

**ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА”**

На правах рукопису

Шпільчак Любов Яремівна

УДК 37.013.42:373.047

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ДІТЕЙ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Костів Володимир Іларійович,
кандидат педагогічних наук, професор

Івано-Франківськ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ	12
1.1. Дистантна сім'я як соціальний психолого-педагогічний феномен	12
1.2. Необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей на сучасному етапі	51
Висновки з першого розділу	74
РОЗДІЛ 2. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ	77
2.1. Критерії і показники готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей	77
2.2. Організація і методика дослідження	92
2.3. Результати констатувального етапу експериментального дослідження	102
Висновки з другого розділу	111
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ	114
3.1. Розробка моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей	115
3.2. Збагачення змісту, форм і методів підготовки	126
3.3. Включення майбутніх соціальних педагогів у систему	

практичної підготовки	138
3.4. Корекція професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей	155
3.5. Перевірка результативності моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей	166
Висновки з третього розділу	181
ВИСНОВКИ	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	187
ДОДАТКИ	227

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Складність соціально-економічних умов і суспільно-політичних процесів у трансформації державного устрою в сучасній Україні, неузгодженість потреб з інтересами окремих осіб і нормами світового суспільного блага актуалізують потребу в психолого-педагогічному супроводі різних типів сімей, члени яких перебувають у складних життєвих обставинах, проживають і працюють відокремлено, що несприятливо впливає на розвиток неповнолітніх дітей. Об'єктивно виникає необхідність підготовки соціального педагога, спроможного забезпечувати належний рівень їхнього психолого-педагогічного супроводу.

Актуальність порушеної теми обґрунтовано у Сімейному кодексі України (2002), у низці законів – “Про забезпечення організаційно-правових умов соціально-правового захисту дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування” (2005), “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк” (2005), “Про внесення змін до Закону України “Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей” (2014), “Про зовнішню трудову міграцію” (2015); постанов Кабінету Міністрів України – “Основні напрями посилення соціального захисту військовослужбовців та членів їхніх сімей на період до 2010 року” (2007), “Державна цільова програма підтримки сім’ї до 2016 року” (2013), у Національній стратегії профілактики соціального сирітства на період до 2020 року (2013); у наказах МОН України – “Про організацію і проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів” (2006), “Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах” (2008) та ін.

Актуальні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України представлено у наукових працях українських

учених О. Безпалько, І. Богданової, Р. Вайноли, І. Зверевої, А. Капської, Л. Міщик, О. Москалюк, В. Поліщук, А. Рижанової, С. Харченка, Н. Чернухи; теоретичні аспекти і специфіку практичної підготовки обґрунтовано у дослідженнях О. Будник, Л. Ваховського, Т. Веретенко, О. Карпенко, І. Ковчиної, Г. Лактіонової, О. Лісовця, Ж. Петрочко, І. Трубавіної, З. Фалинської, Р. Чубука, Т. Шанскової; особливості психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей охарактеризовано у науковому доробку Н. Гевчук, Н. Гордієнко, О. Двіжони, М. Докторович, Н. Заверико, Р. Зозуляк, Л. Ковальчук, Б. Ковбаса, В. Костіва, Н. Куб'як, К. Левченко, Н. Олексюк, Д. Пенішкевич, Я. Раєвської, Д. Романовської, Л. Смеречак, І. Цушка та ін.; практичні аспекти означеної проблеми порушено у дослідженнях зарубіжних учених: психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей військовослужбовців – Б. Грюнвальд, Г. Маккабі; сімей в умовах сепарації – Дж. Валлерштейн, Д. Видра, Дж. Келлі, О. Куфтяк, Д. Педро-Керролл, М. Сапоровська, Г. Фігдор, Ч. Фішман, С. Шнайдер та ін.; сімей трудових мігрантів – А. Григор'єва, О. Гукаленко та ін., сімей ув'язнених – В. Лелеков, В. Солоніков та ін., сімей моряків – У. Тарновська-Якобець та ін.

На основі зазначеного вище, нами виокремлено низку суттєвих суперечностей. А саме – між зростаючою кількістю дітей із дистантних сімей та недостатньою ефективністю засобів забезпечення їхньої успішної соціалізації; потребою в ефективних технологіях сприяння соціалізації вихованців із дистантних сімей і відсутністю достатнього методичного забезпечення цієї сфери; необхідністю реалізації комплексного підходу до супроводу дітей із дистантних сімей і відсутністю розроблених технологій; психолого-педагогічною спрямованістю діяльності психологічної служби в системі освіти, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді та недостатнім рівнем науково-теоретичної, методичної і практичної розробки умов їхньої діяльності.

На підставі результатів аналізу науково-теоретичних засад проблеми дослідження доходимо висновку про те, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей все ще не була предметом окремого наукового пошуку. Її теоретична і практична значущість, а також необхідність розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дисертації: **“Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації відповідає плану наукових досліджень кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” “Психолого-педагогічні засади професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності”. Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 2 від 30.09.2008 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 26.10.2010 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально довести умови ефективної підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Завдання дослідження:

- 1) охарактеризувати теоретичні засади проблеми наукового пошуку;
- 2) проаналізувати рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із різних типів дистантних сімей;
- 3) розробити модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей;

4) визначити організаційно-педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми із різних типів сімей.

Предмет дослідження: умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Теоретико-методологічна основа дослідження: концептуальні положення філософії, психології і педагогіки про виховання й соціалізацію особистості (І. Бех, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Мудрик та ін.); теорії сучасної філософської освіти (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.); гуманістичний підхід у педагогіці і психології (Г. Васянович, З. Карпенко, Н. Лисенко, А. Маслоу, Л. Новикова, К. Роджерс, В. Сухомлинський та ін.), зокрема, в умовах неповної сім'ї (Н. Дубровіна, А. Прихожан та ін.); концепції соціально-педагогічної діяльності (О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Зверєва, А. Капська, Ж. Петрочко, С. Савченко, С. Харченко та ін.); теоретичні засади підготовки соціальних педагогів до здійснення професійної діяльності (В. Бочарова, Ю. Галагузова, Л. Міщик, В. Поліщук та ін.); методично-інноваційне забезпечення навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів у підготовці соціального педагога (О. Карпенко, Н. Краснова); особистісно зорієнтований підхід до професійного становлення майбутніх фахівців (І. Булах, М. Марусинець, Г. Михайлишин, О. Пехота, І. Якиманська та ін.).

У дисертаційній роботі використано комплекс **методів дослідження:** *теоретичні* (аналіз, синтез, узагальнення) з метою визначення поняттєвого апарату дослідження, обґрунтування концептуальних положень, наукових підходів і висновків; *контент-аналіз* змісту навчальних планів і програм вищих навчальних закладів для виявлення змістового забезпечення підготовки студентів до вирішення питань у руслі досліджуваної проблеми;

емпіричні (анкетування, тестування) задля виявлення рівня розвитку особистісних якостей дітей із дистантних сімей, аналізу професійних умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів; спостереження, бесіди з метою вивчення реального стану проблеми у практиці вищої школи; *прогнозування* – для визначення ефективних умов професійної підготовки студентів до означеного виду діяльності; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний і контрольний) з метою доведення ефективності впровадження розробленої технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; *методи математичної статистики* – для обробки й інтерпретації результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проводили на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя впродовж 2008-2014 рр. До участі в констатувальному і формуальному етапах експерименту було залучено 380 студентів 2–4 курсів вищих навчальних закладів (на констатувальному етапі експерименту – 380, на формуальному – 180, із них експериментальна група становила 96 і контрольна – 84 осіб).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- *вперше обґрунтовано* теоретичні засади та *систематизовано* концептуальні положення підготовки майбутнього соціального педагога до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; сутність та особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей; *розкрито* зміст поняття “психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей”; *визначено* основні компетенції, що виступають критеріями (психофізіологічні, педагогічні, комунікативно-функціональні, організаційно-психологічні, мотиваційно-технологічні), показники та рівні

(високий, достатній, середній, низький) готовності майбутніх соціальних педагогів до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; розроблено модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; виявлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу дистантних сімей (проектування цілеспрямованої професійної підготовки на основі створеної й апробованої моделі; збагачення змісту підготовки з урахуванням специфіки типу дистантної сім'ї, рівня психолого-педагогічної культури батьків; удосконалення технології психолого-педагогічного супроводу під час навчальних і позааудиторних занять; корекція набутих професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей під час різних видів соціально-педагогічної практики і форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів);

- уточнено: сутність поняття “дистантна сім'я”; виокремлено особливості психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей;

- подальшого розвитку набули положення щодо вдосконалення організаційних форм фахової підготовки студентів в умовах навчання у ВНЗ до означеного виду діяльності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження: розроблено і впроваджено навчально-методичний комплекс дисципліни “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей” для студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” у ВНЗ і розділи програм курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів “Соціально-педагогічний супровід дітей “групи ризику” та “Організація роботи соціального педагога з розв'язання проблеми насильства у школі” в умовах післядипломної педагогічної освіти; підібрано й апробовано змістово-організаційне забезпечення процесу підготовки

майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Матеріали дисертації можуть бути використані для професійної підготовки студентів спеціальностей “Соціальна педагогіка”, “Соціальна робота” у вищих навчальних закладах, в інститутах післядипломної педагогічної освіти задля підвищення кваліфікації соціальних педагогів, практичних психологів, спеціалістів центрів соціальних служб для сім’ї, дітей і молоді. Розроблено методичні рекомендації до психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей, які можуть стати ефективним інструментарієм діяльності соціальних педагогів у різних освітніх установах.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” (акт про впровадження № 10 від 26.06.2015 р.), Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя (акт про впровадження № 6 від 19.02.2015 р.), Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка (акт впровадження № 1108-33/03 від 7.09.2015 р.); у зміст підвищення кваліфікації соціальних педагогів Івано-Франківської області в Інституті післядипломної педагогічної освіти (акт впровадження № 01/81 від 18.02.2015 р.); у соціально-виховний процес загальноосвітніх шкіл управління освіти Тисменицької райдержадміністрації Івано-Франківської області (акт впровадження № 235/ 04-57/ 04 від 17.08.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні його положення та результати було оприлюднено на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – “Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності” (Ніжин, 2010), “Народознавчі технології охорони і збереження здоров’я дітей та молоді” (Івано-Франківськ, 2010), “Етновиховний простір сучасних закладів освіти в умовах глобалізації: стан і перспективи” (Івано-Франківськ–Хмельницький, 2010), “Січневі педагогічні читання: Стратегія розвитку педагогічної науки і освіти в XXI столітті:

проблеми, перспективи” (Сімферополь, 2011), “Соціальна педагогіка: наука, професія, діяльність (здобутки двох десятиріч)” (Київ–Івано-Франківськ, 2013), “Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім’я на захисті прав дітей” (Тернопіль, 2014), “Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації” (Ніжин, 2014); *всеукраїнських* – “Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім’ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними” (Чернівці, 2008), “Підготовка молоді до сімейного життя: проблеми і перспективи” (Івано-Франківськ, 2011), “Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості особистості учня” (Івано-Франківськ, 2012; 2014), “Партнерство навчальних, культурно-освітніх закладів, соціальних служб і родин: стан, проблеми, перспективи розвитку” (Тернопіль, 2015); *регіональних* – “Новітня еміграція: проблеми соціального і національного сирітства” (Івано-Франківськ, 2009).

Публікації. Основний зміст і результати дисертації відображено в 16 одноосібних публікаціях. Серед них: 9 одноосібних статей у наукових фахових виданнях, 1 – у наукових періодичних виданнях інших держав, 5 – в інших наукових виданнях, 1 – методичні рекомендації.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація вміщує вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (369 найменувань, із них 16 – іноземною мовою), 8 додатків. Загальний обсяг дисертації – 260 сторінок, із них 186 – основного тексту. Робота містить 14 таблиць і 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства підготовка соціального педагога до майбутньої різнопланової та багатогранної професійної діяльності є актуальною і необхідною для розв'язання багатьох соціальних проблем. Особливо важливою сферою у професійному становленні майбутніх соціальних педагогів є підготовка їх до роботи з певними категоріями сімей із порушеною структурою, до числа яких відноситься і дистантна сім'я.

1.1. Дистантна сім'я як соціально-педагогічний феномен

Дистантна сім'я – це один із типів сімей, який науковці зараховують до числа неповних. Це сім'ї, з яких один із батьків перебуває на заробітках у різних регіонах нашої країни і за кордоном, знаходиться в тюремному ув'язненні, тривалий час до офіційного розлучення проживає окремо від сім'ї й т. ін. Враховуючи те, що ХХІ століття постає століттям функціонування неповних сімей, актуальність цієї проблеми важко переоцінити. Мільйони дітей із таких сімей позбавлені належного батьківського піклування, слабо підготовлені до сімейного життя, вразливі до будь-яких життєвих ускладнень [122; 124].

За експертною оцінкою науковців, дистантна сім'я – це один із типів неповної сім'ї, в якій юридично наявні відносини двох батьків, але один із них через різні причини (ув'язнення, заробітчанство, розлади в сім'ї тощо) досить тривалий час відсутній і здійснює свою виховну діяльність на відстані (у листах, по телефону, під час короткочасних зустрічей тощо). Зокрема, на думку В. Костіва, дослідника проблем неповних сімей, дистантна сім'я – це четвертий тип неповної сім'ї, яка займає в цій класифікації проміжне місце

між повною і неповною сім'єю [123, с. 99]. До числа дистантних сімей відносять сім'ї, які неофіційно розпалися через різні причини (батько/мати знаходиться в тюремному ув'язненні, батьки виїхали за кордон на заробітки, один із батьків постійно знаходиться в тривалих відрядженнях тощо). Сьогодні кількість таких сімей швидко зростає.

За різними оцінками, протягом року в середньому приблизно 5 млн. наших співвітчизників перебувають на заробітках за кордоном. Такий висновок можемо зробити на основі результатів відповідних досліджень.

За окремими даними, сьогодні за кордоном на заробітках в інших країнах перебуває 6-7 мільйонів громадян України працездатного віку. Так, за результатами соціологічного опитування, проведеного серед українських заробітчан в Італії, тут практично переважають жінки 36-45 років (34,7%), близько 58,5% респондентів одружені, в абсолютної більшості (87,28%) вдома залишилися діти, яких виховують не батько або мати, а бабусі, дідусі, близькі родичі чи навіть чужі люди [113, с. 205]. Діти трудових мігрантів, як правило, залишаються під опікою й виховуються родичами: виховуються одним із батьків (якщо за кордоном працює лише один) – матір'ю (44%) або татом (26%), знаходяться під опікою бабусі (35%), сестри (14%), брата (12%) [293, с. 15].

Трудова міграція за кордон стає національною бідною. Особливо загострилась ця проблема в окремих областях західного регіону, зокрема, за даними соціологічних досліджень служби у справах неповнолітніх при Чернівецькій обласній державній адміністрації, на Буковині кількість сімей, у яких батьки виїхали за кордон станом на 2003 рік становила 9827 сімей, на 2004 – 13528, на 2005 рік – 15049 сімей; із них сімей, у яких обоє батьків перебувають за кордоном, налічувалось у 2003 році – 1280, у 2004 – 1873, за 2005 рік – 2254. Кількість дітей, які залишилися з одним із батьків, чи під наглядом близьких, або й чужих людей була: у 2003 році – 12873 дитини, у 2004 році – 17021, а у 2005 році – 17531 дитина [139].

За неофіційними підрахунками тих, хто працює за кордоном, – від 6 до 7 мільйонів. А якщо взяти до уваги, що абсолютна більшість заробітчач (приблизно 87,3% за даними соціологічного дослідження, проведеного Західноукраїнським Центром “Жіночі перспективи”) залишили вдома від 1 до 4 дітей, то ж скільки зараз на Україні дітей-сиріт при живих батьках? [353].

Сьогодні в Італії перебувають 13% трудових мігрантів з України. За підрахунками інституту статистики в Італії, наших нелегалів у цій країні близько 80 тисяч. А за даними ЗМІ, цю цифру можна сміливо помножити щонайменше на три, при тому, що 6 млн італійців стоять на біржі праці, серед них багато молоді віком до 30 років. Посол України в Італії Є. Перелігін каже, що на даний момент у цій країні працює 224 тисячі наших співвітчизників, з яких 179 тисяч – жінки віком від 45-65 років [180, с. 16–17]. Проведене опитування серед українців у Римі підтвердило, що 70% були змушені емігрувати, щоб у такий спосіб допомогти своїм дітям. Опитувані також погоджуються, що покращивши матеріальний добробут своїх дітей, вони через тривалу відсутність удома не могли дбати про їхній духовно-моральний “добробут” [300, с. 28–29].

На основі аналізу соціальних паспортів шкіл м. Чернівці, Н. Куб’як встановила, що станом на 15 вересня 2005 р. у чернівецьких загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях навчалось 25342, з них дітей, батьки яких виїхали за кордон, – 1638 (6, 46 %). Серед них молодших школярів виявилось 484, тобто 29,55 %, що становить водночас 1,9 % від усіх учнів, що навчаються у школах міста. Результати вивчення потенційних вихователів дітей із дистантних сімей показало такі дані: якщо взяти за 100 % загальну кількість дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей (484 дитини), то у 46,2 % дітей (225 дітей) один із батьків за кордоном, а інший проживає разом із дітьми, з них 25,9 % (125 дітей) залишились з матір’ю і 20, 3 % (100 дітей) дітей – із батьком. А взагалі без батьків виховуються 259 дітей молодшого

шкільного віку (53, 8 %), це зумовлено різними причинами: двоє батьків за кордоном, один із них за кордоном, а інший з сім'єю не проживає, тобто сім'я фактично розпалась і є не лише дистантною, а й неповною [132, с. 42].

За твердженням Н. Гордієнко, тільки на Львівщині проживає майже 20 тис. так званих „соціальних” сиріт, причому в 5,5 тис. дітей наймитують за кордоном обоє батьків. Як вона припускає, якщо Україну покинуло 7 мільйонів громадян, то без батьківського піклування нині живе приблизно 7,5–9 млн. неповнолітніх [56, с. 31–35]. Тому питання професійної компетентності осіб, яким держава доручає здійснювати соціальний, психолого-педагогічний супровід таких дітей, завжди знаходяться в центрі уваги як практиків, так і науковців.

За даними Управління Верховного комісара Організації Об'єднаних Націй у справах біженців від конфлікту на Донбасі постраждало 5 млн українських громадян. За підрахунками ЮНІСЕФ, 1,7 млн. постраждалих (або 34% від усієї кількості), – це діти. Одним із наслідків збройного конфлікту є масова міграція населення із зон збройного протистояння. З'явилася нова категорія громадян – внутрішньо переміщенні особи, з-поміж яких дуже багато дітей. За даними Держслужби з надзвичайних ситуацій, станом на 03.06.2015 р. переселено 873 тис. 816 осіб, у тому числі – 150 тис. 481 дитина (17,2%) [142].

Постала необхідність організації роботи з новими категоріями дітей, які потребують негайної уваги держави: а) дітьми, які залишилися проживати на території, непідконтрольній українській владі, у тому числі тими, які безпосередньо залучені до військового конфлікту як солдати; б) дітьми з числа внутрішньо переміщених осіб; в) дітьми, чиї батьки перебувають або повернулись із зони АТО; г) дітьми, чиї батьки загинули або були поранені в зоні АТО. Якщо окремі з цих категорій сімей можна віднести до інших типів неповної сім'ї – осиротілих сімей (пункт “Г”), то інші відносяться здебільшого до числа дистантних сімей.

Щоб зрозуміти масштабність цього лиха, наведемо дані про кількість всіх дітей в Україні та кількість тих, хто залишився в Донбасі чи внутрішньо переміщені в межах України. Станом на 1 січня 2015 року чисельність дітей віком до 18 років в Україні становила 7 614 704 осіб, що дорівнює 17,8 % загальної чисельності населення країни. Кожна п'ята дитина в Україні народжується у матерів, які не перебувають у офіційному шлюбі (у 2014 р. це становило 98 298 осіб (21, 1 %)), та виховується одним із батьків, переважно матір'ю [351].

На початок 2015 р. на окупованих територіях Донбасу залишалося близько 500 тис. дітей, з них майже 5 тис дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Приблизно 130 тис. дітей виїхали в інші регіони України з Донбасу.

На виконання Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та з урахуванням зменшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, нині щороку зменшується кількість інтернатних закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Так, на кінець 2014 р. мережа навчальних закладів для цієї категорії дітей складала 76 інтернатних закладів, з яких 43 – це дитячі будинки і 33 – школи-інтернати, що на 35 закладів (на 21 дитячий будинок та 14 шкіл-інтернатів) менше, ніж у 2013 році.

Усього в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів усіх форм власності у 2014 році навчалось та виховувалось близько 51 тис. дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, що порівняно з 2013 роком майже на 9 тис. осіб менше.

Враховуючи складну суспільно-політичну ситуацію, що склалася у східних регіонах України, з метою збереження життя, забезпечення умов для проживання, навчання й виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, Міністерством освіти і науки України спільно з

органами управління освіти Донецької й Луганської областей вжито заходів щодо своєчасного вивозу дітей на підконтрольні українській владі території. Зусиллями місцевих адміністрацій із зони військового конфлікту влітку 2014 р. вихованці шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, Донецької області були вивезені на оздоровлення у безпечні райони Донеччини, а також у Дніпропетровську, Запорізьку, Львівську та Одеську області.

У зв'язку з неможливістю повернення вихованців до інтернатних закладів, які залишилися на території так званої “ДНР”, 487 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, зараховано до складу вихованців СОЦСР “Смарагдове місто” у м. Святогірськ Донецької області на повне державне забезпечення¹.

Відповідно до рішення Луганської обласної державної адміністрації, прийнятого у зв'язку з проведенням АТО, 442 вихованці дитячих будинків і шкіл-інтернатів Луганської області з початку червня 2014 року були вивезені для оздоровлення до дитячого закладу санаторного типу “Сергіївка” Білгород-Дністровського району Одеської області; 32 – відпочивали за кордоном та в інших областях України. За період з вересня 2014 р. по квітень 2015 р. із загальної кількості переміщених дітей до Одеської області (474) вибула 151 дитина: 10 – у сім'ї громадян (опіка, усиновлення), 5 – працевлаштовані, 4 – переведені до професійно-технічних навчальних закладів Луганської області. 132 дитини виявили бажання повернутися до шкіл-інтернатів Луганської області, розташованих на підконтрольних українській владі територіях.

До категорії дистантних сімей і збереження прав дітей у складних життєвих ситуаціях відносять і дітей-мігрантів, і мандруючих дітей. Рада Європи закликає надавати підтримку в покращенні захисту дітей-мігрантів і

¹ Наказ департаменту освіти і науки Донецької ОДА від 19.01.2015 р. № 11 «Про зарахування вихованців з числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, до відділення школи-інтернату санаторно-оздоровчого центру соціальної реабілітації «Смарагдове місто».

мандруючих дітей, включаючи шукачів притулку, біженців, дітей без супроводу дорослих, дітей, які є розлученими зі своїми батьками, дітей, які мігрують усередині країни, та дітей без громадянства [351, с. 76].

Не можна сказати, що відповідні структурні підрозділи держави не займаються сім'ями та дітьми трудових мігрантів чи іншими членами дистантних сімей. Проте, аналіз відповідних документів показує, що в сучасних складних суспільно-політичних і економічних умовах Україна не зовсім справляється з гострими проблемами, що стосуються дистантних сімей.

З 1 січня 2016 року набув чинності Закон “Про зовнішню трудову міграцію”, підписаний Президентом України 5.11.2015 р. [247]. Окремим розділом прописані права та соціальні гарантії трудових мігрантів і членів їхніх сімей. Законом пропонується встановити правові та організаційні засади державного регулювання зовнішньої трудової міграції та соціального захисту громадян України, які тимчасово виконували або виконують роботу за кордоном (трудовах мігрантів) і членів їх сімей.

Головним органом у системі центральних органів виконавчої влади з формування та реалізації державної політики у сфері зовнішньої трудової міграції законом визначено центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері праці та соціальної політики, зайнятості населення та трудової міграції.

Законом передбачено, що “права трудових мігрантів, зокрема на належні умови праці, винагороду, відпочинок і соціальний захист регулюються законодавством держави перебування та міжнародними договорами України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України. Трудові мігранти і члени їх сімей у період трудової діяльності за кордоном мають право брати участь у загальнообов'язковому державному соціальному страхуванні відповідно до законодавства України”. Також у законі прописано, що держава сприяє реінтеграції в суспільство трудових мігрантів

і членів їх сімей після повернення в Україну шляхом надання соціальних послуг відповідно до Закону України “Про соціальні послуги”.

Пункт 4 статті 8 Закону “Про зовнішню трудову міграцію” (2015) містить таке положення: піклування про дітей трудових мігрантів та інших членів їхніх сімей, які перебувають на їх утриманні та залишаються на території України, здійснюється відповідно до законодавства та міжнародних договорів України, згода на обов’язковість яких надана Верховною Радою України.

Закон “Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб” [246] (від 20.10.2014 р. № 1706-VII) врегульовує порядок обліку, реєстрації внутрішньо переміщених осіб, у тому числі дітей без супроводу; забезпечення їх прав на отримання документів, що підтверджують громадянство України, посвідчують особу чи її спеціальний статус, зайнятість, пенсійне забезпечення, загальнообов’язкове державне соціальне страхування, соціальні послуги, освіту, створення належних умов для її постійного чи тимчасового проживання; право на безоплатне тимчасове проживання (за умови оплати особою вартості комунальних послуг) протягом шести місяців з моменту взяття на облік; сприяння у поверненні на попереднє постійне місце проживання; надання необхідної медичної допомоги у державних та комунальних закладах охорони здоров’я; влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади; отримання соціальних та адміністративних послуг за місцем перебування; проведення державної реєстрації актів цивільного стану, внесення змін до актових записів цивільного стану, їх поновлення та анулювання за місцем перебування; безкоштовний проїзд для повернення до свого покинутого постійного місця проживання у всіх видах громадського транспорту у разі зникнення обставин, що спричинили таке переміщення тощо [351, с. 79].

Відповідно до Закону України від 25.07.2014 р. № 1614-VII “Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення захисту прав дітей”

[244] були прийняті зміни до Закону України “Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей” (додаток Е). Відповідно до змін, не підлягають призову на військову службу за мобілізацією військовозобов’язані чоловіки, на утриманні яких перебувають троє і більше дітей віком до 18 років, і жінки, на утриманні яких перебувають діти віком до 18 років. Також звільняються від призову жінки і чоловіки, які самостійно виховують дітей у віці до 18 років або на утриманні яких перебувають діти-інваліди I або II групи, до досягнення ними 23 років; усиновителі, опікуни, піклувальники, прийомні батьки, батьки-вихователі, на утриманні яких перебувають діти-сироти або діти, позбавлені батьківського піклування, віком до 18 років (такі особи можуть бути призвані на військову службу в разі їх згоди і тільки за місцем проживання) [351, с. 80–81].

Постановою Кабінету Міністрів України від 22.10.2014 р. № 624 “Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 24 вересня 2008 р. № 866 “Питання діяльності органів опіки та піклування, пов’язаної із захистом прав дитини”, доповнено розділом “Особливості провадження органами опіки та піклування діяльності, пов’язаної із захистом прав дитини, переміщеної з тимчасово окупованої території або району проведення антитерористичної операції”, в якому закріплено алгоритм дій щодо захисту прав дітей, які залишилися без батьківського піклування, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, із тимчасово окупованих територій України та районів проведення антитерористичної операції. Також введено нову підставу для набуття статусу позбавлених батьківського піклування дітьми, батьки яких не можуть виконувати свої батьківські обов’язки з причин, які неможливо з’ясувати у зв’язку з проведенням антитерористичної операції або тимчасовою окупацією [351, с. 81–82].

У зв’язку з напруженою ситуацією, що склалася на сході України, та враховуючи непоодинокі спроби незаконного вивезення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які не досягли 16-річного віку, за

кордон, особливо на територію Російської Федерації, під приводом оздоровлення й відпочинку, виникла необхідність у посиленні контролю за вивезенням дітей за межі країни. З цією метою Міністерством соціальної політики розроблено зміни до Порядку організації виїзду дітей за кордон на відпочинок й оздоровлення, які затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 р. № 534.

У 2014 році і першій половині 2015 року існувала проблема законодавчого врегулювання питання стосовно внутрішньо переміщених дітей, які проживають не зі своїми законними представниками (батьками, опікунами, піклувальниками, прийомними батьками, батьками-вихователями дитячих будинків сімейного типу), а з родичами (як правило бабусями, повнолітніми сестрами і братами тощо), знайомими, які не мали законних підстав подавати заяви для отримання дітьми довідки про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи та подальшої грошової допомоги.

Постановою Кабінету Міністрів України від 26.08.2015 р. № 636 “Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України” визначено, що для отримання довідки про взяття на облік малолітніх, неповнолітніх дітей, які переміщуються без супроводу законних представників, заява може подаватися законним представником дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування (одним із опікунів, піклувальників, прийомних батьків, батьків-вихователів, адміністрацією закладу охорони здоров’я, навчального або іншого дитячого закладу, в якому постійно проживала дитина); службою у справах дітей районної, районної у м. Києві держадміністрації, виконавчого органу міської, районної у місті ради, що розташована за місцем виявлення дитини без супроводження законного представника, зокрема якщо дитина прибула за згодою батьків або інших законних представників у супроводі родичів (баби, діда, повнолітніх тітки, дядька, брата, сестри), знайомих чи самотійно, у зв’язку із зарахуванням на

навчання до професійно-технічного або вищого навчального закладу за місцем переселення [351].

Крім цього, з метою врегулювання механізму надання щомісячної адресної допомоги для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг внутрішньо переміщеним дітям без супроводу, Мінсоцполітики розроблено проект постанови Кабінету Міністрів України “Про внесення зміни до Порядку надання щомісячної адресної допомоги особам, які переміщуються з тимчасово окупованої території України, районів проведення антитерористичної операції та населених пунктів, що розташовані на лінії зіткнення, для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг”, який надіслано на погодження до заінтересованих центральних органів виконавчої влади 04.08.2015 р. Проект постанови передбачає, що звертатися до структурного підрозділу з питань соціального захисту населення районної, районної в м. Києві державної адміністрації, виконавчого органу міської, районної у місті ради для отримання внутрішньо переміщеною дитиною без супроводу батьків або осіб, які їх замінюють, щомісячної адресної допомоги для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг, матимуть:

- баба, дід, повнолітні сестри, брати, мачуха, вітчим, які відповідно до статей 258 і 262 Сімейного кодексу України мають право звернутися за захистом прав та інтересів малолітніх, неповнолітніх і повнолітніх непрацездатних онуків до органу опіки та піклування або до суду без спеціальних на те повноважень;

- інші родичі, знайомі, яким батьки передали дитину на виховання відповідно до статті 151 Сімейного кодексу України за виданою батьками та нотаріально посвідченою довіреністю;

- служба у справах дітей у разі, якщо внутрішньо переміщена дитина без супроводу батьків або осіб, які їх замінюють, влаштована на навчання до

професійно-технічного, вищого навчального закладу та проживає у його гуртожитку або тимчасово влаштована у сім'ю родичів, знайомих за рішенням служби.

Загострення політичної ситуації в країні, військове протистояння не дозволили вчасно прийняти План заходів з виконання у 2014 році Загальнодержавної програми “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року. Він був затверджений Розпорядженням Кабміну тільки у листопаді 2014 року (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19.11.2014 р. №1140-р “Про затвердження “Плану заходів з виконання у 2014 році Загальнодержавної програми “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року”). Враховуючи той факт, що строк дії вищезазначеної програми завершується у 2016 році і змінилися соціально-економічні і політичні умови в країні, країна перебуває у стані військового конфлікту, необхідно активізувати зусилля щодо розробки нової загальнодержавної програми дотримання і захисту прав дітей [351].

Охарактеризуємо коротко сутність соціального психолого-педагогічного феномена дистантної сім'ї, що набуває нині надзвичайної ваги. Насперед наведемо різні тлумачення дистантної сім'ї та відповідні спроби її класифікації.

До дітей із дистантних сімей відносять переважно категорії соціальних сиріт, коли батьки від'їжджають за кордон на заробітки і тривалий час не займаються вихованням дітей [222, с. 92]. “Одинокими батьками” Б. Грюнвальд і Г. Маккабі [61, с. 322] називають разом із вдівцями, розлученими та особами, котрі ніколи не вступали в шлюб, тих батьків, котрі проживають окремо від сім'ї протягом тривалого часу (військовослужбовці; ті, хто змушені працювати далеко від дому; ті, хто знаходиться в тюрмі чи в іншій установі закритого типу). Навіть тривалу відсутність дитини в сім'ї

через передачу її до інтернатного закладу трактують ознакою дистантної сім'ї [12; 177, с. 116].

Ф. Мустаєва визначає дистантну сім'ю такою, в якій життєдіяльність кожного з подружжя через специфіку їхньої професії проходить більшою мірою окремо (сім'ї бортпровідників, моряків, артистів, космонавтів, геологів, військових, спортсменів; на її думку, в середньому таких сімей – 4-6% від загальної кількості сімей) [195, с. 28]. З нею солідарна І. Трубавіна, яка дистантною називає сім'ю, члени якої перебувають із різних причин на відстані один від одного – професія, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати сім'ю і передача дітей тимчасово в інтернат тощо [312, с. 113]. М. Докторович називає дистантну сім'ю дистанційною [71, с. 58–59], що жодною мірою не наближує нас до з'ясування сутності цього типу сім'ї.

Аналізуючи життєдіяльність дистантних сімей заробітчанин за кордоном, Д. Пенішкевич подає таку класифікацію, умовно розділяючи їх на категорії: 1) *сім'ї, де існує взаєморозуміння* (кожен із батьків виконує відведену йому роль, а один із них заробляє гроші на навчання дітей, будівництво житла, відкриття власного бізнесу тощо; їх не можна назвати неблагополучними); 2) *неблагополучні дистантні сім'ї* (з дітьми вдома залишається один із батьків; неможливість поєднання в цих умовах виконання ролі матері й батька; втрата нерідко роботи через необхідність догляду за дитиною; вирішення потреби в матеріальних коштах за рахунок заробітку мігранта; зловживання алкоголем та бездоглядність дитини); 3) *обоє батьків* тривалий час перебувають на заробітках *за кордоном* (дитина, як правило, залишається під опікою бабусі, дідуся, далеких родичів, сусідів, друзів тощо; наслідок цього – дезадаптація та соціальна незахищеність дитини) – [220, с. 89–97].

Згідно з класифікацією типів сімей за *основою сімейних відносин*, В. Костів [123, с. 100] дистантною називає неповну нуклеарну чи розширену сім'ю, в якій постійно проживає з дитиною один із батьків, а інший через певні причини досить тривалий час відсутній. За його визначенням,

дистантна сім'я – це мала соціальна група людей, поєднаних родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, свояцтва), спільністю формування й задоволення біологічних і соціально-економічних потреб, любов'ю і взаємною моральною відповідальністю. Це сім'я, яка офіційно вважається повною, а насправді дитина не отримує батьківського впливу через відсутність батька (рідше матері) у зв'язку з досить значною дистанцією перебування одного з батьків від сім'ї [123, с. 101].

Характеризуючи різновиди дистантних сімей, він зазначає, що важливою ознакою класифікації таких сімей є *причина утворення дистантної сім'ї*, що дає йому підставу виділяти такі дистантні сім'ї:

1) утворену внаслідок довготривалого тюремного ув'язнення одного з батьків;

2) утворену після виїзду на заробітки одного з батьків у далеке зарубіжжя (як правило, перебування цього батька за кордоном на заробітках триває з десятків років; навіть у випадку, коли після легалізації й укладення трудового договору він (вона) приїжджає у місячну відпустку, то однаково його (її) вплив на дитину мінімальний;

3) утворену після виїзду одного з батьків у близьке зарубіжжя (постійне перебування його/її на сезонних роботах; як правило, такі батьки приїжджають додому тільки на зимовий період чи взагалі перебувають вдома тільки два-три місяці на декілька років, що спричиняє появу в місцях їхнього перебування нової, юридично неоформленої сім'ї; дружини/чоловіки таких „громадських шлюбів” рахують, що вони є заміжніми/одруженими, що й фіксується під час переписів);

4) утворену внаслідок фактичного розпаду сім'ї (чоловік /дружина/ проживають від сім'ї окремо тривалий час, що буває орієнтовно в таких ситуаціях: а) „зайшла коса на камінь” (ніхто не хоче поступитися своїми амбіціями, тому один із них проживає з дитиною в своїх батьків, окремо від домашнього гнізда; б) один із батьків подає на розлучення, інший

перешкоджає розлучному процесу (як правило, такі випадки тривають 3 роки і більше); спеціалісти стверджують, що між розривом відносин і зверненням до суду проходить досить тривалий період; побічним чином про міру поширення таких сімей свідчать дані останніх переписів у колишньому Союзі, згідно з якими в країні було приблизно на 1,5 млн. більше заміжніх жінок, ніж одружених чоловіків [123, с. 99–101].

На основі проведеного аналізу, в розкритті сутності поняття “*дистантна сім’я*” висновуємо, що це – один із перехідних типів до неповних сімей; динамічна мала соціальна група людей, які спільно проживають (тимчасово відсутні), поєднані родинними відносинами (шлюб, кровна спорідненість, можливе свояцтво), спільністю формування й задоволення основних життєво необхідних потреб, любов’ю і взаємною моральною відповідальністю; сім’я, члени якої перебувають із різних причин на відстані один від одного (В. Костів [123], Н. Куб’як [136], Н. Олексюк [207], Д. Пенішкевич [221, с. 140–147], У. Тарновська-Якобець [307] та ін.).

Враховуючи значущість окремих типів означеної сім’ї, представляємо таку авторську типологію дистантних сімей:

- 1) сім’ї, які перебувають в умовах сепарації, відокремлення (юридично шлюб існує, а фактично подружжя проживає окремо);
- 2) сім’ї трудових мігрантів, один з яких перебуває тривалий/нетривалий період у далекому чи близькому зарубіжжі;
- 3) сім’ї, в яких один із членів подружжя є ув’язненим;
- 4) сім’ї військовослужбовців;
- 5) сім’ї моряків, артистів, геологів;
- 6) сім’ї, діти з яких тимчасово перебувають в інтернатних (суспільних) закладах;
- 7) сім’ї вимушених переселенців із східних областей України, які перебувають у зоні військових подій.

Дистантна сім'я як чинник виховання дітей, позбавлених великою мірою батьківського піклування, що поєднує в собі психосоціальні та соціально-педагогічні характеристики, вивчена в Україні недостатньо. Аналіз результатів досліджень різних типів дистантних сімей показує таку картину.

Особливу категорію дистантних сімей складають *сім'ї, що розпалися* внаслідок тривалого процесу розлучення. Зважаючи на умовність такого терміну, запозиченого з результатів досліджень В. Костіва [113, с. 204], зазначимо що така категорія сімей узарубіжній літературі позначається як сім'я, яка знаходиться в умовах сепарації [365, с. 20, 63, 89]. Р. Овчарова [205, с. 238–239] зазначає, що варто ставитись до розлучення як до процесу, що розгортається в часі, і починається задовго до розриву стосунків. Тому в багатьох випадках це доволі тривалий період конфліктних стосунків подружжя.

Учені висловлюють припущення, що саме конфлікти й дисгармонія в сім'ї, а не розпад її як такий, є джерелом негативного впливу на дитину. Вплив хронічних конфліктів у сім'ї на емоційне благополуччя дитини в передрозлучній ситуації аналізується в дослідженнях Б. Титова і Л. Машкової [310]. На їх думку, в конфліктних сім'ях порушуються головні умови повноцінного розвитку дитини: захист, любов і турбота близьких, обстановка сердечної прив'язаності й доброзичливості один до одного. Дефіцит безпеки, що переживається дитиною як почуття страху, тривоги і неспокою, пригнічує її активність, деформує почуття й думки, породжує пригніченість чи агресивність як провідні риси особистісної та соціальної поведінки. За несприятливих умов, на думку авторів, ситуативна емоційна реакція страху може перетворюватися в стійку рису характеру. Боязнь у сприйнятті одного з батьків часто викликає невротичну прив'язаність до іншого в пошуках тепла, якого не вистачає. Все це формує викривлений образ “Я” й низьку самооцінку дитини. Діти, втягнуті в сварки батьків, потрапляють у важкий “конфлікт лояльності”. З одного боку, вони, як і

раніше, люблять своїх батьків, з іншого – змушені боятися, що не виправдають очікувань, можуть втратити любов одного з них [319]. Дж. Валлерштейн і Дж. Келлі [36] свідчать, що рішення батьків розлучитись часто передує тривалий період невпевненості дитини, що веде до різкого переривання процесу її розвитку, що може сприяти значному порушенню психологічного і соціального функціонування дитини.

На думку багатьох дослідників, “якість” батьківства (і матері, і батька), погіршується в період перед розлученням. Це й не дивно, бо вони намагаються справлятися з багатьма речами: власні почуття та емоції, питання побуту, фінансова сторона та робота. Для дітей поєднання частих конфліктів та неефективного батьківства є надзвичайно загрозливим. Дослідження кількох матерів у сім’ях з високою конфліктністю показали, що вони не зовсім лагідні, відсторонені, дуже суворі у взаєминах із дітьми, у порівнянні з матерями, які не мають частих конфліктів. Що стосується батьків у аналогічній ситуації, то вони відсторонені від дітей, але у випадку певних взаємодій, можуть бути надокучливими, втягати дітей у конфлікт дорослих. Інтенсифікація проблем батьківства спостерігається як з боку матері, так і з боку батька протягом перших кількох років після *сепарації*. Значний негативний вплив розлучення має на відносини матері з дитиною в подальшому дорослому житті, навіть якщо не у всіх відносини були напруженими в підлітковий період дитини [365, с. 63].

Аналізуючи особливості сприйняття сепарації дітьми різних вікових груп, Й. Педро-Керролл виділяє:

1) маленькі діти хвилюються, що про них можуть цілком забути, якщо вони не будуть поруч із батьками постійно; якщо батьки не можуть пояснити ситуацію дитині доступною для неї мовою, то діти залишаються наодинці зі своїми страхами й фантазіями, які дуже часто є набагато гіршими за реальність; діти молодшого віку під час первинної стадії сепарації турбуються про те, хто буде про них дбати, старші – хвилюються за наслідки

розлучення батьків, оскільки це відобразиться на їх звичному способі життя; батьки, які перебувають у розлучному процесі, часто відчують роздратування через запитання дітей молодшого віку: “Куди ти йдеш?”, “Чому тобі треба йти?”, “Коли ти повернешся?”; найменше відлучення від дому (похід до магазину, на роботу чи просто в іншу частину будинку) може викликати значне хвилювання й тривогу;

2) діти шкільного віку хвилюються про те, де вони будуть жити, як і коли зможуть бачитися з обома батьками, як розлучення батьків вплине на їхнє спілкування з друзями, навчання в школі та інші практичні аспекти їхнього життя; у випадку відсутності інформації їм також властиво уявляти гірші сценарії свого подальшого життя, аніж вони насправді будуть мати; часто молодші школярі хвилюються про те, що батьки “зникнуть” – фізично та психологічно – з їхнього життя; діти бояться, якщо один із батьків зник із дому, то і другий також зможе це зробити; у цей період можуть проявлятися дитячі нічні кошмари, дратівливість, надмірні вимоги, поведінкові розлади; інколи діти думають, що якщо навіть той із батьків, хто проживає на відстані, не зник фізично, то розлучення батьків означатиме, що участі в сімейних відносинах він не братиме. Діти глибоко відчують потребу в обох батьках. Діти мають відчуття захищеності, коли знають, що батьки разом дбають про них, люблять та піклуються. У випадку можливого розлучення батьків, вони бояться, що втратять це відчуття.

3) діти молодшого підліткового віку в таких ситуаціях, коли сімейні норми і правила піддаються змінам, можуть намагатись жити за своїми правилами або й без них взагалі;

4) старші підлітки маскують свій страх люттю, різкими проявами самостійності, або просто замкнутості, що супроводжується зниженням успішності в школі, активності занять у позашкільній діяльності, униканням спілкування з однолітками та друзями і свідчить про нездатність справлятися зі стресом; у будь-якому випадку, дітям потрібна присутність обох батьків у

їхньому житті, нехай і на відстані одного з них; відчуття, що їх “не помічають”, руйнує власне сприйняття дитини; на їх думку, якщо вони не є важливими для своїх батьків, ймовірно, вони взагалі не є важливими ні для кого, отже відчують себе самотніми та ізольованими, стають тихими та замкнутими; деякі приховують свої справжні почуття, і вдають, що все добре, інші намагаються надмірною активністю видати свою значущість та привернути до себе увагу; все це може маскувати депресію, і, якщо не реагувати вчасно, може загрожувати подальшому розвитку та самопочуттю дитини; емоційний зв’язок є важливою людською потребою, разом із їжею та захистом для дитини – діти, які постійно відчують глибокий емоційний та фізичний контакт із батьками (відчуття безпеки, турботи, можливість бути почутим, віра батьків у власні сили дитини) отримують міцну основу для розвитку власних сімейних гармонійних відносин;

5) у дітей старшого шкільного віку, чиї батьки перебувають у розлучному процесі, важливими є: хвилювання дітей за своє майбутнє навчання; фінансова спроможність родини, участь і підтримка того з батьків, хто проживає окремо; ймовірність відмови від окремих витрат, пов’язаних із гуртками чи хобі дитини; працевлаштування дитини; підтримка одного з батьків та засудження іншого; роль посередника чи інформатора між обома батьками; спроби лояльності до рішень стосовно особистого життя кожного з батьків; бажання дітей бути “на стороні”; намагання бути часткою “двох світів”; прояви злості, відчуття зради та власної провини; думки на кшталт: “Чи мамі буде прикро, якщо я їй скажу, що ми провели чудово з батьком час?”; розуміння страждань батьків та приховування речей, які могли б це провокувати; страх цілковитої втрати батьківської любові, що може провокувати тривожність, перепади настрою, апатію та інші поведінкові розлади [365, с. 20–24].

Аналізуючи *сім’ю військовослужбовців*, зазначимо класичні приклади тривалої відсутності у цих випадках одного з батьків. Основоположник

структурної школи сімейної психотерапії С. Мінухін у співавторстві з Ч. Фішманом стверджують: коли один із подружжя від'їжджає, той, хто залишається, змушений брати на себе додаткові виховні, управляючі функції, інакше діти будуть позбавлені виховного впливу взагалі. На якийсь час батьківські функції зосереджуються в руках однієї людини, і сім'я набуває форми неповної. Покладення додаткових функцій на того з батьків, хто залишається вдома, наносить ущерб співпраці подружжя. Діти можуть ще більше посилювати відокремлення батьків, що нерідко веде навіть до закріплення за ними ролей “доброго тата і поганої мами, що залишила сім'ю”. За такої організації сім'ї виникає тенденція до відторгнення того з батьків, що виявився на периферії. Автори називають подібну сім'ю “акордеоном”, члени якої можуть звертатися за терапевтичною допомогою, якщо той із батьків, хто знаходиться в роз'їздах, змінює роботу і стає в сім'ї постійним персонажем. У цей момент організація функцій у сім'ї має змінитися, оскільки колишня програма перешкоджає виникненню нових функцій з участю відсутнього батька. Батько, який знаходиться на периферії, має знову зайняти значуще становище” [187, с. 60–61].

На основі вивчення вітчизняних і зарубіжних джерел зазначимо, що найменше висвітлена у науковій психологічній і педагогічній літературі проблема виховання дітей у такому типі дистантної сім'ї, як сім'я з ув'язненням батька/матері.

Згідно статей Сімейного кодексу України, у зв'язку з перебуванням одного з батьків у місцях позбавлення волі або під вартою в період слідства над дитиною до 14 років може бути встановлена опіка або патронаж як в умовах повної недієздатності особи, а також у віці часткової недієздатності – від 14 до 18 років [278, с. 368, 377]. На початку XXI століття основним варіантом було прийнято розподіл таких дітей у державні виховні установи.

За результатами досліджень В. Солоднікова [285, с. 303–317], який порівнює дані російських та зарубіжних авторів (в основному США) було виявлено, що :

- в підлітковому віці 56% ув'язнених жили у сім'ях, що розпалися, або виховувались одним із батьків;

- у 1980 році тільки 29% засуджених підлітків та 19% дівчат, за даними Молодіжного суду Каліфорнії, виховувались у повних сім'ях;

- у вибірці малолітніх злочинців Чікаго тільки 25% жили з обома біологічними батьками [361, р. 129–130];

- окреме проживання батьків у віці до 10 років дитини в Англії є прогностичним чинником її судового покарання пізніше – в юнацькому чи в дорослому житті (аж до 32 років), незалежно від усіх інших чинників [360, р. 13]; у результаті лонгitudного дослідження D. Farrington, приходять до висновку, що кримінальне минуле батьків є “чинником ризику” рецидивної злочинності в майбутньому для їх дітей-підлітків [360, р. 48];

- досвід тюремного ув'язнення батька в Данії (вивчено 1500 чоловіків у віці 34–36 років) збільшує більше ніж у 6 раз ймовірність того, що у сина будуть будь-які проблеми з поліцією [285, с. 309];

- опитування неповнолітніх правопорушників у Росії виявило, що у 36% з них батьки чи інші родичі раніше були засуджені; за іншими даними, у 50% правопорушень неповнолітніх підлітків батьки раніше були засуджені [151, с. 103–113]; причому діти, які були усиновлені законослухняними громадянами, а їх біологічні батьки були злочинцями, у правових відносинах більше нагадували своїх біологічних батьків; і, чим серйознішим був злочин батьків, тим більша ймовірність злочинності в дитини [Там само].

Подамо основні результати дослідження W. Sack, J. Seidler, S. Thomas [366, р. 618–628] стосовно відносин у сім'ях, де один із батьків перебував у місцях позбавлення волі (вибірка – 73 дитини):

- у більшості випадків діти не були присутні при арешті, у трьох випадках діти спостерігали за цією процедурою, що викликало у них явно негативні переживання, в результаті чого вони нерідко відчували злість на працівників поліції;

- у 7 випадках із 31 діти запрошувалися в суд (із них у 3 випадках мали свідчити на суді): не було виявлено жодних негативних симптомів, причому, для старших дітей це сприяло їх адаптації до факту судового покарання одного з батьків; тому, автори приходять до висновку, що для дітей травмуючим фактором, імовірноше, є розлука з одним із батьків, аніж особливості судового слідства;

- ключовим моментом розлуки дитини з одним із батьків-ув'язненим є той факт, як дитині це пояснюють: зазвичай це робить мати, незалежно від того, чи була вона засуджена, тільки в 7 із 31 випадків – це був батько, ще в 7 випадках, батьки просто не знали, хто саме це зробив; як правило, пояснення було узагальненим (“він вчинив неправильно, і його покарали”), нерідко пояснення було завуальоване й містило неправдиву інформацію (перебування на військових зборах, в лікарні, інституті, чи таке: “Ми називаємо це “жіночий громадський заклад”, хоча розуміємо, що це тюрма, але не говоримо цього”); правду знали тільки діти старшого віку;

- часто діти включалися в обман-“гру”, особливо під час пояснень дітям у випадку покарання батьків за сексуальні злочини (“робота в іншому місті”, “спеціальне професійне навчання”); діти, як правило, ніколи не задавали запитань, які мали б виникнути після відвідування тюрми, – про охоронців, велику кількість воріт і т. под.); взаємозв'язку між неправдивим поясненням перебування одного з батьків у місцях позбавлення волі і поведінковою симптоматикою дитини не виявлено;

- частота відвідування дітьми того з батьків, хто перебував у місцях позбавлення волі (як правило, це відбувалось двічі на місяць), залежала від таких чинників: перебування в місцевих тюрмах, де правила відвідування

дуже змінювались; розлучення батьків; негативного ставлення до ув'язнення того з батьків, хто на волі; інцесту (в одному випадку); опіки над дитиною; фінансового становища сім'ї; відстані від місця проживання до тюрми, наявності власного автомобіля чи необхідності добиратися громадським транспортом;

- троє з одинадцяти жінок-ув'язнених вважали, що дитина не повинна відвідувати їх (“він/вона не має бачити мене в такому місці”, “це погано вплине на неї”), правда термін їх ув'язнення був відносно коротким;

- якщо частота очних контактів дуже варіювала, то листи й телефонні розмови були однотайно дуже частими; всі ув'язнені та їх дружини/чоловіки факт зустрічі з дитиною характеризували позитивно (“Якщо я бачу свою дочку раз у місяць, це зближує нас. Я постараюсь вийти звідси заради неї”); найчастіше діти ставили такі запитання: “Чому я не можу тут залишитися?”, “Коли ти повернешся додому?”, тільки одна дитина спитала: “Чому ти тут?”;

- тюремне ув'язнення одного з батьків може розглядатись як сімейна криза, за якої соціальне відчуження відіграє значну роль, зокрема, у 17 випадках із 31 тюремне ув'язнення одного з батьків означає зміну місця проживання для решти членів родини, що часто пов'язано з різким погіршенням фінансового становища родини;

- 14 дружин ув'язнених чоловіків повідомили про розрив деяких соціальних зв'язків після ув'язнення чоловіка: перестала ходити до церкви через постійні запитання інших прихожан; втратила контакти з рідною сестрою, яка засуджувала підтримку відносин із чоловіком-злочинцем; окремі жінки вказували на підтримку й допомогу з боку сусідів; однак більш поширеним є явище відносної соціальної ізоляції членів сім'ї ув'язненого; зазвичай, родичі радили дітям не обговорювати факт ув'язнення одного з батьків з однолітками; були випадки, коли однолітки дражнили дітей через це, – тобто, в дітей також спостерігалась відносна соціальна ізоляція;

• тільки в 12 із 31 випадків сусіди знали про ув'язнення одного з батьків; в інших випадках цей факт залишався таємним, знали про це тільки найближчі друзі й родичі; у цих випадках діти були змушені “переходити в підпілля”.

Виявлено такі основні реакції дитини на ув'язнення одного з батьків (вивчалось сприйняття відносин між батьками і дітьми, шкільні успіхи дітей, відносини дітей з однолітками і загальна адаптація дитини): 1) первинними найпоширенішими реакціями дитини на ув'язнення батьків були: *печаль, страх, агресивна антисоціальна поведінка і зміна відповідальності* – якщо підвищення відповідальності було виявлене тільки у 10% дітей, то більш ніж у половини з них фіксувалась одна з чотирьох менш позитивних реакцій; 2) *відчуття втрати*: майже всі батьки зазначили, що діти сумують за відсутнім батьком, загалом відгукуючись про нього позитивно; дружини навіть виражали певне дивування, бо раніше не вважали стосунки батька з дитиною “такими близькими”, а самі ув'язнені батьки проявляли бажання бути кращими батьками після закінчення терміну ув'язнення; 3) *відчуження від сиблінгів, непослух*: дружини ув'язнених оцінювали стосунки братів /сестер більш відстороненими, ніж їхні чоловіки-в'язні; загалом поведінка дітей оцінювалась жінками більш агресивною і менш слухняною, ніж батьками; як правило, відбування покарання стимулювало у засудженого батька уявну ідеалізацію минулого життя (у подальшому це спричиняло труднощі в адаптації до життя на волі); 4) *агресивність*: у 14 дітей (9 хлопчиків, 5 дівчаток) найчастіше проявлялась вдома (“весь час б'ється через дрібниці”, “заявляє: ти мені не потрібна, мені потрібен батько”); тільки в чотирьох дітей схожа поведінка проявлялась не лише вдома, але і в школі; ув'язнення батька більше викликає агресивну поведінку, ніж ув'язнення матері; 5) *шкільні проблеми*: з моменту засудження одного з батьків у більше ніж половини дітей відмічались певні проблеми в школі (тимчасове зниження успішності чи випадки агресивності); у чотирьох дітей 6–8 річного віку протягом 6–8

тижнів спостерігалась шкільна фобія; б) антисоціальна поведінка дитини: її демонстрували 6 дітей протягом трьох місяців із моменту ув'язнення батька (тільки в однієї дитини засуджені обоє батьків); середній вік дітей складав 13 років (від 10 до 15), у 3-х дітей відмічались короткотривалі періоди крадіжок чи пропусків шкільних занять (при цьому дві з них – дівчата, на противагу загальноприйнятій думці, що кризові обставини в житті батьківської сім'ї більш боляче позначаються на хлопчиках) [366, р. 618–628].

У сім'ї з ув'язненням одного з батьків дитина намагається зберегти психологічний зв'язок із тимчасово втраченим батьком, якого зараз вважають поганим і він заслуговує покарань. Варто зазначити, що всі діти, які брали участь у дослідженні, відвідували ув'язненого батька нерегулярно (можливо велика роль у цьому того з батьків, хто залишався на свободі).

Правда, агресивна й антисоціальна поведінка властива не тільки дітям ув'язнених батьків – вона є поширеною реакцією дитини на відчуження від батька. Відомі факти, коли аналогічні реакції дітей спостерігались після розлучення батьків (Максимович О. [167] та ін. Дійсно, у всіх шести дітей з антисоціальною поведінкою, чії батьки були засуджені, перед цим спостерігався період напруженості в сімейних відносинах і, щонайменше, один випадок окремого проживання подружжя.

Загалом W. Sack, J. Seidler, S. Thomas приходять до висновку про те, що ув'язнення одного з батьків становить “чинник ризику” для їхнього шлюбу [285, с. 315; 366, р. 618–628]. У 2/3 вивчених сімей сім'я була збережена, 1/3 сімей пережили розлучення або знаходились на його межі. Ув'язнені чоловіки розцінювали свій шлюб більш позитивно, ніж їхні жінки. У 20 ув'язнених були проблеми з алкоголем. Однак, їхні дружини схильні були покладати вину саме на алкоголь, аніж на своїх чоловіків. Майже всі з одинадцяти засуджених матерів раніше розлучилися, а четверо з них перебували в третьому шлюбі.

Одним із найголовніших висновків цього дослідження є ствердження необхідності активного включення сім'ї ув'язненого в програму його реабілітації, оскільки його неспроможність жити в суспільстві нерідко йде поруч з його неспроможністю вжитися у сім'ї. А часто виражене бажання ув'язнених після свого звільнення стати кращими батьками може слугувати сильним мотивуючим чинником їхньої соціальної реабілітації [285, с. 317].

Найактивніше проблемами дітей *трудових мігрантів* в Україні займаються психологи, які останнім часом почали говорити про таке специфічне явище як “синдром заробітчан”. Психологи стверджують, що характер людини формується у перші 5 – 7 років життя, і від того, якими вони були, багато в чому залежить їх подальша доля. Коли ж батьки, або один із них залишають дитину, якій ще нема 3 – 4 років, це дуже травмує дитячу психіку, бо саме в цей час, у випадку розлуки з батьками може почати розвиватися так званий “розлад прив'язаності батьків до дітей”, і тоді, в разі відсутності батька чи матері, у дитини розвивається внутрішнє почуття беззахисності, покинутості, непотрібності. Оскільки саме в цьому віці формується фундамент психіки, то психологічна травма може залишитися на все життя.

Як зазначає М. Скалецький [279], допомогти такій дитині буває вкрай важко: з'являється почуття недовіри, сильна тривога та страх. Такі діти погано вчаться, у них з'являються специфічні розлади – заїкання, порушення сну, психологічні стреси, підвищена дратівливість, знервованість тощо. Головна проблема таких дітей полягає в тому, що залишені без батьків, вони озлоблюються, стають агресивними, прогулюють уроки, заводять сумнівних друзів, що призводить до “ломки” ще не сформованої юної особистості.

У дітей шкільного та студентського віку може навіть виникнути почуття меншовартості та відчуття провини, мовляв, батьки виїхали через мене, щоб забезпечити моє майбутнє.

Це може мати дуже небезпечні наслідки. Саме в цей час відбувається не тільки докорінна перебудова психологічних структур, які склалися раніше, але й формуються нові: вибудовується власна система ціннісних орієнтацій, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість світоглядних уявлень та соціальних установок, йде активний пошук надійних моральних принципів та сенсу життя.

У підлітковому віці з'являється гостра потреба у самовиявленні та самоствердженні, для чого дитині потрібна дієва батьківська підтримка, якої вона позбавлена. Сім'я відіграє дуже велике значення у процесі самовизначення та самоствердження підлітків, оскільки саме в цьому віці найбільше потрібен приклад батьків, їхня порада чи підтримка. Тому відсутність одного чи обох батьків негативно впливає на становлення їх психіки та особистості. Негативними наслідками такого виховання можуть стати і закомплексованість, підвищений рівень тривожності, почуття ворожості, несформованість Я-образу, статево-рольової ідентичності, домінування залежності в поведінці, імпульсивність тощо.

Якщо раніше основна функція сім'ї та батьків полягала у вихованні дітей, то тепер вона часто зводиться тільки до їх матеріального забезпечення, що загострює проблему [279].

Психологи справді б'ють на сполох, оскільки аморальність та анархія поселилися в головах уже безконтрольних дітей, які в майбутньому складатимуть суспільство. Через кілька років є ризик побачити, як зникає віками створюваний соціум, потопаючи в аж ніяк не моральних вчинках дітей, які в свій час не отримали достатньо батьківської любові. Звісно у загальноосвітніх школах створюють різні гуртки за інтересами, відіграє роль церква, але батьків ніхто замінити не зможе.

Після від'їзду не батьки стають основними творцями і вкладниками моралі в душу нащадків, а саме соціум. Суспільство часто відіграє роль негативного чинника через недосвідченість дитини. До них ставляться, як і

до всіх інших. Щоб не виділяти і не чинити ще гіршу душевну кривду, дорослі більш поблажливо стараються не робити євросироті боляче, але є і шахраї, які зумисне видурюють у дітей гроші, так тяжко зароблені батьками на чужині [234, с. 113]. Тобто, бачимо, що суспільство по-різному сприймає цих дітей, але відомо одне: навряд чи хтось хотів побувати на їх місці, навіть за гроші.

Отже, дітьми трудових мігрантів більшою мірою займаються громадські організації, церква та небайдужі громадяни. Також недержавні організації проводять емпіричні дослідження становища дітей трудових мігрантів, які викликають сумніви через неможливість перевірити репрезентативність цих досліджень. Громадські організації зазначають необхідність державного врегулювання проблеми дітей трудових мігрантів. Найбільш плідним рішенням цієї проблемної ситуації є взаємозв'язок державних органів соціального захисту населення (обласні, міські, районні, сільські центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) та недержавних громадських організацій, оскільки останні мають значний практичний досвід допомоги дітям трудових мігрантів.

Дистантні сім'ї є потенційно неблагополучними, тобто такими, що в будь-який момент із тих чи інших причин можуть перейти в розряд неблагополучних, у яких порушуються права людини, юридичні норми суспільства. Причинами цього можуть стати алкоголізм та наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна й правова неграмотність, економічні чинники, хвороби, політична ситуація, розлад стосунків, конфлікти, непорозуміння між членами сім'ї, серйозні помилки і прорахунки у вихованні дітей.

Як явище економічне й соціокультурне, сім'я зазнає в нинішніх умовах впливу різних чинників. Процес її формування і розвитку проходить складно й суперечливо. Зокрема, різка зміна суспільних відносин, позначилась на економічній функції сучасної сім'ї, а відтак погіршення її матеріального статку є однією з причин, яка призводить до зростання кількості

неблагополучних родин. У даний час внаслідок багатьох причин спостерігається дефіцит спілкування батьків та дітей у родинному середовищі [1; 118; 181; 204; 335]. Особливого значення у вихованні зростаючого покоління набуває виховний потенціал батьків. Визначальними чинниками сімейного життя є емоційна єдність дитини з батьками, теплі емоційні взаємини між членами родини, атмосфера захищеності, бажаності, любові, тощо. У процесі спілкування формуються не лише пізнавальні властивості людини, а й інтегральні складові психічного життя: самооцінка, усвідомлення власного “Я”, відчуття його спроможності за будь-яких життєвих обставин, засвоєння прийомів протидії зовнішньому тискові, вироблення критеріїв ставлення до інших людей.

В. Сухомлинський, автор всесвітньовідомої “Батьківської педагогіки”, у своїх численних публікаціях та практичній діяльності зазначав, що результат сімейного виховання багато в чому залежить від обставин сімейного середовища: “Причини, внаслідок яких дитина стає важкою, невстигаючою, відстаючою, здебільшого криються... в умовах, в яких дитина росте в роки раннього дитинства. І якщо дитина стала важкою, то це означає, що в дитинстві вона не дістала для свого розвитку від людей, які її оточують, того, що повинна була дістати” [302, с. 515].

У багатьох своїх працях, у практичній діяльності він постійно підкреслював значення для розвитку дитини повноти сімейної структури, батьківської любові, материнської ласки, теплих емоційних відносин. Значне місце в його творчості посідає проблема виховання дітей у різних типах неповної сім’ї, в тому числі й сім’ї, що розпалася.

Великим горем дітей, горем нашого суспільства вважав він зрадництво у людських взаємовідносинах, виховання дитини в сім’ї, яку залишає батько: “Стає страшно, коли бачиш маленьку дитину, яка тільки-но усвідомлює своє існування і вже покалічену: маленька... людина з болем усвідомила, що вона

нікому не потрібна, що самий факт її народження, поява на світ – прикре непорозуміння” [306, с. 227].

Видатний педагог згадував: “Ніколи не забуду тяжкої долі Миколи П. Як тільки почую слова: дитяче горе, так і ввижається він мені. З болем і благанням в очах прийшов до тата, що залишив сім’ю, та й питає: тату, коли ти прийдеш до мене? Я так хочу, щоб ти прийшов...”.

Сухомлинський розвиває положення А. Макаренка про створення відповідних установок, комплексів у свідомості дітей із неповних сімей. У них часто виникають комплекси своєї різниці, неповноцінності порівняно з іншими дітьми і т. под. В. Сухомлинський зазначає, що це є наслідком постійних підкреслень людей, що ця дитина походить із сім’ї, що розпалась, через що вона погано вчиться. Нерідко необережними в цьому плані бувають і вчителі: Іде урок у першому класі. Діти радісно називають свої улюблені слова, серед яких мама і тато. Тільки маленький синьоокий Саша не посміхається, в його очах – біль і страждання. Хлопчик заплакав і вибіг з класу [306, с. 211].

На його думку, така дитина часто створює образ батька, як втілення найкращих якостей, постійно живе в уяві цим образом, хоче переконати оточуючих, особливо ровесників, що батько її існує реально, що він найкращий в світі (приклад дівчинки Наталі з її образом батька-льотчика – [304, с. 500]). Важко переживають діти несправедливе ставлення до них із боку батьків. Це викликає в дитини неврівноваженість, образливість, озлобленість, страх, жорстокість, що часто веде за собою огрублення почуттів у взаєминах з іншими людьми.

В умовах неповної сім’ї авторитет батьків часто втрачається, губиться... Від певного віку, аналізуючи сімейні ситуації, дитина робиться більш критичною, спрямовуючи свою критику часто на одного, а то й обидвох батьків. Педагог вказує: “Таке почуття дитина переживає у хвилини оголення тих інтимних сімейних взаємовідносин, які вона хоче приховати, прикрити.

Ось чому мені хочеться сказати батькам: знайте й пам'ятайте – діти переживають ваше падіння, як своє особисте горе, сприймають вашу радість, як свою. Бережіть же дитячу любов до людини, зміцнюйте віру в людину” [305, с. 504].

В. Сухомлинський дає низку слухних порад щодо подолання несприятливих наслідків сімейних взаємовідносин, наводить приклади розумного, педагогічно доцільного розв'язання складних сімейних ситуацій, спілкування і участі у вихованні дитини того з батьків, хто проживає окремо [303, с. 24–30].

Багато труднощів, що виникають у процесі виховання дітей із неповних сімей можна подолати тільки справжньою людяністю, оскільки більшість із них не знають ласки й турботи. В. Сухомлинський писав: “Я не можу без болю в серці дивитися на підлітка, який не знає, що таке сімейна доброта, ласка. Серце болить, коли подумаш, що поза школою він не тільки залишений на самого себе, а й учиться у батьків обдурювати, красти” [301, с. 64]. Випрямити душу такої людини, як вказував видатний педагог, одне з найважливіших завдань вихователя; в цій надзвичайно тонкій, клопіткій праці відбувається, по суті, головний іспит з людинознавства. Бути людинознавцем – означає не тільки бачити, відчувати, як дитина пізнає добро й зло, а й захищати ніжне серце від зла [303, с. 23].

Вчителі, класні керівники, на думку автора “Батьківської педагогіки” повинні знати біди і тривоги таких сімей, тонко продумувати засоби педагогічної допомоги. Але одночасно він застерігав від нетактовного втручання їх у сімейні проблеми: “У кожного своє горе, і виносити його на люди, давати поради в присутності інших людей – означало б вивертати чужу душу, виставляти напоказ глибоко інтимне... Якщо й доведеться торкнутися найпотаємніших куточків батьківських сердець, то робити це треба тільки в особистій бесіді, тисячу разів продумавши і зваживши кожне слово” [Там само]. Педагог підказує, як розпізнавати дитяче горе: “В нього є

завжди щось спільне: сумні, печальні очі, в яких вражають недитяча задумливість, байдужість, туга, самотійність. Дитина, яка переживає нещастя, не помічає ігор і розваг товаришів; ніщо її не може відвернути від гірких думок” [303, с. 229].

Діти з дистантних сімей перебувають у складній ситуації соціального розвитку, оскільки всі вони переживають психотравмуючі впливи. Психотравма виникає через те, що основні соціальні потреби цих дітей залишаються не задоволеними. Зокрема, потреба у стабільності і відчутті захищеності не задовольняється через те, що основні люди в житті дитини – батьки – не проживають разом із дитиною. Той факт, що батьки лише періодично приїжджають, викликає відчуття нестабільності, ці приїзди не компенсують відсутність постійного проживання з дітьми. Крім цього, дуже часто є не задоволеною й потреба в емоційній близькості, оскільки замінити спілкування з матір'ю і батьком дуже рідко спроможний хтось з інших родичів, а тим більше з інших дорослих. Українською негативно позначається те, що потреба у безумовній любові, тобто усвідомлення дитиною, що вона є цінністю для своїх батьків, теж є не задоволеною, оскільки той факт, що вони залишають дитину саму, підбиває впевненість у своїй значущості для батьків. Отже, діти із дистантних сімей зазнають багато негативних переживань через неможливість задоволення своїх базових соціальних потреб. Тому вони потребують соціально-психологічної допомоги.

Отже, дистантна сім'я як перехідний до неповної тип сім'ї, складає важливу соціальну психолого-педагогічну проблему сьогодення, оскільки найвагомішим для суспільства постає задоволення і правильне формування різнобічних біологічних, соціально-економічних і духовних потреб особистості у таких складних і вразливих умовах перебування особи в сім'ях з порушеною структурою. Такий висновок підсилює розгляд особливостей розвитку і поведінки дітей із різних типів дистантних сімей.

Діти з дистантних сімей дуже часто відчують труднощі в навчанні. Здебільшого, це пов'язано з особливостями їхньої ситуації розвитку, через які виникає синдром дитячої гіперактивності, когнітивний дефіцит, невротичні прояви тощо. Для дітей невротизованих або тих, у котрих проявляються риси психопатичного розвитку, потрібні спеціальні психологічні впливи, спрямовані на змінення негативних особливостей особистості, що утворилися.

Діти з сімей трудових мігрантів, особливо молодшого шкільного віку, часто мають труднощі з формулюванням своїх думок і почуттів, однак можуть розповісти про конфлікти з учителем, однокласниками, про свої страхи; неодноразово це відображається в їхній поведінці.

Б. Хеллінгер описує кілька видів образи дітей на своїх батьків у ситуаціях дистантного проживання. Один із описаних автором видів злісної образи може виникнути як захист від власних почуттів любові – замість того, щоб висловити свою любов, людина злиться на тих, кого любить. Така злість бере свій початок у дитинстві в тому випадку, якщо її причиною був перерваний контакт із улюбленцем (типова ситуація для дистантних сімей). Пізніше в схожих ситуаціях набутий у дитинстві досвід автоматично спрацьовує й отримує свою силу від того перерваного контакту.

Інший вид злості, описаний Б.Хеллінгером, також можна простежити в поведінці дітей із дистантних сімей трудових мігрантів. Хтось дає мені так багато доброго і важливого, що я ніколи не зможу віддячити за це. Витримати це складно, і тоді людина захищається від свого добродійника і його подарунків тим, що у відповідь реагує злістю. Така злість має форму докорів дітей на адресу батьків. Ця злість замінює рівновагу між цінностями *брати й давати*, паралізує людину, дає відчуття спустошеності чи проявляється у формі депресії – зворотна сторона докорів. Така злість може бути властива дітям у випадку розлуки чи розлучення батьків [326, с. 108, 160].

За даними дослідження Державного інституту проблем сім'ї та молоді, за два останні роки із 32% дистантних сімей заробітчани розпалися 11% [42, с. 15]. Діти з цих новоутворених неповних та неблагополучних сімей залишились із матір'ю (53%), з батьком (5%), під опікою дідуся й бабусі або інших членів родини (36%), влаштовані у державні заклади опіки (6%), оскільки мати дітей залишилася на роботі за кордоном [83, с. 57]. Такий стан речей свідчить про те, що багато дистантних сімей не спроможні повною мірою реалізувати виховну функцію, сутність якої полягає в передачі дітям у процесі їх входження у систему суспільних відносин соціального досвіду, знань, орієнтацій, норм поведінки, умінь і навичок, необхідних для моральної життєдіяльності, оскільки тільки грамотне сімейне виховання розвиває здібності, здорові інтереси та потреби дитини, формує правильний світогляд, позитивне ставлення до праці, сприяє прищепленню гуманних моральних якостей, розумінню необхідності дотримуватися правових і моральних норм життя і поведінки.

Як уже зазначалося, успіх виховання залежить від виховного потенціалу сім'ї, який у свою чергу базується на її побутових і матеріальних умовах, структурі та чисельності, взаємостосунках, що складаються між усіма членами родини, на особистому прикладі батьків та їх педагогічної культури, на специфіці самого процесу родинного виховання. Найчастіше мама, яка виїжджає за кордон, залишає дітей на батька, або престарілих родичів, які не можуть займатися вихованням своїх дітей чи онуків через низку причин. Залишившись наодинці з дітьми, у чоловіків з'являється роздратованість у спілкуванні з ними та близьким оточенням, нетерпимість до будь-яких проявів непослуху, депресивні стани, через які вони можуть запити, що також призводить до конфліктів, постійних сварок і жорсткого поводження з дітьми. Особливо важко сприймається батьком небажання дітей працювати у домашній роботі, низька успішність дитини в школі, намагання відповісти грубістю й жорсткістю на прохання чи зауваження батька. У такій сім'ї

відбувається відчуження дітей від батька, бо він морально деградує, і від матері, бо втрачені з нею постійні контакти. У більшості з цих сімей відбувається формалізація відносин між батьком і дитиною або здійснюється психічне насилля над дитиною, що проявляється у постійному залякуванні, приниженні, порушенні довіри.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства дедалі більший інтерес у науковців викликає дистантна сім'я, для якої притаманні певні дефекти виховання: типові конфліктні стосунки між батьками, відсутність часу для занять із дитиною, помилки у вихованні психолого-педагогічного характеру тощо. Виховні можливості такої сім'ї досить обмежені, передусім, морально-психологічним кліматом. Для нормального виховання дитини в сім'ї потрібні і батько, і мати, однак у випадку дистантної сім'ї наявний істотний момент – відсутність одного з батьків. Чим меншою є дитина за віком, тим важчою для неї ситуація розвитку в дистантній сім'ї. Соціально занедбані діти часто походять із сімей, батьки яких стали трудовими емігрантами. Викликає тривогу і той факт, що за останні роки багато дистантних повних сімей набули нового статусу – тобто перейшли в категорію неповної або (і) неблагополучної, через що виник новий комплекс сімейних і дитячих проблем.

Практичні психологи виокремлюють такі проблеми, що виникають у дітей, які тривалий час залишаються без опіки батьків або одного з батьків: формування особистісної тривожності; перебування в негативних емоційних тонах, депресивні стани; соціальна неадаптованість або дезадаптованість; несформованість відповідальності за власні дії; посттравматичні стресові симптоми; хворобливість організму; афективні поведінкові реакції; негативна “Я–концепція”; проблема самостійності [253; 260].

У процесі констатувального етапу науково-дослідної роботи на основі вивчення джерельної бази дослідження, з допомогою анкетування, бесід з учителями, батьками, дітьми нами з'ясовано основні виховні проблеми, що

виникають у дистантних сім'ях. Такими проблемами у різних типах дистантних сімей є:

1) у сім'ях з умовами сепарації: довготривалість і періодичність проживання матері з дитиною окремо від сім'ї; охоплення міжосібною неприязню дідусів/бабусь, близьких “друзів” та ін., що негативно впливає на позиції сторін, зумовлює розлад усталених родинних відносин; дефіцит емоційного спілкування з батьком/матір'ю унаслідок незрозумілих для дітей причин; руйнування авторитету батька/матері, який проживає окремо; утвердження особистісного відчуття провини у дітей за складність сімейної ситуації, розвиток почуттів неспокою, покинутості, непотрібності; поступова втрата довіри дитини до одного/обох батьків і відособлення від них; корисливе забезпечення дітям матеріальних благ, їх “підкуп”; взаємне маніпулювання дорослих і дітей через невиваженість батьківських позицій і прояв їхніх почуттів [76; 130; 162; 163; 165; 167; 174; 209; 256; 297; 298; 299; 301; 303; 319; 336; 362; 364; 365];

2) у сім'ях трудових мігрантів: руйнування родинних зв'язків, відсутність достатнього нагляду й уваги батьків/родичів до дітей; обмеження їхньої самостійності з боку опікунів; втрата авторитету дорослих; крайнощі у забезпеченні побутових і матеріальних статків; завищення меркантильних і споживацьких інтересів дітей; дефіцит емоційного спілкування дітей із батьками, психологічні розлади, почуття провини й образи на батьків; переживання відчуттів неспокою, страху, покинутості й непотрібності; постійні очікування і невизначеність; відчуження і збайдужіння як форма поведінки; розвиток недбалості, легковажності, деформація уявлень про працю і професії в житті людини; формування неадекватного Я-образу та самооцінки; дезадаптація, замкнутість, нерішучість, впертість, неорганізованість, імпульсивність поведінки; утруднена соціалізація дитини, зміна її цінностей і звичок; відсутність усвідомлення національної та особистісної ідентичності; інтегрування в асоціальне оточення, поява

шкідливих звичок, конфліктності, стресів; вдавання до обману та формування девіантної поведінки неповнолітніх, педагогічної занедбаності, важковиховуваності, правопорушень; спотворене сприйняття сім'ї, копіювання і перенесення моделі сім'ї батьків, розподілу ролей і обов'язків у свою майбутню сім'ю; неадекватна побудова взаємин із представниками протилежної статі [55; 56; 68; 69; 75; 86; 104; 108; 109; 110; 111; 115; 138; 150; 172; 210; 226; 234; 267; 268; 294; 314];

3) у сім'ях тюремно ув'язнених: вплив ув'язнення на формування сімейної кризи й деморалізацію, ускладнення проблем дітей-жертв; побоювання ув'язнених (матері/батька) щодо втрати дітей, їхнього переміщення у суспільні заклади чи до інших патронатних вихователів; збереження родинних зв'язків дітей із дорослими, залучення їх до позитивних контактів із ув'язненим, спілкування з дітьми як запобігання їхньої злочинності у групі ризику; запобігання делінквентності дітей, непрямий вплив батьківської злочинності на дітей; відсутність у сім'ї ідеальної турботи про дітей, зв'язків із родиною, відчуття приналежності до взаємин родинної любові; відсутність бажання окремих ув'язнених контактувати з дітьми, обмеження відвідин дітьми в'язниці через неприємність і гнітючість тюремного докільця; доцільність таких візитів у сприйнятті дітьми ув'язнення як норми; перспективи возз'єднання сімей завдяки відвідуванням ув'язнених [285; 354; 355; 356; 357; 358; 359; 360; 361; 363; 367; 368];

4) у сім'ях військовослужбовців: притаманність феномену "бездомності" через часті переїзди сім'ї на необлаштовані місця проживання чи відсутність власного житла; нестача належних економічно-побутових умов для нормального функціонування, становлення здорового покоління, недостатній рівень виконання рекреативної функції сім'ї; дисфункційність сімейних зв'язків, віддаленість від місця проживання старшого покоління (брак їх допомоги у вихованні онуків); слабкість внутрісімейних контактів,

відсутність емоційної близькості, роз'єднаність батьків і дітей; внутрісімейна гіперпроекція на стосунки з дітьми через специфічний характер військової діяльності; проблема з освітою, вихованням дітей у зв'язку зі змінами навчальних закладів, неможливістю вибору навчання, віддаленістю від культурних та академічних центрів; вузькі соціальні контакти зі школою, секціями, клубами, що усугубляє здійснення сім'єю освітньо-виховних функцій; ускладнення соціальної взаємодії членів сім'ї через постійне психічне навантаження, несприятливий соціально-психологічний клімат, особливо у випадку участі військових у бойових діях; відчуття нереалізованості своїх можливостей, невпевненість у майбутньому; необхідність постійної соціально-психологічної адаптації до нових умов; глобальна сімейна незадоволеність через розбіжності між очікуваними й реальними умовами життя сім'ї, поява у зв'язку з цим неврозів, депресії, алкоголізму, акцентуацій характеру; сімейна тривожність, страхи щодо особливостей комунікації членів сім'ї, безпорадності й нездатності запобігти несприятливому перебігу подій [93, с. 149–157; 206; 208; 244; 248; 323, с. 323–356; 351].

Аналогічними умовами характеризуються інші типи дистантних сімей – моряків, артистів, геологів; сімей, діти яких тимчасово перебувають в інтернатних закладах [52; 93, с. 101–105; 198, с. 385–405; 230; 261; 307].

Встановлено, що дітям із дистантних сімей властиве: почуття самотності та обмеження зовнішніх контактів; деформації в їх соціалізації з її нестійкою динамікою (дрейфуючий характер соціалізації – подібність моделей дистантної й неповної сім'ї в періоди відсутності та дистантної і повної сім'ї в періоди повернення члена сім'ї з тривалих відряджень, непостійність впливу агентів соціалізації на дитину; відносна соціальна ізоляція, порушення ритму і змісту повноцінного функціонування сім'ї); значення виховного потенціалу ДС як внутрішнього педагогічного ресурсу сімейної соціалізації; почуття самотності та емоційно-залежних батьківсько-дитячих

стосунків; непослідовність батьківсько-материнського стилю з переважанням запобігливо-послужливо-піклувального ставлення та формуванням інфантильно-залежного типу особистості; нерівний “мерехтливий” режим функціонування сім’ї у зв’язку з приходом і відходом батька (матері), низька соціальна інтеграція членів сім’ї; скривлення батьківських функцій у бік фемінізованого чи маскулінного типу виховання; невизначеність і неміцність пропонуванних сім’єю моделей поведінки і світогляду; незначне включення дітей у господарські турботи сім’ї; відсутність стійкого соціального руслу в розвитку дітей через напругу між сім’єю та соціумом; неможливість отримати повноцінну модель ідентифікації дитини й необхідних норм соціальної поведінки в сім’ї [60; 67; 83; 131; 135; 148; 160; 164; 166; 192; 202; 212; 218; 225; 243; 261; 295; 301; 304; 305; 309; 321; 329].

Таким чином, аналіз наукових джерел виявив теоретичні узагальнення щодо феномену дистантних сімей, особливостей розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей.

Розглядаючи проблему дистантних сімей, багато дослідників дають різні визначення, але ми будемо дотримуватися визначення, за яким дистантна сім’я – це один із перехідних типів до неповних сімей; динамічна мала соціальна група людей, які спільно проживають (тимчасово відсутні), поєднані родинними відносинами (шлюб, кровна спорідненість, можливе свояцтво), спільністю формування й задоволення основних життєво необхідних потреб, любов’ю і взаємною моральною відповідальністю; сім’я, члени якої перебувають із різних причин на відстані один від одного [123, с. 100].

Проблема дистантних сімей ще не достатньо вивчена, але негативний вплив її уже відчутний, оскільки за своєю структурою дистантні сім’ї відносяться до неповних сімей, які є потенційно неблагополучними. Як наслідок, діти в таких сім’ях ростуть без належного виховання. Тут порушені внутрішньородинні зв’язки та структура сім’ї. Гостро постає проблема

виховання та соціалізації дітей. Оскільки діти періодично або постійно живуть в умовах неповної сім'ї, це породжує специфічні проблеми виховання. Через відсутність батьків у дітей виникає спочатку стрес, що з часом переростає у депресію, агресію. Відсутність догляду за дитиною призводить до зловживання алкоголем та наркотичних речовин. Діти з дистантних сімей зазнають багато негативних переживань через неможливість задоволення своїх базових соціальних потреб. Тому вони потребують соціально-психологічної допомоги.

1.2. Необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей на сучасному етапі

Останнім часом актуалізувалася розробка проблеми формування готовності до виховної роботи з сім'єю у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів (О. Безпалько [13; 16], А. Капська [93; 95], В. Кравець [126; 127], Н. Куб'як [134], Л. Міщик [188; 189], В. Москаленко [190], В. Оржехівська [211], С. Пащенко [217], В. Поліщук [238; 239], О. Протас [254], В. Сорочинська [286], С. Харченко [324; 325] та ін. Такий інтерес учених, на наш погляд, є цілком об'єктивним, оскільки соціальний педагог закладу освіти є одним із суб'єктів навчально-виховного процесу, серед напрямів роботи якого є такі, що безпосередньо пов'язані з вихованням школярів: створення умов для становлення особистості школяра в умовах шкільного, позашкільного та сімейного оточення вихованців, розвиток особистісних якостей вихованців у взаємодії з батьками з різних типів сімей, формування здорового способу життя учнів, превентивне виховання, організація дозвілєвої діяльності тощо. Зокрема, Л. Міщик у структурі професійної готовності майбутнього соціального педагога як системи виділяє чотири компоненти: *“мотиваційна готовність, світогляд і спрямованість, які виражають потреби, інтереси, ідеали, прагнення, морально-естетичні якості*

особистості, що відповідають обраній професійній діяльності); *теоретична готовність* (належний рівень знань індивіда); *практична готовність* (наявність гностичних, комунікативних, конструктивних умінь, що дозволяють швидко й ефективно вирішувати професійні завдання); *креативність* (готовність до творчості й наявність досвіду творчої діяльності). Формування всіх компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів відбувається в цілісному педагогічному процесі, важливе місце в якому займає педагогічна практика. Це дозволить майбутнім фахівцям успішно виконувати всі функції соціально-педагогічної діяльності, ефективно включатися у виховну роботу, інтегрувати зусилля всіх педагогічних працівників закладу освіти, соціальні інститути в процесі формування особистості школяра” [189].

На нашу думку, рівень готовності соціального педагога до роботи з дистантною сім’єю визначається професійними компетенціями, необхідними для усвідомлення рівня складності тих проблем, що виникають у сім’ї, та системою науково-методичного й організаційно-технологічного забезпечення їх відповідної професійної підготовки [22; 26].

Серед функцій діяльності соціального педагога, виділеними в посібнику за ред. А. Капської [94], що стають його компетентнісними характеристиками, виокремлюють комунікативну, організаторську, прогностичну, діагностичну, попереджувально-профілактичну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну компетентності. О. Пенішкевич та Л. Тимчук доповнюють їх перелік та наголошують на значущості виховної, соціально-правової, пропагандистської та добродійної функцій [224]. Охарактеризуємо для прикладу соціально-правову компетентність.

Правова компетентність соціального педагога з дистантною сім’єю включає: знання міжнародних та національних механізмів захисту прав членів дистантних сімей – юридична база захисту прав і свобод дітей і молоді, ступінь забезпечення прав і законних інтересів дітей відповідно до

міжнародних стандартів, результативність механізму реалізації прав певної дитини, дієвість захисту власне порушених прав та попередження таких порушень; найновіші зміни та доповнення, внесені у вітчизняне кримінальне, сімейне, трудове, цивільне, відповідне процесуальне законодавство, спрямовані на його вдосконалення; форми правової допомоги дітям, які вступили в конфлікт із законом, підходи до гуманізації покарань щодо дітей, які скоїли злочин, піклування про забезпечення юридичних гарантій захисту їхніх прав; готовність до здійснення правозахисної діяльності на будь-якому рівні – конструктивно-проектному, організаційно-регулятивному, оцінювально-корегувальному, творчому тощо; ефективний контроль за дотриманням прав і свобод клієнтів, правове виховання, аналіз правового стану та поширення інформації про права дитини і молоді, активізація громадських ініціатив щодо захисту прав дитини, молоді [107, с. 176–177; 119].

Наявність у майбутніх соціальних педагогів означених видів професійних компетентностей, детальну характеристику яких подамо в підрозділі 2.1, має важливе значення для організації соціального психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Із метою різнобічної підготовки соціального педагога до супроводу дітей із дистантних сімей необхідно, насамперед, провести аналіз сутності вихідних понять нашого дослідження, передусім, понять “супровід”, “соціальний супровід”, “соціально-педагогічний супровід”, “соціально-психологічний супровід”, “психолого-педагогічний супровід”, “соціальний психолого-педагогічний супровід”, “підготовка соціального педагога до супроводу дистантних сімей”, які стосуються таких соціальних систем як сім’я чи загальноосвітня школа.

Супровід, за твердженням О. Шпак – це особлива форма здійснення пролонгування соціальної та педагогічної допомоги в ситуації вибору нового способу життєдіяльності, що на відміну від корекції, передбачає не виправлення недоліків і перебудову, а пошук прихованих резервів людини,

покладання на власні можливості [337, с. 5–10; 254, с. 9]. За визначенням російського науковця М. Рожкова “супровід – це завжди взаємодія супроводжуваного і того, хто супроводжує” [266]. На основі цих визначень, можна стверджувати, що супровід є окремою специфічною технологією, яка не зводиться до профілактики, допомоги, підтримки, оскільки супровід відображає найбільшу міру свободи й автономії особистості.

Закони України “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” (від 21 червня 2001 р. № 2558-III) та “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” (від 13 січня 2005 р. № 2342-IV) трактують зміст терміну “соціальний супровід” як вид індивідуальної соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [250]. У зв’язку з таким тлумаченням завданнями соціального супроводу є подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу клієнтів, що реалізується через форми соціальної опіки, соціальної допомоги, соціального патронажу. На думку А. Капської та І. Пеші, таке нормативно закріплене формулювання через три інші види соціальної роботи (опіку, допомогу, патронаж) не розкриває ні його особливостей, ні специфіки реалізації цього виду соціальної роботи, і потребує деталізації [94, с. 7].

Два інші державні нормативні документи, створені пізніше, трактують поняття “соціальний супровід” як соціальну роботу через надання *соціальних послуг* Наказ Міністерства у справах сім’ї, дітей та молоді “Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу”, 2009] чи *соціальної підтримки та комплексу соціальних послуг* [Наказ Міністерства у справах сім’ї, дітей та молоді “Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами

соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися в складних життєвих обставинах”, 2008].

Питання соціального супроводу досліджується у працях О. Безпалько [15, с. 134], І. Зверєвої [82], Г. Лактіонової [147, с. 255–256], І. Пеші [233, с. 7], І. Трубавіної [312, с. 113], яке розглядається науковцями в контексті забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов життєдіяльності сімей, дітей і молоді, шляхом надання необхідних соціальних послуг, допомоги та здійснення відповідних заходів.

Зокрема, І. Зверєва та О. Безпалько вважають, що соціальний супровід сім'ї – це вид соціальної роботи, спрямованої на забезпечення оптимальних умов життєдіяльності сімей, дітей і молоді, шляхом надання необхідних соціальних послуг, допомоги та здійснення відповідних заходів. Його здійснює соціальний працівник, діяльність якого спрямована на підтримку сім'ї в різних видах її життєдіяльності, формуванні здатності сім'ї самотужки долати свої труднощі, надання допомоги сім'ям із метою розв'язання різних проблем. Сутність індивідуальної роботи з сім'єю розглядається ними та іншими вченими через комплексну діяльність із залученням різних видів соціальної роботи (соціальних послуг, соціальної допомоги, а також реалізації заходів). На їх думку, завданням соціального супроводу є зовнішня підтримка сім'ї, спрямована на формування умов самостійного вирішення членами родини сімейних проблем [289; 290; 292].

Соціальний супровід, за Н. Комаровою та І. Пешою, дослідниками прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, – це діяльність соціального працівника чи групи соціальних працівників, спрямована на створення оптимальних соціально-педагогічних умов розвитку прийомних дітей та дітей-вихованців у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу. Причому завданнями соціального супроводу, на їх думку, є створення позитивного психологічного клімату в сім'ї, умов для розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних потреб, формування партнерських відносин

між прийомними батьками, державними і громадськими установами для забезпечення оптимальних умов життя та захисту прав дітей [232, с. 59].

І. Трубавіна, дослідниця проблем неблагополучних сімей, трактує соціально-педагогічний супровід як довготривалу, різноманітну допомогу різним типам неблагополучних сімей, спрямовану на створення умов для усунення причин неблагополуччя (чи їх можливої компенсації), форсування процесу формування здатності сім'ї самотужки розв'язувати свої проблеми, долати труднощі, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал, права в суспільстві, корекцію і покращення внутрісімейних стосунків сім'ї з мікро- і макросередовищем [312, с. 113].

На думку А. Капської, А. Пеші, *соціальний супровід* – це вид соціальної роботи з особою або сім'єю, які опинилися в складних життєвих обставинах, наслідки яких вони не можуть подолати самотійно, що передбачає надання комплексної індивідуальної соціальної допомоги. Згідно з їх поглядами, завдання соціального супроводу – створення умов для сім'ї або особі для самотійного подолання складних життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу [94, с. 15]. В основному автори розглядають питання соціального супроводу як вид діяльності соціальних працівників, а не соціальних педагогів. Об'єктами соціального супроводу, на думку А. Капської та І. Пеші, є: сім'ї з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх за допомогою власних засобів і можливостей; сім'ї, в яких існує ризик передачі дитини до закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; одинокі матері чи батьки (у тому числі неповнолітні), яким потрібна підтримка; особи або сім'ї, члени яких є випускниками інтернатних закладів; молоді особи або сім'ї, члени яких перебували у виховних, виправних колоніях, слідчих ізоляторах та повернулися з них або були засуджені до покарань без позбавлення волі, відбували альтернативні види покарань; діти-сироти та діти, позбавлені

батьківського піклування; матері (у тому числі неповнолітні), які мали або мають намір відмовитися від новонароджених дітей [94, с. 10–13].

У найбільш визнаному і досить широкому трактуванні науковців, *соціальний супровід* (соціальне супроводження) – це вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу. Соціальний супровід є формою підтримки та передбачає надання конкретній особі, групі осіб, сім'ї як правило комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг впродовж певного (часто тривалого) терміну. Мета соціального супроводження – поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків чи повне розв'язання проблеми одержувача / одержувачів послуг. Соціальний супровід здійснює фахівець чи група / команда, що складається переважно з фахівців; можлива участь у ній і волонтерів [33, с. 852; 74; 146, с. 184; 233, с. 196–199].

Наведені вище визначення мають низку розбіжностей, трактують в основному соціальний супровід як вид соціальної роботи (тобто діяльності соціальних працівників), форму соціальної підтримки, комплекс соціальних послуг тощо, демонструють відсутність єдиного підходу до реалізації супроводу сімей. І засвідчують, що останніми роками більш активно використовуються поняття соціальний супровід та менш інтенсивно – соціально-педагогічний, психолого-педагогічний супровід, метою яких є створення умов для становлення особистості, підвищення її потенціалу і розвитку.

Соціально-педагогічний супровід як складова частина соціального супроводу особи та сім'ї ще не отримав у сучасній літературі достатньо широкого визнання. Без сумніву, соціально-педагогічний супровід клієнта – це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних соціально-

педагогічних дій, що допомагають клієнту зрозуміти конкретну життєву ситуацію і забезпечують його саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається [13; 37; 53; 94; 269].

Значно ширше розглядають соціально-педагогічний супровід Г. Курагіна [143], Т. Шанскова [334], як комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів, спрямованих на проектування і реалізацію умов для успішної соціалізації підлітків; перспектив їх особистісного зростання. На думку І. Ліпського, у сучасній науковій літературі основними напрямками соціально-педагогічного супроводу, що складає сутність *соціально-педагогічної діяльності* (виділено нами – Л.Ш.), є профілактика, діагностика, консультування, корекція і реабілітація [156].

За твердженням науковців, *соціально-педагогічна діяльність* – це різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб, засвоєння соціокультурного досвіду задля підготовки її до самореалізації в суспільстві або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини, надання допомоги дітям та їхнім сім'ям у випадках негативного впливу соціально-педагогічних чинників [14, с. 265; 27, с. 384; 88, с. 101–106]. Зміст і структура соціально-педагогічної діяльності, з одного боку, відповідають філософським та психологічним трактуванням діяльності, а з іншого, виражають соціальний аспект цієї діяльності, що визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища та частково відображені в соціальній політиці держави. Головне у соціально-педагогічній діяльності – це створення для особистості приймаючого та підтримуючого середовища, “оздоровлення” її соціальних стосунків, запуск механізмів самоорганізації, саморозвитку, самозабезпечення на будь-якому рівні – від індивідуально-особистісного до групового [14; с. 265; 286].

Такі визначення дуже близькі до розуміння нами психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх сімей, що має, по-суті, дві важливі складові: *психологічний* та *педагогічний* контексти супроводу.

Уперше термін “психологічний супровід” з’явився в 1993 році у книзі “Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей” (Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова) [10]. Автори вважають, що особливість психологічного супроводу полягає у цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. Дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їх думку, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору. Психологу потрібно не перебирати ці вибори на себе, а навчити учня ставити й досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями людей з їх оточення та соціальними цінностями. На думку цих дослідників, психологічний супровід здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях.

Все це доводить, що технологія супроводу характеризується суб’єкт-суб’єктними стосунками, в цьому її суттєва ознака, на відміну від допомоги і підтримки. Необхідно виокремити одну принципову особливість супроводу: одночасне знаходження поруч, як посередництво між соціальним світом і власним життєвим світом індивіда, забезпечення його захисту, позитивного самопочуття, підтримки в різних ситуаціях. В обох сторін у результаті взаємодії формується певний досвід, рефлексивна позиція, з’являється взаємопідтримка і взаємостимулювання.

Аналіз трактувань психологічного супроводу в дослідженнях різних авторів показав таке їх бачення [196; 213; 149; 203; 236; 282]:

- психологічний супровід як система професійної діяльності психолога, спрямована на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного

навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії (М. Бітянова);

- психологічний супровід як мультидисциплінарний метод, що забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і полягає у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку (Є. Казакова);

- психологічний супровід як позиція психолога стосовно суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, співучасть, забезпечення (Т. Чіркова).

А. Журавель трактує “психологічний супровід” як процес організації та проведення комплексу заходів із метою подолання ускладнень, підвищення рівня загальної та ситуативної психологічної стійкості і сприяння ефективному виконанню завдань у різних умовах діяльності. Він виділяє основні суттєві структурні елементи психологічного супроводу, а саме: головну мету; суб'єкти та об'єкти психологічного супроводу; основні напрями психологічного супроводу; форми, методи і засоби психологічного супроводу [79].

В аналізі проблеми виділення критеріїв ефективності моделі психологічного супроводу дітей, науковці роблять висновок про те, що вони представлені двома групами показників: з боку супроводжуваного – характеристиками його розвитку; з боку умов навчання і виховання – їх позитивність для розвитку. Разом з тим, Ю. Федорова підкреслює нечіткість зумовлених критеріїв, які ускладнюють їх практичне застосування, подальшу конкретизацію, реалізація яких можлива за рахунок виділення нормативних орієнтирів кожного віку [317].

Аналізуючи систему психологічного супроводу молодшого школяра, Ю. Федорова зазначає, що шкільний психолог повинен вибудувати супровід таким чином, аби він був спрямований більшою мірою на профілактику, на розвиток позитивного, що сприяє вже з самого початку супроводу. Але

авторка зауважує, що без уявлення цілісної картини особистісних новоутворень, розуміння закономірностей їх виникнення неможливо створити достатні й необхідні умови розвитку [317].

За визначенням М. Мушкевич, психологічний супровід – системна діяльність психолога спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-консультативних і психотерапевтичних умов, що сприяють розвитку знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню, нормалізації стосунків з метою успішної інтеграції та самореалізації особистості. В якості основних характеристик психологічного супроводу виступають його процесуальність, пролонгованість, недирективність, зануреність у реальне повсякденне життя людини, особливі відносини між учасниками цього процесу [196].

Хоча у сучасній психологічній теорії і практиці ще не склалося єдиного методологічного підходу до визначення сутності психологічного супроводу, його трактують як усю систему професійної діяльності психолога, загальний метод роботи психолога [54, с. 143–151; 199, с. 91–107; 236, с. 188–196; 262, с. 30–42], один із напрямів та технологій професійної діяльності психолога [2; 34; 45; 47; 78; 203; 281; 291; 308].

Зокрема, Р. Овчарова розглядає супровід як *модель психологічної роботи*, як *напрямок діяльності психолога* і як *технологію*. На думку автора, супровід передбачає створення умов, які попереджують появу проблем і неблагополуччя, на відміну від моделі підтримки. Основний акцент у супроводі, як напрямі діяльності, робиться на створенні умов для природного розвитку особистості. Як технологія “психологічний супровід” є комплексом взаємопоєднаних і взаємозумовлених заходів, представлених різними психологічними методами і прийомами, які здійснюються з метою забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для збереження психологічного здоров’я і повноцінного розвитку особистості дитини і для її формування як суб’єкта життєдіяльності” [203, с. 252].

Отже, сутнісною характеристикою супроводу саме в психологічному плані є створення соціально-психологічних умов для емоційного комфорту, успішного розвитку, виховання та навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, які організуються в межах освітнього закладу спільно з батьками дітей.

У психолого-педагогічному аспекті супровід найчастіше розглядається як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Так, В. Петровський, визначає, що психолого-педагогічний супровід – це програма зустрічей, спілкування психолога з дітьми, спрямована на створення умов для прояву й розвитку особистісних “устремлінь” [228]; А. Жукова, В. Мальцева вважають, що психолого-педагогічний супровід створює умови, щоб діти й дорослі повірили у свої різнобічні здібності [78].

Практика доводить, що особливістю психолого-педагогічного супроводу є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку і виховання старшого підлітка в умовах модернізації системи освіти, з урахуванням змін у сучасному інформаційному просторі. Основним завданням психолого-педагогічного супроводу є створення в освітньо-виховному закладі успішного процесу виховання, соціалізації та самореалізації школяра, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантом суспільного благополуччя [78, с. 28–39].

Сутністю найбільш визнаної в сучасному світі особистісно зорієнтованої моделі освіти є суб'єкт-суб'єктні взаємини педагогів і учнів, що особливо важливо в контексті надання консультативної допомоги дітям та їхнім родичам у спільному вирішенні соціально-виховних завдань.

Сенс реалізації особистісного підходу як принципу організації педагогічного процесу, за М. Боришевським, полягає не лише в тому, щоб допомогти вихованцеві збагнути себе як особистість, неповторну індивідуальність, а й у пробудженні в нього здатності бачити себе, своє “Я”

як складову “Я” інших людей, тобто не “Я”. Саме досягнення цього завдання особистісно зорієнтованої моделі освіти вчений вбачав вирішальним у забезпеченні гуманістичної спрямованості розвитку й саморозвитку особистості як носія духовності [25, с. 76]. На думку О. Будник, особистісна домінанта соціально-педагогічної діяльності вчителя, що характеризує у контексті нашого дослідження насамперед психологічний аспект взаємодії з членами дистантних сімей, характеризується такими ознаками: орієнтація на особистісну сутність дитини, пріоритет її самобутності як активного носія суб’єктного досвіду; налагодження гуманних взаємин між вихователями та вихованцями, створення атмосфери взаємодії, емоційної співпраці; максимальне врахування природи дитини та її суб’єктного досвіду, можливостей розвитку її потенціалу та стимулювання творчих здібностей; залучення індивіда до розв’язання соціально-моральних завдань; надання вихованцеві ініціативи в різних видах діяльності, підведення до усвідомлення особистої відповідальності через культивування почуття дорослішання; забезпечення принципової позиції педагога як соратника учня на шляху пізнання та самовдосконалення, орієнтація на приклад дорослого у формуванні духовних цінностей. У контексті окресленої теорії розвиток в особистості духовного, рефлексивного, творчого ставлення до свого життя, осмислення його сенсу відбувається з урахуванням мотиваційно-потребнісної сфери оточуючих людей [27, с. 77–78].

Важливим також є забезпечення механізмів соціального виховання дітей і молоді в конкретних інститутах соціалізації, насамперед сім’ї, тренування в них індивідуальних адаптивних можливостей, розвиток творчості і мобільності в період суспільних перетворень, що включає взаємодію біологічного, психологічного та соціального механізмів адаптації та уможлиблює вивчення школяра як цілісної особистості з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку, наявних домінуючих позитивних і негативних її якостей і т. под.

Соціальне середовище сім'ї забезпечує / не забезпечує створення сукупності умов і впливів, використання виховного потенціалу соціуму та відповідної взаємодії і співпраці сім'ї, школи, позашкільних установ, громадськості, засобів масової інформації тощо задля її соціально-психологічної і педагогічної підтримки. Тому важливим постає соціальна компетентність фахівців, пов'язана з життям суспільства, оточенням, соціальною діяльністю людини (здатність до співпраці та співтворчості, навички спілкування в соціумі, участь у соціальному житті громади, уміння вирішувати міжособистісні конфлікти [81, с. 91; 144]. Н. Лавриченко визначає соціальну компетентність вихованців школи як мету та результат “згармонізованого у його триєдності (навчання, виховання та соціалізація) педагогічного процесу”, що передбачає цілеспрямоване оволодіння соціальним досвідом, зокрема, формування “суспільних уявлень, ідеалів, норм, стандартів поведінки, життєвих мотивацій”, підготовки їх до виконання соціальних ролей, міжлюдських взаємин [144, с. 13].

Відповідно до спрямованості соціально-педагогічної діяльності психолого-педагогічний супровід включає різні підходи: 1) *супровід-співробітництво* (передбачає спільне планування дорослого й дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, що виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дитини); 2) *супровід-ініціювання*, сутність якого чудово сформулювала М. Монтесорі: “Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямує у потрібне рiчище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам” (включає створення необхідних умов для вільного, індивідуального, самостійного розв'язання дитиною завдань-ситуацій, засобів їх вирішення; реалізацію особистісного творчого потенціалу, збагачення, розвиток особистісних якостей в їх індивідуальній своєрідності); 3) *супровід-попередження* (урахування специфіки віку, обмеженості індивідуального досвіду дітей з

метою усвідомлення ними наслідків їхніх дій-ставлень, вчинкових проявів поведінки (навіть словесних), вчасного розмежування ознак успіху й неблагополуччя у різних видах діяльності, міжособистісних взаєминах з однолітками і дорослими, у власній поведінці; передбачення невірних кроків дитини і вибір нею адекватних рішень у вчинкових діях; збагачення змісту й форм супроводу – ненав'язливо і делікатно, психологічно й педагогічно доцільно, адресно, дозовано, виконучи своє розвивальне і виховне призначення, працюючи на перспективу [257].

На нашу думку, такий підхід враховує в основному вплив психолога і передбачає більше суб'єкт-об'єктний характер їхньої комунікації (психолог – суб'єкт, дитина – об'єкт). Щоб перейти до суб'єкт-суб'єктних відносин, ці три важливі складові психолого-педагогічного супроводу необхідно доповнити двома іншими. Для усвідомлення сутності й механізмів супроводу окремої особистості, на нашу думку, недостатньо *супроводу-співпраці*, а тому суб'єкт-суб'єктні стосунки в процесі супроводу точніше необхідно характеризувати як *супровід-взаємодію*. Спільне планування дорослого й дитини, аналіз, співтворчість, якими характеризують науковці супровід-співробітництво, може розпочинатися тільки після взаємного розуміння психолога/соціального педагога й дитини, усвідомлення ними сутності проблем, що виникли, тобто виникає необхідність першої складової психолого-педагогічного супроводу – *супроводу-взаєморозуміння*, що вимагає встановлення контактної взаємодії з дитиною/сім'єю, тобто встановлення довірливих відносин із дитиною/батьками, подолання психологічних бар'єрів у діалогічній взаємодії. Наступним етапом може бути особистісне *прийняття* як проблем супроводжуваного, так і сприйняття дитиною/батьками особистості самого психолога/соціального педагога. Так формується первинна основа для їхнього об'єднання, встановлюються можливості для прийняття особистісних якостей (позитивних і негативних) обома сторонами, що становить різновид *супроводу-прийняття*. Цей етап

вимагає великої взаємної відкритості, позиції взаємної прийнятності у супроводі, що призведе не тільки до ініціювання дій психолога/соціального педагога, але й до актуалізації самостійного подолання дитиною/батьками проблем, що виникли, тобто до прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дитини.

Тобто в процесі психолого-педагогічного супроводу виокремлюємо такі його різновиди: супровід-взаєморозуміння, супровід-прийняття, супровід-ініціювання, супровід-попередження та супровід-взаємодію. Така наша позиція співзвучна з методикою контактної взаємодії Л. Філонова [320], яку використовуємо в процесі психолого-педагогічного супроводу (підрозділ 3.2).

Основи такого супроводу охоплюють ідеї особистісно-зорієнтованого та особистісно-розвивального підходів, є співзвучними з ним, водночас розвиваючи та культивуючи суб'єктний потенціал дитини.

На наш погляд, ідеї психологічного супроводу найбільшою мірою відповідають прогресивним ідеям вітчизняної та зарубіжної психології, соціальної педагогіки та соціальної роботи. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості, яким надається психологічна допомога, і тієї ситуації, в якій здійснюється супровід. Суттєвою характеристикою психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості до самопомоги. Умовно можна сказати, що в процесі психологічного супроводу фахівець створює умови і надає необхідну й достатню (але ні в якому разі не надлишкову) підтримку для переходу від позиції “Я не можу” до позиції “Я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами”.

За визначенням М. Мушкевич, психологічний супровід – системна діяльність психолога спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-консультативних і психотерапевтичних умов, що сприяють розвитку знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації,

особистісному становленню, нормалізації стосунків з метою успішної інтеграції та самореалізації особистості. В якості основних характеристик психологічного супроводу виступають його процесуальність, пролонгованість, недирективність, зануреність у реальне повсякденне життя людини, особливі відносини між учасниками цього процесу [196].

Психологічний супровід становить цілісну систему, і як будь-яка система, складається з елементів (компонентів), які одночасно є інваріантними етапами. У супроводі, як у процесі, що розгортається в часі, виділяють три основні компоненти: *діагностика* (відстеження, визначення стану, в якому у даний момент знаходиться дитина, сім'я, виявлення сутності і реального змісту проблеми, комплексу причин її виникнення, що служить основою для постановки цілей); відбір і застосування методичних засобів (встановити «місце», куди клієнт хоче прийти, спільно з ним створити образ того стану, якого він хоче досягти (уявлення про благополуччя, ступінь реальності його досягнення), тобто визначити напрям і намітити шляхи реабілітації); аналіз проміжних і кінцевих результатів (допомогти клієнту дістатися до своєї мети, здійснити свої бажання), що дає можливість коректувати хід соціальної психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на створення психологічних умов розвитку особистості у різних ситуаціях мікро- та макро-соціальної взаємодії.

Загалом, на думку науковців, психолого-педагогічний супровід є поняттям, досить поширеним у роботі з різною категорією осіб, і тому цей вид соціальної психолого-педагогічної діяльності варто відрізняти від інших видів допомоги у складних життєвих ситуаціях, таких як:

Психологічна корекція (психокорекція) – це тактовний, глибоко індивідуальний, обґрунтований процес психологічного впливу на окремі психологічні сфери (пізнавальну, мотиваційну, комунікативну, емоційно-вольову) з метою виправлення відхилень та забезпечення повноцінного розвитку особистості [249]. Психокорекція широко застосовується у віковій

та педагогічній психології як вид роботи з дітьми, спрямований на зміну показників їх активності відповідно до вікової норми психічного розвитку. Зміст психологічної допомоги полягає в тому, що для клієнта розробляється індивідуальна корекційна програма розвитку тих чи інших психічних процесів, особистісних якостей чи видів діяльності. Часто вплив здійснюється не лише на особистість, а й на найближче оточення (сім'ю), а також на організацію життєдіяльності у навчально-виховному закладі [105, с. 750].

Психологічний захист – система регулятивних механізмів у структурі особистості, спрямованих на усунення або ослаблення тривоги, подолання емоційного внутрішнього конфлікту, який загрожує стабільності позитивної “Я-концепції”. Дія захисних регулятивних механізмів є важливим засобом соціально-психічної адаптації особистості.

Механізми захисту досить однозначно тлумачать більшість авторів, які вивчали дану проблему. Серед механізмів захисту найвідоміші такі: *опозиція* – форма протесту (активного чи пасивного) проти травматичних впливів оточуючих; *проекція* – відображення на рівні підсвідомості власних емоційно неприйнятних думок, рис характеру, властивостей, бажань і дій та приписування їх іншим; *ідентифікація* – неусвідомлюване або мало усвідомлюване моделювання відносин і поведінки іншої особи як шлях до підвищення самоцінності, зменшення почуття неспокою, викликаного загрозою власного авторитету і, разом з тим, побоюванням можливості його втрати; *фантазування* – втеча в світ уяви з метою уникнення реальних проблем, можливих конфліктів, стану психологічного дискомфорту; *заміщення* – вивільнення прихованих емоцій (найчастіше гніву) та спрямування їх на предмети, на тварин чи людей, менш небезпечних для індивіда, ніж ті, що насправді викликали негативні емоції; *витіснення* із сери свідомості у сферу несвідомого неприйнятних для людини думок, спогадів (“заглушування”); *раціоналізація* – знаходження правдоподібних причин для

виправдання власних дій, зокрема тих, які викликають почуття провини, сорому, суперечать власним потребам та бажанням; *ізоляція* – створення психологічних перепон для імпульсів, які викликають занепокоєння; віднайдення засобів уникання почуття тривоги, пов'язаного зі сприйманням травматичних ситуацій [311, с. 753].

Психологічне консультування – організоване особливим чином спілкування, діалогічна взаємодія шляхом бесіди, в ході якої спеціальні знання консультанта (психолога) використовуються для надання допомоги клієнтові подивитись на свої проблеми збоку, побачити альтернативні шляхи виходу з проблемної ситуації [249]. Психологічне консультування може надаватись як батькам для створення належних умов сімейного виховання, встановлення батьківського стилю взаємодії з дітьми, так і конкретним вихованцям у процесі соціального психолого-педагогічного супроводу дітей у веденні складних випадків їх життєдіяльності.

Соціальний патронаж (лат. *patronus* – покровитель, оборонець) – особлива форма захисту прав особистості, майна недієздатних та інших громадян у випадках, передбачених законом. Патронаж передбачає проведення в домашніх умовах профілактичних, оздоровчих, санітарно-просвітницьких заходів, надання соціальних послуг. Соціально-педагогічний патронаж сімей здійснюється з урахуванням їх віднесення до певних груп (багатодітні, малозабезпечені тощо) на основі спостережень із метою виявлення фізичного та психологічного стану членів сім'ї, характеру батьківсько-дитячих стосунків, забезпечення нормального сімейного виховання [145, с. 179].

Соціальна підтримка: 1) система заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; 2) система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей. *Психологічна*

підтримка спрямована на мобілізацію внутрішніх ресурсів клієнта, з метою зміни уявлення про безвихідь його становища, відновлення захисних сил організму, формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, страху чи провини, психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах, зміцнення активної, діяльної особистісної позиції. Така підтримка надається під час консультацій, психотерапевтичних бесід, психологічних тренінгів, зустрічей груп самопомоги. *Педагогічна підтримка* орієнтована на превентивну та оперативну допомогу дітям, молоді, сім'ям шляхом надання їм необхідної соціально-педагогічної інформації, проведення просвітницьких заходів, консультацій, бесід тощо [14, с. 180].

Соціальна профілактика – діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ та їх небезпечних наслідків. Соціальна профілактика – це один із напрямів реалізації соціальної політики, який здійснюють шляхом прийняття відповідного законодавства, економічними заходами, діяльністю установ освіти, охорони здоров'я, соціальної роботи культури, правоохоронних органів, засобів масової інформації тощо. Предмет соціальної профілактики в соціально-педагогічній діяльності – незайнятість молоді, бездоглядність дітей і жорстоке поводження з ними, протиправна, агресивна, адитивна та ризикована поведінка тощо [161, с. 207].

Психологічна профілактика – це система заходів, спрямована на упередження порушень психічного здоров'я, своєчасне усунення та запобігання передумов, запобігання відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобіганню конфліктних ситуацій [249, с. 5].

Психологічна підтримка – система соціально-психологічних, психолого-педагогічних засобів і методів допомоги особистості з метою оптимізації її психоемоційного стану в процесі формування здібностей і самосвідомості,

сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці та спрямуванню зусиль на реалізацію власної професійної кар'єри [Там само].

Психолого-педагогічна реабілітація – система психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування способів оволодіння знаннями, уміннями і навичками, надання психологічної допомоги, зокрема щодо формування самоствердження і належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи [249, с. 3].

Соціальна реабілітація — система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особистості до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування, задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації [249, с. 4].

Психологічна реабілітація – система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для її розвитку та ствердження. Психологічна реабілітація передбачає проведення психологічної діагностики особистості дитини-інваліда, визначення та використання форм, методів, засобів, терміну та процедур психологічної корекції, консультування та психологічного прогнозування [249, с. 5].

Із метою оптимізації процесу навчання студентів вчені В. Бех [20], Л. Міщик [188], А. Мудрик [193], та інші пропонують низку завдань щодо професійної підготовки соціального педагога: 1) сприяння оволодінню глибокими знаннями теорії і методики соціально-педагогічної діяльності, усвідомленню студентами соціальної значущості їх майбутньої діяльності; 2) формування особистісної позитивної установки щодо обраної

спеціальності; 3) розвиток уміння випускників конструктивно проектувати свої відносини зі спеціалістами різних напрямів і сфер діяльності, які здійснюють соціально-педагогічну роботу з різними категоріями населення; 4) виховання гуманістичної спрямованості студентів, що забезпечується єдністю соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку особистості в умовах гуманітаризації і демократизації педагогічної освіти [254, с. 26–27].

Ю. Галагузова пропонує розглядати професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів у контексті соціальної освіти, що має багаторівневий і багатоаспектний характер, є процесом та результатом формування, шляхом засвоєння системи знань, умінь та навичок, готовності до професійної діяльності в сфері соціального виховання і навчання, соціального захисту, підтримки, корекції і реабілітації клієнтів, які перебувають у складній життєвій ситуації [48, с. 97–102].

Науковці визначають професійну підготовку соціальних педагогів як процес і результат оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, уміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, які є основою формування готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності [29, с. 9; 239, с. 139].

Р. Вайнола вважає, що пріоритетними завданнями функціонування системи професійної підготовки соціальних педагогів є: формування професійної культури студента, його соціальної, професійної й особистісно-моральної спрямованості; спрямування пізнання на формування цілісної соціально-позитивної позиції та розвиток творчої особистості; побудова механізму засвоєння професійної діяльності від “згорнутої” структури пізнання з подальшим “розгортанням” значущих елементів і новим узагальненням; забезпечення цілісності всього процесу професійного становлення студента на основі модульного навчання, посилення практики в навчанні та самостійної роботи. Важливою умовою професійного розвитку

майбутнього соціального педагога, є врахування закономірностей організації навчально-виховного процесу, а саме гуманізації професійної підготовки (створення суб'єкт-суб'єктних взаємин, сприятливих умов для саморозвитку студента, модернізація організаційних форм навчально-виховної роботи тощо); залучення майбутніх соціальних педагогів до педагогічних інновацій (впровадження нетрадиційних форм і методів роботи, технологій у соціально-педагогічній практиці); пріоритет творчого розвитку в особистісному становленні майбутнього соціального педагога [32, с. 97–99].

У результаті здійсненого аналізу досліджень науковців (О. Безпалько [13; 17], О. Будник [27], Р. Вайнола [30; 31], Ю. Галагузова [49], І. Зверева [82], А. Капська [90; 91; 92], Л. Міщик [188; 189], А. Мудрик [193], В. Поліщук [239; 240], А. Рижанова [263; 264], С. Харченко [324; 325]) з'ясовано, що: 1) професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів має здійснюватись в умовах теоретичного і практичного засвоєння цілей, змісту, форм і методів, оволодіння знаннями, вміннями і навичками соціально-педагогічної діяльності; 2) підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із різних типів сімей є процесом формування професійних компетентностей, що здійснюється шляхом оволодіння сукупністю знань, умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності; 3) врахування закономірностей організації навчально-виховного процесу: гуманізації професійної підготовки; фундаментальності, що передбачає наукову ґрунтовність і сучасність основних теоретичних положень соціально-педагогічної діяльності; системності, що потребує досягнення змістової, структурно-функціональної єдності навчального процесу; 4) пріоритетність творчого розвитку в особистісному становленні майбутнього соціального педагога; 5) єдність теорії та практики у змістовому та організаційному аспекті підготовки; посилення практичного компоненту в підготовці студентів до самостійної та результативної діяльності; 6) розвиток творчого потенціалу 7) впровадження нетрадиційних форм і методів роботи,

інноваційних технологій у соціально-педагогічній практиці, участь у проектах тощо для оволодіння технологічними вміннями соціально-педагогічної діяльності; 8) розробка та реалізація індивідуальних навчальних програм, що орієнтовані на підвищення професійної компетентності майбутнього соціального педагога; 9) розвиток уміння студентів налагоджувати конструктивну комунікативну взаємодію та проектувати свої відносини з фахівцями різних напрямів і сфер соціально-педагогічної діяльності.

Дослідники наголошують на важливості психологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів (Л. Виготський [43], Л. Захарова [80], В. Семиченко [274], спрямованої на формування усвідомленої потреби в знаннях, у засвоєнні теорії та технологій соціально-педагогічної діяльності; на розвиток креативного мислення, уміння розуміти потреби й інтереси особистості школяра; формувати позитивну мотивацію на самовдосконалення, вироблення позитивного ставлення до діяльності, сформованість професійних якостей спеціаліста тощо.

Система взаємодії державних суспільних інституцій із сім'єю та розвитку сімейного виховання в Україні донині зберігає основні риси традиційних радянських підходів (формалізм, відстороненість від конкретного змісту педагогічного всеобучу батьків), відсутня цілісна система формування родинної культури поколінь.

Висновки з першого розділу

Доведено необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей на сучасному етапі як необхідної складової професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, здатних оволодівати сучасними формами роботи, сукупністю професійних дій, спрямованих на підтримку, захист, удосконалення соціального функціонування дітей із дистантних

сімей, створення оптимальних умов для саморозвитку й самовдосконалення особистості.

З'ясовано, що супровід є особливою формою пролонгованої соціальної і психолого-педагогічної допомоги в ситуації вибору нового способу життєдіяльності. Він передбачає пошук прихованих резервів людини, активізації готовності покладатися на власні можливості, тому головне у супроводі дистантних сімей – це створення соціально-психологічних умов для природного розвитку та підвищення потенціалу особистості. Доведено, що в *психолого-педагогічній площині* супровід трактується як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору через запровадження оптимальних соціально-психологічних і організаційно-педагогічних умов життєдіяльності сім'ї, дітей і молоді, надання необхідних соціальних послуг, допомоги й підтримки (Г. Лактіонова, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша та ін.). Соціальний супровід трактуємо як вид соціальної психолого-педагогічної діяльності, комплексної індивідуальної соціальної допомоги сім'ї, члени якої потрапили в складні життєві обставини, наслідки яких вони не можуть подолати самостійно; створення умов для самостійного розв'язання та подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу сім'ї чи особи (О. Безпалько, І. Зверєва, Г. Лактіонова, І. Пеша та ін.).

Подано авторське визначення поняття *“психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей”* – це двосторонній процес взаємодії соціального педагога з членами різних типів дистантних сімей, який включає комплекс цілеспрямованих, безперервних, послідовних соціальних психолого-педагогічних дій задля усвідомлення дитиною конкретної життєвої ситуації, розкриття, активізації її особистісного потенціалу, розширення меж соціального досвіду, всебічного повноцінного розвитку. Він охоплює такі його різновиди: супровід-взаєморозуміння, супровід-прийняття, супровід-ініціювання, супровід-попередження та супровід-взаємодію (це

співзвучно з методикою контактної взаємодії Л. Філонова) і реалізується в різних напрямках діяльності (професійна: діагностика, діалогічна взаємодія, профілактика, прогнозування, підтримка, консультування; розвивальна та корекційна робота; професійна співпраця у сімейному вихованні).

Доведено, що реалізація психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей і напрямів його впровадження потребує професійної готовності спеціалістів до цієї діяльності як якісного новоутворення спеціальної підготовки студентів, отож – актуальним постає забезпечення соціально-педагогічних умов для їх ефективної підготовки. Констатовано, що *соціально-педагогічні умови* необхідно розглядати як сукупність взаємозумовлених чинників, які сприяють забезпеченню ефективності формування готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із ДС. До них віднесено: збагачення змісту підготовки соціальних педагогів з урахуванням специфіки типу дистантної сім'ї, рівня психолого-педагогічної культури батьків; розробка й реалізація програми/проекту підготовки майбутніх соціальних педагогів із урахуванням особливостей розвитку й поведінки дітей і обставин дистантної сім'ї; удосконалення технології психолого-педагогічного супроводу, форм і методів підготовки соціальних педагогів під час навчальних і позааудиторних занять, збагачення їх практичної підготовки; корекції набутих професійних умінь і навичок роботи з дітьми із ДС під час різних видів соціально-педагогічної практики і форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Теоретичні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей висвітлені нами в наукових статтях [342, с. 103–107; 344, с. 252–257; 346; 349, с. 124–126; 350, с. 130–134].

РОЗДІЛ 2

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

2.1. Критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей

Державним стандартом підготовки соціальних педагогів у вищому навчальному закладі передбачено ознайомлення майбутніх фахівців із різними категоріями сімей та технологіями соціально-педагогічної діяльності з ними. І першим надзвичайно важливим кроком у цьому контексті є використання критеріїв і показників готовності соціальних педагогів до врахування специфіки власне дистантної сім'ї.

Про готовність майбутнього соціального педагога до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей свідчать певні сформовані компетенції, а також розвинені здібності та якості особистості.

Окремі аспекти цієї проблеми досліджували: основні складові та критерії професійної готовності соціального педагога (В. Багрій [9], І. Галатир [51, с. 114–120], Є. Горлова [58], І. Козич [116], Н. Куб'як [137], Г. Михайлишин [183; 186], О. Москалюк [191], О. Пожидаєва [237], О. Платонова [235], В. Сластьонін [281]); правові компетентності майбутнього соціального педагога (Я. Кічук [107], І. Ковчина [114], Л. Мацук [178; 179], Ж. Петрочко [229]); комунікативні компетенції (Н. Гордієнко [56], О. Гура [63], Т. Качалова [101], О. Ніколенко [200], Л. Петровська [227]).

Для розкриття змісту критеріїв та показників готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із

дистантних сімей визначимо спочатку сутністю понять *критерій, показник, компетенція, компетентність*.

У словнику української мови *критерій* визначено як мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, що є основою класифікації, а *показник* – це свідчення, доказ, ознака чогось [41]. У нашому дослідженні критеріями готовності соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей вважатимемо певні компетенції, на основі яких можна стверджувати, про рівень їх готовності, як фахівців, до означеного виду діяльності. *Компетенція* – це сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії. *Компетентність* як поінформованість, обізнаність, авторитетність, – це володіння людиною відповідною компетенцією, що характеризує її особистісне ставлення до предмета діяльності. У перекладі з латинської компетентність означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. У професійній діяльності *компетентність* визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка містить знання, досвід, цінності і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [50; 51].

Існує декілька підходів до визначення критеріїв та їх показників. В окремих дослідженнях критерієм інколи називають показник, на базі якого можна стверджувати про ефективність процесу, що досліджується. При цьому мається на увазі, що ступінь сформованості показника потрібно визначати через фіксацію його критеріїв на різних рівнях. Враховуючи позиції таких науковців, як А. Батаршев та ін. [11], які поняття “критерій” за своїм обсягом вважають значно ширшим, ніж поняття “показник”, дослідниця І. Галатир визначає показник складовою частиною критерію, як ступінь відповідного вияву, якісну сформованість і визначеність” [51, с. 114–120].

Для обґрунтування критеріїв та їх показників було здійснено аналіз низки досліджень з проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності (О. Безпалько [16], З. Бондаренко [24], Р. Вайнола [30], Н. Гордієнко [56], Т. Качалова [101], Н. Кічук [106] І. Ковчина [114], Л. Міщик [188], В. Оржехівська [211], С. Пашенко [217], В. Поліщук [238], В. Сорочинська [286], С. Харченко [325] та ін). Нижче подаємо результати аналізу.

Зокрема, Л. Міщик у структурі професійної готовності майбутнього соціального педагога як системи виділяє чотири компоненти: *“мотиваційна готовність*, світогляд і спрямованість, які виражають потреби, інтереси, ідеали, прагнення, морально-естетичні якості особистості, що відповідають обраній професійній діяльності); *теоретична готовність* (належний рівень знань індивіда); *практична готовність* (наявність гностичних, комунікативних, конструктивних умінь, що дають змогу швидко й ефективно вирішувати професійні завдання); *креативність* (готовність до творчості й наявність досвіду творчої діяльності). Формування всіх компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів відбувається в цілісному педагогічному процесі, важливе місце в якому займає педагогічна практика. Це дозволить майбутнім фахівцям успішно виконувати всі функції соціально-педагогічної діяльності, ефективно включатися у виховну роботу, інтегрувати зусилля всіх педагогічних працівників закладу освіти, соціальні інститути в процесі формування особистості школяра” [289, с. 190–191].

Творчий аспект формування готовності студентів до професійної діяльності висвітлює А. Капська [91, с. 5–12]. Дослідниця визначає готовність до педагогічної творчості як здатність педагога створювати “середовище життєдіяльності” для кожної особистості, що включає вміння вчителя вивчати і враховувати умови життя школяра, адекватно вибирати зміст, форми, методи, прийоми впливу відповідно до потреб і можливостей розвитку кожної особистості; здатність викликати відповідну реакцію

дитини; вміння пробуджувати натхнення чи створювати собі робоче самопочуття в потрібний момент; уміння шукати й знаходити спільників для досягнення педагогічних цілей. Науковець виокремлює функціональну структуру готовності в єдності ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів, що забезпечують оптимальне функціонування студентів в умовах навчального процесу і включення їх у педагогічну діяльність. Готовність до професійної творчості проявляється на соціальному, теоретично-методологічному, психологічному, практично-діяльнісному рівнях [66, с. 178].

Звернемось до визначення основних, на наш погляд, здібностей і властивостей, що вказують на готовність майбутніх соціальних педагогів до здійснення фахової діяльності в окресленому напрямі. Для цього проаналізуємо підходи та результати досліджень, які стосуються практики підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Вважаємо одним із ключових аспектів, що вказують на готовність до професійної діяльності – професійно-педагогічну культуру майбутнього фахівця. Її складовими вважаємо педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та власне особистість педагога. Індивідуально-особистісний рівень розвитку педагогічної культури включає в себе педагогічну позицію; професійні уміння і творчий характер педагогічної діяльності; професійні знання і культуру педагогічного мислення; саморегуляцію особистості і культуру професійної поведінки педагога [96; 153; 330]. Дослідники визначають такі показники професійно-педагогічної культури: виразна, стала педагогічна спрямованість професійних інтересів; гармонійний розумовий, моральний і естетичний розвиток; педагогічна майстерність; доброзичливий характер, захопленість професійно-педагогічною діяльністю; установка на постійне самовдосконалення; широкий науковий та художньо-естетичний світогляд; здібність легко і природно входити у творче становище, уміти

актуалізувати свої емоційні, інтелектуальні й вольові процеси та ін. [7, с. 153].

Безумовною необхідністю є дотримання соціальним педагогом в ході здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей *педагогічної етики*. Значущими тут є особливості моральної свідомості майбутнього фахівця, його моральна діяльність та моральні відносини у професійній діяльності. Серед основних категорій педагогічної етики виокремлюють такі: професійний обов'язок, педагогічна справедливість, професійна честь і гідність та авторитет педагога [7, с. 167; 59].

Толерантне ставлення до дітей як одна зі складових професійної культури вихователів виступає показником готовності майбутніх соціальних педагогів до супроводу дітей із дистантних сімей. Основними педагогічно доцільними умовами такого ставлення та формування у соціальних педагогів адекватної поведінки є: формування толерантного простору, використання методики контактної взаємодії, особистісно-зорієнтований підхід до дитини, формування та розвиток у дітей проявів емпатії, використання методу перевтілення у вихованні гуманних рис особистості та ін. [347, с. 230].

Іншим важливим показником готовності майбутніх соціальних педагогів до зазначеного вище виду діяльності є достатньо розвинені *педагогічні здібності*. Вважаємо слушною думку Н. Кузьміної [141], яка розглядає педагогічні здібності як індивідуальні стійкі якості особистості, що виявляються в специфічній чутливості щодо об'єкту, засобів та умов діяльності та знаходженні найбільш продуктивних способів досягнення запланованих результатів. Як базові педагогічні здібності автор виокремлює наступні: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, перцептивні, сугестивні, комунікативні, мовленнєві, креативні, академічні.

Звернемо увагу на комунікативну складову готовності майбутніх соціальних педагогів. З огляду на те, що *комунікативна компетентність* майбутнього соціального педагога в умовах ВНЗ формується завдяки

вивченню багатьох дисциплін, важливою і водночас головною умовою її формування повинно бути дотримання принципів системності, послідовності, спадкоємності у вивченні цих дисциплін, мотивація студентів на свідоме опанування навчального матеріалу з урахуванням як перспективних, так і ретроспективних міжпредметних зв'язків [57, с. 236].

Вважаємо за доцільне проаналізувати детальніше комунікативність соціального педагога як критерій його професійної готовності до означеного нами виду діяльності. *Комунікативність* – професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування [7, с. 144]. Такі індивідуально-психологічні якості особистості як комунікабельність, альтруїзм, відчуття соціальної спорідненості з оточенням становлять комунікативності можливості соціального педагога. У цьому плані важлива точка зору Т. Качалової, яка включає комунікативну компетентність у *комунікативну культуру соціального педагога, яку трактує* як складний інтегративний феномен, в структуру якого входять комунікативні якості, комунікативні здібності, комунікативна компетентність, знання етичних стандартів соціально-педагогічної діяльності, вміння слухати, вміння говорити [101, с. 252].

Дослідник І. Зязюн розглядає професійне педагогічне спілкування як комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків [7, с. 142].

Суттєвою особливістю педагогічного спілкування, на думку вчених, є його суб'єкт-суб'єктний характер (організація професійного спілкування, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним) [99; 227].

Саме вміння слухати і вміння говорити є важливими у роботі соціального педагога з дітьми із дистантних сімей, які дуже часто через складність сімейних обставин не мають із ким поговорити. Найчастіше мама, виїжджаючи за кордон, залишає дітей на батька чи літніх родичів, які не можуть займатися вихованням дітей та онуків через низку причин. Залишившись наодинці з дітьми, у чоловіків з'являється роздратованість у спілкуванні з ними. Контакти з матір'ю теж втрачаються, адже телефонні розмови ніяк не замінять живого спілкування. Замкнутість у собі, відчуженість, почуття провини, низька самооцінка, грубість – все це проявляється в розмові з дітьми із дистантних сімей. До нормального спілкування таких батьків і родичів із дітьми їх необхідно спеціально готувати, як під час консультативної допомоги з боку соціального педагога, так і через включення цих дорослих вихователів у систему відповідних тренінгових занять.

І. Галатир досліджувала готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами. На нашу думку, дане дослідження становить значний інтерес для фахівців даної сфери як теоретиків, так і практиків. Серед критеріїв готовності автор виокремлює емоційно-вольовий, який складають такі якості, що вимагають високих емоційних витрат, зокрема: працездатність, витривалість; толерантність (терпіння, самовладання); організованість, зібраність; комунікабельність (вміння привернути до себе людей); педагогічний такт (міра у пред'явленні вимог); цілеспрямованість у доведенні розпочатої справи до кінця, наполегливість тощо. Крім того, суттєве значення для підвищення результативності соціально-педагогічної діяльності, на думку автора, мають мотиви професійної діяльності (мотиви – внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії або певного типу поведінки, пов'язана з її органічними та культурними потребами; мотиви складаються під впливом умов життя і визначають спрямованість активності) [51, с. 114–120].

Важливою індивідуально-психологічною характеристикою соціального педагога є *емпатія*. Це ключовий фактор успіху в багатьох видах діяльності, особливо у професіях системи “людина-людина”. І. Дубровіна характеризує емпатію як здатність співчувати й співпереживати іншій людині, бачити світ очима іншої людини [72]. В роботі соціального педагога, а точніше в соціально-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей, емпатія сприяє оперативному ефективному встановленню контакту з дитиною, впливає на результативність комунікації, створює атмосферу довіри і забезпечує надання кваліфікованої допомоги [96, с. 206–207; 103, с. 146]. Адже дуже часто саме діти з дистантних сімей є дуже вразливими, збентеженими, психологічно виснаженими через постійні конфліктні ситуації в сім’ї. Вони гостро відчують потребу в співпереживанні та розумінні. Емпатійність є необхідною якістю соціального педагога в роботі з дистантною сім’єю, а також показником його особистісної готовності до професійної діяльності.

Звернемося до визначення понять *педагогічна спрямованість* та *професійна стійкість* майбутнього соціального педагога. Педагогічна спрямованість – система емоційно-ціннісних ставлень, яка створює ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості педагога, що спонукають його до свого утвердження в педагогічній діяльності та спілкуванні, підтримують інтерес до розвитку дітей, виховання в них необхідних якостей, що забезпечать їм подальший саморозвиток. Складовими такої спрямованості є особисті інтереси, схильності, переконання, ідеали та цінності соціального педагога [7, с. 133].

Вважаємо за необхідне звернути увагу на таке поняття як *педагогічна взаємодія* соціального педагога з дітьми із дистантних сімей. Розглядаємо педагогічну взаємодію як таку, що лежить в основі психолого-педагогічного супроводу, як спосіб його організації, що передбачає узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей [7, с. 162]. Варто наголосити, що педагогічна взаємодія соціального педагога з дітьми із дистантних сімей у

ході здійснення психолого-педагогічного супроводу має ґрунтуватися на принципах співпраці й компромісу, і в жодному разі не мати ознак конкуренції чи уникнення.

З. Фалинська, досліджуючи практичну підготовку майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах, визначила такі компоненти готовності студентів майбутніх соціальних педагогів до практичної діяльності: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, емоційно-оціночний, вольовий [316].

Н. Куб'як проаналізувала компоненти готовності до роботи з проблемними сім'ями, виокремлені Т. Гущиною [64]: мотиваційно-ціннісний, технологічний, емоційно-вольовий та рефлексивний. Відповідно до цих компонентів розглядають такі критерії готовності та їх рівні прояву: ставлення до роботи з сім'єю (особистісна значущість, інтерес до діяльності); практична готовність (когнітивний та операційний рівні); прагнення до досягнення мети взаємодії (задоволення професійною діяльністю, активність і наполегливість у діяльності); оцінка власної діяльності і себе як її суб'єкта (потужність й адекватність рефлексії) [133, с. 56–61].

До найбільш значущих професійних якостей фахівця, які впливають на результативність його діяльності з категорією дистантних сімей військовослужбовців, Н. Олексюк відносить професійну компетентність; типовий підхід до вирішення професійних завдань на рівні професійного автоматизму; наявність професійних цінностей; свідоме і зважене використання індивідуальних якостей та навичок спілкування у професійних інтересах; відповідальність і самодисципліну; зацікавлення, бажання і готовність вирішувати проблеми сім'ї військовослужбовців ЗС; наявність особистісних якостей [208, с. 83].

Науковці І. Анненкова, М. Байдан, О. Горчакова, С. Єлканов та ін. виокремлюють низку професійно важливих якостей сучасного вчителя: 1) загальні педагогічні якості особистості, 2) професійні, 3) індивідуальні

психологічні якості. До *першої групи* автор відносить наявність науково-педагогічних поглядів на роль спадковості, середовища і активності самого вихованця у формуванні його особистості; розуміння причин і рушійних сил у розвитку особистості; стан професійної спрямованості особистості; соціально і професійно значущі якості особистості (громадянську спрямованість, любов до дітей і своєї професії, гуманність і доброзичливість, вміння спілкуватись). До *другої* – теоретичну й методичну підготовленість зі спеціальності, теоретичну і практичну психолого-педагогічну підготовленість, розвиток основних педагогічних умінь (пізнавальних конструктивних, комунікативних, інформаційних, організаторських). *Третя група* включає в себе педагогічну спрямованість психічних процесів, розвиток педагогічного мислення, емоційну чутливість, розвиток волі, культуру темпераменту [7, с. 131].

Професійна компетентність соціального педагога визначається наявністю в нього групи таких особистісних якостей:

- психологічні характеристики: емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, стриманість, уважність, спостережливість;

- морально-етичні якості: гуманність, доброта, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, скромність, відповідальність;

- психоаналітичні якості: адекватна самооцінка, самокритичність, самоаналіз, прагнення до самовдосконалення;

- психолого-педагогічні якості: комунікабельність, зовнішня привабливість, вміння навіювати та переконувати, оптимізм [15, с. 49].

Р. Чубук трактує поняття “професійна компетентність” як інтегративне особистісно-діяльнісне утворення та цілісна сукупність збалансованого поєднання професійних знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей і професійного досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов [333].

Враховуючи різні підходи до визначення професійної готовності (Л. Боднар [23], А. Капська [90], М. Малькова [169], Р.Чубук [332; 333] та ін.) за основу візьмемо варіант, який пропонує О. Карпенко [100]. На її думку, професійна готовність є інтегративним багаторівневим особистісним утворенням, в якому окреслюються три критерії (світоглядний, змістовий і операційний), в кожному з яких визначено по чотири показники, що проявляються за трьома рівнями (первинний, професійно-кваліфікаційний та професійно-спеціалізований), які характеризуються: мірою усвідомленості, гуманістичною спрямованістю, рівнями сформованості професійної компетентності, професійним ставленням до професійних дій у роботі з клієнтом, умінням взаємодіяти та впливати на мікросоціум, мірою сформованості окремих операцій і дій, стилю діяльності, творчості та гнучкості й адекватності у виборі технологій.

Таким чином, спираючись на кваліфікаційну характеристику, найбільш істотні вимоги до особистості соціального педагога, аналіз функцій та професійних ролей фахівця, особливості соціально-педагогічної діяльності в окресленому напрямі, аналіз соціально-педагогічних досліджень, взявши за основу базові компетенції було визначено такі *критерії* готовності майбутнього соціального педагога до ППС дітей із дистантних сімей, зокрема: 1) психофізіологічні; 2) педагогічні; 3) комунікативно-функціональні; 4) організаційно-психологічні; 5) мотиваційно-технологічні компетенції соціального педагога. Також було визначено показники, які відповідають змісту компетенцій зазначеної готовності. Охарактеризуємо їх сутність.

Психофізіологічні компетенції соціального педагога відображають співгармонійність у сформованості темпераментальної спрямованості, сформованість емпатійних здатностей та вольових якостей особистості, які є передумовами успішного ППС дітей із ДС.

Педагогічні компетенції соціального педагога: знання категоріального

апарату педагогічного потенціалу ДС (сутність взаємин, особливості розвитку і поведінки дітей, специфіка педагогічної культури батьків, стиль ставлення, батьківська позиція у розвитку особистості дитини); використання ефективних діагностичних методик, специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей.

Комунікативно-функціональні компетенції характеризують налагодження контактних стосунків із дистантною сім'єю: установка на цілеспрямовану взаємодію, комфортність у спілкуванні; знання труднощів налагодження взаємин із батьком (матір'ю) та дитиною, усвідомлення основ методики контактної взаємодії (стадійності спілкування, ознак адекватного розвитку відносин на кожній стадії), оволодіння навичками діалогічного спілкування (використання тактичних принципів і прийомів).

Організаційно-психологічні компетенції включають оволодіння організаторськими здібностями; знання особливостей психолого-педагогічного супроводу дистантної сім'ї (сутність, етапи супроводу); знання створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах ДС; знання особливостей і володіння уміннями й навичками консультування членів ДС у процесі ведення індивідуального випадку; використання засобів корекційного впливу.

Мотиваційно-технологічні компетенції розкривають мотиваційне налаштування, глибокий інтерес й усвідомлене бажання здійснювати ППС дітей із ДС; уміння реалізувати стратегічні й тактичні цілі психолого-педагогічного супроводу; знання дольової участі всіх причетних осіб та інституцій до розв'язання виховних проблем ДС; аналіз і проектування поетапної координаційної діяльності в процесі супроводу (розв'язання соціально-правових колізій тощо); оволодіння технологічною культурою здійснення психолого-педагогічного супроводу, особливостями ведення документації.

Спираючись на визначення компетенцій як сукупності взаємопов'язаних

якостей особистості, заданими до певного кола предметів, процесів і необхідними для якісної продуктивної дії, вважаємо вище означені компетенції складовою частиною окремих особистісних професійних компетентностей, якими оволодіває майбутній соціальний педагог у процесі набуття інтегрованої здатності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Тому в тексті роботи використовуємо поняття “психофізіологічні, педагогічні та ін. компетенції” майбутнього соціального педагога, як сукупності відповідних якостей особистості, та поняття “психофізіологічні, педагогічні та ін. компетентності”, як володіння майбутніми соціальними педагогами відповідною компетенцією. Загалом оволодіння такими компетенціями та компетентностями складає загальний рівень готовності майбутнього соціального педагога до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Результатом такої готовності є високий, достатній, середній та низький рівні компетентності для здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Високому рівню компетентності відповідає наявність умінь самостійно вирішувати соціальні проблеми вихованців, що припускає не лише означені вище компетентності соціального педагога, а й здатність поставити себе на місце кожного члена сім’ї, вміння проектувати їх доцільну поведінку в реальних обставинах, результативність співпраці й партнерства у ситуаціях виконання спільно визначених стратегічних і тактичних завдань

Достатній рівень компетентності характеризується умінням вирішувати соціальні проблеми в запропонованих обставинах за допомогою дорослих чи дітей, високим і середнім рівнем сформованості означених компетенцій, ситуативним та імпульсивно-безпосереднім характером взаємодії і співпраці соціального педагога з батьком (матір’ю), іншими дорослими вихователями та дітьми.

Середньому рівню компетентності відповідає наявність труднощів у

розв'язанні соціальних проблем дітей із дистантних сімей, проектуванні й реалізації власної професійної діяльності в реальних обставинах; середній та низький рівень сформованості кожної з виокремлених компетенцій; відсутність умінь встановлення контактної взаємодії, погодження та координації своїх ініціативних дій з іншими дорослими вихователями.

Низький рівень компетентності соціального педагога у супроводі дітей із дистантних сімей характеризується відсутністю умінь розв'язувати соціально-організаційні та психолого-педагогічні проблеми дитини та сім'ї; в основному низький рівень сформованості кожної з компетенцій; невмінням та небажанням налагоджувати взаємодію та залучатися до співпраці з сім'єю та дітьми.

Шкала балів і максимально можлива їх кількість встановлена для кожного критерію окремо, відповідно до конкретних методик і методів діагностики.

Визначені критерії та показники готовності соціальних педагогів до означеного виду професійної діяльності доцільно враховувати у процесі підготовки фахівців, які працюють із дітьми із різних типів дистантних сімей. Зміст соціального психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей визначається обставинами, в яких перебуває сім'я, знання яких оснащують майбутніх соціальних педагогів обізнаністю й володінням різнобічних форм, методів і шляхів розв'язання сімейних проблем. Процес формування визначених компетенцій, що сумарно становлять комплексне поняття "готовність" здійснюється протягом всього періоду навчання в університеті.

Рівні психофізіологічних, педагогічних, комунікативно-функціональних, організаційно-психологічних та мотиваційно-технологічних компетенцій соціального педагога у сукупності становлять рівень його загальної професійної компетентності до роботи з дистантною сім'єю. Усі зазначені критерії та показники ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей не тільки розкривають і характеризують складний процес

супроводу специфічної категорії дітей, його закономірності та механізми, але й дають підстави формувати нові стратегічні й тактичні позиції у вихованні дітей із сімей із порушеною структурою. Розмежування на рівні було здійснене за виразністю показників, що характеризують сутнісні ознаки готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури і результатів проведених досліджень, ми визначили чотири рівні готовності. Кожен рівень характеризується ступенем сформованості знань, умінь і навичок соціально-педагогічної взаємодії.

Рівнями готовності для здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей є *високий, достатній, середній та низький* (додаток В., табл. В.1)

Перераховані вище рівні готовності майбутніх фахівців до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей використовувалися в організації дослідно-експериментальної роботи. Під час визначення рівнів готовності бралось до уваги, що такі показники готовності, як психофізіологічні та педагогічні компетенції є необхідними в структурі готовності, оскільки в іншому випадку, за відсутності названих компетенцій, не можна говорити про готовність до психолого-педагогічного супроводу дітей.

Таким чином, готовність до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей є складним багатоаспектним новоутворенням особистості майбутнього фахівця, що передбачає сформованість системи спеціальних компетенцій, наявність професійно важливих якостей, знань, умінь та навичок необхідних до означеного виду професійної діяльності, а також спрямованістю на майбутню фахову діяльність.

За допомогою теоретичного аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми, тривалого фіксованого спостереження за діяльністю студентів і соціальних педагогів-практиків, і виходячи з багатоаспектного поля

визначень змісту й особливостей готовності до означеного виду діяльності, доцільно розглядати *готовність майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей як сукупність психофізіологічних, педагогічних, комунікативно-функціональних, організаційно-психологічних та мотиваційно-технологічних компетенцій.*

2.2. Організація і методика дослідження

Констатувальний етап дослідницько-експериментальної роботи, спрямованої на виявлення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей здійснювався відповідно до виокремлених нами компонентів досліджуваного феномена (психофізіологічного, педагогічного, комунікативно-функціонального, організаційно-психологічного, мотиваційно-технологічного).

Для виявлення рівня сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до ППС дітей із ДС було проведено констатувальний етап експерименту, до якого були залучені студенти 3 курсу спеціальності “Соціальна педагогіка” ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника та Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Вибір цих закладів зумовлений тим, що у цих ВНЗ ведеться підготовка соціальних педагогів із здобуттям ними другої спеціальності “Практична психологія”. Проте в Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника відкрита додаткова спеціалізація – “Соціальний супровід сімей”, що давало більше можливостей для проведення експериментальної роботи, вводячи додаткові предмети з напряму соціального супроводу сімей. Тому саме на основі Педагогічного інституту ПНУ імені Василя Стефаника було сформовано експериментальну (96 студентів) та контрольну (84 студенти) групи для проведення формувального етапу експерименту, у складі контрольної групи залучено 36 майбутніх соціальних педагогів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, які не вивчали відповідні

предмети за додатковою спеціалізацією “Соціальний супровід сімей”. В констатувальному етапі педагогічного експерименту взяло участь 380 студентів цих двох навчальних закладів. Окремі елементи констатувального етапу були також задіяні у Навчально-науковому інституті післядипломної освіти та дистанційного навчання (здобуття другої освіти за спеціальністю “Соціальна педагогіка”) та в Івано-Франківському інституті післядипломної педагогічної освіти.

Вибір студентів третього курсу зумовлений тим, що вони: 1) вже засвоїли фундаментальні (“Педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Загальна психологія”, “Вікова і педагогічна психологія”, “Соціальна психологія”, “Основи психодіагностики”, “Соціально-педагогічні технології” тощо) та основні професійно-зорієнтовані дисципліни (більше 10 предметів), мають певний рівень сформованості професійної спрямованості, відповідних компетенцій тощо; 2) починають вивчення дисциплін за додатковою спеціалізацією – “Соціальний супровід сімей”; 3) беруть участь на III-IV курсах у більш тривалих педагогічних практиках.

Для вимірювання рівня сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до ППС дітей із ДС було застосовано різноманітний інструментарій – стандартизовані тести, анкети, опитувальники та ін. [73; 102; 112; 276; 277], деталізація якого подана в табл. 2.1.

Охарактеризуємо коротко доцільність вибору саме цих методик у діагностування відповідних компетенцій майбутніх соціальних педагогів.

У діагностуванні здатностей до психолого-педагогічного супроводу майбутніх соціальних педагогів за *психофізіологічним критерієм* нами було відібрано насамперед методики, що стосувалися виявлення співгармонійності їхньої темпераментальної спрямованості. За твердженням науковців, спрямованість темпераментальних реакцій особистості у соціально-педагогічній діяльності має надзвичайно важливе значення і виділяють, для прикладу, такі неспроможності у цій діяльності (поєднання високих рівнів

екстравертності та нейротизму – від 15 до 24 пунктів за методикою Г. Айзенка); домінантна спрямованість холеричного та меланхолійного типів темпераменту (за методикою “Паспорт темпераменту” А. Белова, нами використовувався модифікований варіант цієї методики В. Костівим) тощо.

Таблиця 2.1

**Схема вивчення готовності майбутніх соціальних педагогів
до психолого-педагогічного супроводу дистантної сім’ї**

Компоненти готовності	Показники виявлення	Методики вивчення
За психофізіологічним критерієм	Співгармонійність темпераментальної спрямованості особистості	Методики “Паспорт темпераменту” (адаптований варіант тесту А. Белова, дод. К_1), тест Г. Айзенка на визначення екстра-, інтроверсії та нейротизму, методика “Кваліметричний профіль” на визначення темпераментальних якостей особистості (автори В. Костів, Л. Тимків, комп’ютерний варіант)
	Рівень та глибина емпатії	Тест А. Мехрабіана, Н. Епштейна на визначення рівня та глибини сформованості емоційної емпатії
	Сформованість вольових якостей	Методика “Кваліметричний профіль” (автори В. Костів, А. Андрусів, І. Дідух, комп’ютерний варіант) для визначення вольових якостей особи
За педагогічним критерієм	Знання категоріального апарату педагогічного потенціалу дистантних сімей	Письмова діагностична робота на виявлення рівня сформованості в майбутніх соціальних педагогів знань педагогічного потенціалу дистантних сімей Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Знання цільового застосування діагностичних методик	Письмова діагностична робота на виявлення знань цільового застосування діагностичних методик у процесі ППС ДС. Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Знання специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей	Письмова діагностична робота на виявлення знань специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей. Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
За комунікативно-функціональним критерієм	Комунікативні навички	Методика визначення комунікативних та організа-торських здібностей (В. Синявський, О.Федоришин)
	Знання труднощів налагодження взаємин із батьком (матір’ю) та дитиною	Анкета для аналізу труднощів налагодження взаємин соціального педагога з батьками та дітьми. Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Усвідомлення основ методики КВ	Методика контактної взаємодії Л. Філонова (тести досягнень, автори В. Костів, Б. Ковбас)
	Оволодіння навичками діалогічного спілкування	Методика контактної взаємодії Л. Філонова (тести досягнень, автори В. Костів, Б. Ковбас)

Продовження таблиці 2.1

За організаційно-психологічним критерієм	Оволодіння організа-торськими здібностями	Методика “КОЗ-2” (В. Синявський, О.Федоришин)
	Знання особливостей психолого-педагогічного супроводу ДС	Письмова контрольна робота на знання особливостей психолого-педагогічного супроводу різних типів дистантних сімей Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Знання основ створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах ДС	Письмова контрольна робота на знання основ створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантної сім’ї Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Знання особливостей консультування членів ДС	Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Використання засобів корекційного впливу	Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
За мотиваційно-технологічним критерієм	Мотиваційне налаштування, глибокий інтерес й усвідомлене бажання здійснювати ППС	Методика “Порівняй і виріши” (модифікований варіант В. Костіва, Л. Шпільчак)
	Сформованість професійних умінь і навичок ППС ДС	Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Знання дольової участі осіб та інституцій, причетних до розв’язання соціально-виховних проблем ДС	Письмова контрольна робота на виявлення знань дольової участі осіб та інституцій, причетних до розв’язання соціально-виховних проблем дистантної сім’ї. Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Аналіз і проектування поетапної координаційної діяльності в процесі ППС	Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
	Опанування стандартизованими та інноваційними технологіями ППС у процесі соціально-педагогічної діяльності	Анкета на виявлення професійної готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей

Паралельним варіантом виявлення темпераментальної спрямованості слугувала методика “Кваліметричний профіль” (автори В. Костів, Л. Тимків), комп’ютеризований варіант якої був зручним для швидкої математичної обробки даних.

Для визначення емпатійних здатностей майбутніх соціальних педагогів та рівня сформованості їх вольової культури були задіяні методики: тест А. Мехрабіана, Н. Епштейна на виявлення рівня емоційної емпатії (визначався не тільки рівень, а й глибина цієї якості, що важливо для прогнозування доцільності змін емпатійної налаштованості у соціально-педагогічній діяльності); методика “Кваліметричний профіль” для виявлення рівня сформованості вольових якостей (автори В. Костів, А. Андрусів, І. Дідух; додаток Г). Остання методика дуже зручна для математичних обрахунків та класифікації типологічних груп як за рівнем вольової спрямованості особистості (*мимовільна, поневільна, довільна, свавільна* спрямованості її реальної поведінки), так і за рівнем сформованості окремих вольових якостей.

У діагностуванні *педагогічних компетентностей* майбутніх соціальних педагогів ми використовували письмові діагностичні роботи на виявлення рівня сформованості у них знань педагогічного потенціалу дистантних сімей (додаток А.1), цільового застосування діагностичних методик у процесі ППС ДС (додаток А.2), виявлення знань специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей (додаток А.3). Паралельно рівень сформованості педагогічних компетентностей здійснювався за допомогою авторської анкети (додаток Б), питання якої стосувалися також і до інших компонентів готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Зіставлення цих двох методик показало певний суб’єктивний характер відповідей студентів, отриманих за допомогою анкетування, і рівень більш об’єктивних знань студентів за виокремленими показниками.

За комунікативно-функціональним критерієм діагностування компетентностей майбутніх соціальних педагогів здійснювалось через: виявлення комунікативних здібностей за загальновідомою методикою В. Синявського, О. Федоришина – КОЗ-2 (Методика визначення комунікативних та організаторських здібностей) [277]; знання труднощів налагодження

взаємин із батьком (матір'ю) та дитиною – за допомогою результатів анкетування (додаток Б); усвідомлення основ методики контактної взаємодії та оволодіння навичками діалогічного спілкування – за допомогою тестових завдань, побудованих на основі “Методики контактної взаємодії” Л. Філонова [320] (автори тестових завдань Б. Ковбас, В. Костів [112]).

У діагностуванні організаційно-психологічних компетентностей майбутніх соціальних педагогів ми використовували такі методики: “КОЗ-2” для визначення організаторських здібностей; авторська анкета (додаток Б) та письмові діагностичні роботи (додатки А.4, А.5) для виявлення знань особливостей психолого-педагогічного супроводу ДС, основ створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах ДС, особливостей консультування членів ДС та використання засобів корекційного впливу.

Виявлення мотиваційно-технологічних компетентностей майбутніх соціальних педагогів здійснювалось за допомогою зіставлення результатів анкетування та письмових діагностичних робіт, застосованих для з'ясування сформованості професійних умінь і навичок ППС ДС, знань дольової участі осіб та інституцій, причетних до розв'язання соціально-виховних проблем ДС (додаток А.6), аналізу та проектування поетапної координаційної діяльності в процесі ППС, опанування стандартизованими та інноваційними технологіями ППС у процесі соціально-педагогічної діяльності. Мотиваційне налаштування на активну участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із ДС вивчалось за допомогою методики “Порівняй і виріши” (автори В. Костів, Л. Шпільчак).

Методика “Порівняй та виріши” змодифікована В. Костівим та Л. Шпільчак. Вона є тестом мотивів соціально-педагогічної діяльності і побудована за аналогом тесту мотивів навчання Хенніга. Методика включає 14 мотивів участі в супроводі дистантної сім'ї чи активної участі у підготовці до цієї соціально-педагогічної діяльності.

Методика побудована за принципом попарного порівняння кожного мотиву з кожним із виділених тверджень (всього $14 \times 13/2 = 91$ пара). У розв'язанні цього завдання респондент має у кожній парі вибрати той мотив, який більшою мірою відповідає на питання: “Чому він бере участь у супроводі дітей із дистантних сімей”.

Таким чином ми намагалися дізнатися про мотиви включення студентів у різні види соціально-педагогічної діяльності в процесі супроводу дистантної сім'ї. Список мотивів складений на основі аналізу морально-етичних відносин і відображає егоїстичну, індивідуалістичну, колективістичну та альтруїстичну спрямованість майбутніх соціальних педагогів, зокрема:

1-2 питання відображають егоїстичні мотиви (EM) підготовки до супроводу:

1. У соціально-педагогічній діяльності з дітьми із дистантних сімей я люблю розв'язувати ситуації, коли мене більше слухають і підпорядковуються мені.

2. У взаєминах із дітьми із дистантних сімей та їхніми батьками мені найлегше добитися успіхів щодо визнання моїх переваг, заслуг.

3-4 питання розкривають егоїстично-індивідуалістичні мотиви (EIM) супроводу:

3. Беру участь у соціально-педагогічній діяльності з дітьми із дистантних сімей тому, що це мені доручають.

4. Моя соціально-педагогічна діяльність із дітьми із дистантних сімей схвалюється викладачами.

5-6 твердження відображають індивідуалістичні мотиви (IM):

5. Мені бракує соціально-педагогічних знань, умінь, навичок для взаємодії з ними.

6. Беручи участь у супроводі дітей та їхніх батьків, я знаходжуся в центрі уваги.

7-8 твердження – індивідуалістично-колективістичні мотиви (ІКМ):

7. Подобається брати участь у супроводі неповних дистантних сімей, тому що в мене є здібності до цього.

8. Впливаючи на дітей із неповних дистантних сімей, допомагаючи батькам, я вдосконалюю себе як особистість.

9-10 твердження – колективістичні мотиви (КМ):

9. Взаємодія з дітьми із дистантних сімей та їхніми батьками надає мені можливість глибше пізнати внутрішній світ іншої людини.

10. Беручи активну участь у супроводі дітей із дистантних сімей, я користуюся повагою і любов'ю батьків і викладачів, одногрупників і друзів.

11-12 твердження – колективістично-альтруїстичні мотиви (КАМ):

11. Мені подобається спілкуватись із членами дистантних сімей на різні соціально-педагогічні теми.

12. Соціально-педагогічна взаємодія з членами дистантних сімей мені приносять радість.

13-14 твердження характеризують альтруїстичні мотиви (АМ) участі майбутніх соціальних педагогів у супроводі дистантних сімей:

13. Приємно відчувати себе потрібною (-м) людям, з якими я взаємодію.

14. У результаті участі у супроводі дистантних сімей діти із цих сімей стають кращими.

У порядкувому зростанні означені мотиви відображені таким чином:

1. КМ Беручи активну участь у супроводі дітей із дистантних сімей, я користуюся повагою і любов'ю батьків і викладачів, одногрупників і друзів.

2. КАМ Мені подобається спілкуватись із членами дистантних сімей на різні соціально-педагогічні теми.

3. ЕМ У соціально-педагогічній діяльності з дітьми із дистантних сімей я люблю розв'язувати ситуації, коли мене більше слухають і підпорядковуються мені.

4. КМ Взаємодія з дітьми із дистантних сімей та їхніми батьками надає мені можливість глибше пізнати внутрішній світ іншої людини.

5. КАМ Соціально-педагогічна взаємодія з членами дистантних сімей мені приносять радість.

6. АМ У результаті участі у супроводі дистантних сімей діти із цих сімей стають кращими.

7. ІМ Мені бракує соціально-педагогічних знань, умінь, навичок для взаємодії з ними.

8. АМ Приємно відчувати себе потрібною (-м) людям, з якими я взаємодію.

9. ЕМ У взаєминах із дітьми із дистантних сімей та їхніми батьками мені найлегше добитися успіхів щодо визнання моїх переваг, заслуг.

10. ЕІМ Беру участь у соціально-педагогічній діяльності з дітьми із дистантних сімей тому, що це мені доручають.

11. ІМ Беручи участь у супроводі дітей та їхніх батьків, я знаходжуся в центрі уваги.

12. ІКМ Подобається брати участь у супроводі неповних дистантних сімей, тому що в мене є здібності до цього.

13. ІКМ Впливаючи на дітей із неповних дистантних сімей, допомагаючи батькам, я вдосконалюю себе як особистість.

14. ЕІМ Моя соціально-педагогічна діяльність із дітьми із дистантних сімей схвалюється батьками (викладачами).

Відповіді студентів фіксувалися у таблиці-матриці (див. додаток К).

Для уніфікації підрахунку була конкретизована певна кількість балів до кожної методики і відповідного критерію оцінювання стосовно всіх чотирьох рівнів готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. До кожної з цих груп відібрані відповідні методики для діагностування рівня сформованості обраних нами компетенцій.

Одним із найбільш доступних методів діагностики готовності студентів до роботи з дистантною сім'єю є *спостереження*. За його допомогою вивчалися зовнішні вияви почуттів, дій і поведінки студентів у різних умовах їхньої соціально-педагогічної діяльності. Аналіз матеріалів, отриманих за допомогою всебічного спостереження, давав змогу вивчати думки й почуття, взаємини й мотиви, настанови та інші якості майбутніх соціальних педагогів. Для підвищення ефективності спостереження нами створювалися ситуації, завдяки яким у студентів виявлялися саме ті якості, які необхідно було оцінити. Наприклад, морально-ціннісне ставлення до професійної діяльності соціального педагога, установка на необхідність допомоги прагнення до спілкування з дітьми та потреба надавати їм допомогу, працездатність та витривалість, організованість, зібраність, комунікабельність, педагогічний такт, наполегливість у доведенні розпочатої справи до кінця.

Результати контрольних опитувань студентів, які брали участь у педагогічному експерименті, були узагальнені й занесені до зведених таблиць. Після їх ретельного аналізу ми отримували узагальнені результати. Із метою визначення рівня знань, необхідних для встановлення готовності студентів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, було встановлено різні числові значення для кожної методики зокрема, з відповідною кількістю балів.

Наведемо зразок письмової діагностичної роботи на виявлення якості знань студентів із основ створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантної сім'ї (додаток А.5).

Студентам пропонують 21 запитання щодо усвідомлення та створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантної сім'ї. За кожну правильну відповідь – 1 бал, неповна відповідь – 0,5 балів.

Результати письмової роботи піддаються кількісному та якісному аналізу, оскільки засвідчують рівень об'єктивних знань студентів із основ соціального психолого-педагогічного супроводу (аналіз результатів

анкетування виявив певний суб'єктивізм опитуваних в оцінюванні своїх знань, умінь і навичок ППС ДС).

Таблиця 2.2

Шкала оцінювання знань студентів

Сума балів	Рівень когнітивної готовності
1 – 5	низький
6 – 11	середній
12 – 16	достатній
17 – 21	високий

Таким чином, за основними показниками готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей нами відібрані відповідні методики, використання яких дало змогу оперативно встановити рівень сформованості досліджуваної якості. Крім загальновідомих методик, у дослідженні використано модифікації окремих методик, у т. ч. авторську методику “Порівняй і виріши” для діагностування мотиваційної налаштованості майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

2.3. Результати констатувального етапу експериментального дослідження

Проаналізуємо результати констатувального етапу, продемонстровані нами в таблицях 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3 та на діаграмі рисунку 2.1.

За компонентом співгармонійності темпераментальної спрямованості особистості студенти експериментальних та контрольних груп виявили приблизно однакові результати: у підгрупах з високим і достатнім рівнем темпераментальної спрямованості виявилось 40,48% студентів КГ та 41,67% студентів ЕГ, причому в студентів контрольної та експериментальної груп було по 6 студентів, в яких виявилось поєднання високого рівня екстраверсії та високого рівня нейротизму, що засвідчує про майбутні труднощі у взаємодії з дітьми, а можливо, й про недоцільність їхньої наступної соціально-педагогічної діяльності з дітьми. Це також дає підстави зробити

висновок про необхідність запровадження діагностики схильності до вибору педагогічної професії ще на етапі вступу в педагогічний навчальний заклад. Такий рекомендаційний висновок-порада абітурієнту спонукатиме випускників та їхніх батьків до більш цілеспрямованого вибору майбутньої професійної діяльності, або ж до правильного відбору-заміщення посад у професійній діяльності (наприклад, аналітична діяльність, а не безпосередня праця соціального педагога і менше практичного психолога).

Таблиця 2.3.1

Рівень сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за показниками психофізіологічних і педагогічних компетентностей

Рівні	Психофізіологічний компонент				Педагогічний компонент			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
1. Співгармонійність сформованості темпераментальної спрямованості особистості					1. Повнота засвоєння знань педагогічного потенціалу ДС			
Високий	16	19,05	18	18,75	10	11,90	13	13,54
Достатній	18	21,43	22	22,92	14	16,67	16	16,67
Середній	32	38,09	36	37,50	28	33,33	31	32,29
Низький	18	21,43	20	20,83	32	38,10	36	37,50
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
2. Сформованість емпатійних здатностей					2. Використання ефективних діагностичних методик			
Високий	18	21,43	17	17,71	4	4,76	5	5,21
Достатній	14	16,67	18	18,75	12	14,29	14	14,58
Середній	36	42,86	39	40,62	30	35,71	32	33,33
Низький	16	19,05	22	22,92	38	45,24	45	46,88
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
3. Сформованість вольових якостей					3. Знання специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей			
Високий	13	15,48	14	14,58	12	14,29	13	13,54
Достатній	16	19,05	18	18,75	16	19,05	17	17,71
Середній	27	32,14	32	33,33	28	33,33	32	33,33
Низький	28	33,33	32	33,33	28	33,33	34	35,42
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
Середні значення для критерію психофізіологічних компетентностей					Середні значення для критерію педагогічних компетентностей			
Високий	16	18,65	16	17,01	9	10,32	10	10,76
Достатній	16	19,05	19	20,14	14	16,67	16	16,32
Середній	32	37,70	36	37,15	29	34,12	32	32,98
Низький	21	24,60	25	25,69	33	38,89	38	39,93
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

За рівнем сформованості емпатійних здатностей студенти контрольної групи мають дещо вищі показники: у підгрупах із високим і достатнім рівнем цієї якості студентів КГ було 38,1%, а студентів ЕГ – 36,46%, що засвідчує загалом про недостатній рівень готовності їх до соціально-педагогічної діяльності, адже така складова емпатії як емоційний її компонент, як правило, формується з дитинства, частково задаючись генетично. Зрештою, так само більше генетично задається і темпераментальна спрямованість особистості. Заспокоює в цій ситуації те, що тільки в більше третини студентів глибина емоційної емпатії (другий показник методики А. Мехрабіана та Н. Епштейна) виявилась ще не цілком сформованою – проявляється середньою мірою.

Приблизно такі ж результати рівня сформованості вольових якостей у студентів третього курсу експериментальної та контрольної груп. У комп'ютерній діагностиці цієї особистісної інтегральної властивості ми брали до уваги тільки вольову спрямованість як системну якість другого порядку (тобто мимовільну, поневільну, довільну та свавільну спрямованості їхньої вольової поведінки). Проте студенти аналізували свої результати і за сформованістю вольових якостей – цілеспрямованості й наполегливості; ретельності й відповідальності; передбачливості й організованості; стійкості і твердості; принциповості і впевненості; сміливості й мужності; рішучості та ініціативності; терпеливості і завзятості; зосередженості і витривалості; енергійності і настирливості; активності і послідовності; самостійності і незалежності. Це актуалізувало їхню можливість у цілеспрямованій роботі над собою на старших курсах для формування більш високого рівня цих якостей вольової культури особистості, причому студенти бачили такі перспективи, аналізуючи результати своїх вольових ставлень, зафіксовані в підсумковому висновку комп'ютерної програми.

Нижчі результати зафіксовані за показниками педагогічного компоненту. На початок експерименту високий та достатній рівень знань

педагогічного потенціалу дистантних сімей складав: у студентів експериментальних груп – 30,21%, контрольних – 28,57%. Високий і достатній рівень знань застосування ефективних діагностичних методик у процесі супроводу складав: у студентів експериментальних груп – 19,79%, контрольних – 19,05%, для знань форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей – відповідно 31,25% та 33,74%.

За комунікативно-функціональним компонентом (рис. 2.3.2) високий та достатній рівень цілеспрямованості взаємодії з членами дистантної сім'ї у студентів експериментальних груп становив 40,63%, контрольних – 41,67%. Такі достатньо сформовані результати є наслідком комунікативних здібностей майбутніх соціальних педагогів та практичною реалізацією своєї комунікативної діяльності на молодших курсах педагогічного інституту. Значно нижчими виявилися знання труднощів налагодження взаємин із батьком (матір'ю) та дитиною (відповідно – 35,42% та 30,96%) та усвідомлення основ методики контактної взаємодії – 30,21% та 20,24%. Різниця за останнім показником складає майже 10%, що засвідчує про те, що студенти експериментальної групи у змісті предмету “Соціальний супровід сім'ї” (другий курс) вивчали цю методику, чого не було в студентів контрольної групи, зокрема, в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. Цей висновок підтверджується за результатами наступного компоненту – оволодіння навичками діалогічного спілкування (використання тактичних принципів і прийомів) – у студентів експериментальної групи високий та достатній рівні складала 16,67%, контрольної групи – 13,1%.

За вивченням готовності до психолого-педагогічного супроводу за показниками організаційно-психологічних компетентностей одержано такі результати (табл. 2.3.3): оволодіння організаторськими здібностями – 52,08% та 52,38%, знання особливостей психолого-педагогічного супроводу дистантної сім'ї – 31,26% та 28,57%, знання створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантної сім'ї – 27,08% та 23,8%, знання

особливостей та оволодіння уміннями й навичками консультування членів ДС у веденні індивідуального випадку – 29,17%, та 28,58%, використання засобів корекційного впливу – 28,03% та 31,19% високого та достатнього рівня сформованості за цими показниками у студентів експериментальної та контрольної груп. Тобто, нижчими виявилися результати за останніми чотирма компонентами готовності до психолого-педагогічного супроводу за організаційно-психологічними компетентностями.

Таблиця 2.3.2

Рівень сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за показниками комунікативно-функціональних компетентностей

Рівні	Комунікативно-функціональний компонент			
	КГ		ЕГ	
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
1. Установка на цілеспрямованість взаємодії з членами дистантної сім'ї, на комфортність у спілкуванні				
Високий	18	21,43	20	20,84
Достатній	17	20,24	19	19,79
Середній	28	33,33	32	33,33
Низький	21	25,00	25	26,04
Усього	84	100	96	100
2. Знання труднощів налагодження взаємин із батьком (матір'ю) та дитиною				
Високий	12	14,29	16	16,67
Достатній	14	16,67	18	18,75
Середній	32	38,09	34	35,42
Низький	26	30,95	28	29,16
Усього	84	100	96	100
3. Усвідомлення основ методики контактної взаємодії				
Високий	7	8,33	10	10,42
Достатній	10	11,91	19	19,79
Середній	24	28,57	30	31,25
Низький	43	51,19	37	38,54
Усього	84	100	96	100
4. Оволодіння навичками діалогічного спілкування (використання тактичних принципів і прийомів)				
Високий	3	3,57	5	5,21
Достатній	8	9,53	11	11,46
Середній	26	30,95	30	31,25
Низький	47	55,95	50	52,08
Усього	84	100	96	100
Середні значення для критерію комунікативно-функціональних компетентностей				
Високий	10	11,91	13	13,29
Достатній	12	14,59	17	17,45
Середній	28	32,74	32	32,81
Низький	34	40,77	35	36,46
Усього	84	100	96	100

Нерівнозначними виявилися результати готовності студентів до психолого-педагогічного супроводу за показниками мотиваційно-технологічних компетентностей. Мотиваційне налаштування, інтерес й усвідомлене бажання здійснювати ППС дітей із ДС виявилось достатньо високим: 39,59% – у студентів експериментальної та 38,1% – контрольної груп. Уміння реалізувати стратегічні й тактичні цілі психолого-педагогічного супроводу становило відповідно 19,79% та 19,05%, знання дольової участі причетних осіб й інституцій до розв’язання соціально-виховних проблем дистантної сім’ї – 35,37% та 33,34%, аналіз і проектування поетапної координаційної діяльності в процесі супроводу – по 41,67%, оволодіння елементами культури здійснення ППС, особливостями ведення документації – 32,29% та 32,15% відповідно у студентів експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 2.3.3

Рівень сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до ППС дітей із дистантних сімей за показниками організаційно-психологічних і мотиваційно-технологічних компетентностей

Рівні	Організаційно-психологічний компонент				Мотиваційно-технологічний компонент			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
1. Оволодіння організаторськими здібностями					1. Мотиваційне налаштування, інтерес й усвідомлене бажання здійснювати ППС дітей із ДС			
Високий	20	23,81	24	25,00	14	16,67	16	16,67
Достатній	24	28,57	26	27,08	18	21,43	22	22,92
Середній	24	28,57	30	31,25	24	28,57	32	33,33
Низький	16	19,05	16	16,67	28	33,33	26	27,08
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
2. Знання особливостей психолого-педагогічного супроводу дистантної сім’ї					2. Уміння реалізувати стратегічні й тактичні цілі психолого-педагогічного супроводу			
Високий	10	11,90	15	15,63	4	4,76	5	5,21
Достатній	14	16,67	15	15,63	12	14,29	14	14,58
Середній	34	40,48	34	35,41	30	35,71	32	33,33
Низький	26	30,95	32	33,33	38	45,24	45	46,88
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Продовження таблиці 2.3.3

3. Знання створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантної сім'ї					3. Знання дольової участі причетних осіб й інституцій до розв'язання соціально-виховних проблем дистантної сім'ї			
Високий	8	9,52	11	11,46	12	14,29	14	14,58
Достатній	12	14,28	15	15,62	16	19,05	19	19,79
Середній	30	35,72	34	35,42	32	38,09	35	36,46
Низький	34	40,48	36	37,50	24	28,57	28	29,17
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
4. Знання особливостей і оволодіння уміннями й навичками консультування членів ДС у веденні індивідуального випадку					4. Аналіз і проектування поетапної координаційної діяльності в процесі супроводу			
Високий	11	13,10	13	13,54	16	19,05	19	19,79
Достатній	13	15,48	15	15,63	19	22,62	21	21,88
Середній	28	33,33	30	31,25	27	32,14	31	32,29
Низький	32	38,09	38	39,58	22	26,19	25	26,04
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
5. Використання засобів корекційного впливу					5. Оволодіння культурою здійснення ППС, особливостями ведення документації			
Високий	9	10,71	12	12,50	10	11,90	14	14,58
Достатній	10	11,91	15	15,63	14	16,67	17	17,71
Середній	26	30,95	29	30,21	32	38,10	35	36,46
Низький	39	46,43	40	41,66	28	33,33	30	31,25
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
Середні значення для критерію організаційно-психологічних компетентностей					Середні значення для критерію мотиваційно-технологічних компетентностей			
Високий	12	13,81	15	15,63	11	13,10	14	14,58
Достатній	15	17,38	17	17,92	16	19,05	18	18,76
Середній	28	33,81	31	32,71	29	34,52	33	34,37
Низький	29	35,00	32	33,75	28	33,33	31	32,29
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Діаграма середніх значень за всіма компонентами готовності на початок експерименту показує цю своєрідність у сформованості відповідних компетентностей готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей (рис. 2.1).

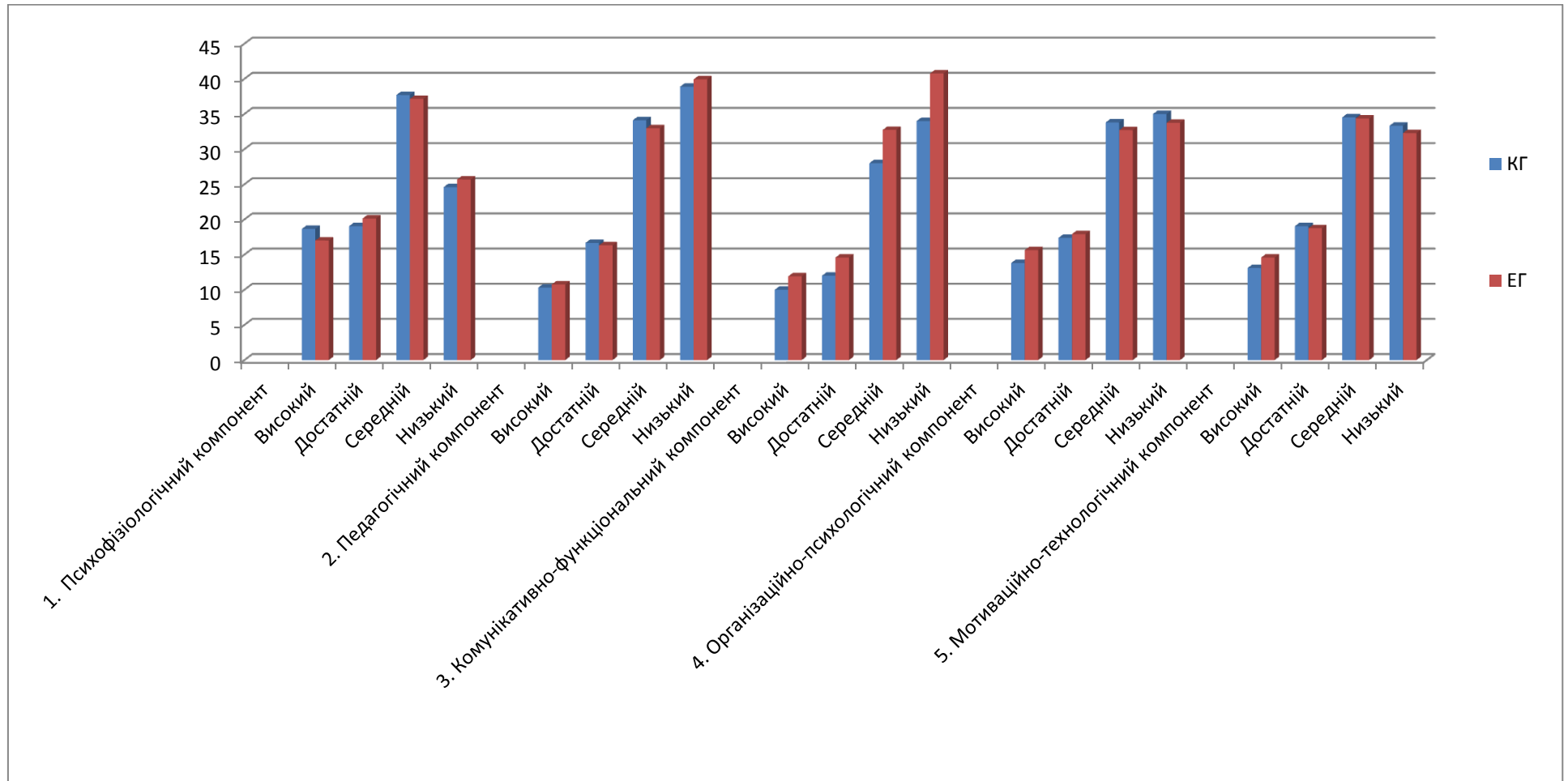


Рис. 2.1. Діаграма рівнів готовності студентів експериментальних та контрольних груп за досліджуваними компонентами на початок експерименту

З'ясовано, що в загальному переліку професійних умінь, визначених Державним галузевим стандартом, лише 1,56% із них спрямовані на вирішення завдань такого супроводу, що є цілком недостатнім. Виявлено, що відсоток змістових модулів, назви яких безпосередньо засвідчують спрямованість на розв'язання завдань підготовки студентів до ППС дистантних сімей, становить 8% від їх загальної кількості. Це доводить низький рівень підготовки майбутніх фахівців до означеного виду діяльності.

Встановлено, що 28,13% студентів третіх курсів на констатувальному етапі експерименту не змогли назвати види супроводу дистантних сімей (за допомогою анкетування); 63,13% вказали на тренінгові вправи; 8,75% дали різні відповіді (консультування, інформування тощо). Виявлено, що 20,93% соціальних педагогів-практиків не вдалося назвати етапи ППС дистантної сім'ї: лише 23,25% надавали консультативну допомогу з означених питань. З'ясовано, що і соціальні педагоги-практики, і майбутні соціальні педагоги відчувають утруднення внаслідок відсутності відповідних практико-зорієнтованих знань і сформованих умінь.

За допомогою застосування вище означених методик і розрахунку середньої арифметичної величини за формулою

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} \quad (1)$$

встановлено, що із 380 учасників експерименту лише 12,37% (47 осіб) виявили високий рівень готовності за всіма критеріями, достатній – 18,16% (69 осіб), середній – 27,63% (105 осіб), низький – 41,84% (159 осіб).

Отримані негативні результати констатувального експерименту (недостатність професійних умінь, визначених Державним галузевим стандартом, змістових модулів, значний відсоток студентів із низьким рівнем готовності до супроводу дітей із ДС) спонукали до розробки експериментальної моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Модель відображає мету, завдання, результат, модуль взаємодії, змістовий і

технологічний модулі організаційного забезпечення цього процесу. Виокремлені нами компоненти експериментального модуля передбачали забезпечення психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки соціальних педагогів, виявлення і впровадження ефективних змісту і форм професійної підготовки студентів до цього напрямку професійної діяльності.

Таким чином, проведений аналіз стану теоретичної та практичної підготовки студентів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей показав у цілому недостатній рівень теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Окремі студенти мають певне уявлення, але кількість таких студентів є незначною. Дослідження готовності майбутніх соціальних педагогів до означеного виду діяльності свідчить про її недостатній стан сформованості. Часто підготовка майбутніх фахівців має фрагментарний характер, поглиблена системна фахова підготовка до роботи із зазначеною категорією дітей є недостатньою.

Отже, результати аналізу наведених даних дослідження свідчить про те, що не всі студенти – майбутні соціальні педагоги правильно розуміють цілі та завдання майбутньої фахової діяльності в окресленому напрямі, не завжди володіють спеціальними знаннями, не вміють використовувати дійові форми та методи виховання, не повною мірою усвідомлюють особливості специфічної категорії дітей із дистантних сімей, а про результативність виховних впливів роблять висновки на підставі інтуїтивних оцінок за другорядними ознаками. Усі ці недоліки суттєво впливають на стан готовності до означеного виду діяльності.

Висновки з другого розділу

Рівень психофізіологічних, педагогічних, комунікативно-функціональних, організаційно-психологічних та організаційно-мотиваційних компетенцій соціального педагога у сукупності становлять рівень його готовності (загальної професійної компетентності) до роботи з

дистантною сім'єю. Усі зазначені критерії та показники ефективності соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей не тільки розкривають і характеризують складний процес супроводу специфічної категорії дітей, його закономірності та механізми, але й дають підстави формувати нові стратегічні й тактичні позиції у вихованні таких дітей із сімей із порушеною структурою.

Готовність майбутнього соціального педагога до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей є особистісним утворенням, що передбачає сформованість системи спеціальних компетенцій, наявність професійно важливих якостей, знань, умінь та навичок необхідних до означеного виду професійної діяльності.

На наш погляд, процес підготовки фахівців за спеціальністю "Соціальна педагогіка" у вищому навчальному закладі не відповідає повною мірою вимогам до формування готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей й повинен зазнати деяких корекцій. Для цього необхідна систематична робота з формування вищезгаданої готовності та забезпечення педагогічних умов, які сприяють оптимальному вирішенню цієї практично значущої проблеми.

Аналіз наукових праць і емпіричних матеріалів дає змогу констатувати відсутність системного теоретико-методичного і науково-технологічного забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Отримані результати дали змогу виділити різнобічні компетенції для ефективного здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Отримані результати констатувального етапу дослідження спонукали до розробки експериментальної моделі підготовки соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. У ній відображено мету, завдання, результат, модуль взаємодії, змістовий і

технологічний модулі організаційного забезпечення цього процесу. Виокремлені компоненти експериментальної моделі передбачали забезпечення підготовки соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу, виявлення та впровадження умов, змісту і форм ефективної професійної підготовки студентів до означеного напрямку діяльності? спонукали до розробки експериментальної моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Модель відображає конкретну мету, завдання, результат, модуль взаємодії, змістовий і технологічний модулі змістово-організаційного забезпечення цього процесу. Виокремлені нами складові експериментального модуля (цільового, модулю взаємодії, змістового, технологічного) передбачали забезпечення психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки соціальних педагогів, виявлення і впровадження ефективних змісту і форм професійної підготовки студентів до цього напрямку професійної діяльності.

Готовність майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей висвітлені нами в статтях [341, с. 92–96; 343, с. 244–246; 347, с. 228–230; 350, с. 130–134].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

Узагальнення результатів наукових досліджень й теоретичних аспектів порушеної проблеми дало підстави з'ясувати основні організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Вихідними положеннями стали обґрунтовані нами компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до організації психолого-педагогічного супроводу (див. підрозділ 2.1).

Констатовано, що її *організаційно-педагогічні умови* необхідно розглядати як сукупність взаємозумовлених чинників, які забезпечують ефективність підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. До них віднесено: розробка моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; розробка та реалізація програми підготовки із урахуванням особливостей розвитку й поведінки дітей і обставин дистантної сім'ї; збагачення змісту підготовки з урахуванням специфіки типу дистантної сім'ї, рівня психолого-педагогічної культури батьків; удосконалення технології психолого-педагогічного супроводу під час навчальних і позааудиторних занять, збагачення їхнього практичного досвіду; корекція набутих професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей у процесі різних видів соціально-педагогічної практики і форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Технологічний аспект підготовки охоплює такі етапи: проектування підготовки до здійснення психолого-педагогічного супроводу дистантної

сім'ї; застосування особистісно-розвивального підходу в діалогічній міжсуб'єктній взаємодії; використання інформаційних освітніх технологій [22; 34; 35; 47; 152; 231; 291; 308]. Докладніше розглянемо ці організаційно-педагогічні умови у всіх підрозділах третього розділу.

3.1. Розробка моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей

На основі вище наведених вимог до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, недостатнього рівня сформованості відповідних компетентностей студентів вищих навчальних закладів до супроводу цієї категорії сімей, недоліків у системі навчального планування і навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України нами розроблена експериментальна модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу таких дітей (рис. 3.1). У ній відображено мету, завдання, результат, модуль взаємодії, змістовий і технологічний модулі організаційного забезпечення цього процесу. Виокремлені компоненти експериментальної моделі передбачали забезпечення підготовки соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу, виявлення і впровадження умов, змісту і форм ефективної професійної підготовки студентів до означеного напрямку діяльності.

Охарактеризуємо основні елементи цієї моделі. Цільовий блок складає такі компоненти: мета – сформувати професійну готовність майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу (ППС) дітей із дистантних сімей (ДС); завдання – сформувати психофізіологічні, педагогічні, комунікативно-функціональні, організаційно-психологічні, мотиваційно-технологічні компетентності майбутнього соціального педагога для психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей;

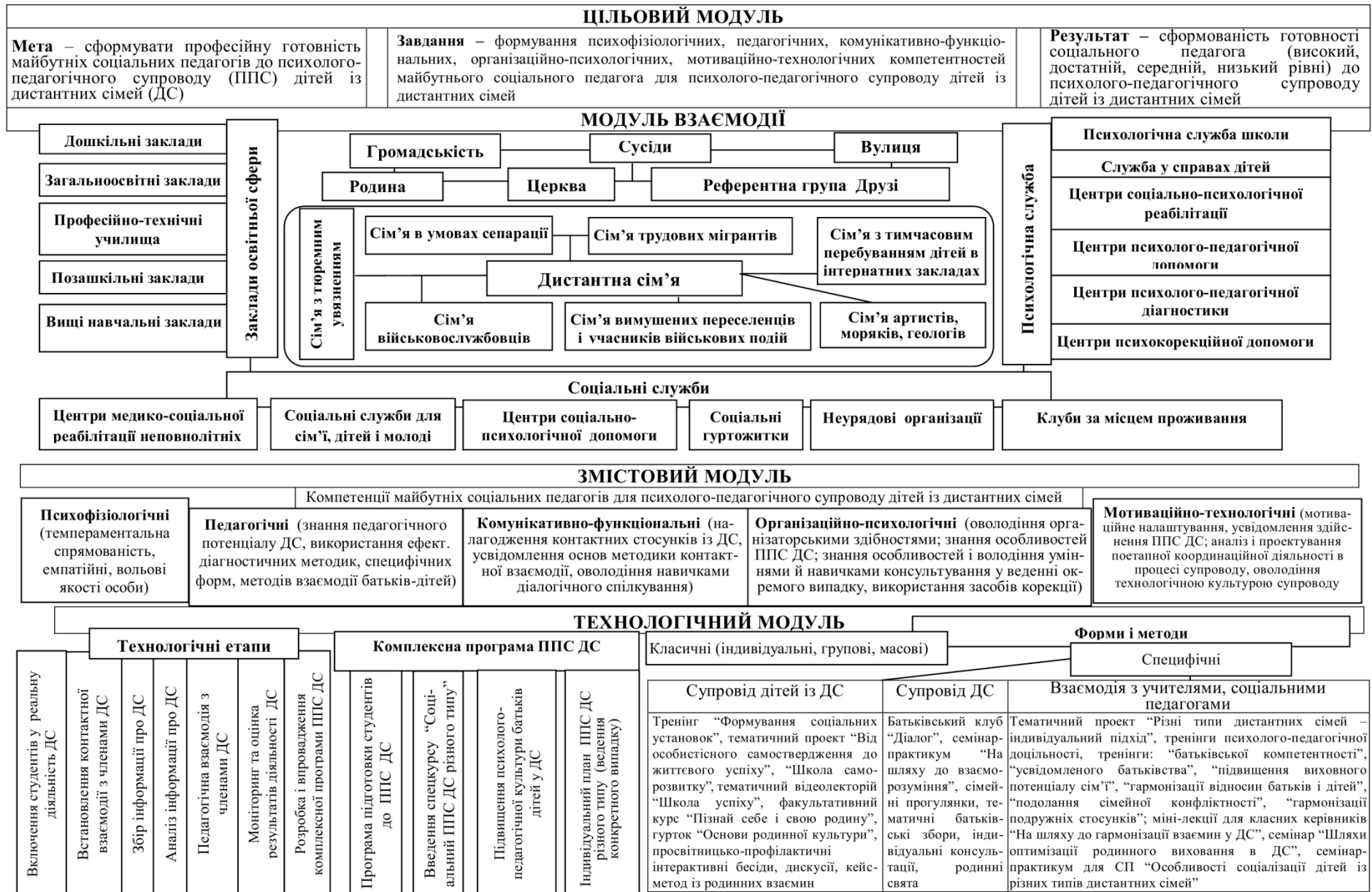


Рис. 3.1. Модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей

результатом передбачалась відповідна загальна сформованість готовності соціального педагога (високий, достатній, середній, низький рівні) до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Модуль взаємодії враховував насамперед всі відповідні інституції, причетні до формування дітей із різних типів дистантних сімей² (з умовами сепарації, трудових мігрантів, військовослужбовців, ув'язнених, моряків, артистів, геологів, сімей, діти яких перебували в інтернатних чи інших суспільних закладах): 1) членів родини, священнослужителів, соціально-значущих осіб для дітей із таких сімей (сусідів, друзів, представників громадськості, вулиці і т. под.); 2) у закладах освітньої сфери – вихованців та працівників дошкільних, загальноосвітніх закладів, професійно-технічних училищ, позашкільних закладів, вищих навчальних закладів України; 3) у сфері психологічних служб – працівників психологічної служби школи, служб у справах дітей, центрів соціально-психологічної реабілітації, центрів психолого-педагогічної діагностики, психокорекційної та інших видів допомоги; 4) серед соціальних служб – працівників міських, районних, обласних соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, центрів медико-соціальної реабілітації неповнолітніх, соціальних гуртожитків, клубів за місцем проживання, неурядових організацій та ін. Кожна з цих інституцій і кожний працівник певною мірою відповідальні за окремі аспекти діагностики, моніторингу, профілактики, підтримки, корекції поведінки та формування якостей дітей із дистантних сімей – складових психолого-педагогічного супроводу.

У вирішенні тих чи інших повсякденних справ дітей із таких сімей, допомоги їх родинам належне місце займають всі учасники такої взаємодії, координаційну роль з яких беруть на себе соціальні педагоги / соціальні працівники.

² До означених типів дистантних сімей відносимо також сім'ї вимушених переселенців і учасників бойових дій у деяких регіонах України, які інтенсивно розпочалися з 2014 року. Проте, у зв'язку з тим, що дослідження було в основному завершено до цих подій, такі сім'ї не були об'єктом нашого дослідження.

Формування означених компетенцій майбутніх соціальних педагогів (підрозділ 2.1) складає змістову частину експериментальної моделі, яке технологічно відбувається в процесі здійснення таких етапів: 1) розробки і впровадження комплексної програми ППС ДС, 2) введення у навчальний план підготовки майбутніх соціальних педагогів професійно-зорієнтованих та спеціальних предметів; 3) включення студентів у різнобічні види практичної підготовки (реальна співпраця з членами дистантних сімей, налагодження контактної взаємодії з ними, збір та аналіз інформації про умови проживання й обставини ДС, педагогічна взаємодія з членами ДС, моніторинг та оцінка результатів діяльності ДС); 4) підвищення психолого-педагогічної культури батьків дітей із ДС; 5) складання індивідуальних планів ППС ДС різного типу у процесі ведення конкретних, у т. ч. складних випадків.

Комплексна програма підготовки студентів до означеного супроводу охоплювала введення спецкурсу “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей”, програми підвищення психолого-педагогічної культури батьків, індивідуального плану супроводу дітей із дистантних сімей різного типу (ведення конкретного випадку).

Охарактеризуємо коротко найбільш важливі із цих змістових технологічних елементів підготовки.

У нашій експериментальній моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до означеного виду діяльності організаційно-змістове забезпечення було представлено у навчальному курсі “Соціальний супровід сім’ї”, спецкурсі “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей”, частково в окремих предметах – “Соціальна психолого-педагогічна діяльність з неповною сім’єю”, “Особливості роботи з сім’ями трудових мігрантів”, “Основи родинного виховання”, “Практика індивідуального консультування в сім’ї”; завданнях різних видів практик (ознайомлювальної – у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах інтернатного типу;

волонтерської та практики в закладах опікунського типу; організаційно-дозвіллевої – у закладах дитячих оздоровчих і соціальної реабілітації; виробничої – в загальноосвітніх закладах, у закладах освіти інтернатного типу та соціальної реабілітації); напрямках науково-дослідницької та позааудиторної роботи студентів. Змістова складова підготовки забезпечувалась низкою лекційних та практичних занять: “Дистантна сім’я як психолого-педагогічний феномен”, “Особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей”, “Нормативно-правові документи про захист прав дітей із дистантних сімей” та ін.

Виокремлення основних засад підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантною сім’єю здійснювалось через запровадження відповідних курсів і спецкурсу, які були передбачені у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника у навчальному плані підготовки соціальних педагогів із 2010 року в Педагогічному інституті – на спеціальності “Соціальна педагогіка” (спеціалізація “Практична психологія”, додаткова спеціалізація “Соціальний супровід сімей”) та в центрі післядипломної та доуніверситетської освіти (пізніше – Навчально-науковому інституті післядипломної освіти та дистанційного навчання).

Спецкурс “Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей” передбачав опанування майбутніми соціальними педагогами змістом і особливостями психолого-педагогічного супроводу. Головна увага приділялась його різнобічним аспектам, що давало можливість глибше осмислити особистісні проблеми, виправити помилки та прорахунки, підвищити ефективність діяльності сучасних фахівців.

Головна мета спецкурсу – розкрити сучасні наукові уявлення у студентів про доцільні шляхи і форми здійснення супроводу дітей із дистантних сімей, оволодіти педагогічними основами соціально-

психологічних аспектів діяльності сімейних дистантних груп та сформувані в майбутніх соціальних педагогів певні вміння й навички роботи з різними типами дистантних сімей.

Засвоюючи матеріал спецкурсу, студенти не тільки отримали певну систему наукових знань, але й засвоїли досягнення вітчизняної фахової думки для використання їх у своїй практичній діяльності.

Фундаментальною основою для здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із ДС є професійні знання майбутніх соціальних педагогів: *загальнопедагогічні* (знання основ сімейного виховання та їх висвітлення у вітчизняній та зарубіжній літературі); *етнопедагогічні* (знання української родинної педагогіки та історико-логічної трансформації поглядів на природу культури міжособистісних взаємин у сім'ї); *психолого-педагогічні* (знання психофізіологічних особливостей розвитку дітей різних вікових груп, уявлення про індивідуальні властивості та емоційний розвиток особистості в сім'ї, сучасних технологій виховної діяльності батьків, зокрема підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків із дистантних сімей); *соціально-педагогічні* (знання сучасних соціально-педагогічних проблем сім'ї та дитинства, законодавчої бази щодо соціального захисту і підтримки дистантних сімей щодо прав та обов'язків дітей і батьків); *педагогічні вміння*: *гностичні* (аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, вивчення перспективного педагогічного досвіду, оцінка виховних можливостей дистантної сім'ї); *проектувальні* (проектування педагогічних цілей і завдань, методів і прийомів педагогічної взаємодії з батьками); *конструктивні* (методика побудови занять і виховних заходів із батьками учнів із дистантних сімей); *комунікативні* (здатність налагоджувати педагогічно доцільні взаємини з батьками, підвищувати рівень культури сімейної взаємодії).

Спецкурс "Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей" був *зорієнтований* на

підготовку соціального педагога до роботи з цим типом сімей, враховуючи його специфіку. Більше уваги приділено змісту, формам і методам підготовки соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями у системі навчальних і позааудиторних занять.

У результаті засвоєння навчального матеріалу зі спецкурсу “Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей” *студенти повинні знати:*

- досвід теорії та практики здійснення соціально-педагогічного супроводу як у зарубіжних країнах, так і в Україні;
- основні сучасні тенденції розвитку теорії і практики психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей”;
- зміст, методи і форми роботи соціального педагога з цим своєрідним типом сімей, його особливості та специфіку;
- психолого-педагогічні моделі взаємин батьків і дітей, стилі батьківської поведінки та інших родинних вихователів;
- вікові особливості розвитку дітей, проблеми статево-рольової соціалізації дітей із сімей з порушеною структурою.

А також уміти:

- аналізуючи знання нормативно-правових та методичних документів, користуючись певною типологією, добирати оптимальні форми психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, застосовувати їх у практиці життєдіяльності дітей та молоді;
- проводити профілактичну роботу з попередження педагогічної занедбаності та девіантної поведінки та соціальної реабілітації дітей із дистантних сімей;
- сприяти прояву ініціативи з боку підопічних (клієнтів), згуртовувати виховні впливи різних установ (педагогічних працівників, батьків, представників громадських організацій, служб соціального захисту та ін.);

- адекватно оцінювати класичні форми соціального супроводу під час лекційних та семінарсько-практичних занять із використанням ідеї системно-синергетичного підходу, включення особистості в ситуативно-виховний процес вчинкової діяльності особистості;

- визначаючи провідну роль педагогічної спадщини науковців, педагогів-практиків, виявляти їх провідні ідеї та вплив на педагогічний процес і сучасну значущість їхньої творчості;

- досліджувати, аналізувати процес психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей в Україні, застосовуючи в ході семінарсько-практичних занять теоретичні першоджерела, творчі завдання, аудіо- та відеотехніку і т. ін.;

- встановлювати і пояснювати взаємозв'язок виховних явищ і фактів, усвідомлюючи сучасну педагогічну дійсність;

- організовувати процес самовиховання й самовдосконалення особистості з метою забезпечення саморозвитку й самореалізації майбутнього сім'янина, громадянина, трудівника, творця.

- теоретично обґрунтовувати необхідність та перспективність використання інноваційних методик у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Навчальний матеріал розподілено за темами, передбачено форми та види періодичного та підсумкового контролю.

Спецкурс складається з трьох розділів [346]: 1) Дистантна сім'я в системі виховного інституту сімей із порушеною структурою (у розділі передбачено засвоєння студентами таких тем: а) Дистантна сім'я як соціально-педагогічний феномен; б) Особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей; в) Нормативно-правові документи про захист прав дітей із дистантних сімей; г) Особливості психолого-педагогічної культури батьків та інших родинних вихователів; д) Психолого-педагогічні моделі взаємин батьків і дітей; е) Характеристика батьківської позиції та стилів батьківської

поведінки у дистантній сім'ї); 2) Підготовка соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей (теми: а) Стан готовності майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; б) Збагачення змісту підготовки соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; в) Удосконалення форм і методів підготовки соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями у системі навчальних і позааудиторних занять; г) Включення майбутніх соціальних педагогів у систему практичної підготовки до соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; д) Корекція професійних умінь і навичок роботи з вихідцями із дистантних сімей); 3) Культура педагогічної взаємодії соціального педагога з батьками із дистантних сімей (теми: а) Культура професійної педагогічної взаємодії соціального педагога з батьками; б) Моделі і технології психолого-педагогічного супроводу батьківського / материнського виховання; в) Основи психологічної допомоги у сімейному вихованні дітей із дистантних сімей).

Серед форм навчання передбачено і самостійну роботу, що мала на меті вивчення запропонованої літератури, пошук відповідей на проблемні питання (в т. ч. підготовка до підсумкового контролю).

Контрольні заходи щодо визначення якості вивчення спецкурсу "Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей" містили поточний та підсумковий контроль. Метою *поточного контролю* була перевірка засвоєння знань, умінь і навичок студентів, у ході якого проводилось систематичне оцінювання знань та їх корекція. До форм поточного контролю віднесено оцінювання: а) рівня знань під час семінарських і практичних занять; б) якості виконання індивідуальної та самостійної роботи. Підсумковим контролем якості вивчення спецкурсу були: 1) підсумкова оцінка, яка вираховувалась як середнє арифметичне поточних оцінок з урахуванням оцінки за виконання

індивідуальної та самостійної роботи; 2) написання модульних контрольних робіт; 3) виконання індивідуальних домашніх завдань.

Програму було укладено згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах й узгоджено з орієнтовною структурою змісту навчального курсу, рекомендованою Європейською Кредитно-Трансферною Системою (ECTS).

У процесі вивчення курсу теоретичний матеріал тематично не збігався з проблемами, визначеними дисциплінами психолого-педагогічного циклу і не повторював їх. Він поглиблював і розширював питання, пов'язані із загальними особливостями розвитку і поведінки дітей із різних типів сімей, що містяться у таких базових курсах як “Соціальний супровід сімей”, “Основи родинної педагогіки”, “Психологія сім'ї”, “Підготовка молоді до сімейного життя”, у спецкурсах “Основи педагогічної культури батьків”, “Специфіка виховання дітей у сім'ях трудових мігрантів”, але не розкриті повністю [346].

Попередні висновки результативності впровадження такого спецкурсу в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника показують значні можливості збагачення педагогічного потенціалу професійності соціальних педагогів, які готуються до роботи з цією специфічною категорією сімей.

У структурі технологічного модулю реалізації комплексної програми підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей важливе місце займає причетність фахівців до підвищення психолого-педагогічної культури батьків. Незважаючи на те, що сьогодні більшість батьків здобули чи здобувають вищу освіту, рівень їх психолого-педагогічної культури є невисоким. Батьки не володіють знаннями категоріального апарату з основ родинних взаємин, слабо усвідомлюють психологічні особливості поведінки дітей різних вікових груп, часто застосовують невдалі стилі у батьківсько-дитячих

стосунках, проявляють несформованість батьківських установок “прийняття (схвалення) та любові”, займають не завжди адекватну батьківську позицію у ставленні до дітей.

Зважаючи на цю слабку сторону психолого-педагогічної культури батьків, у структурі підготовки майбутніх соціальних педагогів виокремлено дві теми: “Особливості психолого-педагогічної культури батьків та інших родинних вихователів” і “Характеристика стилів батьківсько-дитячих відносин, батьківського ставлення, батьківської позиції та установки” у вище згаданому спецкурсі. Також в експериментальному навчальному плані підготовки майбутніх соціальних педагогів у Педагогічному інституті та Навчально-науковому інституті післядипломної освіти і дистанційного навчання ПНУ імені Василя Стефаника введено новий предмет “Основи педагогічної культури батьків”. За результатами вивчення цих предметів студенти: засвоїли сутність батьківсько-дитячих стосунків як багатовимірної і відносно стійкої системи емоційних відносин, яка збагачується в процесі власного досвіду, засвоєння форм взаємодії, свідомого вибору в поляризації батьківського ставлення до дитини (любові, довір’я, безумовного прийняття дитини, прагнення до її захисту і безпеки та вимогливості, контролю, здійснення необхідних санкцій); здобули навички розрізнення демократичного, авторитарного, ліберального стилів сімейного виховання, властивостей батьківської позиції (адекватності, динамічності, прогностичності, незалежності) [346, с. 35–39].

Підсумовуючи матеріал цього підрозділу, зазначимо, що важливу роль у збагаченні змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів до ППС дітей із дистантних сімей зіграв принцип компліментарності (додатковості) у набутті та вдосконаленні навичок професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців. До такого змісту, насамперед, відноситься підкріплення теоретичного матеріалу прикладами з педагогічних практик, використання активних методів навчання (дискусії, відеофрагменти педагогічних ситуацій,

анкетування, творчі завдання, написання курсових, бакалаврських, дипломних і магістерських робіт з проблематики дистантних сімей, ознайомлення із законодавчою базою соціального захисту проблем батьківства і дитинства); практичні заняття у формах етичного практикуму, моделювання педагогічних ситуацій морального вибору, психолого-педагогічні ігри (ділові, рольові, імітаційні), розв'язання педагогічних проблемних ситуацій, аналіз помилок у педагогічній діяльності батьків у дистантних сім'ях і т. под. [346, с. 39–41].

На практичних заняттях із відповідних предметів майбутні соціальні педагоги навчалися складати індивідуальний план психолого-педагогічного супроводу дітей з урахуванням перебування їх у різних типах дистантних сімей. Такі індивідуальні плани були своєрідним орієнтиром ведення конкретного випадку психолого-педагогічного супроводу (див. підрозділ 3.4).

3.2. Збагачення змісту, форм і методів підготовки

Збагачення змісту, форм і методів підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з неповними, в тому числі з дистантними сім'ями базувалось нами на основі наукових праць С. Архипової [8, с. 214–261], Т. Веретенко й Н. Заверико [42, с. 14–22], М. Докторович [70; 71], Т. Зубкової [84, с. 75–80], М. Іваненко [85, с. 20–23], А. Капської [93], А. Конончук [120], Н. Куб'як [137, с. 75–81; 140, с. 157–161], Н. Лисенко [154, с. 49–56], Ф. Мустаєвої [194, с. 178–186], С. Панченка [216], Д. Пенішкевич [219, с. 125–130; 220, с. 89–97], В. Приходько [242], Т. Равлюк [258, с. 123–127], авторів збірника [295], І. Трубавіної [313], Л. Фуштей [322, с. 325–327], С. Харченка [323, с. 164–194, 260–289, 323–356] та ін.

Ефективність професійної підготовки соціальних педагогів, на думку І. Ковчиної, забезпечується сукупністю умов, спрямованих на обґрунтування державної політики та її виконання (законодавство, державні заклади,

стандарти вимог до соціальних педагогів тощо), які перебувають у постійному розвитку [114].

Зміст професійної підготовки майбутнього соціального педагога виступає основним компонентом його особистісного розвитку, оскільки зміст навчальних дисциплін, що пропонується для засвоєння студентам, створює підґрунтя для емоційно-мотиваційного, ціннісного, фахового становлення майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. Методи навчально-виховної діяльності розглядаються як спосіб реалізації завдань навчально-виховного процесу, технологічний компонент забезпечення підготовки студентів та як засіб впливу на особистісну сферу майбутнього соціального педагога. Потреба майбутніх соціальних педагогів у самоосвіті, саморозвитку, самовдосконаленні, опануванні міцних і глибоких знань зумовлена правильною організацією самостійної роботи студентів. Саме тому ключовим завданням є узагальнення традиційних підходів до розуміння ролі самостійної навчальної роботи в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця та визначення особливостей особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі самостійної роботи [32, с. 23].

Основними завданнями, які ми обговорювали з викладачами щодо змісту підготовки соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей, були: 1) усвідомлення студентами місця й ролі соціального супроводу сім'ї в системі соціально-педагогічної роботи з сім'ями різних типів; 2) формування в майбутніх соціальних педагогів професійної спрямованості щодо надання соціально-педагогічної підтримки й допомоги дистантній сім'ї; 3) оволодіння студентами знаннями щодо місця та ролі дистантної сім'ї в соціалізації особистості; основних положень державних нормативних документів, які визначають життєдіяльність дистантних сімей; 4) набуття студентами вмінь і навичок аналізу причин сімейного неблагополуччя як передумови взяття дистантної сім'ї під психолого-педагогічний супровід [334].

Формування готовності студентів до реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей здійснювалося за допомогою: розробки і впровадження комплексної програми психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей; включення студентів у реальну діяльність дистантних сімей, встановлення контактної взаємодії з членами дистантних сімей, збору та аналізу інформації щодо таких сімей; мотиваційного налаштування членів цих сімей до педагогічної взаємодії, моніторингу й оцінки результатів їх діяльності.

Вивчення майбутніми спеціалістами спецкурсу “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей” постало важливою складовою частиною їх загальної професійної підготовки, що сприяло глибшому розумінню ними принципів діяльності соціального педагога, зосередження власних зусиль на вирішенні психолого-педагогічних проблем дітей із сімей з такою порушеною структурою.

Засвоюючи матеріал спецкурсу, студенти не тільки отримали певну систему наукових знань, але й всебічно засвоїли досягнення вітчизняної фахової думки, використовувуючи її в своїй практичній діяльності.

Для прикладу, наведемо тезово зміст основних положень із першого розділу цього спецкурсу (“Дистантна сім’я в системі виховного інституту сімей із порушеною структурою”). Зміст першої теми – Дистантна сім’я як соціально-педагогічний феномен – містить такі основні компоненти: дистантна сім’я в системі сімейних відносин, повнота й багатство різнобічних відносин у повній сім’ї, характеристика структури сім’ї та особливостей її порушення, динаміка переходу сім’ї в різні її типи.

У засвоєнні змісту цієї теми студенти вивчали основні типи дистантних сімей за причиною утворення сім’ї [123], за результатами сімейних відносин [223; 295].

У характеристиці взаємин дистантної сім’ї студенти розглядали: стадії розвитку та життєві цикли дистантної сім’ї, своєрідність деформації функцій

сім'ї (демографічно-репродуктивної, самовідтворення, комунікативної, виховної, господарсько-економічної, емоційно-інтимної, відновно-рекреативної (психотерапевтичної), дозвільно-оздоровчої, регулятивної, феліцитологічної).

Специфіку сімейного виховання у різних типах дистантної сім'ї (див. підрозділ 1.1) аналізували за ознаками виховання в умовах порушення сімейних стосунків: у *дистантній сім'ї трудових мігрантів* [109; 294 та ін.], *сім'ї військовослужбовців* [93, 206; 208 та ін.], сім'ї ув'язнених [285; 363; 367 та ін.], сім'ї в умовах сепарації [5; 46; 71; 113; 130; 255; 328 та ін.].

Аналогічним чином виокремлено зміст основних положень іншим тем, що відображає специфіку розвитку, поведінки дітей із дистантних сімей, особливості взаємовідносин у дистантних сім'ях, своєрідні особливості змісту, форм і методів психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей [346].

Важливими компонентом змісту соціального супроводу дистантної сім'ї постає посередництво в наданні соціально-педагогічної допомоги членам сім'ї: 1) допомога в організації сімейних взаємин (організація сімейного дозвілля, виставок-продажів поношених речей, добродійних аукціонів, клубів за інтересами, організація сімейних свят, конкурсів тощо); 2) координація зусиль всіх причетних осіб та інституцій до вирішення проблем сім'ї (активізація різних відомств і служб за сумісним дозвіллям конкретної сім'ї і становища конкретної дитини в ній); 3) інформування (забезпечення сім'ї інформацією з питань соціального захисту; консультування з питань житлового, сімейно-шлюбного, трудового, цивільного, пенсійного законодавства, прав дітей, жінок, а також проблем, які існують всередині сім'ї).

Окремим аспектом змісту психолого-педагогічного супроводу дистантної сім'ї постають можливості співпраці з міжнародними організаціями у влаштуванні для навчання чи відпочинку дітей з України в навчальні заклади тих країн, у яких працюють українські емігранти, особливо

ті з них, котрі офіційно отримали дозвіл на працю. Це помітно зближує батьків і дітей, вирішує окремі питання більш інтенсивного спілкування дітей із батьками, встановлення довірливих відносин між ними.

Зміст соціального психолого-педагогічного супроводу дистантної сім'ї визначався необхідністю створення відповідних умов для задоволення і правильного формування біологічних і соціально-економічних потреб дітей, залучення їх у педагогічно доцільні види сімейних і шкільних відносин, використання системи науково-методичного забезпечення процесу формування різнобічних інтегративних якостей особистості.

У ході розробки моделі було виокремлено специфічні форми психолого-педагогічного супроводу дистантної сім'ї (див табл. 3.1):

Таблиця 3.1

Специфічні форми психолого-педагогічного супроводу дистантної сім'ї

Супровід дітей із дистантних сімей	Супровід дистантних сімей	Соціально-педагогічна діяльність з учителями, соціальними педагогами
Тренінг “Формування соціальних установок”, тематичний проект “Від особистісного самоствердження до життєвого успіху”, “Школа саморозвитку”, тематичний відеолекторій “Школа успіху”, факультативний курс “Пізнай себе і свою родину”, гурток “Основи родинної культури”, просвітницько-профілактичні інтерактивні бесіди, дискусії, кейс-метод із родинних взаємин	Батьківський клуб “Діалог”, семінар-практикум “На шляху до взаєморозуміння”, сімейні прогулянки, тематичні батьківські збори, індивідуальні консультації, родинні свята	Тематичний проект “Різні типи дистантних сімей – індивідуальний підхід”, тренінги психолого-педагогічної доцільності – “Тренінг батьківської компетентності”, “Тренінг усвідомленого батьківства”, “Тренінг підвищення виховного потенціалу сім'ї”, “Тренінг гармонізації відносин батьків і дітей”, “Тренінг подолання сімейної конфліктності”, “Тренінг гармонізації подружніх стосунків”, міні-лекції для класних керівників “На шляху до гармонізації взаємин у дистантній сім'ї”, семінар “Шляхи оптимізації родинного виховання в дистантній сім'ї”, семінар-практикум для соціальних педагогів “Особливості соціалізації дітей із різних типів дистантних сімей”

Охарактеризуємо коротко зміст програми тренінгу гармонізації відносин батьків і дітей у різних типах дистантних сімей (додаток Ж), проведеного в

експериментальних групах, що сприяло набуттю ефективних знань, умінь та навичок; підвищення прагнення до самореалізації в професійній діяльності; оволодінню специфічними уміннями та навичками необхідними для роботи з дистантними сім'ями.

У змісті занять використано тренінгові вправи, розроблені фахівцями [70; 71], [199], [3], [150] та ін.

Студенти – учасники тренінгу гармонізації відносин у дистантній сім'ї брали участь у восьми тренінгових заняттях: 1) Знайомство; 2) Вміння слухати) 3) Контактна взаємодія. Діалог; 4) На шляху до взаєморозуміння; 5) Конфлікти та їх подолання; 6) Світ дитини; 7) Проблема батьків і дітей; 8) Завершення. Підсумки.

Аналогічного змісту студенти опанували вміння й навички психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей у процесі участі в інших тренінгах психолого-педагогічної доцільності – “Тренінгу батьківської компетентності”, “Тренінгу усвідомленого батьківства”, “Тренінгу підвищення виховного потенціалу сім'ї”, “Тренінгу подолання сімейної конфліктності”, “Тренінгу гармонізації подружніх стосунків”, тренінгу “Формування соціальних установок”, запозичених нами з наукових джерел [72; 124; 125; 168; 173; 280; 315; 327].

Результатом участі в тренінгових заняттях стало набуття студентами сукупності способів та заходів, спрямованих для надання допомоги дітям із дистантних сімей у психологічній стабілізації особистості; подоланні комплексів, розвитку психологічної захищеності; підтримці позитивних емоцій, оптимістичного погляду на оточуючий світ; розвитку психологічної стабільності, творчої активності особистості, здібності зрозуміти та розкривати себе, розвивати власну Я-концепцію, захищати власну унікальність [16, с. 116; 259, с. 194–198; 272; 273; 275].

У процесі проведення експериментальної роботи у навчальний зміст практичних занять для майбутніх соціальних педагогів ми розробили

лабораторні заняття зі спецкурсу “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей” (8 год.) з особливостей розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей трудових мігрантів, сімей військовослужбовців, сімей з умовами сепарації внаслідок тривалого розлучного процесу, сімей із тюремним ув’язненням, які успішно застосовували під час практичних занять зі студентами 4 курсу (додаток 3).

Студенти здобули навички соціальної психолого-педагогічної підтримки дітей із дистантних сімей, зокрема, змістового компонента процесу спільного визначення з дитиною її власних інтересів, цілей та шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають їй зберігати власну гідність та самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя. Для дитини розв’язання проблеми – це не тільки поступове зняття напруги, покращення емоційного стану, а і своєрідний тренінг, проведений не у штучно створених умовах з ігровими конфліктами, а в реальній ситуації власного життя [16].

У процесі засвоєння різних предметів, згаданих вище, майбутні соціальні педагоги брали участь у розробці тематичних проектів “Від особистісного самоствердження до життєвого успіху”, “Школа саморозвитку”, “Різні типи дистантних сімей – індивідуальний підхід”, були учасниками тематичного відеолекторію “Школа успіху”, на заняттях наукових гуртків та проблемних наукових груп розглядали зміст тематичних проблем “Пізнай себе і свою родину”, “Основи родинної культури”, під час практичних занять засвоїли матеріал для просвітницько-профілактичних інтерактивних бесід, проведення дискусій з проблемних питань родинних взаємин.

Для підвищення психолого-педагогічної культури батьків майбутні соціальні педагоги знайомилися з програмою батьківського клубу “Діалог”, брали участь у семінарах-практикумах “На шляху до взаєморозуміння”, “Умови успішного засвоєння методики контактної взаємодії соціального педагога з батьками”, аналізували зміст педагогічно-доцільної організації

сімейних прогулянок, тематичних батьківських зборів, родинних свят; під час різновидів практик отримали перший досвід проведення індивідуальних консультацій для дітей із дистантних сімей та їхніх батьків.

Важливим напрямом постало вивчення передового педагогічного досвіду психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей в Україні, що певною мірою підготувало майбутніх соціальних педагогів до поширення такого досвіду серед учителів, практичних психологів, соціальних педагогів: студенти розробляли й проводили під час викладацької практики міні-лекції для класних керівників “На шляху до гармонізації взаємин у дистантній сім’ї”, практичні заняття “Шляхи оптимізації родинного виховання в дистантній сім’ї”, семінари-практикуми “Особливості соціалізації дітей із різних типів дистантних сімей” для майбутніх соціальних педагогів у ННІ післядипломної освіти та дистанційного навчання.

Характеризуючи методи психолого-педагогічного супроводу дітей із ДС, вартісним уваги для майбутніх соціальних педагогів є *метод виховних ситуацій*, що визначає спеціально організовані, певним чином структуровані, емоціогенно насичені соціально-педагогічні умови, в яких відбувається перетворювальна діяльність вихованців у партнерстві та під керівництвом педагога з метою виявлення чи формування системи ціннісних орієнтацій, ставлень, якостей, переконань, способів поведінки, а також на зміну самої ситуації. Дослідниця вважає, що для ефективного застосування цього методу педагог повинен володіти низкою професійних якостей (перцептивні здібності, креативність, педагогічна інтуїція, здатність до імпровізації тощо), щоб миттєво зреагувати на природну виховну ситуацію та використати її в педагогічних цілях [66, с. 114, 117–118].

Окрім цього, *метод створення виховних ситуацій* має великий розвивально-виховний потенціал щодо формування різних сторін особистості, важливих морально-вольових якостей, звичок і навичок позитивної поведінки тощо. Завдяки багаторазовому включенню окремої

дитини чи всієї групи в аналогічні за своїм характером соціально-педагогічні умови забезпечується можливість: пригадати власний досвід поведінки в подібних ситуаціях, проаналізувати його наслідки, передбачати найімовірніші розв'язки і погоджувати з ними власні дії тощо; формувати етичне мислення, випробувати й одночасно розвивати моральні якості та переконання; розвивати здатність уявляти себе на місці іншої людини, мислено бачити і прогнозувати її дії; набувати досвіду вибору одного розв'язку з декількох можливих, морального вибору; виробляти й закріплювати досвід соціальної поведінки: підпорядкування і керівництва; співчуття одноліткам, дорослим; переживання відповідальності за спільну справу; досвід фізичного, інтелектуального і морального напруження тощо [66, с. 127].

Засвоюючи ці методичні знахідки вчених, соціальні педагоги в ході психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей намагались створювати виховні ситуації, включення дітей у які сприяло відновленню у них почуття впевненості, віри в свої сили. Адже через низку чинників, у тому числі й неправильного сімейного виховання, у дітей формується занижена самооцінка, відсутність здатності долати труднощі та, як наслідок, втрата віри в свої сили, невпевненість, байдужість, пасивність, відчуття неповноцінності тощо. Використовуючи “спонукальний” прийом “зміцнення впевненості в своїх силах”, майбутні соціальні педагоги намагались мобілізувати потенціал дитини, відновити її віру в себе, свої можливості (прийом базується на психологічній природі успіху, переживання якого стимулює дитину до подальшої діяльності, коригує її самооцінку; передбачає включення дитини в діяльність через систему посильних і цікавих для неї доручень, відзначення успіхів, публічну оцінку їх перед класом, групою). Упевнившись у своїх успіхах, помітивши інтерес до себе і відчувши повагу товаришів, у дитини пробуджується почуття гідності, вона починає інакше дивитися на себе, в неї зміцнюється віра в свої сили [66, с. 135].

На думку О. Демченко, варто дотримуватися педагогами певних психолого-педагогічних умов, що особливо важливо для використання цього методу в супроводі дітей із дистантних сімей: урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей під час включення їх у виховні ситуації; забезпечення емоційної насиченості ситуацій завдяки використанню різних прийомів впливу на весь спектр емоцій дитини (радість, бадьорість, упевненість, гідність, задоволення, допитливість, захопленість, успіх, інтерес, сором, але з перевагою позитивних емоцій; багаторазове повторення аналогічних спеціально створених ситуацій; поєднання створення виховних ситуацій з іншими методами (переконанням, навіюванням, розповіддю, бесідою, дорученням, заохоченням тощо) [66, с. 140].

У ході здійснення психолого-педагогічного супроводу майбутні соціальні педагоги скористалися алгоритмом створення виховних ситуацій, запропонований І. Бехом [19, с. 143–149]. Насамперед, це забезпечення допомоги вихованцеві у створенні чіткого уявлення про те, ким він може і хоче стати, тобто в формуванні ідеальної моделі, ідеального образу. Далі, виконуючи психологічні вправи, вихованець має усвідомити і прийняти свій ідеал, особистісно самовизначитись у тому, як потрібно поводитись щодня відповідно з ідеальною моделлю. Студенти використовували “сценарний” підхід у розвитку виховних ситуацій, наповнювали їх гуманним змістом, стежили за тим, щоб дитина не відчувала штучності ситуації [66, с. 142].

У процесі супроводу студенти використовували *ситуацію успіху* (цілеспрямованого, організованого поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності; результат продуманої та підготовленої стратегії й тактики педагога) [66, с. 161]. Використання *ситуації успіху як методу* виховання залежить від дотримання соціальним педагогом психолого-педагогічних умов його організації: визначення актуальної необхідності та педагогічної доцільності створення ситуації успіху на цьому етапі формування особистості дитини; акцентування уваги

на шляхах і засобах досягнення позитивного результату з орієнтацією дитини на морально обґрунтовані засоби; звернення особливої уваги на перший успіх, який є найбільш значущим і впливає на всю подальшу діяльність дитини; створення можливості переживання дитиною радості успіху в різних видах діяльності (трудовій, спортивній, художньо-естетичній; забезпечення системного впливу на мотивацію діяльності дитини під час моделювання та організації ситуації успіху; оптимальне використання не лише успіхів, але і невдач дітей, виховання у них уміння переборювати труднощі, гідно сприймати поразки; формування у вихідців із дистантних сімей правильної оцінки, правильного ставлення до успіхів чи невдач; застосування адекватних форм заохочення дитячого успіху в залежності від отриманих результатів і засобів їх досягнення [66, с. 162–163].

Важливим завданням педагога є пошук такої форми, яка має організаційний потенціал для створення ситуацій успіху, що органічно вплітаються в її контекст у поєднанні з іншими методами виховання. Соціальному педагогу, який працює з дітьми із дистантних сімей, варто володіти певними емоційно насиченими формами виховання, що створюють позитивний фон для переживання дитиною радості успіху, задоволення від перемоги, зокрема це конкурси, вікторини, свята, трудові справи тощо [66, с. 168].

У позааудиторній роботі поєднуються різні види діяльності та спілкування, реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійне самовиховання майбутнього фахівця. Позааудиторна робота студентів з вироблення у них умінь і навичок самовдосконалення в контексті підготовки до виховної діяльності передбачає, насамперед, індивідуальні форми: роботу з науково-педагогічною літературою та фаховими журналами, підготовку виступів і написання статей до науково-практичних конференцій, розробку і реалізацію програм особистісного та професійного зростання, підготовку творчих звітів,

ведення щоденників самоспостереження тощо. Індивідуальні форми мають бути комплексними, що потребує від студентів максимальної сконцентрованості знань, умінь і навичок до означеної діяльності, що значною мірою активізує їхню оцінно-творчу діяльність [66, с. 253].

Л. Смеречак визначає поняття „позааудиторна робота” педагогічного університету як складник системи навчально-виховної професійно-спрямованої діяльності вищого навчального закладу, що здійснюється за межами регламентованого навчальним планом процесу професійної підготовки і спрямована на реалізацію навчальних, науково-дослідницьких і виховних завдань відповідно до чинних стандартів професійної підготовки фахівців – соціальних педагогів – із урахуванням потреб, інтересів, нахилів і здібностей студентів [284]. Тому пріоритетними формами й методами позааудиторної роботи в процесі нашого дослідження, за рекомендаціями Л. Смеречак [283, с. 13], стали: тижні професійної майстерності соціального педагога, семінари-тренінги, скарбниці соціального педагога, прес-релізи, зустрічі з випускниками, провідними фахівцями у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи, прес-конференції, майстер-класи для дітей із різних типів дистантних сімей за участю студентів.

В організації таких занять також використовували запропоновані форми і методи такими вченими як, І. Зверева [292], І. Зязюн [7, с. 125], І. Манохіна [170].

Підсумовуючи, зазначимо, що зміст підготовки соціально-педагогічних працівників певною мірою збагачується основними різнобічними напрямками, формами й методами роботи з дітьми з дистантних сімей: виявлення проблем кожної конкретної дитини, психодіагностика, корекційна робота, допомога батькам і дітям у встановленні правильних взаємовідносин, розширення знань дітей і батьків засоби захисту від психологічних і соціальних стресів, контроль за умовами життя дитини в сім'ї та школі, зниження емоційного напруження учнів, оцінка індивідуально-психологічних особливостей і

можливостей дитини та створення програми її розвитку допомога у встановленні контактів батьків із класними керівниками, створення сприятливого мікроклімату в класі тощо [312, с. 78].

3.3. Включення майбутніх соціальних педагогів у систему практичної підготовки

Теоретичні знання та узагальнення майбутніх соціальних педагогів повинні бути підкріплені практичними вміннями та навичками, набути яких студенти мають змогу протягом проходження практики під час навчання в університеті.

Саме принцип діалектичної єдності теорії і практики є умовою ефективної реалізації соціально-творчої діяльності. Сьогодні така єдність у ВНЗ здійснюється у ході організації неперервної соціальної практики. Проте результати аналізу цього виду практики показують, що студенти перших курсів не сприймають цей вид практики як фахову практичну діяльність, оскільки вони не беруть активної участі у самій діяльності чи в її різновидах [100, с. 108].

Професійно-орієнтована практика майбутніх соціальних педагогів розглядається як невід’ємна складова освітньо-професійної підготовки фахівців, основне завдання якої – закріплення здобутих у процесі навчання теоретичних знань, формування в студентів професійних умінь, опанування ними сучасних методів та форм роботи. Включення майбутнього соціального педагога в неперервний процес практики дозволить закласти основи досвіду професійної діяльності, сформувати передумови особистісного розвитку майбутнього фахівця [31; 32, с. 24].

Вважаємо за доцільне проаналізувати різні підходи, що є в науковій літературі до означеного аспекту підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Поділяємо думку О. Карпенко, яка вважає, що спеціаліст, якого готують до соціальної роботи, повинен володіти високотехнологічною професійною

діяльністю. Таке бачення підготовки зумовлюється тим, що випускник університету буде працювати в соціальних ситуаціях, і часто не досить визначених. Тому треба ставити за мету озброїти соціального працівника уміннями, які дозволяють компетентно впливати на життєдіяльність різних категорій клієнтів, щоб стимулювати в них до дії ті якості, які допоможуть йому жити в соціумі [100, с. 214].

С. Харченко вважає, що у процесі педагогічної практики здійснюється широке перенесення засвоєних знань і вмінь у реальну педагогічну дійсність, знаходить прояв педагогічна спрямованість студентів, їх професійно важливі якості [325].

Однак, на думку Н. Куб'як, підготовка соціальних педагогів передбачає вивчення особливостей роботи з сім'єю та дітьми, з різними типами сімей та з різними категоріями дітей. Навіть при високому рівні теоретичної підготовки, немає достатньої практичної підготовленості до роботи саме з такими сім'ями та дітьми, у нашому випадку – дистантними [133, с. 56–61].

Беручи до уваги види практик для освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, за О. Карпенко, можемо зробити висновок, що студенти, починаючи з другого семестру і до кінця навчання мають змогу протягом 4 – 6 тижнів спробувати себе у професійній діяльності. Що стосується здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, то це можливо майже у всіх місцях проведення практики: позашкільні соціально-виховні установи, притулки, школи-інтернати, позашкільні оздоровчо-виховні заклади, ЦССМ, служби у справах неповнолітніх, громадські організації, фонди, соціальні установи та організації тощо. Позитивним у практичній підготовці студентів стало зарахування ними соціальної роботи в реальних умовах як одного з видів практики, але при повній відповідальності виконаних завдань, визначених програмою практичного навчання [100, с. 196–197].

Як показує практика, на кожному з етапів підготовки соціального працівника домінує певний вид діяльності, який, на думку О. Карпенко, доцільно активізувати залежно від конкретної ситуації чи конкретного клієнта [Там само, с. 164].

У цьому плані привертає увагу дослідження З. Фалинської, яка під професійною підготовкою соціальних педагогів розглядає процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Подальше удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні, на думку автора, можливе за умови конструктивного поєднання вітчизняної практики і світового досвіду, впровадження провідних інноваційних технологій навчання, удосконалення методики практичної підготовки з обов'язковим урахуванням регіональних потреб, умов і можливостей. Дослідниця звернула увагу на диференційовано-варіативний підхід до відбору змісту й організації практичної підготовки майбутнього фахівця, суть якого полягає у гнучкості усієї системи практичного навчання, принципів організації практики та звітності із врахуванням побажання та ініціативи студентів щодо місця проходження практики, вибору конкретних завдань і способів їх розв'язання. Суттєвою рисою диференційовано-варіативного підходу вважають індивідуальне планування практики для кожного студента, що значно підвищує її ефективність [316].

Із погляду методології професійної підготовки соціально-педагогічну практику варто розглядати як інтегрований базовий компонент особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Вона виступає як зв'язок між теоретичним навчанням майбутніх соціальних педагогів і їхньою самостійною роботою у закладах соціальної сфери. Практика – це, насамперед, процес оволодіння різноманітними видами професійної

діяльності, в якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання та самовизначення студента під час виконання різних професійних ролей і формується потреба самовдосконалення.

Дослідниця вважає необхідним забезпечити тісний взаємозв'язок теоретичного і практичного компонентів підготовки фахівців; досягнути неперервності практичної підготовки; впроваджувати нові досягнення педагогічної науки і передовий педагогічний досвід у процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів; максимально наблизити підготовку фахівця до потреб регіону [Там само].

Практичний компонент професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів містить: ознайомлення студентів із прийомами і методами роботи; безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених викладачів-консультантів. При цьому враховуються: закономірності формування професійної свідомості; чинники, що впливають на перенесення знань з академічного середовища у практичне; механізми формування умінь та навичок; методи навчання, керівництва та оцінки результатів практичної діяльності; характер стосунків між студентом та педагогом-наставником [77].

Т. Веретенко, аналізуючи стан професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, спираючись на результати власного дослідження, також стверджує, що саме практична компонента професійної підготовки є тим аспектом, на який необхідно сьогодні викладачам звернути особливу увагу [42].

Неперервна практична підготовка майбутніх соціальних педагогів здійснюється на підставі таких принципів: тісного взаємозв'язку між теоретичним навчанням і практичною підготовкою, науково-творчого характеру практичної підготовки, послідовності, спадкоємності, динамічності, поліфункціональності, перспективності, свободи вибору, співробітництва [316].

Аналіз досвіду організації неперервної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, дає уявлення про такі види соціально-педагогічної практики: ознайомлювальна (I курс), волонтерська (II курс), профілактично-виховна (III курс), організаційно-дозвіллева (III курс), навчально-технологічна (IV курс), стажерська (IV курс), переддипломна (V курс). Такий підхід сприяє формуванню умінь та навичок взаємодії з дистантними сім'ями через застосування коротко- і довготривалих форм роботи, різноманітних видів допомоги та системи методів роботи з ними; формуванню професійно значущих особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів, а також створенню умов для розвитку творчого потенціалу студентів [258].

Враховуючи вище викладене, можемо зробити висновок, що сьогодні професійна підготовка студентів повинна в своїй основі мати діяльнісний підхід, враховуючи різноплановість професійної діяльності, широкий спектр потреб різних клієнтів, а також суспільні реалії сучасності [59; 62; 87; 89; 182; 184; 330; 332].

Оскільки включення студента до різних видів професійної діяльності, його активна позиція сприяють успішному становленню майбутніх фахівців, Г. Єфремова вважає за необхідне передбачити проходження педагогічної (волонтерської) практики студентами вже на 1-му курсі, оскільки саме 1-й курс виступає психологічною основою професійної підготовки студента, важливим етапом формування та розвитку особистості, головним етапом професійної освіти особистості, моментом її своєрідного професійного „старту”, освоєння нових соціальних функцій та ролей. Це особливий період життя людини, коли перетворюються мотиви, змінюються ціннісні орієнтації, формується професійна спрямованість [77].

Поділяємо наукову позицію О. Остапчук, яка вважає що волонтерська діяльність характеризується добровільністю, соціальною спрямованістю, інноваційністю, адресністю, мобілізованістю, активною громадянською

позицією, що особливо важливо у світлі сучасних гендерних перетворень та досягненні сталого розвитку суспільства [215].

Ми проаналізували процес практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у руслі досліджуваної нами проблеми у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. Окремо зверталася увага на процес вдосконалення практичних навичок соціальних педагогів-практиків у Навчально-науковому інституті післядипломної освіти та дистанційного навчання у процесі ведення у студентів таких дисциплін як “Соціальний супровід сімей” та “Особливості роботи з сім’ями трудових мігрантів”, в Івано-Франківському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників, у низці занять соціальних педагогів Тлумацького та Тисменицького районів.

Педагогічна практика майбутніх соціальних педагогів здійснюється на основі положень про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України та інших нормативних документів, що регламентують практичну підготовку спеціалістів. Всі вони розроблені і затверджені на початку 90-х років ХХ століття (1993 рік), містять ще радянський підхід з домінантою на широку теоретичну підготовку і значно меншу спрямованість на практичну соціально-педагогічну діяльність. Крім того, з року в рік зменшуються асигнування на методичне керівництво практик студентів з боку викладацького складу вищих навчальних закладів та з боку методистів на визначених місцях практик.

А, між іншим, *практичне професійне навчання* майбутніх фахівців є механізмом формування мотивації студентів до професійної діяльності, виступає своєрідним адаптивним чинником, допомагає студенту розвинути професійні уміння й оволодіти функціоналом професійної діяльності [9; 92, 281–285].

У концепціях підготовки майбутніх фахівців (В. Беха [20], А. Капської [90, 3–13; 95, 19–29], В. Чубука [333, с. 12–14]) акцент зміщується у бік посилення практичного компоненту у підготовці, стимулюванні активності й самоактуалізації студентів, що сприяє озброєнню майбутніх соціальних педагогів необхідними практичними знаннями, уміннями і навичками та формуванню стійкої мотивації до активної діяльності у соціально-педагогічній сфері.

Результати опитування серед студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” з різними спеціалізаціями ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя засвідчили, зокрема, недостатній рівень практичної підготовки спеціалістів (на цьому наголошують 80,0% (304 із 380 опитаного студента) і перенасичення навчального процесу теоретичними дисциплінами (68,42% – 260 із 380 опитаного студента). І дійсно, теоретична підготовка у вищих навчальних закладах представлена на достатньому науковому рівні і дає студентам концептуальні фундаментальні знання із загальних і спеціальних дисциплін, але практичний аспект підготовки все ще не набув бажаного рівня.

О. Протас розглядає систему практичного навчання як структурний компонент цілісної системи вузівської підготовки, адже практичне навчання включає не лише традиційні елементи (різні види практик, цикли загальних і спеціальних дисциплін), але й спеціальні тренінги, семінари, супервізорство, обмін досвідом, методичні конференції, волонтерську діяльність, які концептуально, змістовно і організаційно пов’язані з елементами практики [254].

Як зазначалось у підрозділі 2.1, сьогодні у вищих навчальних закладах України практичний компонент у структурі навчальних планів підготовки майбутніх фахівців займає 8 – 12% від усіх запланованих видів навчальної діяльності. У Педагогічному інституті ДВНЗ “Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника” (спеціальність “Соціальна педагогіка”, спеціалізація “Практична психологія”), на основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців та розроблених нами методичних рекомендацій, із 2009 навчального року навчальний план підготовки майбутніх соціальних педагогів і практичних психологів був затверджений в обсязі 22% їх практичної підготовки. До рівня зарубіжного досвіду – 40-50% – було ще дуже далеко, але зроблені перші кроки у практичній спрямованості підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності. Причому, в планах підготовки соціальних педагогів вперше в Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника було запроваджено додаткову спеціалізацію за зразком європейських країн – учасників Болонського процесу. Оскільки одна з додаткових спеціалізацій – “Соціальний супровід сімей”, – то в напрямі підготовки майбутніх соціальних педагогів з’явилося 15 дисциплін, відмінних від іншої додаткової спеціалізації, спрямованих у тому числі і на практичну підготовку майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності з різними типами сімей.

У підготовці соціальних педагогів за спеціалізацією “Соціальний супровід сімей” викладалися такі дисципліни: у *циклі професійно-орієнтованої підготовки* – “Етика і психологія сімейного життя”, “Основи родинного виховання”, “Соціальний супровід сім’ї”, у *циклі професійно-орієнтованих дисциплін спеціалізації за вибором ВНЗ* – “Основи психолого-педагогічної культури батьків”, “Підготовка молоді до сімейного життя”, “Соціальна психолого-педагогічна діяльність у неповних сім’ях”, “Основи психолого-педагогічної терапії сім’ї”, “Основи сексології і сексопатології”, “Практика індивідуального консультування в сім’ї”, “Соціальний психолого-педагогічний тренінг (на вибір: внутрішньої мотивації; подолання конфліктів; взаємодії батьків і дітей)”. Серед *дисциплін за вибором студентів* напрям соціального супроводу сімей включав такі предмети: “Основи статевого виховання”, “Особливості соціально-педагогічної діяльності з сім’ями

трудоу мiгрантiв”, “Основи опiкунської педагогiки”, “Системна сiмейна терапiя”, “Робота з молодого сiм’єю”. Практична пiдготовка студентiв включала такi види практик: навчальний табiрний збiр (I курс, 1 тиждень); навчально-ознайомлювальна практика в ЗОШ (1 курс, 1 тиждень); навчально-ознайомлювальна практика в закладах iнтернатного типу i соцiально-психологiчної реабiлiтацiї (2 курс, 2 тижнi); дiагностична практика (2 курс, 2 тижнi); волонтерська практика (без вiдриву вiд навчання, 2 – 7 семестри); соцiально-педагогiчна практика у закладах соцiальної сфери, в лiтнiх оздоровчих закладах (3 курс, 4 тижнi); психолого-педагогiчна (виробнича) практика в закладах освiти (4 курс, 8 тижнiв); переддипломна (квалiфiкацiйна) практика (4 курс, 2 тижнi). Крім того фахова пiдготовка спецiалiста чи магiстра (5 курс) включала такi види практик: виробнича психолого-педагогiчна практика (6 тижнiв), викладацька практика (5 тижнiв), переддипломна практика (2 тижнi). На жаль, така достатня практична фахова пiдготовка майбутнiх соцiальних педагогiв тривала тiльки два роки. Вже з 2012-2013 навч. року зникли: табiрний збiр, дiагностична практика, волонтерська практика, переддипломнi практики на 4 i 5 курсах. Натомiсть появилися: навчально-ознайомлювальна практика в опiкунських закладах (1 тиждень), виробнича науково-педагогiчна практика (без вiдриву вiд навчання), вiдбулося зменшення кiлькостi тижнiв практики на 4 i 5 курсах. Звичайно, практика постала значно менша за обсягом часу i змiстом за вiдповiдними напрямками соцiально-педагогiчної дiяльностi. А причинами цього були нерозумiння керiвництва кафедри, дирекцiєю iнституту та ректорату унiверситету значущостi практичної фахової пiдготовки студентiв, банальна економiя коштiв через вiдповiднi зменшення асигнувань на вищу освiту з боку Кабiнету Мiнiстрiв України.

З метою посилення практичного компоненту у пiдготовцi соцiальних педагогiв / працювникiв О. Карпенко пропонує здiйснювати такi органiзацiйнi заходи: 1) орієнтація теоретичних курсiв на отримання знань, умiнь, якi потiм

закріплюються у практичній діяльності; 2) співвіднесення з практикою тематики наукових, творчих випускних робіт; 3) включення студентів у некомерційні проекти і програми; 4) залучення студентів до організації і проведення практично-орієнтованих досліджень у регіоні; 5) участь у проведенні науково-практичних конференцій; 6) залучення до суспільно-громадської, волонтерської роботи у соціальних організаціях [100, с. 61].

Зокрема, у контексті використання в процесі підготовки студентів комплексу вправ професійної спрямованості і потенціалу педагогічної практики щодо роботи з дітьми із дистантних сімей нами під час формувального етапу експерименту було зроблено акцент на засвоєнні особливостей соціально-педагогічної діяльності в обласному дитячому притулку (пізніше Івано-Франківському центрі соціально-психологічної реабілітації дітей – тимчасовому місці захисту для дітей і підлітків. Такі заклади виконують в основному дві функції: 1) надають тимчасовий прихисток тим, хто його вкрай потребує; 2) вирішують подальшу долю юних жертв несприятливих умов соціалізації з урахуванням усієї сукупності обставин у кожному конкретному випадку.

Під час різних видів практик студенти мали можливість отримати можливість спілкування з дітьми, яких можна умовно розділити на кілька груп, серед яких значне місце займають діти з кризових, у тому числі дистантних сімей: 1) діти, які тимчасово залишилися без батьківської опіки, оскільки батьки знаходяться під слідством, в розшуку або в місцях позбавлення волі; 2) діти, батьки яких позбавлені батьківських прав; 3) діти з сімей, в яких вони зазнавали фізичного чи сексуального насильства; із сімей, де діти залишаються бездоглядними не тільки вдень, а й уночі; із сімей, де батьки п'ють і влаштовують сварки та бійки, створюючи небезпечні для життя дитини умови; 5) діти вимушених переселенців; 6) діти, які проживали в аварійних помешканнях або взагалі були позбавлені житла.

Студенти ознайомились з алгоритмом роботи працівників таких закладів. Під час практики майбутні соціальні педагоги мали можливість побачити, як одразу ж після прибуття постраждалих дітей до притулку, насамперед, отримують медичну допомогу, проходять діагностичне обстеження у дитячій поліклініці. У разі потреби їх одразу ж відправляють на лікування у стаціонарні відділення лікарні району чи міста. Уже на цьому етапі майбутні фахівці були ознайомлені зі станом здоров'я дитини, із характером перебігу її хвороби, з причинами захворювання. Вносили результати медичного огляду в соціальну карту дитини, в якій детально фіксується вся вхідна інформація про неї. Після цього студенти разом із працівниками притулку приступали до вивчення сімейних умов життя вихованця, його родинних і соціальних зв'язків, вивчали коло спілкування. З цією метою відвідували сім'ю чи інших родичів дитини чи підлітка. Вивчали матеріальні умови проживання. Студенти мали можливість навчитися у соціальних педагогів з досвідом роботи, як ініціювати складання акту обстеження матеріально-побутових умов життя, як визначати ставлення батьків до сина чи дочки та загальний морально-психологічний клімат у родині.

Досвід роботи в притулку дозволив студентам засвоїти, що найчастіше туди потрапляють діти із хаотичних, низькоорганізованих сімей, які знаходяться вглибокій кризі. У таких сім'ях процвітають пиятика, насильство, бешкетування, розтління дітей, привчання їх до злочинства, обману, прогулювання шкільних занять. Хлопчики і дівчатка у таких сім'ях часто не мають навіть власного ліжка й нерідко сплять у мотлосі просто на підлозі.

Після отримання практичного досвіду роботи не всім студентам вдалося встановити контакт з батьком/матір'ю дітей із дистантних сімей, тому ми розпочали практичне засвоєння можливостей встановлення контактної взаємодії з батьками із дистантних сімей. Ми запропонували студентам реально відпрацювати елементи методики контактної взаємодії

російського вченого Л. Філонова. Модель контактної взаємодії Л. Філонова, яка представляє постадійний розвиток діалогічного спілкування, побудованого на засадах взаємоузгодженості, взаємодоповнення, взаємопідтримки позиції ініціатора контакту (соціального педагога) і партнера (батька/матері, дитини з дистантної сім'ї), постає важливою репрезентативною характеристикою застосування вербальних і невербальних засобів комунікації у складних виховних випадках. Цікаво, що всі студенти ще на другому курсі ознайомилися з цією методикою в процесі засвоєння предмету "Соціальний супровід сімей". Але тільки студенти експериментальної групи змогли взяти реальну участь у засвоєнні ознак, тактичних принципів і прийомів діалогічного спілкування під час практичних занять.

Розпочиналось відпрацювання елементів МКВ з постановки складної ситуації у неповній дистантній сім'ї з умовами сепарації. Студентам на екрані було запропоновано таке завдання-ситуацію.

У дівчинки М. (13 років), батьки якої юридично одружені, але батько виїхав працювати за кордон, протягом року спостерігається явне погіршення успіхів у навчанні, пропуски окремих уроків, нервові реакції на зауваження учителів, а останнім часом її поява у сумнівних компаніях старших підлітків і дівчат (курять, пропадають вечорами на дискотеках, танцях на дому). Спроби соціального педагога зв'язатися з матір'ю дитини не увінчалися успіхом (мати ігнорує спілкуванням із педагогом, вона сама викладає в одному з вищих закладів міста). Дівчинка хоче спілкуватися з батьком, який проживає окремо, але батько тільки зрідка висилає їй певні матеріальні винагороди у вигляді подарунків. Запитання до студентів: Як встановити ефективні контакти соціального педагога з матір'ю, дівчинкою, батьком?

Спочатку намагалися завести діалог з аудиторією через постановку проблемних запитань:

- Чи легко Вам вдається контактувати з батьками із проблемних сімей?
- Чи завжди Ви досягаєте результативності у встановленні контактів із батьками дітей із неповних сімей?
- Наскільки відкрито й довірливо спілкуються з Вами батьки із неповних дистантних сімей?
- Які труднощі Ви відчуваєте у процесі їх розпитування про взаємини батьків і дітей?
- Чи є у Вас секрети швидкого входження у контакт і досягнення повної взаємодії з матір'ю/батьком?

Відповіді студентів ми фіксували на папері – одна зі студенток швидко записувала тезово основні висловлювання.

На наступному етапі ми намагались з'ясувати сутність і складність процесу взаємодії педагогів із сучасними батьками дітей із неповних дистантних сімей. Для цього використали складову частину *інформаційно-технологічного блоку*: виявлення різниці між поняттями “взаємодія” та “вплив” (після діалогового обговорення фіксували основні висновки – а) “вплив” – це авторитарний варіант спілкування, суб’єкт-об’єктні відносини, де вчитель – суб’єкт, а батько чи учень – об’єкт, перший добивається впливу, незважаючи на опір другого; б) “взаємодія” – це варіант суб’єкт-суб’єктних стосунків, і вчитель і батько/учень є суб’єктами взаємин, рівноправними учасниками спілкування, тому необхідно вибирати ефективні адекватні способи і прийоми для досягнення взаємодії.

Далі відбувався перехід до роз’яснення методики контактної взаємодії. Викладач нагадував про цю методику: “Однією з ефективних методик налагодження спілкування з учнями та батьками із таких проблемних сімей є методика контактної взаємодії (автор – Л. Філонов, доктор психологічних наук). Працюючи зі своїми підопічними, він розробив оригінальну методику, яка за радянських часів використовувалась спочатку тільки в системі міністерства внутрішніх справ, а потім поступово почала проникати і в

психолого-педагогічну діяльність загальноосвітніх навчальних закладів [320]. Вперше для ознайомлення з'явилась у підручнику з основ педагогічної майстерності (за ред. І. Зязюна), проте тут тільки в загальному плані повідомлялись основні стадії розвитку взаємодії ініціатора з партнером та їх можливості. Сьогодні тільки окремі ентузіасти – психологи й педагоги – використовують цю методiku у своїй практиці. Давайте засвоїмо її унікальні можливості”.

Весь процес діалогічного спілкування автор поділяє на шість послідовно наступаючих стадій взаємодії – від нагромадження згоди і до побудови взаємодій, узгоджених з правилами, встановленими учасниками у ході спілкування (на екрані – назва методики, назви шести стадій МКВ та їх функції).

Зважаючи на значущість цієї методики кожна зі стадій передбачає ознаки адекватного розвитку відносин на цій стадії (за якими можна дізнатися на якому з етапів відбувається взаємодія), тактичні принципи та прийоми, які використовує ініціатор контакту на кожній стадії. Кількість цих елементів настільки велика, що ніколи немає однаково подібних ситуацій. Але засвоєння педагогами цих ознак, принципів і прийомів допомагає їм розуміти весь технологічний етап спілкування з партнером нібито зсередини (вони знають що роблять і як мають чинити далі самі і так само передбачають дії і вчинки партнера наперед).

Наведемо тут результати ознайомлення студентів тільки з першою стадією цієї методики. Для цього ми використали фрагмент тренінгового заняття. Спочатку ми поставили декілька проблемних запитань: Як відбувається, зазвичай, включення ініціатора до розмови в процесі діалогічного спілкування? З чого починається таке спілкування? Які психологічні механізми діють на початковій стадії діалогічного спілкування? Які відчуття виникають у людини, до якої звертаються, в подібних ситуаціях

на початку? Що сприяє сприйманню партнером інформації, направленої на підтримку спілкування?

Підсумки обговорення демонструються на екрані: На початку спілкування у людей існують психологічні бар'єри, викликані низкою обставин (наприклад, 1) люди не рівні за станом, статусом, соціальними ролями; 2) люди рівні, незалежні один від одного), тому у них проявляється підвищена обережність, контроль за поведінкою, висловлюваннями, тобто певний відхід від спілкування, небажання розмовляти з незнайомою людиною чи людиною, яка може принести їй певні проблеми, труднощі, біди. Такі бар'єри породжуються: 1) непевністю взаємних позицій; 2) побоюванням, що проявляться особистісні якості, які дадуть перевагу одному з партнерів над іншим; 3) страхом показати свою „слабкість” чи „неповноцінність”; 4) небажанням бути об'єктом осуду; 5) побоюванням опинитися під впливом партнера, бути від нього залежним; 6) передбаченням можливої взаємної несумісності тощо.

Водночас у партнера, з ким спілкується ініціатор контакту, існує мимовільне зацікавлення тим, чого від нього хочуть, очікування чогось нового, такого, що можливо принесе йому користь, надасть окремі переваги, створить нові можливості.

Наступне обговорення нових проблемних запитань: Яким чином найкраще має повести себе ініціатор контакту в такому дуалістичному протистоянні – ігнорування, байдужості до спілкування та інтересу до нових можливостей і результатів спілкування? Які завдання має виконати ініціатор контакту на початку діалогового спілкування?

Результати обговорення демонструються на екрані: Завдання ініціатора: 1) подолати психологічні бар'єри партнера; 2) підсилити зацікавленість партнера до розмови; 3) нагромаджувати згоду партнера з усіма висловлюваннями і діями ініціатора контакту.

Це знімає напруженість і тривожність партнера, що діє з самого початку спілкування; у нього виникає розслаблення, збільшується зацікавленість до сприйняття інформації, яка повідомляється ініціатором; започатковується перехід від стану напруженості і непевності до розвитку взаємодії; частота спільних порозумінь та одностайності між учасниками спілкування зміцнює стиль поведінки, який створює задоволення від процесу взаємодії.

Після цього відпрацьовувались тактичні принципи, які може успішно використовувати ініціатор контакту на першій стадії їхніх взаємин.

Результати спроби такого обговорення подавались на екрані: Принципи дії ініціатора на першій стадії МКВ: 1) рахуватися з початковим станом партнера, для якого характерним є байдужість і небажання розмовляти з ініціатором на дану тему, а також одночасне зацікавлення новим розвитком подій; 2) провести бесіду на нейтральні теми (допомагає зняти напруження і підсилити зацікавленість партнера) – події суспільно-політичного життя, погода, результати спортивних змагань тощо; 3) розмова має бути легкою, без суперечностей; 4) при постановці запитань ініціатор контакту не повинен наполягати на відповідях; 5) не задавати запитань, на які можна отримати негативну відповідь; 6) суперечливі питання варто переносити на подальші стадії спілкування.

Далі студенти виконували вправу для засвоєння тактичних принципів дії ініціатора контакту на першій стадії через роботу у парі. Вони розділялись попарно і обговорювали початок розмови соціального педагога з матір'ю М.

Для цього необхідно було засвоїти такі прийоми, які успішно застосовуються на першій стадії: 1) “читання стану” (наприклад, у випадку, коли партнер мимоволі знизує плечима, ініціатор може сказати “Ви, звичайно, сумніваєтесь...”, з чим партнер внутрішньо погодиться); 2) прийом констатації певних переживань чи уявлень у формі запитань, на які обов’язково дається позитивна відповідь (наприклад, при відході від спілкування ініціатор ставить запитання: “Вам хочеться швидше закінчити

розмову?” (Так); “Ви не бажаєте говорити про себе?” (Так); “Вам, звичайно, важко тепер відповісти на це запитання” (Так) тощо.

А надалі було вправлення кількох учасників заняття з викладачем у завершенні першої стадії спілкування з матір'ю М. (обговорення технологічних прийомів ініціатора контакту – “ведення” партнера вулицею “Так”), після чого студенти у парах над засвоєнням цих прийомів займалися до кінця цього заняття.

Наприкінці студенти отримали домашнє завдання закріпити засвоєні знання та уміння розв'язати задачі-ситуації входження у неповну дистантну сім'ю з боку соціального педагога у випадку, коли мама не хоче спілкування з ними, всіляко ігнорує їх і не йде на контакт.

Аналогічним чином будувалися заняття за іншими стадіями методики контактної взаємодії. Така практична діяльність допомогла зацікавленим студентам засвоїти основні уміння й навички використання цієї методики з дітьми із дистантних сімей та їхніми батьками.

Таким чином, експериментальні заходи, які проводилися нами на етапі формування практичних умінь і навичок роботи студентів із членами дистантної сім'ї, були спрямовані на те, щоб майбутні соціальні педагоги разом із батьками змогли вирішити питання доцільності та можливості воз'єднання членів сім'ї, які знаходились в умовах сеперації чи інших складних випадків відносин в інших типах дистантних сімей.

Велика увага приділялась нами опануванню студентами навичок збору і веденню документації на підопічних дітей із дистантних сімей, а також оформленню особових справ соціальними педагогами. Для цього ми виготовили копії документів на реальних вихованців (з урахуванням конфіденційності такої інформації), а студенти повинні були у папку особової справи збирати всі дані про сім'ю, акти її відвідування, приклади повідомлень батькам про успіхи їхніх дітей, запити до батьків, які проживають спільно чи окремо від сім'ї тощо.

3.4. Корекція професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей

Корекція професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей здійснювалася відповідно до результатів рівня сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. І здійснювалася в процесі індивідуальних та групових форм такої діяльності, розроблених у працях науковців і практиків З. Карпенко [98], С. Коробко, О. Коробка [121], Г. Марасанова [171]; Г. Навайтиса [197]; Основы коррекционной педагогики, 2002 [214]. У процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми із дистантних сімей соціальні педагоги дотримуються таких принципів [121, с. 249–250]: *грунтування корекційно-розвивальної роботи на результатах психодіагностики, яка передуює психологічній взаємодії, слугує засобом контролю за змінами, що відбуваються в процесі психологічної взаємодії та є інструментом оцінювання ефективності психолого-педагогічної взаємодії; нормативності* (визначаючи стратегію корекційно-розвивальної роботи, її цілі, виходять із зіставлення “еталонів” нормального в даному віці розвитку та конкретних особливостей індивідуального варіанта розвитку; складають індивідуальні програми для різних вікових категорій дітей, виходячи з унікальності, своєрідності, самоцінності окремої особи); *соціальної психолого-педагогічної діяльності в зоні актуального та найближчого, більш високого рівня розвитку дитини; врахування індивідуально-психологічних та особистісних відмінностей дитини; системності* (врахування складного системного характеру психічного розвитку в онтогенезі, нерівномірності та різночасовості дозрівання різних психічних функцій, актуалізація сильних сторін розвитку дитини та з опорою на них – розвиток функцій, що перебувають у сенситивному періоді); *діяльності* (підтримка інтересів дитини, створення мотиваційного аспекту психокорекції, задіявання всієї

гами психологічних функцій через гру, конструювання, образотворчу діяльність, специфічну форму діяльності – спілкування).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що на сьогодні у соціально-педагогічній діяльності з дітьми із різних типів сімей існує два основних напрями (М. Докторович, І. Козубовська, В. Моргун, П. Павленок, К. Седих, О. Холостова та ін.): *профілактичний* [117; 273, с. 163–170] і *корекційно-реабілітаційний* [71, с. 66; 273, с. 133–162].

Соціально-педагогічна профілактика – це своєчасний превентивний вплив на соціально-педагогічний об’єкт із метою збереження його існуючого стану та попередження можливої дисфункції. При цьому підході застосовуються такі методи, як діагностика, прогнозування, моделювання, соціальна експертиза, супровід, адаптація, консультування, соціальне забезпечення.

Корекційно-реабілітаційна діяльність передбачає такі методи: реабілітація, корекція, інтервенція, соціальна терапія [296].

Реабілітація як метод роботи соціального педагога застосовується до дітей, що потребують відновлення нормальної життєдіяльності та працездатності, що знаходяться в кризовій ситуації, викликаній передрозлучним станом дистантної сім’ї, ув’язненням одного з батьків і т. под.

Корекція, як метод роботи соціального педагога з дистантною сім’єю, спрямована на виправлення особливостей психічного розвитку, що за певними критеріями відхиляються від норми, тобто актуалізується потреба *повернення дитини до норми*. Відхилення від норми має місце в багатьох аспектах виховання і росту дітей із дистантних сімей.

У цих випадках доречним є метод *інтервенції*, тобто втручання в дитячо-батьківські взаємини з метою їх корекції та активізації батьківської позиції. А також використовується *соціальна терапія (індивідуальна та групова форми)*, як метод соціального контролю та комунікації, спрямованих

на регуляцію почуттів, думок, стосунків дитини з дистантної сім'ї з метою корекції поведінки, попередження дисфункцій, самоствердження особистості [71, с. 66–67; 173, с. 7–23].

У кризисінтервентній моделі роботи використовується безпосередня емоційна підтримка сім'ї з метою пом'якшення наслідків стресової події й мобілізації зусиль членів сім'ї на подолання кризи; освітня допомога полягає в наданні інформації за етапами виходу з кризи і перспективами дистантної сім'ї, підкріплюється документальними фактами. Ефект психологічної підтримки досягається в індивідуальних бесідах. Крім того, дистантна сім'я може бути залучена до програми сімейної терапії і навчальних тренінгів, метою яких є поліпшення спілкування між членами сім'ї та вирішення прихованих проблем, які виявляються в кризовій ситуації. Провідним методом проблемно-зорієнтованої моделі є складання контракту (договору) між соціальним педагогом і дистантною сім'єю або її конкретним представником. У складанні контракту роль такої сім'ї полягає в тому, щоб визначити бажану й реальну мету й завдання майбутньої діяльності. Роль соціального педагога – визначити межові терміни, які стають обов'язковими і для нього, і для дистантної сім'ї. В укладенні такого договору сторони мають певні моральні зобов'язання. Спільна робота над договором заохочує членів дистантної сім'ї брати активну участь у процесі відпрацювання його умов, залучає їх до процесу ухвалення рішень.

Оптимальним підходом в індивідуальній корекційній діяльності соціального педагога є добір ефективних засобів для розв'язання відповідних проблем окремої дитини, який здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з членами дистантної сім'ї. Така взаємодія передбачає узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільної мети у виході зі складної ситуації, що склалася, в активізації саморозвитку і самовдосконалення дитини.

Із метою попередження появи в дистантній сім'ї різних проявів неблагополуччя, пріоритетними напрямками роботи соціального педагога є адаптація членів сім'ї до нових зустрічей і розлучень, допомога в створенні позитивного мікроклімату в сім'ї, де залишилася дитина, та в організації спілкування з батьком/матір'ю на відстані; нормалізація стосунків дитини з обома батьками, стабілізація і корекція внутрішньо сімейних стосунків, профілактика сімейних конфліктів, організація груп взаємопідтримки та взаємодопомоги, залучення дітей та батьків до культурно-дозвілєвої діяльності тощо.

Із залученням групової терапії, спрямованої на пошук стратегії виходу зі складної ситуації, важливою є варіативність поведінкових стратегій, прикладом яких є інші члени групи, та утворення майданчика для апробації нового досвіду. У цих випадках створюються невеликі групи за спільними інтересами та загальними соціально-педагогічними проблемами з метою їх подолання. Кінцевою метою формування такої соціальної компетентності є активізація самопізнання, розвиток почуття власної ідентичності, своєрідності, посилення самоповаги та самосприйняття, саморегуляції, життєве та професійне самовизначення, довіра до себе та інших (на основі взаємин членів спільної групи та стосунків із соціальним педагогом), розвиток моральних якостей, відповідальності перед собою та іншими, альтернативні шляхи подолання проблем і розв'язання конфліктів [71, с. 67–68].

У процесі формувального етапу експерименту ми розробили комплексну методику психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, яка включає в себе різні вправи, ситуації вибору, психодраму, створення груп самодопомоги, елементи тренінгових занять (додаток Ж).

Зокрема, під час тренінгового заняття “Проблеми батьків і дітей”, метою якого було визначення виховного потенціалу дистантних сімей, стилів батьківсько-дитячих стосунків, батьківських позицій у ставленні до дітей, ми

ставили такі завдання: 1) усвідомити значення утвердження суб'єкт-суб'єктних стосунків у дистантній сім'ї; 2) навчитися визначати виховний потенціал різних типів дистантних сімей; 3) засвоїти навички демократичного та авторитетного стилю батьківсько-дитячих стосунків.

У процесі тренінгового заняття використовували такі вправи та елементи групової роботи.

Вправа “Повітряна куля” [3, с. 91]. Ведучий: “Ви цілою родиною летите на повітряній кулі і раптом розумієте, що куля починає повільно падати вниз, в океан. І щоб знову здійнятися, потрібно скинути зайвий вантаж із кулі. Оскільки всі мішки з піском і провізія закінчилися, треба скинути когось із вас. Оберіть, кого саме”. Суть вправи: обрати зайвого за певним критерієм.

Вправа “Сімейні історії” [70, 89]. Потрібні великі аркуші паперу для малювання, кольорові олівці та фломастери. Кожен учасник ділить аркуш на дві половини та малює два сімейні спогади – щасливий та нещасливий. Ці події, намальовані на одному аркуші, підкреслюють те, що і позитивні, і негативні явища відбуваються всередині однієї структури – сім'ї. Коли група закінчить малювати, кожен учасник по колу демонструє свій малюнок і коментує намальовані події.

Інформаційна довідка. Виховний потенціал неповної (в нашому випадку дистантної) сім'ї залежить від педагогічної компетентності самотніх батьків. У сім'ях трудових мігрантів, один із батьків, що залишився вдома, часто не справляється із навантаженням, що на нього покладено, стає озлобленим, байдужим, інколи опускається на саме соціальне дно. Зрозуміло, що належного догляду і виховання така сім'я не в змозі дати. У сім'ях, що розпалися внаслідок розлучення, – агресія, насильство, непорозуміння, взаємні звинувачення між подружжям так само характеризують низькі виховні можливості. Сюди додаються і типи ставлення самотніх батьків (маскулінний, некомпетентний, фемінний, компетентний, депресивний), що певною мірою визначає зміст виховання. Звідси й впливає потреба

здійснення соціально-педагогічного супроводу саме для дітей із дистантних сімей. Нерідко в таких сім'ях батьківсько-дитячі стосунки викривлені, не формують у дитини соціальної компетентності, тому іноді *інтервенція* в дитячо-батьківські стосунки з метою їх корекції є необхідним кроком з боку соціального педагога. Він навчає самотніх батьків по-іншому будувати стосунки з дитиною, спираючись на принципи рівності, діалогічності, співіснування, свободи, єдності, прийняття.

Інколи дистантні сім'ї, зокрема ті, де один із батьків перебуває на тривалому лікуванні або в місцях позбавлення волі, мають не завжди достатнє матеріальне забезпечення. Часто це стає причиною будь-яких непорозумінь, навіть депресії та комплексу неповноцінності. Тому завданням соціального педагога в такому випадку є проведення належної корекційної та реабілітаційної роботи. Можна розглядатися такі варіанти: а) працевлаштування підлітка, якщо це не суперечить законодавству і звичайно за умови власного бажання дитини; б) співпраця з благодійними фондами, що займаються цією категорією людей; в) проведення та участь у різного роду соціальних, благодійних акціях, проектах, заходах [70, с. 74].

Групова робота. Учасників розподіляють на 3 – 4 групи та пропонують створення колажу на тему “Ознаки дистантної сім'ї сьогодення”. Групи презентують свою роботу з обговоренням. Варто виокремлювати ключові ознаки дистантних сімей.

Історія для роздумів “Виховання”. “Коли я вже підріс, – розповідав один чоловік своєму приятелю, – мій батько перестерігав мене перед певними речами у місті. Він сказав мені: “Ніколи не ходи на дискотеку, сину”. “Чому, тату?” – спитав я. “Бо побачиш там те, чого бачити не варто”. “Звичайно, це підігріло мою цікавість. При першій же нагоді я пішов на дискотеку”. “І знайшов там щось такого?” – спитав приятель. “Так, – відповів чоловік. – Я побачив там свого батька”. [318, с. 31].

Учасників заохочують до обговорення цього оповідання, які висновки можна зробити, які думки виникають щодо цієї проблематики.

Рефлексія заняття. Учасники діляться враженнями від заняття, що нового вони дізнались, що візьмуть з собою, над чим треба поміркувати. Кожний учасник по черзі говорить одне побажання для інших учасників.

На основі аналізу теоретичних матеріалів та емпіричного досвіду ми використовували практичні рекомендації, реалізовані в дослідженні, зокрема:

1. Систематична робота щодо корекції рефлексивних уявлень майбутніх соціальних педагогів є результативною, якщо має місце стійка тенденція до завищення студентами рефлексивних оцінок своєї особистості та діяльності.

2. У практичній роботі студентів з дітьми із дистантних сімей необхідно враховувати особливу значущість емоційної сфери відносин (успішне здійснення функцій соціального педагога передбачає наявність розвиненої рефлексії в емоційній сфері).

3. Під час здійснення корекційної роботи необхідно враховувати вплив наявного досвіду і віку на адекватність рефлексії.

4. У розробці програм, занять, вправ та тренінгів, спрямованих на розвиток рефлексії майбутніх соціальних педагогів, важливо враховувати вплив особистісних якостей, насамперед, – негативний вплив тривожності на адекватність рефлексивних уявлень педагога [171; 241].

Зокрема, в дистантній сім'ї з умовами сепарації виділяють низку проблем, пов'язаних із переживаннями подружжя у передрозлучний період їхніх відносин. До таких проблем можна віднести випадки ревнощів і зради (реальної та хибної), охолодження у відносинах аж до їх припинення чи розлучення, проблеми й переживання, пов'язані з процесом розлучення, з наслідками виховання їхніх дітей тощо.

У процесі формувального етапу експерименту майбутнім соціальним педагогам було нескладно в таких окремих випадках скласти стратегію й

тактику психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей, оскільки вони в процесі спеціалізації здобувають кваліфікацію практичного психолога.

Початком ведення таких індивідуальних випадків є детальна розповідь членів дистантних сімей про те, що їх непокоїть. Виділяють декілька можливих версій таких розповідей:

1. *Проблеми ревнощів* (підозра партнера, що він зраджує, розлюбив і різноманітні ускладнення відносин, які сприймаються як результат цього).

2. Ситуація, коли *зрада* або *охолодження стосунків* є не припущенням клієнта, а *конкретним чинником*, про що свідчать докази.

3. Проблеми, пов'язані з *розлученням* (передрозлучна ситуація характеризує різні потреби батька/матері: як зробити так, щоб партнер повернувся у сім'ю; як розібратись у тому, що власне призводить до розлучення, щоб взяти для себе уроки на майбутнє).

4. Проблеми, пов'язані з наслідками розлучення: з ким із батьків залишається дитина, як розділити майно, як контактувати зі спільними друзями, що і як говорити дітям.

Майбутні соціальні педагоги планували роботу з членами таких сімей: звертали увагу на те, з чого розпочати розмову, як склалися відносини у сім'ї, чи виникали коли-небудь сварки й конфлікти, коли і в зв'язку з чим це відбувалося. У їхніх планах була конкретизація знайдених точок розбіжностей, визначення з клієнтом тих ситуацій, які з його боку сприяли розладу стосунків, а пізніше – конструювання разом із ним можливої позитивної поведінки в цих ситуаціях.

Налагодження відносин із партнером представляли як процес, що складається з таких етапів: припинити негативно ставитися до партнера, робити зауваження, що, на жаль, дуже часто зустрічаються в таких ситуаціях; перестати переслідувати партнера, припинення дзвінків із метою перевірки, спроб зустрітися з розлучницею (розлучником), щоб пояснити їй (йому), що вчинок її (його) недопустимий.

Очевидно, що така поведінка не може сприяти досягненню мети – повернення партнера. І для того, щоб переконати батька/матері в цьому, іноді достатньо такого питання: „Як ви думаєте, яке враження ви справляєте на партнера своєю поведінкою? Чи може це вам реально допомогти повернути його (її)?”

Майбутні соціальні педагоги обговорювали з батьками із дистантних сімей необхідність звертання в таких індивідуальних випадках до спеціалістів, а не до “третьох осіб”, адже ця ситуація є проблемою тільки їх двох, інші люди не можуть серйозно вплинути на ситуацію, навпаки, широке розкриття і включення у конфлікт інших осіб можуть тільки викликати роздратованість і злість партнера.

Зняття негативних моментів у взаємодії з партнером – лише перший крок. Наступним етапом є налагодження відносин хоча б на чисто дипломатичному рівні. Перебуваючи в ролі консультанта, майбутні соціальні педагоги разом із членами подружжя, що знаходилося в умовах сепарації, аналізували поведінку кожного з них, пробували з’ясувати, наскільки серйозною є перешкоди для об’єднання сім’ї (зрада партнера тощо), чи є це серйозною причиною для наміру розривати стосунки.

Перед майбутніми соціальними педагогами у процесі ведення окремого випадку було вирішення проблеми подружжя з дистантної сім’ї, яке вже не надіялось повернути кохання, їх хвилювала інша проблема – як жити далі, як розлюбити, як пристосуватися до життя без всякої надії на взаємність. У цій ситуації раціональною підтримкою, яку найкращим чином міг забезпечити соціальний педагог, були спроби реорганізації життя батьків із дистантних сімей, переорієнтації їх на те, що може відволікти від переживань, перевести увагу на максимальне забезпечення умов для життєдіяльності власних дітей; зміна партнерських відносин батька і матері. Конкретним виходом у цій ситуації також була акцентуація уваги на особистісні захоплення, хобі,

віднаходження способів дій, які дають максимальну підтримку й допомогу в цих ситуаціях своїм дітям.

Ще однією важливою проблемою вибору для соціальних педагогів-консультантів було: кого рекомендувати – свого теперішнього (ніби-то колишнього) чоловіка/дружину чи іншого партнера. Вартісна порада у цих випадках з боку соціального педагога – допомогти батькові/матері глибше розібратися в ситуації, звернути увагу на ті аспекти, які, можливо, не були детально обговорені, чи взагалі залишалися поза увагою, допомогти більш конкретно сприйняти власну вину і відповідальність за те, що відбувається. У процесі ведення окремих таких випадків соціальні педагоги посилалися на дані досліджень стосовно розлучень: для дитини набагато краще жити з одним із батьків, але в спокійній і доброзичливій атмосфері, ніж у повній сім'ї, де відносини напружені й конфліктні; доречним виступав у цих ситуаціях аналіз успішності дітей із дистантних сімей у школі, рівня їх комунікативності, сформованості окремих інтегративних якостей особистості, рівня готовності їх до майбутнього сімейного життя. У випадках, коли розлучення для подружжя є навіть продуманим і бажаним кроком, майбутні соціальні педагоги аналізували стани, в яких перебували дорослі й діти із дистантних сімей: страхи самотності, соціальної ізоляції, побоювання, що втративши одну сім'ю, нехай і погану, чоловікові/дружині важко буває створити іншу.

Отже, проведений аналіз стану теоретичної та практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми із дистантних сімей після проведення формувального етапу експерименту показав, що рівень їх теоретичних знань та практичних умінь і навичок щодо виховної роботи із дітьми із дистантних сімей суттєво покращився. Більшість студентів проявляють високий та достатній рівень готовності за всіма компонентами психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Частка таких студентів, за окремими показниками, сягає до 80 відсотків.

Результати аналізу результатів дослідження, наведених у підрозділі 3.5, свідчать про те, що майбутні соціальні педагоги загалом правильно розуміють цілі та завдання соціально-педагогічної взаємодії з дітьми та батьками із дистантних сімей, достатньою мірою володіють спеціальними знаннями за виокремленими нами компонентами, вміють використовувати дійові форми, методи, технології, стратегії і тактики психолого-педагогічного супроводу.

Дослідження готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей після проведення формувального експерименту свідчить, загалом, про її достатній стан сформованості, що буде продемонстровано нами в підрозділі 3.5. Проте необхідно зазначити, що за межами проведених експериментальних заходів підготовка майбутніх соціальних педагогів до супроводу дистантних сімей відображає фрагментарний характер, системна фахова підготовка до психолого-педагогічного супроводу дітей зазначеної категорії є недостатньою.

Резюмуючи, зазначимо, що в результаті проведеного дослідження підтвердилася гіпотеза про те, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу буде успішною за дотримання таких організаційно-педагогічних умов: розробки та реалізації програми підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей на основі запроєктованої нами моделі, з урахуванням особливостей розвитку й поведінки дітей і обставин дистантної сім'ї; збагачення змісту підготовки з урахуванням специфіки типу дистантної сім'ї, рівня психолого-педагогічної культури батьків; удосконалення технології психолого-педагогічного супроводу під час навчальних і позааудиторних занять, збагачення їхнього практичного досвіду; корекції набутих професійних умінь і навичок роботи з дітьми із

дистантних сімей у процесі різних видів соціально-педагогічної практики і форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

3.5. Перевірка результативності моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей

Формувальний етап експерименту передбачав цілеспрямовану підготовку студентів у ДВНЗ “Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника” та Ніжинському державному педагогічному університеті імені Миколи Гоголя у період 2012–2014 років. Із метою доведення ефективності визначених організаційно-педагогічних умов було проведено експериментальну перевірку, до якої було залучено 96 студентів у контрольній і 84 – в експериментальній групах. В експериментальних групах роботу проводили за логікою, зафіксованою у моделі підготовки до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, у контрольних – здійснювалася за традиційною системою підготовки. На формувальному етапі експерименту особливу увагу приділено аналізу професійних компетентностей майбутніх соціальних педагогів; їхньої поінформованості про специфіку професійної діяльності з дистантною сім’єю (з’ясування особливостей різних типів дистантних сімей, можливостей залучення освітніх закладів, взаємодії психологічних і соціальних служб у психолого-педагогічному супроводі).

Організаційно-змістове забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів представлено у навчальному курсі “Соціальний супровід сімей”, спецкурсі “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей”, частково в окремих предметах – “Соціальна психолого-педагогічна діяльність з неповною сім’єю”, “Особливості роботи з сім’ями трудових мігрантів”, “Основи родинного виховання”, “Практика індивідуального консультування в сім’ї”; завданнях різних видів практик (ознайомлювальної –

у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах інтернатного типу; волонтерської та практики в закладах опікунського типу; організаційно-дозвіллевої – у закладах дитячих оздоровчих і соціальної реабілітації; виробничій практиці – у загальноосвітніх закладах і закладах інтернатного типу та соціальної реабілітації); напрямках науково-дослідницької та позааудиторної роботи студентів. Змістова складова підготовки забезпечувалася низкою лекційних і практичних занять, приміром: “Дистантна сім’я як психолого-педагогічний феномен”, “Особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей”, “Нормативно-правові документи про захист прав дітей із дистантних сімей” та ін.

Комплексна програма підготовки студентів до означеного супроводу передбачала запровадження спецкурсу “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей”, програми підвищення психолого-педагогічної культури батьків, індивідуального плану супроводу дітей із дистантних сімей різного типу (ведення конкретного випадку). Формування готовності здійснювали за допомогою залучення студентів до реальної діяльності в дистантних сім’ях, встановлення контактної взаємодії з дітьми та їх батьками, збору й аналізу інформації про них, їхнього мотиваційного налаштування до педагогічної взаємодії, розробки і впровадження комплексної програми психолого-педагогічного супроводу, моніторингу й оцінки результатів діяльності дистантних сімей.

Контрольний зріз після формувального експерименту здійснено за методиками, використаними на констатувальному етапі. Встановлено, що за всіма критеріями готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей в експериментальній групі кількість студентів, які належать до високого рівня, збільшилася на 31,25%, і становить 44,79% (проти 13,54% до початку експерименту), 16,67% опитаних становлять достатній рівень, показник середнього рівня знизився на 12,5% і становить 19,79% (проти 32,29% до початку експерименту), а

кількість студентів з низьким рівнем готовності зменшилась на 18,75% і становить 18,75% (проти 37,5% до початку експерименту).

У контрольній групі динаміка рівнів залишилася непомітною, кількість студентів із показниками високого рівня зросла лише на 1,2% і становила 13,1%; достатнього – на 1,19% і становила 17,86%; середнього – 7,15% і становила 40,48%. Результати низького рівня зменшилися на 9,54% і становили 28,56% проти 38,1% до початку експерименту, що свідчить про незначні позитивні зміни.

Оскільки в експерименті розглядаємо дві незалежні вибірки (контрольна та експериментальна групи), які необхідно порівняти за рівнем сформованості виокремлених компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, вважаємо за доцільне використати ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера. Розрахунки наведені в додатку Д.

Наведемо розрахунки показника критерію Фішера за психофізіологічним компонентом готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. А саме:

1. Психофізіологічний компонент.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за психофізіологічним компонентом у ЕГ не вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень готовності за психофізіологічним компонентом у ЕГ вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Переходимо до робочої таблиці (Додаток Д) для обрахунку ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера за психофізіологічним компонентом. За таблицею [276, с. 330] визначаємо ϕ_e (46,9 %) = 1,509, ϕ_k (35,4 %) = 1,274.

Визначаємо емпіричне значення компоненту:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,509 - 1,274) \times \sqrt{\frac{96 \times 84}{96 + 84}} = 1,573$$

Зіставляємо одержаний результат із критичними значеннями (формула б):

$$1,573 < 2,31 (\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}})$$

Отже, приймається H_0 : кількість студентів ЕГ, у яких підвищився рівень готовності за показниками психофізіологічного компоненту, менша за КГ після формувального експерименту.

Результати розрахунків критерію Фішера за виокремленими нами компонентами готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей наведено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Результати розрахунків φ^* -критерію кутового перетворення Фішера для перевірки запропонованої методики

Компоненти	Значення частки, коли "Є ефект", %		Кутове перетворення		Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{\text{емп}}$	Рівень значущості критерію, p	Значущість критерію
	групи		групи				
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ			
Психофізіологічний	46,9	35,4	1,509	1,274	1,573	0,05	$\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{кр.}}$, приймається гіпотеза H_0
Педагогічний	60,4	28,1	1,780	1,117	4,437	0,01	$\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$, приймається гіпотеза H_1
Комунікативно-функціональний	53,1	29,7	1,633	1,155	3,199	0,01	$\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$, приймається гіпотеза H_1
Організаційно-психологічний	69,8	30,2	1,978	1,164	5,448	0,01	$\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$, приймається гіпотеза H_1
Мотиваційно-технологічний	66,7	36,9	1,911	1,306	4,049	0,01	$\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$, приймається гіпотеза H_1

Звідси, емпіричні значення критерію $\varphi^*_{\text{емп.}}$ психофізіологічного компоненту становить 1,573 ($p < 0,05$), педагогічного – 4,437 ($p < 0,01$), комунікативно-функціонального – 3,199 ($p < 0,01$), організаційно-психологічного – 5,448 ($p < 0,01$), мотиваційно-технологічного – 4,049

($p < 0,01$), що засвідчує про істотні якісні відмінності між рівнями готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей між експериментальними та контрольними групами студентів за останніми чотирма компонентами.

У табл. 3.3 – 3.7 подаємо результати сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за показниками всіх п'яти компетентностей. Табл. 3.3 містить такі результати в експериментальних та контрольних групах на початок та кінець експерименту за психофізіологічним компонентом.

Таблиця 3.3

Рівень сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за показниками психофізіологічних компетентностей

Рівні	На початок експерименту				На кінець експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
1. Співгармонійність темпераментальної спрямованості особистості								
Високий	16	19,05	18	18,75	16	19,05	21	21,88
Достатній	18	21,43	22	22,92	19	22,62	23	23,96
Середній	32	38,09	36	37,50	32	38,09	32	33,33
Низький	18	21,43	20	20,83	17	20,24	20	20,83
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
2. Сформованість емпатійних здатностей								
Високий	18	21,43	17	17,71	20	23,81	20	20,83
Достатній	14	16,67	18	18,75	14	16,66	21	21,88
Середній	36	42,86	39	40,62	36	42,86	40	41,67
Низький	16	19,05	22	22,92	14	16,67	15	15,62
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
3. Сформованість вольових якостей								
Високий	13	15,48	14	14,58	15	17,86	24	25,00
Достатній	16	19,05	18	18,75	18	21,43	25	26,04
Середній	27	32,14	32	33,33	29	34,52	24	25,00
Низький	28	33,33	32	33,33	22	26,19	23	23,96
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
Середні значення для критерію психофізіологічних компетентностей								
Високий	16	18,65	16	17,01	17	20,24	22	22,57
Достатній	16	19,05	19	20,14	17	20,24	23	23,96
Середній	32	37,70	36	37,15	32	38,49	32	33,33
Низький	21	24,60	25	25,69	18	21,03	19	20,14
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Графічно одержані результати сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за психофізіологічним компонентом представлено у діаграмах (рис. 3.3.1.1. та рис. 3.3.1.2).

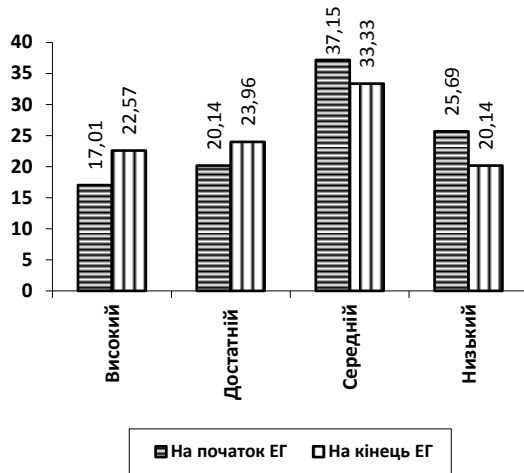


Рис. 3.2.1.1. Діаграма рівня готовності студентів ЕГ до ППС дітей із ДС за показниками психофізіологічних компетентностей

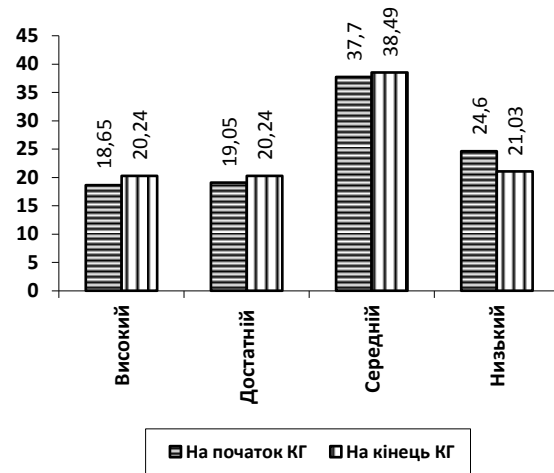


Рис. 3.2.1.2. Діаграма рівня готовності студентів КГ до ППС дітей із ДС за показниками психофізіологічних компетентностей

Одержані результати за психофізіологічним компонентом показують незначні відмінності готовності студентів експериментальних та контрольних груп до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей як на початок, так і на кінець експерименту (різниця складає до 5 відсотків).

Табл. 3.4. містить результати сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до ППС дітей із ДС за показниками педагогічного компоненту.

Графічно одержані результати сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за показниками педагогічного компоненту представлено у діаграмах (рис. 3.3.2.1. та рис. 3.3.2.2).

Таблиця 3.4

**Рівень сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів
до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
за показниками педагогічних компетентностей**

Рівні	На початок експерименту				На кінець експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
1. Повнота у засвоєнні знань педагогічного потенціалу дистантних сімей								
Високий	10	11,90	13	13,54	11	13,10	43	44,79
Достатній	14	16,67	16	16,67	15	17,86	17	17,71
Середній	28	33,33	31	32,29	34	40,48	18	18,75
Низький	32	38,10	36	37,50	24	28,56	18	18,75
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
2. Використання ефективних діагностичних методик								
Високий	4	4,76	5	5,21	9	10,71	17	17,71
Достатній	12	14,29	14	14,58	14	16,67	29	30,21
Середній	30	35,71	32	33,33	28	33,33	36	37,50
Низький	38	45,24	45	46,88	33	39,29	14	14,58
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
3. Знання специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей								
Високий	12	14,29	13	13,54	14	16,67	34	35,41
Достатній	16	19,05	17	17,71	18	21,43	35	36,46
Середній	28	33,33	32	33,33	29	34,52	23	23,96
Низький	28	33,33	34	35,42	23	27,38	4	4,17
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
Середні значення для критерію педагогічних компетентностей								
Високий	9	10,32	10	10,76	11	13,49	31	32,64
Достатній	14	16,67	16	16,32	16	18,65	27	28,13
Середній	29	34,12	32	32,98	30	36,11	26	26,74
Низький	33	38,89	38	39,93	27	31,74	12	12,50
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Одержані результати засвідчують, що за показниками педагогічних компетентностей у студентів контрольних груп відсутня різниця в готовності до супроводу на початку та в кінці експерименту, а в студентів експериментальних груп відбулися значні зміни: високий та достатній рівні готовності склали від 27,08% на початок до 60,77% на кінець експерименту.

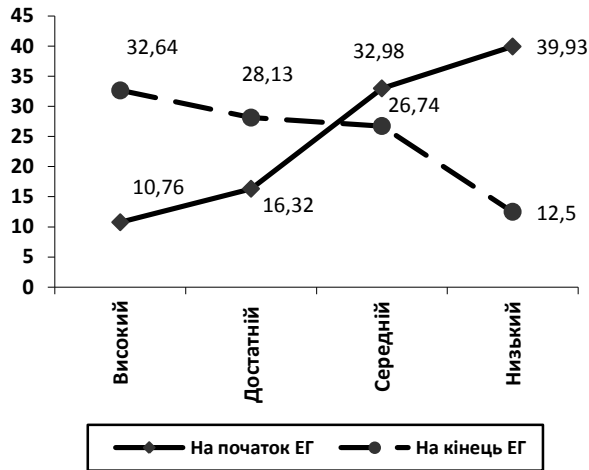


Рис. 3.2.2.1. Діаграма рівня готовності студентів ЕГ до ППС дітей із ДС за показниками педагогічних компетентностей

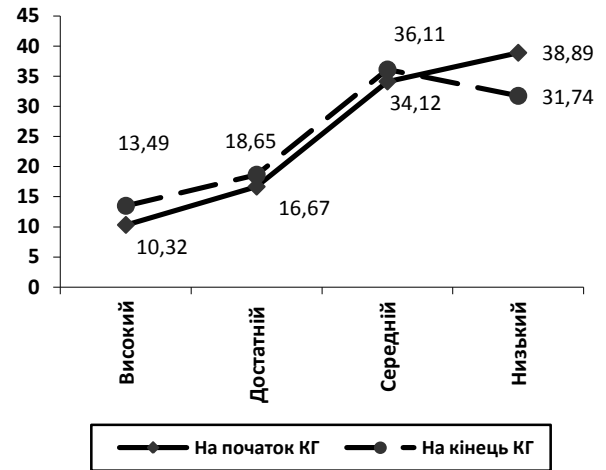


Рис. 3.2.2.2 Діаграма рівня готовності студентів КГ до ППС дітей із ДС за показниками педагогічних компетентностей

Таблиця 3.5

Рівень сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за показниками комунікативно-функціональних компетентностей

Рівні	На початок експерименту				На кінець експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
1. Установка на цілеспрямованість взаємодії з членами дистантної сім'ї, на комфортність у спілкуванні								
Високий	18	21,43	20	20,84	20	23,81	42	43,75
Достатній	17	20,24	19	19,79	18	21,43	25	26,04
Середній	28	33,33	32	33,33	30	35,71	19	19,79
Низький	21	25,00	25	26,04	16	19,05	10	10,42
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
2. Знання труднощів налагодження взаємин із батьком (матір'ю) та дитиною								
Високий	12	14,29	16	16,67	14	16,67	37	38,54
Достатній	14	16,67	18	18,75	15	17,86	26	27,08
Середній	32	38,09	34	35,42	33	39,28	26	27,09
Низький	26	30,95	28	29,16	22	26,19	7	7,29
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
3. Усвідомлення основ методики контактної взаємодії								
Високий	7	8,33	10	10,42	9	10,71	18	18,75
Достатній	10	11,91	19	19,79	12	14,29	30	31,25
Середній	24	28,57	30	31,25	24	28,57	26	27,08
Низький	43	51,19	37	38,54	39	46,43	22	22,92
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Продовження таблиці 3.5

4. Оволодіння навичками діалогічного спілкування (використання тактичних принципів і прийомів)								
Високий	3	3,57	5	5,21	5	5,95	12	12,50
Достатній	8	9,53	11	11,46	9	10,72	16	16,67
Середній	26	30,95	30	31,25	28	33,33	38	39,58
Низький	47	55,95	50	52,08	42	50,00	30	31,25
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
Середні значення для критерію комунікативно-функціональних компетентностей								
Високий	10	11,91	13	13,29	12	14,29	27	28,39
Достатній	12	14,59	17	17,45	14	16,08	24	25,26
Середній	28	32,74	32	32,81	29	34,22	27	28,39
Низький	34	40,77	35	36,46	30	35,42	17	17,97
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Графічно одержані результати сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за комунікативно-функціональним компонентом представлено в діаграмах (рис. 3.3.3.1. та рис. 3.3.3.2).

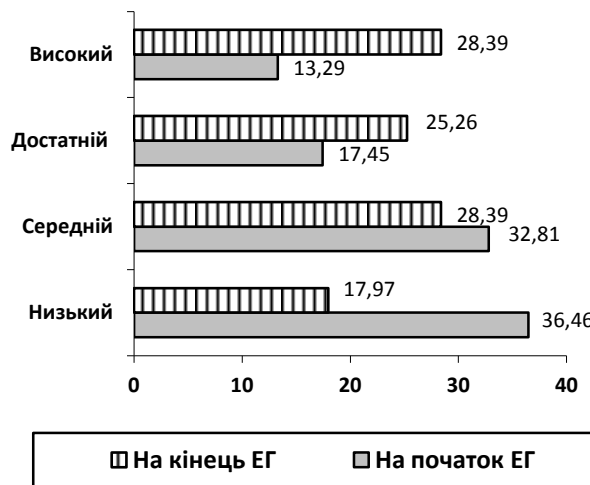


Рис. 3.2.3.1. Діаграма рівня готовності студентів ЕГ до ППС дітей із ДС за показниками організаційно-психологічних компетентностей

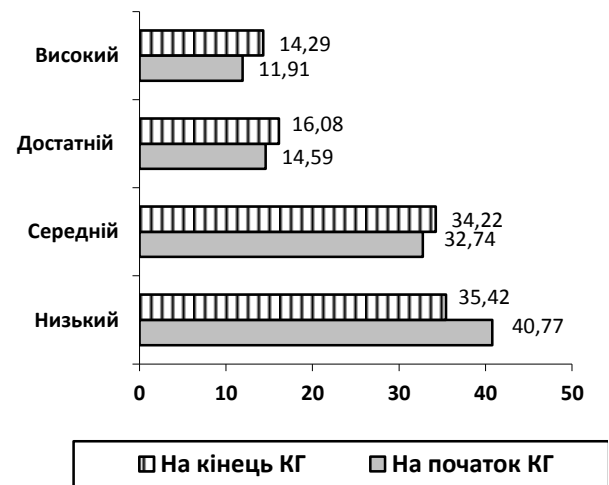


Рис. 3.2.3.2. Діаграма рівня готовності студентів КГ до ППС дітей із ДС за показниками організаційно-психологічних компетентностей

Як представлено в діаграмах, у студентів експериментальних груп високий та достатній рівень готовності до супроводу зросли від 30,74% на початку експерименту до 53,65% – на кінець експерименту. У студентів контрольних груп різниця складає тільки біля 4%.

У табл. 3.6 представлено результати рівня сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за показниками організаційно-психологічних компетентностей.

Таблиця 3.6

Рівень сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за показниками організаційно-психологічних компетентностей

Рівні	На початок експерименту				На кінець експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
1. Оволодіння організаторськими здібностями								
Високий	20	23,81	24	25,00	22	26,19	47	48,96
Достатній	24	28,57	26	27,08	27	32,14	28	29,17
Середній	24	28,57	30	31,25	26	30,95	13	13,54
Низький	16	19,05	16	16,67	9	10,72	8	8,33
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
2. Знання особливостей психолого-педагогічного супроводу дистантної сім'ї								
Високий	10	11,90	15	15,63	12	14,28	32	33,34
Достатній	14	16,67	15	15,63	16	19,05	30	31,25
Середній	34	40,48	34	35,41	36	42,86	26	27,08
Низький	26	30,95	32	33,33	20	23,81	8	8,33
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
3. Знання створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантної сім'ї								
Високий	8	9,52	11	11,46	8	9,52	35	36,46
Достатній	12	14,28	15	15,62	14	16,67	32	33,33
Середній	30	35,72	34	35,42	32	38,09	23	23,96
Низький	34	40,48	36	37,50	30	35,72	6	6,25
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
4. Знання особливостей і оволодіння вміннями й навичками консультування членів дистантних сімей у процесі ведення індивідуального випадку								
Високий	11	13,10	13	13,54	14	16,67	36	37,50
Достатній	13	15,48	15	15,63	17	20,24	34	35,42
Середній	28	33,33	30	31,25	29	34,52	14	14,58
Низький	32	38,09	38	39,58	24	28,57	12	12,50
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
5. Використання засобів корекційного впливу								
Високий	9	10,71	12	12,50	11	13,10	32	33,33
Достатній	10	11,91	15	15,63	12	14,28	30	31,25
Середній	26	30,95	29	30,21	27	32,14	17	17,71
Низький	39	46,43	40	41,66	34	40,48	17	17,71
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Продовження таблиці 3.6

Середні значення для критерію організаційно-психологічних компетентностей								
Високий	12	13,81	15	15,63	13	15,95	36	37,92
Достатній	15	17,38	17	17,92	18	20,48	31	32,08
Середній	28	33,81	31	32,71	30	35,71	19	19,37
Низький	29	35,00	32	33,75	23	27,86	10	10,62
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Графічно одержані результати сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за організаційно-психологічним компонентом представлено у діаграмах (рис. 3.3.4.1. та рис. 3.3.4.2).

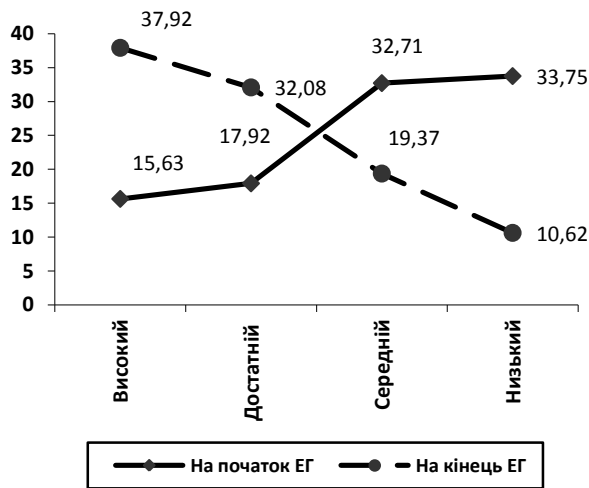


Рис. 3.2.4.1. Діаграма рівня готовності студентів ЕГ до ППС дітей із ДС за показниками організаційно-психологічних компетентностей

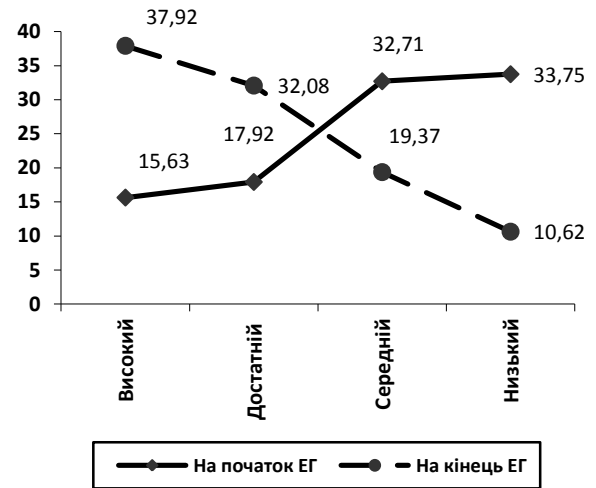


Рис. 3.2.4.2. Діаграма рівня готовності студентів КГ до ППС дітей із ДС за показниками організаційно-психологічних компетентностей

За показниками організаційно-психологічних компетентностей (високий та достатній рівні) у студентів експериментальних груп проявляється різниця в 36,45% (на початок та кінець експерименту), тоді як для контрольних груп така різниця складає тільки 5, 24%, тобто приблизно в 7 разів менша.

У табл. 3.7 наведено результати формуального експерименту за мотиваційно-технологічним компонентом.

Таблиця 3.7

**Рівень сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів
до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
за показниками мотиваційно-технологічних компетентностей**

Рівні	На початок експерименту				На кінець експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
1. Мотиваційне налаштування, глибокий інтерес й усвідомлене бажання здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей								
Високий	14	16,67	16	16,67	16	19,05	44	45,83
Достатній	18	21,43	22	22,92	19	22,62	20	20,83
Середній	24	28,57	32	33,33	27	32,14	24	25,00
Низький	28	33,33	26	27,08	22	26,19	8	8,34
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
2. Уміння реалізувати стратегічні й тактичні цілі психолого-педагогічного супроводу								
Високий	4	4,76	5	5,21	9	10,71	17	17,71
Достатній	12	14,29	14	14,58	14	16,67	29	30,21
Середній	30	35,71	32	33,33	28	33,33	36	37,50
Низький	38	45,24	45	46,88	33	39,29	14	14,58
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
3. Знання дольової участі всіх причетних осіб та інституцій до розв'язання соціально-виховних проблем дистантної сім'ї								
Високий	12	14,29	14	14,58	14	16,67	35	36,46
Достатній	16	19,05	19	19,79	18	21,43	39	40,62
Середній	32	38,09	35	36,46	32	38,09	18	18,75
Низький	24	28,57	28	29,17	20	23,81	4	4,17
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
4. Аналіз і проектування поетапної координаційної діяльності в процесі супроводу (розв'язання соціально-правових колізій і т. под.)								
Високий	16	19,05	19	19,79	19	22,62	39	40,62
Достатній	19	22,62	21	21,88	20	23,81	32	33,33
Середній	27	32,14	31	32,29	29	34,52	21	21,88
Низький	22	26,19	25	26,04	16	19,05	4	4,17
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
5. Оволодіння технологічною культурою здійснення психолого-педагогічного супроводу, особливостями ведення документації								
Високий	10	11,90	14	14,58	12	14,28	32	33,33
Достатній	14	16,67	17	17,71	16	19,05	34	35,42
Середній	32	38,10	35	36,46	34	40,48	21	21,88
Низький	28	33,33	30	31,25	22	26,19	9	9,37
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100
Середні значення для критерію мотиваційно-технологічних компетентностей								
Високий	11	13,10	14	14,58	14	16,67	33	34,38
Достатній	16	19,05	18	18,76	17	20,24	31	32,29
Середній	29	34,52	33	34,37	30	35,71	24	25,00
Низький	28	33,33	31	32,29	23	27,38	8	8,33
Усього	84	100	96	100	84	100	96	100

Графічно одержані результати сформованої готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей за мотиваційно-технологічним компонентом представлено в діаграмах (рис. 3.3.5.1. та рис. 3.3.5.2).

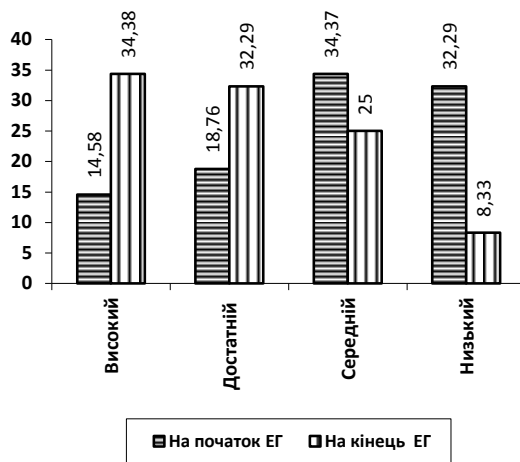


Рис. 3.3.5.1. Діаграма рівня готовності студентів ЕГ до ППС дітей із ДС за показниками мотиваційно-технологічних компетентностей

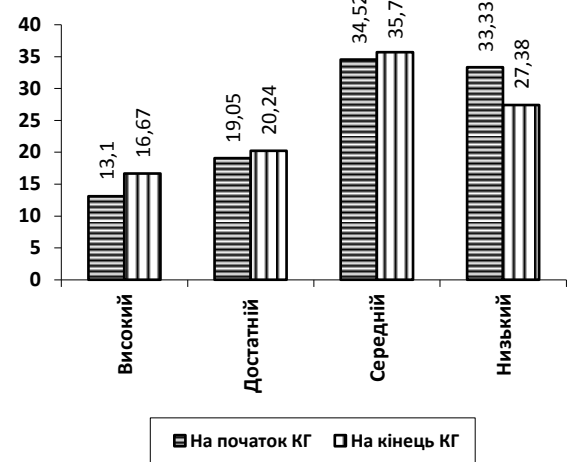


Рис. 3.3.5.2. Діаграма рівня готовності студентів КГ до ППС дітей із ДС за показниками мотиваційно-технологічних компетентностей

За показниками мотиваційно-технологічних компетентностей (високий та достатній рівні) у студентів експериментальних груп проявляється різниця в 33,32% (на початок та кінець експерименту), тоді як для контрольних груп така різниця складає тільки 5, 25%, тобто приблизно в 6 разів менша.

На підставі порівняльного аналізу даних констатувального і формувального етапів експерименту, які відображено на рис. 3.4, помітно: в 44,79% студентів ЕГ проти 13,1% студентів КГ зріс високий рівень готовності (їхня кількість збільшилася на 31,69%); у 16,67% студентів ЕГ проти 17,86% студентів КГ – достатній рівень (показник зменшився на 1,19%); кількість студентів із середнім рівнем показника знизилася на 20,69% і становила 19,79%; кількість студентів низького рівня готовності відповідно знизилась на 9,81% до 18,75% в ЕГ проти 28,56% у КГ.

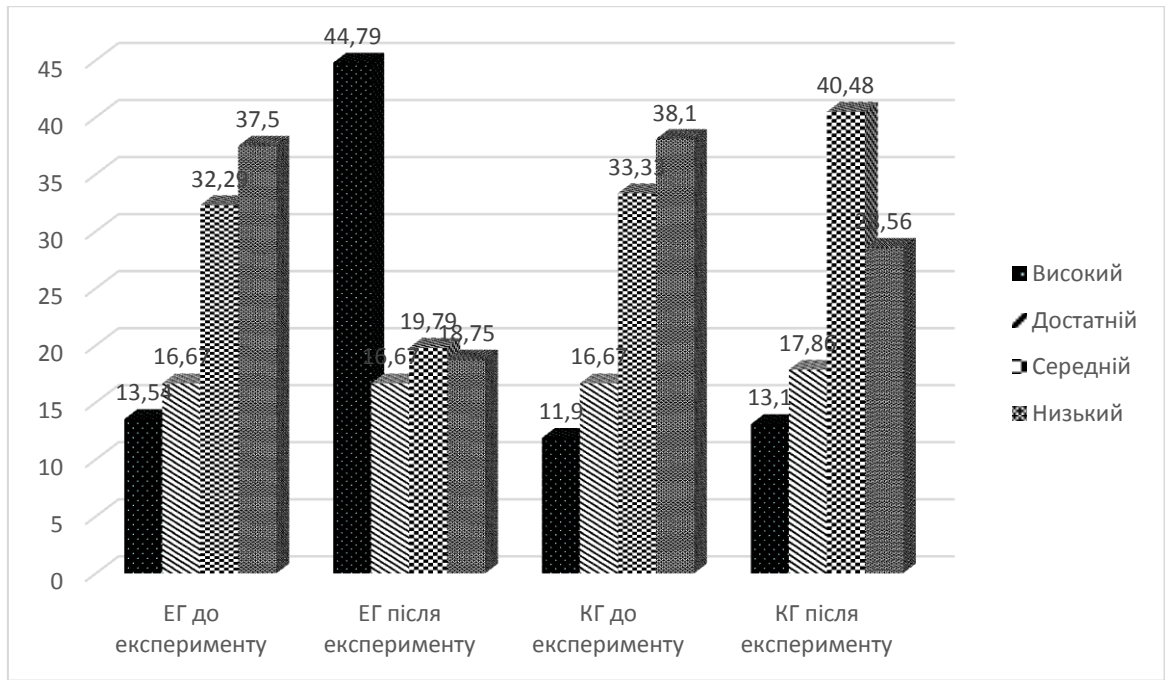


Рис. 3.4. Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної та контрольної груп до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей

Кореляційний аналіз застосовувався до всіх п'яти компонентів, які відповідно характеризують рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Аналіз свідчить, про позитивні тенденції у зміні сили зв'язків між компонентами готовності студентів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Встановлено, що рівень і ступінь взаємозв'язку означених компонентів, а також їх достовірність проявляється дещо по-різному, але тенденція характеру кореляції між показниками загалом зберігається (рис. 3.5).

Визначено, що ймовірний кореляційний зв'язок середньої сили між психофізіологічним і педагогічним компонентом ($r=0,45$; $p<0,05$), між психофізіологічним і мотиваційно-технологічним – слабкий ($r=0,29$; $p<0,05$), між психофізіологічним і організаційно-психологічним – відсутній ($r=-0,01$; $p<0,05$), тільки між психофізіологічним і комунікативно-функціональним – сильний ($r=0,90$; $p<0,05$). Очевидно, це пов'язано з тим, що показники психофізіологічного компоненту (співгармонійність темпераментальної

спрямованості студентів чи сформованість вольових якостей) слабо корелюють з іншими компонентами готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

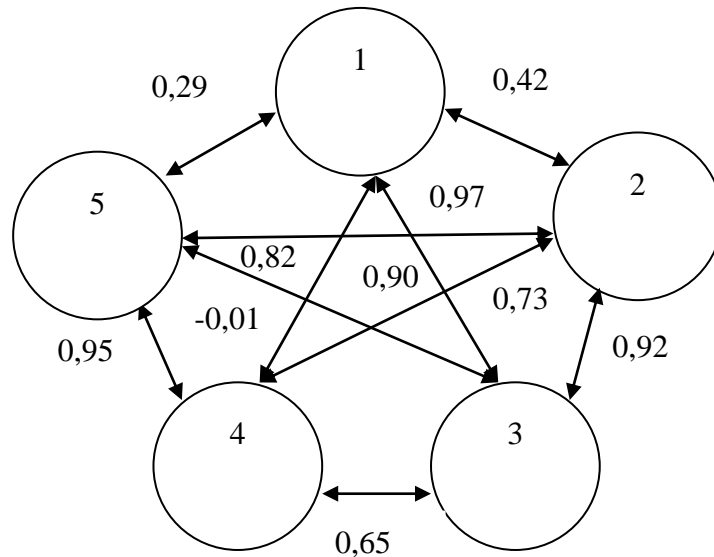


Рис. 3.4. Кореляційні зв'язки між компонентами готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей в експериментальних групах після експерименту

Зафіксовано кореляційні взаємозв'язки між педагогічним і мотиваційно-технологічним компонентами – сильний ($r=0,97$; $p<0,05$), між педагогічним і комунікативно-функціональним – сильний ($r=0,92$; $p<0,05$), між педагогічним і організаційно-психологічним – сильний ($r=0,73$; $p<0,05$); між комунікативно-функціональним і мотиваційно-технологічним – сильний ($r=0,82$; $p<0,05$), між комунікативно-функціональним і організаційно-психологічним – середній ($r=0,65$; $p<0,05$); між організаційно-психологічним і мотиваційно-технологічним – сильний ($r=0,95$; $p<0,05$).

Отже, можна стверджувати, що між усіма компонентами готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей виявлено взаємозв'язки, проте рівень значущості їх між собою дещо відрізняється. Таким чином, наявність взаємозв'язків між компонентами зумовлюють доцільність застосування впровадженої нами моделі психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей у

контексті впровадження цього проекту в умовах навчально-виховного процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Висновки з третього розділу

Для статистичної обробки даних використали ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера (табл. 3.7).

Враховуючи критичні значення $\phi^*_{кр}$, що відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості

$$\phi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases},$$

наведені результати засвідчують про істотні якісні відмінності між рівнями готовності за чотирма компонентами: найбільше значення $\phi^*_{емп}$ зафіксовано за організаційно-психологічним компонентом (5,448), дещо нижчі рівні педагогічного (4,437), мотиваційно-технологічного (4,049) та комунікативно-функціонального (3,199). Одержане значення психофізіологічного компонента є меншим від 1,64, відповідно формулюємо висновок про незначущість відмінностей (розбіжності спричинені випадковими факторами, справедлива гіпотеза H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за показниками психофізіологічного критерію у ЕГ не вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту).

Таблиця 3.8

Значення ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера для перевірки запропонованої методики

№ з/п	Компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей	Значення $\phi^*_{емп}$
1	Психофізіологічний	1,573
2	Педагогічний	4,437
3	Комунікативно-функціональний	3,199
4	Організаційно-психологічний	5,448
5	Мотиваційно-технологічний	4,049

Виявлені результати дослідницько-експериментальної роботи підтвердили реалізацію мети й ефективність соціально-педагогічних умов, змісту і форм підготовки студентів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Організаційно-педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей висвітлені нами в статтях [338, с. 121–128; 339, с. 50–57; 340, с. 110–114; 345, с. 284–289; 348, с. 187–190].

ВИСНОВКИ

Результати дослідження засвідчили про розв'язання поставлених завдань, на підставі яких доходимо таких загальних *висновків*:

1. Встановлено, що проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей недостатньо ґрунтовно висвітлена у психолого-педагогічній літературі. Розкрито її сутність як ступеневого процесу передачі спеціальних знань, формування відповідних умінь, навичок, професійних цінностей і якостей особистості майбутнього спеціаліста, що сукупно засвідчують про його готовність до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Вона охоплює спеціальні знання з проблеми функціонування цієї специфічної категорії сімей і розвитку дітей із дистантних сімей; широкий спектр умінь; професійну спрямованість на таку діяльність; комплекс професійно-важливих особистісних якостей; стійку професійну орієнтацію на забезпечення повноцінного становлення дітей із дистантних сімей, уміння взаємодіяти з ними, вибору ефективних технологій (форми, методи і засоби) здійснення означеної діяльності.

Визначено сутність поняття “*психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей*”: це двосторонній процес взаємодії соціально-педагогічних працівників із членами дистантної сім'ї, що інтегрує цілеспрямовані, безперервні, послідовні соціальні психолого-педагогічні дії, які допомагають дитині усвідомити конкретну життєву ситуацію, сприяють розкриттю й активізації її особистісного потенціалу, розширенню меж соціального досвіду, сприяють готовності до повноцінного розвитку в різних типах дистантної сім'ї.

Охарактеризовано особливості психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей: зміцнення ролі сім'ї через надання їй розгорнутої психолого-педагогічної підтримки, встановлення продуктивних зв'язків із

соціумом; створення комплексу цілеспрямованих психолого-педагогічних дій для розкриття й активізації особистісного потенціалу, розширення меж соціального досвіду, забезпечення різнобічного повноцінного розвитку дитини; підвищення рівня психолого-педагогічної культури батька/матері; вдосконалення стилів батьківсько-дитячих взаємин, диференціація батьківських позицій, установок; використання різновидів супроводу (взаєморозуміння, прийняття, ініціювання, попередження, взаємодії).

2. Розроблено структурні компоненти, *критерії та показники* готовності студентів до психолого-педагогічного супроводу: психофізіологічні, педагогічні, комунікативно-функціональні, організаційно-психологічні та мотиваційно-технологічні компетенції майбутніх соціальних педагогів. Окреслено *рівні* їхньої готовності до психолого-педагогічної діяльності (*високий, достатній, середній, низький*). Встановлено, що відсоток студентів ЕГ, які перебували на високому рівні за означеними критеріями готовності – 12,37%, 18,16% – достатньому, 27,63% – середньому, 41,84% – низькому, що підтвердило необхідність цілеспрямованого формування готовності студентів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

3. Розроблено і впроваджено *модель підготовки студентів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей*, що передбачав взаємодію таких структурних елементів: *мети* (формування готовності до такого супроводу), *завдань* (формування компетентностей: діагностично-аналітичних умінь, оволодіння основами соціально-психологічної діяльності сімейних дистантних груп, педагогічної взаємодії з дітьми, батьками і родичами; наявність психофізіологічних, педагогічних, комунікативно-функціональних, організаційно-психологічних, мотиваційно-технологічних умінь), *модуля взаємодії* (працівників закладів освітньої сфери, різновидів психологічних і соціальних служб, неурядових організацій та батьків і дітей із різних типів дистантних сімей), *психолого-педагогічних компетенцій і критеріїв готовності, технологічних етапів* (включення

студентів у реальну діяльність дистантної сім'ї, встановлення контактної взаємодії з членами дистантних сімей, збору й аналізу інформації про дистантну сім'ю, мотиваційного налаштування членів дистантних сімей до педагогічної взаємодії, розробки і впровадження комплексної програми психолого-педагогічного супроводу дистантної сім'ї – запровадження спецкурсу, програми підвищення психолого-педагогічної культури батьків дітей із дистантних сімей, індивідуального плану ведення конкретного випадку соціального ППС дистантних сімей різного типу); контролю, оцінки, самооцінки результатів підготовки й готовності до означеного напрямку діяльності.

4. Обґрунтовано *організаційно-педагогічні умови* забезпечення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей: впровадження моделі супроводу; збагачення змісту, форм і методів підготовки; включення майбутніх соціальних педагогів у систему практичної підготовки, корекція професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей; перевірка результативності запровадженої моделі. Змістова складова: навчальний курс “Соціальний супровід сімей”, спецкурс “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей” для студентів, проведення форм і методів роботи зі студентами (цикл занять: тренінг “Формування соціальних установок”, тематичний проект “Від особистісного самоствердження до життєвого успіху”, “Школа саморозвитку”, факультативний курс “Пізнай себе і свою родину”, гурток “Основи родинної культури”, просвітницько-профілактичні інтерактивні бесіди, дискусії, кейс-метод із родинних взаємин; семінар-практикум “На шляху до взаєморозуміння”, сімейні прогулянки, тематичні батьківські збори, індивідуальні консультації, родинні свята; тематичний проект “Різні типи дистантних сімей – індивідуальний підхід”; “Тренінг гармонізації відносин батьків і дітей”, міні-лекції для класних керівників “На шляху до гармонізації взаємин у дистантній сім'ї”, семінар “Шляхи

оптимізації родинного виховання в дистантних сім'ях”, семінар-практикум для соціальних педагогів “Особливості соціалізації дітей із різних типів дистантних сімей”), застосування діагностичного інструментарію сприяли підвищенню рівня готовності студентів до означеного напрямку діяльності.

На основі порівняння отриманих результатів доведено, що впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов зумовили суттєві статистичні зміни кожного критерію та рівнів сформованості готовності студентів до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей: в експериментальній групі зафіксовано зростання кількості студентів із високим рівнем за п'ятьма показниками готовності відповідно з 13,54% до 44,79% (більше ніж утричі); зменшився відсоток студентів із низьким рівнем – із 37,5% до 18,75% (більше ніж удвічі). Водночас у контрольній групі означені рівні готовності залишилися незмінними.

Запропоновані результати дослідження не вичерпують розв'язання всіх аспектів досліджуваної проблеми. *Перспективними для подальших наукових досліджень* розглядаємо удосконалення форм і методів підготовки студентів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей; технологізацію підготовки соціальних педагогів за означеним напрямом діяльності; психолого-педагогічний супровід дітей із окремих типів дистантних сімей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов-н/Д., 1998. – 448 с.
2. Александрова Э. Психологическое сопровождение школьников / Э. Александрова. – М. : Academia, 2002. – 206 с.
3. Алексеєва В. Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю / В. Алексеєва, Л. Костриця. – К., 2009. – 120 с.
4. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 556 с.
5. Андреева Т. Семейная психология : учеб. пособие / Т. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 244 с.
6. Андрущенко В. Модернізація освіти: політика і практика / В. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 12–15.
7. Анненкова І. Педагогіка: історія та теорія : навч. посіб. / І. Анненкова, М. Байдан, О. Горчакова. – Одеса : Вид-во “Optimum”, 2009. – 450 с.
8. Архипова С. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / С. Архипова, Г. Майборода, О. Тютюнник. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2011. – 496 с.
9. Багрій В. Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Багрій. – Вінниця, 2010. – 20 с.
10. Бардиер Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – СПб. : Стройлеспечать, 1996. – 90 с.
11. Батаршев А. Диагностика профессионально важных качеств / А. Батаршев, И. Алексеєва, Е. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
12. Батіщева Г. Робота соціальних служб для молоді з молоддю сім'єю : метод. реком. / Г. Батіщева, З. Зайцева. – К. : А. Л. Д., 1996. – 115 с.

13. Безпалько О. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи : монографія / О. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
14. Безпалько О. Підтримка соціальна / О. Безпалько // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / За заг. ред. І. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 180.
15. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. Безпалько ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
16. Безпалько О. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / [О. Безпалько, І. Зверєва, Т. Веретенко]; за ред. О. Безпалько. – К. : Акадевидав, 2014. – 312 с.
17. Безпалько О. Соціально-педагогічна діяльність / О. Безпалько // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 265–267.
18. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. : навч.-метод. вид. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.; Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
19. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник / І. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
20. Бех В. Цілісність соціальної роботи: методологічні, теоретичні та праксеологічні аспекти / В. Бех // Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття : проблеми теорії і практики. – Ч. 1. – К. : ДЦССМ, 2002. – С. 29–47.
21. Богданова І. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / І. Богданова. – 2-ге вид., переробл. та доп. – Х. : Бурун Книга, 2011. – 160 с.
22. Богданова І. Технологічний аспект процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх соціальних педагогів / І. Богданова // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2009. – Вип. 144. Педагогічні науки. – С. 11–15.

23. Боднар Л. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л Боднар. – Одеса, 2006. – 21 с.

24. Бондаренко З. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / З. Бондаренко. – К., 2008. – 200 с.

25. Боришевський М. Соціально-психологічна сутність та розвиток духовності особистості / М. Боришевський // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 73–82.

26. Бочарова В. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход / В. Бочарова. – М. : ИПСР РАО, АСОПиР РФ, 1999. – 184 с.

27. Будник О. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія / О. Будник. – Дніпропетровськ : Середняк Т.К., 2014. – 484 с.

28. Булах І. Психологія особистісного зростання підлітка / І. Булах. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.

29. Вайнола Р. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу : навч. посібник / Р. Вайнола. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 140 с.

30. Вайнола Р. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Вайнола ; за ред. С. Сисоєвої. – Запоріжжя : Хортиц. навч.-реабілітац. багатопроф. центр, 2008. – 460 с.

31. Вайнола Р. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р. Вайнола ; Національний педагогічний ун-т

ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 44 с.

32. Вайнола Р. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р. Вайнола. – К., 2009. – 542 с.

33. Вайнола Р. Соціальний супровід / Р. Вайнола // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 852–853.

34. Вайнола Р. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навч. посібник / за ред С. Сисоєвої. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 134 с.

35. Вайнола Р. Технологія соціальна / Р. Вайнола, Н. Заверико // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге вид. / За заг. ред. І. Зверєвої. – К.–Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 510–513.

36. Валлерштейн Дж. Последствия развода родителей: переживания ребенка в период поздней латентности / Дж. Валлерштейн, Дж. Келли // Лабиринты одиночества / Под ред. Н. Покровского. – М., 1989. – С. 361–383.

37. Василькова Ю. Методика и опыт работы социального педагога: учеб. пособие / Ю. Василькова. – [2-е изд., испр.]. – М. : Академия, 2004. – 160 с.

38. Васянович Г. Педагогічна етика : навч. посібник / Г. Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.

39. Ваховський Л. Аксиологія / Л. Ваховський // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге вид. / за заг. ред.. проф. І. Зверєвої. – Київ–Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 11–13.

40. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні : методологічний аналіз / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С. 42–45.

41. Великий тлумачний словник української мови [з дод. і допов.] / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

42. Веретенко Т. Соціально-педагогічна робота з дистантними сім'ями / Т. Веретенко, Н. Заверико // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 14–22.

43. Выготский Л. Педагогическая психология / Л. Виготський. – М. : Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.

44. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде. По страницам научных трудов Гельмута Фигдора / Д. Видра. – М. : Издательство Института Психотерапии. – 2000. – 224 с.

45. Візер Н. Психолого-педагогічний супровід дітей-сиріт як засіб їх соціалізації / Н. Візер // Науково-практична конференція “Спеціальна (корекційна) освіта”. – 2004. – 460 с.

46. Воспитание детей в неполной семье : [пер. с чешск.] / Под ред. Н. Ершовой. – М. : Прогресс, 1980. – 204 с.

47. Галагузова М. Методика и технология работы социального педагога / М. Галагузова, Л. Мардахаев. – М. : Академия, 2006. – 192 с.

48. Галагузова Ю. Подготовка социальных педагогов: пора преодолеть противоречия / Ю. Галагузова // Социальная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 97–102.

49. Галагузова Ю. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ю. Галагузова. – М., 2001. – 56 с.

50. Галатир І. Зміст та структура готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами / І. Галатир, О. Діденко // Зб. наук. пр. Пед. та психологічні науки / Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. – № 54. – С. 8–13.

51. Галатир І. Критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами / І. Галатир // Педагогіка і психологія

формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. Сущенко (голов. ред.). – Запоріжжя, 2010. – Вип. 6 (59). – С. 114–120.

52. Галатир І. Педагогічні умови результативної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами / І. Галатир // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. : зб. наук. пр. Педагогіка та психологія / редкол.: І. Руснак (наук. ред.) [та ін.]. – Чернівці, 2011. – Вип. 543. – С. 36–45.

53. Гевчук Н. Особливості соціально-педагогічного супроводу дітей трудових мігрантів у загальноосвітніх навчальних закладах / Н. Гевчук // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 447–448. – С. 111–114.

54. Глуханюк Н. Психологическое сопровождение и поддержка профессионально-педагогического образования / Н. Глуханюк // Образование и наука : Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 2. – С. 143–151.

55. Гордієнко Н. Дистантна сім'я трудових мігрантів: ризики та наслідки існування // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 28–35.

56. Гордієнко Н. Соціально-педагогічні засади профілактики деформацій у соціалізації дітей з сімей трудових мігрантів / Н. Гордієнко, А. Ізотова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Вип. 123. – С. 168.

57. Гордієнко Н. Формування комунікативної компетенції як складова професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / Н. Гордієнко, С. Бобела // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки : зб. – 2009. – № 6. – Ч. 2. – С. 235–239.

58. Горлова Е. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию / Е. Горлова // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 17. – С. 214–224.

59. Григорьева А. Педагог как профессиональный воспитатель : на пути к новому образованию // Человек и образование. – 2014. – Вып. 4. – С. 1–4.

60. Григор'єва О. Особливості тривожних станів підлітків з дистантних сімей / О. Григор'єва, О. Лісова, М. Гончарук // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 109–115.

61. Грюнвальд Б. Консультирование семьи / Б. Грюнвальд, Г. Маккаби // Пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2004. – 416 с.

62. Гукаленко О. Информационная культура выпускника университета : культурологический подход / О. Гукаленко, В. Руденко, Н. Руденко // Сучасні проблеми науки та освіти : матеріали 3-ї міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конф., 1–9 травня 2002 р., м. Ужгород. – Харків, 2002. – С. 185.

63. Гура О. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Гура. – Х., 2001. – 20 с.

64. Гущина Т. Формирование готовности у будущих педагогов к работе с неполными семьями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Гущина. – Белгород, 1997. – 24 с.

65. Двіжона О. Засоби корекції емоційно-почуттєвої сфери дітей та підлітків із дистантних сімей : навчально-методичний посібник / О. Двіжона, М. Тютюнник. – Чернівці : Рута, 2006. – 214 с.

66. Демченко О. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / О. Демченко. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2014. – 416 с.

67. Державна тематична доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2008 року. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2008. – 110 с.

68. Діти емігрантів про себе. Сповіді. Думки. Судження... Біль / За заг. ред. І. Калинця, Н. Гумницької. – Львів : Артос, 2008 – 112 с.

69. Діти емігрантів про себе. Сповіді. Думки. Судження... Біль / За заг. ред. І. Калинця, Н. Гумницької. – Львів : Артос, 2009 – 180 с.
70. Докторович М. Неповна сім'я : особливості роботи соціального педагога / М. Докторович. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
71. Докторович М. Соціально-педагогічна робота з дітьми з неповних сімей : навч.-метод. посіб. / М. Докторович. – К. : Ленвіт, 2010б. – 152 с.
72. Дубровина І. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / И. Дубровина. – М. : Педагогика, 1987. –
73. Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.
74. Енциклопедія освіти / В. Кремень (голов.ред.). – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
75. Євтушенко О. Українські мігранти ризикують майбутнім / О. Євтушенко // Людина і суспільство. – 2008. – № 5. – С. 7–9.
76. Елизаров А. Анализ предразводной ситуации в психологическом консультировании / А. Елизаров // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2008. – № 1. – С. 36–43.
77. Єфремова Г. Підготовка майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності / Г. Єфремова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nauka.hnpu.edu.ua>...default...vudannia...Zasobu...robotu...
78. Жукова А. Організація психологічного супроводу / А. Жукова, В. Мальцева // Відкритий урок. – 2006. – № 21/22. – С. 28–39.
79. Журавель А. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / А. Журавель; Нац. акад. Держ. Прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

80. Захарова Л. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. Захарова. – Новосибирск, 1997. – 38 с.

81. Зверева І. Сучасні парадигми соціальної педагогіки / І. Зверева // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – Т. 1: Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 87–95.

82. Зверева І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / І. Зверева. – К., 1999. – 27 с.

83. Зозуляк Р. Дистантна сім'я як фактор важковиховуваності дітей молодшого шкільного віку / Р. Зозуляк // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 57–62.

84. Зубкова Т. Неполные семьи / Т. Зубкова // Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семей. – Г., 2003. – С. 75–80.

85. Іваненко М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів к сімейному консультуванню / М. Іваненко // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 9. – С. 20–23.

86. Ілащук О. Трудова міграція : зражені надії на щасливе дитинство / О. Ілащук, Л. Кобилянська // Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 30-31 жовтня 2008 року. – Чернівці : Технодрук, 2008. – С. 127–133.

87. Исаев И. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / И. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

88. Калаур С. Діяльність соціального педагога з сім'ями, в яких проживають діти-сироти, або діти, позбавлені батьківського піклування / А. Капська, Н. Олексюк, С. Калаур, З. Фалинська // Соціально-педагогічна

робота з проблемними сім'ями : посібник. – Тернопіль : Астон, 2010. – С. 101–106.

89. Калаур С. Теоретичні підходи до професійної діяльності соціального педагога із педагогічно занедбаними дітьми / С. Калаур // Вісн. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України : електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. І. Грязнов. – 2011. – Вип. 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11ksmpzd.pdf.

90. Капська А. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А. Капська // Соціалізація особистості : збірник наукових праць; за заг. ред. А. Капської. – Том XXVIII. – К. : НПУ, 2007. – С. 3–13.

91. Капська А. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Капська / Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів : теорія, практика, програми. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 5–12.

92. Капська А. Практична діяльність студентів як оптимальна їх підготовка до роботи в різних мікросоціумах / А. Капська // Соціальна робота : теорія, досвід, перспективи. – Ужгород : УДУ, 1999. – Ч. 1. – С. 281–285.

93. Капська А. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями : посібник / А. Капська, Н.Олексюк, С. Калаур, З. Фалинська. – Тернопіль : Астон, 2010. – 304 с.

94. Капська А. Соціальний супровід різних категорій сімей : навч. посіб. / А. Капська, І. Пеша. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.

95. Капська А. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери / А. Капська // Науковий часопис : зб. ст. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Сер. 11. – С. 19–29.

96. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості / З. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

97. Карпенко З. Аксіопсихологічне спростування деструктивних ідеологем тоталітарних соціумів / З. Карпенко // Психологія особистості: науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал (ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»). – 2014. – № 1 (5). – С. 55–66.

98. Карпенко З. Нормативно-методичні умови запровадження спеціалізації “психологічне консультування” / З. Карпенко // Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави : кол. монографія / за заг. ред. З. Ковальчук. – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. – С. 155–169.

99. Карпенко З. Суб’єктні механізми аксіогенезу особистості / З. Карпенко, Є. Карпенко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 3–4 (48–49). – С. 5–10.

100. Карпенко О. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Карпенко ; [за ред. С. Харченко]. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.

101. Качалова Т. Формування комунікативної культури майбутнього соціального педагога / Т. Качалова // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. Є. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім.М. Гоголя, 2009. – № 6. – Ч. 2. – С. 251–253.

102. Кыверялг А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

103. Киричок І. Емпатія як важлива індивідуально-психологічна характеристика соціального педагога / І. Киричок, М. Шевчук // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. - Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – С. 145–147.

104. Кірик Т. Заробітчанські діти / Т. Кірик // Подільські вісті. – 2005. – № 21. – С. 3.

105. Кісарчук З. Психологічна корекція / З. Кісарчук // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 750.

106. Кічук Н. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / Н. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Вип. 12. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Т. 1. – 2006. – С. 80–87.

107. Кічук Я. Дитиноцентризм у діяльності соціального педагога як вияв його правової компетентності / Я. Кічук // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 447–448. – С. 175–178.

108. Ковальчук А. Діти трудових емігрантів : особливості особистісної ідентичності у підлітково-юнацькому віці / А. Ковальчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 31–35.

109. Ковальчук Л. Діти трудових мігрантів / Л. Ковальчук // Соціальний педагог. – 2008. – № 3 (15). – С. 56–59.

110. Ковальчук Л. Національні передові ініціативи організації та здійснення соціально-педагогічної і психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів / Л. Ковальчук // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 74–84.

111. Ковальчук Л. Основні напрями соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 260–262.

112. Ковбас Б. Виявлення готовності майбутніх виховників до педагогічної взаємодії з дитячими громадськими об'єднаннями / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 1997. – 80 с.

113. Ковбас Б. Родинна педагогіка : В 3-х т. – Т. 2: Основи родинного виховання / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2006. – 288 с.

114. Ковчина І. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Ковчина ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2007. – 42 с.

115. Ковязіна К. Соціальний захист дітей трудових мігрантів: концептуальні основи та державна політика / К. Ковязіна // Стратегічні пріоритети. – 2013. – № 4 (29). – С. 50–55.

116. Козич І. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / І. Козич. – К., 2008. – 24 с.

117. Козубовська І. Превентивна робота з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку в системі соціальної профілактики : метод. реком. до вивч. курсу / І.Козубовська. – Ужгород : УжНУ, 2008. – 19 с.

118. Кон И. Отцовство как социокультурный институт / И. Кон // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 3–16.

119. Конвенція ООН про права дитини // Збірник законодавчих актів і нормативних документів з питань соціально-правового захисту дітей / Гол. ред. колегії С. Станік. – К. : АТ “Видавництво “Столиця”, 1998. – С. 36–51.

120. Конончук А. Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 5-7 листопада 2009 р. / А. Конончук (ред.) – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 240 с.

121. Коробко С. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник / С. Коробко, О. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.

122. Костив В. Внебрачная семья. Неполная семья. Осиротевшая семья. Приемные дети / В. Костив // Семейное воспитание : краткий словарь. – М. : Политиздат, 1990. – С. 27–28, 153–154, 167, 205–206.

123. Костів В. Класифікація дистантних сімей / В. Костів // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія “Педагогіка і психологія”. – Чернівці : Рута, 2009. – Вип. 444. – С. 97–102.

124. Костів В. Консультативна робота з проблем родинного виховання у неповній сім’ї / В. Костів. – Івано-Франківськ, 1998. – 116 с.

125. Кошечко Н. Тренінг “Конструктивне вирішення конфліктів у сімейних взаємостосунках” / Н. Кошечко // Діти – батьки – сім’я : Вип. 2. – К. : Наук. світ, 2004. – С. 33–77.

126. Кравець В. Гендерна педагогіка : навч. посібник. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.

127. Кравець В. Психологія сімейного життя : навч. посібник / В. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.

128. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

129. Кремень В. Освітнянський простір і соціальна робота в Україні : сучасна парадигма взаємодії / В. Кремень // Особливості соціальної молодіжної політики в Україні та ФРН на сучасному етапі : наук. зб. / редкол. : А. Кудряченко (відп. ред.) [та ін.]. – К. : МАУП, 2004. - С. 31–38.

130. Крюкова Т. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т. Крюкова, М. Сапоровская, Е. Куфтяк. – СПб. : Речь, 2005. – 239 с.

131. Куб’як Н. Аналіз стану педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей / Н. Куб’як // Науковий вісник

Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Вип. 317: Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2006. – С. 47–54.

132. Куб'як Н. Встановлення тимчасової опіки як одна з умов попередження занедбаності дітей з дистантних сімей / Н. Куб'як, К. Гриник // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 40–46.

133. Куб'як Н. Деякі аспекти підготовки вчителів до роботи з дітьми з дистантних сімей / Н. Куб'як // Науковий вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 20. – С. 56–61.

134. Куб'як Н. До проблеми підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з дистантних сімей / Н. Куб'як // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції „Наука і освіта”. – Т. 37: Проблеми підготовки фахівців. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – С. 45–46.

135. Куб'як Н. Запобігання педагогічної занедбаності дітей з дистантних сімей : навч.-метод. посіб. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2013. – 167 с.

136. Куб'як Н. Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. Куб'як ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2010. – 20 с.

137. Куб'як Н. Критерії готовності майбутніх педагогів до роботи з дистантними сім'ями / Н. Куб'як // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наукових праць. Вип. 262. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – С.75–81.

138. Куб'як Н. Психолого-педагогічні проблеми виховання дітей з дистантних сімей, у яких батьки працюють за кордоном / Н. Куб'як // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Вип. 35. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. – С. 341–344.

139. Куб'як Н. Тимчасова опіка – умова запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей / Н. Куб'як //

Електронний ресурс. – Режим доступу: http://rusnauka.com/13_NPT_2008/Pedagogica/31764.doc.htm.

140. Куб'як Н. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями / Н. Куб'як // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу // Матеріали наук.-практ. конф., 13-14 грудня 2007 року. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2007. – С. 157–161.

141. Кузьмина Н. Понятие “педагогической системы” и критерии её оценки / Н. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – С. 11–19.

142. Кулеба М. Необхідна більша увага держави до дітей війни [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/news/neobhidna-bilsha-uvaga-derzhavi-do-ditej-vijni-mikola-kuleba-35491>.

143. Курагина Г. Социально-педагогическое сопровождение подростка из многодетной семьи : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Г. Курагина ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. - СПб., 2006. – 20 с.

144. Лавриченко Н. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 / Н. Лавриченко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. –39 с.

145. Лактіонова Г. Патронаж соціальний / Г. Лактіонова // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / За заг. ред. І. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 179–180.

146. Лактіонова Г. Соціальний супровід/соціальне супроводження / Г. Лактіонова // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге вид. / За заг. ред. І. Зверєвої. – К.-Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 184–185.

147. Лактіонова Г. Соціальний супровід/соціальне супроводження / Г. Лактіонова // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / За заг. ред. І. Зверевої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 255–256.

148. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага, 1984. – 335 с.

149. Ланцбург М. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций / М. Ланцбург // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 15–26.

150. Левченко К. Чи може вирішити проблеми дітей трудових мігрантів тимчасова опіка / К. Левченко // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 103–109.

151. Лелеков В. Влияние семьи на преступность несовершеннолетних / В. Лелеков, Е. Кошелева // Социологические исследования. – 2006. – № 1. – С. 103–113.

152. Лещук Г. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Г. Лещук – Тернопіль, 2008. – 240 с.

153. Лисенко Н. Підготовка майбутніх педагогів до використання етнопедагогіки в сучасному інтеркультурному просторі / Н. Лисенко // Освітній простір України. – 2014. – № 2/11 (3). – С. 50–57.

154. Лисенко Н. Соціально-педагогічні основи полікультурної освіти сучасної дитини: ДНЗ – Родина – Суспільство / Н. Лисенко // Освітній простір України. – 2014. – № 1 (10). – С. 49–56.

155. Лисенко Н. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. Лисенко ; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 1996. – 391 с.

156. Липский А. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / А. Липский, Л. Сикорская. – М. : Дашков и К, 2014. – 279 с.

157. Лісовець О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з дитячими та молодіжними організаціями / О. Лісовець // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2004. – № 4. – С. 58–61.

158. Лісовець О. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими та молодіжними організаціями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Лісовець. – К., 2008. – 25 с.

159. Лукашевич М. Інноваційні соціальні технології професійного самовизначення особистості : [навч. посібник] / М. Лукашевич, Л. Бондарчук. – К. : ІПК ДСЗУ, 2005. – 144 с.

160. Лукьянченко Н. Семья как фактор психоемоционального благополучия подростка / Н. Лукьянченко // Воспитание школьников. – 2011. – № 5. – С. 50–57.

161. Лютий В. Послуги соціальні / В. Лютий // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / За заг. ред. І. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 207–210.

162. Макаренко А. Лекции о воспитании детей / А. Макаренко // Пед. соч. : В 8-ми т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 59–115.

163. Макаренко А. Воспитание в семье и школе / А. Макаренко // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 287–313.

164. Макаренко А. Книга для родителей / А. Макаренко // Пед. соч. : В 8-ми т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 5. – С. 8–236.

165. Макаренко А. Письмо А. Дмитриеву / А. Макаренко // Пед. соч. : В 8-ми т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 8. – С. 81–82.

166. Макаренко А. О “Книге для родителей” / А. Макаренко // Пед. соч. : В 8-ми т. – М., 1986. – Т.7. – С. 145–156.

167. Максимович О. Особливості виховання дітей із розлучених сімей : навч.-метод. посіб. / О. Максимович, В. Постовий. – К. : Б. в., 2004 . – 139 с.
168. Малкина-Пых И. Семейная терапия / И. Малкина-Пых. – М. : Изд.-во Эксмо, 2005. – 992 с.
169. Малькова М. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис... канд. пед. наук / М. Малькова. – Луганськ, 2006. – 20 с.
170. Манохіна І. Соціальний супровід як форма соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування дітей / І. Манохіна // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.intkonf.org.
171. Марасанов Г. Социально-психологический тренинг / Г. Марасанов. – М. : Изд-во “Совершенство”, 1998. – 208 с.
172. Марков І. На роздоріжжі : аналітичні матеріали комплексного дослідження / І. Марков, Ю. Бойко, О. Стецюк та ін. ; за ред. І. Маркова. – Львів, 2009. – 244 с.
173. Марковская И. Тренинг взаимодействия родителей с детьми : цели, задачи и основные принципы / И. Марковская. – СПб. : Речь, 2002. – 150 с.
174. Марова З. Ребенка воспитывает одна мать / З. Марова // Воспитание детей в неполной семье. – М. : Прогресс, 1980. – С. 5–68.
175. Марусинець М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. Марусинець . – К. : Б.в., 2012 . – 39 с.
176. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
177. Матвійів Р. Сучасний стан соціально-педагогічної роботи з дистантною сім'єю // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 115–122.

178. Мацук Л. Правове виховання дітей в сім'ї / Л. Мацук // Педагогіка : Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – № 2. – Тернопіль, 2001. – С. 17–19.

179. Мацук Л. Засоби вдосконалення підготовки студентів до правового виховання особистості в сенситивному періоді її формування / Л. Мацук // Педагогіка: Вісник Прикарпатського університету. – Вип. VII. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – С. 69–74.

180. Медведева А. Притяженья больше нет: что гонит наших заробитчан из Италии / А. Медведева // Вести Репортер. – 2013. – № 12. – С. 16–17.

181. Межвінські Б. Роль батька в родині / Б. Межвінські // Сопричастя. Міжнародний богословський часопис. – 2003. – № 2. – С. 43–58.

182. Михайлишин Г. Аксіозмістовні аспекти гуманізму на сучасному етапі розвитку людства / Г. Михайлишин // Мультиверсум. Філософський альманах: [зб. наук. пр.] / [гол. ред. В. Лях]. – К., 2012. – Вип. 8. – С. 105–117.

183. Михайлишин Г. Діагностика компетентнісного підходу в сучасній освіті / Г. Михайлишин // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – К. : ВІР УАН, 2012. – Вип. 65. – С. 428–435.

184. Михайлишин Г. Соціалізація особистості у світоглядній парадигмі освіти / Г. Михайлишин // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – К. : ВІР УАН, 2012. – Вип. 67. – С. 532–538.

185. Михайлишин Г. Цінності освіти як засіб досягнення мети суспільного поступу / Г. Михайлишин // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2011. – N 47. – С. 202–209.

186. Михайлишин Г. Формування професійних умінь майбутніх учителів у системі виховної роботи вищих навчальних закладів фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Михайлишин ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.

187. Минухин С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман ; пер. с англ. А. Иорданского. – М. : Независимая фирма "Класс", 1998. – 304 с.

188. Міщик Л. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Л. Міщик. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.

189. Міщик Л. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога : монографія / Л. Міщик ; МОНМС України, Глух. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – 115 с.

190. Москаленко В. Социализация личности : философський аспект / В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.

191. Москалюк О. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.

192. Мудрий Я. Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки підлітків з дистантних сімей / Я Мудрий, М. Філяк // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 128–133.

193. Мудрык А. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / А. Мудрык. – М. : Академия, 2002. – 194 с.

194. Мустаева Ф. Социальная работа с семьей как часть семейной политики / Ф. Мустаева // Известия Уральского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. – 2010. – Т. 77. – № 2. – С. 178–186.

195. Мустаева Ф. Социальная педагогика : учебник для вузов / Ф. Мустаева. – М. : Академический проспект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 28 с.

196. Мушкевич М. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці / М. Мушкевич // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 1. – С. 287–294.

197. Навайтис Г. Семья в психологической консультации / Г. Навайтис. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
198. Нагачевська З. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.) : [монографія] / З. Нагачевська. – Івано-Франківськ : Видавець Третяк І.Я., 2007. – 764 с.
199. Наконечна М. Допомога іншому: психологічні аспекти : монографія / М. Наконечна. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2012. – 184 с.
200. Ніколенко О. Особливості спілкування підлітків у дистантній сім’ї / О. Ніколенко, О. Мороз // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : rusnauka.com/13.DNI_2007/Psiholo...
201. Новикова Л. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л. Новикова ; под ред. Н. Селивановой, А. Мудрика; сост. Е. Соколова. – М. : ООО “ПЕР СЭ”, 2010. – 335 с.
202. Носкова М. Социально-психологические особенности родительско-детских отношений в неполных отцовских семьях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. Носкова. – М., 2010. – 24 с.
203. Овчарова Р. Психологическое сопровождение родительства : учеб. пособие / Р. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 318 с.
204. Овчарова Р. Психология родительства : учеб. пособие / Р. Овчарова. – М. : Academia, 2005. – 363 с.
205. Овчарова Р. Родительство как психологический феномен : учеб. Пособие / Р. Овчарова. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2006. – 496 с.
206. Олексюк Н. Зміст соціально-педагогічної роботи з сім’ями військовослужбовців в умовах реформування Збройних Сил України / Н. Олексюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – 2009а. – Вип. 16–17. – С. 68–71.
207. Олексюк Н. Основні напрями роботи соціального педагога з дистантними сім’ями військовослужбовців в Україні / Н. Олексюк //

Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 138–145.

208. Олексюк Н. Соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування збройних сил України : монографія / Н. Олексюк. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2011. – 304 с.

209. Олифирович Н. Психология семейных кризисов / Н. Олифирович, Т. Зинкевич-Куземкина, Т. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.

210. Організація соціально-психологічної допомоги дітям, батьки яких перебувають за кордоном : методичний посібник для психологів, соціальних педагогів, педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. – Хотин, 2005. – 30 с.

211. Оржехівська В. Педагогічна профілактика девіантної поведінки неповнолітніх / В. Оржехівська. – К. : Знання, 2000. – 264 с.

212. О современной семье и ее воспитательном потенциале / О. Кучмаева [и др.] // СОЦИС. – 2010. – №7. – С. 49–55.

213. Ослон В. Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи / В. Ослон // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 27–36.

214. Основы коррекционной педагогики / Под ред. В. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

215. Остапчук О. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерного виховання підлітків / О. Остапчук // Електронний ресурс. – Режим доступу: conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Ostapchuk.php.

216. Панченко С. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до запобігання жорстокого поводження з дітьми / С. Панченко. – Електронний ресурс] : – Режим доступу : www.gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_15_2/V15_2_141.

217. Пащенко С. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді : автореф. дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. Пащенко – К., 2000. – 23 с.

218. Педагогічний словник для молодих батьків / Відп. ред. В. Постовий. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348 с.

219. Пенішкевич Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями / Д. Пенішкевич // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 256: Педагогіка та психологія. – С. 125–130.

220. Пенішкевич Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із дистантними сім'ями / Д. Пенішкевич / Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 225. Педагогіка та психологія. – 2005. – С. 89–97.

221. Пенішкевич Д. Подолання важковиховуваності у дітей з дистантних сімей / Д. Пенішкевич // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 263. – С. 140–147.

222. Пенішкевич Д. Робота соціального педагога з важковиховуваними дітьми із дистантних сімей / Д. Пенішкевич, О. Копоть // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 92–97.

223. Пенішкевич Д. Роль сім'ї у попередженні педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей / Д. Пенішкевич, Н. Куб'як // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 11 Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 5. – Ч. II. – С. 112–117.

224. Пенішкевич Д. Соціальна педагогіка: Модульна технологія навчального курсу : навч. посіб. / Д. Пенішкевич, Л. Тимчук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 496 с.

225. Пенішкевич Д. Формування важковиховуваності підлітка в дистантних сім'ях / Д. Пенішкевич, О. Пньова // Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 30-31 жовтня 2008 року. – Чернівці : Технодрук, 2008. – С. 92–97.

226. Петренко В. Особливості соціального супроводу дітей з сімей трудових мігрантів / В. Петренко // Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви : матеріали міжн. наук.-практ. конф., Чернівці, 14-16 травня 2009 р. – Чернівці : Книга – XXI, 2009. – С. 395–398.

227. Петровская Л. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. Петровская. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1989. – 216 с.

228. Петровский А. Личностно-развивающее взаимодействие / А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Цветная печать, 1996. – 85 с.

229. Петрочко Ж. Забезпечення прав дітей як соціально-педагогічна проблема / Ж. Петрочко // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія соціально-педагогічна / за ред. Л. Мельник, В. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2008. – Вип. ІХ. – С. 139–148.

230. Петрюк І. Підготовка соціальних педагогів до подолання шкільної дезадаптації вихованців інтернатних закладів / І. Петрюк // Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 318–324.

231. Пехота О. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховного процесу як важлива умова формування їх професіоналізму / О. Пехота // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта, 2005. – Вип. 8. – Ч. І. – С. 23–28.

232. Пеша І. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І. Пеша. – К. : Логос, 2000. – 87 с.

233. Пеша І. Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги / І. Пеша // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 11. – Ч. 2. – С. 196–199.

234. Пігіда В. Аналіз стану та проблем дітей трудових мігрантів в Україні / В. Пігіда // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2010. – № 9 (196). – С. 113 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/visnyk/2010/9_2010_ped.pdf#page=113.

235. Платонова О. Формування якостей соціального педагога у процесі професійної підготовки / О. Платонова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : збірник / Чернігівський держ. пед. унт ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2009. Вип. 61. С. 124–127.

236. Плешакова О. Системно-структурная модель комплексного психологического сопровождения семьи / О. Плешакова // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. – 2010. – № 20. – С. 188–196.

237. Пожидаєва О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Пожидаєва. – К., 2011. – 20 с.

238. Поліщук В. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи : курс лекц. / В. Поліщук, О. Янкович ; ТДПУ. – Тернопіль, 2009. – 256 с.

239. Поліщук В. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник / В. Поліщук. – Тернопіль : Богдан, 2003. – 184 с.

240. Поліщук В. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук :

спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 44 с.

241. Приемная семья : психологическое сопровождение и тренинги / С. Гринберг [и др.]. – СПб. : Речь, 2007. – 351 с.

242. Приходько В. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Приходько. – К., 2004. – 21 с.

243. Прихожан А. Дети без семьи / А. Прихожан, Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990 – 160 с.

244. Про внесення змін до Закону України "Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей : Закон України від 5 червня 2014 року № 1316-VII // Відомості Верховної Ради. – 2015. – № 46. – С. 416.

245. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 20.10.2014 р. № 1706-VII // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1207-18/page>.

246. Про зовнішню трудову міграцію : Закон України від 5 листопада 2015 року № 761-VIII // Відомості Верховної Ради. – 2015. – № 49–50. – С. 463.

247. Про охорону дитинства (ст. 1) : Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III [Електронний ресурс] // Професійна юрид. система “МЕГА-НаУ”. – Режим доступу : www.nau.ua.

248. Про правовий статус осіб, які були вимушені залишити місця проживання внаслідок тимчасової окупації Автономної Республіки Крим та Севастополя та обставин, пов’язаних з проведенням антитерористичної операції на території України : Закон України від 2014 р. // Електронний ресурс. – Режим доступу: ipress.ua/.../rada_uhvalyla_zakon_shchodo

249. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України : від 06.10.05 N 2961-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – N 2–3. – С. 36.

250. Про соціальні послуги : Закон України від 19 черв. 2003 р. № 966-IV // Відом. Верхов. Ради України. – 2003. - № 45. – Ст. 358. – Зі змінами ; ост. ред. 15 груд. 2009 р.

251. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21 черв. 2001 р. № 2558-III // Відом. Верхов. Ради України. – 2001. - № 42. – Ст. 213. – Зі змінами ; ост. ред. 15 січ. 2009 р.

252. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України від 05 лют. 1993 р. № 2998-XII // Відом. Верхов. Ради України. – 1993. – № 16. – Ст. 167. – Зі змінами ; ост. ред. 16 квіт. 2009 р.

253. Простакова Т. Кризис подросткового возраста / Т. Простакова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 244 с.

254. Протас О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Протас ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 23 с.

255. Психология семейных отношений : учеб. пособие / [А. Кошелева и др.] ; под ред. О. Шаграевой, А. Сергеева. – М. : Academia, 2008. – 360 с.

256. Психологія сімейних взаємин : навч. посіб. / [М. Корольчук, П. Криворучко, В. Осьодло та ін.] ; за заг. ред. М. Корольчука. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 296 с.

257. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/school/upbring/1334>.

258. Равлюк Т. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями у процесі соціально-педагогічної практики / Т. Равлюк // Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 30-31 жовтня 2008 року. – Чернівці : Технодрук, 2008. – С. 123–127.

259. Раєвська Я. Особливості емоційної сфери підлітків з дистантних сімей // Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 194–198.

260. Раєвська Я. Особливості емоційної сфери підлітків з дистантних сімей : дис. . канд. психол. наук : 19.00.05 / Я. Раєвська ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2012. – 250 с.

261. Раєвська Я. Особливості емоційної сфери підлітків з дистантних сімей : автореф. дис ... канд. психол. наук / Я. Раєвська. – К., 2012. – 18 с.

262. Рибалка В. Особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти / В. Рибалка // Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / [за ред. В. Рибалки]. – К. : Тернопіль, 2003. – С. 30–42.

263. Рижанова А. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / А. Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с.

264. Рижанова А. Соціальність / А. Рижанова // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге вид. / за заг. ред. І. Зверєвої. – Київ–Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 98–101.

265. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. Сер. 14. – Психология. – 1994. – С. 14–18.

266. Рожков М. Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций / М. Рожков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/34_1/.

267. Романовська Д. Соціально-педагогічний патронат дітей трудових мігрантів / Д. Романовська // Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки

спеціалістів до роботи з ними : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 30-31 жовтня 2008 року. – Чернівці : Технодрук, 2008. – С. 127–133.

268. Романовська Д. Стратегія психологічної та соціально-педагогічної допомоги дітям трудових мігрантів / Д. Романовська // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 151–159.

269. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. ; под ред. В. Давыдова. – М. : Научное издательство “Большая Российская энциклопедия”, 1993. – Т. 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php

270. Савченко С. Соціальна педагогіка : теорія і технології / С. Савченко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

271. Савченко С. Суб'єктність личности в контексте социально-педагогического подхода / С. Савченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9–13.

272. Сатир В. Психотерапия семьи: [пер. с англ.] / В. Сатир. – СПб. : Речь, 2006. – 283 с.

273. Седих К. Делінквентний підліток : навчальний посібник / К. Седих, В. Моргун ; [2-ге вид., доп.]. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2015. – 272 с.

274. Семиченко В. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посібник / В. Семиченко, В. Заслуженюк. – К. : Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка, 2000. – Ч. 1. – 217 с.

275. Серода Е. Тренинги и решения семейных проблем / Е. Серода. – СПб. : Речь, 2008. – 189 с.

276. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии / Е. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Социально-психологический центр, 1996. – 347 с.

277. Синявський В. Професійна орієнтація в школі : метод. реком. / В. Синявський. – К. : Чернігівський центр зайнятості, 2009. – 31 с.

278. Сімейний кодекс України // Звід Кодексів і Законів України. – К. : Українське агенство інформації та дріку “Рада”, 2007. – С. 514–544.
279. Скалецький М. Заробітчанство та проблема соціального сирітства в Україні / М. Скалецький, О. Оробчук // Вісник Національного ун-ту “Львівська політехніка”. Філософські науки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbul.gov.ua/UJRN/VHULPEN-2013-750-19>.
280. Скотт Д. Конфликты, пути их преодоления / Д. Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 192 с.
281. Сластенин В. Социальный педагог : готовность к профессиональной деятельности / В. Сластенин // Научные труды. – М. : Прометей, МПГУ, 1995. – С. 3–4.
282. Слюсарев Ю. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю. Слюсарев ; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1992. – 16 с.
283. Смеречак Л. Підготовка соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями / Л. Смеречак // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Вип. 444. – С. 159–164.
284. Смеречак Л. Формування професійних інтересів майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Смеречак ; Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 23 с.
285. Солодников В. Социология социально-дезадаптированной семьи / В. Солодников. – СПб. : Директ, 2007. – 384 с.
286. Сорочинська В. Організація роботи соціального педагога : навчальний посібник. – К. : Кондор, 2005. – 198 с.
287. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія [за заг. ред. І. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 237–244.

288. Соціальна педагогіка : навчально-методичний комплекс [за ред. А. Капської] : У 2-х т. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Т. 1. – 302 с.; Т. 2. – 338 с.

289. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Капської. – 3-є вид., перероб. і доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

290. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / [за заг. ред. І. Зверевої, Г. Лактіонової]. – К. : Наук. світ, 2003. – 117 с.

291. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посібник / За ред. А. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

292. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах : методичний посібник / [І. Зверева З. Кияниця, В. Кузьмінський та ін.]. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.

293. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів / За ред. К. Левченко, І. Трубавіної, І. Цушка. – К. : ФОП “Купріянова”, 2007. – 240 с.

294. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посібник / За ред. К. Левченко, І. Трубавіної, І. Цушка. – К. : ФОП “Чальцев”, 2008. – 384 с.

295. Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 30-31 жовтня 2008 р. – Чернівці : Технодрук, 2008. – 176 с.

296. Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, семья : [в 2 т.] / А Спиваковская. – М. : Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – Т. 1. – 304 с.; Т. 2. – 462 с.

297. Стельмахович М. Педагогічні умови ефективного використання українознавства в системі родинного виховання / М. Стельмахович // Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 44–48.

298. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка : навч. посібник / М. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.
299. Стельмахович М. Українське родинознавство / М. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1994. – 56 с.
300. Стефурак І. Батьки і діти / І. Стефурак // До світла. – 2006. – № 8–10. – С. 28–29.
301. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка / В. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с.
302. Сухомлинський В. Розмова з молодим директором / В. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 515.
303. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / В. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–282.
304. Сухомлинський В. Слово до батьків / В. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – 499–503.
305. Сухомлинський В. Хто сьогодні за партою / В. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – 504–510.
306. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину / В. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – К., 1980. – Т. 2. – С. 149–416.
307. Тарновска-Якобец У. Особенности социализации детей с дистантным отцовством: на примере семей моряков и рыбаков дальнего плавания : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / У. Тарновска-Якобец ; Моск. гуманитар. ун-т. – М., 2006. – 39 с.
308. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу : збірн. метод. мат-лів / [Авт. кол. Г. Бевз, А. Капська, Н. Комарова та ін.]. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.
309. Титаренко В. Воспитательная ущербность неполной семьи / В. Титаренко // Человек после развода. – Вильнюс, 1985. – С. 91–106.

310. Титов Б. Семейная драма глазами ребенка / Б. Титов, Л. Машкова. – Л. : Знание, 1990. – 64 с.
311. Тищенко С. Психологічний захист / С. Тищенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 753–754.
312. Трубавіна І. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. / І. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 113 с.
313. Трубавіна І. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю : автореф. дис. ... д-ра педагогічних наук : 13.00.05 / І. Трубавіна ; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 44 с.
314. Трудовая миграция из Украины, Белоруси и Молдовы в Российскую Федерацию: тенденции и связь с торговлей людьми / Е. Левченко, И. Шваб, Е. Тюрюканова и др. – К., 2008. – 304 с.
315. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини : методичні матеріали для тренера / авт.-упор.: О. Безпалько, Т. Лях, В. Молочний, Т. Цюман ; за аг. ред.. Г. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2004. – 107 с.
316. Фалинська З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / З. Фалинська ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 21 с.
317. Фёдорова Ю. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частной школе : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. Федорова; Вятский государственный гуманитарный университет. – Курск, 2003. – 18 с.
318. Ферреро Б. Політ сокола : короткі історії для душі / Б. Ферреро ; пер. з пол. Н. Римської. – 2009. – 104 с.

319. Фигдор Г. Беды развода и пути их преодоления : в помощь родителям и консультантам по вопросам воспитания / Г. Фигдор ; пер. Д. Видра. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 368 с.

320. Филонов Л. Психологические аспекты установления контактов между людьми : методика контактного взаимодействия / Л. Филонов. – Пушино, 1982. – 40 с.

321. Фурманов И. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И. Фурманов, А. Аладьин, Н. Фурманова. – Минск : Тесей, 1999. - 158 с.

322. Фуштей Л. Підготовка соціальних педагогів до здійснення політики опікунського сімейного виховання в сучасних умовах / Л. Фуштей // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Ужгород : Мистецька лінія, 2003. – С. 325–327.

323. Харченко С. Інноваційні технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями “групи ризику” : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Харченко, Н. Краснова, Я. Юрків. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 540 с.

324. Харченко С. Робота соціального педагога з сім'ями. – [2-ге вид.] / С. Харченко, Н. Краснова. – Харків : Основа, 2012. – 111 с.

325. Харченко С. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія / С. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

326. Хеллингер Б. Порядки любви : разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий / Б. Хеллингер. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 400 с.

327. Холман А. Методы оценки семи : инструментарий для понимания и интервенций / А. Холман ; [пер. с англ.] ; под общ. ред. Л. Романенковой. – Запорожье, 2000. – 104 с.

328. Хоментаскас Г. Семья глазами ребенка : [дети и психол. проблемы в семье] / Г. Хоментаскас. – М. : РИПОЛ классик, 2003. – 222 с.

329. Целуйко В. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей / В. Целуйко. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2006. – 271 с.

330. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / В. Чайка; [за ред. Г. Терещука]. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.

331. Чернуха Н. Формування громадянськості учнівської молоді: інтеграція виховних соціальних впливів суспільства : [моногр.] / Н. Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 360 с.

332. Чубук Р. Соціально-педагогічна робота зі студентською молоддю : монографія / Р. Чубук. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. – 300 с.

333. Чубук Р. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. Чубук ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 21 с.

334. Шанскова Т. Актуальні тенденції у підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу сімей / Т. Шанскова // Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/2223/1/05shtiss.pdf.

335. Шнайдер С. Есть ли жизнь после развода? / С. Шнайдер, К. Фридрих-Бюттнер. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 256 с.

336. Шнейдер Л. Психология семейных отношений : курс лекций / Л. Шнейдер. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 501 с.

337. Шпак О. Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя / О. Шпак, Н. Угляренко // Молодь і ринок. – 2005. – № 5. – Одеса : ГО “Південна фундація педагогіки”, 2011. – С. 5–10.

338. Шпільчак Л. Включення майбутніх соціальних педагогів у систему практичної підготовки до соціально-педагогічного супроводу дітей із

дистантних сімей / Л. Шпільчак // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – Вип. 17. – Ч. 3. – Київ-Ів.-Франківськ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 121–128.

339. Шпільчак Л. Досвід запровадження спецкурсу “Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей” / Л. Шпільчак // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. 51. – Івано-Франківськ, 2014. – С. 50–57.

340. Шпільчак Л. Збагачення змісту підготовки соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей в умовах полікультурного виміру сучасної освіти / Л. Шпільчак // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. 32. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 110–114.

341. Шпільчак Л. Критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей / Л. Шпільчак // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. 35. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 92–96.

342. Шпільчак Л. Морально-етичні проблеми розвитку й виховання дітей із дистантних сімей, утворених внаслідок трудової еміграції батьків / Л. Шпільчак // Новітня еміграція: проблеми соціального і національного сирітства: Збірник наукових статей і виступів за матеріалами круглих столів / Уклад. І. Ключковська, Н. Гумницька. – Львів : МІОК Національного університету “Львівська політехніка”, 2010. – С. 103–107.

343. Шпільчак Л. Організація і методика дослідження готовності соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей / Л. Шпільчак // Січневі педагогічні читання: сучасна освіта як процес формування людини, суспільства, держави. – Сімферополь : КРП “Видавництво “Кримнавчпеддержвидав”, 2010.– С. 244–246.

344. Шпильчак Л. Особенности развития и поведения детей из дистантных семей / Л. Шпильчак // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук : журнал научных публикаций. – 2014. – № 3. – Ч II. – С. 252–257.

345. Шпільчак Л. Особливості соціально-педагогічної підтримки дистантної сім'ї / Л. Шпільчак // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2009. – Вип. 396. – С. 284–289.

346. Шпільчак Л. Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей : методичні рекомендації / Л. Шпільчак ; за ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ : Приватний підприємець Бойчук А.Б., 2014. – 128 с.

347. Шпільчак Л. Толерантне ставлення соціального педагога до дітей із дистантних сімей як компонент його професійної культури / Л. Шпільчак // Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності: Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. 5-7 листопада 2009 року / За ред. А. Конончук. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – С. 228–230.

348. Шпільчак Л. Удосконалення форм і методів діяльності соціальних педагогів у формуванні якостей сім'янина у дітей із дистантних сімей / Л. Шпільчак // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. 36. – Івано-Франківськ, 2011. – С. 187–190.

349. Шпільчак Л. Утвердження креативного становлення особистості дитини з дистантної сім'ї / Л. Шпільчак // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. 41. – Івано-Франківськ, 2012. – С. 124–126.

350. Шпільчак Л. Характеристика виховного потенціалу дистантної сім'ї / Л. Шпільчак // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. 47. – Івано-Франківськ, 2013. – С. 130–134.

351. Щорічна державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2014 року: “Дотримання прав дітей в умовах збройного

конфлікту” / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики ; [Авт. кол.: С. Аксьонова, О. Вакуленко, О. Васильєв та ін.]. – К., 2015. – 160 с.

352. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. Якиманская. – М. : Библиотека журн. “Директор школы”, 1996. – 96 с.

353. Ясинчук Л. Не хочу грошей. Хочу маму / Л. Ясинчук // Експрес. – 2013. – 9–16 січня. – С. 15.

354. Breen J. The Ripple Effects of Imprisonment on Prisoners' Families // [Електронний ресурс www.workingnotes.ie/.../the-ripple-effects-of-i...] 2008.

355. Centre for Social and Educational Research, Parents, Children and Prison: Effects of Parental Imprisonment on Children. – Dublin : Dublin Institute of Technology, 2002. – 89 p.

356. Comfort M. Doing Time Together: Love and Family in the Shadow of the Prison. – Chicago : University of Chicago Press. – 2007. – 256 p.

357. Condry R. Families Shamed: The Consequences of Crime for Families of Serious Offenders. Cullompton, Devon: Willan Publishing. – 2007.

358. Codd H. Prisoners' Families: The “Forgotten Victims”/ H. Codd // Probation Journal. – 1998. – № 45. – P. 148–153.

359. Epstein R. Mothers in Prison : the sentencing of mothers and the rights of the child / R. Epstein // Prison Service Journal. – 2014. – Issue 216. – P. 36–43.

360. Farrington D. Psychological explanations of crime / D. Farrington. – Dartmouth : Aldershot, 1994. – P. 13–48.

361. Hirchi T. The family / T. Hirchi // Crime / Ed. by J. Wilson, J. Petersilia. – San Francisco : Inst. for contemporary studies, 1995. – P. 129–130.

362. Meeks L. Health: A Wellness Approach / L. Meeks, Ph. Heit. – Columbus : Merrill Publishing Company, 1991. – 596 p.

363. Murray J. Parental Imprisonment: Effects on Boys' Antisocial Behaviour and Delinquency through the Life-course / J. Murray, D. Farrington // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2005 – № 46. – P. 1269–1278.

364. Neufeld G. Hold on to your kids : why parents need to matter more than peers / G. Neufeld, G. Mate. – New York : Random House, Inc., 2006. – 296 p.

365. Pedro-Carroll J. Putting children first: proven parenting strategies for helping children thrive through divorce / J. Pedro-Carroll. – New York : Published by the Penguin Group, 2010. – 339 p.

366. Sack W. The children of imprisoned parents: a psychosocial exploration / W. Sack, J. Seidler, S. Thomas // *American journal of orthopsychiatry*. – 1976. – October. – P. 618–628.

367. Sharratt K. Incentivising Prison Visits: New Research Findings on the Needs of Children with Imprisoned Mothers and Fathers / K. Sharratt, R. Cheung // *Prison Service Journal*. – 2014. – Issue 216. – P. 24–29.

368. Smith R. Poverty and Disadvantage among Prisoners' Families / R. Smith, R. Grimshaw, R. Renee, M. Knapp. – York : Joseph Rowntree Foundation. – 2007. – P. 70.

369. Yelloly M. Professional Competence and Higher Education / M. Yelloly, M. Henkel // *Learning and Teaching in Social Work : Towards Reflective Practice*. – London : Jessica Kingsley Publishers, 1995. – P. 51–64.

ДОДАТКИ

Додаток А Вивчення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей

Додаток А.1

Письмова діагностична робота на виявлення якості знань студентів щодо педагогічного потенціалу дистантних сімей

Студентам пропонують 15 запитань щодо педагогічного потенціалу дистантних сімей. За кожну правильну відповідь – 1 бал, неповна відповідь – 0,5 балів.

Результати письмової роботи піддаються кількісному та якісному аналізу, оскільки засвідчують рівень *об'єктивних* знань студентів із основ соціального психолого-педагогічного супроводу (аналіз результатів анкетування виявив певний *суб'єктивізм* опитуваних в оцінюванні своїх знань, умінь і навичок ППС).

Таблиця А.1

Шкала оцінювання знань студентів

Сума балів	Рівень готовності
1 – 4	низький
5 – 7	середній
8 – 11	достатній
12 – 15	високий

1. Дистантна сім'я – це: _____
2. Дистантна сім'я відрізняється від повної сім'ї тим, що: _____
3. Дистантна сім'я відрізняється від неповної сім'ї тим, що: _____
4. Назвіть типи дистантних сімей, які Ви знаєте: _____
5. Які стилі батьківсько-дитячих стосунків переважають у різних типах дистантних сімей, наведіть приклади _____
6. Особливості соціально-виховної діяльності батька у дистантній сім'ї _____
7. Особливості соціально-виховної діяльності матері в дистантній сім'ї _____
8. Назвіть позитивні чинники соціально-виховної діяльності дистантної сім'ї _____
9. Назвіть негативні чинники соціально-виховної діяльності дистантної сім'ї _____
10. Відомі Вам варіанти батьківської позиції у ставленні матері/батька до дитини з дистантної сім'ї: _____
11. Компоненти батьківської культури, найбільш значущі для умов різних типів дистантних сімей: _____
12. Які специфічні труднощі виховання дітей у різних типах дистантних сімей? Наведіть порівняльні приклади _____
13. Назвіть якості особистості дитини, які утверджуються в різних типах дистантних сімей _____
14. Які риси характеру дитини отримують позитивне зростання в різних типах дистантних сімей? _____
15. Які риси характеру дитини отримують негативний розвиток у різних типах дистантних сімей? _____

Додаток А.2

**Письмова діагностична робота на виявлення якості знань студентів
із цільового застосування діагностичних методик у процесі ППС ДС**

Студентам пропонують 15 запитань щодо цільового застосування діагностичних методик у процесі ППС дистантних сімей. За кожну правильну відповідь – 1 бал, неповна відповідь – 0,5 балів.

Результати письмової роботи піддаються кількісному та якісному аналізу, оскільки засвідчують рівень *об'єктивних* знань студентів із основ соціального психолого-педагогічного супроводу (аналіз результатів анкетування виявив певний *суб'єктивізм* опитуваних в оцінюванні своїх знань, умінь і навичок ППС).

Таблиця А.2

Шкала оцінювання знань студентів

Сума балів	Рівень готовності
1 – 4	низький
5 – 7	середній
8 – 11	достатній
12 – 15	високий

1. За допомогою яких методів, методик можна вивчити умови розвитку і виховання дітей із дистантних сімей? _____
2. За допомогою яких методів, методик можна вивчити рівні сформованості різнобічних якостей дітей із дистантних сімей? _____
3. За допомогою яких методів, методик легко встановити контакт з дитиною, із батьками дітей із дистантних сімей? _____
4. Назвіть методики для виявлення індивідуально-типологічних властивостей особистості: _____
5. Які методики використовують для встановлення емпатійних якостей осіб різних вікових груп? _____
6. Які методики використовують для виявлення рівня сформованості вольових якостей особи для різних вікових груп? _____
7. Які методики ефективно використовуються у психологічній практиці з питань налагодження батьківсько-дитячої взаємодії? _____
8. Які методики ефективно використовуються для виявлення комунікативної компетентності особи? _____
9. У чому полягає сутність методики контактної взаємодії Л. Філонова, назвіть її основні стадії _____
10. Які діагностичні можливості методики контактної взаємодії? _____
11. Які методики використовуються для виявлення знань з основ діалогічного спілкування (за методикою контактної взаємодії Л. Філонова) _____
12. Які методики ефективно використовують для виявлення організаторських компетентностей особи? _____
13. Які методики використовують для виявлення психолого-педагогічних якостей батьків у різних дистантних сім'ях? _____
14. Які методики використовують для виявлення мотиваційної налаштованості особи? _____
15. Яка специфіка входження соціального педагога в дистантну сім'ю в умовах її різних типів? _____

**Письмова діагностична робота на виявлення знань
специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей**

Студентам пропонують 15 запитань на виявлення знань специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей. За кожну правильну відповідь – 1 бал, неповна відповідь – 0,5 балів.

Результати письмової роботи піддаються кількісному та якісному аналізу, оскільки засвідчують рівень *об'єктивних* знань студентів із основ соціального психолого-педагогічного супроводу (аналіз результатів анкетування виявив певний *суб'єктивізм* опитуваних в оцінюванні своїх знань, умінь і навичок ППС).

Шкала оцінювання знань студентів

Сума балів	Рівень готовності
1 – 4	низький
5 – 7	середній
8 – 11	достатній
12 – 15	високий

1. У чому полягає сутність психолого-педагогічної культури батьків та інших родинних вихователів у дистантній сім'ї _____
2. У чому різниця в організації батьківського впливу на дитину та батьківської взаємодії з дитиною? _____
3. У чому різниця таких батьківських установок і типів поведінки як “прийняття (схвалення) та любов”, “явне відкидання (знехтування)”, “надмірна вимогливість”, “надмірна опіка”? _____
4. Охарактеризуйте властивості батьківської позиції стосовно дітей (адекватності, динамічності, прогностичності, любові і незалежності) _____
5. Назвіть види адекватного батьківського ставлення до дітей _____
6. Які форми взаємодії з дитиною батька/матері з дистантної сім'ї є ефективними? _____
7. Які методи є ефективними у виховній практиці з питань налагодження батьківсько-дитячої взаємодії? _____
8. Назвіть ознаки адекватного розвитку відносин на I – III стадіях методики контактної взаємодії Л. Філонова _____
9. Назвіть ознаки адекватного розвитку відносин на IV – VI стадіях методики контактної взаємодії Л. Філонова _____
10. Назвіть тактичні принципи, які використовуються батьками на I – III стадіях взаємодії з дітьми (за методикою контактної взаємодії Л. Філонова) _____
11. Назвіть тактичні принципи, які використовуються батьками на IV – VI стадіях взаємодії з дітьми (за методикою контактної взаємодії Л. Філонова) _____
12. Які ефективні прийоми використовуються батьками на I – III стадіях взаємодії з дітьми (за методикою контактної взаємодії Л. Філонова) _____
13. Які ефективні прийоми використовуються батьками на IV – VI стадіях взаємодії з дітьми (за методикою контактної взаємодії Л. Філонова) _____
14. Які форми і методи вербальної та невербальної взаємодії батьків і дитини є позитивними та негативними _____
15. Назвіть ознаки педагогічної взаємодії за І. Зязюном _____

**Письмова діагностична робота на виявлення знань з
особливостей психолого-педагогічного супроводу різних типів дистантних сімей**

Студентам пропонують 15 запитань виявлення знань з особливостей ППС різних типів дистантних сімей. За кожну правильну відповідь – 1 бал, неповна відповідь – 0,5 балів.

Результати письмової роботи піддаються кількісному та якісному аналізу, оскільки засвідчують рівень *об'єктивних* знань студентів із основ соціального психолого-педагогічного супроводу (аналіз результатів анкетування виявив певний *суб'єктивізм* опитуваних в оцінюванні своїх знань, умінь і навичок ППС).

Шкала оцінювання знань студентів

Сума балів	Рівень готовності
1 – 4	низький
5 – 7	середній
8 – 11	достатній
12 – 15	високий

1. У чому полягає сутність соціального супроводу дітей із дистантних сімей?

2. У чому полягає сутність соціально-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей?

3. У чому полягає сутність психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей?

4. Які різновиди психолого-педагогічного супроводу виокремлюють вчені? _____
5. Назвіть специфіку психолого-педагогічного супроводу в таких напрямках професійної діяльності: діагностика, діалогічна взаємодія, профілактика, прогнозування, підтримка, консультування _____
6. Охарактеризуйте сутність психолого-педагогічного супроводу у розвивальній діяльності соціального педагога _____
7. Охарактеризуйте сутність психолого-педагогічного супроводу у корекційній діяльності соціального педагога _____
8. Охарактеризуйте сутність психолого-педагогічного супроводу в професійній співпраці соціального педагога з батьками у сімейному вихованні _____
9. Які особливості такого етапного різновиду психолого-педагогічного супроводу як супровід-взаєморозуміння _____
10. Які особливості такого етапного різновиду психолого-педагогічного супроводу як супровід-прийняття _____
11. Які особливості такого етапного різновиду психолого-педагогічного супроводу як супровід-ініціювання _____
12. Які особливості такого етапного різновиду психолого-педагогічного супроводу як супровід-попередження _____
13. Які особливості такого етапного різновиду психолого-педагогічного супроводу як супровід-взаємодія _____
14. Назвіть специфічні форми психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей _____
15. Назвіть специфічні методи психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей _____

Додаток А.5

**Письмова діагностична робота на виявлення якості знань студентів
із основ створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах
дистантної сім'ї**

Студентам пропонують 21 запитання щодо усвідомлення та створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантної сім'ї. За кожну правильну відповідь – 1 бал, неповна відповідь – 0,5 балів.

Результати письмової роботи піддаються кількісному та якісному аналізу, оскільки засвідчують рівень *об'єктивних* знань студентів із основ соціального психолого-педагогічного супроводу (аналіз результатів анкетування виявив певний *суб'єктивізм* опитуваних в оцінюванні своїх знань, умінь і навичок ППС).

Таблиця А.5

Шкала оцінювання знань студентів

Сума балів	Рівень когнітивної готовності
1 – 5	низький
6 – 11	середній
12 – 16	достатній
17 – 21	високий

1. Виховні проблеми дистантних сімей з умовами сепарації: _____
2. Виховні проблеми дистантних сімей військовослужбовців: _____
3. Виховні проблеми дистантних сімей тюремно ув'язнених: _____
4. Виховні проблеми дистантних сімей трудових мігрантів: _____
5. Виховні проблеми дистантних сімей вимушених переселенців та учасників військових подій: _____
6. Виховні проблеми дистантних сімей, діти яких тимчасово перебувають в інтернатних (суспільних) закладах: _____
7. Виховні проблеми дистантних сімей моряків, артистів, геологів: _____
8. Психологічні особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей з умовами сепарації: _____
9. Психологічні особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей військовослужбовців: _____
10. Психологічні особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей тюремно ув'язнених: _____
11. Психологічні особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей трудових мігрантів: _____
12. Психологічні особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей вимушених переселенців та учасників військових подій: _____
13. Психологічні особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей діти яких тимчасово перебувають в інтернатних (суспільних) закладах: _____
14. Психологічні особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей: _____

15. Які педагогічно доцільні взаємини необхідно батькам вибудувати в сім'ях з умовами сепарації? _____
16. Які педагогічно доцільні взаємини необхідно батькам налаштувати в сім'ях військовослужбовців? _____
17. Які педагогічно доцільні взаємини необхідно батькам вибудувати в сім'ях тюремно ув'язнених? _____
18. Які педагогічно доцільні взаємини необхідно батькам створити в сім'ях трудових мігрантів? _____
19. Які педагогічно доцільні взаємини необхідно батькам налаштувати в сім'ях, діти яких тимчасово перебувають в інтернатних (суспільних) закладах? _____
20. Які педагогічно доцільні взаємини необхідно вибудувати в сім'ях вимушених переселенців та учасників військових подій на сході України? _____
21. Які педагогічно доцільні взаємини необхідно батькам налаштувати в сім'ях моряків, артистів, геологів? _____

Додаток А.6

Письмова діагностична робота на виявлення знань дольової участі осіб та інституцій, причетних до розв'язання соціально-виховних проблем дистантної сім'ї

Студентам пропонують 15 запитань на виявлення знань дольової участі осіб та інституцій, причетних до розв'язання соціально-виховних проблем дистантної сім'ї. За кожну правильну відповідь – 1 бал, неповна відповідь – 0,5 балів.

Результати письмової роботи піддаються кількісному та якісному аналізу, оскільки засвідчують рівень *об'єктивних* знань студентів із основ соціального психолого-педагогічного супроводу (аналіз результатів анкетування виявив певний *суб'єктивізм* опитуваних в оцінюванні своїх знань, умінь і навичок ППС).

Таблиця А.6

Шкала оцінювання знань студентів

Сума балів	Рівень готовності
1 – 4	низький
5 – 7	середній
8 – 11	достатній
12 – 15	високий

1. У чому полягає технологічний аспект психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей _____?
2. Які мотиви участі осіб, причетних до розв'язання виховних проблем дистантної сім'ї? _____
3. У чому сутність координаційної діяльності соціальних педагогів у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей? _____
4. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей беруть практичні психологи? _____
5. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей беруть працівники психологічної служби школи? _____
6. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей беруть працівники центрів психолого-педагогічної/психокорекційної допомоги? _____
7. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей беруть працівники районних та обласних соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді? _____
8. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей беруть працівники центрів соціально-психологічної допомоги? _____
9. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі вихованців із дистантних сімей беруть працівники клубів за місцем проживання дітей? _____
10. Яким чином можна використати родичів дітей із дистантних сімей у процесі психолого-педагогічного супроводу _____
11. Яким чином можна використати сусідів дітей із дистантних сімей у процесі психолого-педагогічного супроводу _____
12. Яким чином можна використати референтних осіб, друзів у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей _____
13. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей беруть священники, інші представники Церкви? _____
14. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей беруть хресні (почесні) батьки? _____
15. Яку дольову участь у психолого-педагогічному супроводі дітей із дистантних сімей беруть неурядові громадські організації? _____

**Анкета на виявлення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів
до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей**

Шановні студенти! Просимо дати відповіді на визначені питання, що допоможе виявити рівень готовності до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. Ваші відповіді дадуть змогу вдосконалити методика викладання психолого-педагогічних дисциплін у контексті спрямування до соціального психолого-педагогічного супроводу сімей. Прохання поставити відповідний вибір – а), б), в) чи г) – серед чотирьох варіантів відповіді.

1. Чи достатньо володієте знаннями виявлення педагогічного потенціалу дистантних сімей?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
2. Чи достатньо володієте знаннями цільового застосування діагностичних методик у супроводі дистантної сім'ї? (Тут і далі варіанти відповіді такі ж, як у першому питанні).
3. Чи достатньо володієте знаннями специфічних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей із дистантних сімей?
4. Чи достатньо володієте знаннями про труднощі налагодження взаємин із батьком/матір'ю та дитиною з дистантної сім'ї?
5. Чи достатньо володієте знаннями з основ комунікативної та організаторської діяльності?
6. Чи достатньо володієте знаннями з основ методики контактної взаємодії?
7. Чи достатньо володієте знаннями про особливості психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей?
8. Чи достатньо володієте знаннями з основ створення педагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантних сімей?
9. Чи достатньо володієте знаннями про особливості консультування членів дистантних сімей?
10. Чи достатньо володієте знаннями про особливості використання засобів корекційного впливу?
11. Чи достатньо володієте знаннями про рольову участь осіб та інституцій, причетних до розв'язання соціально-виховних проблем дистантних сімей?
12. Чи достатньо володієте знаннями стосовно аналізу і проектування поетапної координаційної діяльності в процесі психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей?
13. Чи достатньо володієте знаннями про особливості використання стандартних технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей?
14. Чи достатньо володієте знаннями про особливості використання інноваційних технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей?
15. Чи володієте уміннями аналізу та розрізнення педагогічного потенціалу дистантних сімей?
16. Чи володієте уміннями застосовувати діагностичні методики в процесі супроводу дистантної сім'ї?
17. Чи володієте уміннями застосовувати форми й методи виховної взаємодії батьків і дітей із дистантних сімей?
18. Чи володієте уміннями виявляти труднощі налагодження взаємин батьком/матір'ю та дитиною з дистантної сім'ї?

19. Чи володієте уміннями проявляти комунікативні та організаторські здібності в процесі соціально-педагогічної діяльності?
20. Чи володієте уміннями використовувати тактичні принципи і прийоми методики контактної взаємодії?
21. Чи володієте уміннями здійснювати психолого-педагогічний супровід дистантних сімей?
22. Чи володієте уміннями розрізняти педагогічно/непедагогічно доцільні взаємини в різних типах дистантних сімей?
23. Чи володієте уміннями консультувати членів дистантних сімей?
24. Чи володієте уміннями використовувати засоби корекційного впливу?
25. Чи володієте уміннями залучати відповідних осіб та інституцій до розв'язання соціально-виховних проблем дистантних сімей?
26. Чи володієте уміннями аналізу і проектування поетапної координаційної діяльності в процесі психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей?
27. Чи володієте уміннями використовувати стандартні технології психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей?
28. Чи володієте уміннями використовувати інноваційні технології психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей?
29. Чи володієте навичками визначення педагогічного потенціалу дистантних сімей?
30. Чи володієте навичками застосування діагностичних методик у супроводі дистантної сім'ї?
31. Чи володієте навичками аналізу використання адекватних форм і методів виховної взаємодії батьків і дітей із дистантних сімей?
32. Чи володієте навичками виокремлювати труднощі в налагодженні взаємин із батьком/матір'ю та дитиною з дистантної сім'ї?
33. Чи володієте комунікативними та організаторськими здібностями, що проявляються в соціально-педагогічній діяльності?
34. Чи володієте навичками діалогічного спілкування за методикою контактної взаємодії?
35. Чи володієте навичками здійснення психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей?
36. Чи володієте навичками розрізнення педагогічно/непедагогічно доцільних взаємин у різних типах дистантних сімей?
37. Чи володієте навичками консультування членів дистантних сімей?
38. Чи володієте навичками використання засобів корекційного впливу?
39. Чи володієте навичками залучення осіб та інституцій, причетних до розв'язання соціально-виховних проблем дистантних сімей?
40. Чи володієте навичками аналізу і проектування поетапної координаційної діяльності в процесі психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей?
41. Чи володієте навичками використання стандартних технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей?
42. Чи володієте навичками використання інноваційних технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей?

Визначення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей

Таблиця В.1

Рівні	Зміст
Високий рівень	Володіння уміннями самостійно вирішувати соціальні проблеми вихованців, що припускає не лише інтелектуальні, педагогічні, комунікативні, організаційно-психологічні та організаційно-мотиваційні компетенції соціального педагога, але й здатність поставити себе на місце кожного члена сім'ї та уміння проєкції їх доцільної поведінки в реальних обставинах, результативність співпраці й партнерства в ситуаціях виконання спільно визначених стратегічних і тактичних завдань.
Достатній рівень	Уміння вирішувати соціальні проблеми в запропонованих обставинах за допомогою дорослих чи дітей, високим та середнім рівнем сформованості зазначених компетенцій, результативністю вияву більше позитивних проявів поведінки вихованців із дистантних сімей, ситуативним та імпульсивно-безпосереднім характером взаємодії та співпраці соціального педагога з батьком (матір'ю), іншими дорослими вихователями та дітьми.
Середній рівень	Труднощі у розв'язанні соціальних проблем дітей із дистантних сімей, проєктуванні й реалізації власної професійної діяльності в реальних обставинах; середній та низький рівень сформованості кожної з виокремлених компетенцій; вузьке коло професійних інтересів; відсутність умінь встановлення контактної взаємодії, погодження та координації своїх ініціативних дій з іншими дорослими вихователями; слабкі позитивні результати у спрямуванні саморозвитку і самовдосконалення дітей із дистантних сімей.
Низький рівень	Відсутність умінь розв'язувати соціально-організаційні та психолого-педагогічні проблеми дитини та сім'ї; проявом соціально несхвалюваних форм поведінки вихованців; невмінням та небажанням налагоджувати взаємодію та залучатися до співпраці з сім'єю та дітьми.

ТЕСТ
ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ВОЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
(автори В. Костів, А. Андрусів, І. Дідух)

Інструкція. Вам пропонуються питання на типові прояви різних сторін Вашої поведінки. “Правильних” чи “неправильних” питань тут немає, кожен із Вас має право на власну думку. Для того, щоб за Вашими відповідями можна було визначити Ваші якості, відповідайте точно і правдиво. На кожне запитання старайтесь відповісти “Так” або “Ні”. Не витрачайте багато часу на обдумування. Уявляйте типові ситуації, не задумуючись над деталями. Можливо деякі запитання Вам важко віднести до себе, старайтесь дати ймовірну відповідь. Не старайтесь справити своїми відповідями добре враження. Тут не може бути вибору найвищого рівня сформованості цієї групи якостей. Адже у кожній людини проявляються особливості різних її сторін.

Результати цього анкетування будуть використовуватись виключно в наукових цілях.

1. Ненароком, проти свого бажання здійснюю вольові зусилля, ніби знехотя.
2. Позбавлений (-а) почуття необхідності здійснення вольових дій, відірваний (-а) від інтересів.
3. Не можу нормально працювати, якщо мене щось тривожить.
4. Майже не проявляю вольових зусиль, байдуже ставлюся до необхідності їх прояву.
5. Проявляю безвольність, слабохарактерність, нерішучість.
6. У мене ніколи не появляється бажання поставити перед собою труднодосяжну мету.
7. Багато разів я вирішував із завтрашнього дня розпочати “нове життя”, але зранку все проходило по-старому.
8. З досади я можу копнути ногою все, що підвернеться.
9. Мимовільно вирішую ситуативні вольові проблеми, колізії.
10. Довге очікування є дуже болісним для мене.
11. Вважаю, що вміння володіти собою не таке вже й важливе для людини.
12. Як правило, я не виконую своїх обіцянок.
13. Дуже легко, мимоволі реаую на кожне зовнішнє подразнення (звук, світло, запах, дотик).
14. Якщо в мене поганий настрій, ніколи не можу цього приховати.
15. Відчуваю себе спокійно і впевнено, якщо хтось керує мною.
16. Коли я стривожений (-а) чи хвилююсь, повністю втрачаю контроль над собою.
17. Якщо хтось дратує мене, то я мимохіть готовий (-а) сказати все, що про нього думаю.
18. Я ніколи не застосовую лайки у вирішенні суперечливих питань.
19. У складній ситуації, зазвичай, я гублюся, не можу швидко прийняти потрібне рішення.
20. Не можу стримати себе, щоб на грубість не відповісти нею ж.
21. Як правило, я працюю до того часу, доки є бажання.
22. Легко запалююсь якоюсь новою справою, але так же швидко відходжу від неї.
23. Не можу заставити себе працювати систематично.
24. Відсутні будь-які обмеження, проявляю привільні життєві дії, вчинки.
25. У мене відсутня концентрація свідомості на досягнуті результати.
26. Проявляю імпульсивну вольову поведінку у випадку відсутності уявлення про труднощі та способи їх подолання.

27. Самочинно, само-собой, так чи інакше усвідомлюю мету прояву акту-дії.
28. Не хочачи, спонтанно проявляю вольові зусилля у процесі суперечливих ситуацій прояву волі – безвілля.
29. Ніколи сам (-а) не проявляю ініціативи в постановці нових цілей, завжди дотримуюсь вказівок інших людей.
30. Як правило, через вплив різних перешкод моє прагнення до мети значно слабшає.
31. Зазвичай, я не знаю, чи вистачить у мене сил і бажання завершити розпочату справу.
32. Часто кидаю на півшляху розпочаті справи, втративши інтерес до них.
33. Невдача в ході виконання справ різко знижує мою активність і бажання продовжувати їх.
34. У суперечці я часто поступаюся іншим.
35. Я людина пунктуальна і, як правило, ніколи не запізнююся.
36. Спонтанно, мимохіть зосереджую свої зусилля на об'єкті.
37. Насилу долаю страх.
38. Зазвичай, я відмовляюся від своїх планів, намірів, якщо інші визнають їх невдалими.
39. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь.
40. Спонтанно добиваюся віддаленої за часом мети, долаючи при цьому труднощі і перепони.
41. Коли я роздратований (-а), то мимохіть слідкую за тим, щоб приховати свої почуття.
42. При невдачах мене переповнюють сумніви, чи варто продовжувати розпочату справу.
43. Спонтанно здійснюю контроль над своїми почуттями, думками, діями.
44. Зазвичай, я напористо дію з початком нової справи, але швидко здаю, “видихаюся”.
45. Прагну досягнути бажаного, необхідного “тут і тепер”, одномоментно, одноразово приклавши для цього вольове зусилля, але відступаю перед труднощами і невдачами.
46. Не можу, зазвичай, довго терпіти, стримуючи зусилля.
47. Дію вільно, непригнічено у суперечливих ситуаціях прояву волі – безвілля.
48. Часто проявляю свідомий контроль за виконанням виробленого плану і зіставленням досягнутих результатів із першопочатково поставленою метою.
49. Легко мобілізую свої психічні та фізичні можливості для подолання перешкод.
50. Свідомо здійснюю вибір певного способу дії з низки можливих.
51. Легко й невимушено здійснюю вольові зусилля.
52. Встановивши для себе розпорядок дня, я чітко його дотримуюся.
53. Підпорядковую себе досягненню поставленої мети.
54. Як правило, мені легко вдається справитися зі своїми сумнівами.
55. Мені легко заставити себе стримати сміх, якщо я відчуваю, що він є недоречним.
56. Можу заставити себе діяти, пересилуючи біль, якщо це вкрай необхідно.
57. У суперечці мені, зазвичай, вдається зберігати спокій та об'єктивність.
58. Спершу, ніж щось зробити, я завжди раджуся з кимось зі своїх знайомих.
59. Здатний (-а) переносити велику напругу, долати відчуття втоми, долаючи біль.
60. Я можу перервати суперечку й замовчати, якими б образливими не були для мене слова протилежної сторони.
61. Я вмю чекати і терпіти, тому віддалені цілі мене не лякають.
62. Висловлюю свої думки, незважаючи на можливість конфлікту.
63. Інколи через свою стриманість мені буває важко відстоювати свої права.
64. Я ніколи не грублю навіть тим людям, які мені неприємні.

65. Я здатний (-а) вольовим зусиллям швидко загальмувати (послабити) надлишкову активність.
66. Сильне хвилювання, як правило, не впливає на доцільність моїх дій і поведінки.
67. Здатний (-а) не губитись у складних і раптових обставинах, управляти своїми діями, проявляючи при цьому розсудливість і стримуючи негативні емоції.
68. Здатний (-а) усвідомлено володіти собою, своїми емоціями, думками, діями.
69. Зданий (-а) затамувати в собі роздратування, песимістичний чи авантюристичний настрій у зіткненні з опором оточення.
70. Проявляю свідомо вольову напругу, прикладаю вольові зусилля для подолання труднощів.
71. Часто свідомо спонукаю дію відповідних психічних процесів, станів, властивостей під час виконуваної діяльності з метою збереження чи зміни характеру їх проходження.
72. Навмисно реалізую поведінку, засновану на розробці плану-програми досягнення мети.
73. Залежний (-а) від волі, необґрунтовано, невмотивовано, безпідставно здійснюю вольові вчинки.
74. Проявляю суб'єктивно свавільні рішення, реалізую бажання, всупереч об'єктивним обставинам.
75. Для мене виключним є випадок, якщо я не зумів дотриматись свого слова.
76. Навіть при невдачах мене не покидає впевненість, що досягну поставленої мети.
77. Легко звільнююсь від тривоги, побоювань, страху.
77. В основному я легко стримую свої емоції, почуття, невпевненість.
78. Тривало добиваюсь наміченої мети.
79. Заставляю себе повністю виконати завдання, навіть якщо дуже втомився (-лась).
80. До кінця виконую дуже нудну й одноманітну роботу, якщо це необхідно.
81. Завжди до кінця відстоюю свою думку, адже я впевнений (-а), що правий (-а).
82. Мені легко вдається побороти страх і першим (-ою) зав'язати розмову з незнайомою людиною.
83. Перешкоди тільки мобілізують мене, роблять мої рішення більш твердими.
84. Я легко можу заставити себе довго чекати, якщо це необхідно.
85. Знаходячись у несприятливому стані (поганий настрій, біль, інше), змушую себе до дій "через не можу".
86. Легко підвищую свій емоційний тонус (у стані апатії, розгубленості, страху тощо).
87. Я завжди безвідмовно виконую прийняті рішення.
88. Невдача спонукає мене братися за справу з подвоєною енергією.
89. Дуже легко знижую рівень свого емоційного збудження у випадках надмірного хвилювання, болі, обурення тощо).
90. Я можу легко прийняти суб'єктивне рішення, що ігнорує об'єктивно існуючі умови.
91. Легко стримую і затамовую непотрібні (чи потрібні) в даний момент почуття, думки, звички.
92. У моїй поведінці відсутня гарячкуватість, запальність у процесі розв'язання суперечки, конфлікту.

Обробка даних проводиться за формулою:

$$BC = \frac{A_m \cdot 100\%}{A} + \frac{A_n \cdot 100\%}{A} + \frac{A_d \cdot 100\%}{A} + \frac{A_c \cdot 100\%}{A}, \text{ де}$$

A_m – кількість позитивних відповідей на 1-23 запитання (мимовільна спрямованість вольової культури);

Ап – кількість позитивних відповідей на 24-46 запитання (1-23 питання другої колонки) – (поневільна спрямованість вольової культури);

Ад – кількість позитивних відповідей на 47-69 запитання (1-23 питання третьої колонки) – (довільна спрямованість вольової культури);

Ас – кількість позитивних відповідей на 70-92 запитання (1-23 питання четвертої колонки) – (свавільна спрямованість вольової культури).

А – загальна кількість позитивних відповідей.

Шкала правдивості: відповіді "так" ("+") – 6, 12, 18 у кожній колонці. Якщо за шкалою правдивості кількість балів перевищує 6, то результати дослідження вважаються недостовірними.

Критерії визначення вольової спрямованості:

40 % і більше – домінування цього виду вольової спрямованості;

30-39 % – яскраве вираження цього виду вольової спрямованості;

20-29 % – середнє вираження цього виду вольової спрямованості;

19 % і менше – слабке вираження цього виду вольової спрямованості.

Визначення розрахунків ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера для перевірки запропонованої методики

Наведемо розрахунки показника критерію Фішера за кожним із виокремлених компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. А саме:

1. Психофізіологічний компонент.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за психофізіологічним компонентом у ЕГ не вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень готовності за психофізіологічним компонентом у ЕГ вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Переходимо до робочої таблиці (Додаток П, табл. П.1) для обрахунку ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера за психофізіологічним компонентом. За таблицею [276, с. 330] визначаємо ϕ_e (46,9 %) = 1,509, ϕ_k (35,4 %) = 1,274.

Визначаємо емпіричне значення компоненту:

$$\phi^*_{\text{емп}} = (1,509 - 1,274) \times \sqrt{\frac{96 \times 84}{96 + 84}} = 1,573$$

Зіставляємо одержаний результат із критичними значеннями (формула б):

$$1,573 < 2,31 \quad (\phi^*_{\text{емп}} > \phi^*_{\text{кр}})$$

Отже, приймається H_0 : кількість студентів ЕГ, у яких підвищився рівень готовності за показниками психофізіологічного компоненту, менша за КГ після формувального експерименту.

2. Педагогічний компонент.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за педагогічним компонентом у ЕГ не вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень готовності за педагогічним компонентом у ЕГ вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Переходимо до робочої таблиці (Додаток П, табл. П.2) для обрахунку ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера за педагогічним компонентом. За таблицею [276, с. 330] визначаємо:

$$\phi_e (60,4 \%) = 1,780$$

$$\phi_k (28,1 \%) = 1,117$$

Визначаємо емпіричне значення компоненту:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,780 - 1,117) \times \sqrt{\frac{96 \times 84}{96 + 84}} = 4,437$$

Зіставляємо одержаний результат із критичними значеннями (формула б):

$$4,437 > 2,31 (\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}})$$

Отже, H_0 відхиляється – приймається H_1 .

Кількість студентів ЕГ, у яких підвищився рівень готовності за педагогічним компонентом, більша за КГ після формувального експерименту.

3. Комунікативно-функціональний компонент.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за комунікативно-функціональним компонентом у ЕГ не вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень готовності за комунікативно-функціональним компонентом у ЕГ вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Переходимо до робочої таблиці (Додаток П, табл. П.3) для обрахунку φ^* -критерію кутового перетворення Фішера за комунікативно-функціональним компонентом. За таблицею [276, с. 330] визначаємо:

$$\varphi_e (53,1 \%) = 1,633$$

$$\varphi_k (29,7 \%) = 1,155$$

Визначаємо емпіричне значення компоненту:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,633 - 1,155) \times \sqrt{\frac{96 \times 84}{96 + 84}} = 3,199$$

Зіставляємо одержаний результат із критичними значеннями (формула б):

$$3,199 > 2,31 (\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}})$$

Отже, H_0 відхиляється – приймається H_1 .

Кількість студентів ЕГ, у яких підвищився рівень готовності за комунікативно-функціональним компонентом, більша за КГ після формувального експерименту.

4. Організаційно-психологічний компонент.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за організаційно-психологічним компонентом у ЕГ не вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень готовності за організаційно-психологічним компонентом у ЕГ вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Переходимо до робочої таблиці (Додаток П, табл. П.4) для обрахунку φ^* -критерію кутового перетворення Фішера за організаційно-психологічним компонентом. За таблицею [276, с. 330] визначаємо:

$$\varphi_e (69,8 \%) = 1,978$$

$$\varphi_{\text{к.}} (30,2 \%) = 1,164$$

Визначаємо емпіричне значення компонента:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,978 - 1,164) \times \sqrt{\frac{96 \times 84}{96 + 84}} = 5,448$$

Зіставляємо одержаний результат із критичними значеннями (формула б):

$$5,448 > 2,31 (\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}})$$

Отже, H_0 відхиляється – приймається H_1 .

Кількість студентів ЕГ, у яких підвищився рівень готовності за організаційно-психологічним компонентом, більша за КГ після формувального експерименту.

5. Мотиваційно-технологічний компонент.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : кількість студентів, у яких рівень готовності за мотиваційно-технологічним компонентом у ЕГ не вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту;

H_1 : кількість студентів, у яких рівень готовності за мотиваційно-технологічним компонентом у ЕГ вищий, аніж у КГ після формувального етапу експерименту.

Переходимо до робочої таблиці (Додаток П, табл. П.5) для обрахунку φ^* -критерію кутового перетворення Фішера за мотиваційно-технологічним компонентом. За таблицею [276, с. 330] визначаємо:

$$\varphi_{\text{е.}} (66,7 \%) = 1,911$$

$$\varphi_{\text{к.}} (36,9 \%) = 1,306$$

Визначаємо емпіричне значення компонента:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,911 - 1,306) \times \sqrt{\frac{96 \times 84}{96 + 84}} = 4,049$$

Зіставляємо одержаний результат із критичними значеннями (формула б):

$$4,049 > 2,31 (\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}})$$

Отже, H_0 відхиляється – приймається H_1 .

Кількість студентів ЕГ, у яких підвищився рівень готовності за мотиваційно-технологічним компонентом, більша за КГ після формувального експерименту.

**Нормативно-правове забезпечення соціальних педагогів для здійснення
психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей
[244 – 252]**

№ з/п	Найменування документу
1	Конституція України (Відомості Верховної Ради України, 1996, № 30, зі змінами до 12.04. 2012 р.): ст. 46, ст. 48–49, ст. 51–52, ст. 59.
2	Сімейний кодекс України
3	Конвенція ООН про права дитини (прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН, від 20 листопада 1989 року, набула чинності 2 вересня 1990 р., ратифікована Постановою Верховної Ради України №789XII (78912) від 27 лютого 1991 р., набула чинності в Україні 27 вересня 1991 р.
4	Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.04.2008, N 1795 “Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах”
5	Закон України Про охорону дитинства: від 26 квітня 2001 р. № 2402-III
6	Закон України про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо органів і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх від 07.02.07 р., № 609-V // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 15. – С. 605-611 ; Голос України. –2007. – № 48, 20 березня. – С. 13 ; Урядовий кур'єр. – 2007. – № 51, 22 березня. – С. 12.
7	Закон України № 2789-III про попередження насильства в сім'ї від 15 листопада 2001 р. із змінами і доповненнями
8	Цивільний процесуальний кодекс України станом на 18 березня 2004 р.
9	Річний звіт міністерства соціальної політики України 2013 р.
10	Закон України Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: від 05 лют. 1993 р. № 2998-XII (Відом. Верхов. Ради України. – 1993. - № 16. – Ст. 167. – Зі змінами ; ост. ред. 16 квіт. 2009 р.
11	Декларація Верхов. Ради України Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні : від 15 груд. 1992 р. № 2859-XII // Відом. Верхов. Ради України. – 1993. – № 16. – Ст. 166. – Зі змінами ; ост. ред. 09 лют. 2006 р. Розд. 2, п.3; Розд. 3 п. 6.
12	Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів в 2001/2002 навчальному році [Електронний ресурс] : Лист М-ва освіти і науки України від 02 серп. 2001 р. № 1/9-272
13	Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 06 жовт. 2005 р. № 2961-IV // Відом. Верхов. Ради України. – 2006. - № 2/3. – Ст. 36. – Зі змінами ; ост. ред. 15 січ. 2009 р.
14	Закон України Про соціальні послуги: від 19 черв. 2003 р. № 966-IV // Відом. Верхов. Ради України. – 2003. - № 45. – Ст. 358. – Зі змінами ; ост. ред. 15 груд. 2009 р.
15	Закон України “Про внесення змін до Закону України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” від 15.01.09 р., № 878-VI // Відомості Верховної Ради України. – 2009. – № 23. – С. 869-878.
16	Закон України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” від 21 червня 2001 р
17	Проект закону про зовнішню трудову міграцію 2013-2014рр
18	Національна програма “Діти України” затверджена Указом Президента України від 18 січня 1996 р №63/96
19	Постанова Кабінету Міністрів України Питання організації виконання

	законодавства щодо опіки, піклування над дітьми-сиротами та дітьми, позбавлених батьківського піклування від 17.10.07р., № 1228 // Урядовий кур'єр. – 2007. – № 207/208, 7 листопада; Збірник урядових нормативних актів України. – 2008. – № 21. – С. 4–18.
20	Постанова Кабінету Міністрів України про затвердження Державної програми подолання дитячої безпритульності від 11.05.06 р., № 623// Збірник урядових нормативних актів України. – 2006. – № 23, 10, 11 травня. – С. 27–34.
21	Лист МОНУ « Про створення консультативних пунктів, кабінетів психологічної допомоги сім'ї» від 04.01.1994 р. № 1/9
22	Закон України Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах від 14.06.2006 р.
23	Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їхніх сімей» від 21 грудня 1991 року // Відомості Верховної Ради України. – 1992. - № 15. – С. 19–20: ст. 1, п. 1-1, ст. 13, п. 1, 4-5;
24	Указ Президента України від 30.12.2000 № 1396 / 2000 “Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей”.
25	Закон України “Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей” від 2 червня 2005 р. № 2623-IV) (зі змінами).
26	Закон України “Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні ” за станом на 25 лютого 2009 р. // Україна. Верховна Рада. – Офіційне видання. – К. : Парламентське видавництво, 2009. – 23 с.
27	Закон України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціально-правового захисту дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування” від 13 січня 2005 р. № 2342-IV (із змінами)
28	Закон України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” // Відомості Верховної Ради України. - 2000. - № 27. - С. 474–480: ст. 1, абз. 4; ст. 13, абз. 1, 4;
29	Загальнодержавна програма "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини" на період до 2016 року (затверджено Законом України від 5 березня 2009 року № 1065-VI)
30	Постанова Кабінету Міністрів України. Основні напрями посилення соціального захисту військовослужбовців та членів їхніх сімей на період до 2010 року.
31	Указ Президента України від 04.05.2007 № 376/2007 “Про додаткові заходи щодо захисту прав та законних інтересів дітей”
32	Указ Президента України від 11.07.2005 № 1086 / 2005 “Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей”
33	Закон України Про державну допомогу сім'ям з дітьми від 21 листопада 1992 р. // Відомості Верховної Ради України. –1992. - № 5. – С. 21
34	Закон України про затвердження Порядку розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення N 5/34/24/11 від 16.01.2004 р.
35	Проект постанови Кабінету Міністрів України „Про утворення Державної установи „Всеукраїнська телефонна „гаряча лінія” з питань захисту сімей з дітьми” 2013 р.
36	Наказ МОН України від 28.12.06. № 865, наказ МОН України від 25.12.2007 р. «Про організацію і проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів»

37	Наказ МОНУ № 53 «Про виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки України. Міністерства внутрішніх справ України та Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту з питань профілактики злочинності та прояв насилля серед учнівської молоді, безпритульності і бездоглядності дітей» від 21.06.2007 р.
38	Наказ МОН України Про вжиття вичерпних заходів, спрямованих на дотримання законодавства, щодо захисту прав неповнолітніх від 23.08.06 р., № 631 // Директор школи. – 2006. – № 36, вересень. – С. 26.
39	Наказ МОН України про вжиття додаткових заходів щодо профілактики та запобігання жорсткому поводженню з дітьми від 25.12.06 р., № 844 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – № 2. – С. 19–21; Освіта України. – № 6. – 23 січня. – С. 22.
40	Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2009- 2015 роки (затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 41 від 28.01.2009 р.)
41	Проект постанови Кабінету Міністрів України „ Про затвердження Типового положення про центр соціальної підтримки дітей та сімей” (від 28.11.2013 № 13574/0/14-13/57).
42	Національна стратегія профілактики соціального сирітства на період до 2020 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 27.05.2013 № 419-р). Указ президента України № 609/2012 від 22 жовтня 2012 р.
43	Постанова Кабінету Міністрів України від 15.05.2013 № 341 (затверджена Державна цільова соціальна програма підтримки сім'ї до 2016 року).
44	Наказ МОНУ № 59 від 01.02.2010 р. „Про вжиття заходів щодо запобігання насильства над дітьми”
45	Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06. 2005 № 330 “Щодо захисту законних прав та інтересів дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”
46	Закон України про внесення змін до деяких законів України щодо дитячих будинків сімейного типу від 20.05.08 р., № 290-VI // Відомості Верховної Ради України. – 2008. – № 27/28. – С. 700.
47	Закон України про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо соціальної адаптації осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк від 01.12.05 р., № 3167-IV // Голос України. – 2005. – № 243. – С. 20.
48	Закон України “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо забезпечення права засуджених і осіб, які тримаються під вартою, на листування з питань, пов'язаних з порушенням прав людини” від 01.12.05 р., № 3166-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2006. № 12, 24 березня. – С. 511–512.
49	Закон України “Про внесення змін до Закону України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" від 29.11.05 р., № 3142-IV // Голос України. – 2005. – № 239. – С. 6 ; Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 8, 24 лютого. – С. 228–229.
50	Постанова Верховної Ради України “Про дитячу безпритульність в Україні та шляхи подолання цього явища” від 06.09.05 р., № 2796-IV// Відомості Верховної Ради України. – 2005. – № 38/39, 30 вересня. С. 1454-1577 ; Голос України. – № 182. – С. 3.
51	Постанова Кабінету Міністрів України про внесення змін до Положення про дитячий будинок сімейного типу і Положення про прийомну сім'ю від 24.06.09 р., № 620 // Урядовий кур'єр. – 2009. – № 118, 4 липня. – С. 12.
52	Постанова Кабінету Міністрів України про затвердження Державної програми

	соціальної і професійної адаптації військовослужбовців, що підлягають звільненню, та осіб, звільнених з військової служби, на період до 2011 року від 12.05.07 р., № 720 // Збірник урядових нормативних актів України. – 2007. – № 29. – С. 57
53	Розпорядження Кабінету Міністрів України про затвердження додаткового розподілу обсягу субвенцій з державного бюджету місцевим бюджетам на виплату державної соціальної допомоги на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, грошового забезпечення батькам-вихователям і прийомним батькам за надання соціальних послуг у дитячих будинках сімейного типу та прийомних сім'ях за принципом "гроші ходять за дитиною" від 23.04.08 р., № 665-р // Збірник урядових нормативних актів України. – 2009. – № 3/4. – С. 116.
54	Розпорядження Кабінету Міністрів України про схвалення Концепції Державної програми подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006 – 2010 роки від 07.12.05 р., № 503 // Збірник урядових нормативних актів України. – 2006. – № 3, 30 листопада-15 грудня. – С. 60.
55	Наказ МОН України про затвердження Положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків від 13.05.1993 р., № 137 // Управління освітою. – 2005. – № 11.
56	Рішення МОН України про освіту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування від 01.12.05 р., № 12/2-2// Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2006. – № 2/3, січень. – С. 56–59.

Література

1. Інформаційний збірник Міністерства освіти, і науки України
2. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби системи освіти України / Упоряд. В. Панок, І. Цушко. – К. : Ніка Центр, 2004. – 340 с.
3. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / Упоряд. В. Панок, А. Обухівська, І. Цушко. – К. : Ніка Центр, 2005. – 436 с.
4. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / Упоряд. В. Панок, А. Обухівська, І. Цушко. – К. : Ніка Центр, 2006. – 224 с.
5. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / Упоряд. В. Панок, А. Обухівська, І. Цушко. – К. : Шкільний світ , 2008. – 255 с.

Програма тренінгу гармонізації відносин батьків і дітей у різних типах дистантних сімей

Мета тренінгу – формування вмінь сприяти гармонізації відносин батьків і дітей у різних типах дистантних сімей.

Очікувані результати від проведення тренінгу:

- набуття ефективних знань, умінь та навичок;
- підвищення прагнення до самореалізації в професійній діяльності;
- оволодіння специфічними уміннями та навичками необхідними для роботи з дистантними сім'ями.

У програмі тренінгу використані тренінгові вправи, розроблені фахівцями М. Докторович [70], М. Наконечна [199], В. Алексеєва, Л. Костриця [3], К. Левченко [150; 293; 294] та ін.

Тренінг гармонізації відносин складається з восьми тренінгових занять.

Тренінгове заняття 1. Знайомство

Мета заняття: Знайомство учасників тренінгу.

Завдання:

1. Створення доброзичливої атмосфери, утвердження принципів довіри та відкритості.
2. Спільне формулювання правил роботи.
3. Загальне ознайомлення із проблемою взаємин у дистантних сім'ях.
4. Рефлексія.

Вправа “Я – сонце” [293, 154–156].

Тренер із метою створення доброзичливої атмосфери та налаштування на успіх використовує вправу “Я – сонце”. Перед початком виконання вправи учасникам тренінгу роздають аркуші паперу, на яких вони малюють сонце з промінчиками. У середині сонця записується ім'я, а на промінчиках свої позитивні риси / якості. По черзі учасники відрекомендують себе.

Вправа “Вільний мікрофон” [70, с. 111].

По черзі ставити запитання тому, хто хоче скористатися можливістю побути в центрі уваги. Основне правило – відповідати якомога повніше й відвертіше. Завдяки цьому можна краще зрозуміти себе, адже запитання стосуються особливостей характеру, звичок та інтересів, симпатій і думок із приводу тих чи інших життєвих проблем кожного з учасників. Всі повинні мати можливість опинитися в центрі уваги і підійти до вільного мікрофону.

Вправа “Мозковий штурм” [293, с. 154–156]. Тренер пропонує виробити правила, яких учасники мають дотримуватися протягом усього тренінгу.

Правила роботи групи:

- спілкування за принципом тут і тепер;
- участь у вправах, іграх та інших видах діяльності – добровільна;
- повага до того, хто говорить;
- мова від свого імені;
- конфіденційність того, що відбувається в групі;
- неприпустимість безпосередніх оцінок людини.

Вправа “Беру відповідальність” [70, с. 121].

Вправа підвищує розуміння себе через усвідомлення своїх індивідуальних особливостей.

Людина стає особистістю лише тоді, коли бере свідомо на себе відповідальність. Якщо цього нема, то так і залишається малою дитиною, незважаючи на вік. Учасникам

потрібно записати все, що спадає на думку. Тривалість вправи – 5 хвилин, потім йде обговорення записаного в малих групах. У кожній групі визначається найвідповідальніший, хто аргументовано зміг довести, що взяв на себе більше, ніж інші.

Рефлексія заняття. Вправа “Закінчи речення” [293, с. 181].

Мета – підбиття підсумків. Керівник разом із учасниками обговорює вправи, використані на занятті. Пропонується висловити власні думки доповнюючи незакінчене речення: “Мені було..., тому що...”.

Методичний коментар. У рефлексії можна використовувати кольоропис, де кожний колір – це умовне позначення того чи іншого настрою (радимо підготувати смужки або фігурки з кольорового паперу): червоний – захоплений, оранжевий – радісний, жовтий – приємний, зелений – спокійний, синій – сумний, фіолетовий – тривожний, чорний – цілковито невдоволений. Записи учасники тренінгу роблять самостійно, необхідно обрати тільки один колір, поставити навпроти нього дату. Можна визначити причини, що вплинули на настрій сьогодні (атмосфера в групі, вчинки учасників групи, незадоволення собою, стосунки в групі, з ведучим, стан здоров’я, щось особисте, інші причини) [3, с. 54].

Завершення заняття.

Тренінгове заняття 2. Вміння слухати

Мета заняття: усвідомлення потреби вміння слухати у фаховій діяльності соціального педагога.

Завдання:

1. Проінформувати учасників про різні прийоми слухання.
2. Виявити рівень професійних навичок слухання в учасників.
3. Розвивати вміння слухати у ході тренінгового заняття.

Початок тренінгу. Для створення позитивного настрою учасників просять сказати один одному комплімент, побажання тощо.

Методичний коментар. Прийом активного слухання.

Невміння слухати є нерідко є основною причиною неефективного спілкування, непорозумінь і навіть конфліктів. Наш емоційний стан частково відволікає від того, про що говорить співрозмовник. Уміння слухати є найважливішою умовою ефективного спілкування. Активне слухання – це не просто мовчання, це активна діяльність, своєрідна робота, якій передують бажання почути, інтерес до співрозмовника. Те, як людина реагує на повідомлення іншого, залежить від рівня її моральності і культури [293, с. 171].

Індивідуальна робота. Анкета “Чи вмієте ви слухати?” [293, с. 195].

Учасникам пропонується достатньо швидко й відверто відповісти на 12 питань анкети (варіанти відповідей: так/ ні).

1. Чи часто Ви з нетерпінням очікуєте, коли інший закінчить свою думку й надасть можливість висловитись Вам?
2. Чи буває, що Ви поспішаєте прийняти рішення до того, як зрозумієте сутність проблеми?
3. Чи правда, що ви слухаєте тільки те, що Вам подобається?
4. Вам заважають емоції слухати співрозмовника?
5. Часто Ви відволікаєтесь, коли співрозмовник ділиться своїми думками?
6. Чи не запам’ятовуєте Ви замість основних моментів бесіди якісь несуттєві?
7. Чи буває так, що слухати іншу людину Вам заважають власні упередження?
8. Перестанете Ви слухати співрозмовника, коли з’являються труднощі в розумінні сказаного?
9. Чи займаєте ви переважно негативну позицію стосовно того, хто говорить?
10. Чи перебиваєте Ви співрозмовника?
11. Чи уникаєте погляду співрозмовника в бесіді?

12. Чи виникає у вас гостре бажання перебити співрозмовника і вставити своє слово за нього, випередивши його власні висновки?

Після проведення анкетування треба підрахувати кількість відповідей “ні”.

10-12 балів. Ви вмієте достатньо добре слухати партнера. Не керуючись упередженим ставленням стосовно нього, намагаєтесь виділити головне в його словах. Ваші особисті емоції не заважають вам слухати навіть те, що не дуже подобається. Тому багато людей люблять спілкуватися з Вами.

8-10 балів. Нерідко Ви проявляєте вміння слухати партнера. Навіть якщо Ви чимось не задоволені, однаково намагаєтесь дослухати співрозмовника до кінця. Якщо співрозмовник Вам надоїв, намагаєтесь тактовно перервати спілкування з ним. Іноді Ви все ж таки дозволяєте собі перебити співрозмовника для того, щоб вставити свої слова.

Менше 8 балів. На жаль, Ви ще не навчилися слухати свого партнера у процесі спілкування. Ви перебиваєте його, не даєте можливості висловлюватися до кінця. Якщо Вам не подобається те, що говорить людина, перестаете її слухати.

Робота в групах. Учасники діляться на 3 групи. Необхідно розробити список рис характеру та особистісних якостей, що є необхідними для соціального педагога в роботі з дистантною сім'єю, зокрема стосовно даного аспекту (вміння слухати).

Рефлексія заняття. Що Ви одержали від заняття? Що для Вас було цінним?

Завершення заняття. Учасників просять відповісти на запитання: “Що з того, про що дізналися, що пережили, чому навчилися протягом цього тренінгового заняття, допоможе Вам у повсякденному житті?”

Тренінгове заняття 3. Контактна взаємодія. Діалог

Мета заняття: сприяти усвідомленню важливості повноцінного спілкування у сім'ї.

Завдання:

1. Визначити причини та наслідки невиконання сім'єю комунікативної функції.
2. Сприяти оволодінню необхідними вміннями та навичками діалогічного спілкування у родині.

Початок тренінгу.

Вправа “Новий спосіб” [70, с. 110].

Учасники утворюють півколо. Кожен по черзі стає в центр, повертається обличчям до групи і вітається з усіма будь-яким способом, не повторюючи використане іншими учасниками. Група хором повторює запропоноване вітання.

Методичний коментар. При виконанні цієї вправи акцент ставиться на формування навичок висловлювання, прохання й реагування на прохання, розвиток вміння визначати психологічні характеристики – свої та інших; зміцнення впевненості у собі.

Вправа “Приємна розмова” [70, с. 113]. Корисним умінням для майбутнього соціального педагога є легке й невимушене встановлення контакту, підтримка розмови, і таке ж невимушене прощання зі своїм співрозмовником. Учасники групи сідають обличчям одне до одного за принципом каруселі: тобто утворюють два кола: внутрішнє нерухоме (учасники стоять спиною до центру кола), і зовнішнє рухоме (учасники стоять обличчям до центру). Поговоривши з одним партнером, за сигналом керівника тренінгу всі учасники зовнішнього кола роблять 2 кроки праворуч і постають перед новим партнером. Таких переходів потрібно декілька. Керівник щоразу пропонує нову ситуацію і вказує, хто починає розмову.

Гра “Спільна мова” [171, с. 95].

Учасники діляться на команди з трьох чоловік. Кожні з трьох гравців повинні домовитись між собою про те, наприклад, де, коли і чому вони мають зустрітись. Проте можливості спілкування у кожного з них обмежені: один сидить із зав'язаними очима і не рухається, інший – онімів і теж не рухається, третій також не має права розмовляти, крім

того, у нього зав'язані очі. Отож, кожна трійка гравців, що знаходиться у ситуації обмежених можливостей спілкування, повинна за мінімальний відрізок часу до чогось домовитись.

Методичний коментар. Можна дати учасникам завдання-ситуації для ознайомлення заздалегідь. Проводити гру можна як по-черзі, так і одночасно всіма командами. В обговоренні варто звертати увагу на те, що сприяє і перешкоджає успішному знаходженню спільної мови.

Крім того, тут проглядається паралель із реальними життєвими ситуаціями, в яких люди з різних причин, не можуть домовитися і складається враження, що вони спілкуються як сліпий з німим.

Вправа “Метод Прес” (значне підсилення переконливості аргументації) [293, с. 171–172].

На дошці висвітлюється схема етапів. Можна навести приклад до кожного з етапів. Учасникам пропонують висловитися за методом Прес з приводу однієї з проблем. На завершення учасника треба пояснити, чим цей метод буде корисним для них у професійній діяльності. Структура та етапи:

1. Позиція: Я вважаю, що... (точка зору учасника тренінгу).
2. Обґрунтування: ...тому що (причина).
3. Приклад: ... (факти, дані).
4. Висновки: Отже (тому), я вважаю... (узагальнення своєї думки).

У виступах, по можливості, використовується: думка експертів, статистичні та наукові дані, закони України, інші допоміжні матеріали.

Рефлексія заняття. Вправа “Дерево” [293, с. 181].

Мета: підбиття підсумків. На дошці малюється дерево. Учасникам роздають папірці рожевого та блакитного кольорів. На них вони мають написати свої зауваження та враження від заняття та прикріпити їх до дерева. Можливі як позитивні, так і негативні висловлювання. При цьому колір папірців для запису обирається самостійно. Колір обраного паперу допоможе керівнику тренінгу визначити настрій учасника та його ставлення до заняття.

Завершення заняття. Учасників просять відповісти на запитання: “Що з того, про що дізналися, що пережили, чому навчилися протягом даного тренінгового заняття, допоможе Вам у повсякденному житті?”

Тренінгове заняття 4. На шляху до взаєморозуміння

Мета заняття: усвідомлення суті взаємин у дистантних сім'ях.

Завдання:

1. Проаналізувати умови досягнення взаєморозуміння у дистантній сім'ї.
2. Навчитися сприяти підвищенню конструктивності взаємин між членами родини.
3. Виявити рівень особистісних умінь та навичок у досягненні взаєморозуміння.

Початок тренінгу. Для створення позитивного настрою учасників просять сказати один одному комплімент, побажання тощо.

Вправа “Уміння будувати конструктивну взаємодію” [70, с. 83].

Техніка 1. Один учасник виходить із кімнати на 10 секунд. Група розбивається на дві частини: одні будуть демонструвати неприязнь, а інші – добре ставлення до нього. При цьому використовується невербальна комунікація.

Техніка 2. Учасники цієї техніки погоджуються відповідати чесно на будь-які запитання, поставлені одне одному. Це сприяє вмінню бути щирим, відвертим, умінню сказати “ні”.

Дискусія [3, с. 85].

Обговорення проблем, які можуть виникнути у взаєминах у дистантній сім'ї, наприклад, при поверненні одного з батьків із місць позбавлення волі.

1. Родина не приймає мене, не пробачає минулого.
2. Родина не довіряє мені, контролює кожний мій крок.
3. Члени родини свідомо відгороджують мене від сімейних справ.
4. Члени родини звинувачують мене у своїх нещастях.
5. У мене немає родини.
6. Родина ігнорує мене.
7. Я боюся повертатись у родину.

Вправа “Малюнок родини” [3, с. 84].

Учасники отримують завдання намалювати свою родину, де кожен займається своєю звичною справою. Час виконання – 25–30 хвилин. Ведучому варто утриматись від будь-яких рамок і обмежень, окрім часових. Наступний етап – обговорення малюнків, яке можна проводити як відкрито, так і анонімно. Ведучий більшою мірою є рівноправним учасником обговорення, який ділиться своїми враженнями від малюнка з іншими.

Вправа “Жива соціометрія” [3, с. 94].

Один із учасників розставляє інших так, як він до них ставиться (найближче – ті, з ким дружить, найдалі ті – хто не подобається. Важливим є те, що особа сама встановлює дистанції у відносинах з іншими людьми у житті, так само як на занятті. Паралельно йде обговорення “меж”: Як ми визначаємо наші межові стани і що це нам дає?; Від кого я захищаюсь цими кордонами?; Яка дистанція у взаєминах є найбезпечнішою?

Рефлексія заняття. Кожен роздумує, що він одержав від заняття? Що для нього було цінним?

Тренінгове заняття 5. Конфлікти та їх подолання

[293, с. 196–202]

Мета заняття: проаналізувати сутність конфліктів, причини їх виникнення та шляхи вирішення.

Завдання:

1. З’ясувати сутність, види конфліктів.
2. Обґрунтувати причини виникнення конфліктів.
3. Ознайомитись із способами виходу, шляхами розв’язання типових конфліктних ситуацій.
3. Вивчити та закріпити на конкретних прикладах стилі конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Початок тренінгу. Інформаційна довідка.

Конфлікт як стан протиборства, який виникає на основі протилежно спрямованих мотивів, суджень або потреб при обмежених ресурсах для їх задоволення. Основні структурні елементи конфлікту:

- сторони конфлікту (люди чи групи людей, які знаходяться у конфліктних взаєминах, або явно/неявно підтримують тих, хто конфліктує);
- предмет конфлікту (через що він виникає);
- образ конфліктної ситуації (відображення предмета конфлікту в свідомості втягнутих у нього людей; може суттєво відрізнятись у різних сторін конфлікту);
- мотиви конфлікту (внутрішні або зовнішні сили, які підштовхують до нього людей);
- позиції конфлікуючих сторін – те, що люди заявляють один одному, які вимоги пред’являють.

3. Причини виникнення конфліктів: загальні – відмінності у поглядах людей та їхні індивідуально-психологічні особливості; особисті – пов’язані з конкретними видами конфліктів.

4. Можливість виникнення конфлікту без реально існуючих протиріч у ситуаціях “слово за слово”.

5. Конфліктогени – слова і фрази, які провокують відповідну агресію і ведуть до загострення конфлікту.

Мозковий штурм “Конфліктні ситуації у сім’ї”.

Методичний коментар. За статистикою, в неповних сім’ях, утричі частіше відбуваються конфлікти, пов’язані з матеріальними проблемами та небажанням дитини рахуватися із сімейним бюджетом. Саме підлітки з незадовільною реакцією складають групу ризику з розвитку делінквентності, тому найбільшу увагу варто спрямовувати на них [70, с. 86].

Рольова гра “Конфлікти”.

Учасникам пропонується декілька конфліктних ситуацій, розвиток яких розігрується в парях. Дані ситуації можна взяти із повсякденного життя. Далі, сценки, що вийшли, обговорюються у колі.

Необхідно звернути увагу на те, що стиль поведінки в різних конфліктних ситуаціях може варіювати.

Індивідуальна робота. Тест “Самооцінка конфліктності”. Діагностика стилів поведінки у конфліктних ситуаціях.

Рефлексія. Вправа “Відверто кажучи...” [3, с. 54–55].

Дата заняття _____

Моє тренінгове ім’я _____

Під час заняття я зрозумів (-ла), що ...

Найкориснішим для мене було ...

Я був (-ла) би відвертішим, якби ...

Моїми основними помилками на занятті я вважаю ...

Мені не сподобалось ...

Найбільше мені сподобалося, як працював (-ла) ...

На наступному занятті я хотів (-ла) би ...

Тренінгове заняття 6. Світ дитини

Мета заняття: Засвоїти навички розпізнавання особистісних якостей дітей із дистантних сімей, вміння ставати на позицію дитини, аналізувати взаємини батьків і дітей.

Завдання:

1. Навчитись розпізнавати особистісні якості дорослих та дітей.
2. Усвідомити особистісні цінності, засвоїти вміння розуміти і приймати себе та інших.

3. Визначити позиції батька/матері у ставленні до дитини.

4. Рефлексія.

Початок тренінгу.

Вправа “Мої сильні сторони” [70, с. 81].

Протягом трьох хвилин особа має розповісти про свої сильні сторони – про те, що вона любить і приймає в собі; про риси, які їй імпонують, та які вона хоче сформувати у собі. Усвідомлення своїх якостей сприяє соціальному та професійному самовизначенню.

Методичний коментар. Найдоцільнішими методами групової роботи соціального педагога в роботі з дітьми із дистантних сімей є: ігротерапія, арттерапія, психодрама, тренінгові заняття. Групова робота найбільш відповідає потребам підліткового віку, бо провідною діяльністю тут є саме спілкування. У групі формуються або змінюються позиції, переконання, погляди, почуття та вчинки підлітків. Саме групова робота дає можливість дітям усвідомити та озвучити власні цінності, необхідність зміни деяких із них, вміння розуміти та приймати себе та інших, здолати невпевненість у собі, прийти до усвідомлення того, що підлітки можуть обговорювати свої проблеми з фахівцем та однолітками [70, с. 68].

Вправа “Дотик”. Тренер підкреслює, що в ситуації, коли дитина залишилась з одним із батьків, бабусею чи дідусем, або з іншими родичами, як правило, такі діти отримують значно менше уваги дорослих, ніж раніше. Іноді дорослими, які протягом дня більше часу перебувають з дитиною, є саме педагоги.

Тренер пропонує вийти у середину кола одного з учасників тренінгу, який заздалегідь про це повідомлений і буде виконувати роль дитини. Інші учасники тренінгу – педагоги – стають у коло навколо дитини. Тренер пропонує підійти, доторкнутися і поділитись, наприклад добротою тих, хто на початку тренінгу вказав цю рису як свою позитивну. Тренер дає можливість всім учасникам тренінгу доторкнутися до дитини та прийняти участь у його долі [293, с. 155].

Робота в групах. Створення колажів. Робота в двох групах. Кожна отримує завдання оформити плакат/ колаж на тему: “Світ дитини очима дорослих”.

Історія для роздумів.

Тато з сином йшли по пасажу, у якому розмістилися численні магазини і дрібні крамнички. Тато ніс велику торбу, наповнену розмаїтими пакунками. Він роздратовано сопів і врешті сказав дитині: “Я купив тобі робота, купив футбольний костюм...Що ще маю тобі купити?” “Візьми мене за руку”, – попросив хлопчик [318, с. 30].

Учасників заохочують до обговорення цього оповідання, які висновки можна зробити, які думки виникають щодо цієї проблематики.

Рефлексія заняття. Що Ви одержали від заняття? Що для Вас було цінним?

Завершення заняття. Учасників просять відповісти на запитання: “Що з того, про що дізналися, що пережили, чому навчилися протягом цього тренінгового заняття, допоможе Вам у повсякденному житті?”

Тренінгове заняття 7. Проблема батьків і дітей

Мета заняття: визначити виховний потенціал дистантних сімей, стилі батьківсько-дитячих стосунків, батьківську позицію у ставленні до дітей.

Завдання:

1. Усвідомити значення утвердження суб’єкт-суб’єктних стосунків у дистантній сім’ї.
2. Навчитися визначати виховний потенціал різних типів дистантних сімей.
3. Засвоїти навички демократичного та авторитетного стилю батьківсько-дитячих стосунків.
4. Рефлексія.

Початок тренінгу.

Вправа “Повітряна куля” [3, с. 91].

Ведучий: “Ви цілою родиною летите на повітряній кулі і раптом розумієте, що куля починає повільно падати вниз, в океан. І щоб знову здійнятися, потрібно скинути зайвий вантаж із кулі. Оскільки всі мішки з піском і провізія закінчилися, треба скинути когось із вас. Оберіть, кого саме”. Суть вправи: обрати зайвого за певним критерієм.

Вправа “Сімейні історії” [70, 89].

Потрібні великі аркуші паперу для малювання, кольорові олівці та фломастери. Кожен учасник ділить аркуш на дві половини та малює два сімейні спогади – щасливий та нещасливий. Ці події, намальовані на одному аркуші, підкреслюють те, що і позитивні, і негативні явища відбуваються всередині однієї структури – сім’ї. Коли група закінчить малювати, кожен учасник по колу демонструє свій малюнок і коментує намальовані події.

Інформаційна довідка. Виховний потенціал неповної (в нашому випадку дистантної) сім’ї залежить від педагогічної компетентності самотніх батьків. У сім’ях трудових мігрантів, один із батьків, що залишився вдома, часто не справляється із навантаженням, що на нього покладено, стає озлобленим, байдужим, інколи опускається на саме соціальне дно. Зрозуміло, що належного догляду і виховання така сім’я не в змозі дати. У сім’ях, що

розпалися внаслідок розлучення, – агресія, насильство, непорозуміння, взаємні звинувачення між подружжям так само характеризують низькі виховні можливості. Сюди додаються і типи ставлення самотніх батьків (маскулінний, некомпетентний, фемінний, компетентний, депресивний), що певною мірою визначає зміст виховання. Звідси й впливає потреба здійснення соціально-педагогічного супроводу саме для дітей із дистантних сімей. Нерідко в таких сім'ях батьківсько-дитячі стосунки викривлені, не формують у дитини соціальної компетентності, тому іноді *інтервенція* в дитячо-батьківські стосунки з метою їх корекції є необхідним кроком з боку соціального педагога. Він навчає самотніх батьків по-іншому будувати стосунки з дитиною, спираючись на принципи рівності, діалогічності, співіснування, свободи, єдності, прийняття.

Інколи дистантні сім'ї, зокрема ті, де один із батьків перебуває на тривалому лікуванні або в місцях позбавлення волі, мають не завжди достатнє матеріальне забезпечення. Часто це стає причиною будь-яких непорозумінь, навіть депресії та комплексу неповноцінності. Тому завданням соціального педагога в такому випадку є проведення належної корекційної та реабілітаційної роботи. Можна розглядатися такі варіанти: а) працевлаштування підлітка, якщо це не суперечить законодавству і звичайно за умови власного бажання дитини; б) співпраця з благодійними фондами, що займаються цією категорією людей; в) проведення та участь у різного роду соціальних, благодійних акціях, проектах, заходах [70, с. 74].

Групова робота. Учасників розподіляють на 3 – 4 групи та пропонують створення колажу на тему “Ознаки дистантної сім’ї сьогодні”. Групи презентують свою роботу з обговоренням. Варто виокремлювати ключові ознаки дистантних сімей.

Історія для роздумів “Виховання”.

“Коли я вже підріс, – розповідав один чоловік своєму приятелю, – мій батько перестерігав мене перед певними речами у місті. Він сказав мені: “Ніколи не ходи на дискотеку, сину”. “Чому, тату?” – спитав я. “Бо побачиш там те, чого бачити не варто”. “Звичайно, це підігріло мою цікавість. При першій же нагоді я пішов на дискотеку”. “І знайшов там щось такого?” – спитав приятель. “Так, – відповів чоловік. – Я побачив там свого батька”. [318, с. 31].

Учасників заохочують до обговорення цього оповідання, які висновки можна зробити, які думки виникають щодо цієї проблематики.

Рефлексія заняття.

Учасники діляться враженнями від заняття, що нового вони дізнались, що візьмуть з собою, над чим треба поміркувати. Кожний учасник по черзі говорить одне побажання для інших учасників.

Тренінгове заняття 8. Завершення. Підсумки

Мета заняття: аналіз і усвідомлення кожним членом групи тих якісних змін, які сталися з ними у процесі тренінгу, закріплення отриманих комунікативних знань і вмінь у реальних життєвих ситуаціях.

Завдання:

1. Визначити основні напрями самореалізації із застосуванням нових отриманих знань.
2. Рефлексія та обговорення набутого протягом тренінгу досвіду.

Початок тренінгу. Вправа “Малювання портрета ідеальної людини” [3, с. 110].

Спочатку індивідуально кожен учасник розповідає про якусь ідеальну людину, соціально успішну в якій сфері свого життя, виділяючи 5 зовнішніх і 5 внутрішніх її рис. Потім робота триває у групах. Таким чином, виходить кілька описів “ідеальної” людини.

Методичний коментар до вправи: робота з установками, стереотипами, з розходженнями з “ідеалом”, які кожен з учасників побачив у себе. Обговорення.

Вправа “Наша сім’я зараз та в майбутньому” [70, с. 91]. Учасникам пропонують створення колажу на цю тему. Зазвичай підліткам подобається створювати колажі, але інколи запропоновані теми викликають у них труднощі. Учасники можуть прокоментувати свої роботи.

Вправа “Відверто кажучи...” [3, с. 54–55].

Дата заняття.....

Моє тренінгове ім’я.....

Пригадайте сьогоднішню роботу у групі і продовжте фрази:

1. Я зрозумів (ла)...

2. Мене здивувало...

3 Я відчув (ла)...

Сьогодні мене дратувало...

Мені дуже сподобалось...

Я не розумію...

Ведучий групи...

Метафорична історія “Запрошення”.

“Батько зрозумів, що багато конфліктів із дітьми вдається розв’язувати у піцерії. Упродовж кількох років він час від часу водив туди свою найстаршу доньку – були це свого роду побачення батька з донькою. Вирішив так само вчинити і з молодшою донечкою. На перше таке побачення завіз її на вечерю до піцерії поблизу дому. Коли їм подали піцу, батько вирішив, що це відповідний момент, аби сказати дівчинці, як сильно він її любить і як високо цінує.

“Джуліє, я хочу аби ти знала, що я люблю тебе і що для мене і мами ти справді чудова. Ми завжди молимося за тебе ввечері, і тепер, коли ти підростаєш і з кожним днем стаєш гарною дівчиною – можемо лише пишатися тобою”. Коли вимовив ці слова, замовк і взяв виделку, щоб їсти, проте не зміг піднести її до вуст. Дівчинка витягнула руку і поклала на батькову. Його очі зустрілися з її очима, і дівчинка зворушено промовила: “Зачекай, татусю, зачекай”. Батько відклав виделку і знову пояснював доньці, чому він і мати люблять її і шанують. Далі знову взяв виделку. Але вдруге, а потім утретє і вчетверте дівчинка зупиняла його тими самими словами: “Зачекай, татусю, зачекай”. Того вечора батько з’їв небагато, проте дівчинка, повернувшись додому, побігла до мами і повідомила: “Я справді особлива донька, матусю! Це сказав мені татко!” [318, с. 86–87].

Учасників заохочують до обговорення цієї притчі: про що вона говорить, які висновки можна зробити, які думки виникають щодо цієї проблематики.

Рефлексія заняття. Вправа “Побажання” [199, с. 153]. Обирається перший бажаний. Учасникам групи пропонується по черзі висловити побажання цьому учаснику. Процедура закінчується тоді, коли кожен учасник отримав побажання від усіх членів групи.

Завершення тренінгу. Підведення підсумків.

Учасники діляться враженнями від тренінгу, відзначають, що нового вони дізнались, що візьмуть із собою, над чим треба поміркувати. Кожний учасник по черзі говорить одне побажання для інших учасників. Отримані матеріали дозволять учасникам компетентно аналізувати можливі шляхи розв’язання проблеми гармонізації відносин батьків та дітей у дистантних сім’ях.

**ПЛАН ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ З КУРСУ
"СОЦІАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ" (8 год.)**

ЛАБОРАТОРНЕ ЗАНЯТТЯ № 1

Тема: Особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей трудових мігрантів.

Мета: підвищувати рівень знань студентів про глобальне явище трудової міграції, сприяти повному оволодінню ними необхідних знань та умінь для подальшої роботи з дітьми трудових мігрантів., розвивати аналітичні вміння та вміння проектувати.

Передбачає поділ студентів на підгрупи, які змагаються між собою, створення експертної групи, проведення різноманітних конкурсів, оцінювання їх результатів, нарахування певної кількості балів за правильність і повноту відповідей.

Форма заняття: лабораторний практикум.

Обладнання: маркери, ручки, аркуші паперу, роздатковий матеріал.

Хід заняття.

1.1. Вправа "Привітання". Мета: сформувати емоційно-сприятливий клімат у групі.

1.2. Вправа "Знайомство" проводиться із застосуванням технології "Незакінчене речення". Мета: підготувати студентів до інформаційного повідомлення.

Хід вправи: на аркушах паперу дописати такі фрази: Трудова міграція – це..., Діти з дистантних сімей – ... Зачитують із коментарем.

1.3. Інформаційне повідомлення "Трудова міграція як основна причина утворення дистантних сімей"

1.4. Питання для обговорення: Ознайомтесь зі збірками "Діти емігрантів про себе. Сповіді. Думки. Судження...". Які враження на Вас склали дитячі твори? Оберіть найкращу, на Ваш погляд, поезію для підведення підсумку заняття.

1.5. Перегляд відеоролику на задану тематику. (Педагогічний інцидент. Педагогічна задача). Учень 5 класу загубив щоденник, де класним керівником і вчителем математики зроблено такі записи: "Погано поводить себе на уроці!", "Грубо розмовляв з учителем математики. Прошу вжити заходів!". Оцініть ситуацію: а) з позиції учня, у щоденнику якого зроблені записи; б) з позиції класного керівника; в) з позиції вчителя математики; г) з позиції батьків учня.

1.6. Перегляд вистави "Заробітчанки, або Мамо, повернись..." в Івано-Франківському обл. муз. драмтеатрі ім. І. Франка.

1.7. Перегляд фільму про долю трудових мігрантів "Гніздо Горлиці" за мотивом одноіменного роману В. Мельника.

1.8. Підведення підсумків заняття.

1.9. Рефлексія. Написання відгуків від вистави або фільму.

ЛАБОРАТОРНЕ ЗАНЯТТЯ № 2

Тема: Особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей військовослужбовців.

Мета: систематизувати, закріпити та поглибити теоретичні знання студентів із цієї теми, формувати вміння застосовувати знання на практиці, навчитись застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань, розвивати логічне мислення, увагу та конструктивні здібності.

Обладнання: мультимедійні файли.

Форма заняття: лабораторний-практикум.

Сюжетно-рольова гра. (парні та групові рольові ігри) має на меті спробувати розв'язати психолого-педагогічну життєву ситуацію, в яких часто опиняється вище згадана категорія дітей. Беручи до уваги обставини сьогодення, ця проблема гостро постає перед соціальними педагогами.

Мета: розвивати аналітичні здібності, вміння правильно і швидко приймати рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях, відтворити реальну діяльність у певних штучно створених ситуаціях, експериментально підтвердити її.

Хід заняття:

Організаційна частина.

Технологія “Аналіз ситуації” (case метод).

Ситуація 1 (батько – військовий у зоні АТО та син-підліток).

Ситуація 2 (чоловік–військовий та дружина з маленькою дитиною).

Інсценізація “Лише одна домівка у людини...” (“Діти емігрантів про себе”, с. 60).

1.1. Прокоментуйте такий вислів: “Не можна навчити людину бути щасливою, але виховати її так, щоб вона була щасливою – можна” (А. Макаренко).

1.2. *Вправа.* Самостійно опрацюйте і проаналізуйте ...

1.3. *Робота в парах.* Малюнок-послання військовим у зоні АТО “Любий, тату! Сьогодні...”.

1.4. *Аукціон* власноруч виготовлених речей з метою вилучення коштів на підтримку військових у зоні АТО.

1.5 *Дискусійне обговорення* “Як правильно пояснити дитині, де батько – військовий?”

1.6. *Вправа.* “Засідання методичного об’єднання соціальних педагогів шкіл” із метою обміну власного досвіду роботи з цією категорією дітей.

1.8. *Підведення підсумків заняття.*

Рефлексія. “Незакінчене речення” Сьогодні я... На цьому занятті...

ЛАБОРАТОРНЕ ЗАНЯТТЯ № 3

Тема: Особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей з умовами сепарації внаслідок тривалого розлучного процесу.

Мета: закріпити теоретичні знання і вміння застосувати їх на практиці, розвивати навички дослідницької роботи, засвоїти практичні навички психолого-педагогічної діяльності, розвивати такі важливі професійні вміння та якості як відповідальність, чіткість, творча ініціатива, сприяти саморозвитку та самопізнанню.

Форма заняття: лабораторний практикум.

Хід заняття:

Організаційна частина.

1.1. *Рольова гра «Телеміст».*

Учасники гри: представники різних типів “дистантних сімей з умовами сепарації”, закладів освіти, психологи, діти з України та Європейських країн.

Журі: 3–5 чоловік.

Регламент: формулювання запитання – 30 с, відповідь – 2 хв.; час, протягом якого команди задають запитання – 2 хв., відповіді на них – по 3 хв., 5 хв. для підбиття підсумків гри і визначення команди переможця. Час гри – 8 циклів (40 хв.). Штраф – 1 бал за одну хвилину затримки.

Оцінювання: за трьохбальною системою.

1.2. *Технологія “Синтез думок”.* “Труднощі налагодження взаємин матері з дитиною і батька, який проживає окремо”. Запропонуйте кілька, доцільних, на Ваш погляд, способів організації взаємин у цьому типі сімей з урахуванням різних варіантів розвитку їх відносин.

1.3. *Індивідуальне пошукове завдання.*

Підготовка доповідей з висвітлення форм ефективної взаємодії обох батьків в умовах їх окремого дистантного проживання.

1.4. *Підведення підсумків заняття. Рефлексія.*

ЛАБОРАТОРНЕ ЗАНЯТТЯ № 4

Тема: Особливості розвитку і поведінки дітей із дистантних сімей із тюремним ув’язненням.

Мета: обговорити педагогічну ситуацію, поставити себе на місце тих, про кого йдеться. Виконуючи роль, висловити своє ставлення до проблеми, знати кілька шляхів вирішення проблеми, виробити оптимальну форму поведінки, знати правильні форми і методи впливу на ситуацію, набуття необхідних професійних навичок.

Форма заняття: рольова гра “Експертиза

Обладнання: маркери, ручки, аркуші паперу, мультимедійні файли.

Хід заняття:

Організаційна частина.

1.1. *Рольова Гра “Шкільна Експертиза”.*

Тема: подолання негативного ставлення однолітків до дітей, чиї батьки перебувають у місцях позбавлення волі.

Мета: виховання толерантності, тактовності і розуміння серед дітей.

Учасники: соціальний педагог школи, директор, класний керівник, учениця 7 класу, батько якої засуджений, однокласники, мама дівчинки.

Хід гри: Учасники експертизи повинні проаналізувати і дати оцінку конфлікту, що стався в класі. Кожна зі сторін наводить аргументи і своє бачення розв'язку конфлікту.

1.2. *Пошук інформації:* Законспекуйте норми та положення законодавства для урегулювання цієї проблеми.

1.3. *Індивідуальна робота.* Складання і розв'язання тематичних кросвордів на обрану тему з даного курсу (предмету). Критерії змістовності – не менше 20 термінів і понять за відповідним модулем. Якісна оцінка змістовності повинна враховувати повноту розкриття змісту теми. Рішення тематичних кросвордів студентами на практичних заняттях може бути реалізовано у формі поточного або проміжного контролю знань. У разі поточного контролю доцільно використати форму змагання між підгрупами студентів з метою надбання вмінь роботи в команді.

1.4. *Дискусія.* Обмін думками щодо змісту завдань, варіантів відповідей та удосконалення форми представлення кросвордів.

1.4 *Групова робота. Конкурс кросвордів.* Група оцінює зміст і форму представлених творчих робіт та обирає найкращі. Переможці отримують додаткові бали до оцінювання.

1.5. *Підведення підсумків заняття.*



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

№
 На № 10 від 26.06.2015 р.

76025, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57

Тел.: (03422) 2-21-40. Факс: (380-3422) 3-15-74

E-mail: inst@pu.if.ua

Акт

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Шпільчак Любові Яремівни
на тему: “Підготовка майбутніх соціальних педагогів до
психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей”
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія а методика професійної освіти

Основні результати дисертаційної роботи Л.Я.Шпільчак протягом 2008-2014 рр. пройшли апробацію в ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” в процесі проведення лекційних та семінарських занять з нормативних дисциплін соціально-педагогічного циклу, спецкурсів та предметних методик. Опубліковані у фахових виданнях матеріали дисертаційної роботи Л.Я.Шпільчак використовувалися в організації науково-дослідної роботи студентів – виконання рефератів, курсових та дипломних робіт.

Із метою виявлення рівня готовності майбутніх фахівців до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей на констатувальному етапі експерименту було залучено 264 студентів та 144 – на формуальному етапі. Результати експерименту засвідчили результативність представленої системи підготовки соціальних педагогів до

означеного виду діяльності.

Впроваджені автором методичні рекомендації з навчальної дисципліни для студентів спеціальності „Соціальна педагогіка: спеціалізація „Практична психологія”, присвячені підготовці студентів до засвоєння курсу “Соціальний психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей”, включені у науково-методичні матеріали для роботи зі студентами спеціальності “Соціальна педагогіка”, що сприяло підвищенню якісного рівня професійної підготовки студентів до практичної роботи з дистантними сім’ями.

Результати наукового дослідження Л.Я. Шпільчак сприяють збагаченню студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” знаннями про специфіку проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, ознайомлюють з інноваційними технологіями навчання, які можуть при цьому застосовуватися. Представлені й апробовані в навчальному процесі матеріали можуть оптимізувати процес загальнотеоретичної та методичної підготовки майбутніх соціальних педагогів і засвідчують їх доцільність використання в навчальному процесі вищої школи.

Представлені дисертанткою матеріали знаходять втілення у педагогічній діяльності кафедри та схвалені на засіданні кафедри соціальної педагогіки (протокол № 3 від 28 жовтня 2014 р.)

Проректор з наукової роботи
доктор фізико-математичних наук
професор



А.В.Загороднюк



“Затверджую”

Проректор з науково-педагогічної
та методичної роботи Ніжинського
державного університету імені
Миколи Гоголя

Самойленко О.Г.

2015 р.



Акт

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Шпільчак Любові Яремівни
на тему: “Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-
педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей” на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Основні результати дисертаційного дослідження Л.Я.Шпільчак на тему: “Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей” протягом 2011-2014 рр. пройшли апробацію в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя на факультеті психології та соціальної роботи в процесі проведення лекційних та семінарських занять з нормативних навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки (“Педагогіка сімейного виховання”, “Соціальний супровід сім’ї”, “Технології соціально-педагогічної роботи”, спецкурсів) для студентів – майбутніх соціальних педагогів. Методичні рекомендації щодо соціального психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей, розроблені дисертанткою, забезпечують глибше осмислення сутності формування у майбутніх соціальних педагогів необхідних компетенцій, пов’язаних із виконанням професійних обов’язків, що сприяє підвищенню ефективності діяльності сучасних фахівців.

Заслугує на увагу запропонована програма спецкурсу, зорієнтованого на підготовку соціальних педагогів до роботи з даним типом сімей. Цій меті підпорядковані зміст діяльності, форми, методи, індивідуальні науково-дослідні завдання. Опубліковані у фахових виданнях матеріали дисертаційного дослідження Л.Я.Шпільчак також використовувалися в організації науково-дослідної роботи студентів: при підготовці рефератів, виконанні курсових, дипломних та магістерських робіт.

Результати наукового дослідження Л.Я. Шпільчак засвідчили збагачення студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя знаннями про специфіку проблеми соціального психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей, ознайомили з інноваційними технологіями соціального супроводу сімей із порушеною

структурую, які вони застосували в процесі волонтерської діяльності та педагогічних практик.

Із метою виявлення рівня готовності майбутніх фахівців до означеного виду діяльності на констатувальному етапі експерименту було залучено 116 студентів, на формувальному етапі (контрольна група) – 36 студентів. Результати експерименту засвідчили результативність представленої системи підготовки соціальних педагогів до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Представлені й апробовані в навчальному процесі матеріали оптимізують процес загальнотеоретичної та методичної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

На засіданні кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя обговорено результати дисертаційної роботи Шпільчак Л.Я. “Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей”, методичні рекомендації щодо соціального психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей, доведено їх актуальність, доцільність практичного застосування (протокол № 11 від 18.02. 2015 р.) та затверджено на Вченій Раді факультету психології та соціальної роботи (протокол № 6 від 19.02.2015 р.).

Декан факультету
психології та соціальної роботи,
кандидат педагогічних наук, доцент



Конончук А.І.





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

№ 1108-33/03 від "07" "09" 2015 р.
На № _____ від "____" _____ 2015 р.

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
Шпільчак Любові Яремівни на тему "Підготовка майбутніх соціальних
педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей"
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

Апробація результатів дослідження Шпільчак Л. Я. у межах виконання кандидатської дисертації на тему "Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей" проводилась на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у 2013 – 2015 рр. Впроваджені автором методичні рекомендації з навчальної дисципліни для студентів спеціальності „Соціальна педагогіка” присвячені підготовці студентів до засвоєння курсу “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей”, включені у науково-методичні матеріали для роботи зі студентами спеціальності “Соціальна педагогіка”, що сприяло підвищенню якісного рівня професійної підготовки студентів до практичної роботи з дистантними сім’ями та оптимізації процесу знань майбутніх соціальних педагогів щодо ефективної роботи з метою психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Окрім того, досить активно використовуються студентами запропоновані матеріали для написання курсових, дипломних і магістерських робіт. Отримані результати заслуговують на увагу як у теоретичному, так і методичному аспектах і засвідчують їх доцільність використання у навчальному процесі вищої школи та післядипломної освіти педагогічних працівників.

Представлені дисертанткою Шпільчак Любов Яремівною матеріали знаходять втілення у діяльності викладачів кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи і схвалені на засіданні вченої ради Інституту педагогіки і психології (протокол № 1 від 7 вересня 2015 р.).

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва
доктор філософських наук, професор

Б. Б. Буяк

Директор інституту педагогіки і психології
доктор педагогічних наук, професор

В. М. Чайка





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 Івано-Франківської обласної державної адміністрації
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

18.02.2015р № 01/81

76018, Україна, м. Івано-Франківськ, пл. Міцкевича, 3
 тел. (факс) (03422) 2-23-87,
 тел.: (03422) 3-11-84, 2-24-93
 E-mail: mail@oippo.if.ua

Акт

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Шпільчак Любов Яремівни на тему:
 “Підготовка майбутніх соціальних педагогів до
 психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей”
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

Даним актом засвідчуємо, що ідеї дисертаційної роботи Шпільчак Любов Яремівни на тему: «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей» були впроваджені в процес підвищення кваліфікації соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів на базі Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

У процесі підвищення кваліфікації соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів «Соціально-педагогічний супровід дітей «групи ризику»» та «Організація роботи соціального педагога з розв'язання проблеми насильства в школі» успішно апробовано розроблений Л.Я. Шпільчак спецкурс.

Спецкурс Л.Я. Шпільчак дає можливість розширити знання соціальних педагогів про зміст, форми, методи та технології ефективного супроводу дітей із дистантних сімей у сучасних умовах.

Ректор ОІППО



Р. Зуб'як



УКРАЇНА
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА ОБЛАСТЬ
ТИСМЕНИЦЬКА РАЙОННА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ВІДДІЛ ОСВІТИ

77400, м.Тисмениця, вул. К.Левицького,4 тел. (8-236)-2-45-08, 2-18-79, tysedu@gmail.com

від 17.08.2015 р. №235/04-57/04

Акт

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Шпільчак Любов Яремівни на тему: “Підготовка майбутніх соціальних
педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей
із дистантних сімей”
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Даним актом засвідчуємо, що ідеї дисертаційної роботи Шпільчак Любов Яремівни на тему: «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей» були впроваджені у діяльність соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл Тисменицького району Івано-Франківської області у 2012-2015 рр., зокрема, в Ямницькій ЗОШ І-ІІІ ступенів та Угринівській ЗОШ І-ІІІ.

Результати дослідження Л.Я. Шпільчак сприяли збагаченню соціальних педагогів знаннями про специфіку розвитку і поведінки дітей із різних типів дистантних сімей, створенню належних для їх ефективного супроводу у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл.

У процесі діяльності соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл успішно апробовано розроблений Л.Я. Шпільчак спецкурс “Соціальний психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей”, який сприяв розширенню знань соціальних педагогів про зміст, форми, методи та технології ефективного здійснення супроводу дітей із дистантних сімей у сучасних умовах, створення оптимальних умов для формування готовності соціальних педагогів до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей.

Начальник відділу освіти



С.І.Шарабуряк