аналіз базової категорії «професійна свідомість» із філософських, педагогічних та психологічних позицій дозволяє зробити висновок про те, що професійна свідомість – це усвідомлення значення своєї професії як на суспільному, так і на індивідуальному рівнях, свідоме ставлення до набуття теоретичних і практичних умінь. У свою чергу, свідоме ставлення та усвідомлення значення професії неможливе без наявності цілей у процесі освоєння професії. Майбутній фахівець повинен чітко усвідомлювати цінність професійної діяльності особисто для нього, співвіднести її зі своїми життєвими мріями, потребами (матеріальними і духовними), створити програму реалізації своїх життєвих планів.

Лише за таких умов професійна підготовка буде ефективною, її кінцевим продуктом буде професіоналізм.

Ставлення до навчання як до засобу досягнення мети утворює стійкий рівень мотиваційно-цільової основи навчання – навчальну мотивацію. Вона складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм і способів організації з точки зору їхніх особистих, індивідуальних потреб і цілей, які можуть збігатися або не збігатися чи збігатися частково з метою навчання.

Сама структура навчальної мотивації багатозначна за змістом і формами. Студенти можуть краще або гірше навчатися, тому що хочуть або не хочуть: отримати професію (професійна мотивація); отримати нові знання та задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високу заробітну платню (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); утвердити себе та зайняти в майбутньому певне місце в суспільстві в цілому та в найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального та особистісного престижу) і т.д. Кожен із названих різновидів навчальної діяльності може займати в загальній структурі домінуюче або підпорядковане значення і тим самим визначати той чи інший рівень індивідуальних досягнень у навчанні, а разом з ними – обумовлювати і ступінь наближення до кінцевої мети. О. Москалюк визначено, що найбільш дієвим є поєднання соціальних та пізнавальних мотивів навчання [285].

Враховуючи те, що абітурієнти не завжди виважено підходять до професійного вибору, робота з визначення основних життєвих цілей повинна починатися з першого року навчання. Цілі можуть бути різноманітні: самовдосконалення, досягнення кар'єрного зростання, створення реабілітаційних центрів, отримати ремесло для заробляння грошей або просто, як найчастіше це буває, отримати диплом про вищу освіту тощо. Бажано, щоб людина бачила проекцію своєї майбутньої професійної діяльності, чітко розуміла, де вона застосує ті або інші вміння, тому деякі цілі студентів потребують педагогічної, психологічної корекції. У відповідності з поставленими цілями розробляється програма формування фахових знань та

умінь, що має враховуватися навчальними програмами дисциплін підготовки фахівців. Лише за умови розуміння особистої користі від професії фахівець зможе вийти на суспільний рівень професійної свідомості.

Якщо аналізувати підготовку соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків на базі загальноосвітніх закладів, то можна говорити, перш за все, про недостатність практичних економічних знань та умінь соціальних педагогів/соціальних працівників, недостатність акцентування на розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців.

Професійна свідомість закладає фундамент професійної придатності, яка розуміється як властивість особистості, що визначається вимогами конкретної трудової діяльності за двома критеріями: успішне оволодіння професією та ступінь задоволення людини від своєї праці.

Професійна придатність:

- визначається співвідношенням вимог професії та індивідуальних особливостей людини;
- має конкретний об'єкт реалізації (певна категорія людей і вид діяльності, етап професіоналізації);
- відображає стан і ступінь розвитку сукупності індивідуальних якостей людини, що визначають його професійно важливі якості як суб'єкта професійної діяльності;
- виступає як динамічні властивості системи діяльності.

Психологічною основою професійної придатності є відповідність психографічних показників людини вимогам професійної діяльності, тобто професіографічним показникам конкретної трудової діяльності.

Визначають два типи професійної придатності:

1. Абсолютну – придатність до професій такого типу, де необхідні спеціальні здібності.
2. Відносну – придатність до професій, оволодіння якими доступне практично будь-якій здоровій людині [55].

О. Сергеєнкова основними компонентами професійної придатності визначає схильність, готовність і включеність. Схильність пов'язана зі специфічними анатомо-фізіологічними і психічними особливостями людини. Вона передбачає відсутність протипоказань щодо діяльності «людина – людина», відповідний рівень інтелектуального розвитку, емпатійність, позитивний емоційний тон. Готовність свідчить про спрямованість людини на професію, її світоглядну зрілість, широку і системну професійно-предметну компетентність, а також комунікативну та дидактичну, потреби бути серед інших людей та спілкуватися з ними. Включеність передбачає легкість та адекватність встановлення контакту зі співрозмовником, уміння стежити за його реакцією, правильно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування [374].

Професійна придатність до педагогічної діяльності пов'язана з наявністю у людини фізичного і психічного здоров'я, хороших мовних даних, урівноваженості нервової системи, здатності витримувати дії сильних подразників, проявляти витримку і т.д. До числа особистісних якостей, що

характеризують придатність до педагогічної діяльності, також належать: схильність до роботи з дітьми, комунікабельність (прагнення і вміння спілкуватися з іншими людьми), тактовність, спостережливість, розвинена уява, організаторські здібності, висока вимогливість до себе. Все це цілком піддається медичній та психолого-педагогічній діагностиці, може бути визначене засобами тестування. На жаль, при наборі студентів до педагогічних інститутів та на педагогічні відділення університетів поки не передбачається визначення їхньої професійної придатності: зараховують усіх, хто здає необхідні вступні іспити. Ось чому в школу потрапляє чимало вчителів, завідомо професійно непридатних, що різко негативно позначається на навчанні та вихованні учнів [440].

К. Гуревич зазначає, що кожна мисляча людина, у принципі, може опанувати будь-яку професію, але вся річ у тому, скільки на це знадобиться зусиль і часу. Період трудової активності в житті обмежений, а непродуктивна, безрадісна діяльність сприймається людиною як особисте нещастя. Тому прогнозування фахової придатності і шляхів її формування не втрачає своєї актуальності [118].

Деякою мірою ми підтримуємо думку відомого психолога К. Гуревича, однак слід акцентувати увагу на певних особистісних рисах та якостях соціальних педагогів, які реалізують завдання реабілітаційного процесу молодших підлітків. По-перше, це дотримання здорового способу життя, відсутність вад та хвороб, які будуть впливати на ефективність професійної діяльності. На жаль, зараз трапляються випадки, коли до лав студентів зараховуються люди, у яких шлях до професійності буде складним і довгим або взагалі вони ніколи не досягнуть рівня професійності і не будуть отримувати задоволення від професії.

Здоров'я – це перша і найважливіша потреба людини, яка визначає її здатність до праці та є базовою для гармонійного розвитку. Воно виступає передумовою пізнання навколишнього світу, самоствердження і щастя людини [85].

Поняття «здоров'я» досліджується у різних аспектах: медичному, психолого-педагогічному, соціально-педагогічному.

Медицина розуміє це поняття як стан живого організму, при якому організм у цілому та усі його органи здатні повністю виконувати свої функції; відсутність хвороб [214].

У психолого-педагогічному значенні поняття «соціальне здоров'я» розуміється як моральна стійкість, адекватна оцінка свого «Я», самовизначеність особистості, наявність оптимальних для розвитку соціальних умов мікро- і макросередовища (сім'ї, класу, школи, соціальної групи тощо) [28, с.68].

У соціально-педагогічному аспекті – це оптимальні, адекватні умови соціального середовища, що перешкоджають виникненню соціально зумовлених захворювань, соціальної дезадаптації та які визначають стан соціального імунітету, гармонійного розвитку особистості в соціальній структурі суспільства [27, с.44].

Реабілітаційна робота соціального педагога супроводжується великим психоемоційним навантаженням, що призводить до руйнування внутрішньої гармонії фахівця. Тому особливу увагу слід приділити розвитку вмінь майбутніх фахівців відновлювати свій психоемоційний стан.

Проблема відновлення психоемоційного стану вивчалася багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими: С. Архіповою, С. Безсоновим, В. Бойко, В. Лук'яновим, К. Маслач, С. Максименком, Л. Мардахаєвим, Г. Нестеревою, О. Страрченковою, С. Умняшкіною.

Умовно всі методи гармонізації психофізичного стану людини можна об'єднати в 3 групи:

1. Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло): достатньо тривалий і якісний сон, збалансоване харчування, достатнє фізичне навантаження, заняття спортом, ранкова гімнастика, танці фітотерапія, масаж, ароматерапія, терапія мінералами, дихальні вправи, водні процедури тощо.

2. Емоційно-вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан): гумор (сміх позитивно впливає на імунну систему, активізуючи Т-лімфоцити крові; у відповідь на усмішку організм продукуватиме бажані гормони радості; гумор чудово «перезаряджає» негатив); музика (найкраще сприяє гармонізації психоемоційного стану прослуховування класичної музики, хоча у малих дозах рок теж буває корисним, він допомагає вивільнитись від негативних емоцій); спілкування з сім'єю, друзями; заняття улюбленою справою, хобі (комп'ютер, книжки, фільми, в'язання, садівництво, рибальство, туризм); спілкування з природою (природа завжди дає людині відчуття приливу сил, відновлення енергії); спілкування з тваринами; медитації, візуалізації (уявити щось гарне, приємне); аутотренінги.

3. Ціннісно-смысловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду): позитивно сприймати світ, професійні невдачі розглядати як методи самоудосконалення, не заціклюючись на негативі [41; 58].

Професійна придатність знаходиться у прямій залежності від рівня сформованості індивідуального стилю діяльності – це фактор, який показує наскільки людина пристосована до діяльності. Індивідуальний професійний стиль – це набір способів виконання діяльності, їхнє специфічне поєднання.

Власний професійний стиль формується впродовж перших трьох років самостійної роботи, але його сформованість залежить від бажання людини, вольових зусиль та стійкості характеру. Дослідженням проблеми формування індивідуального стилю фахівця соціально-педагогічної сфери присвячено велику кількість наукових робіт:

- як стійку індивідуально-специфічну систему психологічних засобів, прийомів, методів виконання тієї чи іншої діяльності розглядає А. Петровський;
- як різні індивідуально-типологічні особливості нервової системи, які допомагають досягти успіхів у діяльності та її ефективності (Є. Клімов,

В. Мерлін);

- як результат впливу індивідуально-типологічних особливостей особистості, особливостей самої діяльності та об'єктів діяльності (І. Зимня).

Індивідуальний стиль є єдністю професійно незмінного та індивідуально неповторного в діяльності фахівця. Власний професійний стиль передбачає збереження індивідуальності і неповторності особистості, розуміння того, що несвідоме копіювання чужого стилю руйнує особистість та знецінює її досягнення.

Дослідженнями професійного «Я» - образу займалися такі вчені, як І. Андрійчук, підкреслюючи важливість адекватності та еталонності самооцінки, високий рівень самоповаги, відсутність суттєвих особистісних проблем та особистої тривожності; З. Становських, наголошуючи на диференційованості та структурованості формування «Я»-образу професіонала. Є. Чорний першочерговим завданням професійної підготовки вбачає в актуалізацію професійної рефлексії на професійну ідентичність.

Головним у процесі формування «Я»-образу професіонала є усвідомлення та знання своїх можливостей, постійне порівняння образів «Я» – студент-початківець та «Я»-професіонал. Тобто, це передбачає знайомство студентів з ідеальним образом професіонала та складання індивідуальної програми досягнення запланованих цілей. Студент повинен розуміти, що траєкторія формування «Я»-образу професіонала є індивідуальною, і обов'язковим має бути усвідомлений рух уперед до визначених ідеалів, моделей професійної поведінки.

Поняття «спрямованість особистості», введене до наукового обігу С. Рубінштейном [356]. У психологічній літературі представлені й описані: особистісна, колективістська, ділова (Б. Басс, В. Смекал, М. Кучер, М. Неймарк); гуманістична, егоїстична, депресивна, суїцидальна (Д. Фельдштейн, І. Єгоричева) та інші спрямованості. Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості присвячено праці Г. Айсіної, В. Бодрова, В. Сластьоніна та ін.

Професійна спрямованість – складний динамічний процес, що характеризується, на думку Г. Айсіної, такими рівнями сформованості:

- вищий рівень – це: а) становлення професійної домінанти; б) сформованість способу життя в індивідуальній свідомості студента; в) повна сформованість образу професії та себе як її суб'єкта;

- нижчий рівень профспрямованості характеризується: а) уявленням про професію, тобто наявністю узагальненого образу уявлення про професію, про її специфіку, цілі, про сам процес здійснення професійної діяльності, фактори, що сприяють або перешкоджають цій діяльності [7]. Професійна спрямованість, з одного боку, розглядається як спрямованість усього навчального процесу вищої школи на формування висококомпетентної й розвинутої особистості майбутнього спеціаліста та розуміється як оволодіння спеціальними знаннями, навичками, вміннями. З іншого боку, власне з психологічної точки зору, професійна спрямованість – це провідна, інтегральна, соціально зумовлена властивість особистості. Саме

спрямованість визначає психологічний склад особистості, саме через неї виявляються потреби, цілі, мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності, трудової діяльності, до її характеристик і якостей [7; 267; 416].

В. Сластьонін відзначає, що професійна спрямованість як одне зі структурних утворень особистості означає достатньо усвідомлену й емоційно виражену орієнтацію на певний рід та вид професійної діяльності [385]. На його думку, до професійної спрямованості належать інтерес та любов до дітей, захопленість педагогічною роботою, пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, організаторські здібності, справедливість, вміння спілкуватися, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, урівноваженість, витримка, професійна працездатність [384]. М. Фіцула розуміє під професійною спрямованістю особистості своєрідну установку на педагогічну діяльність і психологічну готовність до неї [437].

М. Дьяченко та Л. Кандилович розглядають такі напрями розвитку особистості студента як майбутнього фахівця в процесі навчання у ВНЗ:

- міцніє професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності – професійно-важливі якості;

- вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;

- підвищується почуття обв'язку, зростають відповідальність, професійна самостійність, більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція;

- зростає рівень домагань студента щодо своєї майбутньої спеціальності;

- на основі інтенсивного засвоєння соціального і професійного досвіду та формування необхідних професійно-важливих якостей зростає соціальна, духовна й моральна зрілість;

- студентом все більше усвідомлюється важливість самовиховання стосовно формування якостей, умінь, навичок, тобто, досвіду, необхідною йому як майбутньому спеціалісту;

- міцніє, повніше проявляється професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи [142].

Отже, професійна спрямованість передбачає наявність відповідної світоглядної позиції професіонала та бажання функціонувати в сфері професійної діяльності.

Однак трапляються випадки, коли в людини сформована професійна спрямованість, наявне бажання працювати, але недостатньо внутрішніх або зовнішніх ресурсів. Мова йде про професійний потенціал особистості, який є необхідним підґрунтям успішної професійної діяльності. У науковій літературі поняття «потенціал», «професійний потенціал» аналізується і вивчається на основі ресурсного, резервного підходів та з різних позицій: гуманістичної самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт); формування здібностей, і, зокрема, творчих здібностей

(М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Е. Торренс; Т. Артем'єва); ресурсів особистості (Р. Лазарус, С. Хобфолл, В. Бодров, К. Абульханова, Л. Анциферова, К. Муздибаєв, Н. Водоп'янова, Л. Куликов, Д. Леонт'єв, Т. Корнілова); педагогічної творчості як елемента педагогічної майстерності (О. Абдулліна, І. Зязюн, М. Савчин, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, З. Слєпкань, Р. Шакуров, І. Якиманська).

Поняття «потенціал» (від лат. *potencia* – узагальнена здібність, можливість, сила) розглядається як засоби, запаси, джерела, які є в наявності і можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної цілі, реалізації планів, вирішення тих чи інших задач як окремою особистістю, так і суспільством, державою в цілому [56].

І. Беспалов, В. Марков поняття «потенціал» визначають як психологічний феномен, інтегрально описують феномени мотивів і здібностей. Здібності індивіда відображаються як уже реалізований потенціал, а мотивація особистості – як подальші перспективи розвитку потенціалу, тобто нереалізований потенціал. Учені пропонують ієрархічну модель опису потенціалу людини як соціально-особистісної системи: біологічний потенціал (визначається біоенергетичними процесами і їхньою специфікою) – психологічний потенціал (пов'язаний із психічною саморегуляцією) – особистісний потенціал (охоплює особистісно-професійний та професійно-особистісний потенціали) [45; 268].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «потенціал» визначається як сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил і т. ін., що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері; запас чого-небудь, резерв; приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов [75, с. 1087].

В акмеологічному розумінні потенціал розглядається не тільки як природно обумовлені (здібності, природно обумовлені професійно важливі якості, позитивні спадкові фактори), а й поповнювані ресурси (інтелектуальні, психологічні, вольові та інші), але поповнювані чи відновлювані не «автоматично», а довільно, тобто спрямовані самою особистістю відповідно до обраних цілей, у тому числі орієнтовані на прогресивний особистісний та професійний розвиток [128, с. 226].

У педагогічному розумінні поняття «потенціал» досліджується у вигляді самостійних теорій: особистісний потенціал (І. Байєр, А. Деркач, І. Дроздов, К. Дьякова, В. Зазикін, О. Зубова, В. Маркін, О. Ходаєва); особистісно-професійний потенціал (Б. Астаф'єв, В. Ігнатова, В. Марков, І. Ярмакєєв); професійний потенціал (І. Беспалов, Є. Резанович); творчий потенціал (М. Блох, Ю. Гулько, Н. Ваганова, В. Моляко, І. Поклад, Г. Полякова, В. Клименко, Т. Третьак); інноваційний потенціал (М. Бендіков, Н. Васіна, В. Горшенін, К. Лега, С. Маслов); інтелектуальний потенціал (Б. Анан'єв, Д. Зубов); духовний потенціал (М. Савчин, А. Фурман); мотиваційний потенціал (В. Асєєв, І. Джидар'ян, Є. Ільїн, О. Чапкіна); трудовий потенціал (Л. Абалкін, Н. Байков, Ж.-М. Галль, Б. Генкін,

А. Кібанов, Д. Львов, А. Лобанов, А. Мерцалов, М. Хучек,); освітній потенціал (О. Гончаров, О. Неживенко).

3. Сіверс зазначає, що потенціал особистості може мати творчу або руйнівну спрямованість. Оскільки людина завжди перебуває на різних щаблях поступу до більш високих рівнів свого розвитку, то доцільно оцінювати не тільки її наявний потенціал, але й різницю потенціалів різних рівнів, тобто резерв або ресурс [378, с. 49].

Професійний потенціал соціального педагога/соціального працівника розглядається як:

- система педагогічної майстерності, яка об'єднує різнопланові та різнорівневі аспекти підготовки і діяльності фахівця і трактується як здатність ефективно виконувати свою роботу на рівні сучасних професійних вимог;

- база професійних знань, умінь, навичок у єдності з розвиненою здатністю соціального педагога/соціального працівника активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя, досягати запроєктованих результатів;

- спрямованість фахівця на мету і здатність її досягти, тобто важливим є співвідношення намірів і досягнень;

- ціннісно-мотиваційна орієнтація на здійснення професійної діяльності, адже самих лише здібностей мало для якісного виконання професійних обов'язків;

- система природних і набутих у процесі професійної підготовки та практичної діяльності якостей та здібностей.

Специфіка професійного потенціалу полягає в тому, що фахівець розглядається з позиції теперішнього часу та робиться проєкція майбутньої професійної діяльності, визначаються її перспективи розвитку та процесу формування фахівця з урахуванням таких аспектів: минуле – сукупність рис і якостей, накопичених людиною в процесі особистісного і професійного розвитку; теперішнє – актуалізація можливостей та їхнє застосування у професійній діяльності; майбутнє – тенденції майбутнього професійного і особистісного розвитку [54].

Актуальним є питання про детермінанти розвитку потенціалу особистості. На думку А. Деркача, розкриття потенціалу особистості насамперед пов'язане з розвитком здібностей людини, особливо тих, які стосуються діяльності чи відповідають спрямованості особистості. Перспективними психотехнологіями розвитку професійного потенціалу педагога є: технологія коучингу; технологія раціонального використання і примноження індивідуальної ресурсності суб'єктів праці; технологія саморегуляції психічних станів як фактор підвищення працездатності й ефективності діяльності; технологія тайм-менеджменту [128].

Узагальнюючи проаналізовані підходи до поняття «професійний потенціал», можна зробити висновок, що основними його складниками є біологічні ресурси людини – такі, як стан здоров'я, задатки від природи, особливості психічних процесів тощо, та соціальні – рівень освіти,

вихованості, рівень розвиненості, умови, в яких проживає та розвивається особистість: педагогічні, економічні, матеріальні, психологічні, екологічні тощо. Також професійний потенціал знаходиться у тісному взаємозв'язку з попередньо розглянутими поняттями, такими, як «професійна підготовленість», «професійна готовність», «професійна компетентність», «професійна свідомість», «професійна придатність», «професійна спрямованість».

Однак успішне формування всіх перелічених компонентів неможливе без професійної активності соціального педагога. Специфіка соціально-педагогічної діяльності полягає у постійному прояві ініціативності, лідерських якостей, бажанні вдосконалюватися, соціально перетворювати світ, бути суб'єктом у реалізації соціально-педагогічних завдань. Тому набуває актуальності формування у соціальних педагогів суб'єктної професійної активності.

Проблему суб'єктивної активності на особистісному та професійному рівнях висвітлено у різних аспектах: у галузі педагогічної психології їй присвятили свої праці Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, А. Петровський, В. Семиченко, М. Ярошевський; у підготовці майбутніх педагогів-вихователів – О. Дубасенюк, Г. Локарева, А. Маркова, Н. Молодиченко, В. Сластьонін, Г. Троцко, Н. Щуркова; у підготовці майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи – І. Бужина, О. Кучерявий, О. Отич, О. Савченко, О. Шквир; з точки зору особистісно-діяльнісного підходу її розглянули І. Бех, О. Пехота, В. Рибалка, В. Серіков, І. Якиманська.

Проте єдиної точки зору щодо механізмів формування суб'єктивної професійної активності не існує.

Суб'єктивну професійну активність слід розглядати крізь призму активності особистості. Під активністю особистості розуміють спроможність людини робити соціально значущі перетворення навколишнього, що виявляється у спілкуванні, спільній діяльності, творчості [375]. Хто не активний, той знеособлений, а відповідна пасивність призводить до неспроможності спрямовувати дії клієнта і свої особисті у відповідне русло.

В. М'ясищев вважав, що людина не тільки індивід, який взаємодіє зі своєю дійсністю, але є особистістю, тобто суб'єктом, активно й ініціативно ставиться до дійсності [58, с.119].

Позиція соціального педагога стосовно професійної діяльності має бути позицією активного суб'єкта, який самостійно приймає рішення відповідно до внутрішніх цінностей, мотивації, переконань. Для суб'єкта характерне активне, діяльнісне начало людини, через реалізацію якого вона виражає своє ставлення до дійсності. На цьому наголошує В. Семиченко, зазначаючи, що не кожна людина може виступати дійсним суб'єктом, тобто активним, ініціюючим, рефлексуючим, коригуючим центром, творцем засад власного життя і професійної діяльності. Багато людей просто пасивно «пливуть за течією життя», слідуючи зовнішнім обставинам і власній імпульсивності [372, с. 183].

Поняття «суб'єкт» можна трактувати у двох значеннях: суб'єкт діяльності, здатний її освоїти і творчо перетворити; суб'єкт життя, внутрішнього (духовного) світу, здатний вибудувати стратегію й тактику своєї життєдіяльності [163, с. 157].

Виділення у професійній позиції соціального педагога суб'єктної складової відображає спосіб самореалізації, самоствердження і саморозвитку його як професіонала та має наступні прояви: суб'єктивна фіксація професійно-значущих способів діяльності, вироблення на цій основі власної системи дій; вироблення особистісних критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за рамки нормативної діяльності, здатність авторського проектування особистісно значущого способу здійснення життєвих і професійних стратегій.

Важливими у плані розробки проблематики активності суб'єкта є роботи К. Абульханової-Славської, яка запропонувала принцип аналізу особистості через її життєдіяльність, через спосіб життя. Суб'єкт життя в її трактуванні постає як такий, що активно перетворює обставини власного життя і формує в певних межах позицію й лінію свого життя. Категорія життєвої позиції при цьому означає спосіб самовизначення особистості в житті, «сукупність реалізованих життєвих відносин, цінностей, ідеалів і знайдений характер їхньої реалізації, який і визначає подальший хід життя» [383, с.49].

Дослідник Г. Балл розглядає суб'єктивну активність у контексті таких внутрішніх факторів особистості, як ініціативність, вольові зусилля, творчість, надситуативність, самоуправління, та пов'язує з особистісною свободою [170]. О. Волкова суб'єктність пояснює як особистісну властивість людини, що розкриває сутність її способу буття і полягає в усвідомленому та діяльному ставленні до світу і себе у ньому, здатності здійснювати взаємозумовлені зміни у світі й у людині [185].

Джерелом активності особистості, як зазначають психологи, є потреби. Потреба – це стан живої істоти, що відображає її залежність від умов існування та спричиняє активність у ставленні до цих умов [381].

Найкращих результатів у професійній підготовці можна досягти лише в тому випадку, якщо створені оптимальні умови у процесі навчальної діяльності. Тобто, людина в період свого становлення, у тому числі в період професійного становлення, повинна знаходитись у певних умовах, які забезпечують всебічний розвиток усіх сторін її особистості з урахуванням генетичної програми і у відповідності з соціальною програмою [169].

Організація соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх закладах потребує активності, постійної партнерської взаємодії соціального педагога/соціального працівника з різними структурами соціуму, соціальними інститутами, уміння використовувати їх потенціал для відновлення нормального соціального функціонування дітей.

Однак питанню методики взаємодії соціальних педагогів з різними організаціями, об'єднаннями приділяється недостатньо уваги, і в основному така взаємодія організовується на особистісних контактах, без підписання

певних нормативних документів, що унеможлиблює організацію реабілітаційного процесу на базі загальноосвітніх закладів.

У свою чергу, така взаємодія потребує розвитку вмінь приймати відповідальні рішення. Перш за все, слід усвідомити, що прийняття рішення – це навичка, яку потрібно виробляти і тренувати. Здатність приймати рішення, брати відповідальність за наслідки свого вибору є ознакою зрілої особистості з добре розвинутим мисленням. Багатьом людям складно прийняти те чи інше рішення, бо вони відчувають страх. Особливо це стосується професійної діяльності. Усі, мабуть, стикалися з ситуацією адміністративної переадресації проблеми або, як зазвичай це називають, «ходінням по кабінетах». Причиною цього є невміння, страх прийняти відповідальне рішення. Самостійне прийняття рішення спирається на такі індивідуально-особистісні характеристики мислення: самостійність, критичність розуму, незалежність суджень, наявність мотивів до прийняття рішення [202; 444].

Підґрунтям формування вмінь приймати відповідальні рішення є самооцінка фахівця. Соціальний педагог із низькою самооцінкою не в змозі конструктивно вирішувати професійні питання, його особистість характеризується такими якостями, як понижена гідність, страх зробити помилку, постійна думка про фізичну та інтелектуальну недосконалість, прагнення діяти вже відомими шляхами, несприйняття компліментів, залежність від оцінки оточуючих.

І. Кон виділяє важливі компоненти у формуванні самооцінки особистості: когнітивний, що містить уявлення суб'єкта про себе і навколишнє середовище, в якому він перебуває (рівень пізнавальних здібностей, сила інтелекту, вміння аналізувати свої внутрішні психічні процеси, задоволеність чи незадоволеність своїм соціальним становищем порівняно з іншими, статус у групі, колективі, суспільстві); емоційно-оцінний – авторитет серед ровесників, ставлення інших до власного «Я», міра впливу на інших; суспільно-поведінковий: бажання завжди бути лідером, прагнення самоутвердитися з-поміж інших, посісти пріоритетне місце, спираючись при цьому на свої сильні якості – інтелектуальні здібності, фізичні та моральні переваги; або, навпаки, бути непомітними у групі (колективі), триматися осторонь відповідальних колективних справ, знаючи «слабкі місця» свого «Я» [201].

Також у подальшому для формування суб'єктивної професійної активності слід створювати відповідні умови, сприятливе професійне середовище функціонування фахівців з урахуванням позитивних стимулюючих методів прояву професійної активності: наприклад, поступове збільшення заробітної платні, заохочення та схвалення творчих підходів до виконання професійних завдань, підвищення у посаді, фіксування успіхів у професійній діяльності тощо.

Сучасна система соціально-педагогічної діяльності та її специфіка вимагає від соціальних педагогів/соціальних працівників професійної автономності. Здатність діяти автономно розглядається як ключовий момент

компетенцій професіоналів усіх напрямів підготовки у документах Болонського процесу та визначається у широкому сенсі як готовність брати на себе відповідальність за спосіб життя, уміння адаптуватися до змін світу і діяти самостійно [23].

Автономність – здатність особистості як морального суб'єкта до самовизначення на основі особистісних цінностей, ідеалів, установок, уміння виокремлювати себе із світу оточуючих людей, відділяти свої цілі від цілей інших людей [451].

У філософії автономність пов'язується з проблемою діалектики залежності й незалежності. При цьому автономність розглядається як дієвий фактор внутрішньої незалежності, реалізація мотивів і потреб через зовнішні умови [333, с. 14]. Автономність дозволяє визначити особистісні характеристики, раціонально співвіднести їх з певними зовнішніми умовами, керувати ситуацією на основі вибору.

Під автономією особистості розуміється форма особистісного буття, інтегральна сутність якої проявляється в таких характеристиках особистості: самостійне цілепокладання; усвідомленість поведінки; розвинена рефлексія; гнучкість та креативність мислення й діяльності. Вона не зводиться ані до незалежності, ані до емансипації, але є механізмом адаптації особистості до мінливих умов, визначаючи успішність особистісного та професійного розвитку [373].

Психологи стверджують, що автономність виступає основою позитивної спрямованості розвитку особистості, її морального здоров'я, сприяє розвитку механізмів саморегуляції і самодетермінації особистості, формує відповідальність за свої дії, значимість своєї особистості і постійне прагнення до особистісного розвитку [270; 289; 471; 539].

Автономність як поняття прийнято асоціювати з уміннями спрямовувати особисту діяльність, із незалежністю суджень, здатністю до критичної рефлексії, прийняттям рішень і незалежністю дій [485; 524; 541].

У Літлвуд тлумачить поняття «автономність» у таких ракурсах: автономність як суб'єкт пізнання (autonomy as a learner); автономність як суб'єкт комунікації (autonomy as a communicator); автономність як особистість (autonomy as a person) [525]. Основою для виділення кожного ракурсу є здатність особистості діяти незалежно.

У роботі «Learning to learn» («Як навчитися вчитися») Дж. Трім пояснює автономність як бажання і здатність діяти самостійно як соціально-відповідальна особа, а також скеровувати свої особисті дії, процес навчання на користь собі [550].

Д. Літл вважає автономність психологічним ставленням особистості до процесу навчання та професійної діяльності, яке виявляється у здатності до відокремлення, критичної рефлексії, прийняття рішень і незалежності в діяльності [524].

Л. Маріані вважає, що автономність людини неможлива без залежності, яка зумовлює прагнення до незалежності. Він зіставляє поняття «автономність» і «залежність» з поняттями «виклик» і «підтримка» [528].

Л. Дікінсон порівнює автономність із поняттями «самокерівництво» (self-direction), «індивідуалізація» (individualised instruction) [498].

Заслуговує на увагу робота Л. Ван Лієра «Інтерактивність у навчальній програмі з вивчення мови». Автономна особистість, згідно з Л. Ван Лієром – активна, відповідальна людина, здатна самостійно приймати рішення стосовно того, що і як робити [523].

Учені М. Брін та С. Манн визначають такі риси автономності: відповідальність, внутрішня і зовнішня мотивація, самоконтроль і впевненість у собі, метакогнітивні вміння, мобільність мислення, готовність та здатність до змін, цілеспрямованість, здатність до партнерської взаємодії.

Англійський учений Д. Ньюман виділяє етапи формування автономності: усвідомлення цілей і завдань; включеність, що передбачає можливість вибору способів вирішення завдань; безпосередня участь у реалізації запланованих змін; вибір шляхів для реалізації завдань, що найбільшою мірою відповідають власній особистості; вихід за межі тієї структури, в якій відбувається професійна діяльність [399].

Автономність забезпечує стимуляцію розвитку творчих здібностей і моральних якостей особистості, її духовного потенціалу, соціальної компетентності, позитивної Я-концепції, виховання поваги до прав і свобод особистості і навичок функціонування в демократичному просторі.

О. Камалетдінова зазначає, що автономність особистості може слугувати показником особистісного здоров'я і психічної стійкості, індикатором позитивного спрямування особистісного розвитку [171].

У педагогічних дослідженнях акцентується увага на тому, що тільки вільна людина, яка здолала страх і залежність від зовнішньої оцінки, від нав'язаних цілей, засобів, методів, педагогічних стереотипів, може бути мудрим наставником інших [167, с. 50].

У педагогічному словнику академіка С. Гончаренка автономія розглядається як встановлення норм (правил) для самого себе. Суб'єктом автономії може бути як особистість, так і група людей. Це індивідуальна позиція людини і незалежність у виборі мотивів, мети, стилю поведінки та ін. [109, с. 12-13].

Особливе значення має професійна автономність, яка є необхідною умовою автономності клієнтів, являє собою основу професійної соціалізації і формування професіоналізму, виступає фактором забезпечення психологічного комфорту, задоволеності роботою та профілактики емоційного вигорання, забезпечує особистісний розвиток, самореалізацію фахівців та стійкість до стрес-факторів і є показником позитивного спрямування особистісно-професійного саморозвитку [98].

Аналізуючи професійну діяльність соціальних педагогів у загальноосвітніх закладах, варто зазначити про таку проблему, яка заважає повній реалізації всіх функцій та змісту соціально-педагогічної діяльності, як подвійне підпорядкування соціальних педагогів і психологів – методичному кабінету та безпосередньо керівництву закладу. Це призводить до додаткових навантажень фахівців, іноді виконуються обов'язки, які не підлягають

професійній діяльності соціального педагога або психолога. Також іноді фахова освіта керівництва закладів не дозволяє повною мірою розуміти повноваження соціального педагога, його функції, завдання, оскільки соціальна педагогіка/соціальна робота як наука не викладається у ВНЗ на різних напрямках підготовки фахівців, окрім соціальних педагогів. Слід зазначити, що особливу складність у роботі соціального педагога являє структура соціуму школи, для якої є характерним функціонування соціальних груп, яким притаманна своя субкультура, система цінностей, поглядів – це керівництво закладу, вчителі, діти, батьки і соціальний педагог. Для успішної реалізації професійних завдань неможливе приєднання, ототожнення соціальним педагогом себе з будь-якою групою. Якщо відбувається приєднання соціального педагога до групи дітей, то з'являється педагогіка «панібратства», до учителів – втрачається довіра з боку дітей, яка є основним принципом соціально-педагогічної діяльності, до керівництва школи – відбувається автоматичне виконання різних інструкцій, втрачається конструктивне ставлення до правил, норм, вимог і ціннісних орієнтацій керівників і членів педагогічного колективу школи, до батьків – перетворюється на постійного слухача батьківських незадоволень шкільною системою, унеможлиблюється активна підтримка продуктивних педагогічних ініціатив тощо. Соціальний педагог має співвіднести у своїй роботі функціонування та інтереси різних груп, не втрачаючи об'єктивності та особистісної суб'єктивності. Це можливо лише за умови професійної автономності, яка передбачає знання своїх обов'язків, прав, принципів діяльності, законодавчих актів та уміння їх реалізувати.

Якщо говорити про реабілітаційний процес у загальноосвітніх закладах, який спрямований на усунення результатів непрофесійних впливів усієї системи освіти на особливо вразливу категорію дітей – молодших підлітків, то його реалізація без професійної автономності соціального педагога неможлива, оскільки передбачає виправлення педагогічних помилок, корекцію поведінки найближчого оточення підлітка і його самого. Тому формування професійної автономності соціального педагога/соціального працівника є першочерговим завданням вищої школи. Отже, проаналізувавши різні структурні компоненти професійної підготовки соціальних педагогів їхню специфіку і важливість формування у підготовці соціальних педагогів до реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх закладах, можна зробити висновок про те, що зміст кожного компонента – професійної підготовленості, професійної готовності, професійної компетентності, професійної свідомості, професійної придатності, професійної спрямованості, професійного потенціалу, суб'єктивної професійної активності, професійної автономності – взаємодоповнює один одного та містять ряд схожих аспектів у своєму формуванні, що враховано у створенні моделі підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах.

4.2. Критерії та показники ефективності підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів

Оцінка ефективності підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється на основі комплексу критеріїв і показників готовності соціальних педагогів до означеної діяльності, орієнтуючись на основні завдання, напрями оновлення змісту освіти в сучасній вищій школі, які поставлені суспільством, Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ століття» та Законом України «Про вищу освіту», зокрема: деїдеологізації змісту освіти (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість змісту освіти); етнізації змісту освіти (урахування національних досягнень, використання досвіду народної педагогіки, розширення курсів навчальних дисциплін, пов'язаних з національною історією і культурою народів України); використання міжпредметних зв'язків з метою посилення світоглядного змісту навчального процесу; індивідуалізації та диференціації змісту освіти (використання можливостей багатоваріантності програм, упровадження нормативної та вибіркової частин змісту освіти, елективних курсів тощо); практичної та професійної спрямованості змісту освіти; орієнтації його на забезпечення можливостей активності, самостійності, саморозвитку та самовдосконалення особистості студента, підвищення відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності [422].

Згідно з енциклопедичними словниками, поняття «критерій» – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-чого, тобто критерії реалізують процедуру конструювання, відбір навчального матеріалу, його послідовність [82;447].

У педагогічній теорії і практиці поняття «критерій» визначається як слово грецького походження (criterion – засіб судження) і є ознакою, на підставі якої здійснюється оцінювання, означення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній прояв властивостей, за якими її можна впізнати, визначити або описати [108].

Ю. Бабанський під поняттям «критерій» розуміє об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежуваних осіб [21]. Дослідник В. Курило визначає поняття «критерій» як сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [230, с. 35]. Т. Бунєєв визначає критерії як мірило, на основі якого можна здійснювати оцінювання педагогічного явища [73].

Окремі автори розширюють поняття критерію як «кількісної величини, що визначає якісні характеристики процесу або явища» [295, с. 36]. Л. Путляєва, вивчаючи сучасні проблеми професійного навчання, конкретизує значення критерію як «міри оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку окремих складових чи особистості в цілому в результаті експериментального навчання та визначених

педагогічних умов, за яких гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту» [339, с. 37].

Н. Буркіна дає таке тлумачення: критерії – це перелік вимог, за допомогою яких можна охарактеризувати рівні знань, умінь, навичок з різних дисциплін [74, с.5].

С. Сінкевич під критерієм розуміє інструмент (спосіб) для порівняння альтернатив, тобто будь-яку їхню ознаку, значення якої може бути зафіксоване кількісно чи якісно. Науковець пропонує використовувати кілька критеріїв, що по-різному описують одну мету та взаємодоповнюють один одного [379]. На думку О. Войцехівського, критерій – це матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети [90].

Н. Кузьміна вважає, що критерій – це основна ознака, за якою одне рішення обирається із більшості можливих, та виокремлює п'ять інваріантних компонентів у структурі особистості педагога: гностичний, проектувальний, й конструктивний, організаційний та комунікативний [225].

У вищій школі психологічним результатом навчання В. Якунін визначає професійно й соціально значущі якості особистості фахівця, що виявляються в його професійній компетентності й професійній майстерності, загальній компетентності. Іншим універсальним критерієм оцінки ефективності є задоволеність суб'єктів освіти. Критерій задоволеності у вищій професійній школі, за думкою вченого, виявляється в професійній спрямованості студента, рівні навчальної мотивації, а також рівні ставлення до різних навчальних дисциплін, що акумулює предметний зміст майбутньої професійної діяльності [476].

Г. Шабанов вважає, що критерії виражають найбільш суттєву ознаку, за якою оцінюється педагогічне явище. Ступінь вияву та якісна сформованість критерію виражаються певними показниками, які характеризуються низкою ознак. Виступаючи як мірило норми, критерій є начебто ідеальним зразком, еталоном, виражає найвищий рівень явища, що вивчається. Порівнюючи з ним реальні явища, можна встановити ступінь їхньої відповідності, наближення до норми, ідеалу. Проте для цього критерій повинен бути достатньо розгорнутим, розчленованим, тобто має включати певні компоненти, одиниці виміру, що дозволяють «виміряти» дійсність, порівняти її з нормою. Розгорнутий критерій є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку явища, що досліджується [455].

Поняття критеріїв у всіх дослідників пов'язане з поняттям показників, серед яких розрізняють якісні, що фіксують наявність чи відсутність якої-небудь властивості, та кількісні, котрі фіксують величину розвитку властивості. Якісні показники дають суб'єктивну характеристику досліджуваному феномену, а кількісні – об'єктивну характеристику, дозволяючи його виміряти [258, с. 48].

У свою чергу, показник дозволяє судити про наявність або відсутність, а також про інтенсивність вияву певної властивості об'єкта, який спостерігають безпосередньо або опосередковано. Щоб відповідати своєму призначенню, показники повинні всебічно розкривати сутність якості,

охоплювати всі основні види відповідної діяльності, характеризувати уміння і дії об'єкта, відображати досить стійкі, постійні ознаки якості [281].

Дослідниця А. Коваленко всі критерії професіоналізму і професійної компетентності поділяє на дві групи: об'єктивні критерії (ті, що характеризують відповідність спеціаліста вимогам професії) та суб'єктивні.

Серед них виокремлюються: а) критерії, які належать до нормативних показників успішності реалізації діяльності (зовнішні результативні): продуктивність, якість, надійність, становище в колективі, у системі міжособистісних відносин, соціальний статус; б) критерії, які характеризують рівень професійної кваліфікації об'єкта праці, розвитку професійно важливих якостей (внутрішні змістовні), а також характер діяльності, що здійснюється окремим спеціалістом, на предмет відповідності її технологічній стороні соціально прийнятним способам і вимогам професії (процесуальні). До них відносять: швидкість, точність, повноту виконання, відсутність помилок, ступінь узагальнення і засвоєння, самостійність, творчість і т.п.

Суб'єктивні критерії, що характеризують ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста: задоволеність спеціаліста вибраною професією, спеціальністю, умовами діяльності і досягнутими результатами, усвідомлення себе представником певної професії, ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, ставлення до професії, професійна ідентичність і т.п. Суб'єктивні критерії тісно пов'язані і з такими показниками, як рівень психічної напруженості, відчуття психологічного комфорту, самореалізованості і самоактуалізованості [187, с. 67].

Для визначення критеріїв ефективності підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів слід проаналізувати поняття «ефективність», оскільки будь-яка педагогічна система передбачає взаємодії «людина-людина», і тому результативність запроваджених інновацій можна отримати через деякий час, що має назву «віддалений результат». Також складність проведення педагогічної діагностики: її лонгітюдний характер або великий відсоток суб'єктивності утруднює визначення ефективності педагогічного процесу.

Поняття «ефективність» спершу почало використовуватися в економічних науках. Воно означало результат, наслідок будь-якої дії, причини, сили. Відповідно, ефективність варто розглядати як дієвість витрат, вкладених у певну діяльність з метою отримання бажаних результатів. У цьому контексті ефективність – це складна економічна категорія, пов'язана з цілеспрямованою, раціональною людською діяльністю. Вона відображає певні виробничі відносини, що складаються між суспільством загалом і підприємствами, а також окремими працівниками. В ефективності відображається дія об'єктивних економічних законів, розвиток продуктивних сил, характер виробничих відносин. Вона є формою вираження мети виробництва. Отже, поняття «ефективність» має зміст наявності мети, яка повинна бути досягнута. Основну ж мету виробництва становить віддача

сукупних витрат, які беруть участь у процесі виробництва. Ефективність має якісний і кількісний аспекти. Для оцінки ефективності виробництва та її вимірювання застосовують критерій і систему економічних показників. Критерій – це ознака, на основі якої оцінюється діяльність або визначаються параметри на перспективу. Предметно критерій варто розуміти як якість, властивість ефективності, що відображає найістотнішу його суть, тобто є основним принципом оцінки. Він відображає певні виробничі відносини та якісний аспект цих відносин, тому повинен перебувати в нерозривному зв'язку зі специфічними економічними законами, насамперед з основним економічним законом способу виробництва. Критерій як вимір економічної ефективності конкретизується через показники. Вони, зазвичай, слугують лише кількісним виразом згаданого вимірника, відображаючи рівень і динаміку ефективності [111].

У філософському тлумаченні категорію ефективності розглядають як міру діяльності і якість системного об'єкта [12].

У педагогічній науці термін «ефективність» характеризує якість навчання (ефективність заняття, методів навчання тощо) та іноді вживається як синонім слів «успішний», «результативний». Дуже часто проблема виміру ефективності навчання замінюється критеріями, що стосуються тільки визначення якості засвоєння знань, хоча «освіта – лише один із компонентів навчання», тому «ефективність як якість навчання не може одержати вичерпну характеристику, якщо буде розглядатися тільки в рамках психологічної теорії засвоєння». Педагогічна ефективність має визначати міру відповідності між проєктованими результатами та результатами діагностики і характеризувати ступінь успішності функціонування педагогічної системи в досягненні мети [50].

Р. Овчарова поняття «ефективність», «ефективний» (лат. – «дієвий») розуміє як дієвість, результативність діяльності, як відношення результату до поставленої цілі, як фактично досягнуті результати [303].

А. Субетто визначає ефективність як узагальнену міру якості, розглядає її стосовно дидактичних систем і виокремлює внутрішні й зовнішні міри ефективності системи [499].

Отже, ефективність – це характеристика процесу, а якість – характеристика результату певної діяльності [377, с. 103].

В. Якунін вважає, що ефективність навчання визначають насамперед за психологічними результатами, за психічними змінами й новоутвореннями, що формуються в процесі керованої навчально-пізнавальної діяльності. Згідно з думкою дослідника, до внутрішніх критеріїв ефективності відносяться загальна й професійна компетентність, професійна спрямованість і навчальна мотивація, активність, самостійність, творчість, самоврядування. До зовнішніх критеріїв він відносить адаптацію випускника на виробництві, його професійну стійкість (або міграцію), темпи росту професійної майстерності й пов'язане з ними посадове просування (службову кар'єру) тощо [476, с. 28].

Ефективність як педагогічне поняття має подвійне значення. У випадках предметного значення вона виражає зміну в обсязі знань та умінні їх застосовувати. У предметно-особистісному змісті характеризує зміни у мотивації, прагненнях, зацікавленості та інтелектуальній підготовці студентів. Що до поняття «ефективність навчання», то воно характеризує сукупність позитивних властивостей навчально-виховного процесу, найбільш продуктивних і одночасно економічно обґрунтованих дій, що дозволяє досягнути найкращих результатів у процесі навчання, отримати знання, уміння і навички, виробити потребу в неперервній освіті.

Під ефективністю навчання варто розуміти обсяг, рівень, міцність знань, отриманих студентами за можливо короткий проміжок часу, та вміння їх використовувати в умовах вишу і в професійній діяльності. Таким чином, ефективність навчання є синтезуючим показником навчально-виховного процесу. В цьому значенні вона все частіше входить до наукового лексикону. Визначення ефективності навчального процесу може здійснюватися по-різному. З позицій сучасних уявлень ефективність навчального процесу характеризує відносні зміни результатів навчання за визначений проміжок часу стосовно поставленої мети. Ефективність як величина виявляється в результаті узагальнення і порівняння одних статистичних даних з іншими і виражається у розходженні між наявною в програмах системою знань, умінь і навичок, отриманими показниками під час педагогічної практики. Визначити ефективність навчання – означає порівняти досягнуті результати з тими, що проектувалися як оптимальні. Щоб визначити ефективність на рівні навчального предмета чи окремого його розділу, потрібно порівняти результати їхнього засвоєння у вигляді теоретичних, емпіричних та практичних знань і умінь з програмовими вимогами, якими студент повинен оволодіти [94].

Отже, на основі аналізу понять «критерії» та «ефективність» можна визначити критерії ефективності підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів: це такі ознаки, на основі яких можна судити про готовність майбутніх соціальних педагогів здійснювати реабілітаційний процес молодших підлітків у загальноосвітніх закладах та оцінити його ефективність. Показник – це ознака, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності і дати їм адекватну оцінку та демонструє, що саме фіксується числом, отриманим унаслідок вимірювання.

У педагогіці і соціології існують загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв, які, з урахуванням суб'єкта нашого дослідження, зводяться до такого: критерії повинні відображати основні закономірності становлення особистості студентів; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного процесу організації інформаційно-освітнього середовища наукової бібліотеки в ході професійної підготовки студентів вишів; критерії повинні розкриватися через низку показників, за силою прояву яких можна судити про більшу чи меншу міру вираженості того чи іншого критерію; критерії повинні відображати

динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними [410].

Нами були визначені вихідні позиції, які є основою для проектування системи критеріїв готовності соціальних педагогів до реабілітаційного процесу молодших підлітків та їхніх показників:

- відповідність критеріїв та їхніх показників щодо структурних компонентів розробленої моделі підготовки;
- взаємодоповнюваність критеріїв, використаних для оцінки вираження компонентів професійної готовності соціальних педагогів;
- доцільність поєднання якісних і кількісних критеріїв, що дозволятиме найбільш об'єктивно оцінювати результати експериментальної роботи; оптимізація критеріїв, тобто вибір найкращого з них з метою упорядкування діагностичного інструментарію, мінімалізації його трудомісткості та енергомісткості.

Нами було виділено наступні критерії професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів: інформаційно-оперативний, психологічно-оперативний, практично - діяльнісний, світоглядно-позиційний.

Першим критерієм ефективності підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів є інформаційно-оперативний, що передбачає акцентування уваги студентів на сутності поняття «соціальна реабілітація», її основній меті та засвоєнні ряду наукових понять, які забезпечать розвиток умінь організовувати процес соціальної реабілітації молодших підлітків у ЗНЗ.

Перш ніж детальніше розкривати зміст даного критерію, доцільно проаналізувати сутність понять «інформаційна компетентність» та «інформаційно-оперативна компетентність».

Інформаційну компетентність розглядають, з одного боку, як складову професійної компетентності, а з іншого – як складову інформаційної культури особи або етап (рівень) у становленні інформаційної культури. У свою чергу, інформаційна культура розуміється як сукупність духовних цінностей у сфері інформаційних відносин, створених людством упродовж його історії.

Деякі автори інформаційну компетентність пов'язують із компетентністю у галузі інформатики, ІКТ-компетентністю та зазначають необхідність розвитку таких умінь, як використання комп'ютера як необхідного технічного засобу, активну соціальну позицію і мотивацію суб'єктів освітнього простору, сукупність знань, умінь і навичок щодо пошуку, аналізу і використання інформації [14; 44; 176; 290; 344; 415; 424].

На думку Н. Насирової, до складу інформаційної компетентності входять: мотивація, потреба та інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації; сукупність суспільних, природничих і технічних знань, які відображають систему сучасного

інформаційного суспільства; знання, які складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способи і дії, які визначають операціональну основу пошукової діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; досвід відносин «людина-комп'ютер» [290, с.10].

В. Беспалов розкриває поняття «інформаційно-технологічна компетентність» як інтегративне утворення, що характеризує зрілу особистість людини сучасного суспільства й таке, що охоплює три основні підструктури особистості: мотивацію (до засвоєння і застосування комп'ютерних інформаційних технологій); здібності (до сприйняття, розумової переробки й обміну з іншими людьми інформацією за допомогою комп'ютерних інформаційних технологій); досвід (знання про комп'ютерні технології й уміння їх застосовувати) [44].

С. Каракозов до поняття інформаційної компетентності не включає мотиваційний аспект. Він вважає, що внесення мотиваційно-ціннісних і рефлексивних аспектів у визначення інформаційної компетентності не цілком коректне. Науковець пропонує визначати інформаційну компетентність громадянина інформаційного суспільства можливістю забезпечити собі вільний доступ до інформації, яка не є таємницею. С. Каракозов, проводячи дослідження у сфері інформаційної культури, розглядає інформаційну компетентність як один з параметрів діагностики становлення інформаційної культури. Він виділяє такі її параметри: інформаційна (комп'ютерна) писемність, інформаційна компетентність, інформаційний ціннісно-смысловий компонент, інформаційна рефлексія, інформаційне культуротворення [176, с. 50-52].

З іншого боку науковці розглядають поняття «інформаційна компетентність» як здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність, що дає змогу педагогові використовувати знання як основу формування власних дій; здатність застосовувати (нові) інформаційні технології для різноманітних форм взаємодії [31].

За результатами дослідження «Інформаційна компетентність в університеті штату Каліфорнія» інформаційна компетентність представляється як компетентність роботи з бібліотечними ресурсами, а саме компетентність, пов'язана з пошуком і опрацюванням різноманітних повідомлень. За результатами цього дослідження були визначені складниками інформаційної компетентності:

1) визначати тему дослідження й інформаційну потребу (визначати проблему, формулювати термінологію і ключові слова, визначати види матеріалів, необхідні для дослідження, використовувати електронні засоби пошуку потрібних відомостей;

2) визначати і здійснювати пошук відповідних матеріалів, добирати різні типи джерел для виконання завдань, правильно використовувати цитати;

3) класифікувати знайдені відомості та використовувати їх у дослідженні;

4) оцінювати знайдені відомості (перевіряти їхню точність, своєчасність, доцільність);

5) систематизувати знайдені матеріали: згрупувати відповідно до розділів дослідження, використати цитати, скласти бібліографію [533].

Американські дослідники визначають інформаційну компетентність як поєднання комп'ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами повідомлень у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації [513].

Інформаційна компетентність, як зазначає Н. Баловсяк – це інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як у традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, здатності щодо застосування їх у професійній діяльності і повсякденному житті. Інформаційна компетентність являє собою новий напрямок, який виник безпосередньо під впливом нових інформаційних технологій [31, с. 26].

З точки зору культурологічного підходу, поняття «інформаційної компетентності» невід'ємно пов'язане з поняттям інформаційної культури, під якою розуміється сукупність норм, правил і стереотипів поведіння, пов'язаних з інформаційним обміном у суспільстві. Поняття інформаційної культури сформувалося в процесі активізації уваги до механізмів інформаційного обміну в зв'язку з колосальним посиленням ролі інформаційних ресурсів у соціокультурних процесах у середині – другій половині ХХ ст. [229].

В. Недбай визначає інформаційну компетентність як здатність знаходити, оцінювати, використовувати і повідомляти інформацію у всіх їхніх видах і представленнях [292].

Отже, на основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що поняття «інформаційна компетентність» передбачає розвиток пошукових, аналітичних умінь, а також умінь узагальнювати, систематизувати інформацію. Однак компетентнісний підхід у професійній підготовці передбачає не лише оволодіння інформацією, а й активну діяльність на основі неї, тобто вміння використовувати інформацію в професійній сфері. Саме тому доцільно виділити такий критерій ефективності, як інформаційно-оперативний, який передбачає вільне оперування засвоєною інформацією, безпосереднє виконання, практичне здійснення тих чи інших задач, планів, задумів.

Оперативність пов'язана з умінням учня швидко використовувати здобуті знання у стандартних, однотипних ситуаціях [311].

У тлумачному словнику термін «оперативно» означає правильно і швидко виконувати ті чи інші завдання, уміння справлятися з практичними задачами і діями; здатність правильно і швидко забезпечувати виконання чогось [428].

Тобто, інформаційно-оперативний критерій ефективності підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків ЗНЗ передбачає усвідомлення основних понять, термінів, категорій, зв'язків між ними, а також здатність швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію; самостійно шукати нову інформацію з різних джерел та застосовувати її у практичних діях під час розв'язання навчальних завдань.

Основними показниками сформованості інформаційно-операційного критерію можна виділити:

- 1) засвоєння основних понять із проблеми соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах;
- 2) встановлення взаємозв'язків між основними поняттями;
- 3) застосування основних понять у практичних завданнях;
- 4) включення основних понять, нової інформації з проблеми соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах до системи вже сформованих професійно орієнтованих знань.

Наступним критерієм підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів є психологічно-оперативний, який відображає рівень психологічної готовності студентів.

На основі аналізу різних наукових підходів до психологічного компоненту професійної підготовки та до поняття «психологічна готовність» ми дійшли висновків, що погляди на зазначені поняття в основному розподіляються на кілька груп за такими підходами: функціональним, який розглядає готовність як певний стан психічних функцій (О. Асмолов, А. Ганушкін, Н. Коломінський, Є. Кузьмін, М. Левітов, Ш. Надірашвілі, К. Платонов, А. Пуні, С. Равікович, Д. Узнадзе та ін.); особистісний, що розглядає готовність, як набір індивідуально-особистісних якостей (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Є. Козлов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Мерлін, В. Столін, І. Чеснокова, Є. Шорохова та ін.).

Також в залежності від основних шляхів формування психологічної готовності ми можемо виділити такі групи поглядів:

1. Учені, в дослідженнях яких психологічна готовність формується у результаті розвитку особистісних якостей, встановлення співвідношення свідомості і поведінки, удосконалення внутрішньої структури «Я» особистості (О. Асмолов, Н. Гуртовенко, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Д. Леонтєв, О. Леонтєв, В. Моляко, Ш. Надірашвілі, О. Прангішвілі, Д. Узнадзе та ін.).

Так, поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено до наукового обігу в 1976 році білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандибовичем, які зазначають, що психологічна готовність до професійної діяльності, будучи передумовою виконання будь-якої професійної діяльності, є водночас і її результатом. Структура готовності включає такі компоненти: 1) мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкість поглядів і намірів стосовно майбутньої професії; 2) орієнтаційний – знання й

уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості; 3) операційний – володіння способами та засобами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями; 4) вольовий – самоконтроль, уміння керувати своїми професійними діями; 5) оцінний – самооцінювання своєї професійної підготовки стосовно вимог професійної діяльності; 6) мобілізаційно-настрійний – мобілізація сил, оцінювання труднощів, що можуть виникнути на професійному шляху [142].

Грузинський учений Д. Узнадзе визначає установку особистості як стан готовності певним чином задовольнити ту чи іншу потребу. Представники цієї школи установку розуміють як неусвідомлюваний стан, що передує тій чи іншій діяльності людини і визначає її здійснення. Таким чином, поняття установки істотно доповнює і розширює уявлення про стан психологічної готовності [425]. Учені Н. Кузьміна, В. Моляко зазначають, що зміст психологічної готовності становлять інтегральні характеристики особистості, які включають у себе інтелектуальні, емоційні, вольові властивості та складаються з трьох блоків: сенсорна організація індивіда; показники, що відповідають різноманітним умовам виконання професійної діяльності; психічні властивості, стани і процеси суб'єкта діяльності [225; 280].

Л. Кондрашова в поняття психологічної готовності вкладає такий зміст: моральні та психологічні якості і можливості особистості; відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності. Дослідниця виділяє основні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінювальний [204].

Н. Гуртовенко психологічну готовність визначає у вигляді єдності психічних станів і властивостей, серед яких ставлення до себе – включає оцінку своїх можливостей, яка може виражатися в усвідомленні покликання, особливого призначення особистості, можливості вирішення складних завдань, ідеали; спрямованість – мотиви і потреби, ціннісні орієнтації особистості, які виражаються в інтересах, бажанні творити, потребі виразити себе; творчі здібності особистості, що є найважливішим чинником самореалізації; операційна система, що являє собою інструментарій, сприяє реалізації потреб у творчості та самореалізації. Це досвід, установки особистості [120].

2. Друга група досліджень, у яких розглядається психологічна готовність з точки зору сформованості відповідного рівня педагогічної майстерності та її компонентів (І. Болотнікова, О. Гудима, С. Кучеренко, А. Лоза, Е. Райкова, Н. Храмова та інші).

Як сукупність якостей соціального працівника, на основі яких виникає стан змобілізованості психіки, спрямованості на професійні дії в умовах практичної діяльності, визначає поняття психологічної готовності А. Лоза та розкриває її основні складові: уміння комунікувати, професійно

спілкуватися, здатність волевими зусиллями мобілізувати внутрішні психологічні ресурси, зосередженість та концентрація уваги, здатність успішно долати стрес, впевненість у собі, здатність ефективно діяти в ситуаціях, які вимагають частої зміни ролей при роботі з різними групами клієнтів, раптовості, невизначеності, дефіциту часу, конфлікту тощо [247].

О. Гудима психологічну готовність розуміє як професійну зрілість, яка розглядається як специфічне особистісне новоутворення, що відображає рівень професійного розвитку людини і виявляється у прагненні та здатності до самовизначення й самореалізації засобами суспільно корисної діяльності у певній галузі виробництва матеріальних або духовних благ (тобто, у певній професійній сфері). Показниками виникнення професійної зрілості як особистісного утворення є сформованість та інтегрованість її складових, а також здатність людини вирішувати актуальні для неї завдання професійної діяльності чи професійного розвитку [114].

На думку С. Кучеренко, формування психологічної готовності до професійної діяльності – це розвиток, становлення необхідних ставлень, установок, досвіду, майстерності, які дають можливість людині усвідомлено здійснювати професійну діяльність. Виділяють три ступені сформованості психологічної готовності до професійної діяльності: 1) непрофесійний рівень – майбутній спеціаліст не підготовлений, не має досвіду практичної діяльності або ці показники знаходяться на низькому рівні; 2) передпрофесійний рівень – характеризується незакінченою підготовкою до виконання спеціальних функцій; 3) професійний рівень, що розбивається на два підрівні – звичайний рівень і рівень професійної майстерності [232, с.122].

І. Болотнікова професійну готовність поєднує з усвідомленням ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальною відповідальністю, намаганнями самотійно та творчо вирішувати професійні задачі, установкою на актуалізацією наявних знань. Достатній розвиток і виразність цих компонентів в їхній єдності, зазначає автор, є показником високого рівня професійної психологічної готовності до педагогічної праці. Психічний стан готовності – це настрої, актуалізація та пристосування можливостей особистості для успішних дій у даний момент. Це внутрішній настрой студента на певну поведінку під час виконання навчальних завдань, установка на активні та цілеспрямовані дії. Виникнення і формування стану ситуативної готовності визначається розумінням професійних завдань, усвідомленням відповідальності, бажанням досягти успіху і т. ін. Її розгортання та функціонування в ході навчальної, а потім і трудової діяльності визначається як умовами і завданнями професії, так і властивостями особистості, її мотивацією, досвідом, професійними знаннями, всім тим, що складає довгочасну психологічну готовність до діяльності [60].

О. Райкова виділяє три компоненти психологічної готовності до консультування з проблем батьківсько-дитячих відносин:

- професійний компонент, який визначається значущістю емоційно-вольової спрямованості майбутнього фахівця;

- творчий компонент, який переживається особистістю як неусвідомлювана впевненість у своїх здібностях, що сприяє вирішенню кризових і проблемних ситуацій, незважаючи на те, що до цього у індивіда не було досвіду вирішення подібних ситуацій;

- особистісний компонент, що включає в себе зміст і спрямованість системи сенсожиттєвих цінностей, сукупність психологічних і соціальних властивостей людини як суб'єкта діяльності [343, с. 30-40].

Н. Храмова у своїх дослідженнях психологічної готовності студентів до консультування з проблем подружніх відносин виділяє в її складі такі компоненти:

- професійна компетентність, яка спирається на інтеріоризацію і екстеріоризацію професійних знань, як гармонійне поєднання умінь, навичок, знань, способів діяльності, а також культури професійного спілкування;

- евристична компетентність, яка відображає розвиток суб'єктності у пізнавальній діяльності як пережитої особистістю неусвідомлюваної впевненості у своїх здібностях вирішити проблему за відсутності досвіду вирішення подібних ситуацій;

- розуміння суті професійної діяльності як процесу і результату пізнавальної активності;

- особистісний потенціал, що виявляється в індивідуально-характерологічних особливостях студента як зміст і спрямованість системи сенсожиттєвих цінностей, сукупність психологічних і соціальних властивостей людини як суб'єкта діяльності [443].

В. Бочелюк, В. Зарицька, розглядаючи поняття «психологічна готовність», зазначають, що це комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію учасників професійної діяльності та ефективність діяльності в цілому. За своєю структурою вона являє собою складне, багатоаспектне особистісне утворення, яке включає функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти: мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням професійної діяльності; когнітивний – сукупність знань, необхідних для професійної діяльності; операційний – сукупність умінь та навичок практичного вирішення професійних завдань; особистісний – сукупність важливих для психолога особистісних якостей [67].

Р. Санджаєва в якості основних компонентів психологічної готовності до інновацій у педагогічній діяльності виділяє: дієвість мотивів удосконалення; ступінь сформованості педагогічного ідеалу; рівень розвитку самооцінки, творчих і педагогічних здібностей; самостійність у реалізації педагогічної діяльності [362].

3. Група досліджень, у яких відзначається значний вплив на психологічну готовність професійного відбору, добору серед старшокласників, а також організація профорієнтаційної роботи у

загальноосвітніх закладах (О. Карпенко, В. Моляко, О. Тарновська, Л. Тименко та інші) .

Як інтегральне утворення, яке включає три взаємозумовлені та взаємозалежні підструктури, визначила психологічну готовність до професійної діяльності О. Тарновська. Отже, це підструктури:

1) функціональна, до якої входять компоненти: мотиваційний – мотиви вибору професії, орієнтація на цінності діяльності; когнітивний – знання спеціальності; операційний – наявність умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, моделювання власної діяльності;

2) емоційна – налаштованість на вирішення завдань, упевненість у собі, стан задоволеності професією, задоволення від роботи;

3) особистісна – професійно значущі якості особистості [408].

О. Карпенко підкреслює, що професійний рівень соціальної роботи вимагає, щоб цю професію обирали люди з особливими особистісними якостями. Діяльність соціального працівника, соціального педагога – це зона довіри між людьми, шлях до їхнього взаєморозуміння, взаємодопомоги і взаємовідповідальності. Особистісно-моральні якості соціального працівника повинні забезпечувати його професійну придатність [181].

В. Моляко зазначає, що формування психологічної готовності до праці повинне бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи; тобто, і сам процес допрофесійної підготовки, тим більше професійної, слід пов'язувати із виконанням не тільки навчальних завдань, а й тих, що максимально наближені до реальних виробничих умов [280].

Л. Тименко, розробляючи методіку формування психологічної готовності соціальних педагогів до профорієнтаційної роботи, акцентує свою увагу на допрофесійній підготовці старшокласників, яка б сприяла самовизначенню, була адаптуючим елементом майбутньої професії [412].

4. Дослідження, в яких механізмом формування психологічної готовності розглядається процес взаємодії особистості з соціумом, суб'єкт-об'єктні зв'язки (Д. Фельдштейн, С. Шандрук).

Так, формування особистісного компонента психологічної готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності, на думку російського вченого Д. Фельдштейна, у період навчання у вищому навчальному закладі для студента є вирішенням суперечності між об'єктивними та суб'єктивними факторами розвитку особистості. З одного боку, існує потреба у саморозвитку і самореалізації, а з іншого – є об'єктивна необхідність входження до соціального життя через взаємодію з іншими, для того, щоб відчувати себе повноправним і значимим суб'єктом соціуму [435].

У рамках формування особистісного компонента психологічної готовності до професійної діяльності соціального працівника, на думку С. Шандрук, у період навчання у виші для студентів залишається актуальним вирішення суперечності між об'єктивними і суб'єктивними факторами розвитку особистості. З одного боку, існує потреба в розумінні свого «я», в саморозвитку і самореалізації; з іншого боку, є об'єктивна необхідність

входження у співпрацю, в соціальне життя, щоб відчувати себе повноправним і значущим суб'єктом соціуму [458].

Поняття «психологічна готовність» нами розуміється як уміння майбутніх соціальних педагогів проявляти професійну стійкість, захистити себе від негативних впливів і передбачає виділення такого критерію ефективності, як психологічно-оперативний, та його показників:

1. Наявність мети у навчальній діяльності, яка відображає особистісні інтереси студента;
2. Наявність плану досягнення мети та конкретних кроків;
3. Знання методів відновлення психоемоційного здоров'я та уміння їх використовувати;
4. Усвідомлення сильних сторін своєї особистості та використання їх задля формування власного професійного стилю;
5. Сформованість суб'єктої позиції у взаємодії з іншими;
6. Наявність у студентів хобі (улюбленого заняття);
7. Активне ставлення до власного життя та до своєї особистості;
8. Орієнтація на практичну реалізацію своїх планів;
9. Незалежність у власній позиції і думках та від сторонньої оцінки.

Реалізація перелічених завдань передбачає переважно індивідуальну роботу з кожним студентом та націлення кожної особистості на самовдосконалення, закріплення у студентів думки, що без сформованості відповідних якостей людина не зможе якісно прожити особисте і професійне життя.

Наступним критерієм ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів є практично-діяльнісний, найважливіший у створеній моделі, оскільки відображає рівень оволодіння студентами методами, методикою, технологіями реабілітаційного процесу та уміннями створювати реабілітаційне середовище школи, організувати процес соціальної реабілітації молодших підлітків у шкільному середовищі, активно використовувати у реабілітаційному середовищі школи такі методи соціальної роботи, як емпайермент, фасилітація, супервізія, фандрайзинг, коуч та кейс-методи.

У свою чергу, це потребує сформованості відповідних груп педагогічних умінь: діагностично-аналітичних, технологічно-прогностичних, організаційно-управлінських, комунікативних, правових.

Діагностично-аналітична група передбачає уміння визначати реабілітаційний потенціал школи, індивідуальний реабілітаційний потенціал молодшого підлітка, сильних сторін його особистості (здібності, хобі, цілі, таланти, бажання, прагнення, все те, що є позитивним у його житті) задля формування реабілітаційної програми. Обов'язковим є оволодіння діагностичними методиками, що спрямовані на визначення впливу шкільного середовища на формування молодшого підлітка, на виявлення дидактогенних впливів та на визначення рівня задоволеності дитини шкільним життям, наскільки вона відчуває себе щасливою. Також необхідними є вміння

аналізувати процеси, що відбуваються у соціумі та шкільному середовищі, співвідносити їх, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Технологічно-прогностична – передбачає здатність переносити на практику теоретичні знання, що потребує сформованості вміння добирати ефективні методи реабілітаційного процесу відповідно до реабілітаційного потенціалу школи та індивідуального потенціалу молодшого підлітка, створювати програму, алгоритм соціальної реабілітації та застосовувати у шкільному середовищі; у свою чергу, це передбачає вміння прогнозувати результати впливу реабілітаційної програми на молодшого підлітка та можливого очікуваного результату.

Організаційно-управлінська група умінь включає вміння організовувати реабілітаційний процес молодших підлітків з точки зору менеджменту, що полягає у використанні прийомів емплауерменту, селфемпауерменту, фасилітації, фандрайзингу, коучингу, методу «опора на сильні сторони особистості».

Також вона передбачає структурування, планування, розподіл видів професійної діяльності та координації роботи різних соціальних інститутів з метою створення реабілітаційного середовища школи та організації індивідуального процесу соціальної реабілітації молодших підлітків.

Одним із основних компонентів шкільного середовища є учительська діяльність. Учитель – головна дійова особа, від психоемоційного стану якої залежить успіх реабілітаційної роботи. Тому до поля діяльності соціального педагога входить також організація відновлювальної роботи із учителями, що передбачає ознайомлення їх з такими поняттями, як «емоційне вигоряння», «професійна деформація», «індивідуальний професійний стиль», «професійна автономність», «професійна активність», методи поновлення психоемоційного стану та постійна орієнтація вчительського колективу на демократичний стиль викладання, на фіксування успіхів дитини та на розвиток творчих здібностей учнів. Це передбачає оволодіння формами і методами освіти дорослих, використання інтерактивних форм роботи з учителями.

Комунікативні вміння соціального педагога у процесі організації соціальної реабілітації молодшого підлітка передбачають здатність організовувати процес спілкування на гуманних, демократичних засадах, орієнтуючись на інтереси, погляди, уподобання даної вікової категорії, створюючи умови для успішної реалізації особистості.

Процес професійного спілкування соціального педагога досить активно і досконало вивчається сучасними науковцями (С. Архіпова, О. Безпалько, Н. Бороздіна, І. Гріга, Л. Завацька, Н. Кабаченко, А. Капська, М. Коваль, В. Лівенцова, О. Савчук, Н. Сушик та інші), в роботах яких розкриваються принципи, моделі, види, вимоги до комунікаційного процесу у соціально-педагогічній діяльності та характеризуються основні вміння.

На думку В. Лівенцової, професійне спілкування можна розглядати як у широкому, так і у вузькому значенні. У широкому значенні пропонується визначати професійне спілкування як комунікативні навички та вміння, що

властиві людині, котра має значний досвід та володіє високими професійними стандартами. У вузькому значенні професійне спілкування розуміється як засіб та умова вирішення завдань певної професійної діяльності, а саме професійне спілкування включає особливості, характерні для окремо взятої професії [245].

Професійне спілкування соціального педагога – це складний багатоплановий процес сприйняття клієнта як об'єкта своєї професійної діяльності, встановлення контакту і взаємодії з ним із метою визначення його соціально-психологічних потреб, запитів і надання соціально-педагогічної допомоги та послуг [63; 191].

Н. Сушик трактує комунікативну компетентність соціального педагога як сукупність сформованих на достатньому рівні професійних знань, комунікативних і організаторських умінь, навичок самоконтролю поведінки та побудови ефективної взаємодії у професійній діяльності [405].

Вимоги до комунікативних умінь соціального педагога відображено у Кодексі етики, у професіограмі та в різних наукових джерелах – це і конфіденційність, емпатійність, рівність позицій, об'єктивність, правильність, доступність тощо. Нами не заперечуються всі вимоги до комунікативних умінь, що зазначені в нормативних документах. Однак, доцільно актуалізувати такі, як відкритість, легкість, доступність, цілеспрямованість, орієнтація на позитив, сильні сторони особистості, формування лідерської позиції.

Для оцінювання процесу спілкування соціального педагога можна використати такі запитання:

1. Чи поставлено мету спілкування, якщо так – чи досягнуто її?
2. Чи приймають соціальний педагог і клієнт свої ролі, чи відповідають вони рольовим очікуванням?
3. Чи не перетворилась професійна розмова на спілкування знайомих?
4. Чи не поводитьься соціальний педагог наче чиновник?
5. Чи спромігся соціальний педагог знайти спільну мову з клієнтом, чи виникла між ними довіра?
6. Чи володіє соціальний педагог ситуацією?
5. Які прийоми та засоби спілкування застосовує соціальний педагог? Наскільки адекватні та ефективні вони?
6. Якою є реакція клієнта на розмову, чи змінився його стан? Чи отримав він потрібну підтримку, допомогу?
7. Чи отримав соціальний педагог інформацію про клієнта, яка дасть йому змогу організувати подальшу роботу?

Правові вміння соціального педагога у реабілітації молодших підлітків передбачають здатність виявляти ситуації порушення прав дитини, що є результатом дидактогенного впливу школи, відстоювати інтереси і права молодших підлітків, а також підвищувати рівень правової освіти дітей.

Основою практично-діяльнісного критерію має бути фасилітативна педагогічна дія, емпатуермент-педагогіка, супервізорство як складові найвищого рівня професійної діяльності соціального педагога у

загальноосвітніх закладах з молодшими підлітками, його педагогічної майстерності.

Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання [165]. Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача. З внутрішньої сторони, педагогічна майстерність – це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач. Зовні вона виявляється в успішному творчому рішенні найрізноманітніших педагогічних задач, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи [142].

Педагогічні дії є складовою операційної сфери соціально-педагогічної діяльності та визначаються як доцільний, спланований чи імпровізований вчинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни [372]. У свою чергу, педагогічна діяльність, яку реалізує і соціальний педагог, а не лише вчителі, передбачає відтворення внутрішнього світу учня, активне та цілеспрямоване його перетворення відповідно до мети виховання й навчання. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі лише при активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які стимулювали б цю активність [165].

На основі аналізу поглядів на поняття «педагогічна фасилітація» таких учених, як К. Роджерс, І. Авдєєва, О. Фісун та інші, нами визначено поняття «фасилітативна педагогічна дія»: це вид педагогічної активності, яка спрямована на зміну педагогічної ситуації або перетворення особистості, актуалізацію її індивідуального досвіду, створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості у своїх силах, стимулювання і підтримка у самостійній продуктивній діяльності, здійснення позитивного впливу на певну особистість через груповий вплив.

Фасилітативна педагогічна дія є основою емпатермент-педагогіки, що передбачає спонукання, наснаження, стимулювання до дії та власної активності, тобто це індивідуальна робота з молодшим підлітком, у якій слід враховувати індивідуальну соціальну ситуацію розвитку особистості, її прагнення, інтереси, вподобання тощо.

Специфіка роботи соціального педагога в школі не передбачає взаємодії з молодшим підлітком під час уроку, як це робить учитель, тому супервізорство є необхідною умовою реалізації завдань реабілітаційного процесу, що полягає у наставництві, наданні певних порад у безвихідних ситуаціях, полегшенні реабілітаційного процесу.

Найдієвішими порадами будуть ті, в яких дитина відчуває гостру потребу. Зазвичай, така потреба виникає у ситуації суперечності, проблеми, в яких опиняється дитина, коли вона розгублена, відчуває нестачу знань, умінь тощо. Американський психолог К. Роджерс зазначав, що взаємодія з учнями має будуватися з урахуванням таких умов: надання учням права вибору

навчальної діяльності при вільній і відкритій організації навчання; спільне прийняття вчителем і учнями рішень, пов'язаних із визначенням обсягу, змісту навчальної роботи; організація навчання не як механічного заучування фактів, а як відкриття, яке здійснює учень під час розв'язання реальних життєвих ситуацій [350]. Прив'язаність знань до життєвих ситуацій у роботі соціального педагога з молодшими підлітками забезпечує кейс-метод. Використовуючи кейс-метод, соціальний педагог має можливість надавати дитині актуальні знання, потрібні, які відразу запам'ятовуються і переходять в практичну діяльність, що сприяє формуванню вмінь, стилю поведінки, способу життя підлітка.

Також відновлення соціального функціонування молодших підлітків передбачає використання коуч-технологій, які передбачають «рецепти успішної кар'єри», тобто вибір найефективніших шляхів досягнення успіхів, розкриття потенціальних можливостей особистості, спрямування у необхідне русло.

Основними показниками практично-діяльнісного критерію є:

- оволодіння діагностичними методиками та методами, що спрямовані на виявлення дидактогенних впливів школи, визначення реабілітаційного потенціалу школи та індивідуального реабілітаційного потенціалу молодшого підлітка;
- оволодіння технологією супервізії у реабілітаційному процесі молодших підлітків;
- створення кейсів для навчання у реабілітаційному процесі;
- організація педагогічної взаємодії на основі фасилітативної дії;
- застосування методів емпіаурмент-педагогіки;
- організація соціально-психологічної та просвітницької роботи у з педагогічним колективом;
- відкритість та легкість у спілкуванні;
- збереження позиції суб'єкта у комунікативних взаємодіях;
- захист власних прав та прав дітей;
- організація правової просвіти дітей;
- розроблення індивідуальної реабілітаційної програми для молодшого підлітка та технології її застосування;
- створення реабілітаційного середовища школи, що передбачає координацію зусиль усього педагогічного колективу;
- добір ефективних методів реабілітаційного процесу з опорою на сильні сторони особистості.

Наступним критерієм ефективності підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів є світоглядно-позиційний, який передбачає сформованість відповідної світоглядної позиції професіонала, ціннісних орієнтацій, ставлень до власного життя і своєї особистості та відображає ціннісно-нормативну готовність соціального педагога. Причому, світоглядна позиція професіонала нами розглядається як результат сформованості відповідного ставлення до власної особистості та життя.

Аналізуючи цей критерій, ми деякою мірою спиралися на основні теорії позитивної психології та психології лідерства.

Успіх професійної діяльності (і взагалі будь-якої діяльності особистості) залежить від її налаштування, емоційного стану, в якому вона перебуває.

Як відомо, діяльність усіх органів і систем організму координує нервова система. Експериментально доведено, що під впливом негативних емоцій в організмі відбуваються несприятливі біологічні і хімічні порушення, які призводять до хвороб та зниження імунітету.

Питання впливу оптимізму чи песимізму на успішність у навчальній і професійній діяльності студентів детально розглядалося у дослідженні М. Селігманом, результати якого викладені у книзі «Як навчитися оптимізму». Проведене М. Селігманом у Пенсільванському університеті дослідження довело, що оптимістичний стиль пояснення світу є істотним фактором успішності студентів. Основними рисами оптимістів автор визначає: стабільність, глобальність та контрольованість. Оптиміст вірить у щасливий хід подій та бачить у перешкодах додатковий стимул для роботи. За песимістичного стилю пояснення світу, навпаки, невдачі сприймаються як сталі, глобальні та неконтрольовані явища. Песимісти сприймають неприємності як щось, що зачіпає всі сфери життя та має тривалий характер, схильні зосереджуватися на перешкодах і не намагаються побороти їх. Позитивні події люди з деструктивним атрибутивним стилем вважають випадковими, спровокованими кимось чи чимось стороннім і цим же керованими, а значить, від них незалежними. Вчений підкреслює необхідність тренування оптимізму, як і будь-якої іншої діяльності. Для цього був запропонований метод, зміст якого полягав у зміні способу реагування людини, коли вона думає про невдачу, поразку, втрату і безпорадність. Саме контрольована зміна стилю мислення і була названа феноменом свідомого оптимізму, що дає змогу людям змінити своє життя, сприяє появі прагнення перебороти труднощі та створює мотивацію досягнення успіху, і в кінцевому результаті дозволяє відчувати більше задоволення від життя. М. Селігман наголошує на необхідності не залишати все як є, а змінювати своє песимістичне сприйняття світу на оптимістичне: адже людина здатна впливати на своє мислення, і через нього – на емоційну сферу та поведінку [365].

На відміну від негативних, позитивні емоції дають можливість усвідомити перспективні позитивні виходи з будь-якого складного становища. Вчені Б. Фредріксон і С. Браніган довели, що позитивні емоції допомагають швидше знаходити ресурси для вирішення проблем і позбавляться від негативних переживань, висловили також припущення, що позитивні емоції можуть асоціюватися з оптимальним рівнем психічного здоров'я людини і суб'єктивного благополуччя. В емпіричних дослідженнях за участю студентів із різними рівнями ознак психічного здоров'я вони вивчали зв'язок між співвідношенням позитивних і негативних емоцій у досвіді людини і рівнем її психічного здоров'я [504; 505].

Іншими дослідженнями доведено, що оптимісти обирали проблемно-сфокусовані та соціально-орієнтовані копінг-стратегії (способи, індивідуальні шляхи подолання стресу або виходу зі складної ситуації); також їм властива позитивна переоцінка стресової ситуації. Песимісти, навпаки, заперечували позитивні сторони негативної події, акцентували увагу на емоційних переживаннях. Окрім того, дослідники М. Шеєр, Ч. Карвер стверджують, що на більш успішну адаптацію оптимістів до складних життєвих ситуацій впливає їхня включеність до широких соціальних зв'язків [491].

Тобто, говорячи про оптимізм-песимізм, Шеєр і Карвер мають на увазі відчуття впевненості і невпевненості, що проявляються в різних життєвих ситуаціях і пов'язані з узагальненням позитивних і негативних очікувань.

Російський учений О. Сичов, досліджуючи поняття «оптимізм», зазначає, що оптимісти більш схильні використовувати активні, дієві способи, а песимісти – емоційні, пасивні, їм більше властиві, наприклад втеча або заперечення. Автор зазначає, що навчити оптимізму – це не значить відкрити у собі «силу позитивного мислення». Навички оптимізму не мають нічого спільного з поглядами на світ «крізь рожеві окуляри», вони не зводяться до аутотренінгу, до постійного промовляння позитивних висловлювань – це має незначний ефект. Має значення лише те, що особистість думає у момент поразки, коли потерпає від невдач, застосування сили «протинегативного мислення». Здатність змінювати деструктивні думки, коли людина стикається зі складними життєвими ситуаціями, є мистецтвом оптимізму [406].

Зокрема, у відомій монографії С. Максименка «Генезис існування особистості» підкреслюється важливість вивчення ролі любові у становленні здорової особистості і, що є співзвучним з ідеями одного з напрямів позитивної психології, – ролі позитивних емоцій у забезпеченні психологічного благополуччя людини як провідної операційної ознаки психічного здоров'я [259].

Загалом, будучи поєднанням позитивних стосунків, життєрадісного світосприйняття та активної позиції особистості, оптимізм впливає на стресостійкість, вибір ролей та адаптивних моделей поведінки. Таким чином, сформованість оптимістичної світоглядної позиції майбутніх соціальних педагогів є основою і важливою складовою їхнього психологічного здоров'я.

Також позитивні емоції мають значний вплив на благополуччя особистості. Науковці виділяють такі основні форми благополуччя, як психологічне, суб'єктивне, соціальне, матеріальне, однак не вироблено остаточного визначення цього поняття. Існують різні підходи та тлумачення. Так, Ю. Олександров, аналізуючи поняття «психологічне благополуччя», пов'язує його з показниками саморегуляції, а також рівнем особистісної зрілості, здатністю до розвитку власного потенціалу [304].

За визначенням В. Варій, психологічне благополуччя (душевний комфорт) – це узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття

цілісності, внутрішньої рівноваги. Психологічне благополуччя більш стійке у разі гармонії особистості [77].

Р. Шаміонов вказує на взаємозв'язок благополуччя з наявністю мети в житті, з почуттям осмисленості свого минулого та теперішнього, спрямованістю на щось у майбутньому [457].

К. Ріфф і Б. Сінгер стверджують, що шість аспектів психологічного благополуччя (самоприйняття, особистісне зростання, мета в житті, позитивні стосунки з іншими, управління оточенням та автономія) тісно корелюють зі статусом ідентичності, здатністю до емоційної регуляції, особистісними цілями, ціннісними орієнтаціями, ефективними копінг-стратегіями, соціальною підтримкою та соціальним статусом, рівнем освіти та об'єктивним і самооцінним станом здоров'я, віком [540].

Суб'єктивне благополуччя розглядається як динамічна когнітивно-емоційна оцінка людиною якості власного життя загалом та окремих його сфер, яка формується на основі об'єктивних чинників (умов життя та діяльності, задоволеності базових потреб, стану здоров'я тощо), сприйнятих та засвоєних особистістю із урахуванням її індивідуально-типологічних особливостей (темпераменту і характеру, спрямованості особистості, особливостей самооцінки та самоприйняття, сенсожиттєвих та ціннісних орієнтацій та ін.), і визначає здатність людини до реалізації особистісного потенціалу та до позитивного функціонування [110].

Суб'єктивне благополуччя розглядається як загальне сприйняття людиною рівня свого благополуччя [Ware J. E., p. 473], як емоційне оцінювання власного життя, суб'єктивне переживання задоволеності особистим життям [554].

Відомий дослідник емоцій Є. Ільїн у монографії «Емоції та почуття» поняття «суб'єктивне благополуччя» ототожнює з поняттям «задоволення життям», а щастя він вважає найвищою мірою задоволення [168].

Соціальне благополуччя, в основному, розглядається як сукупність соціальних умов, у яких проживає особистість, та її успіхів у соціумі. Безперечно, це правильна думка, але досягнення певних успіхів у соціумі не обов'язково буде сприйматися особистістю як благополуччя та переходити у відчуття задоволеності життям.

К. Кіз, аналізуючи явище соціального благополуччя, визначає його залежність від оцінки соціальних умов та соціального функціонування індивідуума. Вчений визначає рівень соціального благополуччя крізь призму відчуття себе комфортно в оточенні інших людей, впевненості у власних можливостях самоактуалізації в цьому оточенні; сприйняття соціального оточення, в якому людина перебуває, як упорядкованого і відчуття себе його частиною, що уможливорює певний соціальний внесок. Він доводить, що впевнена у собі людина певною мірою незалежна від навколишнього середовища, проте психологічно стійка особистість здатна підтримувати баланс між силою особистісного впливу й чутливістю до впливу навколишнього середовища. Порушення цього балансу знижує відчуття соціального благополуччя особистості [516; 517].

У розумінні А. Адлера соціальне благополуччя – це задоволеність особистості своїм соціальним статусом і актуальним станом суспільства, до якого особистість себе зараховує. Це також задоволеність міжособистісними зв'язками, статусом у мікросоціальному оточенні, переживання почуття спільності [77].

У соціальній роботі поняття «соціальне благополуччя» розуміється як найвища соціальна цінність, з якою пов'язані життєво важливі інтереси людства. Прагнення до досягнення соціального благополуччя у всі часи було стійкою мотивацією активності соціальних суб'єктів. Сучасне розуміння сутності та змісту соціального благополуччя пов'язується з максимально ефективним використанням матеріальних і духовних ресурсів цивілізації [409].

Аналізуючи різноманітність форм проявів благополуччя людини, неможливо не звернутися до матеріального аспекту нашого життя.

Матеріальне благополуччя – це задоволеність матеріальним аспектом свого існування (житло, харчування, відпочинок тощо), стабільністю матеріального статку [77].

Ряд авторів з упевненістю доводять, що від покращення матеріального статку людина не відчуває себе щасливішою [16; 499]. Однак, якщо у людини думки постійно спрямовані на те, що їй не вистачає їжі, одягу, не нагодовані діти тощо, то таке життя неможливо назвати успішним, щасливим.

Більш стабільну роль у детермінації відчуття щастя мають особистісні риси: високий рівень екстраверсії, низькі показники нейротизму, відкритість до досвіду, відчуття міцної соціальної підтримки корелюють із показниками задоволеності життям [510, с. 57 – 59].

Серед чинників зниження задоволеності життям учені виділяють низьку самооцінку, очікування негативних подій, ірраціональні переконання, вплив мікростресорів, низький рівень доходів, погану соціальну підтримку та нестачу інтимності у стосунках, слабкий когнітивний самоконтроль, поганий стан фізичного здоров'я, екстернальний локус контролю [522, с. 159 – 162].

Також особливий вплив на формування почуття задоволеності життям, створення оптимістичної, активної світоглядної позиції має фізична активність.

З біологічної точки зору це природна потреба здорового організму в русі, у фізичних навантаженнях і подоланні всіляких перешкод. Вона є передумовою і психічного розвитку в онтогенезі. Так, німецькі психологи на початку минулого століття ввели поняття «Funktionslust» або задоволення від фізичної активності, наприклад, бігу наввипередки, гри в квача тощо (Groos, 1901; Buhler, 1930;). У США Мерфі (Murphy, 1947) встановив, що причиною сенсорної і моторної активності є відчуття задоволення, одержуваного від візуальних стимулів, звуків або почуття напруги м'язів.

Згідно з висновками Тейєр (1989), бадьора 10-хвилинна прогулянка призводить до того, що і через дві години після неї людина відчуває меншу втому, меншу напругу і відчуває себе більш енергійною. Іншими дослідженнями показано, що після занять фізичними вправами впродовж

години люди відчувають меншу напругу, пригнічення, роздратування, втому чи збентеження і більше енергії – протягом усієї решти дня, а іноді й на наступний день.

Енергійні фізичні вправи відбиваються на настрої, ймовірно, тому, що при тривалих зусиллях відбувається вироблення ендорфінів, а це, в свою чергу, викликає певного роду ейфорію, спортивний підйом. Такий підхід до фізичної активності підтверджується багатьма дослідженнями. Так, Хсайао і Тейер, вивчаючи причини позитивного емоційного настрою людей, які займаються різними видами фізичної активності, виділили наступні фактори:

- вироблення ендорфінів, або «гормонів щастя», що призводять до виникнення почуття ейфорії, сили і влади над тілом;
- соціальні контакти та приємні дружні стосунки;
- відчуття своєї високої майстерності при успішному виконанні завдань та стан «енергетичного потоку» [24].

Американський професор, психолог М. Чиксентміхайї, вивчаючи особливості переживань, що виникають при здійсненні різних видів активності, наголошує, що не можна розглядати фізичну активність лише з точки зору вироблення ендорфінів. Коли звичайна фізична активність, наприклад, біг, виконується цілеспрямовано, за правилами і вимагає умінь, відповідних складності завдання, вона перетворюється вже на потокове заняття. Не має значення, чи це ранкова розминка, марафон чи змагання, але простий акт переміщення тіла у просторі стає джерелом складного зворотного зв'язку, що забезпечує оптимальні переживання і зміцнення особистості [496].

Мова йде, в першу чергу, про сформованість саногенної (оздоровлювальна) поведінки, яка трактується, як поведінка, що підтримує здоров'я і благополуччя особистості [307].

У підготовці майбутніх соціальних педагогів сформованість саногенної поведінки означає сформованість умінь протистояти всім негативним факторам, що шкодять їхньому фізичному, психічному здоров'ю, викликають внутрішній дискомфорт та зовнішню дисгармонію; усвідомлення здоров'я, особистісної свободи як найвищої цінності. Це передбачає позбавлення внутрішніх «кілерів», що заважають повноцінно жити та відчувати задоволеність життям (у кожного це свої внутрішні перепони, наприклад, наприклад страх, тривога, невпевненість тощо), а також нейтралізація зовнішніх негативних впливів зі сторони клієнтів, керівництва, різних соціальних умов та оволодіння різними методиками, прийомами, які допомагають відновити фізичний, психоемоційний стан. Піклування про фізичний стан організму передбачає правильне харчування, раціональне використання часу, гігієну розумової праці, режим дня, а також обов'язковим є, враховуючи стиль життя сучасної молоді, заняття спортом, фізкультурою та різними її сучасними видами.

Як зазначає відомий сучасний психолог С. Максименко, саме живий людський рух – головний регулятор нашої енергетики. Позбавити людину рухів – значить, провокувати виникнення в неї феномена хаотичної енергії,

простіше кажучи – приректи її на загибель. Більшість людей живуть у стані перевитрат енергії, з енергетичним боргом. У них пасив оперативного енергопотенціалу – дефіцит енергетичного балансу: відновлення витраченої енергії відбувається повільно, оскільки здатність її «заробляти» власними розумовими або психомоторними діями втрачена внаслідок перевтоми або хвороби. Енергія – необхідна умова розвитку, переходу від можливості дії, уявлення про неї – до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок [260]. Тому потрібно вміти, особливо людям, які працюють у системі «людина-людина», не лише витратити енергію, а й поновлювати свій енергопотенціал.

Тонізуючий вплив фізичних вправ полягає у стимуляції інтенсивності біологічних процесів в організмі та обумовлений тим, що кора великих півкуль головного мозку, надсилаючи імпульси руховому апарату, одночасно збуджує центри вегетативної нервової системи. Посилення діяльності залоз внутрішньої секреції покращує функціонування серцево-судинної системи, дихальної та інших систем, обмін речовин і різних захисних механізмів, у тому числі й імунобіологічних. Чергування вправ, що посилюють процеси збудження в НС (силові вправи для крупних м'язів у швидкому темпі), з вправами, які посилюють процеси гальмування (дихальні вправи, на розслаблення м'язів), сприяють відновленню нормальної рухливості нервових процесів [331].

Заняття спортом поліпшують не лише фізіологічні процеси, а й впливають на формування необхідних рис характеру, таких, як лідерські. Організація реабілітаційного процесу передбачає взаємодії з різними людьми, від яких залежить результативність реабілітаційного впливу на молодшого підлітка. Тому акцент на розвитку лідерських якостей, формуванні психології та світогляду лідера майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки є необхідним.

Отже, як основні показники світоглядно-позиційного критерію ефективності нами виокремлюються:

- 1) оптимістична позиція майбутнього соціального педагога, що відображається в позитивному настрої, у правильному реагуванні на власні помилки, проблеми – сприйняття будь-якої ситуації як такої, що збагачує досвід;
- 2) готовність до дії, що передбачає стан активізації всіх психофізіологічних систем, які забезпечують ефективне виконання дії;
- 3) повторюваність поглядів особистості в адекватних обставинах, що говорить про стійкість світоглядної позиції;
- 4) задоволеність власним життям;
- 5) сформованість саногенної поведінки;
- 6) сформованість лідерських якостей, що передбачає вміння приймати рішення, досягати мети, переконувати, доводити власну точку зору, організовувати діяльність інших тощо .

Загальна характеристика критеріїв ефективності та їхніх показників у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації

молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів представлена у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Загальна характеристика критеріїв ефективності та їхніх показників у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів

Критерії	Критеріальні показники
<i>інформаційно-оперативний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - засвоєння основних понять із проблеми соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах; - встановлення взаємозв'язків між основними поняттями; - застосування основних понять при вирішенні практичних завдань; - включення основних понять, нової інформації з проблеми соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах до системи вже сформованих професійно орієнтованих знань.
<i>психологічно-оперативний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - наявність мети у навчальній діяльності, яка відображає особистісні інтереси студента; - наявність плану досягнення мети та конкретних кроків; - знання методів відновлення психоемоційного здоров'я та уміння їх використовувати; - усвідомлення сильних сторін своєї особистості та використання їх задля формування власного професійного стилю; - сформованість суб'єктої позиції у взаємодії з іншими; - наявність у студентів хобі (улюбленого заняття); - активне ставлення до власного життя та до своєї особистості; - орієнтація на практичну реалізацію своїх планів; - незалежність у власній позиції і думках від сторонньої оцінки.
<i>практично-діяльнісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - оволодіння діагностичними методиками та методами; - оволодіння технологією супервізії у реабілітаційному процесі молодших підлітків; - створення кейсів для навчання у реабілітаційному процесі; - організація педагогічної взаємодії на основі фасилітативної дії; - застосування методів емпіаурмент-педагогіки; - організація соціально-психологічної та просвітницької роботи з педагогічним колективом; - відкритість та легкість у спілкуванні;

	<ul style="list-style-type: none"> - збереження позиції суб'єкта в комунікативних взаємодіях; - захист власних прав та прав дітей; - організація правової просвіти дітей; - розроблення індивідуальної реабілітаційної програми для молодшого підлітка та технології її застосування; - створення реабілітаційного середовища школи; - добір ефективних методів реабілітаційного процесу, базуючись на сильних сторонах особистості.
<i>світоглядно-позиційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - оптимістична позиція майбутнього соціального педагога; - готовність до дії; - повторюваність поглядів особистості в адекватних обставинах, що говорить про стійкість світоглядної позиції; - задоволеність власним життям; - сформованість саногенної поведінки; - сформованість лідерських якостей.

На основі врахування описаних критеріїв та показників ефективності підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів було створено модель такої підготовки.

4.3. Модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів

Задля реалізації концептуальних підходів підготовки соціальних педагогів до реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів було розроблено модель навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів, яка враховує вітчизняний і зарубіжний досвід та сучасні технології, що використовуються в соціально-педагогічній практиці.

Поняття «модель» використовують у різних галузях науки (походить від франц. *model*, лат. *modulus* – міра, взірць, образ) і розуміють його як штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, маючи подібність до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [126, с. 22].

В узагальненому розумінні модель – це умовний образ будь-якого об'єкта чи системи, певний спосіб вираження властивостей, зв'язків предметів чи явищ реальної дійсності на основі аналогії, встановлення між ними подібності [37, с. 106]. Як форма пізнання, модель – це подумки уявлена або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його заміщати так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [468]. Як стверджує Н. Вознюк, модель є найповнішою формою концентрації знань, дозволяє відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, функціонування, слугує засобом його виміру, дає можливість, урешті-решт, створити опорні схеми діяльності [133, с. 56].

Модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу.

Основними її складниками мають бути цільовий, стимульно-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контроль-регулювальний, оцінно-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти [472, с.227]

У науковому обігу існує велика кількість моделей, які розподіляються на класи за певними класифікаційними ознаками: за сферами застосування (навчальні, науково-дослідні); за формою (інформаційні, матеріальні); за структурою (ієрархічні, табличні, мережеві); за ступенем деталізації (укрупнені, докладні, деталізовані); за об'єктом дослідження (фахівець, система навчання, засоби навчання, навчальні завдання); за розвитком у часі (динамічні, статистичні); за ступенем відтворення основних рис (принципові, структурні, функціональні, параметричні); за широтою охоплення (міжнародні, державні, регіональні, унікальні) [233]. У свою чергу, кожен з перелічених класів моделей розгалужується на безліч різноманітних видів, які, в свою чергу, відображають особливості вирішення конкретного завдання.

Аналізуючи підходи до організації багаторівневої системи вищої освіти в зарубіжних країнах, Л. Пуховська визначає такі спільні фактори цього явища з Україною: на моделі педагогічної освіти та національні системи впливають історичні, політичні та соціальні фактори; педагогічна освіта та її головні інституції відбивають особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; реформування педагогічної освіти в країнах Західної Європи останніми десятиріччями значною мірою визначається сучасними міжнародними педагогічними ідеями професіоналізації, інтеграції та універсалізації [340, с. 253].

Також, у залежності від умов реалізації моделей професійної підготовки, дослідники виділяють: основну, додаткову, індивідуальну та узагальнену [34;191].

Моделі, що ґрунтуються на певній концепції або теорії, називають концептуальними. Розрізняють такі їхні види: логіко-семантичні, елементами яких є твердження та факти; структурно-функціональні; причинно-наслідкові, елементами яких є певні чинники [107, с.14]. Як зазначає Ю. Плотинський, у гуманітарній сфері дослідження завершуються здебільшого побудовою концептуальної моделі та роботою з нею [324].

Аналізуючи проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів, можна говорити про безліч актуальних моделей підготовки, серед яких на сучасному етапі розвитку науки пріоритетними є компетентнісні. Вони передбачають динамічну комбінацію знань, умінь та практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність.

Характеризуючи зміст компетентнісного підходу, сучасні американські вчені вирізняють єдність таких його складників, як концептуального (наукового), інструментального (володіння вміннями), інтегративного (здатність поєднувати теорію і практику у вирішенні проблем), контекстуального (розуміння соціокультурного середовища), адаптивного (передбачливість і готовність до змін), комунікативного [80, с. 31]. Також ряд зарубіжних вчених (Cl. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turcal, N. Guignon, M. Joras) пов'язують зміст компетентнісного підходу в освіті з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно-організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), що необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й умов перебігу конкретної дії [305, с.34].

Компетентнісні моделі можуть бути спрямовані на формування спеціальних (професійних) та загальних умінь і навичок майбутніх фахівців.

У проєкті TUNING поняття компетенції включає знання і розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати і розуміти); знання, як діяти (практичне і оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях); знання, як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими у соціальному контексті) [552].

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, що їх набувають у процесі навчання і які дозволяють фахівцю визначати і роз'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Головними ознаками такого визначення, як зазначають М. Лиля, Д. Чижма, є набори знань, умінь, навичок і ставлень – інтегрована характеристика якості фахівця. Критерієм професійної компетентності є соціальне значення результатів праці фахівця, його самобутність, оригінальність, креативність, авторитетність у конкретній галузі знань. Дослідники пропонують модель соціальної компетентності фахівця, яка включає інтелектуально-креативну компетентність, екстремально-управлінську, морально-етичну та духовно-аксіологічну, професійно-технічну, громадянсько-світоглядну, побутово-прагматичну, комунікативно-інформаційну компетентність [353].

З. Фалінською подано модель неперервної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, структура якої включає зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, педагогічні умови та результат [431].

В основу моделі професійної підготовки соціальних педагогів О. Пометун покладено структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначати та вирішувати проблеми, характерні для певного напрямку діяльності [329].

На основі парадигмального моделювання А. Семенова обґрунтувала доцільність виокремлення таких основних компонентів професійної компетентності фахівця: 1) мотиваційний – прагнення до прояву

компетентності (прагнення до прояву цієї властивості в діяльності, поведінці людини); 2) когнітивний – володіння знаннями щодо змісту компетентності (знання засобів, способів, програм виконання дій, рішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки); 3) поведінковий – досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; 4) ціннісно-смысловий – ставлення до змісту компетентності та об'єкту її прикладення (особистісна значущість); 5) емоційно-регуляційний – прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату [367, с. 33].

Компетентнісна модель підготовки майбутніх соціальних педагогів, розроблена І. Богдановою, включає теоретичну, особистісно орієнтовану, організаційну, сімейно-педагогічну, соціально-превентивну та проєктувальну компетентність. Кожен із видів компетентностей досягається завдяки вивченню дисциплін навчального плану підготовки соціальних педагогів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» [52].

Модель підготовки соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами, що запропонована І. Галатир, передбачає корегування змісту професійно-педагогічної підготовки студентів на основі максимального урахування особливостей особистості соціальної сироти; залучення студентів до колективного обговорення проблем соціального сирітства, складених на матеріалі реальних життєвих ситуацій, активного використання вправ професійної спрямованості, потенціалу педагогічної практики і самостійної роботи; розвитку у студентів рефлексивного ставлення до роботи з соціальними сиротами [100].

Українська дослідниця І. Мельничук основними структурними елементами у запропонованій моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищій виділяє цільовий, концептуальний, практичний, діяльнісний, діагностичний та результативний компоненти [272].

Сучасний науковець Т. Шанскова розробила андрагогічну модель підготовки спеціалістів в умовах другої вищої освіти, що складається з цільового, мотиваційного, змістово-актуалізаційного, діялісно-процесуального, особистісного та результативного компонентів [459].

Проаналізовані моделі є дієвими у підготовці майбутніх фахівців, однак слід враховувати й те, що модель соціально-педагогічної діяльності школи ще остаточно не сформована і знаходиться у постійному русі, що ускладнює розробку змісту вищої освіти соціальних педагогів.

Поки що науковці чітко виділяють лише дві взаємозумовлені частини соціально-педагогічної діяльності школи: внутрішню і зовнішню. До основних напрямів першої відносять діагностування, здійснення соціального виховання, загальне керівництво соціально-виховною діяльністю, захист та охорону прав дитини. Зовнішня соціально-педагогічна діяльність створює можливості для застосування набутих у школі знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті, в активній просоціальній діяльності. Крім цього, спрямовується на педагогізацію соціального середовища, яке оточує

школярів, що покликане гармонізувати вплив різноманітних чинників соціалізації на процес цілісного становлення особистості дитини.

Провідним завданням у соціально-педагогічній діяльності школи визнається формування громадянськості як інтегруючої ціннісної орієнтації, яка визначає ставлення до рідного народу, регіону проживання, з яким єднає спільна історія, до всієї планети – спільної колиски людства [311].

А. Малько пропонує також структурно доцільну модель соціально-педагогічної діяльності освітнього закладу. У випадку незначних змін чи доповнень, викликаних специфікою діяльності певного загальноосвітнього навчального закладу, її можна використати як вихідну основу для створення власної. Вона складається з внутрішньої та зовнішньої частин соціально-виховної діяльності закладу, які взаємодоповнюють одна одну. Внутрішкільна соціально-педагогічна діяльність полягає в діагностуванні об'єктів соціального виховання, управлінні соціально-виховною діяльністю. На основі діагностування (соціологічного, психологічного, педагогічного, соціально-педагогічного) рівня сформованості соціального досвіду, соціальної вихованості, потреб та інтересів дітей, плануються заходи соціального працівника з охорони та захисту прав дитини. Поряд із цим, проектується здійснення соціального виховання за трьома напрямками: організація життєдіяльності з метою формування людяності; соціально-педагогічна корекція позицій та поведінки дитини, відхиленої від допустимих норм; соціально-педагогічна реабілітація [264].

Аналізуючи практику соціально-педагогічної діяльності загальноосвітніх закладів, можна стверджувати, що для конкретизації та підвищення її ефективності доцільною є підготовка соціальних педагогів до роботи з конкретно віковою категорією, можливо, з урахуванням ланок шкільної освіти – початкова, середня, старша. Також у загальноосвітніх закладах відсутня орієнтація соціально-педагогічної роботи на усунення, попередження дидактогенії та на відновлення соціального функціонування молодших підлітків у шкільному середовищі. Так, наприклад, у дисертаційному дослідженні російського вченого А. Гітман «Педагогічні умови попередження дидактогеній» розкрито поетапну модель подолання зазначеної проблеми: 1 етап – психолого-педагогічна діагностика; 2 етап – пошук сприятливого напрямку розвитку учня; 3 – створення індивідуальної програми з метою корекції навчальної діяльності; 4 – виконання індивідуальної програми корекції діяльності; 5 – інтенсифікація індивідуальної діяльності, самоосвіта. Обов'язковою умовою ефективною реалізації цієї моделі є спеціальна робота з педагогічними кадрами щодо підвищення психологічної грамотності, підготовка до реалізації психодіагностичної та психотерапевтичної функції вчителем [105]. На жаль, у сучасних вітчизняних дослідженнях цей напрям потребує розробки та проблема усунення дидактогенії розкрита не повністю.

Тому нами запропонована модель професійної підготовки соціальних педагогів до реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів, яка

передбачає доповнення, підсилення існуючої моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Її компоненти:

1. Інформаційна готовність до реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів.
2. Психологічна готовність до соціально-реабілітаційної роботи з молодшими підлітками.
3. Методична готовність до організації реабілітаційного середовища школи та індивідуальної реабілітаційної роботи з молодшими підлітками.
4. Ціннісно-нормативна готовність до професійної діяльності.

Подана модель є теоретичною, тобто методологічним орієнтиром побудови і організації педагогічної моделі підготовки соціальних педагогів, та збагачує традиційну за рахунок структуризації змістового компоненту дисциплін нормативної частини навчального плану спеціальності «соціальна педагогіка», доповненням циклу дисциплін за вибором студента, за вибором університету (спецкурси), передбачає зміну акцентів у моделі соціально-педагогічної роботи загальноосвітніх навчальних закладах та підсилення уваги до дітей молодшого підліткового віку. Всі етапи моделі взаємопов'язані, невиконання певного етапу веде до повної руйнації моделі.

У загальному вигляді концептуальні засади моделі підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах передбачають формування системи відповідних знань, оцінок, поглядів, ставлень щодо особливостей функціонування дітей молодшого підліткового віку в шкільній системі; власної особистості, як майбутнього професіонала; розуміння, тлумачення сутності реабілітаційного процесу, як відновлення гармонії між особистістю та навколишнім середовищем; формування умінь організовувати реабілітаційне середовище школи.

Інформаційна готовність до реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів передбачає формування системи теоретичних знань із проблеми соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів.

Г. Балл та В. Войтко позначають цей тип інформації поняттям «модельної інформації». Поняття «модель» описують у тісному зв'язку з поняттям «інформація» [89].

По-перше, це розуміння поняття «реабілітація» на основі соціалізаційних, або інтегративних підходів до соціально-педагогічної роботи, а не дефіцитних. Це означає, що реабілітації потребують діти, які знаходяться на первинній стадії порушення соціального функціонування, наприклад, побоювання звернутися до вчителя, невпевненість у власних силах, відсутність самостійності, – тобто, не очікувати моменту, коли непомітні для оточуючих проблеми переростуть у більш складні – кримінальну, суїцидальну, адиктивну поведінку тощо. Це відхилення у соціальному функціонуванні, які порушують баланс, гармонію у взаємодії особистості і соціуму. Основним фактором таких порушень є проблема дидактогенії, тому майбутні соціальні педагоги мають знати сутність даного

поняття, види та причини. Особливу увагу у формуванні інформаційної готовності соціальних педагогів слід приділяти розумінню поняття «страх», його проявів та наслідків у житті молодших підлітків, також поняттю «педагогічне насильство» як виду дидактогенії та основному джерелу появи різних видів страхів, а у подальшому – неврозів, стресів, депресивних станів.

По-друге, для ефективної організації соціальної реабілітації соціальні педагоги повинні знати вікові особливості тієї категорії дітей, з якою працюють. Наша модель спрямована на реабілітацію молодших підлітків як однієї з найбільш вразливіших та чутливих до зовнішніх впливів категорій. Тому майбутні соціальні педагоги мають знати основні вікові характеристики молодших підлітків, їхню відмінність від старших підлітків, соціально-психологічні проблеми та особливості впливу дидактогенії на їхню особистість і поведінку.

Також необхідним є засвоєння соціальними педагогами знань щодо моделей реабілітаційної роботи (психологічних, соціологічних, комплексних), сутність яких розкрита у розділі I, специфіки їхнього використання у загальноосвітніх закладах у роботі з молодшими підлітками, а також щодо методів соціальної реабілітації.

Психологічна готовність соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків включає усвідомлення важливості формування таких компонентів професійної підготовки у ВНЗ: формування професійної свідомості, професійної придатності, індивідуального професійного стилю, професійної спрямованості, професійного потенціалу, професійної активності, професійної автономності.

Професійна свідомість передбачає наявність у соціальних педагогів розуміння того, яку користь у майбутньому та зараз може принести обрана професія. Як ми вже зазначали, свідоме ставлення до певного виду діяльності залежить від наявності мети та бажання її реалізовувати. У визначенні цілей навчання та професійної діяльності доцільно дотримуватися шляху від забезпечення користі особисто соціальному педагогу до вирішення суспільно значущих завдань, тобто від бажання, наприклад, заробляти гроші для себе до допомоги країні в складних ситуаціях. З першого року навчання у вищому закладі студенту слід допомогти визначитися з цілями. Вони можуть бути близькими, віддаленими, стосуватися особистісного зростання, покращення матеріально-економічних умов, допомоги одногрупникам, навчальному закладу, суспільству, людям, що зазнали скрути тощо. Потрібно враховувати, що надмірна віддаленість цілей від особистості студента може призвести до зниження їхньої актуальності, до поступової перебудови структури особистості: вона починає робити все, що вимагають, без урахування особистісних бажань, що призводить до несприйняття себе як особистості, до деформації активності, волі, ініціативи та нівелювання індивідуальності [2].

Після визначення цілей, які, до речі, можуть змінюватися, майбутнім соціальним педагогам доцільно скласти програму особистісного зростання у відповідності до професійних вимог та надавати допомогу в її реалізації.

Програма може бути складена за принципом: що ти бажаєш на даний момент або у майбутньому і як цього досягти.

Професійна придатність має визначитися ще до вступу людини до навчання на певну спеціальність, однак, якщо така діагностика відсутня, то потрібно вести цілеспрямовану, систематичну роботу щодо вдосконалення умінь, навичок, особистісних рис та приведення у відповідність із професійними нормами, вимогами, що зазначені у нормативних документах. Для організації соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів слід більше акцентувати увагу на раціональному, свідомому використанні власного здоров'я та на умінні відновлювати психоемоційний стан. Це передбачає, в першу чергу, розвиток умінь проводити чітку межу між особистісним життям і професійним, вчасно визначати ситуації, які можуть нашкодити як фізичному, так і морально-психічному здоров'ю, та вміти усувати їх або нейтралізувати.

Майбутніх соціальних педагогів необхідно спрямовувати на вироблення індивідуального професійного стилю, що передбачає своєрідність поєднання індивідуальних рис, можливостей, ставлень, розуміння професійної діяльності, власних професійних уподобань. Сформованість індивідуального професійного стилю забезпечує стійкість професійної позиції, принципів життєдіяльності особистості та реалізацію творчих здібностей і підходів.

Індивідуальність полягає у здатності особистості організувати своє професійне та особистісне життя за своїм задумом, у відповідності зі своїми інтересами, здібностями, прагненнями [15].

Чим менше людина обмірковує, усвідомлює своє професійне життя, тим менше можливостей вона має для створення свого індивідуального стилю; її професійне життя набуває копіювального характеру і, тому зникають можливості для самореалізації та отримання задоволення від життя в цілому.

Основою формування індивідуального стилю є визначення сильних сторін особистості майбутнього соціального педагога та створення відповідних умов для розкриття, розвитку та професійного зростання. Також особисто для себе кожен студент має обрати ті методи реабілітації, які відповідають його внутрішнім переконанням, поглядам, умінням. Наприклад, для певного студента, якщо він володіє танцювальним мистецтвом – це буде танцювальна терапія як метод реабілітації, для іншого – музична терапія, а можливо, вибір буде відбуватися між відомими моделями реабілітаційної роботи – біхевіористськими, психоаналітичними тощо.

Професійна спрямованість передбачає розвиток професійно важливих якостей, психічних процесів, соціальної, духовної та моральної зрілості. В першу чергу, у студентів слід формувати спрямованість на взаємодії в системі «людина-людина», що передбачає розвиток комунікативності і комунікабельності. Однак, акцент у розвитку зазначених здібностей потрібно робити на вмінні досягати своїх цілей, вирішувати поставлені завдання, бути суб'єктом впливу, а не просто приємним співрозмовником. Особливу увагу

слід приділяти формуванню професійної спрямованості на роботу з дітьми молодшого підліткового віку. Враховуючи вікові особливості цієї категорії, можна говорити про спрямованість соціальних педагогів на підтримку, підкреслення сильних сторін особистості, повагу до самостійного вибору дитини, постійну фіксацію успіхів та переваг, тобто мова іде про використання методів емпатуерменту, коучингу в процесі відновлення соціального функціонування.

Професійний потенціал – це явище, яке залежить насамперед від біологічних ресурсів особистості, стану її здоров'я, її задатків, здібностей, але й від бажання вдосконалюватися, розширювати світогляд та збільшувати можливості у професійній діяльності. Розкриття професійного потенціалу особистості пов'язане з розвитком її професійних здібностей та від збігу бажань особистості й можливостей їхньої реалізації, тобто, від соціальних, культурних, матеріальних, моральних умов, у яких перебуває особистість.

У професійній підготовці соціальних педагогів до реабілітації молодших підлітків слід створювати умови, в яких би студенти мали можливість набувати додаткових знань, умінь, що сприяють розширенню професійного потенціалу, забезпечать вільне професійне функціонування та впевненість у своїх уміннях. Це передбачає включення студентів у поза-аудиторні форми навчання, розвиток їхніх творчих здібностей, робота над становленням «Я» особистості. При цьому слід орієнтуватися на визначені цілі студентів та враховувати сильні сторони їхньої особистості. Студент має усвідомлювати і те, що біологічні ресурси також можна покращити: наприклад, заняття різними видами спорту зміцнюють здоров'я та сприяють формуванню таких необхідних рис сучасного молодого фахівця, як сила характеру, гнучкість, швидкість реагування тощо; заняття різними видами мистецтва ведуть до саморозкриття, самореалізації, людина отримує можливість висловити свої думки та розкрити внутрішній світ. Мова йде про хобі особистості, яке має виконувати функцію психоемоційного розвантаження, релаксації, поновлення фізичних, духовних сил, удосконалення професійності через удосконалення особистості та має розглядатися як можливий метод реабілітаційного процесу.

Професійна активність передбачає формування у студентів відповідальності за реалізацію власних намірів та планів. Завдяки активності особистість позбавляється повної залежності від соціальних вимог і установок, набуває нових здібностей, можливостей вирішення соціально-психологічних, професійних суперечностей, переконується у правильності своєї позиції, в її адекватності життю [2].

Майбутні соціальні педагоги мають розуміти: якщо хочеш чогось досягти, потрібно, щонайменше, робити зустрічні кроки до своїх бажань.

Особистість без внутрішньої готовності та зовнішніх дій не може реалізуватися в даному суспільстві. Організація процесу соціальної реабілітації молодших підлітків потребує від соціального педагога умінь добирати, поєднувати методи та організовувати зусилля різних структур соціуму задля допомоги дитині. Це передбачає активну професійну позицію

соціального педагога, тобто вміння приймати важливі рішення, організувати, впливати, бути підтримкою, координатором тощо. Тому особлива увага у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів повинна приділятися створенню умов, в яких би студент проявляв професійну активність, здобував нові знання та перетворював їх у власний професійний досвід.

Професійна автономність як результат сформованості перелічених компонентів передбачає виокремлення себе як професіонала з ряду інших фахівців, збереження самостійності думок, принципів, поглядів. Студенти мають розуміти, що робота над професійною автономністю повинна починатися з першого року навчання і передбачає набуття впевненості у власних знаннях, вміннях, самостійності у судженнях, збереження власної індивідуальності, а також подолання страху і залежності від зовнішньої оцінки, позбавлення нав'язливих цілей, педагогічних стереотипів та орієнтація на позитив у житті, вироблення індивідуальної траєкторії особистого та професійного життя.

Завдання вироблення своєї індивідуальної траєкторії повинна вирішувати кожна людина, незалежно від вимог суспільства та міри допомоги в цьому процесі зі сторони інших людей. Професійна автономність залежить від автономності особистісного життя, яке зумовлює специфіку професійної діяльності [2].

Методична готовність до організації реабілітаційного середовища школи та індивідуальної реабілітаційної роботи з молодшими підлітками передбачає готовність на основі знання методів, способів, прийомів та засобів організації реабілітаційного процесу створювати реабілітаційне середовище школи та розробляти індивідуальні програми реабілітації для молодших підлітків на основі врахування сильних сторін особистості. Це передбачає усвідомлення понять «реабілітаційне середовище школи», «індивідуальне реабілітаційне середовище», оволодіння такими методами створення реабілітаційного середовища школи, як створення ситуації успіху, радісної психоемоційної атмосфери, застосування педагогіки життєтворчості, здоров'язберігальних технологій, формування атмосфери задоволеності, щастя на основі знаходження сродної праці, створення умов для сталого розвитку особистості, естетизація соціального середовища тощо; вміти добирати методи та комбінувати, керуючись основними концептуальними підходами: гуманістичним, акмеологічним, синергетичним, системним, аксіологічним, праксеологічним.

Також до методичної готовності відносимо знання діагностичних методик, які дають змогу вчасно помітити порушення гармонії в системі «дитина-соціум». Діагностичні методики мають бути спрямовані на визначення ступеня задоволеності дитини життям, наскільки вона відчуває себе щасливою та відчуває повноту життя й загальну атмосферу школи (стилі спілкування, наявність творчих підходів у вчителів, орієнтація вчителя на успіхи дитини, спільні види діяльності вчителів та учнів, дирекції школи та вчителів, основна орієнтація школи у навчально-виховному процесі). (див.

Додатки Г, Д, Є). Майбутні соціальні педагоги на основі загальної діагностики школи повинні вміти створювати індивідуальні реабілітаційні програми. Це передбачає володіння в реабілітаційному процесі методикою опори на сильні сторони особистості, особливості використання якої розкрито у п. 2.3 та у додатку Ж нашого дослідження. Також необхідне усвідомлення соціальними педагогами основної мети соціальної реабілітації молодших підлітків – формування впевненості, лідерських якостей, творчих умінь тощо, завдяки яким особистість буде задоволена власним життям, становищем, ситуацією.

Створення реабілітаційного середовища та реалізація індивідуальної реабілітаційної програми потребує, в першу чергу, зміни педагогічних, психологічних умов, у яких перебуває особистість, але, як показує практика, дуже часто це потребує додаткових матеріальних ресурсів. Тому в підготовці соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів варто робити акцент на формуванні умінь використовувати PR-технології для привернення уваги суспільства, спонсорів до проблем школи та окремої дитини. Також це передбачає оволодіння соціальними педагогами методами інтелектуальної соціальної роботи, якими можна залучати матеріальні ресурси – створення проєктів, проведення акцій, організація благодійних видів діяльності тощо, тобто вивчення основ фандрайзингу.

Ціннісно-нормативна готовність соціальних педагогів передбачає сформованість певної світоглядної позиції особистості, ставлення до життя, професійної діяльності та до власної особистості у професійній діяльності.

Першим компонентом ціннісно-нормативної готовності є орієнтація на позитив у житті. З цією метою важливим є ознайомлення з основами позитивної психології, принципи якої закладені в таких методах соціальної роботи, як емпauerмент, фасилітація, коучинг, опора на сильні сторони тощо, та використання в навчальному процесі студентів терапевтичних методик, які мають на меті формування позитивної спрямованості в житті. Однак, така позитивна спрямованість має підтримуватися конструктивними практичними діями щодо досягнення успіхів у житті, набуття професіоналізму та задоволеності життям. Інакше, якщо людина буде знижувати рівень домагань, буде задоволена тим, що є, це призведе до регресу у житті.

Організація соціально-педагогічної реабілітації молодших підлітків без віри у їхні позитивні зміни в поведінці та у власні сили як професіонала і людини, яка здатна допомогти, призведе до негативних результатів. У найкращому випадку, результативність реабілітаційної програми зведеться до нуля. Тому майбутні соціальні педагоги мають усвідомлювати, що формування позитивних думок, оптимістичної позиції впливає на якість особистісного життя та професійну діяльність. Особливого значення набуває професійна мотивація, яку можна виділити двох типів: мотивація успіху та мотивація страху невдачі.

За дослідженнями А. Реана, мотивація успіху, звичайно, носить позитивний характер. За такої мотивації дії людини спрямовані на те, щоб

досягти конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність тут залежить від потреби досягати успіху. Мотивація страху носить негативний характер, коли людина прагне, перш за все, уникнути покарання, негативної оцінки. Очікування неприємних наслідків – є рушійною силою її діяльності: ще нічого не зробивши, особистість уже побоюється можливої невдачі та думає, як цього уникнути, а не як досягти успіху.

Основними характерними рисами особистості з орієнтацією на успіх учений називає: активність; ініціативність; активний пошук рішень у складних ситуаціях; продуктивність діяльності та ступінь активності, що мало залежать від зовнішнього контролю; наполегливість у досягненні цілей; схильність планувати своє майбутнє на далеку перспективу. Також таким особистостям притаманне вміння брати на себе забор'язання, визначення перед собою реальних цілей; якщо вони ідуть на ризик, то з певним розрахунком. Зазвичай, такі якості забезпечують сумарний успіх, але якщо трапляються невдачі, то ці люди схильні до аналізу та переосмислення ситуації.

Мотивація страху невдачі зумовлює появу таких рис, як незначна ініціативність, неадекватна оцінка своїх можливостей, неможливість взяття на себе відповідальності, відсутність стійких прагнень у досягненні цілей, схильність до надмірних переживань із приводу невдач, від чого втрачається інтерес та знижується активність [348].

Наступним компонентом є формування філософії лідерства. Італійський учений Антоніо Менегетті поняття «лідер» розуміє як особистість-вектор, особистість, що контролює операції та здатна синтезувати контекст відносин; це оперативний центр численних стосунків і функцій [13]. Особистість із лідерськими якостями здатна контролювати, координувати, управляти та змінювати соціум. Саме перелічені якості необхідні для створення реабілітаційного середовища школи та організації індивідуального реабілітаційного процесу окремої особистості. Однак розвиток таких якостей неможливий без формування внутрішньої позиції лідера, що передбачає позбавлення від страхів, залежності від зовнішніх оцінок, прояв своєї індивідуальності, впевненості у своїх знаннях та вміннях тощо. Внутрішня лідерська позиція передбачає і певне ставлення до власних помилок та невдач. Для того, щоб не застрягати на місці та йти далі у своєму професійному розвитку, потрібно з кожної складної, проблемної ситуації, з невдалого рішення вміти виокремлювати позитивний досвід та примножувати свій внутрішній світ.

Також важливою є така цінність, як свобода. У професійній діяльності свобода реалізується у праві вільно обирати напрям своєї діяльності, методи, прийоми, які фахівець вважає необхідними для досягнення обраної мети. Свобода професійної діяльності передбачає свободу творчості, свободу вибору, свободу слова, свободу внутрішньої позиції людини від обмежень, страхів, комплексів тощо, а також сформованість умінь користуватися правом свободи. Майбутні соціальні педагоги мають розуміти, що почуття свободи формується у людини на ґрунті моральних, демократичних,

гуманних цінностей. Коли людина знає, що вона діє у рамках закону, моральних, педагогічних норм, вона почуває себе правою, захищеною та вільною. Мораль, релігія, традиції – це, на перший погляд, регламентуючі фактори нашої свободи, але вони становлять стрижень, певний орієнтир у особистому та у професійному житті, слугують відправною точкою і дають змогу відрізнити негативну свободу від позитивної, практично реалізовувати право свободи кожній особистості.

Свобода формується в онтогенезі у процесі набуття особистістю права на активність і ціннісні орієнтири. Критичним періодом для трансформації дитячої спонтанності в свободу як свідому активність є підлітковий вік, коли, за сприятливих обставин, здійснюється інтеграція свободи (форми активності) та відповідальності (форми регуляції) в єдиний механізм автономної самодетермінації зрілої особистості. Психологічно несприятливі умови розвитку особистості в онтогенезі, що пов'язані з нестабільними взаємовідносинами та відсутністю права на особистісну активність, призводять до сприйняття життя як такого, що суцільно зумовлене зовнішніми вимогами, очікуваннями і обставинами. Ступінь розвитку індивідуальної свободи є основою особистісних виборів [29].

Виходячи з цього тлумачення поняття «свобода», можна говорити про таку цінність у професійній діяльності, як готовність діяти. Сучасна система вищої освіти хоча і переходить на компетентнісну модель підготовки фахівців, однак у системі знань переважає теоретичний компонент, що іноді передбачає знайомство з методами та методиками професійної діяльності у формі розповіді, усного ознайомлення. Це формує пасивну позицію студента, оскільки відсутнє чітке уявлення про застосування тих чи інших знань на практиці. Негативний вплив на якість сучасної освіти мають скорочення як аудиторної роботи, так і годин, відведених на практичну діяльність студентів.

Тому в майбутніх соціальних педагогів потрібно формувати внутрішню позицію готовності до дії, установку «знання – дія». Цьому сприяє використання активних форм роботи (кейс-методу, тренінгів, емпіричних педагогіки тощо).

Ще однією цінністю, на яку слід орієнтуватися в підготовці соціальних педагогів до реабілітації молодших підлітків, є категорія щастя та почуття задоволеності життям. Норма людського життя – бути щасливим, про це зазначається у різних джерелах, зокрема, і в Біблії. У разі відсутності задоволеності, радості від життя втрачається його сенс. Як зазначає сучасний психолог, який викладає курси з позитивної психології та лідерства у Гарвардському університеті, Тал Бен-Шахар, сучасна школа вчить дітей багатьом складним математичним, фізичним законам та іншим, можливо, і потрібним знанням, але сучасний школяр не має уявлення, як їх застосовувати на благо собі та суспільству. Однак, якщо запитати батьків: «Чого б вони бажали для власних дітей?» або «Якою вони бачать свою дитину?», то вони б відповіли: «Щасливою», але жодна школа цьому не вчить [42].

Зараз в інформаційному просторі існує багато рекомендацій щодо привнесення категорії щастя у власне життя та світогляд, однак важливо, щоб кожна особистість для себе вирішила та відповіла на запитання: «Що таке щастя і як цього досягти?». При цьому, соціальним педагогам не слід сприймати категорію «щастя» як найвищу мету, надмету реабілітаційного процесу, оскільки наповнюваність поняття «щастя» має постійно змінюватися, що забезпечує рух особистості вперед та постійне підвищення якості її життя.

Формування відчуття щасливої людини неможливо без бережливо-ціннісного ставлення до власного здоров'я – як до фізичного, так і до морального та психічного. Це передбачає ознайомлення з різноманітними методиками щодо вдосконалення, покращення власного здоров'я та з профілактичними методами різного рівня (наприклад, розробка та виконання фітнес-програми, режиму повноцінного харчування, оволодіння бойовими мистецтвами, психологічними методами захисту тощо). На стан здоров'я великий вплив має професійна діяльність, а у студентів навчальна, тому необхідним є формування вмінь раціонально її організовувати, що передбачає освоєння такої науки, як тайм-менеджмент.

Перелічені цінності мають утворювати норму життя, формувати спосіб та визначати стиль і спосіб професійної діяльності.

Кожен компонент професійної підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів реалізується за певними етапами формування фахівця, які передбачають рух від простого до складного – аналітико-синтезуючий; професійно-особистісного становлення; операційно-технологічний та профілактично-збережувальний. Основними завданнями аналітико-синтезуючого етапу є навчити студентів на основі засвоєння основних теоретичних понять, встановлення зв'язків між ними, виділяти окремі властивості, створювати власні ставлення, уявлення про явища та включати їх до системи вже набутих теоретичних і практичних знань. Також аналітико-синтезуючий етап включає розвиток умінь розуміти, усвідомлювати власні потреби, почуття, емоції, прагнення, уподобання, сильні сторони своєї особистості та на основі індивідуального розуміння будувати власну програму реалізації професійних, особистісних цілей і досягнення життєвої гармонії як норми життєдіяльності.

Як суб'єкт соціально-реабілітаційної роботи школи, соціальний педагог має володіти основами соціально-педагогічного аналізу, що передбачає вивчення стану шкільної системи, її позитивного чи негативного впливу на молодшого підлітка, передбачення результатів впливу методів соціально-педагогічної роботи на соціальне функціонування молодших підлітків, створення реабілітаційного середовища школи та індивідуальної програми реабілітації, визначення ефективності реабілітаційного процесу. Предметом педагогічного аналізу є конкретна соціальна ситуація, в якій колектив та окрема особистість здійснюють свою діяльність. Метою педагогічного аналізу є оптимальне розв'язання завдань соціальної реабілітації в

конкретних умовах шкільного середовища. Саме педагогічний аналіз дає змогу соціальному педагогу бачити і оцінювати зміни в навчально-виховному процесі школи та у процесах соціального функціонування окремої особистості, прогнозувати шляхи розвитку реабілітаційного середовища школи та приймати ефективні, обґрунтовані рішення.

Для розробки ефективної стратегії реабілітаційного процесу молодших підлітків, які знаходяться в умовах колективної конкуренції, порівняння досягнень, рівнів IQ тощо соціальний педагог повинен володіти комплексним аналізом шкільної ситуації та особливостей функціонування молодшого підлітка в ній. Тому оволодіння методикою SWOT – аналізу є необхідним.

SWOT – початкові літери слів Strengths (Сильні сторони), Weaknesses (Слабкі сторони), Opportunities (Можливості), Threats (Загрози). В 1963 році в Гарварді на конференції з проблем бізнес-політики професор К.Ендрюс вперше публічно озвучив акронім SWOT. Цей акронім був представлений візуально у вигляді матриці SWOT. Спочатку SWOT-аналіз був заснований на озвучуванні і структуруванні знань про поточну ситуацію й тенденції, пізніше став використовуватися в ширшому значенні – для конструювання стратегій. Тобто, з появою SWOT-моделі аналітики отримали інструмент для своєї інтелектуальної праці. Ця методика почала використовуватися в соціологічних та економічних науках і передбачала процес установа зв'язків між найхарактернішими для підприємства можливостями, загрозами, сильними сторонами (перевагами), слабкостями, результати якого в подальшому можуть бути використані для формулювання і вибору стратегій підприємства [26]. Якщо говорити з точки зору соціально-педагогічної діяльності, то SWOT-аналіз передбачає чітке визначення сильних і слабких сторін особистості, сприятливих і несприятливих умов реабілітації та їхнього співвіднесення, знаходження ефективних взаємозв'язків.

Наступним етапом професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів є етап професійно-особистісного становлення, який передбачає вирішення наступних завдань. По-перше, на основі усвідомлення основних понять професійної підготовки (професійна свідомість, професійна придатність, індивідуальний професійний стиль, професійна спрямованість, професійний потенціал, професійна активність, професійна автономність) спрямовувати власну активність у навчальному процесі на приведення цих компонентів у відповідність до еталону, зразка. Мова йде про формування у студентів потреб, мотивів навчання, визначення цілей опанування професією, особливостей проєкції професійної діяльності в майбутнє (що саме особистість хоче досягти у житті, реалізуючі професійні функції), створення індивідуальних програм удосконалення. По-друге, цей етап передбачає введення до навчального процесу майбутніх соціальних педагогів інтерактивних методів формування фахівців (тренінги, інтерактивні лекції, кейс-метод тощо) та збільшення обсягу методів, форм, що передбачають розвиток практичних умінь удосконалювати свій професійний рівень, а також підсилення мотивації до збереження, відновлення, вдосконалення

фізичного, психічного, морального здоров'я. На цьому етапі відбувається формування професійної позиції, закладаються основи індивідуального професійного стилю.

Операційно-технологічний етап передбачає формування готовності студента до реалізації теоретичних знань на практиці. Основні завдання, які вирішуються – це розвиток умінь добирати методи соціально-педагогічної роботи, як діагностичні, так і реабілітаційні, усвідомлювати їхній взаємозв'язок та передбачати результативність, створювати реабілітаційне середовище школи, індивідуальні програми реабілітації дітей молодшого підліткового віку на основі підходу використання сильних сторін особистості. Це передбачає використання спочатку нескладних вправ та вирішення проблемних ситуацій, складання плану соціально-педагогічного супроводу, консультування, розробку тренінгів з опорою на сильні сторони особистості в межах аудиторної роботи. Потім безпосередньо виконання зазначених видів роботи під час навчальної і виробничої практики з урахуванням операційно-технологічного ризику, що виникає через недоліки управління, системи внутрішнього контролю або неадекватність підбору, з точки зору дієвості, безперервності, методів соціально-реабілітаційної програми.

Професійно-збережувальний етап спрямований на формування норми професійної діяльності, яка базується на таких цінностях, як позитивне налаштування у житті та оптимістична позиція, орієнтація на лідерство, на дію, формування внутрішньої свободи та відчуття щастя у житті. Цей етап передбачає формування особистісних рис, що сприятимуть психоемоційному захисту майбутніх соціальних педагогів від негативних впливів професії та соціуму в цілому, утворенню більш високої якості життя. Орієнтація на перелічені цінності утворює певну «захисну оболонку» навколо особистості що допомагає їй не втратити свою індивідуальність, сформувати незалежність, стійкість позиції, самовизначитися та реалізуватися в навколишньому світі.

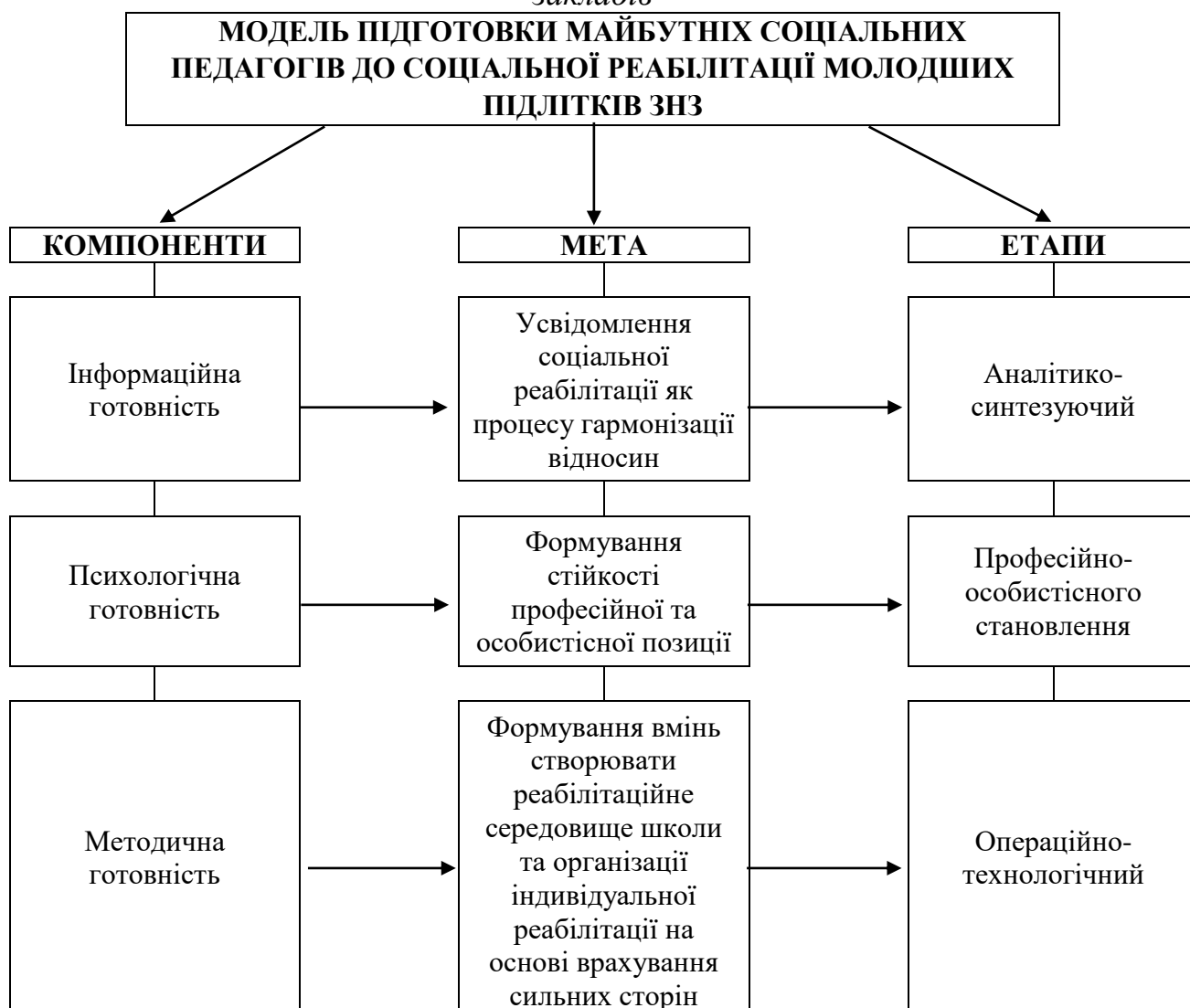
Етапи професійної підготовки соціальних педагогів до реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх закладів реалізуються в структурі всіх компонентів описаної моделі – інформаційному, психологічному, методичному, ціннісно-нормативному, але на кожному етапі домінують завдання того чи іншого рівня. Тому нами було визначено взаємозв'язок етапів і компонентів моделі. Так, інформаційний компонент відповідає аналітико-ситуаційному етапу; психологічний – етапу професійно-особистісного становлення; методичний – операційно-технічному; ціннісно-нормативний – профілактично-збережувальному. Реалізація моделі має пролонгований характер, та охоплює студентів від першого до сьомого року навчання, різні освітні рівні – бакалавр, спеціаліст, магістр, оскільки передбачає структурування тих навчальних дисциплін, програми яких дозволяють внести нові теми, актуалізувати певні поняття. Також введення нових дисциплін, які розкривають сутність реабілітаційного процесу молодших підлітків загальноосвітніх закладів, відбувалося з урахуванням

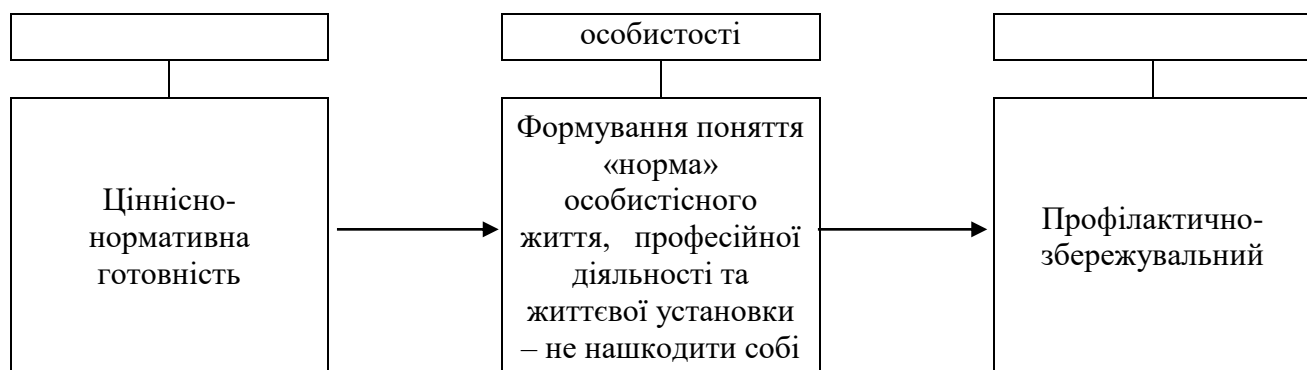
бази теоретичних знань та практичних умінь майбутніх соціальних педагогів, що формуються дисциплінами навчального плану спеціальності «соціальна педагогіка», а також спеціальності «соціальна робота».

Реалізація моделі відбувається в рамках вивчення дисциплін професійно орієнтованого циклу, як нормативних, так і вибіркових: «Вступ до спеціальності соціальна педагогіка», «Вступ до спеціальності соціальна робота» – перший рік навчання, «Соціальна педагогіка» – другий рік навчання, «Технології соціально-педагогічної роботи» – третій рік навчання; «Актуальні проблеми соціально-психологічної реабілітації» – п'ятий рік навчання; «Профілактика дидактогенії» – шостий рік навчання, «Соціально-психологічна реабілітація молодших підлітків у ЗНЗ» – сьомий рік навчання.

Схематично модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів можна представити у вигляді таких взаємозалежностей компонентів та етапів (див. рис. 3.1).

Рис. 3.1. Модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів





ВИСНОВКИ

Розуміння соціальної реабілітації як збереження та підтримки людини, групи у стані активного, творчого, самостійного ставлення до себе, свого життя і діяльності; як процесу входження до соціального середовища, досягнення гармонії з навколишнім світом, становлення особистості, коригування суб'єктом своєї життєдіяльності, переорієнтація соціальних установок у результаті включення в нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності педагогічно організованого середовища дозволяє її організувати на первинних етапах порушення соціального функціонування особистості. При цьому основною концепцією соціальної реабілітації має бути соціально-психологічна, яка передбачає перетворення внутрішнього світу особистості, організацію відповідного реабілітаційного середовища і, як результат, зміну її світогляду й поведінки.

У технологічному аспекті процес соціальної реабілітації являє собою сукупність психологічних, педагогічних, гуманістичних, соціологічних та комплексних підходів, методів, прийомів, які добираються відповідно до проблем особистості, її соціальної ситуації розвитку та розташовуються у певній послідовності і взаємозв'язку.

Основним кінцевим продуктом або результатом соціально-реабілітаційного процесу молодших підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах є відновлення соціального статусу дитини, сформованість стійкості до травмуючих ситуацій, лідерських якостей особистості, впевненості у власних силах, здібностях, думках і, як результат, відчуття задоволеності власним життям та відчуття себе щасливою людиною. Саме втрата відчуття щастя у житті є першим сигналом про певні негаразди, дискомфорт у соціальному функціонуванні, який може призвести до більш складних проблем. Тому соціально-реабілітаційним процесом мають бути охоплені такі категорії молодших підлітків, як пасивні, агресивні, сором'язливі, невпевнені, тривожні, надмірно сексуально орієнтовані, замкнені – тобто, ті категорії дітей, у яких ще не сформована девіантна поведінка, але які потребують відновлювальної, корекційної роботи на первинних етапах порушення соціального функціонування.

Основним підходом в організації соціальної реабілітації молодших підлітків має бути орієнтація на сильні, тобто позитивні сторони особистості, оскільки у кожної людини є набір своїх позитивних рис, умінь, поглядів, які можуть стати стрижнем перетворювальної соціально-педагогічної роботи. Саме переорієнтація на позитив, фіксацію успіхів учнів та педагогів у навчальному середовищі школи створює умови для творчого особистісного розвитку та бажання змінюватися і досягати успіхів.

Процес соціальної реабілітації молодших підлітків ЗНЗ передбачає створення реабілітаційного середовища школи на основі гуманістичного, акмеологічного, синергетичного, системного, аксіологічного, праксеологічного підходів.

Гуманістичний підхід передбачає розвиток умінь соціальних педагогів щодо гуманізації взаємин у педагогічному колективі, орієнтації керівних

органів школи на демократичний стиль керівництва, а також, у першу чергу, гуманізацію взаємовідносин учителів і учнів, що передбачає врахування їхніх інтересів, уподобань, сильних сторін розвитку особистості, фіксування успіхів у навчальному процесі. Це вимагає застосування інтерактивних форм і методів роботи, перш за все, з педагогічним колективом: лекції, тренінги з корекції процесів спілкування, ефективного менеджменту (емпауермент, фасилітація, фандрайзинг, коучинг, супервізія).

Акмеологічний підхід у створенні реабілітаційного середовища школи базується на формуванні в учнів системи знань, які допоможуть сформувати стійкість особистості, впевненість у власних силах та уміння захистити себе з правової точки зору – це соціально-психологічні, соціально-правові та соціально-інтегративні знання.

Синергетичний та системний підходи передбачають узгодженість дій шкільного колективу в процесі створення реабілітаційного середовища школи та поступовість перетворення школи на комфортне, гармонійне середовище успіху.

Основою діяльнісного підходу є активність особистості, готовність до дії та змін. Це передбачає розвиток лідерських якостей молодших підлітків, умінь відстоювати власну точку зору, визначеність життєвої мети та конкретних планів щодо її досягнення. Також одним із найважливіших підходів у соціальній реабілітації молодших підлітків визначається аксіологічний, що передбачає орієнтацію шкільної системи і кожного її учасника на оптимізм і успіхи, ставлення до своїх невдач як до методів удосконалення особистості та нейтралізацію, усунення наслідків застосування педагогіки «страху» і орієнтацію на почуття задоволеності та щастя.

Організація соціальної реабілітації молодших підлітків у шкільній системі передбачає розвиток у соціальних педагогів умінь виявляти категорії дітей, що потребують допомоги, та визначати ефективність реабілітаційної програми. Від психоемоційного стану учасників педагогічного процесу залежить успіх реабілітаційної роботи та поява задоволеності від навчання і життя взагалі, тому діагностична робота соціального педагога має бути спрямована на визначення особливостей психоемоційного стану молодших підлітків та вчителів. Відправною точкою, тобто нормою в соціально-педагогічній діагностиці є відчуття задоволеності учня/педагога власним становищем у колективі, ставленням з боку однолітків/колеґ, бажання працювати, вдосконалюватися, відсутність побоювань, страху.

Такі підходи до соціально-реабілітаційної роботи потребують спеціальної підготовки соціальних педагогів, що передбачає формування професійної стійкості та незалежності, індивідуального професійного стилю, свідомого ставлення до своєї діяльності, оволодіння методиками, що нейтралізують негативні впливи школи на молодшого підлітка.

На основі проведеного опитування соціальних педагогів школи, вивчення шкільної документації та змісту роботи методичних кабінетів, навчальних планів, за якими здійснюється підготовка соціальних педагогів у

виші, було зроблено висновок, що питання усунення наслідків дидактогенії не є пріоритетними у роботі соціальних педагогів або взагалі не беруться до уваги. Тому на основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників, нами запропонована модель підготовки соціальних педагогів до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів, яка має такі складники: інформаційна готовність, психологічна готовність, методична готовність та ціннісно-нормативна готовність до соціальної реабілітації молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.

Інформаційна готовність передбачає засвоєння основних понять, формування системи теоретичних знань із проблеми соціальної реабілітації, а також переорієнтацію студентів на процес первинної соціальної реабілітації. Психологічна готовність до реалізації завдань соціальної реабілітації молодших підлітків передбачає сформованість у майбутніх соціальних педагогів таких професійних умінь, які забезпечують стійкість професійної позиції, індивідуальність професійного стилю, впевненість у власних професійних можливостях. Методична готовність передбачає оволодіння знаннями методичного характеру та розвиток умінь організувати процес реабілітації молодших підлітків на базі ЗНЗ. Ціннісно-нормативний компонент передбачає сформованість світоглядної позиції професіонала, яка ґрунтується на формуванні позитивного світогляду, оптимістичної позиції, лідерських якостей, умінні робити вибір та захищати право на свободу в професійній діяльності.

Перелічені компоненти моделі мають паралельну стратегію своєї реалізації та передбачають виділення певних етапів у системі професійної підготовки. Такими етапами визначено: аналітико-синтезуючий; професійно-особистісного становлення; операційно-технологічний та профілактично - збережувальний.

Важливими для окреслення нашої позиції щодо організації реабілітаційного процесу серед молодших підлітків ЗНЗ та підготовки соціальних педагогів до реалізації реабілітаційних завдань є низка проблем, які виходять за межі нашого дослідження: зокрема, вирішення завдань гуманізації всіх типів взаємин у шкільному середовищі, що передбачає зміну стилів керівництва не лише з боку директора школи, а й усіх структур, яким підпорядковується загальноосвітній навчальний заклад, що потребує, у перспективі, подальших наукових пошуків.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета для шкільних соціальних педагогів

1. Дайте визначення понять «реабілітація», «соціальна реабілітація».
2. Перерахуйте методи соціальної реабілітації.
3. Назвіть категорії дітей, які підлягають реабілітаційним впливам.
4. Вкажіть основні напрями роботи соціального педагога у Вашій школі.
5. Як Ви розумієте поняття «дидактогенія», перерахуйте причини її виникнення.
6. Які діагностичні методики Ви використовуєте у своїй роботі?.
7. Назвіть напрями та методи соціально-педагогічної роботи з молодшими підлітками (5-6 класи).
8. Чи траплялися у Вашому шкільному житті ситуації, які неприємно згадувати?
9. Чи пов'язані ці ситуації з порушенням педагогічного такту з боку вчителя?
10. Назвіть шляхи уникнення таких проблемних ситуацій на Вашу думку.
11. Перерахуйте основні проблеми у Вашій роботі, що заважають виконувати професійні функції.
12. Що б Ви змінили у шкільному середовищі, в якому Ви працюєте?

Додаток Б

Методи фасилітації

Open Space («Відкритий простір»).

Автором методу є Х. Оуен. Основна мета цього методу – пошук шляхів вирішення певної проблеми функціональним підрозділом або компанією. Метод використовується, коли великій групі співробітників необхідно відповісти на чисельні питання або знайти рішення в рамках однієї теми. Перевага методу – у формуванні великої кількості думок за певною тематикою за короткий період часу. В учасників команди формується відчуття співдружності та єдності.

«Відкритий простір» – це такий формат проведення зустрічей, який максимально заохочує учасників заходу брати участь в обговоренні та вирішенні питань, що відповідають темі заходу. «Відкритий простір» гарантує кожному учаснику можливість висловитися та бути почутим, а також сприяє вільному та ефективному обміну думками. Метод розрахований на осіб, які стурбовані певною проблемою і готові взяти на себе відповідальність за її вирішення. В основі методу лежить здатність людей самоорганізовуватися.

«Відкритий простір» не передбачає виголошення офіційних доповідей, демонстрацій презентацій. Спочатку проголошується загальна тема обговорення. Всі учасники одержують аркуші паперу, де записують питання, які для них є важливими і які вони хочуть обговорити з іншими учасниками.

Аркуші вивішують на стіну. Ці питання є темами робочих груп. Якщо питань багато і вони близькі за тематикою, їх можна згрупувати.

Обсяг, склад групи та динаміка обговорення питання є продуктом самоорганізації учасників.

Кількість учасників обмежується лише технічними та організаційними можливостями.

Кожне питання обговорюється впродовж 15–20 хвилин.

Важлива роль належить *модератору*, який керує обговоренням у групі. Він логічно вибудовує хід обговорення. Якщо потрібно, він ставить скеровуючі запитання, надає слово всім учасникам.

Секретар групи веде записи змісту обговорення і фіксує основні ідеї, висловлені учасниками.

Можна обрати *тайм-кіпера*, який стежитиме за часом. Це особливо важливо, коли група велика, а час обмежений. В такому випадку доцільно встановити регламент висловлювань. Модератор має слідкувати за тим, щоб жоден учасник не монополізував дискусію (коли говорить весь час один, а інші мовчать).

Результати обговорення можуть бути оформлені і вивішені на стіну для загального ознайомлення. Групи можуть презентувати коротко результати

перед усіма учасниками, обравши *доповідача*. Результати обговорення можна розмістити на сайті, в журналі.

Для зручності роботи і презентації можна приготувати шаблон бланку, що пізніше буде розданий групам для роботи.

Тема: _____

Модератор: _____

Думки учасників: _____

Висновки: _____

В основі методу лежить чотири простих принципи та один закон: хто б не прийшов – це ті люди, які потрібні; що б не трапилося – це єдине, що може відбутися; коли б це не розпочалося – це правильний час; коли це завершиться – тоді й завершиться. Закон: якщо ви з'ясували, що опинилися у ситуації, де ви не можете будь-чому навчитися або зробити свій вклад, ви відповідальні за те, щоб перейти в інше місце, наприклад, до іншої групи.

World Café («Всесвітнє кафе»)

Авторами методу World Café є Х. Браун і Д. Ісаакс. Його сутність полягає у зборі різних точок зору групи (як малої, так і великої) впродовж 1,5 – 2 годин щодо важливого питання або проблеми стратегічного характеру. Перевагою цього методу є генерація учасниками великої кількості ідей, рішень, які відразу ж обговорюються, заперечуються або приймаються для подальшої роботи. У процесі обговорення концентрується досвід і значний об'єм знань присутніх, створюються умови для взаємного інтенсивного навчання.

Основними учасниками цього методу є «Спонсор кафе» – людина, яка зацікавлена у проведенні, «господар кафе» – фасилітатор, «команда дизайну», допомагає організувати і проводити захід, та учасники даного методу. Спочатку формуються групи по чотири чоловіки, призначається «господар столу». Перед кожною групою ставиться питання, і обговорення триває 3-4 раунди, а потім учасники можуть перейти до інших столів. «Господарі» залишаються на своїх місцях. Їх основне завдання – познайомити нових учасників з результатами роботи попередньої групи та фіксувати нові ідеї. Переміщення учасників відбувається до тих пір, коли кожен учасник повернеться за свій стіл. Тоді відбувається узагальнення ідей, створення галереї ідей і консолідація основних із них.

Future Search («Пошук майбутнього»)

Авторами методу є М. Вейсборд та С. Дженноф, американські психологи і консультанти. Сутність методу полягає у проведенні корпоративної конференції у форматі «великої групи». Процес обговорення охоплює питання широкого спектру, виробляється напрямок діяльності тієї чи іншої організації. Технологія використовується, коли різним зацікавленим підрозділам компанії, організації необхідна загальна основа для спільної діяльності та створення майбутнього.

Учасники процесу: спонсор (окрема людина чи група, що зацікавлені у проведенні); організаційний комітет – включає учасників, які разом із фасилітатором обирають тему, місце проведення, розробляють програму, добирають учасників та забезпечують логістику заходу. Фасилітатор – окрім підготовки заходу, керує ходом конференції, повідомляє завдання, слідкує за часом, динамікою процесу. Основними етапами проведення конференції є :

1. Погляд на минуле – «розігрів» учасників, обговорення тенденцій, які впливали на групу в минулому.

2. Погляд на теперішнє – створення загальногрупової «карти свідомості», визначення тенденцій, що впливають на групу або проблему зараз.

3. Погляд на майбутнє – створення ідеальних сценаріїв майбутнього.

4. Планування дій – створення конкретних планів.

Проведення цього методу в загальноосвітніх школах сприяє формуванню позитивних стосунків між учителями, дітьми, батьками та дирекцією школи. Усі учасники перестають відчувати себе ізольованими від вирішення певної проблеми. Діти по-іншому сприймають учителів, батьки усвідомлюють проблеми школи та дії, які потрібно здійснити. У ході проведення конференцій виробляється спільна стратегія розвитку школи, створюється картина майбутнього розвитку, яка задовольняє всіх учасників.

Appreciative Inquiry Summit («Самміт позитивних змін»)

Автором методу є американський психолог Д. Куперрайдер, який розробив теорію майбутніх можливостей – важливі позитивні історії використовуються як джерело пробудження потенціалу організації або окремої людини. Наприклад, навіть при визначенні теми самміту використовується позитивне її формулювання: «Шляхи і методи успішного навчання» замість «Шляхи і методи покращення успішності». Метод спрямований на розвиток лідерства, корекції корпоративної культури, цінностей, передбачає підготовку питань для інтерв'ю та проходження основних етапів: фіксація досягнень, тобто формування «позитивного ядра» організації чи проблеми (сильні сторони, корисні якості, здібності, таланти, цінності, традиції, практики і досягнення, що забезпечують успіх); презентація майбутнього організації чи проблеми; розробка «соціальної архітектури» (системи, стратегії, культури та способів партнерства); планування дій, розподілення обов'язків, формування команд для інновацій, розробка та запуск змін.

Після самміту організовується робота проектних команд, відстежується прогрес, результати роботи, підводяться підсумки.

Real Time Strategic Change («Стратегічні зміни у реальному часі»)

Автор методу Р. Джекобс. Під стратегічними змінами розуміються зміни організаційних структур, цілей, робочих процесів, цінностей, місії або культури. Реальний час передбачає роботу з реальними питаннями, людьми, на яких ці питання впливають, і отримання конкретних результатів. Метод передбачає роботу з лідерами груп, організацій. Перший крок – це обговорення з лідерами проблеми та формування нових стратегічних шляхів; другий крок – розробка кожним лідером шляхів реалізації покладених на нього завдань, що передбачає створення можливостей для змін (проведення тренінгів, різних заходів, залучення інших фахівців тощо), коректування способів функціонування певної групи; третій крок – створення та обговорення плану дій, розподіл обов'язків. При цьому розробка плану дій може тривати від 3 до 6 місяців.

Work Out («Вихід за межі»)

Метод «Вихід за межі» з'явився в кінці 80-х років минулого століття в корпорації «Дженерал електрик». Ідея методу належить Дж. Улечу, який очолював корпорацію, та Дж. Богману, який був директором центру розвитку менеджерів у Кротонвілі. Метод використовується для розробки інноваційних способів взаємодії, подолання бюрократії, удосконалення здібностей і можливостей досягати бажаних результатів.

Сутність методу полягає в тому, що міжфункціональні або міжгрупові керівники звертаються з важливими питаннями до інших компаній, організацій, груп, утворюється відкритий діалог, після якого рекомендації спрямовуються головному керівнику. Цей метод притягує багато свіжих ідей, талановитих людей.

Динамічна фасилітація

Автор методу Дж. Раф розробив «динамічну фасилітацію» з метою допомоги робітникам лісоповалу у вирішенні питань, які здаються занадто складними, в розкритті творчого потенціалу, аби знаходити практичні рішення через колективне осяяння. Шляхом відкритого обговорення, коли співробітники говорять про дійсно важливі питання, вдається дістатися до суті проблеми. Цей метод не передбачає розподілення на групи, відсутні чіткі правила комунікації. Є одна вимога – говорити по черзі.

Метод починається зі слів фасилітатора: «Про що б ви хотіли поговорити?».

Метафоричний спосіб

Метод застосовується, коли група зайшла у безвихідь або стомилася, потребує нової форми активності, нових ідей та поглядів на ситуацію.

Учасникам пропонується уявити проблему у вигляді будь-якої метафори, тобто перенести суть проблеми на іншу проблему або вид діяльності. Наприклад: намалюй проблему; уяви наші рішення у вигляді дерева тощо. Потім відбувається презентація виконаної справи з поясненнями.

Формування умов

Цей метод також використовується, коли група зайшла у безвихідь, є готові рішення, вони вже узагальнені і необхідно знайти нове, нестандартне рішення. Фасилітатор пропонує подивитися на проблему під іншим кутом зору, створюючи більш широкі рамки ситуації. Наприклад, можна запропонувати наступні питання: Як ця проблема вирішується в інших країнах/ іншими групами/організаціями? Як би ми вирішили проблему, якщо б у нас не було обмежень у ресурсах?

Поляризація думок

Метод застосовується, коли необхідно зменшити негативне ставлення до теми, яка буде обговорюватися далі. Фасилітатор поділяє групу на «скептиків» і «оптимістів».

Завдання для «скептиків» – описати, які негативні наслідки може мати проблема або ті чи інші шляхи її вирішення; для «оптимістів» – знайти позитивні сторони даної проблеми.

SWOT-аналіз.

Метод застосовується, коли необхідно комплексно розглянути сильні й слабкі сторони, можливості й загрози ситуації. Потрібно не обмежуватися першими ідеями, які спали на думку, скласти опис сильних і слабких сторін, можливостей або загроз. Після складання таблиці прослідкувати: наскільки повно використовуються наявні можливості і яким чином попереджаються загрози.

Опис можливих наслідків (Дерево рішень)

Метод застосовується, коли необхідно побудувати ефективний прогноз найближчих та віддалених наслідків проблеми, оцінити ймовірність. Здійснюючи опис, не пропускати «дрібні гілочки», що утворюють логічний ланцюг, відшукувати приховані «гілочки».

Модерація

Метод застосовується для конфіденційного висловлювання своїх ідей, щоб запобігти груповому ефекту. Кожному учаснику видається декілька стікерів. Стікери 2-3 кольорів – для того, щоб побачити різні аспекти: наприклад, на жовтих листочках – позитивні ідеї, на червоних – негативні і т. д. Учасники працюють індивідуально, кожен записує свої рішення на різних листках. Далі стікери групуються та визначається рейтинг кожної пропозиції. Можна наклеїти стікери на фліпчарт у відповідності з заданою зоною (наприклад, рішення, що стосуються роботи з персоналом – у зону «персонал»; рішення, що стосуються ресурсів – у зону «ресурси»). Також іноді стікери наклеюються в хаотичному порядку, а фасилітатор групує їх.

Додаток В
Види естетотерапії

Засоби естетотерапії	Види естетотерапії
Мистецтво	
Літературне	Бібліотерапія, техніка абсурдації (римування, каламбури)
Музичне	Музикотерапія, звукотерапія
Образотворче	Терапія кольором, арт-терапія
Синтетичні види мистецтва	
Театрально-драматичне	Психодрама, маскотерапія, іміджтерапія
Хореографічне	Танцювальна терапія
Мистецтво фотографії	Фототерапія
TV-мистецтво	Телевізійна психотерапія
Фольклор	Фольклорна арттерапія
Природа	
Ландшафт	Натурпсихотерапія, природотерапія
Пісок	Пісочна терапія
Вода	Акватерапія
Повітря	Аеротерапія
Аромат	Аромотерапія
Рослини	Квіткотерапія, дендротерапія
Тварини	Анімалотерапія
Каміння	Літотерапія
Колір	Кольоротерапія
Світло	Світлотерапія
Смак	Смакотерапія
Релігія	
Релігія	Православна психотерапія
Казка	
Казка	Казкотерапія
Лялька	Лялькотерапія
Гра	
Гра	Ігротерапія
Образ	Імаготерапія
Спілкування	
Любов та дружба	Мамотерапія, холдинг-терапія
Мікросоціум	Групова психотерапія, сімейна психотерапія, комунікативна ігротерапія
Телефон	Телефонна терапія (телефон Довіри)
Колектив класу	Соціотерапія
Сміх/сльози	

Сміх	Сміхотерапія
Сльози	Сльозотерапія
Спорт	
Рух	Кінезітерапія
Праця	
Праця	Трудотерапія
Хобі	Терапія улюбленою справою, хобі-терапія
Комп'ютер	
Комп'ютер	Delete-терапія

Додаток Г

Соціальна карта особистості молодшого підлітка

1. Стан здоров'я дитини:

1.1. Загальна оцінка здоров'я дитини (заповнюється за даними медичної карти та особистих відчуттів дитини).

1.2. Ознаки психологічного неблагополуччя (підвищена стомлюваність, занижена працездатність, пригнічений настрій, підвищена збудливість, наявність спалахів гніву, агресивність по відношенню до вчителів, відмова від контактів, відсутність спільної діяльності з класом, використання ненормативної лексики тощо).

1.3. Успішність: відмінна, добра, задовільна, незадовільна.

1.4. Ставлення до навчання: позитивний інтерес до предметів, усвідомлення необхідності навчатися, прагнення до самоствердження в групі однолітків).

2. Соціальний статус у групі:

2.1. Соціальна позиція в колективі: лідер, актив класу, прийнятий, ізольований;

2.2. З ким у групі найбільше спілкується та характер взаємовпливу (позитивний, нейтральний, конфліктний, ні з ким не спілкується).

2.3. Взаємовідносини у навчальній групі (ділові, товариські, позитивні, нейтральні).

3. Стиль спілкування з оточуючими:

3.1. Домінантний (упевнений у собі, намагається нав'язати свою думку, нелегко визнає свою правоту);

3.2. Недомінантний (сором'язливий, поступливий, легко визнає себе неправим);

3.3. Постійно спрямований на спілкування, легко входить у контакт, відкритий, постійно виявляє увагу до оточуючих;

3.4. Не схильний до контактів, замкнений, небагатослівний, уникає спілкування).

4. Ставлення до громадської думки та оцінки:

4.1. Надмірна чутливість до критики та оцінки з боку вчителів та однолітків (постійне хвилювання, блокування творчості, невпевненість у собі або, навпаки, агресивність, демонстративна поведінка).

4.2. Взагалі не сприймається критика та оцінка оточуючих.

4.3. Активно-позитивне (розуміння та критичне ставлення до оцінки оточуючих, критика сприймається як поштовх до самозміни та вдосконалення).

5. Ставлення до вчителів (сприймаються як особистості з людськими якостями, виявляє повагу; негативно оцінює діяльність та особистість учителя; байдужий до діяльності вчителя).

6. Найбільш улюблені теми бесід і обговорень (проранжувати) (обговорення різних проблем у навчанні, на роботі, конфліктів з батьками, вчителями, обговорення прочитаного, кіно- і телефільмів, обговорення спільних дій, життєвих планів, відносин з дівчатами, розповіді про взаємини

дорослих чоловіків і жінок, про злочинські звичаї, обговорення способів отримання засобів для розваг, випивки, наркотиків і т.д.).

7. Інтереси, хобі або види діяльності, які подобаються (чим займається і як часто або систематично).

8. Наявність позитивно орієнтованих життєвих планів та намірів.

9. Частота вияву таких показників:

9.1. Нерішучість: уникає ситуації усного опитування на уроках, навіть якщо знає відповідь; відмовляється від провідних ролей у класі, проявляє сором'язливість; у мовленні часто використовує фрази «не можу», «не хочу», «у мене не вийде»; у новій ситуації виявляє гальмуючі реакції, поведінка змінюється, відчуває утруднення у прийнятті рішень; не може звернутися за допомогою; реакція на звернення: червоніє, нервує.

9.2. Негативізм: робить усе навпаки, відмовляється від діяльності, якою займається увесь колектив; важко включається у колективні заняття, відмовляється від них; проявляє стійку неслухняність.

9.3. Демонстративність: намагається привернути до себе увагу; робить щось навпаки, спостерігаючи за реакцією інших; на зауваження дорослого відвертається, демонструючи незалежність; поведінка спрямована на емоційну оцінку оточуючих.

9.4. Фізична агресія, що спрямована на предмети: кидає предмети, ламає їх, гучно зачиняє двері тощо.

9.5. Фізична агресія, спрямована на однолітків та учителів: штовхання, роздратування інших, бійка, говорить образливі слова, погрози, ненормативна лексика, ініціатор булінгу тощо.

Додаток Д
Методики для індивідуальної діагностики молодших підлітків

Назва методики	Джерело	Мета	Вік
Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпс	Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник.- К.: Літера ЛТД, 2006	Вивчення рівня шкільної тривожності	8-10 років
Шкала соціально-ситуаційної тривоги Кондаш	Психологія зрілості: практикум.– К.: Главник, 2006	Визначення рівня тривоги	10-17 років
Шкала самооцінки Ч.Спілбергер, Ю. Ханін	Психолог. Тести. Роздатковий матеріал / Упоряд. Т.Шаповал, Т.Гончаренко. – 2-ге вид., – К.: Шк.. світ, 2007. – 128 с.	Методика дослідження рівня тривожності.	10-17 років
Дослідження мотивації «успіху-невдачі» В.Мельников Л.Ямпольський	Газета «Психолог», №34, 2003, с.18 П. Психологія зрілості: практикум. – К.: Главник, 2006	Визначення рівня індивідуальних особливостей мотивації досягнення успіху і уникнення невдачі у підлітковому віці	15-17 років
Малюнок сім'ї Р.Бернс С.Корман	Газета «Психолог», №2, 2005 Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник.- К.: Літера ЛТД, 2006 П. Самооцінка учня.– К.: Главник, 2004	Дослідження взаємин між членами сім'ї і дитиною, ставлення дитини до членів сім'ї	6-12 років
Методика «Три дерева» Є.Клессмані	Ж-л «Практична психологія та соціальна робота», 1998, №8.	Вивчення особливостей міжгрупових, сімейних стосунків	12-17 років
Клас тварин (фантастичний малюнок класу) за Л.Кондратенко	П. Розумові здібності дитини.– К., Главник, 2004, с.94	Визначення особливостей міжособистісних стосунків дитини в колективі	6-10 років

Визначення міжособистісних стосунків школяра Р.Жиль	Психологія дитинства: практикум. – К.: Главник, 2006.	Вивчення стосунків дитини в колективі	6-10 років
Методика експертного оцінювання організованості шкільного класу Л.Уманський	Гільбух Ю., Киричук О. Шкільний клас: як пізнавати і виховувати його душу.– Київ, 1996	Дослідження організованості та згуртованості класу	7-15 років
Тести організованості шкільного класу О.Залужний	Гільбух Ю., Киричук О. Шкільний клас: як пізнавати і виховувати його душу.– Київ, 1996	Дослідження організованості та згуртованості класу	7-15 років
Тест незакінчених речень «Мій клас і мій вчитель» Ю.Гільбух	С.Коробко, О.Коробко Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006	Вивчення емоційного фону колективу та психологічного клімату	з 8 років
Методика діагностики міжособистісних та міжгрупових відносин («Соціометрія») Дж. Морено	Газета «Соціальний педагог» №4, 1999	Визначення міжособистісних взаємин у класі, визначення соціального статусу учня в колективі	8-17 років
Соціометрія О.Киричук Ю.Гільбух	Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006	Визначення місця учня в системі міжособистісних стосунків у класі	з 9 років
Тест «Я і група» О.Біла	Ж-л «Практична психологія та соціальна робота» №6, 2001р.	Вивчення соціально-психологічного клімату та групових феноменів	12-17 років
Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації і адаптації Н.Лусканова	Газета «Психолог» №29-32, 2003	Оцінювання рівня шкільної мотивації і адаптації	6-10 років
Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпс	Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами:	Вивчення рівня шкільної тривожності	8-10 років

	Методичний посібник.- К.: Літера ЛТД, 2006		
Шкала самооцінки Ч.Спілбергер, Ю. Ханін	Психолог. Тести. Роздатковий матеріал / Упоряд. Т.Шаповал, Т.Гончаренко. – 2-ге вид., – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.	Дослідження рівня тривожності	10-17 років
Методика виявлення мотивації досягнень Ю.Орлов	Газета «Психолог» №27-28, 2008	Виявлення мотивації досягнень	10-17 років
Методика діагностики міжособистісних та міжгрупових відносин («Соціометрія») Дж. Морено	Газета «Соціальний педагог» №4, 1999	Визначення міжособистісних взаємин у класі, визначення соціального статусу учня в колективі	8-17 років
Незакінчені речення Сакс-Леві	П. Самооцінка учня.– К.: Главник, 2004	Діагностика соціальної позиції дитини і розуміння нею власної внутрішньої позиції	з 8 років
Діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР) З.Карпенко	Адаптація дітей у 1,5,10 класах/ упорядн. Т.Червонна. – К.: Шкільний світ, 2008, с.36	Діагностика вад особистісного розвитку	9-11 років
Опитувальник для батьків	Пономаренко Л.П. Діагностика і корекція перед неврологічних станів у молодших підлітків. – Одеса, 1997	Дослідження адаптації. Виявлення труднощів в адаптації шляхом експертної оцінки батьків	10-12 років
Методика «Незакінчені речення» модифікація методики Л.Н. Солнцевой, Т.В. Галкіной	Психологічна профілактика дезадаптації учнів на початку навчання в середній школі / Л.П. Пономаренко. – Одеса, 1998	Дослідження рівня адаптації на початку навчання в середній школі	9 років
Анкета для учнів	Є. Корольова Хочу, можу, буду. – М: «КСП»,1997 р.	Дослідження емоційного ставлення до школи, до певних аспектів навчання	10-12 років

		Дослідження причин шкільної дезадаптації	
Методика «Емоційна оцінка школи» Д.Х. Гізатаулін	Психологічна профілактика дезадаптації учнів на початку навчання в середній школі/ Л.П. Пономаренко – Одеса, 1998 р.	Дослідження особливостей емоційного ставлення до школи. Виявлення шкільної дезадаптації	10-12 років
Тест-опитувальник «Оцінювання тривожності й схильності дитини до неврозу»	Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник . – К.: Літера ЛТД, 2006.- 41бс.	Визначення рівня тривожності дитини у шкільному середовищі	4-5 клас
Модифікована методика «Самооцінка»	Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006.- 41бс.	Виявлення рівня та диференційованості самооцінки учнів та сприйняття дитиною стосунків з учителем та однокласниками	4-8 класи
Опитувальник реального і бажаного та фактичного бюджетів часу людини	Моргун В.Ф. Методична розробка з психодіагностики. – Полтава: Оріяна, 2002. – 24 с.	Дослідження спрямованостей, інтересів дитини, стилю життя	будь-який вік
Методика незакінчених речень С.І. Подмазін	С.І. Подмазін, Є.І. Сібіль Як допомогти підлітку з «важким характером». – К.: НПЦ Перспектива, 1996 р.	Діагностика ставлення до навчання, школи, сім'ї, свого майбутнього, свого здоров'я	з 12 років
Тест «Тенденція до ризику»	Психологія особистості/ Н.В. Киршева. – М., 1995 р.	Дослідження тенденцій людини до ризику в умовах фізичної небезпеки	з 12 років
Опитувальник на визначення рівня самооцінки	Ковальов С.В. Підготовка старшокласників до сімейного життя. – М.: «Просвещение», 1991р.	Визначення рівня самооцінки	з 13 років
Тест шкільної	Семиченко В.А.	Визначення рівня	з 10-13

тривожності Філіпс	Психологічний стан . – К.: «Магістр- S»,1998	тривожності	років
Метод малюнкової фрустрації Розенцвейг	Альманах психологічних тестів. – М.: КСП, 1996 р.	Дослідження реакції дитини на невдачу та пошук виходу	діти і дорослі.
Методика діагностики показників і форм агресії А.Басс, А. Даркі, адаптація А.К. Осницького	Практична психодіагностика/ Д.Я. Райгородський . – Самара: «БАХРАХ», 1998 р.	Дослідження емоційних станів. Діагностика показників і форм агресії	з 6-го класу.
Методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейг	Проективні методики в психології / Гальцева Т.А., Подолянук О.Л. Дніпропетровськ, 2000	Діагностика емоційних реакцій на різні труднощі чи перешкоди, що встають на шляху досягнення мети	з 8-12 років
Методика вимірювання рівня тривожності Тейлор	Райгородський Д.Я. Практична психодіагностика . Методики і тести.- Самара: «БАХРАХ», 1998 р.	Визначення коефіцієнту шкільної тривожності	підлітки, старші класи
Методика «Шкала тривожності» За Кондашем	Рогов Є.І. Настільна книга практичного психолога. – М.Владос. – 135с.	Вивчення рівня тривожності у підлітків	підлітки
Шкала оцінки мотивації схвалення	Ковальов С.В. Підготовка старшокласників до сімейного життя. – М.: «Просвещение»,1991	Дослідження рівня мотивації схвалення. Виявлення прагнення отримати схвалення значущих оточуючих людей	з 13 років
Діагностика міжособистісних взаємостосунків Т.Лірі.	Райгородський Д.Я. Практична психодіагностика Методики і тести. – Самара: «БАХРАХ», 1998	Виявлення уявлень про себе, дослідження взаємовідносин в малих групах	з 11 років
Анкета «Вимір міжособистісних взаємостосунків у класі»	Кацинська Л.Л. Виховний процес у сучасній школі. – Рівне: ін-т ПКПК, 1997	Вимір міжособистісних стосунків у класі	5-11 класи

Методика «КОС-2»	Практична психодіагностика /Райгородський Д.Я. – Самара: «БАХРАХ», 1998 р.	Дослідження комунікативних та організаторських нахилів особистості. Виявлення вміння чітко і швидко встановлювати ділові і товариські контакти, прагнення їх розширювати, участь у групових заходах, уміння впливати на людей	для підлітків.
Анкета «Ставлення до школи»	Кацинська Л.Л. Виховний процес у сучасній школі.- Рівне: ін-т ПКПК, 1997	Вимір міжособистісних стосунків у класі	5-11 класи
Самооцінка психічних станів Г.Айзенк	Практикум з вікової психології Навч. посіб. / за ред.. Л.А. Головей, Є.Ф. Рибалко.- СПб.:Речь, 2002. – 694с.	Дослідження адаптації. Вивчення психічних станів: тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності	підлітки, юнаки, дорослі
Самооцінка стійкості до стресу	Лозниця В.С. Психологія менеджменту: Навч. посіб. – К.: ТОВ «УВПК Екс ОБ», 2000. – С. 462-464.	Вивчення стійкості до стресу	підлітки, юнаки
Опитувальник для оцінювання мотивації досягнення мети Т. Еслерс	Газета «Психолог» №30, 2006	Визначення мотивації до успіху	підлітки, юнаки
Мотивація успіху та страх невдачі А.Реан	Газета «Психолог» №30, 2006	Визначення мотивації до успіху	підлітки, юнаки
Каузометричне опитування	Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості: К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.	Визначення особливостей сприйняття минулого, теперішнього,	підлітки, юнаки

		майбутнього	
Футурологічне опитування	Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості: К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.	Визначення стилю життя, ставлення до минулого, теперішнього, майбутнього	підлітки, юнаки
Методика вивчення задоволеності учнів шкільним життям О. О. Андрєєв	Гуцало Е. Від теорії – до практики: дослідження малої соціальної групи (класу). Навчально-методичний посібник / Е.У.Гуцало. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2011. – 92 с.	Визначення ступеня задоволеності учнів шкільним життям	підлітки
Методика «Виявлення рівня задоволеності учнів різними аспектами життя колективу» Л.Фрідман	Гуцало Е. Від теорії – до практики: дослідження малої соціальної групи (класу). Навчально-методичний посібник / Е.У.Гуцало. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2011. – 92 с.	Визначення ступеня задоволеності учнів різними аспектами життя колективу	підлітки
Методика визначення рівня взаємодії педагогів та учнів у шкільному колективі Л.Байбородова	Е. Гуцало Від теорії – до практики: дослідження малої соціальної групи (класу). Навчально-методичний посібник / Е.У.Гуцало. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2011. – 92 с.	Визначення характеру взаємодії педагогів і учнів у шкільному колективі, а також динаміку його розвитку	підлітки

<p>Методика “Експрес-тест самооцінки лідерства”</p>	<p>Е. Гуцало Від теорії – до практики: дослідження малої соціальної групи (класу). Навчально-методичний посібник / Е.У.Гуцало. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2011. – 92 с.</p>	<p>Визначення актуального рівня виявлення лідерства у сумісній діяльності</p>	<p>підлітки</p>
---	--	---	-----------------

Додаток Є.

Методика «Оксфордський опитувальник на визначення рівня щастя» (ОНІ, Oxford Happiness Inventory)

Мета: виявлення рівня щастя у цілому.

Інструкція: нижче наведені групи тверджень, які стосуються особистого щастя. Слід уважно прочитати всі чотири твердження в кожній групі та обрати те, яке найкраще описує Ваші відчуття в останні часи, у тому числі і сьогодні. Обране твердження позначити.

Тестовий матеріал:

1. (а) я не почуваю себе щасливим;
(б) я почуваю себе доволі щасливим;
(в) я дуже щасливий;
(г) я безмежно щасливий.
2. (а) я дивлюсь у майбутнє без особливого оптимізму;
(б) я дивлюсь у майбутнє з оптимізмом;
(в) мені задається, що майбутнє несе багато гарного;
(г) я відчуваю, що майбутнє переповнене сподіваннями та перспективами.
3. (а) у моєму житті нічого мене не дивує;
(б) деякі речі у моєму житті мене задовольняють;
(в) мене задовольняє багато аспектів мого життя;
(г) я повністю задоволений своїм життям.
4. (а) я не відчуваю, що в житті щось реально залежить від мене;
(б) я відчуваю, що контролюю своє життя, принаймні – частково ;
(в) мене задовольняє багато аспектів мого життя;
(г) я відчуваю, що в основному контролюю своє життя.
5. (а) я не відчуваю, що життя винагороджує мене відповідно до заслуг;
(б) я відчуваю, що в житті відплачується за заслугами ;
(в) я відчуваю, що життя щедро нагороджує мене;
(г) я відчуваю, що життя переповнене подарунками.
6. (а) я не відчуваю ніякого задоволення від життя;
(б) я задоволений тим, як я живу;
(в) я дуже задоволений тим, як я живу;
(г) я у захваті від свого життя.
7. (а) я ніколи не можу впливати на події у потрібному мені руслі;
(б) іноді я можу впливати на події у потрібному мені напрямі;
(в) я часто впливаю на події у потрібному для мене напрямі;
(г) я завжди впливаю на події у потрібному руслі.
8. (а) у житті я просто виживаю;
(б) життя – гарна річ;
(в) життя – пречудова річ;

- (г) я обожаю життя.
9. (а) я втратив будь-який інтерес до інших людей;
(б) інші люди іноді цікавлять мене;
(в) інші люди мене дуже цікавлять;
(г) мене надзвичайно цікавлять інші люди.
10. (а) мені важко приймати рішення;
(б) я досить легко приймаю деякі рішення;
(в) мені доволі легко приймати більшість рішень;
(г) я з легкістю приймаю будь-які рішення.
11. (а) мені важко починати будь-яку справу;
(б) мені доволі легко будь-що розпочати;
(в) я без утруднень беруся за будь-яку справу;
(г) я спроможний взятися за будь-яку справу.
12. (а) після сну я рідко відчуваю себе таким, що відпочив;
(б) іноді просинаюся таким, що відпочив;
(в) після сну, зазвичай, відчуваю себе таким, що відпочив;
(г) я завжди просинаюся і відчуваю себе таким, що відпочив.
13. (а) я відчуваю себе геть безсилим;
(б) я відчуваю себе доволі енергійним;
(в) я відчуваю себе дуже енергійним;
(г) я відчуваю, що енергія б'є через край .
14. (а) я не бачу в речах, що оточують мене особливої краси;
(б) я знаходжу красу в деяких речах;
(в) я знаходжу красу в більшості речей;
(г) увесь світ здається мені прекрасним.
15. (а) я не відчуваю себе кмітливим;
(б) я відчуваю себе помірно кмітливим;
(в) я значною мірою відчуваю жвавість розуму;
(г) я відчуваю, що мені притаманна жвавість розуму в найвищому ступені.
16. (а) я не відчуваю себе особливо здоровим;
(б) я відчуваю себе достатньо здоровим;
(в) я відчуваю себе повністю здоровим;
(г) я відчуваю себе здоровим на 100%.
17. (а) я не відчуваю особливо теплих почуттів до інших;
(б) я відчуваю певні теплі почуття по відношенню до інших;
(в) я відчуваю дуже теплі почуття до інших;
(г) я люблю всіх людей.
18. (а) у мене практично відсутні щасливі спогади;
(б) у мене є окремі щасливі спогади;
(в) більшість подій, що відбулися зі мною здаються мені щасливими;

- (г) усе, що відбулося, мені здається щасливим.
19. (а) я ніколи не буваю в радісному настрої;
(б) я іноді відчуваю радість і перебуваю у гарному настрої;
(в) я часто відчуваю радість і перебуваю в гарному настрої;
(г) я завжди радію та перебуваю у підвищеному настрої.
20. (а) між тим, що хотів би зробити, і тим, що зробив – велика різниця;
(б) щось із бажаного я зробив;
(в) я зробив багато із того, що хотів;
(г) я зробив все, що будь-коли бажав.
21. (а) я не здатен гарно організувати свій час;
(б) я організую свій час достатньо добре;
(в) я дуже добре організую свій час;
(г) мені вдається встигнути все, що я хочу зробити.
22. (а) мені не буває весело у компанії;
(б) іноді мені буває весело з іншими людьми;
(в) мені часто буває весело з іншими людьми;
(г) мені завжди весело в оточенні інших людей.
23. (а) я ніколи не підбадьорюю оточуючих;
(б) я іноді підбадьорюю оточуючих;
(в) я часто підбадьорюю оточуючих;
(г) я завжди підбадьорюю оточуючих.
24. (а) у мене немає відчуття усвідомлення і цілі життя;
(б) у мене є відчуття усвідомлення і цілі життя;
(в) у мене чітко відчуття сенсу і мети життя;
(г) моє життя переповнене сенсу і має ціль.
25. (а) я не відчуваю особливої прив'язаності до інших та співучасті;
(б) я іноді відчуваю прив'язаність до людей та співучасть;
(в) я часто відчуваю прив'язаність до людей та співучасть;
(г) я завжди відчуваю прив'язаність до людей та співучасть.
26. (а) я не думаю, що світ цінне місце ;
(б) я думаю, що світ – доволі гарне місце;
(в) я думаю, що світ – це чудове місце ;
(г) на мою думку, світ – це неперевершене місце.
27. (а) я рідко сміюся;
(б) я сміюсь досить часто;
(в) я багато сміюсь;
(г) я дуже часто сміюсь.
28. (а) я думаю, що виглядаю непривабливо;
(б) я думаю, що виглядаю доволі привабливо;
(в) я думаю, що виглядаю привабливо;

- (г) я думаю, що виглядаю дуже привабливо.
29. (а) я не знаходжу навколо нічого привабливого та цікавого;
(б) деякі речі я не вважаю привабливими;
(в) більшість речей здаються мені привабливими та цікавими ;
(г) мені все здається привабливим та цікавим.

Обробка результатів:

1. Необхідно додати усі бали від 0 до 3 (а - 0 балів, б – 1 бал, в – 2 бали, г – 3 бали), які ви собі поставили за кожне твердження.
2. Набрану кількість балів потрібно розділити на 87 (максимальна кількість балів у випадку вибору тільки стверджувального варіанту).
3. Отримане число (наприклад, 0,73) потрібно помножити на 100, отриманий результат позначає, у процентному співвідношенні від гіпотетичного максимуму, наскільки ви щасливі.

Ключ (інтерпретація) до Оксфордського опитувальника щастя:

0-20 низький показник; 21-40 занижений показник; 41-60 середній показник; 61-80 підвищений показник; 81-100 високий показник.

Додаток Ж
Характеристика методів соціально-педагогічної роботи з опорою на сильні сторони особистості
«Мотиваційне інтерв'ю»

Мотиваційне інтерв'ю як напрямок консультування з'явилося в ході досліджень ефективності поведінкових інтервенцій під час лікування алкогольної залежності американським психологом У. Міллером. Він помітив, що ефективність тих або інших інтервенцій залежить від стилю спілкування з клієнтом. Якщо використовується клієнтоцентрований, не директивний стиль спілкування, то ефективність інтервенцій зростає.

Мотиваційне інтерв'ю фокусується на вивченні амбівалентності по відношенню до змін у поведінці та концентрується на процесі мотивації, що веде до змін.

Амбівалентність (від лат. *ambo* – обидва і лат. *valere* – володіти, діяти) – співіснування протилежних відносин або почуттів (наприклад таких як любов і ненависть) до людини, об'єкта чи ідеї. Це різнопланове ставлення до змін.

Основні питання, на які має відповісти клієнт та з'ясувати соціальний педагог у ролі консультанта, це «Чому було б добре змінити цю звичку або ситуацію?» (слід добрати максимальну кількість аргументів) та «Чому було б погано змінити цю звичку або ситуацію?» (теж слід сформулювати максимальну кількість аргументів), «Що для Вас зараз є більш важливим - аргументи «за» чи аргументи «проти», і чому?», «Що могло б допомогти вирішити суперечність між двома групами аргументів?».

Основними техніками мотиваційного інтерв'ю є: відкриті питання (питання, на які неможливо відповісти лише «так», або «ні»), афірмація (підтвердження, консультант повторює за клієнтом його твердження про сильні сторони, бажання змінитися, ресурси, що дозволяє звернути увагу на сильні сторони, уміння, ресурси), рефлексія (активне вислуховування співбесідника), постійне підтвердження, що його уважно слухають, використовується прийом «перепhrазування»), узагальнення (періодичне узагальнення основних аргументів, що підтримують амбівалентність клієнта стосовно змін).

Роздуми про зміни поділяються на дві групи: DARN (підготовча розмова), САТ(роздуми про реалізацію змін).

Підготовча розмова:

Disire – бажання (Я хочу змінитися);

Ability – можливість (Я можу змінитися);

Reason – причина (Мені важливо змінитися);

Need – необхідність (Мені потрібно змінитися).

Розмова про реалізацію змін:

Commitment – забов'язання (Я змінюся);

Activation – активація (Я готовий змінитися);

Taking Steps – перші кроки (Я роблю конкретні кроки для змін).

«Консультування, орієнтоване на рішення»

Цей підхід був розроблений у Центрі короткочасної терапії в Мілуокі (штат Вісконсін) соціальними працівниками та психотерапевтами Стівом де Гейзером та Інсу Кім Берг. Орієнтований на рішення підхід базується на пошуку і створенні рішень, а не на аналізі і пошуку причин виникнення проблеми. Увага надається рішенням, сподіванням, ресурсам, сильним сторонам та позитивним виключенням.

Вважається, що мотивація клієнта зростає, коли терапевтична бесіда фокусується на тому, що клієнт хотів би змінити. У ході консультування у клієнта зростає впевненість, що він зможе досягти змін та постійно підтримувати оновлений стан.

Основними принципами орієнтованого на рішення підходу є: якщо щось не зламане, не ремонтуйте його (не змінювати нічого в тих аспектах, де все відбувається бездоганно. Більша частина звичної поведінки допомагає людям, вона «працює»); якщо щось працює, виконуйте це (увагу слід зосереджувати на тих рішеннях та діях, які дають певні результати); якщо щось не працює, спробуйте зробити щось інше (не концентруватися на тому, що не виходить, а знайти інше рішення); рішення не обов'язково мають бути складними – вони можуть бути досить простими (іноді найпростіше рішення може призвести до потрібного результату та вирішити проблему); не існує проблем, які є постійними; майбутнє створюється в ході спільного обговорення з іншими.

Принципи орієнтованого на рішення консультування реалізуються в таких технічних прийомах:

- обов'язкова фіксація позитивних змін клієнта;
- налаштування клієнта відповідними питаннями на позитивні зміни та концентрація уваги на цих змінах;
- питання мають бути орієнтовані на майбутнє, не на минуле;
- використання оціночної шкали (від 0 до 10) для фіксації успіхів;
- використання питання про «чудо», де клієнта просять уявити, що «відбулося чудо і Ваші проблеми зникли». Потім відбувається обговорення емоцій, вражень, почуттів. Це допомагає клієнту переключитися на позитив і вийти за рамки своєї проблеми;
- використання питань про «виняток», тобто про ті моменти, коли проблема себе не проявила; це нашоухує клієнта на думку про те, що проблеми не існують постійно, все змінюється.
- використання компліментів, які підкреслюють сильні сторони особистості та позитивні зміни в житті клієнта.

«Нарративний підхід у консультуванні»

Нарратив – це послідовність у часі подій, що поєднанні однією спільною темою і сюжетом. Мета нарративної практики – це створення умов для насиченого опису клієнтом історії, якій він надає перевагу.

Основні прийоми нарративного підходу:

1. Екстерналізація, або винесення проблеми назовні. Якщо людина і проблема – цілісне явище, то для того, щоб подолати проблему та її наслідки, не потрібно боротися з людиною. Проблема не повинна сприйматися як

наслідок невмотивованості людини. Відокремлення людини від проблеми дозволяє зменшити почуття провини, сорому в людини, їй стає легше взяти на себе відповідальність за своє життя. У мовному аспекті екстерналізація – це опис проблеми за допомогою іменника. При цьому можливо уявити проблему як певну істоту, яка виконує функцію противника. У цієї істоти є свої наміри, плани, погляди на життя клієнта, що відрізняються від його особистих, а також свої пастки і тактики, що заважають йому рухатися в потрібному напрямі, і ті, що переконують не виступати проти проблеми.

2. Деконструкція ідей, що підтримують проблемну історію.

Під час проведення деконструкції усвідомлюється, досліджується контекст виникнення певних ідей: за яких обставин, у який історичний момент ідеї з'явилися; які люди, інституції, спільноти підтримують ці ідеї; з якою метою. Реконструкція допомагає критично ставитися до ідей, зіставити ідеї зі своїми життєвими принципами і цінностями, зайняти свідому позицію.

3. Відновлення авторської позиції.

Бесіди, що спрямовані на відновлення авторської позиції (re-authoring), передбачають створення разом із консультантом альтернативних історій, сюжетів і проєктів ідентичності та визнання авторської позиції. Консультант відіграє роль журналіста, дослідника та намагається виявити будь-яку подію, що знаходиться у суперечності з проблемною історією. Завжди є певні факти, які відрізняються від проблемної історії своїм позитивним потенціалом, їх називають «унікальними епізодами». Завдання нарративного консультанта знаходити такі історії та поєднувати з іншими подіями, створити альтернативний сюжет або історію.

4. Відновлення участі.

Ідея відновлення участі полягає в тому, що до роботи (реально чи віртуально) залучаються інші люди, персонажі для презентації іншої точки зору на клієнта та його проблему. Досліджується роль клієнта в житті інших людей та їхня місія.

5. Робота із зовнішніми свідками, церемонія визнання самовизначення (definitional ceremony).

Термін був уведений Барбарою Майєрхоф (Myerhoff, 1982). Зовнішніми свідками називають запрошених людей; «аудиторія» для терапевтичної бесіди – третя сторона, яка має слухати, свідчити, визнавати історії та заяви про ідентичність людини, яка звернулася до консультанта. Це можуть бути родичі, друзі, спеціалісти різних професій.

6. Практика листування. Нарративні консультанти часто пишуть листа клієнтам після консультування. Це допомагає підтримувати контакт з клієнтом задля утримання позитивного настрою та рішучості змінювати життя.

Соціальний супровід з опорою на сильні сторони або кейс-менеджмент з опорою на сильні сторони

За визначенням організації Case Management Society of America під соціальним супроводом розуміється процес, у якому поєднуються встановлення контакту, оцінка, планування, допомога, підтримка в отриманні

послуг, що відповідають потребам та стану здоров'я клієнта. Основними засобами соціального супроводу є процес спілкування та пошук доступних ресурсів для досягнення якісних результатів. Соціальний супровід має певні стадії реалізації:

1. Встановлення контакту. Зазвичай, перед першою зустріччю соціальний педагог/соціальний працівник вивчає документацію клієнта, однак вона містить багато інформації про проблеми людини, її діагнози, фактори ризику тощо, але відсутня інформація про сильні сторони клієнта, його ресурси, інтереси, мрії, сподівання. Знання такої інформації дозволяє соціальному працівнику легше встановити контакт та розпочати оцінкове інтерв'ю з того, що цікаво клієнту, що йому подобається, що у нього найкраще виходить. Також важливо з'ясувати, на які зміни він сподівається або що прогнозують спеціалісти, які з ним уже працювали.

2. Проведення оцінки ситуації.

Перед процесом оцінки ситуації з опорою на сильні сторони стоїть завдання: з однієї сторони, оцінити проблему, її складність, тривалість, вплив на життя людини, а з іншої – допомогти людині зберегти віру у власні сили, впевненість, рішучість, знайти додаткові зовнішні та внутрішні ресурси.

Допомогти соціальному працівникові в такій ситуації можуть прийоми нарративного та орієнтованого на рішення підходів:

- екстерналізація (винесення проблеми назовні);
- ідея відсутнього, але такого, що мається на увазі (увага не тільки до проблеми, а до того, як людина з нею справляється);
- пошук винятків;
- питання, що спрямовані на з'ясування, як і яким чином людина справляється та керує ситуацією.

Екстерналізація може стати основою оцінкового інтерв'ю з опорою на сильні сторони. Це дозволить людині абстрагуватися від проблеми, побачити її зі сторони, виявити те, що може допомогти у її вирішенні, оцінити ступінь впливу проблеми на життя, а також відчутти та визнати зусилля людини у вирішенні своєї проблеми, дослідити ресурси і можливості. В екстерналізації допоможуть наступні питання:

- Що вас привело до нас?, Як можна назвати дану проблему?, Чому саме це є проблемою для вас і ваших близьких?, Як ви могли б описати цю проблему?
- Як і коли це стало проблемою для Вас?, За яких обставин?
- Чи є у цієї проблеми проблеми-супутники (ті, які підтримують проблему)?
- Де і коли (в яких контекстах: будинок, літо, осінь, гості, ранок, вечір, коли стомився і т.д.) проблема загострюється, а де, навпаки – послаблює свою дію?
- Хто або що сприяє тому, що проблема стає сильнішою? А що сприяє її послабленню?

Після того, як проблема визначена, можна починати проводити оцінку впливу проблеми на життя людини. У цьому допоможуть наступні питання:

- Як проблема впливає на Вас і членів вашої сім'ї?
- На які сфери життя проблема впливає найбільше, а на які найменше? (уявлення про себе, навчання, робота, відносини з близькими, улюблені заняття).
- Наскільки глибоко проблема проникла у ваше життя та життя близьких?
- Як проблема впливає на Ваші уявлення про майбутнє, на мрії, сподівання цінності?

Однак, не тільки проблема впливає на людину, а і людина на проблему. Оцінка такого впливу дозволяє визнати значущість зусиль клієнта, підтримати здатність впливати на своє життя. Оцінити зворотний вплив допоможуть наступні питання:

- Чи бувають моменти, коли проблема послаблюється і зникає? Що відбувається в ці моменти? Як виглядає життя, коли проблема відступає?
- Що намагалися робити з проблемою члени сім'ї? Що саме спрацьовувало?

Доцільно також запитати про попередні звернення за допомогою та оцінити її ефективність. Це дозволить під час складання плану дій врахувати попередній досвід, включити до плану більше того, що працює, та виключити неефективні види роботи.

Після цього важливо допомогти людині оцінити вплив проблеми на її життя, обговорити плани на майбутнє, ставити запитання відносно усвідомлення оцінки проблеми:

- Чи влаштовує вас те, як проблема впливає на ваше життя? Як ви ставитеся до того, що відбувається? Що в цьому гарного, а що поганого?
- Чому вам це подобається чи не подобається? Чому ви саме так ставитеся до того, що відбувається? Чому ви займаєте саме цю позицію?

3. Складання плану дій та підписання контракту з клієнтом.

Після розмови про проблему соціальний працівник може перейти до обговорення бажаного майбутнього. В традиційному оцінюванні проблеми під час соціального супроводу цьому питанню не приділяється потрібної уваги, оскільки основними завданнями соціального супроводу є позбавлення від певної проблеми, наприклад, припинення вживання алкоголю, подолання конфлікту тощо. Однак для того, щоб підтримати мотивацію людини до самозміни, важливо говорити про те, що зміниться в її житті, якщо проблема перестане впливати такою мірою, як зараз. При цьому можуть допомогти технічні прийоми орієнтованого на рішення підходу:

- Якщо проблема почне вирішуватися, то на які зміни у вашому житті звернете увагу в першу чергу?
- Що могло б змінитися в результаті нашої спільної роботи над ситуацією?
- Що покращиться у вашому житті?
- Як той, хто вас спрямував, дізнається, що він помітить (якщо клієнт був направлений іншим спеціалістом)?

Для того, щоб допомогти клієнту детально описати бажане майбутнє, соціальний працівник може використати «Питання про чудо». Це питання допоможе детально описати план дій для змін у житті, підтримати мотивацію та впевненість клієнта у власних силах: «Уявіть, що після цієї зустрічі Ви підете додому, проведете свій вечір як зазвичай, ляжете спати, а поки Ви будете спати, відбудеться чудо, і проблеми, які Вас привели до нас, зникнуть. Однак Ви не будете знати, що відбулося чудо, а коли здогадаєтеся, то слід з'ясувати, що саме підказало Вам про зміни та як ваші близькі люди здогадалися про чудо?»

Питання про чудо та інші техніки, спрямовані на опис бажаного майбутнього, допомагають людині сформуванати образ життя без актуальних проблем. Вони дають змогу людині з'ясувати те, заради чого вона погоджується змінюватися. Однак такий опис може бути достатньо віддаленим і здаватися не дуже реальним. Для того, щоб сформулювати опис більш конкретних змін, спланувати можливі кроки та знайти ресурси для цього, можна скористатися питаннями з оціночними шкалами:

- За шкалою від 0 до 10 оцініть дійсний стан справ, де 10 – це те, що Ви розповідали під час опису чуда, а 1 – найгірший варіант ваших справ.

- Чому не 1?

- Чи є бажання просунутися вперед, чи влаштовує те, що є? Що потрібно робити, щоб утриматися на цьому рівні?

- Що зміниться, якщо Ви просунетеся на 1 бал вперед?

- Що помітять Ваші родичі? Що для них зміниться?

- Які нові можливості з'являться для Вас і Вашого оточення, якщо Ви додасте до своїх результатів 1 бал?

Спираючись на відповіді про зміни на один крок уперед, соціальний педагог формує завдання для реалізації майбутнього плану дій (також використовується поняття «сервісний план»). Таким чином формуються невеликі, конкретні завдання, які реально виконати і досягти відповідного результату. Після визначення завдань можна обговорити з клієнтом те, як їх можна реалізувати і які спеціалісти можуть допомогти в цьому. Відбувається формування плану дій, які визначив сам клієнт та частину відповідальності узяв на себе. Спеціалісти та соціальні організації виступають, як ті, що підтримують, спрямовують. Важливо визначити часові межі виконання плану дій. Його можна оформити у паперовому варіанті та офіційно підписати, що і є контрактом між клієнтом і соціальним педагогом або соціальною службою.

4. Супровід у реалізації плану.

У процесі реалізації плану соціальний педагог може виконувати функцію підтримки (здійснюючи моніторинг виконання плану) та адвокатську (представляючи інтереси клієнта в сервісних організаціях). Для того, щоб підтримати клієнта на початку реалізації плану, можна провести консультацію через тиждень після початку роботи, користуючись такими запитаннями:

- Що змінилося на краще? Як Ви досягли таких змін?

- Що виходить легко і добре? Завдяки чому це виходить?

- Які зміни можна внести до плану, щоб швидше і краще досягти поставлених завдань?

Такі зустрічі допомагають клієнту сфокусуватися на прогресі та власній активності, а також унести корективи до плану. Якщо деякі послуги спеціалістів не відповідають інтересам клієнта, то соціальний педагог може втручатися в якості людини, що представляє інтереси клієнта. Завдяки адвокатській діяльності соціального педагога клієнт може отримати послуги, що відповідають потребам і можливостям клієнта.

5. Підсумкова оцінка.

Підсумкове оцінювання можна почати з повторення результатів оцінки початкового етапу вирішення проблеми: назва проблеми, її історія, вплив на життя, бажане майбутнє, оцінка за шкалою та обґрунтування, плани щодо досягнення запланованого.

Далі пропонуємо клієнту за шкалою (від 0 до 10) оцінити досягнуті результати та пояснити свою оцінку. На цьому етапі можна використовувати такі запитання:

- Що саме з Ваших запланованих дій сприяло такому результату?
- Які послуги спеціалістів допомогли рухатися вперед?
- Які ще зміни відбулися у Вашому житті завдяки реалізації плану?
- Яким чином зміни вплинули на Ваші взаємовідносини з оточуючими? Як змінилося ставлення оточуючих людей до Вас?

Далі відбувається опитування клієнта стосовно задоволеності ситуацією, в якій він знаходиться, і чи є бажання рухатися вперед. Якщо влаштовує, то можна обговорити з клієнтом, як йому зберегти досягнуте. Якщо клієнт виявляє бажання рухатися далі, то слід запитати про переміщення на ще 1 бал за шкалою: «Як Ви зрозумієте, що просунулися вперед на 1 бал?».

В залежності від завдань програми супроводу, після підсумкової оцінки соціальний педагог може завершити роботу з клієнтом або продовжити, плануючи реалізацію нових завдань.

Програма «Навички дитини»

Програма роботи з підлітками та їхнім найближчим оточенням(її автор – фінський психіатр Бен Фурман), може бути корисною дітям, які зіштовхнулися з різноманітними труднощами – від страху темряви до порушень у розвитку. Програма являє собою поетапний спосіб вирішення проблем, що є характерними для дітей віком від 3-х до 12-ти років. Вона заснована на підході, орієнтованому на рішення. Основна її ідея полягає в тому, що для того, аби справитися з труднощами, дитині потрібно не позбавитися проблеми, а розвинути нові навички.

Цей метод дозволяє сформувати вміння, які дозволять дитині подолати життєві труднощі; підтримати бажання дитини навчатися цим умінням; створити систему соціальної підтримки навчання; організувати процес навчання необхідному вмінню в повсякденному житті дитини.

Окрім цього, метод змінює ставлення дитини до батьків та до близького соціального оточення, включаючи однокласників та вчителів. Додатковим ефектом програми є те, що найближче оточення дитини також змінюється – розвиває навички чіткого, зрозумілого дитині формулювання задач, навчається виявляти сильні сторони дитини, підтримувати її у складних життєвих ситуаціях, що є захистом дитини від появи поведінкових проблем у майбутньому.

Програма складається з 15 послідовних кроків:

1. *Переформулювання проблеми* в уміння/навичку, яким дитина може навчитися. Навичка має містити чітку вказівку, що робити, та бути позитивною і достатньо простою для дитини. Практично, будь-яку проблему можна переформулювати в навичку, але вирішення певних проблем іноді потребує сформованості багатьох умінь. Наприклад, проблемою дитини є «дефіцит уваги». Можна переформулювати таку проблему в навичку «вміти концентрувати увагу», але таке формулювання буде досить абстрактним та дитині важко уявити, як саме це зробити. Тому вирішення зазначеної проблеми розбивається на декілька простих умінь, наприклад, «дослуховувати до кінця, що говорять дорослі», «займатися однією справою та доводити її до кінця», «записувати домашнє завдання» тощо.

2. *Узгодження з дитиною* того, якому вмінню вона буде навчатися. Слід надати дитині можливість брати участь у дискусії, оскільки в такій ситуації діти часто усвідомлюють, що їм слід формувати.

3. *Дитина має створити позитивне, веселе ім'я умінню*, яке буде формуватися. Таке ім'я допоможе персоналізувати формулювання навички.

4. *Дитина самостійно обирає персонаж*, тварину або істоту, яка допоможе їй навчатися навичці. Це може бути улюблений герой мультфільму, кінофільму, казковий персонаж, улюблена іграшка. Запропонуйте їй намалювати або знайти готовий малюнок такого персонажа та розповісти, як саме він їй буде допомагати у навчанні. Істота має нагадувати дитині про її сильні сторони, допомагати у складні моменти. Малюнок можна розмістити у кімнаті дитини на видному місці.

5. *Пояснити дитині, які саме переваги дає їй та оточуючим оволодіння такою навичкою*. Дитина має самостійно розповісти, які вона бачить переваги та вигоду від формування навички. Це допомагає підсилити мотивацію дитини до навчання.

6. *Допомогти дитині знайти групу підтримки* – це декілька дорослих людей та дітей, які в змозі підтримати дитину, яка змінюється. Підтримка полягає у спостереженні за прогресом та успіхами дитини, у демонстрації захвату її досягненнями дитини їхня письмова фіксація та ознайомлення дитини із записами. Важливо, щоб до групи підтримки входили ті люди, які мають змогу безпосередньо спостерігати за змінами дитини. Якщо навичка пов'язана зі школою, то до групи підтримки мають входити вчителі, однокласники, психолог, соціальний педагог.

7. *Пояснити дитині, чому саме ви впевнені у тому, що вона зможе успішно оволодіти навичкою*. Група підтримки також виявляє таку

впевненість та пояснює її. Після таких пояснень дитина сама повинна розповісти, що саме їй надає впевненості у власних силах.

8. *Заздалегідь спланувати з дитиною, яким чином ви будете святкувати успішне навчання навичці.* Плануючи свято, можна обговорити, де саме воно буде відбуватися, хто буде запрошений, що робитимуть гості на святі. Це підтримує мотивацію дитини до навчання.

9. *Надати дитині можливість продемонструвати вам успіхи у використанні необхідної навички.* Спочатку можна створити ігрові ситуації, запропонувати вправи, в яких дитина може використовувати навичку, а потім включати до різних видів шкільної діяльності разом з іншими: наприклад, виступ на сцені, участь у змаганнях тощо.

10. *Допомогти дитині заявити публічно, що вона формує певну навичку (це не обов'язковий етап, потрібно враховувати ситуацію).*

11. *Організувати практику використання навички кожного дня у повсякденному житті, надаючи можливість продемонструвати успіхи, відчуті схвалення оточуючих та їхню підтримку.*

12. *Обговорити з дитиною, що саме потрібно робити, якщо вона забуде навичку якій навчалася.*

13. *Організація публічного нагородження за навчання навичці та за успіхи у цьому процесі.* На цьому етапі доцільно запропонувати дитині розповісти як інші люди допомагали у навчанні та які запропоновані форми навчання були найбільш дієвими. Можливо запропонувати дитині навчити цій навичці іншу дитину, якій це потрібно.

14. *Обговорити можливість і надалі вдосконалювати свою особистість та, якщо потрібно, визначити, яка наступна навичка потребує формування.*

Програма «Місія здійсненна»

Метод розроблено Беном Фурманом, психіатром із Фінляндії, та спрямовано на дітей підліткового віку. В цій програмі враховуються вікові особливості підлітків, тому робиться акцент на самостійну роботу. Виконуючи програму, підліток навчається самоорганізації, плануванню, оцінці ресурсів, поетапному досягненню цілей та звикає звертатися за допомогою до близьких. Такі вміння є захисними факторами розвитку багатьох поведінкових порушень у підлітковому віці. Програма може реалізуватися як на індивідуальному, так і груповому рівнях.

Специфіка зазначеної програми полягає в тому, що соціальний педагог почергово дає завдання підлітку, а потім обговорює результати виконання.

Завдання 1. Мандрівка в часі

Візьми листок паперу і напиши на ньому дату, на рік або два вперед. Це може бути будь-яка дата, що спала на думку, – твій день народження, вихідний або будь-який інший день, який має для тебе значення. Тепер уяви, що можеш мандрувати у часі: тепер ти – у майбутньому, і зараз – саме той день. Твої справи йдуть прекрасно, ти наважуєшся написати листа своєму

консультанту, щоб розповісти йому, що відбувається у твоєму житті. Ти, можливо, бажаєш розповісти про те, де ти живеш, які у тебе відносини з друзями, батьками, як справи з навчанням або роботою, чи є у тебе дівчина або хлопець, як ти проводиш особистий час, як твоє здоров'я – про що хочеш, про те і розповідай.

Завдання 2. Трансляція

Покажи своєму консультанту лист «із прекрасного майбутнього». Своїми запитаннями він допоможе тобі краще побачити своє майбутнє, більш деталізовано. Доповни свого листа, додавши відповіді на запитання консультанта. Коли лист дописаний, покажи його іншій людині, але тобі вирішувати, хто має право на це.

Завдання 3. Проект

Слід визначити для себе мету, яка дозволить наблизитися до твого прекрасного майбутнього, і почни проект по досягненню цієї мети. Проект може бути пов'язаний із навчанням, роботою, зі зміною способу життя, з покращенням взаємостосунків із певною людиною тощо. Консультант має допомогти з визначенням мети, враховуючи те, що вона повинна бути позитивною, а не негативною. Це може бути позбавлення від поганого, але через досягнення чогось гарного. Негативна мета передбачає припинення, позбавлення чогось або зниження негативного впливу. Така мета не підходить до програми «Місія здійснення». Позитивна ціль передбачає початок або посилення дії якого фактора або формування корисної для себе поведінки. Для того, щоб перетворити негативну ціль на позитивну, потрібно подумати про те, які позитивні зміни мають прийти на місце негативних. Наприклад: я кину курити – я почну приводити свої легені у порядок; я більше не буду прогулювати уроки – я стану частіше відвідувати школу; я перестану гризти нігті – я почну слідкувати за своїми нігтями.

Завдання 4. Назва

Проект повинен мати привабливу назву, тому потрібно її обрати.

Завдання 5. Позначення

Знайди собі прикрасу, талісман, амулет або ще якийсь символ, який ти будеш носити з собою для нагадування про проект. Показуй його людям, коли будеш розповідати про проект.

Завдання 6. Помічники

Знайди людей, які будуть підтримувати твій проект. Візьми лист паперу та намалюй сонце, навколо нього напиши імена тих, чия підтримка буде важлива для тебе в проекті. Покажи сонце цим людям і домовся про підтримку.

Завдання 7. Нагорода

Дай відповіді на такі запитання і запиши їх:

- Яким чином проект допоможе тобі зробити заплановане майбутнє реальністю?
- Який позитивний вплив здійснить на тебе проект?
- Який позитивний вплив здійснить проект на інших людей?
- Які ще позитивні результати, на твій погляд, буде мати цей проект?

Завдання 8. Оптимізм

Дай відповідь на питання: «Чому я вважаю, що у мене непогані шанси досягти успіху у моєму проєкті». Знайди хоча б три причини.

Завдання 9. Підтримка

Запитай у інших людей, чому вони вважають, що у тебе гарні шанси досягти успіху в проєкті. Запитай своїх друзів, консультанта, помічників, попроси розповісти, чому вони вірять у тебе, чому вони вважають, що ти можеш досягти успіху.

Завдання 10. Сходинки

Візьми лист паперу та намалюй на ньому чотири сходинки:

- на першій напиши, що ти вже зробив, щоб досягти своєї мети, ще до того, як вирішив розпочати свій проєкт;
- на другій – опиши свій наступний крок у найближчі дні, опиши старт проєкту, як ти це уявляєш;
- на третій – здійсни опис своїх кроків на декілька тижнів уперед;
- на четвертій сходинці напиши, що буде для тебе сигналом про те, що проєкт виконаний. Можна обрати дату, коли він закінчиться, або якісь події.

Завдання 11. Вчинок

Тепер напиши, що ти хочеш зробити, аби наблизитися до мети. Напиши план на папері, та не плануй щось об'ємне і видатне. Навпаки, потрібно рухатися маленькими кроками. Розкажи про свої кроки друзям або консультанту і почни виконання плану. Обов'язково фіксуй свої перемоги на папері, описуючи вдалі кроки.

Завдання 12. Звіт

Розкажи своєму консультанту, друзям і помічникам про те, що ти зробив для реалізації свого проєкту і які результати. Під час своєї розповіді (кожному по черзі) дай їм можливість відчувати себе особливими, підкресли важливість їхньої допомоги для тебе та запропонуй написати декілька слів підтримки у твою папку.

Завдання 13. Журнал

Продовжуй реалізацію свого проєкту та ведення журналу для фіксації всіх кроків та результатів, акцентуючи увагу на успіхах. Не забувай дякувати за допомогу всім, хто допомагає і підтримує.

Завдання 14. Святкування

Підготуйся святкувати ті успіхи, які будуть результатом твого проєкту. Запиши, коли ти збираєшся завершити проєкт та як будеш святкувати: де, коли, кого запросиш, що будеш робити? Що ти будеш робити, щоб люди дізналися про твій прогрес? На що буде схоже твоє свято?

Завдання 15. Перепони

Підготуйся заздалегідь до можливих перепон і знайди спосіб підтримати свою мотивацію в таких ситуаціях. Візьми лист паперу і напиши, що саме будеш думати, робити, якщо будеш змушений повернутися на попередній рівень. Коли щось відбувається, ти ніколи не можеш чітко сказати, до яких наслідків це призведе. Тому твоя реакція на те, що

відбувається, базується на наслідках, які ти собі уявив. Гарний спосіб підтримати бойовий дух – це подумати про три позитивні наслідки від негативної ситуації у твоєму проекті.

Завдання 16. Майбутнє

Коли ти завершив проект, слід організувати завершальне святкування, яке було сплановано раніше та яке фокусує твою увагу на майбутньому. Ти можеш продовжувати свій проект або обрати нову ціль для того, щоб твоє «прекрасне майбутнє» ставало правдою.

Таким чином, програма допомагає підлітку сформулювати уявлення про бажане майбутнє, визначити цілі, спланувати їхнє досягнення і активно рухатися вперед.

Сімейні групові конференції

Сімейні групові конференції – це організовані зустрічі членів сім'ї та офіційних осіб (соціальних працівників, соціальних педагогів, поліції, юристів, медиків і т.д.) з приводу забезпечення допомоги і захисту дитини.

Сімейні групові конференції змінюють стосунки між спеціалістами, організаціями, з однієї сторони, та сім'єю – з іншої. Їхня суть полягає в тому, що сім'я є експертом із проблем, які виникають, сама розробляє план вирішення проблем і несе відповідальність за результати. Спеціалісти в процесі конференції виконують допоміжну роль, яка полягає в наданні інформації про можливості отримання послуг. Спеціалісти не проводять діагностику, не надають порад, не роблять прогнози – вони розповідають про можливості, якими сім'я може скористатися, а може й відмовитися. Така форма роботи допомагає сім'ї дібрати найбільш ефективні дії, щоб забезпечити потрібну допомогу та захист дитини. Сім'я розуміється в широкому значенні – це можуть бути близькі й далекі родичі, друзі сім'ї, сусіди, друзі дитини, тобто всі ті, хто піклується про дитину.

Сімейна групова конференція концентрується навколо центрального питання або теми, яка не повинна містити готових пропозицій, наприклад, «Як допомогти дитині відчувати себе щасливою у школі?» замість «Як знайти репетитора з математики?».

Підготовка до проведення сімейних конференцій починається з спрямування дитини до участі. Але спочатку слід чітко вирішити, чи підходить певний випадок для роботи за цією формою; кого можна запросити на конференцію (є такі випадки, коли сім'ю неможливо зібрати); хто буде ведучим конференції (ведучим має бути спеціаліст, який не працював із цією сімейною групою); як можна сформулювати тему конференції; кого із спеціалістів можна запросити до участі, виходячи з центрального питання.

Якщо випадок підходить для конференції, то спеціаліст, який направляє сім'ю, зустрічається з нею для отримання згоди на участь. Потім відбувається переадресація сім'ї до ведучого конференції, який має обговорити з нею такі питання: розповісти членам сімейної групи про метод сімейних конференцій, процедуру проведення, правила; з'ясувати добровільність участі (важливо уникнути тиску на сім'ю, і якщо хтось

відмовляється, то не слід примушувати); узгодити формулювання центрального питання конференції; обговорити можливі кандидатури учасників з боку сім'ї, спеціалістів та роль кожного з них; проаналізувати особливі обставини в сім'ї, які можуть завадити проведенню (конфлікти, насильство) та організаційні моменти (час, дата, місце проведення).

Після зустрічі з сім'єю ведучий проводить такі попередні зустрічі з кожним учасником конференції. Такі зустрічі особливо важливі для спеціалістів. Це допомагає їм перейти з експертної позиції до позиції спеціаліста, який надає інформацію, залишаючи відповідальність за обрані рішення на сім'ї. Перед проведенням конференції обговорюється роль кожного спеціаліста та пропонується виступ за такою структурою: ресурси і сильні сторони сім'ї (якщо спеціаліст знайомий із сім'єю); завдання, які можна було б виконати задля вирішення центрального питання; завершити виступ пропонується переліком послуг спеціалістів, які можуть допомогти вирішити центральне питання.

У своїх виступах спеціалісти мають уникати директивного стилю спілкування, не використовувати наукові терміни; зміст виступу повинен бути зрозумілим навіть дитині.

Особливості проведення. Конференція починається з привітання, представлення учасників та висловлювання того, яке відношення має кожен учасник до дитини. Далі повторюється процедура проведення та оголошується центральне питання конференції. Після організаційного етапу відбувається обмін інформацією. Кожен спеціаліст має висловити свою думку за запропонованою структурою виступу. Сім'я має право ставити запитання спеціалістам для з'ясування всіх аспектів інформації. Після обміну інформацією сім'ї надається індивідуальний час. Спеціалісти залишають приміщення. Ведучий пропонує план дій для сім'ї, який вона має обговорити, можливо – скоректувати. Сім'я обговорює рішення впродовж певного часу (обмежень у часі не існує). Коли все готово, сім'я презентує план своїх дій, і після його прийняття обговорюється процедура моніторингу.

Програма WOWW (Working on What Works «Працюй з тим, що працює».

Основні фази програми.

1. Фаза спостереження (1 година протягом 1-3-х тижнів). Коучинг починається зі знайомства. Соціальний педагог представляється групі, коротко описує свої завдання і повідомляє, що у нього є намір відвідувати цей клас для з'ясування, «що гарного умієте ви робити». У ході спостереження соціальний педагог фіксує сильні сторони класу. Це можуть бути приклади взаємодопомоги, активної роботи, сконцентрованості на змісті роботи, дисциплінованість, чуйність тощо. В кінці спостереження соціальний педагог ділиться результатами спостереження, спираючись на реальні приклади. Спостереження проводиться декілька разів до тих пір, поки діти в класі не почнуть самостійно називати сильні сторони своєї групи.

2. Фаза визначення завдань групи (4-й, 5-й тиждень). Після завершення фази спостереження соціальний педагог проводить із класом заняття, яке починається з обговорення узагальнених результатів спостереження. Соціальний педагог відповідає на питання класу та вчителя, дає можливість кожному висловити свої думки. Далі соціальний педагог разом із класом та вчителем визначає цілі, над досягненням яких вони будуть працювати. Для цього він ставить питання: «Якою повинна стати атмосфера в групі, щоб ви могли себе почувати щасливими та працювати по максимуму?»

Після запитання учням пропонується оцінити атмосферу класу за шкалою від 0 до 10 та порахувати середній показник. Потім відбувається обговорення результатів, учні називають позитивні сторони свого класу та зазначають, яка поведінка може просунути клас на 1 бал уперед. Кожен учень висуває свою пропозицію, як покращити ситуацію в класі; з них складається план дій. Кожну пропозицію можна оформити письмово та фіксувати її виконання.

3. Фаза оцінки успіхів класу та підкріплення. Учні разом з учителем постійно фіксують найдрібніші успіхи, які поступово просувають їх до мети. На дошці можна намалювати шкалу, де постійно буде фіксуватися рух класу вперед. Метод WOWW спрямований на те, щоб учителі й діти самі знаходили корисні моменти, вигідні як для вчителя, так і для дітей, а потім повторювали ті дії, які більше всього спрацьовують. Бесіди з учителем про успіхи дітей сприяють формуванню позитивної орієнтації та сприйняття класу. Учитель навчається бачити і фіксувати свої успіхи, класу та інших учителів. Таким чином, програма допомагає вчителям навчитися визначати сильні сторони класу і ресурси групи, ставити перед ними цілі та підбадьорювати групу на шляху досягнення мети. Учнім цей метод допомагає зберегти дружні стосунки, навчитися спільно виходити із складних ситуацій без взаємних звинувачень та сварок.

«Група підтримки»

(метод роботи з ситуацією дитячого булінгу)

Метод спрямований на припинення булінгу, але також він може бути використаний для адаптації новачка до класу або як додатковий спосіб підтримки дітей із відхиленнями в розвитку. Його автором є шкільний психолог із Великобританії С'ю Янг.

Метод передбачає 2-3 зустрічі з дитиною, яка характеризується труднощами соціального функціонування, та 2-4 зустрічі з групою підтримки.

1. Розмова з дитиною, яка відчуває труднощі в класі. Соціальний педагог починає роботу з установлення контакту з дитиною, потім ставить декілька питань про те, з ким із учнів класу в неї виникають складності, хто перебуває у важкі моменти поруч (або з ким би хотіла товаришувати, якщо дитина зазначає, що у неї немає друзів). З учнів (5-8 чоловік), яких назвала дитина, буде створена група підтримки. Соціальний педагог висуває вимогу

фіксувати: які зміни на краще відбулися, та домовляється про наступну зустріч, приблизно через тиждень.

2. Розмова з групою, яка буде здійснювати підтримку. Зустріч починається з проголошення мети: допомогти зробити життя певного учня у школі більш щасливим (при цьому можна відмітити, що [ім'я дитини] не дуже щасливий у школі). Ніяких пояснень, деталізації, оцінки ситуації робити не потрібно. Слід зауважити: що вибрали саме вас, бо ви можете допомогти. Потім пропонується дітям висунути свої рішення щодо способів, які можуть допомогти дитині стати більш щасливою. Відповіді дітей записуються, а потім з'ясовують, хто може взяти на себе відповідальність за виконання висунутих пропозицій. За власним бажанням дітей відбувається розподіл функцій; потім соціальний педагог домовляється про наступну зустріч.

3. Повторна розмова з дитиною про ефект групи. Через тиждень відбувається зустріч з дитиною, з'ясовується, що змінилося на краще і на що це вплинуло.

4. Повторна розмова з групою про те, що їм вдалося виконати для підтримки певного учня. Кожен висловлює свої думки та зазначає, що саме він зробив для підтримки учня, який потерпає від булінгу. Важливо не забувати хвалити дітей за участь у проекті.

Цей метод має вікові обмеження – його можна використовувати з дітьми до 12 років. З більш старшими учнями, працюючи з проблемою булінгу, потрібно розробляти програму та використовувати індивідуальні методи роботи.

«Дерево життя»

(програма роботи з людьми, які переживають травмуючі події)

Цей метод базується на нарративному підході та допомагає вибудувати повну, насичену, бажану історію життя, відновити зруйнований травматичними подіями контакт із мріями, цінностями, принципами. Його суть – графічне зображення життя людини з використанням метафори дерева.

Метод складається з декількох етапів. Розпочати можна з розмови з дітьми про види дерев, їхні відмінності, особливості будови дерева, функції різних частин. Це допоможе дітям глибше відчувати метафору.

Задання першого етапу: вибудувати бажану історію людини, історію про її вміння, навички, мрії, принципи. У намальованого дерева повинні бути корені, стовбур, гілки, листя, плоди; рости воно повинно з ґрунту. Кожна частина дерева має своє значення: корені символізують походження дитини – де народилася, історія сім'ї, улюблені книги, фільми, які мають великий вплив на особистість; поверхня землі символізує повсякденне життя – як виглядає звичайний день життя, які справи і події для нього характерні; стовбур символізує вміння і навички – все те, що дитина вміє робити, наприклад, кататися на велосипеді, читати, займатися спортом тощо; гілки – це мрії, сподівання і бажання дитини; листя – важливі люди у житті дитини. Після того, як діти завершили малювання дерев, ведучий просить наклеїти

свої дерева на стіні поруч одне з одним: виходить цілий ліс. Можна запропонувати розповісти про свої дерева, але за бажанням дитини.

Другий етап – «Ліс життя». Після того, як бажачі розповіли про свої дерева, ведучий може звернути увагу дітей на те, що утворився ліс. Він може обговорити з дітьми особливості лісу: чим він подобається дітям, у чому вони вбачають силу цього лісу, його можливості, скільки людей піклується про нього, чим дерева схожі одне з одним, а в чому відмінності, як дерева виживають у лісі, як підтримують одне одного.

Третій етап – «Коли приходить гроза». Два попередніх етапи зміцнювали контакт дитини з бажаною історією життя, ресурсами, мріями, важливими людьми. На третьому етапі створюються умови для обговорення травмуючих подій у житті дитини. При цьому слід уникати ризику повторної травматизації. Тому важливо в розмові на перший план вивести здатність дітей справлятися з життєвими труднощами, підкреслити, що діти не винні в тому, що в їхньому житті відбулися травмуючі події. Для цього ведучий знову ж звертається до метафори дерев і лісу: він запитує у дітей, чи завжди дерева відчують себе у лісі в безпеці, що саме загрожує деревам. Після того, як діти розкажуть про небезпеку, ведучий запитує: «Чи винні дерева в тому, що їм загрожує та чи інша небезпека?». Звісно, діти відповідають: «Ні!».

Далі ведучий може вести розмову про небезпеку, що загрожує дітям, запитуючи про види небезпеки, як діти справляються з загрозованими ситуаціями та як це впливає на дітей. Питання ставляться загального характеру, не наштовхуючи кожному дитину на персональну розповідь, однак, якщо є такі бажачі, то слід їх вислухати. Після обговорення важливо запитати, чи винні діти в тому, що потрапили у небезпеку. Після цього ведучий знову повертається до метафори лісу, запитуючи про те, чи завжди у лісі вирують бурі або бувають спокійні, ясні дні. Що може відбуватися у лісі, коли світить сонце?

Від метафори лісу ведучий переходить до актуального життя дітей, запитуючи, чим діти люблять займатися в гарні дні.

Четвертий етап – «Визнання і підтвердження»

Програма завершується врученням кожному учаснику програми сертифікатів, в якому зазначаються вміння, навички дитини, її цілі, мрії, сподівання, визнається внесок інших людей до її життя.

ТЕЗАУРУС БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

Автономність – здатність особистості як морального суб'єкта до самовизначення на основі особистісних цінностей, ідеалів, установок, умінь виокремлювати себе із світу оточуючих людей, відділяти свої цілі від цілей інших людей.

Акмеологічний підхід реабілітаційного процесу – (акмеологія – від грец. акме – найвищій ступінь будь-чого, квітуча сила) орієнтація на певну якість життя, створення можливостей досягнення особистістю успіхів, почуття захищеності, комфорту, оптимістичного сприйняття дійсності та розуміння об'єктів і суб'єктів реабілітаційного процесу як таких, що здатні до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя і професійної діяльності.

Аксіологічний підхід реабілітаційного процесу – передбачає формування відповідного ставлення до власної особистості, своїх успіхів та невдач, життя у цілому, що базується на позитивному, оптимістичному світосприйнятті, світорозумінні та світопоясненні.

Булінг – (хуліган, забіяка, грубіян, бешкетник) це зазвичай повторювана навмисна поведінка, спрямована на завдання шкоди іншій людині та приниження жертви.

Гуманістичний підхід реабілітаційного процесу – організація взаємин на основі людяності, моральності, поваги, довіри, врахування індивідуальних інтересів і потреб кожного.

Діяльнісний підхід реабілітаційного процесу – передбачає включення дитини у практичну діяльність, у різноманітні її види при постійному супроводі учителя, стимулюванні та формуванні активної позиції дитини і бажанні діяти.

Дидактогенії (синонім дидаскогенія, негативне навчання) – негативний психічний стан учня, викликаний порушенням педагогічного такту учителем, вихователем, батьками, тренером та іншими, що виявляється у пригніченому стані, страхах, фрустраціях та негативно відображується на діяльності учня.

Емпауермент – (наснаження, активізація) мистецтво творити таке життя, яке людина прагне прожити, спосіб формування життєстійкої особистості; надання внутрішньої сили іншому або допуск, санкціонування іншого на використання цієї внутрішньої сили.

Ефективність – це складна економічна категорія, пов'язана з цілеспрямованою, раціональною людською діяльністю.

Інгібіція – ефект уповільнення темпів, зниження ефективності колективного розв'язання проблем.

Інформаційно-оперативна готовність – усвідомлення основних понять, термінів, категорій, зв'язків між ними, а також швидка актуалізація й відтворення потрібної інформації; самостійний пошук нової інформації з різних джерел та застосування її у практичних діях під час розв'язання навчальних завдань.

Інформаційна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, здатності щодо застосування їх у професійній діяльності і повсякденному житті. Інформаційна компетентність представляє собою новий напрямок, який виник безпосередньо під впливом нових інформаційних технологій.

Кейс-метод – (case – випадок, ситуація) це метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язання конкретних завдань.

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, що їх набувають у процесі навчання, які дозволяють фахівцю визначати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Концепція комплексної реабілітації – базується на розумінні реабілітації як зміни стану самого індивіда, повернення його соціального статусу до певних початкових критеріїв.

Концепція нормалізації життєдіяльності передбачає нормалізацію як сприяння розвитку можливостей, що забезпечують максимальне наближення стилю життя індивіда та його сім'ї до норми, яка прийнята у даному суспільстві.

Концепція психолого-соціальної реабілітації передбачає, що основою реабілітаційного процесу є психо-соціальна корекція поведінки індивідів і соціальних груп, тобто активна зміна соціального функціонування особистості через зміну внутрішньої структури «Я»- особистості.

Концепція реабілітації – цілеспрямована, динамічна система соціальних знань, яка спрямована на вирішення тієї чи іншої соціально-педагогічної проблеми окремого індивіда або групи людей.

Критерій – (слово грецького походження *criterion* – засіб судження) і є ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання, означення або класифікація певних об'єктів.

Коучинг – це індивідуальне тренування людини для досягнення значущих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації, внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій отримання результату.

Метод у соціально-реабілітаційній роботі – це шлях, спосіб, сукупність підходів, прийомів, операцій соціально-педагогічної діяльності, яка спрямована на відновлення соціального функціонування особистості та покращення її процесів соціалізації.

Модель – це умовний образ будь-якого об'єкта чи системи, певний спосіб вираження властивостей, зв'язків предметів чи явищ реальної дійсності на основі аналогії, встановлення між ними подібності.

Модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів.

Модель соціальної реабілітації являє собою еталонне уявлення про шляхи, способи, форми, методи, технології відновлення соціального функціонування людини, її взаємозв'язків та ставлень до себе і світу в цілому.

Педагогічна концепція – складна, цілеспрямована динамічна система фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасної освіти.

Оперативність – правильне і швидке виконання тих чи інших задач, уміння справлятися з практичними задачами і діями; здатність правильно і швидко забезпечувати виконання чогось.

Педагогічна майстерність – це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач.

Підготовка – це дії, спрямовані на вироблення навиків, передачу знань і формування активної життєвої позиції.

Підготовленість – це результат освітнього процесу, що відображує здатність особистості оперувати знаннями, уміннями у вирішенні певного типу теоретичних і практичних завдань і досягати наміченого результату діяльності.

Показник – це ознака, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності і дати їм адекватну оцінку та демонструє, що саме фіксується числом, отриманим унаслідок вимірювання.

Потенціал – (від лат. *potencia* – узагальнена здібність, можливість, сила) засоби, запаси, джерела, які є в наявності і можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної цілі, реалізації планів, вирішення тих чи інших задач як окремою особистістю, так і суспільством, державою в цілому.

Потреба – це стан живої істоти, що відображає її залежність від умов існування та спричиняє активність у ставленні до цих умов.

Праксеологічний підхід реабілітаційного процесу – (термін «праксеологія» походить від грецького *praxis* – дія, практика і в буквальному перекладі означає «знання про дії») – це вибір принципів і шляхів підвищення ефективності і корисності практичних дій, визначення закономірностей і умов доцільної і раціональної побудови соціально-відновлювальної діяльності.

Програма соціальної реабілітації – це система заходів, що спрямована на розвиток соціальних можливостей об'єкта реабілітації та оточуючих його людей.

Професійна автономність – знання своїх обов'язків, прав, принципів діяльності, законодавчих актів та умінні їх реалізувати.

Професійна активність – суб'єктивна фіксація професійно-значущих способів діяльності, вироблення на цій основі власної системи дій, особистісних критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за рамки

нормативної діяльності, здатність до авторського проектування особистісного значущого способу здійснення життєвих і професійних стратегій.

Професійна готовність – суб'єктивний стан особистості, що вважає себе здібною та підготовленою до певної професійної діяльності і прагне до її виконання.

Професійна компетентність – готовність суб'єкта певного виду діяльності до успішного виконання функцій, передбачених стандартами відповідної професії.

Професійна придатність – відповідність фізичних та психографічних показників людини вимогам професійної діяльності.

Професійна свідомість – це усвідомлення значення своєї професії як на суспільному, так і на індивідуальному рівнях, свідоме ставлення до набуття теоретичних і практичних умінь, що детермінується цілями особистості.

Професійне спілкування соціального педагога – це складний багатоплановий процес сприйняття клієнта як об'єкта своєї професійної діяльності, встановлення контакту і взаємодії з ним з метою визначення його соціально-психологічних потреб, запитів і надання соціально-педагогічної допомоги та послуг.

Професійна спрямованість – наявність відповідної світоглядної позиції професіонала та бажання функціонувати в сфері професійної діяльності.

Професійний потенціал – природно обумовлені, довільно поповнювані чи відновлювані професійно важливі якості, що орієнтовані на прогресивний особистісний та професійний розвиток.

Психологічне благополуччя (душевний комфорт) – узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги.

Психологічно-оперативна готовність – уміння майбутніх соціальних педагогів проявляти професійну стійкість, захищати себе від негативних впливів соціуму.

Реабілітація – це комплекс медичних, соціально-економічних, педагогічних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення (чи компенсацію) порушених функцій, усунення дефектів, соціальних відхилень.

Реабілітаційне середовище – це сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, що забезпечують досягнення гармонії з навколишнім світом, становлення особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності, переорієнтацію соціальних установок у результаті включення в нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності.

Рефреймінг – метод реабілітаційної роботи, який дозволяє переключити клієнта з його проблем на сильні сторони його особистості, його позитив, тобто переформулювання проблеми в позитивному ключі.

Саногенна поведінка – оздоровлююча поведінка, що підтримує здоров'я і благополуччя особистості.

Синергетичний підхід реабілітаційного процесу – («синергетика» походить від грецького «синергена» – содіяння, співпраця) передбачає

співпрацю, узгоджену взаємодію суб'єктів та об'єктів соціально-реабілітаційного процесу.

Системний підхід реабілітаційного процесу – поступове і постійне перетворення соціального середовища на комфортне, в якому особистість мала б змогу реалізуватися, досягати успіхів та успішно удосконалюватися.

Соціалізація – це двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

Соціальна реабілітація – відновлення гармонії у взаємовідносинах з середовищем, внутрішнього комфортного перебування в тому чи іншому оточенні, формування почуття задоволеності життям.

Соціальне благополуччя – сукупність соціальних умов, в яких проживає особистість та її успіхи у соціумі.

Соціальне здоров'я – розуміється як моральна стійкість, адекватна оцінка свого «Я», самовизначеність особистості, наявність оптимальних для розвитку соціальних умов мікро- і макросередовища (сім'ї, класу, школи, соціальної групи тощо).

Соціальне середовище – складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце у суспільстві, в якому живе і розвивається особистість; сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, які впливають на її свідомість та поведінку

Супервізія – (наставництво, нагляд, направляти, націлювати, скеровувати, спрямовувати) – це професійна допомога професіоналам, що спрямована на аналіз й подолання професійних труднощів, удосконалення організації роботи, підтримку мотивації до роботи, дотримання етичних норм та стандартів надання послуг, запобігання виникненню професійного вигорання, забезпечення емоційної підтримки, підвищення професійної кваліфікації.

Фандрейзинг – (fund - кошти, фінансування, raise – піднімати, добувати, збирати) процес залучення грошових коштів та інших ресурсів (людських, матеріальних, інформаційних тощо), які організація не може забезпечити самостійно, та які є необхідними для реалізації певного проекту або своєї діяльності в цілому.

Фасилітативна педагогічна дія – це вид педагогічної активності, яка спрямована на зміну педагогічної ситуації або перетворення особистості, актуалізацію індивідуального її досвіду, створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості у своїх силах, стимулювання і підтримка у самостійній продуктивній діяльності, здійснення позитивного впливу на певну особистість, через груповий вплив.

Фасилітація – (від англ. «faciliteti» – полегшувати, сприяти) організація в групі процесу прискорення темпів та ефективності колективного розв'язання проблем.

Шкільний невроз – неспецифічна реакція організму, коли страх школи, тривога не усвідомлюються і виявляються у вигляді соматичних симптомів (блювання, головний біль, підвищення температури і т.п.) перед відвідуванням школи.

Шкільний стрес – неспецифічна реакція організму на дуже сильний подразник зовні, а саме шкільної системи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині : метод. рек. щодо удосконалення підготовки соціальних педагогів в Україні на основі використання німецького досвіду / Н.В. Абашкіна. – Київ : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 2003. – 23 с.
2. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – Москва : Наука, 1973. – 288 с.
3. Авраменко М. Л. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери : метод. рек. / М. Л. Авраменко; Всеукр. центр проф. реабілітації інвалідів. – Лютіж, 2008. – 53 с.
4. Агабабьян Э. М. Экономический анализ сферы услуг / Э. М. Агабабьян. – Москва : Экономика, 1968. – 160 с.
5. Агапов Е. П. История социальной работы : учеб. пособ. / Е. П. Агапов, К. В. Волощук. – Москва ; Берлин : Дашков и К, 2015. – 350 с.
6. Айви А. Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники : практическое руководство / А. Е. Айви, М. Б. Айви, Л. Саймэк-Даунинг. – Москва : Психотерапевт. колледж, 1999. – 487 с.
7. Айсина Г. Х. Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов / Г. Х. Айсина // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – М., 1989. – С. 32–40.
8. Аксютин З. А. Углубленная профессиональная подготовка социальных педагогов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / З. А. Аксютин. – Омск, 2006. – 223 с.
9. Акулова О. В. Компетентностный подход как ориентир модернизации педагогического образования / О. В. Акулова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Академические чтения : компетентностный подход в современном образовании. – Санкт Петербург : СПб ГИПСР, 2005. – Вып. 6. – С. 11–14.
10. Ангеловский А. А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм / А. А. Ангеловский // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. Вып. 5. – С. 306–311.
11. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект- Пресс, 1996. – 376 с.
12. Андриященко М. Н. Понятие эффективности и его философский смысл // Ученые записки кафедры общественных наук вузов г. Ленинграда. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – Вып. 12. – С. 45–46.
13. Антонио Менегетти Психология лидера : пер. с итал. / Антонио Менегетти. – Изд. 4-е, доп. – Москва : ННБФ «Онтопсихология», 2004. – 256 с.
14. Антонченко М. А. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури // Науковий часопис НПУ імені

- М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 1(8). – С. 161–166.
15. Ануфриева Р. А. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы / Р. А. Ануфриева, Е. И. Головаха, Е. А. Донченко. – Київ : Наук. думка, 1982. – 372 с.
 16. Аргайл М. Психология счастья / Майкл Аргайл. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 270 с. : ил. – (Мастера психологии).
 17. Архипова И. В. Учебно-профессиональное сознание будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / И. В. Архипова. – Самара, 2009. – 251 с.
 18. Архіпова С. П. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / С. П. Архіпова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – Київ : Слово, 2011. – 496 с.
 19. Асоціація соціальних працівників шкіл США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sswaa.org (дата запиту: 13.05.2014).
 20. Аткинсон М. Внутренняя динамика коучинга / М. Аткинсон, Т. Чоис; пер. с англ. – R. : Companion group, 2009. – Т. 1. – 208 с.
 21. Бабанский Ю. К. Педагогика / под. ред. Ю. К. Бабанского. – Москва : Просвещение, 1988. – 478 с.
 22. Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России/ В.Ф. Базарный М., 2004. - 79 с.
 23. Байденко В. И. Болонский процесс : результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2009. – 536 с.
 24. Байсара Л. І. Методичний посібник до вивчення курсу «Позитивна психологія» / Л. І. Байсара, Е. Л. Носенко. – Дніпропетровськ : Дніпропетров. нац. ун-т ім. Олеся Гончара, 2014. – 100 с.
 25. Бакланов К. В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. В. Бакланов. – Москва, 1998. – 180 с.
 26. Балабанова Л. В. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій : навч. посіб. / за ред. Л. В. Балабанової. – 2-ге вид., випр. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 301 с. – (Вища освіта ХХІ ст.).
 27. Баландин М. Ю. Анализ факторов, влияющих на физическое и психическое здоровье школьников в переходном возрасте / М. Ю. Баландин, В. М. Ериков // Физическая культура, спорт и здоровье студенческой молодежи в современных условиях : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. – Тула, 2008. – С. 43–45.
 28. Баландин М. Ю. Функциональные резервы здоровья как показатель двигательной активности школьников / М. Ю. Баландин, В. С. Генералов // Физическое воспитание населения – реалии, проблемы и перспективы : материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Рязань, 2007. – С. 67–69.

29. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г. А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. № 5. – С. 7–19.
30. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. / ред. І. А. Зязюн та ін. – Київ, 1994. – С. 98–100.
31. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21–28.
32. Барабаш В. В. Соціальні технології: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні : монографія / [за ред. В. В. Барабаша]. – Херсон : Вид-во ПП Вишемирський В. С., 2008. – 340 с.
33. Баранов В. В. Соціальний педагог у закладі соціальної реабілітації: основні напрямки діяльності / В. В. Баранов // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 6. – С. 74–78.
34. Барбарига А. А. Британские университеты : учеб. пособ. / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – Москва : Высшая школа, 1979. – 127 с.
35. Барнс Л. Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций / Л. Б. Барнс, Р. К. Кристенсен, Э. Дж. Хансен. – Москва : Гардарики, 2000. – 502 с.
36. Бартош-Пічкарь О. До питання про професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії / О. Бартош-Пічкарь // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 15. – С. 12.
37. Баскаков А. Я. Методология научного познания / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – Київ : МАУП, 2002. – 216 с.
38. Безпалько О. В. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / Безпалько О. В., Зверева І. Д., Кияниця З. П., Кузьмінський В. О. ; [за заг. ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петровича]. – Київ : Фенікс, 2007. – 528 с.
39. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка / О. В. Безпалько. – Київ : Логос, 2008. – 344 с.
40. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
41. Безсонов С. П. Професійна деформація особистості: психологічний практикум / С. П. Безсонов. – Санкт-Петербург : Мова, 2004. – 272 с.
42. Бен-Шахар Т. Быть счастливей / Тал Бен-Шахар ; пер. с англ. Ю. Андреевой. – Москва : Манн, Иванов и Фребер, 2012. – 240 с.
43. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс ; общ. ред. и вступ. статья В. Я. Пилиповского. – Москва : Прогресс, 1986. – 420 с.
44. Беспалов В. П. Аксиологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих / В. П. Беспалов // Информационные технологии в образовании – 2003: материалы конференции. [Электронный ресурс]. –

- Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/II-3-2414.html>. (дата обращения: 18.02.2014). – Назв. с экрана.
45. Беспалов И. Феномен личностного потенциала в контексте акмеологии / И. Беспалов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://akmeo.ru/index.php?id=669> (дата обращения: 18.02.2014). – Назв. с экрана.
46. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 190 с.
47. Бех І. Д. Виховання особистості : монографія : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
48. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – Київ : Світоч, 2006. – 304 с.
49. Биран В. П. Инвалидность при патологии органа зрения и реабилитация слабовидящих и слепых / В. П. Биран. – Минск : Беларусь, 1979. – 103 с.
50. Блинов В. М. Эффективность обучения / В. М. Блинов. – Москва: Педагогика, 1976. – 191 с.
51. Богатырева О. В. Подготовка социального педагога к работе в организации культурно-досуговой деятельности студентов : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Богатырева. – Невинномыск, 2006. – 186 с.
52. Богданова І. М. Шляхи та засоби вдосконалення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців / І. М. Богданова // Наука і освіта. – Одеса. – 2007. – № 1–2. – С. 116–119.
53. Богданова Н. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз : наукове видання / Н. Богданова. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
54. Боднар А. М. Педагогический потенциал учителя (личностно-гуманистический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. М. Боднар. – Екатеринбург, 1993. – 13 с.
55. Бодрова В. А. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : учеб. пособ. / под общ. ред. В. А. Бодрова. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 768 с.
56. Божинская Т. Л. Перспективы совершенствования педагогического потенциала региональной культуры в современном российском образовании / Т. Л. Божинская // Педагог, воспитатель, личность : науч.-метод. пособ. – Ростов на/Дону, 2010. – С. 32–39.
57. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
58. Бойко А. Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А. Бойко // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 4 – 8.

- 59.Бойко Г. Мета, завдання та основні етапи психо-реабілітаційної допомоги / Г. Бойко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 9–10. – С. 78–82.
- 60.Болотнікова І. В. Фактори психологічної готовності до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / І. В. Болотнікова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/SND/Psihologia/10_bolotnikova.doc.htm (дата запиту: 25.03.2015). – Назва з екрана.
- 61.Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва : Класс, 2001. – 336 с.
- 62.Борисов А. Б. Большой экономический словарь. – Москва: Книжный мир, 2003. – 895 с.
- 63.Бороздина Г. В. Психология делового общения: учеб. пособ. / Г. В. Бороздина. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 348 с.
- 64.Борозна Г. В. Особливості підготовки соціальних працівників у структурі соціальної роботи Франції / Г. В. Борозна // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 9. – С. 69–71.
- 65.Борозна Г. В. Підготовка спеціалізованих вихователів у Франції / Г. В. Борозна // Динаміка наукових досліджень 2004 : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., (Дніпропетровськ, 21– 30 черв. 2004 р.). – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – Т. 25 : Педагогіка. – С. 29–31.
- 66.Борщук Є. М. Основи теорії стійкого розвитку еколого-економічних систем : монографія / Є. М. Борщук. – Львів : Растр-7, 2007. – 435 с.
- 67.Бочелюк В. И. Психология: вступ до спеціальності: навч. посіб. / В. И. Бочелюк, В. В. Зарицька. – Київ : ЦУЛ, 2007. – 126 с.
- 68.Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюджентала / С. Л. Братченко. – Москва : Смысл, 2001. – 197 с.
- 69.Браун А. Супервізор у соціальній роботі: супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн ; пер.з англ. Т. Семігіної. – Київ : Пульсари, 2003. – 240 с.
- 70.Бридж Д. Обучение практике социальной работы в Великобритании / Д. Бридж // Образование в области социальной работы в России. – Москва, 1996. – С. 44–49.
- 71.Будник А. П. Супервізія і кураторство в соціальних службах: роздуми про запровадження нових форм підвищення якості послуг / А. П. Будник // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 1. – С. 56.
- 72.Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... д-ра. психол. наук : спец. 19.00.07 / І. С. Булах ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 581 с.
- 73.Бунеев Т. В. Развитие готовности в молодых офицеров-прикордонников до самостоятельного выполнения посадовых обязанностей : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Бунеев Тарас Васильевич. – Хмельницький, 2002. – 212 с.

74. Буркіна Н. С. Модель моніторингу підготовки учнів / Н. С. Буркіна, Т. О. Лукіна // Шкільний світ. – 2001. – № 9 (89). – С. 2–8.
75. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
76. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Х. Вайнола / за ред. С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя : Хотиц. навч.-реабіліт. багатопрофіль. центр, 2008. – 460 с.
77. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. / М. Й. Варій. – 2-ге вид., випр., доп. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
78. Варывдин В. А. Управление системой социальной защиты детства / В. А. Варывдин, И. П. Клемантович. – Москва: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
79. Василенко О. М. Педагогічні умови реалізації функцій змісту шкільного компоненту : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 1996. – 24 с.
80. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Харків : Основа, 2006. – 208 с.
81. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Київ : Академвидав, 2011. – 256 с.
82. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман. – 5-е изд. – Санкт-Петербург, 1991. – 1370 с.
83. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, активная лексика : словарь / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 2009. – 266 с.
84. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Лариса В'ячеславна Віннікова. – Луганськ, 2003. – 217 с.
85. Власов А. А. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Малаховка, 1983. – 22 с.
86. Власюк О. П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів / О. П. Власюк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2011. – № 1. – 356 с.
87. Вовканич А. С. Програма підготовки спеціалістів-реабілітологів / А. С. Вовканич, В. М. Трач, Г. В. Тупайло // Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції. – Київ : А.Л.Д., 1995. – С. 38.
88. Войтенкова Г. Ф. Социальные услуги / Г. Ф. Войтенкова, Е. В. Лебедева // Народонаселение. – 2007. – № 4. – С. 94–106.
89. Войтко В. И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / В. И. Войтко, Г. А. Балл // Программированное обучение. – Киев : Вища школа, 1978. – С. 3–10.

90. Войцехівський О. Л. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Войцехівський Олексій Леонідович. – Хмельницький, 2012. – 252 с.
91. Войцях Т. Запобігання дитячій жорстокості / Т. Войцях.- К.: Ред. загальнопед. газет, 2013.-120 с.
92. Волгина Н. А. Социальная политика : уч. пособ. / [под ред. Н. А. Волгина]. – Москва : Экзамен, 2004. – 736 с.
93. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 576 с.
94. Вонсович В. П. Категорія ефективності у педагогіці [Електронний ресурс] / В. П. Вонсович. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/26_DNIS_2015/Pedagogica/2_199084.doc.htm (дата звернення: 17.03.2015). – Назва з екрана.
95. Выготский Л. С. Педология подростка // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
96. Выготский Л. С. Социальная ситуация развития / Л. С. Выготский // Психология социальных ситуаций / [сост. и общая редакция Н.В. Гришиной]. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 416 с.
97. Выршиков А. Н. Теория социальной работы : учеб.-метод. пособ.: в 3 ч. Ч. 1 / А. Н. Выршиков, М. А. Кузнецова, Э. С. Новак, Ю. А. Чернов. – Волгоград : Издательство ВолГУ, 1999. – 72 с.
98. Гаврилюк О. А. Автономность как личностный ресурс преодоления эмоционального выгорания преподавателя высшей школы / О. А. Гаврилюк // Образование и социализация личности в современном обществе : материалы VIII Междунар. науч. конф. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – С. 217–225.
99. Галагузова М. А. История социальной педагогики : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, В. А. Дегтерев [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 260 с.
100. Галатир І. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Галатир ; Ін-т вищої освіти нац. акад. пед. наук України. – Київ, 2012. – 234 с.
101. Ганузін В.М. Методи діагностики і пути профілактики синдрому педагогического насилия // Насилие и пренебрежение по отношению к детям: профилактика, выявление, вмешательство: материалы научного симпозиума / под ред. О.Н. Боголюбовой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2010. – С. 13–14.
102. Гено С. Методы и техники селф-емпауермента в социальной работе [Электронный ресурс] / Гено С., Армандо Р. – Режим доступа:

- www.maksora.ru/uploads/metod_selfempaurm.doc (дата обращения: 12.06.2015).
103. Герасимчук А. А. Соціологія: курс лекцій / А. А. Герасимчук, Ю. І. Палеха, О. М. Шиян. – Київ : Укр.-фін. Ін-т менеджменту і бізнесу. – Київ, 1998. – 88 с.
 104. Гершон Д. Эмпауэрмент. Искусство творить такую жизнь, какую вы хотите / Дэвид Гершон, Гейл Страуб. – Москва : Сов.-амер. гуманит. инициатива Golubka, 1992. – 102 с.
 105. Гитман А. В. Педагогические условия предупреждения дидактогеней : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / А. В. Гитман. – Краснодар, 1999. – 152 с.
 106. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. / А. М. Гірник. – Київ : ВГІ НАОУЮ, 2001. – 222 с.
 107. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. / К. М. Гнезділова, С. О. Касярум. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – 124 с.
 108. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
 109. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-е, доп., випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
 110. Горбаль І. С. Психологічні кореляти суб'єктивного благополуччя / І. С. Горбаль // Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Психологія. – 2013. – Т. 18. Вип. 22. Ч. 1. – С. 158–163.
 111. Горбонос Ф. Б. Економіка підприємств : підручник / Ф. Б. Горбонос. – Київ : Знання, 2010. – 463 с.
 112. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н. Горішна // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – № 16-17. – С. 114 – 117.
 113. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы. Теория и практика формирования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / И. В. Гришина. – СПб., 2004. – 370 с.
 114. Гудима О. В. Формування психологічної готовності студентів ВНЗ до оволодіння майбутньою професією / О. В. Гудима, Н. І. Снігур / Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Ін-т психології. – 2012. – Вип. 18. – С. 228.
 115. Гукасова Г. С. Особенности подготовки социального педагога в системе современного образования / Г. С. Гукасова // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 277–279.
 116. Гулина М. А. Психология социальной работы: учеб. пособ. / О. В. Боголюбова, Н. Л. Васильева й др. ; под общ. ред. М. А. Гулиной. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 384 с.

117. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под общ. ред. Н. Л. Селивановой. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
118. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды : учеб. пособ. / К. М. Гуревич. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 620 с.
119. Гурич В. О. Організаційно-методичні умови діяльності соціальних педагогів з забезпечення прав дитини: автореф. дис. канд. пед. наук. спец.: 13.00.05 - соціальна педагогіка / В.О. Гурич— Луганськ. – 2011. – 21с.
120. Гуртовенко Н. В. Умови формування готовності до професійної діяльності педагогів у процесі вузівської підготовки / Н. В. Гуртовенко // Збірник наукових праць Уманського медичного коледжу. – 2014. – Вип. 13. – С. 33–39.
121. Гусак Н. Є. Інституціоналізація соціальної реабілітації в українському суспільстві : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 22.00.04 / Н. Є. Гусак ; Нац. акад. наук України, Ін-т соціології. – Київ, 2013. – 28 с.
122. Даль В. І. Тлумачний словник живої великоруської мови : у 4 т. / В. І. Даль. – Санкт-Петербург : Діамант, 1996. – Т. 2 : І–О. – Режим доступу: <http://slovardalja.net/> (дата запиту: 18.07.2014). – Назва з екрана.
123. Данилова Г. Акмеология школьного образования в контексте методологии современного образования / Г. Данилова // Акмеология – наука XXI столетия. – Київ, 2005. – С. 3–17.
124. Дарибаева Р. Д. Научно-теоретические основы использования коучинговой технологий в социальной работе / Р. Д. Дарибаева, К. К. Толегенова, С. Толегенова // Молодой ученый. – 2016. – № 9. – С. 1101–1103.
125. Дауни М. Эффективный коучинг / М. Дауни ; пер. с англ. Е. Гладкова. – Москва : Хорошая книга, 2008. – 288 с.
126. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
127. Демченко О. П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / О. П. Демченко. – Київ : Слово, 2014. – 416 с.
128. Деркач А. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.
129. Деркач О. Родителям о детских страхах: Книга для родителей.- Винница, 2011.- 56 с.
130. Джейкобс Д. Супервизорство: техника и методы корректирующих консультаций / Д. Джейкобс, Д. Мейер. – Санкт-Петербург : Б.С.К., 1997. – 235 с.

131. Дидактогения. Электронный словарь тренера и консультанта [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://msk.treko.ru/show diet 407>. (дата запиту: 13.08.2015). – Назва з екрана.
132. Діденко В. М. Менеджмент : підручник / В. М. Діденко. – Київ : Кондор, 2008. – 548 с.
133. Долженко О. В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе : метод. пособ. / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. – Москва : Высш. шк., 1990. – 191 с.
134. Доэл М. Создание программы практической работы / М. Доэл // Социальная работа. – Москва, 1995. – Вып. № 9. – С.120–127.
135. Дрегало А. А. Социальная работа в Швеции / А. А. Дрегало, В. И. Ульяновский ; Архангельская гос. мед. акад. – Архангельск, 1996. – 124 с.
136. Дружинин В. Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин. – Москва ; Харьков ; Минск, 2001. – 486 с. – (Серия «Учебник нового века»).
137. Дубасенюк О. А. Вплив ідей життєтворчості на формування особистості старшокласника / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – 2004. – Вип. 18. – С. 80–83.
138. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1987. – 478 с.
139. Дуглас Александер Дж. Основные принципы фандрейзинга / Александер Дж. Дуглас , Кристина Дж. Карлсон. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2007. – 240 с.
140. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологические аспекты / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ. – 1985. – 206 с.
141. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 193 с.
142. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – С. 169–170.
143. Евстегнеева А. П. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евстегнеевой. – Москва : Русский язык, 1983. – 486 с.
144. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
145. Єрмаков І. Є. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття [Електронний ресурс] / І. Єрмаков. – Режим доступу: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/logop/erm> (дата запиту: 13.08.2015). – Назва з екрана.
146. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними

- сім'ями : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Г. Жаровцева ; ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 44 с.
147. Жизномірська О. Особливості психічного насилля серед учнів підліткового віку/ Дитинство без насилля : суспільство, школа, сім'я на захисті прав дітей: збірник матеріалів науково-практичної конференції/ за ред. О. Кікінеджи.- Тернопіль: Стереорат, 2014.- 802 с.
148. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога / Л. М. Завацька. – Київ : Слово, 2012. – 240 с.
149. Заверико Н. В. Формування професійної компетентності соціальних педагогів засобами студентського кіноклубу / Н. В. Заверико, Ю. Р. Мацкевич // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. – Одеса : НОПУ, 2015. – 297 с.
150. Заверико Н. В. Школа як фактор соціалізації учнівської молоді [Електронний ресурс] / Н. В. Заверико // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2012. – № 1 (7). – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Zaveriko.pdf (дата запиту: 13.08.2015). – Назва з екрана.
151. Загвязинский В. И. О противоречиях становления целостности учебного процесса / В. И. Загвязинский // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. – Волгоград, 1986. – С. 9–11.
152. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник / І. В. Зайченко. – 3-те вид. перероб., доп. – Київ : Ліра, 2016. – 608 с.
153. Закон України «Про вищу освіту»: розділ II, ст. 5, станом на 20 червня 2016 р. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
154. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13 трав. 1999 р. № 9 651 –XIV // Голос України. – 1999. – 23 черв. – Відомості [зі змінами, внесеними згідно із Законами] доступні також з Інтернету: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
155. Закон України «Про освіту» від 23.05. 1991 р. № 1069–XII // Голос України. – 1991. – 26 черв. ; Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34 ; Освіта. – 1991. – 25 черв. – С. 23–34. – Відомості [зі змінами, внесеними згідно із Законами] доступні також з Інтернету: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/>.
156. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка»/ А.И. Захаров. — СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. – 448 с
157. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців з соціальної роботи / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

158. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Зверєвої. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
159. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академ. Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
160. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : учеб. пособ. для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Симанюк. – Москва : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
161. Зимин Б. В. Социально-трудовая реабилитация и интеграция слепых. – Москва : ВОС., 1979. – С. 3.
162. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Зимівець Наталія Володимирівна. – Київ, 2008. – 247 с.
163. Зимняя И. А. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. – Москва : Издат. сервис, 2004. – 480 с.
164. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / Іван Андрійович Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.
165. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і перероб. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
166. Иванов В. Н. Социальные технологии: курс лекций / В. Н. Иванов, В. И. Патрушев. – Москва : Союз, 1999. – 432 с.
167. Иванов С. А. Роль личности педагога в реализации целей гуманитарно-эстетического образования / С. А. Иванов // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 5. – С. 50–54.
168. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с.
169. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика) / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – Москва : Высшая школа, 1987. – 143 с.
170. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Казанжи. – Миколаїв, 2002. – 236 с.
171. Камалетдинова Е. В. Некоторые аспекты проблемы развития автономии личности в образовательной среде [Электронный ресурс] / Е. В. Камалетдинова // Первое сентября. Открытый урок. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/413267> (дата обращения: 17.03. 2016). – Назв. с экрана.
172. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми. – Київ : ІЗІН, 1998. – С. 5–12.

173. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: підручник / А. Й. Капська. – Київ : Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.
174. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект / за ред. проф. А. Й. Капської. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
175. Капська А. Й. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. / А. Й. Капська, Л. М. Завацька, С. В. Грищенко. – Київ : Слово, 2011. – 248 с.
176. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С. Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41–54.
177. Караман О. Л. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи: Дис. канд... пед. наук: 13.00.05 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2002. – 291с.
178. Карвасарский Б.Д. Неврозы. Руководство для врачей / Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
179. Карлсон М. Перспективи впровадження систем управління якістю в соціальних агенціях в Україні / М. Карлсон // Управління якістю соціальних послуг: теорія і практика. Досвід мікропроектів УФСІ з інноваційних соціальних послуг. – Тернопіль, 2008. – 100 с.
180. Карпенко М. І. Побудова здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу школи як основне уміння майбутнього вчителя / М. І. Карпенко, Н. В. Щурова // Освіта і здоров'я підростаючого покоління : матеріали Міжнар. симпозіуму : зб. наук. праць. – Київ, 2016. – Вип. 1. – 333 с.
181. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : наук.-метод. та організац.-технолог. аспект : монографія / О. Г. Карпенко / за заг. ред. С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
182. Карпенко О. Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки / О. Л. Карпенко. – Київ : Держ. ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2007. – 144 с.
183. Карпенко О. Л. Професійне становлення соціального працівника : [навч. метод. посіб.] / О. Л. Карпенко. – Київ : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
184. Кашпирева Т. Б. Модернизация образования специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов во Франции : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Кашпирева Татьяна Борисовна. – Тула, 2004. – 214 с.
185. Киричук О. Соціально-комунікативна активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми / О. Киричук // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 12–15.
186. Клушина Н. П. Модель деятельности территориального центра социальной помощи семье и детям по социальной реабилитации подростков с девиантным поведением / Н. П. Клушина, С. С. Клищ

- // Вестник СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2001. – Вып. 6. – С. 39–44.
187. Коваленко А. В. Профессионализм и его развитие как научная проблема в психологии / А. В. Коваленко, И. В. Сыромятников // Инновации в образовании. – 2008. – № 10. – С. 58–70.
188. Коваль Л. Г. Зміст педагогічної освіти в Київському університеті ім. Т. Г. Шевченка / Л. Г. Коваль // Вісник Київського університету. – Київ, 1995. – Вип. 1. – С. 161–168.
189. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – Київ : ІЗМН, 1997. – 392 с.
190. Коваль Л. Г. Соціально-педагогічна підтримка дітей з різними соціальними та фізичними аномаліями / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик // Соціальна педагогіка. Соціальна робота : [навч. посіб.]. – Київ : ІЗМН, 1997. – С. 157–164.
191. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук / М. С. Коваль. – Коваль, 1998. – 173 с.
192. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи : [монографія] / І. М. Ковчина. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 373 с.
193. Ковчина І. М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом : навч.-метод. посіб. / І. М. Ковчина. – Київ, 2001. – 95 с.
194. Козлов Л. А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы / Л. А. Козлов. – Москва, 1997. – 125 с.
195. Козубовський В. В. Соціальний захист неповнолітніх у Великій Британії (порівняльний аналіз) / В. В. Козубовський. – Ужгород : УжНУ, 2004. – 129 с.
196. Кокоренко В. Л. Социальная работа с детьми и подростками : учеб. пособ. для студ. учреждений высш. проф. образования / В. Л. Кокоренко, Н. Ю. Кучукова, И. Ю. Маргошина. – Москва : Академия, 2011. – 256 с.
197. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія / О. М. Кокун. – Київ : Інформ.-аналіт. Агенство, 2012. – 200 с.
198. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – Москва : Академия, 2005. – 256 с.
199. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності / Н. Л. Коломінський // Наука і освіта. – 2004. – № 3. – С.14–16.
200. Коменский Я.А. Избр. Педагог. Соч. В 2-х т. – Т.1 / Я.А. Коменский / Под. ред.. А.И. Пискунова.- М.: Педагогіка, 1982.- 656 с.
201. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1980. – 192 с.

202. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / И.С. Кон. – Москва : Просвещение, 1979. – 175 с.
203. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? //Сім'я и школа, 2006, №11.- с.15-18
204. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – Київ : Вища школа, 1987. – 56 с.
205. Коношенко Н. А. Соціально-педагогічна реабілітація девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційних центрів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Н.А. Коношенко; Луганський національний університет імені Т. Шевченка. — Л., 2012. — 20 с.
206. Копец Л. В. Классические эксперименты в психологии / Л. В. Копець. – Київ : Києво-Могилянська академія, 2010. – 142 с.
207. Корнишова М. О. Діяльність громадських організацій як чинник розбудови громадянського суспільства в Україні: проблеми та перспективи [Електронний ресурс] / М. О. Корнишова. – Режим доступу: <http://polis.oa.edu.ua/article/students/2011/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%88%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9C.%D0%9E.doc> (дата запиту: 17.10.2015).
208. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы : учеб. пособ. / Р. В. Корнюшина. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 84 с.
209. Королева Н. Е. Содержание подготовки социальных работников для учебных заведений в США и Великобритании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Е. Королева. – Казань, 2003. – 185 с.
210. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский ; пер. с пол. – Москва : Экономик", 1975. – 271 с.
211. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 464 с.
212. Кошманова Т. С. Кооперование навчання як модель підготовки американських учителів // Шлях освіти. – 1999. – № 2 – С. 20–25.
213. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. – Київ : Фенікс, 2009. – 416 с.
214. Краткая медицинская энциклопедия. – Москва, 1973. – Т. 2. – С. 541–542.
215. Кремнева Т. Л. Подготовка социальных работников в Великобритании : дис. ...д-ра пед наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. Л. Кремнева. – Москва, 1999. – 479 с.
216. Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте / Б. Дж. Кретти. – Москва, 1978. – 301 с.

217. Кривоносов А. Д. Основи піарології (науки про зв'язки з громадськістю): навч. посіб. для вузів / А. Д. Кривоносов, О. Г. Філатова, М. А. Шишкіна. – Санкт-Петербург : Роза світу, 2008. – 410 с.
218. Кротенко В. Дидактогенії та їх попередження у шкільній практиці//Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей»/ за заг. Ред.. О. Кікінеджи.- Тернопіль: Стереорат, 2014.- 802 с.
219. Кубицький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах в схемах і таблицях : навч. посіб. / С. О. Кубицький. – Київ : ДАКККіМ, 2010. – 124 с.
220. Кубицький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. / С. О. Кубицький. – Київ : ДАКККіМ, 2010. – 303 с.
221. Кубицький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Кубицький. – Київ, 2001. – 20 с.
222. Кузнецова Л. П. Основные технологии социальной работы : учеб. пособ. / Л. П. Кузнецова. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
223. Кузьменко Т. М. Соціологія : навч. посіб. / Т. М. Кузьменко. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – 320 с.
224. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1970. – 211 с.
225. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1990. – 119 с.
226. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – 3-тє вид., випр. – Київ : Знання-Прес, 2008. – 447 с.
227. Кулікова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск : Изд-во ХГРУ, 1997. – 315 с.
228. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / А. Є. Кулікова. – Луганськ, 2009. – 216 с.
229. Культурология. XX век : энциклопедия. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1998. – Т. 1. – 447 с..
230. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.
231. Куц С. Фандрайзинг АВС : посібник для початківців / С. Куць. – Київ : Центр філантропії, 2008. – 92 с.
232. Кучеренко С. М. Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения

- якості підготовки фахівців / С. М. Кучеренко // Вісник Харківського університету. Сер. : Психологія. – 1998. – № 403. – С. 121–130.
233. Кушнір В. А. Лабораторний практикум з методики навчання математики : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / В. А. Кушнір, Р. Я. Ріжняк. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2013. – 224 с.
234. Лазутина Г. В. Профессиональная этика журналиста / Г. В. Лазутина. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – 224 с.
235. Ламбаева И. А. Социальная работа за рубежом : учеб. пособ. / И. А. Ламбаева. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2000. – 110 с.
236. Лапін В. М. Безпека життєдіяльності людини : навч. посіб. / В. М. Лапін. – 6-те вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2007. – 332 с.
237. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособ. / М. М. Левина. – Москва : Академія, 2001. – 272 с.
238. Левченко А. С. Коучинг как новая технология развития и обучения персонала / А. С. Левченко, Н. В. Королева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inter-nauka.com/uploads/public/14329096211036.pdf> (дата обращения: 29.04.2015). – Назв. с экрана.
239. Лернер И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования ; [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – Москва : Педагогика, 1983. – С. 137–160.
240. Лещук Г. В. Особливості організації практичної підготовки соціальних працівників у Франції / Г. В. Лещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогіка. – 2005. – № 2. – С. 111–115.
241. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Галина Василівна Лещук ; ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 20 с.
242. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – Київ, 1996. – 378 с.
243. Литвак Б. Г. Стратегічний менеджмент : підручник для бакалаврів / Б. Г. Литвак. – Москва : Юрайт, 2013. – 407 с.
244. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. А. Литвиненко ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 40 с.
245. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів виробничої сфери : дис. ... канд. пед. наук :

- спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. А. Лівенцова. – Київ, 2002. – 232 с.
246. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Лодкина. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 208 с.
247. Лоза А. С. Психологічна готовність та адаптація соціального працівника до професійної діяльності [Електронний ресурс] / А. С. Лоза. – Режим доступу:
<https://www.google.com.ua/#q=%D0%90.%D0%A1.%D0%9B%D0%BE%D0%B7%D0%B0+%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0+%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата запиту: 10.11.2014). – Назва з екрана.
248. Лопухіна Т. В. Формування професійної свідомості майбутнього педагога в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Лопухіна. – Луганськ, 2009. – 22 с.
249. Лукашевич М. П. Соціологія праці : підручник / М. П. Лукашевич. – Київ : Либідь, 2004. – 440 с.
250. Лукашевич М. П. Соціологія соціальної роботи / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна // Психологія і суспільство. – 2014. – № 1. – С. 107–149.
251. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. – 2-ге вид., доп. і випр. / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. – Київ : МАУП, 2003. – 168 с.
252. Лутошкін А. Эмоциональные потенциалы коллектива / Лутошкін А. ; ред. Р. С. Немов. – Москва : Педагогика, 1988. – 128 с.
253. Лутфуллін В.С. Навчальні перевантаження – катастрофічна загроза здоров'ю школярів / В.С. Лутфуллін // Педагогічні науки. Зб. наук. праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. – вип. 63. – 2015. – С.31 – 38.
254. Лушин П. В. Экология образовательного пространства: профицитарный подход / П. В. Лушин // Післядипломна освіта в Україні / ЦППО. – Київ, 2012. – С. 62 – 66.
255. Лушпай Л. Досвід Великої Британії щодо подолання булінгу у середній школі/ Дитинство без насилля : суспільство, школа, сім'я на захисті прав дітей: збірник матеріалів науково-практичної конференції/ за ред. О. Кікінеджи.- Тернопіль: Стереорат, 2014. – 802 с.
256. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ./Предисл. А. Я. Варга. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 368 с.
257. Ляшова Н. М. До проблеми вивчення організації здоров'язбережувального простору в освітніх закладах / Н. М. Ляшова, Н. Б. Бондаренко // Освіта і здоров'я підростаючого покоління : матеріали Міжнар. симпозіуму : зб. наук. праць. – Київ, 2016. – Вип. 1. – 333 с.

258. Мазін В. М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мазін Василь Миколайович. – Запоріжжя, 2008. – 222 с.
259. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Київ : КММ, 2006. – 240 с.
260. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник / С. Д. Максименко. – Київ : Релф-бук, 2000. – 528 с.
261. Максимова Н. В. Акмеология: новое качество образования / Н. В. Максимова. – Санкт-Петербург, 2002. – 324 с.
262. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2005. – 667 с.
263. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – Санкт-Петербург, 1997. – 214 с.
264. Малько А. В. Соціальна педагогіка в школі : культурологічний аспект / А. В. Малько // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 36–40.
265. Малькова З. А. Современная школа в США / З. А. Малькова. – Москва : Педагогика, 1999. – 420 с.
266. Малькова М. А. Формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов к взаимодействию с девиантными подростками: дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Малькова М. А. – Луганск, 2006. – 252 с.
267. Маралова Т. П. Психологические условия формирования профессиональной направленности личности будущего учителя в студенческом коллективе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Маралова. – Москва, 1984. – 16 с.
268. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 / Василий Николаевич Марков. – Москва, 2004. – 453 с.
269. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва, 1996. – 312 с.
270. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу // Теории личности в западно-европейской и американской психологии : хрестоматия по психологии личности. – Самара, 1996. – С. 422–449.
271. Медведева, А. А. К вопросу о дидактогенном неврозе / А. А. Медведева // Уч. зап. Таврич. нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Сер. «Философия. Культурология. Политология. Социология». — 2010. – Т. 23 (62). – № 1. – С. 167—171. Политология. Социология. Симферополь, 2010. Т. 23, № 1. С. 167-171.
272. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 40 с.

273. Меньшикова Т. И. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Т. И. Меньшикова. – Волгоград, 2008. – 14 с.
274. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : колективна монографія / Сурмін Ю. П. – Київ : МАУП, 2005. – 256 с.
275. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Москва : Прайм-Евроник, 2007. – 672 с.
276. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и общеобразовательных учреждений / автор-сост. В. А. Мижериков. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.
277. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2004. – 320 с.
278. Мищик Л. И. Теоретико-методические основы профессиональной подготовки социальных педагогов в заведениях высшего образования: дис. доктора пед наук: 13.00.05 / Мищик Л.И. – Запорожье, 1997. – 359 с.
279. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – Вінниця: Універсам-Вінниця, 1998. – 348 с.
280. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – Київ : Знання, 1989. – 48 с.
281. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания : теория и методика / Н. И. Монахов. – Москва : Педагогика, 1981. – 144 с.
282. Моргунов Е. Б. Модели и методы управления персоналом : Российско-британское учеб. пособ. / под ред. Е. Б. Моргунова. – Москва : ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2001. – 464 с. – (Серия «Библиотека журнала «Управление персоналом»).
283. Мороз О. Г. Адаптація молодого вчителя : навч. посіб. / О. Г. Мороз. – Київ : КГШ, 1980. – 95 с.
284. Москаленко А. М. Історія вітчизняної педагогіки : навч. посіб. / А. М. Москаленко. – Київ : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2015. – 303 с.
285. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / О. І. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
286. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.
287. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник [для студ. высш. учеб. заведений] / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2007. – 224 с.

288. Мурашкевич О. А. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах : навч.-метод. посіб. / О. А. Мурашкевич ; Держ. закл. «Луган. нац. Ун -т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 202 с.
289. Мэй Р. Искусство психологического консультирования : учеб. пособ. / Р. М. Мэй. – Москва : Астрель Пресс, 1994. – 224 с.
290. Насирова Н. Х. Проектирование подготовки студентов гуманитарных факультетов классического университета по информатике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Х. Насирова. – Казань, 2000. –17 с.
291. Наше общее будущее : доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию. – Москва : Прогресс, 1989. – 376 с.
292. Недбай В. В. Проектная методика как фактор развития информационной компетентности школьника на уроке иностранного языка в средней школе / В. В. Недбай // Педсовет.org. : сайт. – Режим доступа: <http://2001.pedsovet.alledu.ru/news.php?n=311&c=42> (дата обращения: 12.02.2014). – Навз. с экрана.
293. Немов Р. С. Социальная психология : учеб. пособ. / Р. С. Немов, И. Р. Атлунина. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 432 с.
294. Нестерова Г. Ф. Технология и методика социальной работы / Г. Ф. Нестерова, И. В. Астэр. – Санкт-Петербург, 2006. – 168 с.
295. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов / А. А. Низков // Проблемы высшей школы. – 1980. – Вып. 40. – С. 36–41.
296. Никитина Н. И., Лазарева М. И. Профессиональная подготовка социальных педагогов к работе в Центре социальной помощи семье и детям//Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009 №13 . – с.49 – 54
297. Ніколаєва В. І. Соціально-педагогічна реабілітація підлітків із сімей груп ризику в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / Луганський національний університет імені Т. Шевченка – Л., 2009. – 237с.
298. Новак Е. С. Социальная работа за рубежом : учеб. пособ. / [Е. С. Новак, Е. Г. Лозовская, М. А. Кузнецова] ; под общ. ред. Е. С. Новак. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2001. – 172 с.
299. Ньюмен Дж. Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен ; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М. . Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.
300. О'Хоган К. Кризисное вмешательство: изменение точек зрения / К. О'Хоган // Практика социальной работы / под. ред. К. Ханвея, Т. Филпота. – Київ ; Амстердам, 1996. – 169 с.
301. Обухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учебное пособие для студ. высш.

- учеб.заведений / Н.Г. Обухова.- М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 77 с.
302. Общественное здоровье и здравоохранение : материалы для подготовки и квалификационной аттестации по специальности : учеб. пособ. / под ред. В. С. Лучкевича, И. В. Полякова. – Санкт-Петербург, 2005. – 53 с.
303. Овчарова Р. Справочная книга социального педагога / Р. Овчарова. – Москва : ТЦ Сфера, 2002. – 352 с.
304. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя / Ю. М. Олександров // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2009. – Вип. 32. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2009_32/18.html (дата запиту: 25.02.1015). – Назва з екрана.
305. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 32–37.
306. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Академвидав, 2003. – 448 с.
307. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / Орлов Ю. М. ; сост. А. В. Ребенок. – 2-е изд. испр. – Москва : Салдинг, 2006. – 96 с. – (Серия «Управление поведением»).
308. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В. Л. Ортинський – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
309. Павленок П. Д. Основы социальной работы : учебник / [отв. ред. П. Д. Павленок]. – Москва : ИПФРА-М, 2003. – 395 с.
310. Павловський А. П. Соціальна робота з подростками з опорою на сильні сторони : практич. пособ. / А. П. Павловський. – Київ, 2015. – 108 с.
311. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – Київ : Каравела, 2007. – 576 с.
312. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2005. – 560 с.
313. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 204 с.
314. Парфанович І. І. Теоретико-методичні засади профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл [Текст] : автореферат... д-р пед. наук, спец.: 13.00.05 - соціальна педагогіка / І. І. Парфанович – К. : Ін-т проблем виховання, 2014. – 39 с.
315. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Ю. Пащенко – К., 2000. – 23 с.

316. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : [монографія] / Ю. В. Пелех ; за ред. М. Б. Євнуха. – Рівне : Теніс, 2009. – 400 с.
317. Перлз Ф. Теория гештальттерапии / Ф. Перлз. – Москва : Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
318. Петришин Л. Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів / Л.Й. Петришин // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2013.- №2.- с.61-71.
319. Петрович Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав. Монографія/ Ж.В. Петрович . – Рівне: видавець О.Зень, 2010. – 368 с.
320. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – Київ, 1997. – 401 с.
321. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор (вопросы теории и практики психотерапии на основе учения И.П.Павлова). М., 1957. – 532 с.
322. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения : учеб. пособ. / Ю. П. Платонов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 464 с.
323. Платонова Н. М. Основы социальной педагогики : учеб. пособ. / Н. М. Платонова ; Санкт-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1997. – 117 с.
324. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов : [учеб. пособ. для высш. учеб. завед.] / Ю. М. Плотинский. – Москва : Логос, 2001. – 296 с.
325. Покровская Н. Н. Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла : учеб.-метод. пособ. / Н. Н. Покровская, Г. В. Абазов, Н. Г. Пряхи и др. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та управления и экономики, 2015. – 138 с.
326. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах неперервної освіти : монографія / В. А. Поліщук ; за ред. Н. Г. Никало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
327. Полтавець В. І. Соціальна робота в Україні: перші кроки / під ред. В.І. Полтавця. – Київ : КМ Academia, 2000. – 236 с.
328. Пометун О. І. Методичний посібник для вчителів з навчального курсу за вибором для учнів 9 (10) класу загальноосвітніх навчальних закладів. Уроки для сталого розвитку/ О.І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко. – Київ : Освіта, 2011. – 101 с.
329. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. І. Пометун ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 15–24. –Бібліотека з освітньої політики).

330. Пониманская Т. И. Усвоение старшими дошкольниками нравственных норм и совместной трудовой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. И. Пониманская ; НИИ дошк. восп. АПН СССР. – Київ : 1983. – 23 с.
331. Попов С. Н. Физическая реабилитация : учебн. для студ. высш. уч. завед. обучающихся по Гос. образоват. стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (Адаптивная физическая культура) / под общей ред. проф. С. Н. Попова. – Изд. 3-е. – Ростов н/Дону : Феникс, 2005. – 608 с.
332. Попович Г. М. Соціальна робота в Україні і за рубежом : навч.-метод. посіб. – Ужгород : Гражда, 2000. – 134 с.
333. Похилько А. Д. Социокультурная автономность сознания: философско-антропологическое измерение : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Похилько Александр Дмитриевич. – Ставрополь, 2007. – 350 с.
334. Приступа Е.Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.пед.н.: Спец. 13.00.02 / Приступа Елена Николаевна; [Российский государственный социальный университет]. – М., 2008. – 40 с.
335. Приходько М. І. Професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині [Електронний ресурс] / М. І. Приходько. – Режим доступу: <http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/...2/154-158.pdf> (дата запту 30.11.2014).
336. Пришляк О. Ю. Змістовий компонент професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині / О. Пришляк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. : Педагогіка. – 2007. – № 1. – С. 39–44.
337. Пришляк О. Ю. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН / О. Ю. Пришляк // Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 27. – С.159–162.
338. Пришляк О. Ю. Соціальна політика і соціальна педагогіка у Німеччині / О. Ю. Пришляк // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2007. – Вип. 47. – С. 177–181.
339. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / Л. В. Путляева. – Москва : ЦОЛНУВ, 1990. – 170 с.
340. Пуховська Л. П. Підходи до організації багаторівневої системи вищої освіти в зарубіжних країнах / Л. П. Пуховська // Проблеми багаторівневої вищої технічної освіти : тези доп. Міжнарод. наук.-метод. конф. / В. І. Шеховцов (ред.). – Київ, 1993. – С. 252–254.
341. Пюра О. С. Подготовка будущих социальных педагогов к коммуникативной деятельности в условиях детских заведений оздоровления и отдыха: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 /

- О.С. Пюра: НАПН Украины, Ин – т проблем воспитания.- Киев, 2015. – 20 с.
342. Пьюселик Френк Магия нейролингвистического программирования без тайн (The Magic of NLP Demystified) / Френк Пьюселик, Льюис Байрон. – Санкт-Петербург : 21 столетие, 1994. – 245 с.
343. Райкова Е. Ю. Содержание и формы психологического консультирования по проблемам родительско-детских отношений / Е. Ю. Райкова // Психология обучения и воспитания : ученые записки кафедры психологи : сб. статей. – Самара, 2005. – Т. 2. – С. 30–40.
344. Раков С. А. Сучасний учитель інформатики: кваліфікація і вимоги // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 3. – С. 35–38.
345. Рамон Ш. Подготовка преподавателей // Обучение социальной работе: преемственность и инновации / под ред. Ш. Рамон, Р. Сарри ; пер с англ.; под ред. Б. Ю. Шапиро. – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 157 с.
346. Реан А. А. Психология и педагогика. Ученик / А. А. Реан, Н.В.Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 432 с.
347. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / под общей ред. А. А. Реан. – Москва, 2002. – 656 с.
348. Ригина Н. Ф. Совершенствование стандартов социальной работы в Великобритании // Российский журнал социальной работы. – 1996. – № 2. – С. 128–134.
349. Робинсон Сен Кен Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / Сен Кен Робинсон, Лу Ароника. – Москва : Манн, Иванов, Фербер, 2015. – 364 с.
350. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.
351. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – Москва : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
352. Роджерс К. Р. Личные размышления относительно преподавания и учения / К. Р. Роджерс // Открытое образование. – 1993. – № 5–6. – С. 8–12.
353. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : колективна монографія / за наук. ред. проф. Л.О. Коликової, проф. Г. О. Хомич. – Київ : Слово, 2016. – 472 с.
354. Ромек В. Г. Поведенческая психотерапия : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. Г. Ромек. – Москва : Академия, 2002. – 192 с.
355. Ромм Т. А. Социальная работа за рубежом / Т. А. Ромм ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2003. – 160 с.
356. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : ПИТЕР. – 1999. – С. 518.
357. Русаков Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной

- деяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Ю. Т. Русаков. – Магнітогорск, 2006. – 40 с.
358. Рыбкин И. В. Коучинг соціального успіха / И. В. Рыбкин. – Москва : Ін-т общегуманітарних досліджень, 2005. – 224 с.
359. Савельєва С. С. Педагогічні умови формування професійної компетентності учителя в освітньому процесі вузу : монографія / С. С. Савельєва. – Воскресенск, 2012. – 220 с.
360. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Г. Самойлова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Запоріжжя, 2004. – 19 с.
361. Самоукина Н. Коучинг – ваш проводник в мирі бізнесу / Н. Самоукина, Н. Туркулец. – Питер, 2004. – 192 с.
362. Санжаєва Р. Д. Психологічні механізми формування готовності людини к діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Р. Д. Санжаєва. – Новосибирск, 1997. – 36 с.
363. Сатир В. Семейная психотерапія. / В. Сатир. – Москва : Ін-т общегуманітарних досліджень. – 1995. – 321 с.
364. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології : навч. посіб. – Москва : Народне освітання, 1998. – 238 с.
365. Селигман М. Як навчитися оптимізму: змініть погляд на світ і на свою життя / М. Селигман ; пер. с англ. – Москва : АЛЬПИНА ПАБЛІШЕР, 2013. – 338 с.
366. Селиман Ф. Семейная терапія // Практика соціальної роботи / под ред. К. Ханвея, Т. Филпота. – Київ ; Амстердам, 1996. – 346 с.
367. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. / А. В. Семенова. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
368. Семигіна Т. В. Словник з соціальної політики / Т. В. Семигіна. – Київ : Києво-Могилянська академія. – 2005. – 258 с.
369. Семигіна Т. В. Соціальна робота з людьми, які живуть із ВІЛ/СНІДом : метод. посіб. для проведення курсів підвищ. Кваліфікації / Т. Семигіна, О. Банас, Н. Венедиктова. – Київ : Києво - Могилянська академія, 2006. – 620 с.
370. Семигіна Т. В. Теорії і методики соціальної роботи : підручник для студ. вищих навч. закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – Київ : Академвидав, 2005. – 328 с.
371. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк : у 2 ч. – Київ : Київський університет, 2000. – Ч. 2. – 230 с.
372. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – Київ : Вища шк., 2004. – 335 с.

373. Сергеева О. А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Ольга Александровна Сергеева. – Астрахань, 2007. – 175 с.
374. Сергеенкова О. П. Загальна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергеенкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
375. Сергеенкова О. П. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергеенкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
376. Силкин Л. Н. Что такое психологическая реабилитация / Л. Н. Силкин // Наша жизнь. – Москва, 1982. – № 1. – С. 34–35.
377. Симонов В. П. Педагогическая диагностика в образовательных системах : монография / В. П. Симонов. – Москва : Перспектива, 2010. – 264 с.
378. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – С. 47–55.
379. Сінкевич С. В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / С. В. Сінкевич. – Хмельницький, 2002. – 186 с.
380. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
381. Скрипченко О. В. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, Т. М. Лисянська. – Київ : Либідь, 2005. – 464 с.
382. Слостенин В. А. Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В. А. Слостенина и И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2005. – 336 с.
383. Слостенин В. А. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
384. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – Москва : Просвещение. 1979. – С. 14–28.
385. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.
386. Словарь «Социальная работа и здравоохранение». – Москва : Альфа-принт, 1996. – 258 с.

387. Слоун К. Умнее, быстрее, лучше. Стратегии эффективного и успешного лидерства / К. Слоун ; пер. с англ. О. Бурмаковой. – Москва : Юрайт, 2009. – 252 с.
388. Смеречак Л. І. Особливості реабілітаційної роботи соціального педагога / Л. І. Смеречак // Соціальний педагог. – 2012. – № 6. – С. 58–60.
389. Смирнов В. М. Педагогические теории, системы и технологии : учеб. пособ. / В. М. Смирнов. – Москва : Академия, 1997. – 144 с.
390. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – Москва : АРКТИ, 2008. – 282 с.
391. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study / О. Г. Смолянинова // Инновации в российском образовании. – Санкт-Петербург ; Москва : ВПО, 2000. – С. 56–68.
392. Соколов Е. М. Шведская школа: система и управление / Е. М. Соколов // Директор школы. – 1994. – № 6. – С. 70–77.
393. Сорока-Росинський . М. Школа ім. Достоєвського // Сорока-Росинський В. М. Педагогические сочинения. – Москва, 1991. – С. 215.
394. Социально-психологическая реабилитация детей, пострадавших от жестокого обращения [Электронный ресурс] / М-во образования и науки Российской Федерации. Федерал. гос. бюджетное образовательное учрежд. высш. профес. образования «Пензенский государственный университет». – Режим доступа: <http://docplayer.ru/358193-Socialno-psihologicheskaya-reabilitaciya-detey-postradavshih-ot-zhestokogo-obrashcheniya.html> (дата обращения: 18.06.2014). – Назв. с экрана.
395. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Марченко та ін.; За заг. Ред.: І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
396. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навч. словник-довідник / уклад. В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін. – Київ : Каравелла ; Львів. – 2002. – 480 с.
397. Статут Всесвітньої організації охорони здоров'я [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_599 (дата обращения: 28.09.2015). – Назв. с экрана.
398. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Стрельников ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2007. – 44 с.
399. Субетто А. И. Квалитология образования : монография / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.

400. Сурмин Ю. П. Теория социальных технологий: Учеб. Пособие / Ю. П. Сурмин, Н. В. Туленков. – Київ : МАУП, 2004. – 608 с.
401. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Київ : Рад. шк., 1988. – 272 с.
402. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 4.– С. 391–626.
403. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / ред. кол. : О. Г. Дзевєрін, М. М. Грищенко, С. П. Заволока та ін. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419–654.
404. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 2. – С. 147–416.
405. Сушик Н. С. Сутність, зміст, структура комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога / Н. С. Сушик // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Сер. : Педагогічні науки. – 2010. – № 23. – С. 250–253.
406. Сычов О. А. Психология оптимизма : учеб.-метод. пособ. к спецкурсу / О. А. Сычов ; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 69 с.
407. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
408. Тарновская А. С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / НИИ психологии УССР / А. С. Тарновская. – К., 1991. – 20 с.
409. Теория социальной работы : учебник для бакалавров / под ред. Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой, М. В. Вдовиной. – Москва : Юрайт ; ИД Юрайт, 2011. – 345 с.
410. Терещук Г. В. Основи педагогічних досліджень / Г. В. Терещук, В. К. Сидоренко. – Ольштин : WSiE NWP, 2010. – 328 с.
411. Технологии социальной работы : учебник / под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. – Москва : ИНФРА-М, 2001. – 400 с. – (Серия «Высшее образование»).
412. Тименко Л. В. Психологічна готовність майбутніх соціальних педагогів до профорієнтаційної роботи із старшокласниками / Л. В. Тименко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. пр. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 7. – С. 85–92.
413. Тимоти Голви. Внутренняя игра в теннис / Тимоти Голви. – Москва : СЭНТЭ, 2009. – 54 с.

414. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.07 / Титаренко Л. М. – Київ, 2007. – 20 с.
415. Тихонова Т. Формування у старшокласників інформаційно-технологічної компетентності під час навчання інформатики / Т. Тихонова, Г. Лункова // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 2. – С. 6–13.
416. Ткачѐва И. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ткачѐва И. Ю. – Москва, 1983. – 25 с.
417. Торкатюк В. І. Сталий розвиток територій: Основні науково-теоретичні підходи до визначення та сутність поняття / В. І. Торкатюк, Н. В. Бібік // Бізнес-інформ. – 2009. – № 4. – С. 127.
418. Трегубова Т. М. Социальная работа со студентами в XXI веке – новые обязательства, поликультурный анализ [Электронный ресурс] / Т. М. Трегубова // Полемика : [сайт журналу]. – 2005. – Вып. 13. – URL:<http://www.irex.ru/press/pub/polemika/13/tre> (дата обращения: 16.01.2014). – Назв. с экрана.
419. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Троцько ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПНУ. – Київ, 1997. – 54 с.
420. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. / Трубавіна І. М. – Київ : [ДЦССМ], 2002. – 132 с.
421. Трубавіна І. М. Поняття кризового втручання в соціальній роботі / І. М. Трубавіна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 4. – С. 81–82.
422. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. /Т. І. Туркот. – Київ: Кондор, 2011. – 628 с.
423. Тюпля А. Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / А. Т. Тюпля, І. Б. Іванова. – Київ : Знання, 2008. – 574 с.
424. Уваров Ф. Ю. Новые информационные технологии и реформа образования // Информатика и образование. – 1994. – № 3. – С. 3–14.
425. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – Воронеж : Книга, 1997. – 234 с.
426. Уильяме Э. Вы – супервизор: шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильяме. – Москва : Класс, 2001. – 56 с.
427. Уитмор Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом : практ. пособ. / Дж. Уитмор. – Москва : Финансы и статистика, 2001. – 160 с.
428. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2013. – 800 с.
429. Ушакова І. В. Супервізія : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закладів] / І. В. Ушакова. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. – 228 с.

430. Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев : Олимпийская литература, 1998. – 335 с.
431. Фалінська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / З. З. Фалінська ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 2006. – 284 с.
432. Федій О. А. Естетотерапія : навч. підруч. / О. А. Федій. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – С. 44–45.
433. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : [монографія] / О. А. Федій. – Полтава : ПНПУ, 2009. – 404 с.
434. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Москов. психолого-социальный ин-т : Флинта, 1999. – 672 с.
435. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
436. Філософський словник. – Режим доступу: <http://eslovnyk.com/критерій> Критерії // Тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eslovnyk.com/критерій> (дата запиту: 16. 02.2014). – Назва з екрана.
437. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – 2-ге вид. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2003. – 136 с.
438. Фурман Б. Навыки ребенка в действии: Как помочь детям преодолеть психологические проблемы / Бен Фурман ; пер. с англ. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2013. – 228 с.
439. Хакен Г. Синергетика : учеб. пособ. / Г. Хакен. – Москва : Мир, 1980. – 404 с.
440. Харламов И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 1999. – 520 с.
441. Холстова Е. И. Зарубежный опыт социальной работы : учеб. пособ. / Е. И. Холстова, А. Н. Дашкина, И. В. Малофеев. – Москва : Дашков и К°, 2013. – 368 с.
442. Хоукинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Хоукинс, Р. Шохет. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 324 с.
443. Храмова Н. Г. Формирование психологической готовности студентов к консультированию по проблемам супружеских отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.17 «Педагогическая психология»/ Н. Г. Храмова. – Самара, 2003. – 20 с.

444. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – Москва : Изд-во Москов. ун-та, 1981. – 400 с.
445. Хрусталева С.А. Методика и практика социально-психологической реабилитации незрячих : учеб. пособ. / С. А. Хрусталева, С. А. Гильд, Л. И. Боброва. – Москва : ВОС., 1986. – 66 с.
446. Цели и показатели оценки прогресса молодежи в глобальной экономике : Доклад Генерального Секретаря [Электронный ресурс] / Генеральная Ассамблея. Экономический и Социальный Совет. – Режим доступа: http://repository.un.org/bitstream/handle/11176/228704/A_AC.253_13%3B_E_CN.5_2000_2-RU.pdf?sequence=5&isAllowed=y (дата обращения: 15.04.2014).
447. Целых М. П. Социальная работа за рубежом: Соединенные Штаты Америки / М. П. Целых. – Москва : Академия, 2007. – 128 с.
448. Чайка В. М. Основы дидактики : навч-й посіб. / В. М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 238 с.
449. Чередник Г. Ю. Соціальна психологія : конспект лекцій з курсу / Г. Ю. Чередник, О. О. Лоза. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2009. – 76 с.
450. Чернецька Ю. І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Чернецька Ю. І. ; Держ. заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Старобільськ, 2016. – 522 с.
451. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – Москва : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 96 с.
452. Чернявська О. В. Фандрайзинг : навч. посіб. / О. В. Чернявська, А. М. Соколова. – 2-е вид., з доопрац. та допов. – Київ : Алерта, 2015. – 272 с.
453. Чорна І. Реабілітація дітей з порушеннями рухової діяльності / І. Чорна // Соціальний педагог. – 2014. – Спец. вип. – С. 66–67.
454. Чуева М. Ю. Педагогическая фасилитация. опыт применения в высшей школе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXXIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2013. – № 10 (34). – С. 23–35.
455. Шабанов Г. А. Развитие педагогического творчества преподавателей военно-учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шабанов Григорий Александрович. – Москва : ВПА, 1991. – 218 с.
456. Шакурова В.М. Методика и технология работы социального педагога / В.М. Шакурова. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2004. — 272 с.

457. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере / Р. М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Сер. : Философия. Психология. Педагогика. — 2006. — Т. 6. Вып. 1/2. — С. 104–109.
458. Шандрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності / С. К. Шандрук // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. — Київ, 2002. — С. 32–34.
459. Шанскова Т. І. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Шанскова Тетяна Ігорівна ; Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. — Житомир, 2016. — 41 с.
460. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навч. посіб./ В.М. Шайрай. — Київ : Центр навчальної літератури, 2006. — 464 с.
461. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності. Навч. посіб. / З.М. Шевців. — К. : Центр учбової л-ри, 2012. — 248 с.
462. Шевчук О. М. Практична підготовка студентів – майбутніх соціальних працівників / О.М. Шевчук //Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали міжнародної науково-практичної конференції.- Одеса.- 2015.- 298 с.
463. Шендеровський К. С. Менеджмент у соціальній роботі / К. С. Шендеровський. — Київ : Главник, 2007. — 207 с.
464. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. — Москва : Академия, 2001. — 206 с.
465. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. — Київ : Абрис, 2002. — 742 с.
466. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов. — Москва; Ставрополь, 1991. — 206 с.
467. Шпак В. П. Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні (XIX – початок ХХ ст.) дис. доктора пед наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В.П. Шпак.- Полтава, 2006.- 505 с.
468. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. — Ленинград : Наука, 1966. — 302 с.
469. Штрауб У. Социальная работа и связи с общественностью в Германии // Журнал исследований социальной политики. — 2002. — № 5 (1). — С.75 –87.
470. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. — Москва : Эксмо, 2003. — 512 с.
471. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг. — Москва : Наука, 1996. — 331 с.

472. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.
473. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Директор школы, 1996. – 120 с.
474. Якобс Д. Супервизорство / Д. Якобс и др. – Санкт-Петербург : Б.С.К., 1997. – 325 с.
475. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
476. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В. А. Якунин. – Санкт-Петербург : Изд.-во Михайлова В. А., 1998. – 288 с.
477. Яременко В. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Аконіт, 1998. – 351 с.
478. Ярская-Смирнова Е. Социальная политика и социальная работа в меняющейся России / под.ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. – Москва: ИНИОН РАН, 2000. – 128 с.
479. Яшкова А. Н. Возрастная психология : учеб. пособие / А. Н. Яшкова, Н. Ф. Сухарева. – Саранск: Прогресс, 2009. – 88 с.
480. Amthor R.Ch. Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit: Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität / R. Ch. Amthor. – Weinheim u. München : Juventa, 2003. – 656 p.
481. Arctic Challenges : Report from Nordic Council' s Parliamentary Conference in Reykjavic 16–17 August 1993. – Stockholm : The Nordic Council, 1993. – 154 p.
482. Badry G., Buchka M., Knapp R. Padagogik Grundlagen und Arbeitsfelder / G. Badry, M. Buchka, R. Knapp. – Berlin : Luchterhand, 1992. – 389 s.
483. Barker R. L. The social Work Dictionary / R. L. Barker. – 3 ed. – Washington : NASW, 1995. – 493 s.
484. Bassey M. Case study research in educational settings / M. Bassey. – Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 1999. – 192 p.
485. Benson P. Teacher's and learner's theories of autonomy [Електронний ресурс] / P. Benson. – 2002. – URL: <http://lc.ust.hk/~ailasc/symposium/Con-cepts01Benson.pdf> (дата обращения: 08.12.2012).
486. Bericht uber die Verbesserung der Sekundarbildung: Politik, Ziele, Struktuzen, Inhalt und Methoden. – Geneva. – December 1986. – 157 s.
487. Borders L. D. Handbook of Counseling Supervision / L. D. Borders, G. R. Leddick. – Alexandria VA : Association for Counselor Education and Supervision. – 1987.
488. Borders, L. D. Curriculum guide for training counselor supervisors: Rationale, development, and implementation / L. D. Borders, J. M. Bernard,

- H. A. Dye, M. L. Fong, P. Henderson & D. W. Nance // *Counselor Education and Supervision*, 1991. – Vol. 31. – P. 58–80.
489. Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi *Techniques and Guidelines for Social Work Practice* / Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi. – Boston, 2008. – 628 p.
490. Bridges E. M. The use of cases in problem based learning / Edwin M. Bridges, Philip Hallinger // *Journal of Cases in Educational Leadership*. – 1999. – Vol. 2. Iss. 6. – P. 1–6.
491. Brissette I. The role of optimism and social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition / I. Brissette, M. F. Scheier, C. S. Carver // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2002. – Vol. 82. – P. 102 – 111.
492. Bruner R. F. *Case studies in finance : managing for corporate value creation* / Robert F. Bruner. – International ed., 5th ed. – London : McGraw-Hill, 2006. – 785 p.
493. Cameron A. The live teaching case: a new IS method and its application / A. Cameron, M. Trudel, R. Titah, P. Leger, P. Blakey // *Journal of Information Technology Education*. – 2012. – Vol. 11. – P. 27–42.
494. Chamberlin J. A Working Definition of Empowerment / J. Chamberlin. – *Psychiatric Rehabilitation Journal*. – 1997. – Vol. 20. № 4. – P. 43–46.
495. Christine J. Yeh. Development, content, process and outcome of an online peer supervision group for counselor trainees / Christine J. Yeh, Tai Chang, Lillian Chiang, Christopher M. Drost, Dorota Spelliscy, Robert T. Carter, Yaowen Chang // *Computers in Human Behavior* 24. – 2008. – P. 2889–2903.
496. Csikszentmihalyi M. *Finding flow in everyday life* / Csikszentmihalyi M. – New York : BasicBook, 1997. – 144 p.
497. Deci E. L. Self-determination in a work organization / E. L. Deci, J. P. Connell, R. M. Ryan // *Journal of Applied Psychology*. – 1989. – № 74. – P. 580–590.
498. Dickinson L. *Self-instruction in Language Learning* / L. Dickinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 203 p.
499. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem / Ed Diener, Marissa Diener // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol 68 (4). – P. 653–663.
500. Dorn E. M. Case method instruction in the business writing classroom / Elizabeth M. Dorn // *Business Communication Quarterly*. – 1999. – Vol. 62. Iss 1. – P. 41–60.
501. Ellet W. *The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases* / W. Ellet. – Boston : Harvard Business School Press, 2007. – 273 p.
502. Empowerment. Definition [Electronic resource]. – URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/empowerment.html> (дата запыту: 18.05.2014).

503. Ey S. A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test / W. Hadley, D.N. Allen, S. Palmer, J. Klosky, D. Deptula, J. Thomas, R. Cohen // *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. – 2005. – Vol. 46. – № 5. – P. 548–558.
504. Fredrickson B. L. Positive Emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires: cognition and emotion / B. L. Fredrickson, C. Branigan. – 19. – P. 313–332.
505. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions / B. L. Fredrickson // *American Psychologist*. – 2004. – Vol. 56. – P. 218–226.
506. Garvin David A. Teaching executives and teaching MBAs : reflections on the case method / David A. Garvin // *Academy of Management Learning & Education*. 2007. – Vol. 6. Is 3. – P. 364–374.
507. Gilbride D. Identification of the characteristics of work environments and employers open to hiring and accomodating people with disabilities / D. Gilbride, R. Stensrud, K. Golden // *Rehabil Counseling Bull.* – 2003. – 46.
508. Golan N. Treatment in crisis situation (Treatment approaches in human services) / N. Golan. – *Psychology*, 1978. – 266 p.
509. Government of Newfoundland and Labrador - Education. Safe and Caring Schools Policy. Revised [Online resource]. - 2013. P. 14.-Access. – Режим доступа: www.edgov.nl.ca/edu/K12/safeandcaring/policy.pdf (дата запыту: 25.06.2015).
510. Headey B. Subjective Well-Being: The Stocks and Flows Framework / B. Headey, A. Wearing // *Subjective Well-Being: an interdisciplinary perspective* / ed. by F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz. – 1st ed. – Oxford : Pergamon Press, 1991. – P. 49–73.
511. Heather Alden National School Social Worker of the Year [Electronic resource] / Heather Alden // *School Social Worker Association of America*. – 2012. – Режим доступа: <http://www.sswaa.org/?page=404> (дата запыту: 24.06.2014).
512. Holtershinken D. Zur Situation des Studienanges der beruflichen Fachrichtung Sozialpadagogik // Bader R., Patzold G. (Hrsg) *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. – Bochum: Universitatsverlag Dr. N. Brockmeyer. – 1995. – S. 197–214.
513. Information Literacy Competency Standards for Higher Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm> (дата запыту: 24.06.2014).
514. Jacob Kounin. Discipline and Group Management in Classrooms / Jacob Kounin, Jacob S. – Huntington, N. Y. : R. E. Krieger, 1977. – 170 p.
515. Kadushin A. Supervision in social work / A. Kadushin. – N. Y. : Columbia University Press, 1976. – 148 p.
516. Keyes C. L. M. Social Well-Being / C. L. M. Keyes // *Social Psychology Quarterly*. – 1998. – Vol. 6. – № 2. – P. 121–140.

517. Keyes C. L. M. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life / C. L. M. Keyes // *Journal of Health and Social Behavior*. – 2002. – Vol. 43. – P. 207–222.
518. Kinder - und Jugendhilfe im SOS – Kinderdorf «Saar». – München. – Hrsg : Socialpädagogisches Institut des SOS – Kinderdorf. – 1988. – 55 s.
519. Knafo R. *Geographie. La France et la CEE* / R. Knafo. – Paris ; Belin, 1988. – 384 p.
520. Kruse E. Professionalisierung durch Akademisierung? – Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit / E. Kruse // *Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz* / P. Hammerschmidt, J. Sagebiel (Hrsg.). – Neu-Ulm : AG SPAK, 2010. – S. 43–58.
521. Kurpius D. Ethical issues in supervising counseling practitioners / Kurpius D., Gibson G. et al // *Counselor Education and Supervision*. – 1991. – Vol. 31(1). P. 58–67.
522. Lewinsohn P. The Relationship between Life Satisfaction and Psychological Variables: New Perspectives / P. M. Lewinsohn, J. E. Redner, J. R. Seeley // *Subjective Well-Being: an interdisciplinary perspective* / F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz ed. by. – 1st ed. – Oxford : Pergamon Press, 1991. – P. 141–172.
523. Lier L. Van Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity / L. Lier. – Harlow : Longman, 1996.
524. Little T.D., Hawley P. H., Henrich C. C., & Marsland K.W. Three Views of the Agentic Self: A Developmental Synthesis / Little T.D., Hawley P. H., Henrich C. C., & Marsland K.W. // *Handbook of Self-Determination Research* / edited by E. L. Deci and R. M. Ryan. – New York : University of Rochester Press. – P. 389–404.
525. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts / W. Littlewood // *Applied Linguistics*. – 1999. – (1). – P. 71–94.
526. Lyons K. *Social Work in Higher Education* / K. Lyons. – London, 2000. – № 24. – P. 345–346.
527. Mann H. H. Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components acrossdisciplines / H. H. Mann // *Journal of Community Psychology*. – 2006. – Vol. 34. – No. 5. – P. 523–540.
528. Mariani L. Developing strategic competence towards autonomy in oral interaction / L. Mariani // *Perspectives, a Journal of TESOLItaly*. – Vol. XX. № 1, 1997. – P. 2836.
529. Masten A. S. A resilience framework for research, policy, and practice / Masten, A. S., & Powell, J. L. // *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversitie* / S. S. Luthar (Ed.). – New York : Cambridge University Press, 2003. – P. 1–25.
530. Meyers David G. *Social Psychology* / Meyers David G. – 10th Ed. – New York : McGraw- Hill, 2010. – 768 p.

531. Myrick R. D. Cyberspace: New place for counselor supervision / R. D. Myrick, R. A. Sabella // *Elementary School Guidance & Counseling*. – 1995. – № 30. – P. 35–44.
532. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do.* – Oxford: Blackwell Publishing. – 1993. – с. 128
533. Patti S. *UCLA Library Information Competence at UCLA: Report of a Survey Project [Electronic resource]* / Patti S. Caravello Chair, Eloisa Gomez Borah, Judith Herschman, Eleanor Mitchell. – URL: http://www.library.ucla.edu/infocompetence/index_noframes.htm/.
534. Rauh K. *NGOs, Foreign Donors, and Organizational Processes: Passive NGO Recipients or Strategic Actors? [Electronic resource]* / K. Rauh. – URL: <https://www.mcgill.ca/msr/volume1/article2> (дата запису: 16.12.2016).
535. Reussir le Haut-Rhin. – 1992. – N 15. – P.14–17.
536. Richmond M. *The training of Charity Workers* / Mary E. Richmond // *The Long View: papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z. S. Mann.* – New York : Russell Sage Founda-tion, 1930. – P. 86–98.
537. Richmond Mary Ellen. *Social diagnosis* / Richmond Mary Ellen. – New York : Russell Sage Founda-tion, 1917. – 511 p.
538. Robinson V. *Supervision in social casework/* V. Robinson. – Chapel Hill : University of Nort Carolina. – 136 p.
539. Ryan R. M. *Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?* / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Journal of Personality*. – 2006. – № 74. – P. 1557–1586.
540. Ryff C. *Know Thyself and Become what You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being* / C. D. Ryff, B. H. Singer // *Journal of Happiness*. — 2008. – No 9. – P. 13–39.
541. Smith R. C. *Teacher education for teacher-learner autonomy* / R. C. Smith // *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia*. Edinburgh Un. – 2003. – URL: http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf (дата обращения: 08.12.2012).
542. Social Work Task Force, “Facing up to the task: the interim report of the social work task force”, Department of Health and the Department for Children, School and Families, 2009. – 249 p.
543. *Soziale Arbeit studieren [Электронний ресурс]*. – Режим доступу: <<http://www.ranking.zeit-de/che2013/de/fachinfo/23>>. – Загол. з екрану.
544. Spreitzer G. M. *Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation* // *Academy of Management Journal* / G. M. Spreitzer. – 1995. – № 38. – P. 1442–1465.
545. Stenhaus L. *An introduction to curriculum research and development* / L. Stenhaus. – London : Heinemann, 1975. – 248 p.
546. *Studien – Prüfungs – und Ausbildungsplane. Ausbildungsbereich SOZIALWESEN / Berufsakademie Baden.* – Wurtemberg. – 1993. – 234 s.

547. The Professional Competences of Social Educators A Conceptual Framework [Electronic resource]. – URL: <http://www.childrenwebmag.com/articles/social-pedagogy/the-professional-competences-of-social-educators-a-conceptual-framework> (дата запыту: 18.02.2015).
548. Thomas K. W. Cognitive elements of empowerment: an 'interpretative' model of intrinsic task motivation / K. W. Thomas, B. A. Velthouse // *Academy of Management Review*. – 1990. – Vol. 15. – P. 666–681.
549. Toal R. Fundraising Essentials: Creating the perfect fundraising mix for your NGO [Electronic resource] / R. Toal. – URL: <http://www.fundsforngos.org/free-resources-for-ngos/fundraising-essentials-creating-perfect-fundraising-mix-ngo/> (дата запыту: 13.08.2015).
550. Trim J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twentyfirst century / J. Trim. – N. Y. : AILA Review, 1992. – № 9. – P. 7–20.
551. Triplett N. The dynamogenic factors in pacemaking and competition / N. Triplett // *The American journal of psychology*. – 1898. – 9(4). – P. 507–533.
552. Tuning Educational Structures in Europe. Phases I–V. 2003–2008 [Electronic resource]. – URL: www.tuning.unideusto.org (дата запыту: 10.11.2015).
553. Veenhoven R. Sustainable consumption and happiness [Electronic resource] / R. Veenhoven // International workshop “Driving forces and barriers to sustainable consumption” University of Leeds, UK, March 5–6. – 2004. – 32 p. – URL: <http://www2.eur.nl/fsw/research/veenhoven/Pub2000s/2004d-full.pdf>.
554. Ware J. E. Standards for validating health measures: Definition and content / J. E. Ware // *Journal of Chronic Disease*. – 1987. – No 40. – P. 473–480.
555. Yin R. K. Case study research design and methods / R. K. Yin. – Thousand Oaks ; London ; New Dehli : Sage, 1994. – 229 p.
556. Online – словник – [Electronic resource]. – URL: <http://www.mental-skills.ru/dict/fasilitatsiya/>

Наукове видання

Сайко Наталія

***СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У РОБОТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ***