

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

**Кваліфікаційна робота
магістра**

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО
САМОРОЗВИТКУ ДІТЕЙ ГРУП РИЗИКУ**

Виконала: магістрантка 2-го курсу,
групи 8.2310-ср-з
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньо-професійної програми
«Соціальна робота»
К.Д. Ворошилова

Керівник: доцент кафедри соціальної
філософії та управління,
доцент, к.філос.н. Маловічко О.В.

Рецензент: доцент кафедри соціальної
філософії та управління,
доцент, к.філос.н. Широбокова О.О.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціології та управління
Кафедра соціальної філософії та управління
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна робота»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри соціальної філософії та
управління

_____ Т.І.Бутченко
« _____ » _____ 2021 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ МАГІСТРАНТЦІ

Ворошиловій Карині Дмитрівні

(прізвище, ім'я, по-батькові)

1. Тема роботи Соціальна робота з формування мотивації до саморозвитку дітей груп ризику

керівник роботи Маловічко Олена Владиславівна, к.філос.н., доцент,
(прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від «18» червня 2021 року № 914-с

2. Строк подання студентом роботи 2 грудня 2021 року

3. Вихідні дані до роботи Бланк Т. В. Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів. Початкове навчання та виховання : наук.-метод. журн. Харків : Основа, 2009. № 16/18. С. 2-9.; Організація соціально-педагогічної підтримки школярів групи ризику : метод. посіб. / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.; Ярошенко А., Маринець Н. Особливості формування життєвого потенціалу особистості в умовах сучасного суспільства. Соціальна робота в Україні : теорія і практика : науково-методичний журнал. 2011. №3-4. С.7-16.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) 1. Проаналізувати генезу дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику. 2. Уточнити поняття дослідження: «формування», «мотивація», «саморозвиток», «діти груп ризику». 3. Визначити принципи та методи дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику. 4. Розглянути дітей «груп ризику» як об'єкт соціальної роботи. 5. Виявити умови формування та розвитку у дитини позитивної мотивації. 6. Проаналізувати напрямки та форми соціальної роботи з дітьми «груп ризику». 7. Здійснити діагностику рівня мотивації у дітей «груп ризику» (на прикладі учнів Запорізької ЗОШ № 17).

8. Надати рекомендації стосовно вдосконалення діяльності фахівців соціальної роботи у навчальних закладах щодо формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 3 таблиці

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1	Маловічко О.В., доцент кафедри соціальної філософії та управління	17.06.2021	17.06.2021
Розділ 2	Маловічко О.В., доцент кафедри соціальної філософії та управління	30.08.2021	30.08.2021
Розділ 3	Маловічко О.В., доцент кафедри соціальної філософії та управління	14.10.2021	14.10.2021

7. Дата видачі завдання 18 червня 2021 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір теми кваліфікаційної роботи	Березень – квітень 2021	виконано
2.	Бібліографічний пошук	Травень 2021	виконано
3.	Розробка основних положень роботи	Травень 2021	виконано
4.	I розділ	Червень – липень 2021	виконано
5.	II розділ	Серпень – вересень 2021	виконано
6.	III розділ	Жовтень – листопад 2021	виконано
7.	Систематизація висновків	Листопад 2021	виконано
8.	Нормоконтроль	Листопад – грудень 2021	виконано

Студент _____ К.Д. Ворошилова

Керівник роботи _____ О.В. Маловічко

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ О.С. Маліновська

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота складається з 76 сторінок, 51 позиції у списку літератури, 2 додатків.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА, ГРУПИ РИЗИКУ, ДІТИ ГРУП РИЗИКУ, ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ, САМОРОЗВИТОК ДІТЕЙ

Мета дослідження: визначити особливості формування мотивації до вдосконалення діяльності фахівців соціальної роботи у навчальних закладах з проблеми, що вивчається.

Об'єкт дослідження: діти «груп ризику» як соціальна проблема.

Предмет дослідження: саморозвитку у дітей «груп ризику» та надати рекомендації стосовно особливості формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику».

Методи дослідження: загально-філософський, системний, діалектичний, індукція, дедукція, тестування, об'єктивності, пізнавальний або когнітивний та термінологічний принцип.

Гіпотеза: вплив мотивації у дітей «груп ризику» на саморозвиток та продуктивність навчальної діяльності можна підсилити якщо спроектувати програми та стратегії мотиваційного супроводження, створити педагогічні умови задля її реалізації та застосовувати ефективні технології соціальної роботи з дітьми «груп ризику».

Висновки: 1. Технології соціальної роботи з дітьми «груп ризику» почали активно використовуватися тільки у ХІХ столітті. Все більше приділяється увага до цієї категорії населення, адже діти це невід'ємна складова розвитку кожної країни.

2. Внаслідок погіршення соціально-економічного становища в Україні, зростає кількість дітей з девіантною поведінкою і дітей «груп ризику»

3. Діагностика показала, що діти «груп ризику» не зацікавлені навчанням, а рівень їх мотивації до саморозвитку нижче необхідного. Вони потребують додаткового стимулювання та більшої уваги з боку соціальних працівників та педагогів.

SUMMARY

Master's qualification work consists of 76 pages, 51 literature sources, 2 annexes.

SOCIAL WORK, RISK GROUPS, CHILDREN AT RISK, FORMATION OF MOTIVATION, SELF-DEVELOPMENT OF CHILDREN

Research purpose is to determine the features of the formation of motivation to improve the activities of social work professionals in educational institutions.

Research object is children at risk as a social problem.

Research subject is self-development in children «at risk» and provide recommendations on the peculiarities of the formation of motivation for self-development of children «at risk».

Research methods are general philosophical, systemic, dialectical, induction, deduction, testing, objectivity, cognitive or cognitive and terminological principle.

Research hypothesis is that the impact of motivation of children «at risk» on self-development and productivity of educational activities can be enhanced by designing programs and strategies of motivational support, creation pedagogical conditions for its implementation and application of effective technologies of social work with children «at risk».

Conclusions: 1. Technologies of social work with children «at risk» began to be actively used only in the XIX century. More and more attention is paid to this category of the population, because children are an integral part of the development of each country.

2. Due to the deteriorating socio-economic situation in Ukraine, the number of children with deviant behavior and children «at risk» is growing up.

3. Diagnosis has shown that children «at risk» are not interested in learning, and their level of motivation for self-development is lower than necessary. They need additional encouragement and more attention from social workers and educators.

ЗМІСТ

Вступ.....	6
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО САМОРОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ГРУП РИЗИКУ.....	9
1.1. Генеза дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику.....	9
1.2. Характеристика основних понять дослідження: «формування», «мотивація», «саморозвиток», «діти груп ризику».....	20
1.3. Принципи та методи дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику.....	24
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО САМОРОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ГРУП РИЗИКУ.....	30
2.1. Діти «груп ризику» як об'єкт соціальної роботи.....	30
2.2. Умови формування та розвитку у дитини позитивної мотивації.....	35
2.3. Напрямки та форми соціальної роботи з дітьми «груп ризику».....	44
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО САМОРОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ГРУП РИЗИКУ.....	55
3.1. Діагностика рівня мотивації у дітей груп ризику (на прикладі учнів Запорізької загальноосвітньої школи № 17).....	55
3.2. Рекомендації стосовно вдосконалення діяльності фахівців соціальної роботи у навчальних закладах щодо формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику.....	64
ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	72
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Актуальність дослідження полягає в тому, що соціально-економічні, політико-правові, демографічні зміни в сучасній Україні призводять до виділення проблем дітей «груп ризику», що опинилися у важкій життєвій ситуації, і пошуку шляхів їх вирішення. Ці труднощі обумовлені неблагополучним станом їх здоров'я, соціальним неблагополуччям сім'ї (відсутність одного з батьків, соціальне сирітство, емоційне відкидання дитини, насильство, алкоголізм, наркоманія та ін.), приналежністю до сім'ї трудових мігрантів, низьким рівнем готовності до навчання в школі, неуспішності в навчальній та позаурочній діяльності та ін.

Навчаючись в загальноосвітньому закладі, багато дітей стикаються з ситуацією подвійного ризику: для суспільства і для себе. Ризик для суспільства полягає в тому, що по відношенню до них може виявитися виконана не в повній мірі місія освіти. Ризик для дитини полягає в збереженні вірогідності відсутності позитивної зміни важкої життєвої ситуації, яка тривалий час може перешкоджати успішному навчанні. Таким чином, загострюється необхідність у конструктивному вирішенні проблем дітей, що входять до «груп ризику», з метою попередження їх освітньої і соціальної дезадаптації.

Аналіз науково-дослідницької літератури дозволяє констатувати наявність в науці та практиці певних передумов для дослідження даної проблеми. Але не всі аспекти соціальної роботи з дітьми «груп ризику» відображенні в сучасній літературі. Мало уваги приділяється саме факторам формування мотивації до саморозвитку. Це ще більше підтверджує актуальність нашого дослідження.

Проблемам дітей «груп ризику» присвячені роботи: Л. Я. Олифіренко, П.Д. Павленок, Т.В. Семигіна, І.І. Мигович, Л.С. Славіна, М.А. Галагузова.

Виділяються особливості їх педагогічного супроводження у роботах таких авторів, як: Л.М. Шпицька, Е.І. Казакова, С.А. Рубінштейн, І.С. Бубнова, Л.І. Божович, Т.В. Бланк, В.А. Сластьонін.

Об'єкт дослідження: діти «груп ризику» як соціальна проблема.

Предмет дослідження: особливості формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику».

Мета дослідження: визначити особливості формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику» та надати рекомендації стосовно вдосконалення діяльності фахівців соціальної роботи у навчальних закладах з проблеми, що вивчається.

Дана робота передбачає виконання таких завдань:

- проаналізувати генезу дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику;
- охарактеризувати основні поняття дослідження: «формування», «мотивація», «саморозвиток», «діти груп ризику»;
- визначити принципи та методи дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику;
- розглянути дітей «груп ризику» як об'єкт соціальної роботи;
- виявити умови формування та розвитку у дитини позитивної мотивації;
- проаналізувати напрямки та форми соціальної роботи з дітьми «груп ризику»;
- здійснити діагностику рівня мотивації у дітей «групи ризику» (на прикладі учнів Запорізької загальноосвітньої школи № 17);
- надати рекомендації стосовно вдосконалення діяльності фахівців соціальної роботи у навчальних закладах щодо формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику».

Гіпотеза: вплив мотивації у дітей «груп ризику» на саморозвиток та продуктивність навчальної діяльності можна підсилити якщо спроектувати

програми та стратегії мотиваційного супроводження, створити педагогічні умови задля її реалізації та застосовувати ефективні технології соціальної роботи з дітьми «груп ризику».

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку літератури і додатків.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО САМОРОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ГРУП РИЗИКУ

1.1. Генеза дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику

Виділяють таку періодизацію розвитку соціальної допомоги в Україні:

I. Архаїчний період. Родоплеменні і громадські форми допомоги та взаємодопомоги у слов'ян до X ст. (дохристиянський період).

II. Період княжої і церковно-монастирської підтримки з X по XIII ст. Найпоширенішими формами допомоги бідним було годування по домівках і подавання милостині (але в селах грошей було мало і подавали найчастіше їжею і одягом).

III. Період церковно-державної допомоги з XIV ст. до другої половини XVII ст. Характеризується відсутністю державної системи соціальної допомоги населенню. Переважає церковна благодійність. Найпоширеніша форма допомоги – подача милостині. Безконтрольна милостиня призводить до формування професійного жебрацтва.

IV. Період державного піклування з другої половини XVII ст. до другої половини XIX ст. Поступово починає формуватися перші закриті установи, закладається регламентація роботи з жебраками.

V. Період громадського та приватного піклування з кінця XIX ст. до п. XX ст. Формування системи державної соціальної допомоги населенню. Система державної благодійності закладається в період царювання Петра I. У другій половині XVIII століття турбота про соціально незахищені категорії населення була визнана неодмінним обов'язком держави. Підвищенню громадської активності громадян сприяло також прийняте 1785 року «Міське положення». Воно заснувало такі статуси як духовенство, купецтво, міщанство

і селянство, які повинні були проявити турботу про непрацездатних представників свого класу. Зростання капіталізму зумовлює розвиток благодійності купців і підприємців. В цей час також оформляється перехід від добровільної допомоги до професійної. Відкриваються перші курси по громадській благодійності, налагоджуються міжнародні зв'язки.

VI. Період державного забезпечення з 1917 р. по 1991 р. Відбувається реформування системи піклування. Міністерство соціального забезпечення проводило централізовану політику в галузі пенсійного забезпечення, підтримки інвалідів, одиноких і багатодітних матерів, дітей, які не мають батьків. У цей період вважалося, що в країні немає ні дармоїдів, ні жебраків.

VII. Період соціальної роботи з початку 90-х рр. по теперішній час. Руйнування усталених соціально-економічних зв'язків, лібералізація цін, безробіття призводять до загострення соціальних проблем. З'являються короткострокові програми: грошові дотації малозабезпеченим, гуманітарна допомога. Формується система допомоги нужденним, але її робота не налагоджена і багатьом не ясна [1, с. 15].

Один з перших підходів в історії досвіду соціальної допомоги дітям дано в роботі А. Копиці «Про громадського піклування» 1818 року. Вона стала, по суті, єдиним історичним дослідженням, присвяченим даному питанню.

В. Герье вважав, що, незважаючи на культурно-історичне різноманіття традицій, форм і способів допомоги, що розвиваються в різні епохи, всі їх можна звести до основних форм: милостиня, благодійні установи, піклування.

Перші спеціальні державні установи для дітей були відкриті в XVIII столітті. Існували госпіталі частково за рахунок міських доходів, а також пожертвувань приватних осіб і церкви. Кожен такий госпіталь надавався наглядачці, в обов'язок якої входили догляд і нагляд за вихованням дітей, коли ж вони підростали, їх віддавали в вчення майстерності (хлопчиків) або в служіння в сім'ї (в основному, дівчат).

Петро I почав боротьбу і з жебрацтвом як масовим суспільним явищем, яке також породжувало ріст числа бездомних дітей. У числі жебракуючих

знаходилися і діти. За Указом від 1718 р. було ведено відправляти малолітніх дітей на роботу в різні мануфактури.

У діяльності Катерини II, яка перебувала під впливом західноєвропейських ідей, особливе місце займає турбота про устрій осиротілих дітей взагалі.

В Указі «Установи для управління губерній» говорилося, що дитина передається вихователям, щоб він навчився різним наукам і ремеслам. Але і ця гуманна ідея повністю підпорядковувалася принципом становості. При ній же був відкритий Московський Виховний Будинок в квітні 1764 року за керівництвом І.І. Бецкого, в якому належало створити абсолютно новий клас людей, дітей-громадян, здатних служити батьківщині справами своїх рук в різних мистецтвах і ремеслах.

З початку XIX століття почав розвиватися патронат і патронаж. Родині, яка прийняла до себе дитину на патронаж, виплачувався різний за розмірами посібник. Зазвичай він був більший, коли приймали зовсім маленьку дитину, яка нічим по господарству не допомагала. Поступово до 12-14 років виплати зменшувалися або припинялися зовсім.

Як і раніше, предметом державної турботи залишався пристрій осиротілих бездомних дітей в різних установах, закладах.

У цьому ж столітті поширеним типом закладів соціальної допомоги дітям можна вважати численні безкоштовні їдальні для безпритульних і бідних дітей. Ще однією категорією закладів соціальної допомоги дітям були безкоштовні амбулаторії та лікарні, які належали, як правило, товариству Червоного Хреста, хоча зустрічалися лікарні, які належали різним благодійним товариствам.

Найбільш важливе значення в справі піклування дітей мали все ж так звані заклади закритого піклування дітей, тобто щось схоже на наші дитячі будинки та школи-інтернати, безкоштовні колискові, денні притулки, ясла. Іншим важливим типом закладів які забезпечували дитяче піклування виступали виправні притулки і колонії.

Дореволюційні заклади для неповнолітніх поєднували в собі функції місць ув'язнення, спеціальних виховних установ і сирітських будинків. За характером діяльності багато хто з них були виховними, що забезпечувалося активною громадською підтримкою і участю в справах закладів. Як і в Західній Європі, в Україні поступово формувалася мережа благодійних закладів, удосконалювався механізм допомоги, який охоплював все більш широке коло дітей з різними соціальними проблемами: хворобою, бродяжництвом, бездоглядністю і так далі. У 1893 р. в рамках діяльності товариства піклування про бідних і хворих дітей «Синій хрест», яким керувала велика княгиня Єлизавета, з'явилося відділення захисту дітей від жорстокого поводження: притулок і гуртожиток з майстернями.

Після 1917 р. більшовики засудили благодійність як буржуазний пережиток, офіційно вона була заборонена. Відділення церкви від держави і її фактичне репресування закрило шлях участі церкви в наданні допомоги бездоглядним. Знищивши форми реальної допомоги нужденним дітям, соціалістична держава взяло на себе турботу про знедолених дітей. Сирітство, бездоглядність, правопорушення серед підлітків були найгострішими проблемами, які вимагали вирішення [2, с. 40].

З 1941 р. змінилося ставлення громадськості до соціально знедолених дітей – до них почали ставитися як до жертв війни. Держава намагалась вирішити їх проблеми: створювалися школи-інтернати для евакуйованих дітей, збільшувалася кількість дитячих будинків для дітей воїнів і партизанів, куди потрапляли і діти репресованих батьків. У цей час фактично відродилася благодійність (хоча сам цей термін не вживався).

Проголошена в 20-ті роки ХХ ст. політика переваги громадського виховання над сімейним, створення шкіл-інтернатів, куди потрапляли діти з неблагополучних сімей, відсутність державної допомоги і підтримки сімей групи ризику, економічне і політичне реформування сучасного суспільства викликало зниження життєвого рівня більшості населення, дезорганізацію життя сімей. Втрачаючи можливість утримувати дітей, забезпечувати їх

повноцінне виховання, батьки не тільки відмовляють їм в любові і турботі, але залишають на вулиці, відводять до притулків, позбавляють житла.

У 70-тих роках ХХ ст. декларувалися такі основні засади соціального забезпечення: загальність соціального забезпечення, різноманітність видів обслуговування, забезпечення громадян різними видами соціальної допомоги за рахунок державних і громадських коштів.

Незважаючи на задекларовані державні гарантії допомоги і підтримки соціально незахищеного населення, рівень соціальної допомоги у багатьох випадках (багатодітним родинам, дітям, сиротам) залишався суто символічним.

У 80-тих роках рівень життя населення почав знижуватися. Виникла необхідність реформування соціальної системи та її важливої складової частини – соціального забезпечення. Спроби здійснити таку реформу робляться й в умовах України як самостійної держави [3, с. 22].

Розглядаючи історичні передумови педагогічної роботи в сфері формування мотивації, потрібно почати з ХХ століття.

50-ті – 60-ті роки ХХ століття відкрили новий етап в житті країни. Перехід до науково-індустріального виробництва зумовив підвищення вимог до інтелектуального і професійного потенціалу суспільства, виявив невідповідність системи освіти актуальним запитам держави і суспільства.

Першою ланкою в системі загальної середньої освіти стала восьмирічна школа, яка повинна була забезпечити психологічну і практичну спрямованість особистості на участь у трудовій діяльності.

Другою ланкою була одинадцятирічна школа з виробничим навчанням, яка, крім загальної середньої освіти, повинна була здійснювати професійну підготовку випускників до масових робітничих професій.

Зміни в системі вітчизняної освіти, нові, більш високі вимоги до вихованців навчальних закладів різного рівня спричинили за собою ряд проблем. На початку 60-х років найбільшу актуальність в педагогічній практиці набула проблема подолання неуспішності і другорічництва.

Неуспішність обумовлена, як правило, слабкими навичками навчальної діяльності учнів, поганим володінням інтелектуальними вміннями синтезу, аналізу, узагальнення та рядом інших причин. Це явище носить виражений негативний характер, так як у навчанні учні втрачають інтерес до навчання, пропускають заняття, поповнюють групи ризику і відрізняються вкрай низькою мотивацією [4, с. 243].

На думку М.А. Данилова, неуспішність пов'язана з протиріччями процесу навчання. З його точки зору неуспішність виникає тоді, коли порушується єдність між можливостями учнів і вимог, що пред'являються до них [5, с. 152].

В. Оконь визначав неуспішність як порушення взаємодії між учасниками навчального процесу (учнями та вчителями) і зовнішніми умовами [6, с. 98].

Ю.К. Бабанський бачив основні причини неуспішності в недоліках навчального процесу в школі (низький рівень навичок навчальної діяльності, прогалини в розвитку пізнавальних процесів, недостатня воляова вихованість, неорганізованість), при цьому до 70% виявлених причин неуспішності носять педагогічний характер [7, с. 165].

Для попередження неуспішності вченими пропонувалися заходи загальношкільного характеру:

- диференційований підхід до учнів різних вікових груп;
- забезпечення диференційованого підходу до учнів за гендерною ознакою;
- вивчення педагогами реальних навчальних можливостей школярів;
- координація дій педагогів, батьків та учнівського активу;
- створення в школі сприятливої атмосфери для діяльності вчителів і учнів;
- дотримання систематичного контролю за реалізацією заходів з попередження неуспішності школярів [8, с. 39].

На рівні загальнокласних заходів пропонувалося формувати у школярів суспільно значущі мотиви навчання, створювати сприятливу психологічну

атмосферу, навчати школярів навичок і умінь раціональної організації навчальної праці, встановлювати контакти з сім'ями слабо успішних учнів.

У 60 – 70-ті роки ХХ століття, для вирішення проблеми неуспішності пропонувалися в основному суто педагогічні засоби при слабкій увазі до психічних властивостей особистості дитини.

Варто зазначити, що вже в цей період педагогами стало використовуватися поняття індивідуального підходу, індивідуалізації навчання. З'явилися окремі наукові розробки: диференційованого підходу при навчанні правопису учнів молодших класів і індивідуального підходу до учнів в умовах проблемно-пошукової діяльності. Однак широкого застосування в педагогічній теорії і практиці ідеї і розробки вчених-психологів ще не мали.

Пізніше прийшло усвідомлення необхідності більш широкого використання знань, накопичених в психології, для вирішення педагогічних завдань.

З середини ХХ століття почався процес інтеграції педагогічного знання з психологією, філософією, математикою, програмуванням і іншими областями науки. Вчені прийшли до думки, що педагог повинен впливати не тільки на особистість учня в цілому, але і надавати диференційований вплив на окремі стани, психічні процеси, для чого необхідно мати точні засоби діагностики психічного стану учня. Тому принципово важливим завданням для педагогіки стало вивчення, крім суто педагогічних понять, психологічного компонента, психологічного змісту.

У розглянутий період часу психологами, що досліджували проблему неуспішності, було відзначено, що при організації педагогічного впливу на школярів деякі заходи виявляються неефективними, або робили не той вплив, на який розраховував учитель. Однакові педагогічні впливи викликають різний ефект у різних дітей [9, с. 27].

Це підтверджує гіпотезу про те, що лише при врахуванні психологічних особливостей учня можливо досягти максимальних успіхів у його навчанні та розвитку.

Паралельно з дослідженнями психологів в напрямку подолання неуспішності учнів вчені звернули увагу на такий важливий аспект освітнього процесу, як формування пізнавального інтересу і підвищення активності самостійної пізнавальної діяльності учнів.

У 50 – 60-ті роки ХХ століття, була підтверджена важливість пізнавального інтересу в процесі навчання, а також було доведено, що саме в пізнавальній діяльності відбувається розвиток самостійної активної особистості, пізнавальний інтерес є показником загального розвитку школярів [10, с. 19].

В.А. Сухомлинським було встановлено, що однією з особливостей пізнавального інтересу є допитливість [11, с. 123].

Перетворюючись в стійку рису характеру, допитливість набуває особливої цінності при формуванні особистості. У молодших підлітків допитливість визначається новоутвореннями, властивими підліткового віку (розвитком самостійності і прагненням до дорослості).

Г.І. Щукіна вказує на те, що інтерес виступає як «самий енергійний активатор, стимулятор діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій і життєдіяльності в цілому» [12, с. 17].

Пізнавальний інтерес впливає на діяльність людини, робить її більш захоплюючою і продуктивною.

Необхідними педагогічними умовами підвищення пізнавальної активності вважали:

- оптимально організоване спілкування з однолітками і дорослими;
- педагогічна майстерність вчителя;
- формування системних знань;
- створення певного предметно-середовищного простору, використання проблемних ситуацій [12, с. 19].

Провідною позицією при розгляді пізнавального інтересу є трактування цього явища як «виборчої спрямованості людини на пізнання предметів, явищ,

подій навколишнього світу, активізує психічні процеси, діяльність людини, його пізнавальні можливості» [12, с. 21].

Психологами відзначається тісний зв'язок інтересу із потребами. Так, А.Н. Леонтьєв трактує інтерес як специфічну пізнавальну спрямованість на об'єкти і явища дійсності, в результаті інтерес сприяє накопиченню знань про предмет, який цікавить [13, с. 88].

Найбільш значущим для цілей практичної педагогіки проявом пізнавального інтересу нам представляється його трактування як мотиву навчальної діяльності.

До 50-х років ХХ століття мотиви і мотивація вивчалися здебільшого в плані психологічному, як психологічний феномен. Автори не ставили спеціальним завданням розгляд мотивів і мотивації безпосередньо в педагогічному процесі, на уроці в школі. Це питання привернуло увагу дослідників і почало розроблятися в наукових дослідженнях на початку 60-х років.

У період 60-х – початку 70-х років ХХ століття сформувалося поняття «пізнавальна потреба». У зв'язку з цим явищем була сформульована основна проблематика наукових досліджень В.С. Ільїна. Їм досліджувалася цілісність навчально-виховного процесу як певної «динамічної структури».

Цілісний процес розглядався як полісистемна освіта, що забезпечувала формування цілісної і всебічно розвиненої особистості.

Відповідно до логіки розвитку наукової теорії В.С. Ільїним був виділений компонентний склад мотивації, рівні її розвитку і ряд інших теоретико-методологічних характеристик. Виявлені властивості і характеристики мотивації були спрямовані на обґрунтування пізнавальної потреби як якості особистості.

Відмінною рисою досліджень В.С. Ільїна цього періоду є також і звернення до таких понять системно-цілісного підходу, як «зв'язок», «засіб», «властивість» і інші. Він вводить поняття «генералізована властивість» особистості школяра – прагнення до праці [14, с. 26].

У роботі Л.В. Сухорукової відзначається, що в науковій школі В.С. Ільїна були виявлені наступні основні інтегративні властивості мотивації навчання:

- ідейно-моральний зміст;
- виборчий спонукальний зміст;
- регуляторні функції мотивації;
- зв'язок між окремими елементами мотивації [14, с. 28].

Значний науковий внесок у вирішення проблеми формування мотивації вніс О.С. Гребенюк, а саме його наукова концепція формування мотивації навчання і праці.

В умовах інтеграції педагогічного і психологічного знання в 60-і роки ХХ століття почала складатися теорія розвиваючого навчання, основними напрямками якої є дидактична теорія та теорія змістовного узагальнення і формування навчальної діяльності.

Ці теорії не тільки враховували психологічні особливості учнів, а й реалізовували психологічні закономірності розвитку учнів в процесі навчання.

Паралельно стала створюватися теорія проблемного навчання (як практичне явище проблемне навчання виникло в 20-ті роки ХХ століття). В її основі також лежали накопичені в психології дані про процес мислення, що дозволяють ефективно управляти процесом засвоєння знань учнями.

Саме проблемна ситуація є основним поняттям в теорії проблемного навчання. Вона являє собою «інтелектуальне утруднення людини, що виникає в разі, коли він не знає, як пояснити виникле явище, не може досягти мети відомим йому шляхом, що спонукає шукати новий спосіб пояснення дії» [15, с. 31].

Компонентами психологічної структури проблемної ситуації А.М.Матюшкін вважав:

- пізнавальну потребу, що спонукає людину до інтелектуальної діяльності;
- невідоме досягається через знання чи спосіб дії;

– інтелектуальні можливості людини, які включають його творчі здібності і минулий досвід [16, с. 193].

Проблемне навчання веде не стільки до засвоєння готових результатів, скільки до освоєння процесу отримання цих результатів, оволодіння способами пізнання. Глибшою метою є формування і розвиток властивостей особистості, властивих їй індивідуальних здібностей. Проблемно-розвиваюче навчання відображало сучасний на той момент рівень розвитку дидактики і практики освіти. Воно стало одним з ефективних засобів загального розвитку учнів, в тому числі і розвитку мотивації навчання [17, с. 255].

Отже, як суспільно-історичний феномен, соціальна робота з дітьми «груп ризику» пройшла тривалий шлях розвитку. Формування передумов становлення соціальної роботи пов'язується низкою дослідників з виникненням благодійності. Співчутливе ставлення до бідних і вбогих, а також до дітей які потребують піклування сягає глибокої давнини.

У другій половині ХХ століття в науковій педагогіці почали розроблятися механізми, що підвищують ефективність процесу навчання. В ході вирішення проблеми подолання неуспішності школярів з'явилися нові погляди на організацію процесу навчання: підвищення пізнавальної активності учня, розвиток пізнавальної самостійності, індивідуалізація і диференціація навчальної діяльності та інші. Названі напрями педагогічних досліджень, в свою чергу, підвели вчених до створення таких теорій, які б сприяли розв'язанню виявлених в практиці проблем, і збагаченню педагогіки раніше невідомими уявленнями про процес навчання – теорія уроку, теорія методів навчання, теорія індивідуалізації. Новий етап розвитку педагогічної науки ознаменувався інтеграцією психологічного і педагогічного знання, внаслідок чого отримали свій розвиток теорія формування розумових дій, теорія когнітивного навчання, теорія розвиваючого навчання та інші.

1.2. Характеристика основних понять дослідження: «формування», «мотивація», «саморозвиток», «діти груп ризику»

Для розкриття теми дослідження, необхідно дати визначення поняттям, завдяки яким стане можливо здійснити дослідження на належному науковому рівні. Проаналізуємо основні поняття дослідження.

Формування – процес становлення індивіда як соціальної істоти під впливом таких чинників: психологічних, економічних, соціальних, екологічних, ідеологічних і так далі [18, с. 23].

Важливим в контексті нашої проблеми є поняття мотивація.

Мотивація – спонукання до вчинків, активний процес психологічного та фізіологічного плану, який керує поведінкою людини, що визначає активність, організованість, стійкість і спрямованість, здатність задовольняти свої потреби [19, с. 60].

Саморозвиток – фізичний та розумовий процес розвиток особистості, якого вона здобуває самостійними вправами або заняттями [20, с. 12].

Діти «груп ризику» – діти з різними формами соціальної і психологічної дезадаптації, що виражаються в поведінці, яка неадекватна нормам і потребам найближчого оточення. В «групи ризику» традиційно включають дітей із неблагополучних сімей, дітей з відхиленням у поведінці, дітей з проблемами в навчанні і розвитку, а також дітей із хронічними захворюваннями, інвалідів [21, с. 114].

Групи ризику – умовна група з високою ймовірністю виникнення в ній захворювань, травм та інших порушень здоров'я. Для членів цієї групи характерні ті чи інші фактори ризику [22, с. 211].

Фактори ризику – потенційно небезпечні для здоров'я особливості поведінкового, біологічного, генетичного, екологічного, соціального характеру, що підвищують імовірність розвитку захворювань з несприятливим результатом [22, с. 390].

Технології соціальної роботи як вид професійної діяльності – це сукупність способів дій, спрямованих на відновлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування об'єкта, а також на попередження негативних соціальних процесів, при можливому повторенні (тиражуванні) певної системи дій [12, с.43].

Технологія соціальної роботи – це встановлена послідовність (алгоритм) діяльності по здійсненню функціонування всіх особистісних, інструментальних, методологічних і методичних різноманітних засобів діяльності з людиною, що має проблеми [13, с. 39].

Технологія соціальної роботи – це управління процесом суб'єктно-об'єктно-суб'єктної взаємодії з людиною, що має проблеми в даний час і в даному соціальному просторі [14, с. 25].

Поняття «соціальна робота» можна розглядати в трьох площинах: як професійну діяльність; як навчальну дисципліну з професійної підготовки фахівців; як спеціальну галузь наукових знань [15, с. 29].

Соціальна робота – галузь наукових знань, академічна дисципліна та професійна діяльність, спрямована на підтримання і надання кваліфікованої допомоги будь-якій людині, групі людей, громаді, що розширює або відновлює їхню здатність до соціального функціонування, сприяє реалізації громадянських прав, запобігає соціальному виключенню [15, с. 58].

Соціальна робота – унікальний вид професійної діяльності зі створення соціальних умов для поліпшення умов життя окремої особистості, підвищення добробуту народу. Як вид професійної діяльності соціальна робота сформувалась на базі системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я, соціальних служб для молоді, спеціалізованих установ [16, с. 78].

Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає високого рівня професіоналізму. Професіоналізм конкретного працівника є результатом його самореалізації в ході тривалого процесу професійного становлення, для якого характерні індивідуальна своєрідність й унікальність умов протікання. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи – цілісний і безперервний

процес розвитку практичної, освітньої й дослідницької діяльності особистості у соціальній сфері, орієнтований на формування професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних кваліфікаційним вимогам та етичному стандарту професії.

Професійні обов'язки фахівця із соціальної роботи обумовлюють його ролі. Він виступає як соціальний педагог, учитель, вихователь, експерт, консультант, коли надає консультації, навчає різним умінням, ефективним методам родинного планування і господарювання, встановлює зворотній зв'язок, застосовує рольові ігри та інше. Фахівець виступає в ролі посередника, організатора, адміністратора, коли його діяльність спрямована на допомогу у подоланні проблем особи, що знаходиться у важкій життєвій ситуації. Він виступає в ролі соціального адвоката, коли представляє інтереси клієнта або групи клієнтів, наприклад при встановленні або позбавленні батьківського піклування, опікунства, тощо [15, с. 67].

Соціальний працівник – це посередник між суспільством, соціальною групою, сім'єю та індивідом. Він має відповідну професійну підготовку для надання соціальної допомоги для вирішення різного роду соціальних проблем. Соціальний працівник працює на межі особистого і громадського і, головним чином, там, де виникають ускладнення [16, с. 9].

Соціальний працівник – професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги [25].

Соціальний робітник – особа, яка надає соціальні послуги та має підготовку, що відповідає вимогам та характеру роботи, що виконується [25].

Соціальний педагог – це спеціаліст, у компетенцію якого входить надання педагогічної, психологічної, психотерапевтичної та соціальної допомоги людям, які її потребують. Він організовує виховну роботу з дітьми, молоддю, дорослими в різних соціокультурних середовищах (сім'ї, навчальних і дошкільних закладах, дитячих будинках, притулках, трудових колективах тощо) [26, с. 185].

Клієнт – індивід або група людей, які звертаються за допомогою в соціальні служби з приводу різних соціальних проблем і отримують цю допомогу [24, с. 120].

Соціальні послуги – комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя [25].

Соціальна допомога – система соціальних заходів щодо сприяння, підтримки послуг, які надають окремим особам або групам населення відповідні служби для подолання чи пом'якшення життєвих труднощів, збереження їх соціального статусу й повноцінної життєдіяльності, адаптування у суспільстві [27, с. 53].

Соціальна підтримка – спеціальні заходи, що спрямовані на підтримання умов, достатніх для існування слабких соціальних груп, окремих сімей, осіб, котрі відчувають ті або інші проблеми у процесі своєї життєдіяльності [27, с. 55].

Соціальне обслуговування – діяльність з надання соціально-побутових, медико-соціальних, психологічно-педагогічних, правових послуг, допомоги у соціальному адаптуванні й реабілітації громадян і сімей, що перебувають у важкій життєвій ситуації [27, с. 55].

Таким чином, ми проаналізували та надали визначення провідним поняттям дослідження. Аналіз наукових джерел показує різновекторність поглядів дослідників на визначення тієї чи іншої дефініції. Охарактеризувавши та уточнивши основні поняття, які дають змогу більш точно зрозуміти тему дослідження, проаналізуємо тепер основні методи та принципи дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику.

1.3. Принципи та методи дослідження соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику

Поняття «методологія» має два основні смислові значення: методологія, по-перше, це система певних способів та прийомів, які застосовуються в тій, чи іншій сфері діяльності – в науці, в політиці та ін.; по-друге, як вчення про цю систему, або як загальна теорія методу, теорія в діяльності. Інакше кажучи, методологія – це філософське вчення про систему методів наукового пізнання і перетворення реальної дійсності, а також вчення про застосування принципів, категорій, законів діалектики і науки до процесу пізнання і практики в інтересах засвоєння нових знань [18, с. 10].

Кожне дослідження ґрунтується на відповідних принципах та методах пізнання, щоб набути наукового характеру. Під час дослідження автор керувався загальнонауковими принципами (єдності теорії та практики пізнання, об'єктивності, пізнавальним, термінологічним) та методами теоретичного (загально-філософський, системний, діалектичний, аналіз і синтез, історичний, індукція і дедукція) дослідження, без яких отримати достовірні дані неможливо.

Важливим аспектом застосування різних методів є використання принципів наукового пізнання. Саме принципи відіграють важливу роль у створенні цілісної системи методології, яка дозволила б отримувати науково обґрунтоване знання.

Принцип (від лат. - основа) – центральне поняття, логічне вираження пізнання, основна ідея, що пронизує систему знань і встановлює субординацію цього знання [28, с. 123].

Принцип єдності теорії та практики пізнання, який дозволяє виявити властиві закономірності формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику» і вивчити предмет дослідження з огляду теорії та практики.

Принцип об'єктивності. На виконання дослідження не повинні впливати загальні враження про природу досліджуваного; симпатії або навпаки, антипатії, власний настрій чи стан [28, с. 167].

Цей принцип в даному випадку дав можливість повно і точно, без спотворень і упереджень відображати сутність та значення засад формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику».

Пізнавальний, або когнітивний, принцип пов'язаний із загальнофілософською теорією пізнання і є методологічною базою для багатьох наук. У центрі досліджуваних проблем знаходиться людина як член соціуму, представник етносу, психологічний суб'єкт, мовна особа, комунікант.

Пізнавальний принцип у методології не має чітко окреслених меж, можливості його використання визначаються специфікою галузі. Особливе місце посідають дослідження рівня когнітивних структур соціальних груп і їхня вмотивованість при визначенні інформаційно-пізнавальних потреб [28, с. 124].

Цей принцип особливо був ефективний у вивченні динаміки формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику» та її співвідношення з суспільством, в обґрунтуванні провідного значення знання в поведінці індивіда.

Термінологічний принцип передбачає вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, розробку або уточнення змісту та обсягу понять, встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на базі якої базується дослідження. Визначення понять слід формулювати, базуючись на тлумачних та професійних словниках [28, с. 125].

За допомогою цього принципу були вивчені та проаналізовані головні терміни та поняття, що координують формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику».

Основу методології дослідження становить системний підхід. Це такий аспект дослідження, що передбачає аналіз об'єкта як складного, багатогранного, різноякісного явища, яке складається з елементів, зв'язки між якими утворюють відносно незмінну структуру і забезпечують його цілісність.

У нашій роботі, системний підхід виступає і як метод наукового дослідження. Системний підхід дозволяє встановити зв'язок між усіма елементами факторів формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп

ризика» та її організацією, що у подальшому дозволяє об'єднати їх у цілісний елемент дослідження.

Можна виділити також діалектичний підхід, що охоплює загальні особливості розвитку будь-яких історичних явищ.

Застосовуючи його, ми мали змогу об'єктивно вивчити динаміку соціальних процесів, зокрема становлення соціальної роботи з дітьми «груп ризику».

Ці підходи одними з найважливіших у сучасній науці, оскільки системний приводить до вивчення історичних процесів у їх взаємозв'язку, а діалектичний – дає змогу розглядати їхній розвиток [29, с. 131].

Принципи і методи соціальної роботи з дітьми «групи ризику» слід розглядати в тісному зв'язку з її цілями та завданнями. Мета зумовлює сукупність способів її досягнення; принципи дають змогу з багатьох методів обрати найефективніші у цих умовах. Усвідомлення і врахування такого діалектичного взаємозв'язку між ними – методологічна основа соціальної роботи [29, с. 130].

Постійне накопичення знань і досвіду, пізнання навколишньої дійсності збагачують способи, методи проникнення людини у різні сфери суспільного життя. Існують різні класифікації методів залежно від ознак, що покладені в їх основу: ступінь загальності, поширеність, зміст і характер діяльності та ін.

За першою ознакою виділяють всезагальні (філософські), загальнонаукові та спеціальні методи. Провідним методом є загально-філософський метод.

Метод у соціальній роботі виконує подвійну роль:

1. Виступає, як шлях пізнання і застосувань, що вироблені в науках прожиті діяльність людини.

2. Виступає, як конкретна дія якісній зміні існуючому об'єкту або суб'єкту.

Метод соціальної роботи – це спосіб організації соціальної роботи, що призводить до досягнення оптимального результату і забезпечує позитивні зрушення в розвитку суб'єкта, або об'єкта соціальної діяльності [29, с. 130].

Загальнонаукові методи застосовуються у різних галузях знань та соціальної практики. Вони визначають не всезагальний шлях, спосіб пізнання природи, а лише деякі їх аспекти. До них зазвичай відносять: аналіз літературних джерел; теоретичний аналіз і синтез соціально-педагогічних досліджень; спостереження у природних умовах у процесі тестування, спільних заходів тощо; вивчення та узагальнення досвіду; експеримент; метод експертних оцінок [30, с. 11].

Історичний метод передбачає вивчення різних явищ і систем у процесі їх виникнення, становлення та розвитку. Історичний метод дослідження є важливим знаряддям пізнання суспільних явищ та процесів [30, с. 9].

Історичний метод дав нам змогу вивчити усі явища, події та процеси розвитку соціальної роботи з дітьми «груп ризику» у хронологічній послідовності щоб відкрити внутрішні зв'язки та закономірності розвитку.

Загально-філософський метод становить єдність методологічної і світоглядної позиції суб'єкта у різних видах діяльності. Інакше кажучи, він вбирає у себе багатство загальнонаукових і конкретних методів подібно до того, як загальне вбирає у себе присутні елементи особливого й одиничного.

Цим методом ми користуємось при дослідженні всіх факторів формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику» на всіх етапах конкретного пізнавального процесу. Цей підхід формує нашу наукову позицію, забезпечує ґрунтовну оцінку відповідних явищ та процесів. Спрямовує дослідження на отримання певного результату. Основні пізнавальні категорії філософії права, такі як конкретне і абстрактне, явище та сутність, зміст та форма, структура та елементи, окреме та загальне тощо, дають змогу всебічно охарактеризувати фактори формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику».

У дослідженні передусім використовуються такі різновиди методу як: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння.

Ці методи вивчають у відповідних фундаментальних та прикладних науках. Коротко торкнемося їх суті.

Аналіз і синтез – це комплексний метод дослідження, сукупність прийомів, операцій і дій з мисленого роз'єднання об'єктів на складові, елементи, властивості (аналіз) і об'єднання їх у єдине ціле (синтез) під час вирішення пізнавального завдання. Аналіз і синтез – складова будь-якого наукового дослідження. Аналіз становить першу стадію, при дослідженні змісту, структуру, властивості, ознаки, внутрішні і зовнішні зв'язки об'єкту пізнання. Він передбачає не тільки фіксацію і вивчення частин цілого, а й встановлення відносин між ними. Аналіз створює основу для синтезу, тобто доказовості, визначення, вирішення проблеми [30, с. 9].

Метод аналізу дав можливість розбити предмет дослідження на складові частини, тобто виділити певні форми, принципи, функції та шляхи оптимізації основних факторів формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику».

Синтез у дослідженні дає можливість об'єднати раніше виділені елементи в цілісну структуру.

Індукція і дедукція – це комплексний метод наукового дослідження, що передбачає мислення від одиничного, окремого до загального і від загального до окремого, одиничного. Функція індукції у практиці наукового дослідження визначається пізнавальною необхідністю узагальнень із досвіду [30, с. 10].

Метод індукції, який при аналізі усіх елементів предмета дослідження дозволив перейти від загальних фактів до конкретних висновків.

Тестування є методом психологічної діагностики, провідним організаційним моментом якого є застосування стандартизованих запитань та задач, що мають певну шкалу значень. Метод використовується для стандартизованого вимірювання індивідуальних відмінностей особистості. Тестовий метод дає змогу з певною мірою ймовірності встановити актуальний рівень розвитку в індивіда необхідних навичок, знань, особистісних характеристик. Тестування, як один з емпіричних методів, допоможе нам отримати інформацію рівень мотивації дітей «груп ризику», а також про їх особистісні якості [30, с. 10].

Таким чином, у даній роботі використовувалися такі методи: загально-філософський, системний, діалектичний, аналіз і синтез, історичний, індукція і дедукція, тестування а також принципи, які були використанні під час дослідження: єдності теорії та практики пізнання, об'єктивності, пізнавальний або когнітивний та термінологічний принцип.

Отже, у першому розділі ми вивчили генезу, охарактеризували основні поняття, проаналізували принципи та методи дослідження факторів формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику».

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО САМОРОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ГРУП РИЗИКУ

2.1. Діти «груп ризику» як об'єкт соціальної роботи

Соціальна робота спрямована на практичне рішення соціальних проблем, на допомогу соціально незахищеним чи мало захищеним групам населення.

Внаслідок погіршення соціально-економічного становища в Україні, зростає кількість дітей з девіантною поведінкою і дітей «груп ризику». Саме ці діти є резервом поповнення лав неповнолітніх правопорушників і злочинців за відсутності відповідної і своєчасної роботи з ними.

Говорячи про дітей «груп ризику», важливо виділити сучасні умови, що призводять до цього соціального явища. Помітне місце серед них належить ряду соціально-економічних чинників:

1. Фактор зростання зайнятості батьків, особливо матерів. Найбільш прямий і явний вираз цих змін полягає, наприклад, в тенденції переносити багато батьківських функцій на ясла і дитячі сади, а пізніше – на школу та інші установи. У яслах і дитячих садах чимало так званих цілодобових груп, де діти перебувають протягом п'яти днів в тиждень. Сучасний ритм життя і зайнятість батьків (разом з іншими чинниками) істотно спотворює характер взаємовідносин батьків і дітей. Це проявляється в зменшеній тривалості і змісту спілкування в сім'ї, дефіциті теплоти, уважного ставлення один до одного, зникнення дійсно спільних форм корисної діяльності дитини з дорослими. Місце особистісного і пізнавального спілкування все більше займають його вузько прагматичні форми – з приводу побуту, режиму дня, навчання, а заохочення зводиться тільки до матеріальних форм.

Ці чинники провокують у дітей невпевненість в своїх силах, стійке емоційне неблагополуччя, негативізм, негативні форми самоствердження. Брак

повноцінного спілкування діти заповнюють за допомогою «штучного» комп'ютерного світу (ігри, інтернет) [31, с. 67].

2. Надзвичайно ускладнює умови розвитку дітей зростання числа розлучень і неблагополучних, конфліктних сімей. Розпад сім'ї є досить сильним психогенним чинником, що ставить дитину в важку ситуацію. Алкоголізм і наркоманія батьків породжують якісні зміни генофонду нації в бік деградації і фізичного каліцтва, порушують соціальне здоров'я дітей, що ростуть в таких сім'ях [32, с. 198].

3. На фоні загального скорочення народжуваності відбувається зростання кількості позашлюбних дітей. У сучасному світі привабливим стало переконання, що самотність є комфортабельним стилем життя. Чоловіки не вважають себе зобов'язаними пов'язувати своє життя з жінкою і дитиною. Проблема дітей в неповних сім'ях – труднощі у правильній статево-рольовій ідентифікації та орієнтації. Дитина формує стереотипи своєї поведінки, керуючись зразком, яким для нього є дорослі, в першу чергу, батьки. Але в неповній сім'ї дитина позбавлена зразка того, як повинні поводитися чоловіки і жінки в різних рольових ситуаціях [33, с. 406].

4. Ще одним фактором ризику є дитяча інвалідність. Догляд за дитиною-інвалідом нерідко несумісний із зайнятістю поза домом, тому мати, як правило, змушена залишити роботу або поміняти її на більш вільну за графіком, близько розташовану, але менш оплачувану. У сім'ях з дитиною-інвалідом набагато вище рівень розлучень. Діти-інваліди, позбавлені кваліфікованої допомоги, часом ведуть біологічне існування і не отримують тих навичок і умінь, які можуть допомогти їм хоча б в самообслуговуванні [34, с. 273].

5. Важливе місце серед проблем, що ускладнюють розвиток дитини, займає школа. Спектр проблем школярів надзвичайно широкий: низька успішність, втрата навчальної мотивації, неорганізованість, конфліктні відносини з вчителями і однолітками, низька самооцінка, схильність до участі в асоціальних угрупованнях та інше [31, с. 37].

б. Серед численних проблемних категорій дітей, що з'явилися внаслідок гострого соціального неблагополуччя останніх десятиліть, з'явилися діти біженців, переселенців, діти з малозабезпечених і деструктивних сімей. Велика частина біженців – це сімейні люди. Намагаючись вирішити життєво важливі проблеми, пов'язані з вимушеною зміною місця проживання, батьки не надають особливого значення тієї психологічної травми, яку переживає їх дитина. Це призводить до серйозних соціальних наслідків. Діти позбавляються своїх будинків, звичних речей, друзів, родичів. Недолік їжі, води, відсутність медичного обслуговування веде до фізичного виснаження організму, розвиток дитини в результаті сповільнюється, виснажується і його емоційний потенціал. Становище дітей біженців в школі часто завдає шкоди їх самоствердження. Незнання мови і культури країни нового поселення призводить до того, що вони відчують себе ніяково, відстають від інших учнів у вивченні шкільних предметів [32, с. 279].

Дитина «груп ризику» потребує допомоги, спрямованої, з одного боку, на зміну важкій життєвій або соціально небезпечної ситуації, в якій вона опинилась, а з іншого – на поліпшення її становища не тільки в сім'ї, але й суспільстві в цілому.

Ефективність роботи соціального робітника в школі, залучення дитини до навчання та саморозвитку, в значній мірі визначається успішною співпрацею з фахівцями, які працюють в школі, а також з міжвідомчими організаціями, які займаються проблемами дитинства.

Діти «груп ризику» у сучасних умовах не завжди знаходять вихід із складних життєвих ситуацій. Вони потребують допомоги з боку. Таку допомогу може надати служба соціальної допомоги й соціальний працівник.

Спочатку, розглянемо сутнісні характеристики феномену «діти груп ризику». Існує чимало досліджень (здебільшого зарубіжних учених), в яких аналізується дане явище. Так, автори Л. Олифіренко, Т. Шульга у праці «Соціально-педагогічна підтримка дітей «груп ризику» до групи ризику відносять таких дітей:

- діти з проблемами в розвитку, які не мають різко вираженої клініко патологічної характеристики;
- діти, які залишилися без опіки батьків;
- діти із неблагополучних, асоціальних сімей;
- діти із сімей, які потребують соціально-економічну і соціально психологічну підтримку;
- діти з проявами соціальної і психолого- педагогічної дезадаптації [35, с. 47].

До певної міри дітьми «груп ризику» можна вважати і педагогічного занедбаних дітей. Розрізняють педагогічну занедбаність ранню і пізню [36, с. 63].

Рання характеризується тим, що діти приходять в школу з більш низьким розумовим розвитком у порівнянні з ровесниками, з обмеженими уявленнями про оточуючий світ. Як правило, така занедбаність тісно зв'язана з низьким культурно-освітнім рівнем батьків. Виявлення ранньої педагогічної занедбаності дуже важливе для адекватної діагностики шкільної зрілості і для оцінки перспективи навчання такої дитини.

Пізня педагогічна занедбаність виникає у дітей, які спочатку встигали, а потім втратили інтерес до навчання. Підкреслюється важливість соціальної природи педагогічної занедбаності.

На нашу думку, особливої уваги заслуговують діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, переважна більшість яких виховуються в Україні в інтернатних закладах і, безперечно, відносяться до дітей «груп ризику».

Діти, які виховуються в інтернатних закладах, мають деяку специфіку психічного розвитку. Так, значна частина вихованців інтернатних закладів були об'єктами насильства (фізичного, психологічного, сексуального, морального). У них відсутній досвід любові до ближніх, уміння налагоджувати взаємозв'язки з дорослими і ровесниками, здатність до ефективної співпраці. Для цих дітей характерною є дезадаптованість, високий рівень вербальної і фізичної агресії,

емоційні розлади (тривожність, гнів, фобії), відхилення у перебігу психічних процесів (пам'яті, мислення, сприймання, уяви, уваги), неадекватна самооцінка, адиктивна поведінка, інфантильність та ін.

Найбільш характерною властивістю переважної більшості вихованців інтернатних установ є порушення соціалізації в широкому значенні: відсутність гігієнічних навичок, неуміння правильно поводити себе за столом, нездатність адаптуватися до незнайомого середовища, до нових обставин, відсутність чітких ціннісних орієнтацій, порушення статевої ідентифікації та орієнтації, злодійство, брехливість, втрата цінності людського життя, жорстокість, агресивність, лінощі, відсутність норм моралі, прийнятих у суспільстві, бездуховність, втрата інтересу до знань, шкідливі звички.

Можна узагальнити несприятливі життєві обставини для дітей у вигляді факторів С.А. Белічева:

- медико-соціальні: (погана спадковість, хронічні захворювання, інвалідність, антисанітарія);
- соціально-економічні (низький матеріальний рівень сім'ї, несприятливі житлові умови);
- соціально-демографічні (багатодітні; неповні; повторний шлюб);
- соціально-психологічні (негативний характер взаємин, відсутність загальних інтересів, недбалість батьків у вихованні дітей, жорстокість);
- кримінальні чинники (аморальний спосіб життя батьків, алкоголізм, наркоманія, сімейні дебоші, наявність судимості у членів сім'ї) [37, с. 110].

При роботі з дітьми, у яких виявляються перераховані вище фактори ризику, в практиці соціальної роботи доцільний превентивний підхід. Суть цього підходу полягає в ранньому реагуванні на проблеми для запобігання життєвого неблагополуччя. Він заснований на заходах ранньої профілактики.

У разі виявлення причин сімейного неблагополуччя вирішення проблеми можливе лише з залученням фахівців органів і установ системи профілактики бездоглядності та правопорушень. В цьому випадку першочерговим завданням є організація грамотного і результативного міжвідомчої взаємодії.

Для того щоб зрозуміти чому ці фактори впливають на формування антисоціальної поведінки дитини, слід звернутися до Л.С. Виготському і окреслити основні інтереси дитини підліткового віку.

До інтересів підлітка відноситься:

- інтерес до власної особистості;
- упертість, прояв інтересу до психологічної напруги, спроба оскарження вчительського і батьківського авторитету, також може проявлятися в хуліганстві;

- схильність до романтизму, необдуманих вчинків [38, с. 39].

В цілому, діти «груп ризику» є одним із головних об'єктів соціальної роботи. Весь арсенал видів, методів і технологій, що використовуються при проведенні конкретної практичної соціальної роботи досить різноманітний. Як правило, їх використання залежить від складності, місцевої специфіки та реалій життя самої дитини.

2.2. Умови формування та розвитку у дитини позитивної мотивації

Мотивація – це допитливий розум, який штовхає нас на дослідження невідомого, завдяки чому одна людина здатна на пошуки і створення нового, а інша ні.

Дітям необхідно дати свободу фантазії, навчити їх творити, думати незвично, оригінально, сміливо, любити невідоме, нове і, долаючи труднощі, йти вперед. Потрібно допомогти учням зберегти впевненість в своєю значимістю, в тому, що самостійні проби і пошуки – це важливий і гідний поваги процес, корисний для саморозвитку особистості, підвищення творчої адаптації до світу. Тільки так природне творче, випробувальне відношення дитини до себе і до навколишньої природи буде не згасати, а навпаки, підтримуватися і закріплюватися.

Формування і розвиток у дитини відповідних здібностей визначаються головним чином трьома обставинами:

- наявністю відповідних задатків, схильності;
- потребою – мотиваційними особливостями особистості, бажанням і прагненням людини займатися тією чи іншою справою;
- соціальними обставинами, що в певному сенсі слова мають вирішальне значення [39, с. 293].

Часто перед педагогами додаткової освіти стоїть питання про те, як допомогти дитині розкрити його здібності або таланти, і особливо гостро стоїть питання в ситуації, коли дитина знаходиться в складній життєвій ситуації.

Особливу тривогу викликають сім'ї, де батьки нехтують потребами дитини, ухиляються від батьківських обов'язків. У ситуації безконтрольності, діти не можуть самостійно навчитися діяти за правилами (довільно).

Грунтуючись на всюдозволеності і безвідповідальності, діти конфліктують з педагогами, які, в свою чергу, намагаються стимулювати появу у молодших школярів якісних, інтегральних, особистісних новоутворень, таких як: воля, гордість, цілеспрямованість.

Переживання дітей з неблагополучних сімей завдають непоправної шкоди психіці і свідомості дитини, послідовно гальмують його психічний розвиток [40, с. 74].

Діти, чиє дитинство протікає в сім'ї «груп ризику», часто знаходяться в ізоляції не тільки від сім'ї, а й від школи, суспільства, а іноді і від життя. Створення особливого інтеграційного середовища в освітньому просторі стає майже єдиним способом реабілітації молодших школярів [41, с. 12].

Мотивація підтримує необхідний рівень активності дітей, регулює використання різних засобів діяльності для успіху в творчості, впливає на формування таких якостей підлітка як рефлексія, характер самовідносин, самовираження, на особливості міжособистісної взаємодії, а також на розвиток волевих якостей особистості, певної життєвої позиції, формує світогляд.

Мотивація досягнень у різних груп дітей носить різноспрямований характер: від низького до максимального ступеня вираженості. Нестійкість мотивації часто пов'язана з наявністю внутрішньої тривоги, з неблагополуччям

життєвого контексту, побоювань. І навпаки – спостерігається тенденція на мотивацію успіху, досягнення мети і соціального престижу, прагнення до визнання себе, своєї ролі і значущості в соціумі якщо життєвий контекст позитивний.

Рівень досягнень пов'язаний з такими особистісними особливостями як: певні складнощі у взаємодії з людьми, труднощі в комунікативній сфері, невміння встановлювати і підтримувати задовільні контакти, відсутність задоволення від спілкування з людьми і так далі. (все ті навички, які закладаються в середині мікросвіту сім'ї) [40, с. 75].

Відсутність мотивації до навчання, як правило, пов'язане з неухильним зростанням міжособових проблем з педагогами, однолітками, батьками.

Мотиваційний компонент розвитку дитини пов'язується з положенням про «зону найближчого розвитку» (Л.С. Виготського), згідно якому швидкість протікання процесів розвитку під впливом спеціально організованого навчання різна у дітей одного і того ж віку. Більш високого рівня розвитку різні діти досягають в різний час і з різною швидкістю. Таким чином, те, що є актуальним у розвитку однієї дитини сьогодні, може стати надбанням іншої зовсім не скоро. І це основоположна установка в сприйнятті дитини педагогом і послідовної роботи з ним. Швидкість протікання процесів розвитку залежить, з одного боку, від правильно підібраних педагогом технологій і методик навчання або виховання, а з іншого - від внутрішніх чинників індивідуального розвитку.

Т.В.Бланк зазначає, що розглядаючи мотив як спонукальну причину дій, під ним розуміють низку факторів, які підвищують активність дитини через її емоції, інтереси, потреби, серед яких виділяються наступні:

- потреба у пізнанні: прагнення та бажання людини шукати відповіді на поставлені нею ж запитання, інтерес до невідомого;
- потреба у самовираженні, що проявляється у вчинках, діях за допомогою набутих людиною знань, умінь і навичок;

- потреба у самооцінюванні виявляється у прагненні особистості стати кращою у порівнянні з іншими, самовдосконалюватись;
- потреба у соціальних зв'язках, спілкуванні з іншими людьми;
- потреба в безпеці, яка проявляється у прагненні почувати себе захищеним, відчувати стабільність [42, с. 2].

Мотиви, що стимулюють учнів до навчання у своїх працях М.І. Алексєєва, Ю.К. Бабанський, Л.І. Божович та інші поділяються на дві великі групи:

1. Пізнавальні мотиви навчання.

Пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом та процесом навчальної діяльності. До цієї групи мотивів відноситься інтерес до знань, потреба у пізнанні, допитливість, бажання здобувати нові знання, навчитись нового.

Головною ознакою цих мотивів є те, що вони формуються під впливом процесу набуття нових знань. Тобто учням подобається сам процес навчання, коли вони докладають інтелектуальні зусилля, для того, щоб чогось навчитись. При цьому у них виникають позитивні переживання, емоції, що власне і стимулюють їх до навчальної діяльності.

На формування пізнавальних мотивів впливають як індивідуальні психологічні фактори, так і педагогічні умови процесу навчання. Тому крім потреб, здібностей, нахилів, інтересів учнів, для формування пізнавальних мотивів слід враховувати і як саме вчитель організовує навчальну роботу, які прийоми, методи застосовує. Адже це відіграє досить значну роль у розвитку позитивної мотивації до навчальної діяльності [43, с. 8].

2. Широкі соціальні мотиви.

Пов'язані ці мотиви із стосунками дитини та навколишнього оточення, потребами у спілкуванні з іншими людьми, у їх оцінці, схваленні. Формуються широкі соціальні мотиви безпосередньо самим навколишнім середовищем, а точніше його діяльністю. Ця група мотивів проявляється у прагненнях учнів, почуттях відповідальності, обов'язку.

Серед широких соціальних мотивів виділяють великі групи мотивів за джерелом виникнення, змістом та спрямованістю:

- суспільно-політичні мотиви являють собою уявлення дитини про навчання як суспільний, громадянський обов'язок;

- професійно-ціннісні мотиви спрямовують учнів навчатись задля того, щоб оволодіти майбутньою професією;

- мотиви соціального престижу – це мотиви, що утверджують особистість учня, прагнення зайняти гідне місце у суспільстві, проявити себе з кращої сторони;

- комунікативні мотиви, пов'язані саме з бажанням та потребою людини спілкуватись з іншими людьми, отримати від них схвалення тощо;

- мотиви пов'язані із прагненням до самовдосконалення безпосередньо стимулюють учнів до самовиховання, вдосконалення особистісних якостей;

- мотиви утилітарного порядку стимулюють учнів до навчальної діяльності з метою будь-якої матеріальної вигоди, якою може слугувати оцінка, атестат, що допоможуть у майбутньому краще влаштувати своє життя та інше [43, с. 10].

Зазвичай, у навчальній діяльності учні керуються не лише пізнавальними чи соціальними мотивами, а здебільшого їх поєднанням, яке створює найбільш сприятливий вплив на учнів з метою підвищення інтересу до навчання та прагненням досягати успіху у будь-якій діяльності.

І.К. Маркова зазначає, що при формуванні мотивів обох груп слід враховувати етапи їх становлення, а саме: актуалізація звичних мотивів, на їх основі становлення нових мотивів, обов'язкове позитивне підкріплення цього процесу, створення ієрархії мотивів, а також прояв у мотивів ряду нових якостей [44, с. 15].

Врахування даних етапів дасть змогу вчителю правильно та раціонально побудувати свою роботу з метою формування мотивів навчальної діяльності для підвищення її ефективності.

У свою чергу М.І. Алексєєва зазначає, що сила, з якою діють мотиви з метою стимулювання до діяльності, залежить від цілей, яких прагнуть досягти учні. Оскільки будь-яких навчальних результатів учні можуть досягти лише за умови досягнення ними відповідних цілей. Відповідно, цілі та мотиви мають тісний взаємозв'язок й інколи можуть співпадати. Проте вони не є одним і тим самим, швидше взаємозумовлюють один одного. Ця взаємозумовленість проявляється у широті та чіткості мотивів при досягненні віддалених цілей, та навпаки, саме вузькі та малотривалі мотиви спонукають до близьких цілей. Також це проявляється у тому, що саме мотив є тією стимулюючою причиною, завдяки якій учні висувають перед собою ті чи інші цілі [43, с. 14].

Слід також зазначити, що цілі можуть бути об'єктивними, тобто такими, що задаються суспільством, обставинами, зовнішнім оточенням, та суб'єктивними, які визначає для себе сама людина [45, с. 65].

Відповідно мотив навчання також можуть бути зовнішніми, тобто формуватись під впливом зовнішніх факторів, впливів, оточення та внутрішні, що формуються у відповідності до прагнень, бажань учнів, внутрішніх стимулів, установок.

І.К. Маркова також наголошує, що без цілей мотиви створюють лише потенційну можливість розвитку учня, реалізація ж якої відбувається саме завдяки процесам цілепокладання. Цілі навчання нею поділяються на наступні види: кінцеві (досягти певного результату, оцінки, розв'язати завдання), проміжні (знайти декілька способів вирішення завдання тощо) [44, с. 22].

Спонукальна сила мотивів та яким саме цей мотив є для учня залежить від обставин, віку, індивідуальних та психологічних особливостей учнів. Вагомого значення набувають власне внутрішні якості особистості, досвід учнів та ін.

Саме від всіх цих обставин і залежить, які саме мотиви будуть провідними для того чи іншого учня, яке значення для нього вони будуть відігравати та як саме спрямовуватимуть його діяльність.

Для того, щоб навчальна діяльність учнів була успішною, вчитель має розвивати саме позитивну мотивацію навчання, формувати мотиви навчання, викликаючи при цьому в учнів не лише інтерес, але й бажання вчитись. Ю.К. Бабанський зазначає, що будь-який метод, що використовує вчитель у навчально-виховній роботі, може виконувати мотиваційну функцію.

Проте все ж серед методів навчання він виділяє окрему групу методів стимулювання та мотивації навчання, спрямованих на формування позитивної мотивації та стимулювання учнів до активної пізнавальної діяльності. У відповідності до основних груп мотивів навчання Ю.К. Бабанський поділяє методи стимулювання на дві групи, а саме:

– Методи формування пізнавальних інтересів (створення ситуації інтересу, пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій (опора на життєвий досвід учнів), навчальні дискусії, диспути, створення ситуацій новизни, створення ситуацій успіху та ін.).

– Методи стимулювання обов'язку і відповідальності (метод роз'яснення учням суспільної та індивідуальної значимості навчання, метод пред'явлення вимог до навчання, методи заохочення і покарання) [46, с. 183].

Ці методи покликані стимулювати в учнів інтерес до навчальної діяльності та формувати бажання досягати в ній високих результатів, відповідних успіхів.

Бажання досягти успіху сприятиме виробленню в учнів стійкої позиції щодо навчальної діяльності, формуватиме відповідні якості особистості, а також сприятиме позитивному ставленню учнів до навчання, отримання нових знань, збагачення власного світогляду.

Т.В. Бланк наголошує, що успіх навчальної діяльності залежить саме від того як уміло вчитель формує позитивну мотивацію навчання. Оскільки чим вищий рівень мотивації, тим більших результатів учень зможе досягти.

Для цього крім використання відповідних методів стимулювання вчитель має виконувати й інші завдання, а саме: вивчати мотиваційну сферу кожного учня; враховувати інтереси і нахили учнів; надавати учням шанс себе проявити;

формувати нові мотиви, що підвищать інтерес учнів до діяльності; спонукати до ціле покладання; створювати здорове суперництво, а також підтримувати успіх учнів та створювати для цього відповідні умови [47, с. 2].

Вчитель повинен використовувати усі можливі методи, засоби навчання з метою формування позитивної мотивації та бажання учнів вчитись. Лише за таких умов навчання буде учням цікавим та викликатиме у них інтерес та захоплення.

Стимулювання навчальної діяльності учнів може мати як безпосередню так і опосередковану дію. Це означає, що один і той же стимул може по-різному впливати на учнів, зокрема, на мотиви навчання, в залежності від їх ставлення до цих стимулів, бажання, готовності та прагнення відзиватись на них, від настрою учнів тощо. Тому головним завданням вчителя є створення відповідних умов, що викликали б в учнів відповідну реакцію на стимулювання, тобто перетворили б стимули у відповідні мотиви навчання [46, с. 181].

Формуючи позитивну мотивацію учнів вчитель не лише розвиває інтерес чи відповідальне ставлення до навчання, але й сприяє формуванню бажання досягати високих результатів та почувати себе успішною особистістю.

Це в свою чергу сприяє як підвищенню пізнавальної активності учнів, так і формує відповідні якості особистості. Успіх такої діяльності залежить від індивідуальних особливостей кожного учня та правильно організованої, ефективної роботи вчителя.

Творчість, як будь-яка інша діяльність, потребує мотивації, але не всі мотиви придатні для цього випадку, і особливе місце серед них займає мотив самовдосконалення: він обов'язково присутній в усіх видах творчості.

Організуючим початком може послужити природна послідовність:

- викликати інтерес до творчості;
- приділити увагу показу елементів творчої роботи;
- стимулювати самостійну творчість;
- подбати про його домінування в навчальному процесі [26, с. 23].

Особливостями мотивації до творчості може послужити зацікавленість дітей у навчанні, потреба в самореалізації, творча спрямованість особистості. Необхідно розширювати досвід дитини задля створення досить міцної основи для його творчої діяльності.

Завдання які ставить собі соціальний робітник або педагог, за рішенням проблем мотивації повинні бути багатограними, враховувати всі сфери життя діяльності дитини. Одним з можливих способів вирішення може стати залучення дитини до творчості. В процесі занять дитина може відчувати свої здібності і значимість своїх особистих якостей. Досягнення у творчості стануть одним із способів підвищення самооцінки.

В практиці роботи дошкільних установ і початкових класів, творчі роботи організовуються і проводяться безсистемно. Вихователі і вчителі відчувають труднощі в визначенні різновидів робіт творчого характеру, структури, динаміки їх ускладнення.

Саме молодший шкільний вік сприятливий для розвитку здатності до творчості, так як в цей час закладається усвідомлена психологічна основа для творчої діяльності. Дитина у 5–7 років здатна до створення нового малюнка, конструкції, способу, фантазії, руху, які відрізняються оригінальністю, варіативністю, гнучкістю і рухливістю. Її характеризує активна (діяльна) позиція, готовність до спонтанних рішень, цікавість, постійні питання до дорослого, здатність до мовного коментування процесу і результату власної діяльності, стійка мотивація досягнень, розвинена уява, наполегливість.

Ініціативність пов'язана з допитливістю розуму, винахідливістю, прагненню до самостійності, власноруч зробити що-небудь, бажання швидко навчитися виражати свої думки, відчувати Я-концепцію [48, с. 144].

Таким чином, до умов ефективного формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику» відноситься, перш за все, необхідність спиратися на вікові особливості, характер та цілі які переслідує дитини. Основна мета соціального робітника або педагога – організувати навчання таким чином, щоб максимально залучати не стільки пам'ять, скільки думки. Так

як ми хочемо виховати творчу та активну особистість, то для нас є найважливішим завданням підтримання в учнях стійкої мотивації до творчості. Успішно вирішити це завдання допоможе активне використання в роботі з дітьми «груп ризику» різноманітних ігор, творчих завдань, завдань розвиваючого характеру, організація і проведення колективних творчих справ та інші сучасні форми роботи в установах додаткової освіти дітей.

2.3. Напрямки та форми соціальної роботи з дітьми «груп ризику»

Одна з головних задач цілеспрямованої допомоги дітям «груп ризику» – не залишати їх в небезпеці, без опіки і піклування з боку дорослих.

Технологія реалізації програм будується на тому, що соціальний працівник повинен відчувати ширий інтерес до вихованця як до особистості; вірити в його сили; поважати його досвід, потреби і права; дозволяти йому думати самостійно, не критикувати через дрібниці, а підтримувати і допомагати у вирішенні труднощів, вміти домовлятися, передавати відповідальність, сприяти тому, щоб молода людина навчилася змінювати свою поведінку, дотримуючись тих правил і цінностей, які роблять його життя самостійним, незалежним і вільним в прийнятті рішень.

Допомога таким сім'ям і дітям може бути:

- інформаційною (права і обов'язки кожного учасника взаємодії, пільги і способи їх отримання, варіанти допомоги та служби установи, що їх надають);
- посередницькою (налагодження контактів, мережева взаємодія, гармонізація відносин);
- навчальною (озброєння знаннями, формування умінь і навичок, підвищення психолого-педагогічної та соціальної компетентності) [49, с. 87].

Ці загальні положення конкретизуються в залежності від характеру труднощів дитини, її віку, рівня напруженості ситуації.

Форми соціальної роботи з дітьми «груп ризику»:

- індивідуальна (бесіди, консультування);
- групова (групові тренінги та заняття);

– сімейна (безпосередньо системна робота з сім'єю) [49, с. 89].

Найважливішим інструментом педагогічної роботи з дитиною виступає педагогічне спостереження, яке зумовлює успішність як діагностики, так і соціально-педагогічної взаємодії дитини і соціального педагога.

За результатами діагностики соціальний педагог визначає суть проблеми або сукупності проблем, підбирає адекватні психолого-педагогічні, соціальні засоби для їх ефективного вирішення як індивідуально, так і в групах.

Індивідуальні соціально-педагогічні програми розробляються з метою надання своєчасної соціально-педагогічної допомоги і підтримки дитині, що знаходиться в соціально небезпечному положенні.

Групові програми розробляються для вирішення проблем певної групи підлітків, виявлених в ході діагностики.

Громадські програми розробляються для вирішення проблем, властивих кільком групам або частини шкільного колективу, і включаються в загальношкільну програму.

Індивідуальні, групові і суспільні програми розробляються із залученням представників усіх необхідних для вирішення проблеми служб, відомств, адміністративних органів [49, с. 89].

Говорячи про бездоглядних та безпритульних дітей, робота з дітьми вулиць починається з оцінки ситуації, визначення їх потреб, що дозволяють спрогнозувати, які необхідні дії потрібні для поліпшення умов їх життя.

Важливими моментами при цьому вважаються: інформаційна згода дитини, конфіденційність, необтяжливість.

В соціальній роботі з сім'ями та дітьми «груп ризику» велику роль грає індивідуальний підхід, де робота спрямована на соціальну реабілітацію сім'ї та соціалізацію особистості дитини через взаємодію з різними службами. Ці служби передбачають заходи по:

- усуненню причин і умов неблагополуччя;
- наданню конкретної адресної допомоги сім'ї;

– забезпеченню виконання певної, вирішеної системи в соціальній роботі та досягненню ефективного результату [49, с. 89].

Робота з дітьми «груп ризику» включає:

– соціально-педагогічну діагностику учнів та їхніх сімей, постановка «соціального діагнозу»;

– виявлення всіх проблемних підлітків групи, вивчення становища дитини в сім'ї;

– вивчення інтересів і схильностей, здібностей учня, можливе включення його під позаурочну гурткову діяльність [49, с. 90].

Виділяють такі основні стадії роботи з дітьми «груп ризику»:

1. Виявлення

– Виявлення сім'ї (або) дитини, що знаходиться в тяжкій життєвій ситуації (далі ТЖС). Вивчення сім'ї та усвідомлення існуючих у ній проблем, вивчення звернень сім'ї за допомогою. Вивчення причин неблагополуччя в сім'ї.

– Повідомлення про сім'ю і дитину, що знаходяться в ТЖС, до органів системи профілактики бездоглядності.

– Облік сімей та дітей, які перебувають в ТЖС. Складання карти та програми роботи з сім'єю або дитиною [49, с. 92].

На етапі збору та обробки інформації про сім'ю використовуються діагностичні методи такі як:

– Спостереження – метод, який використовується при вивченні зовнішніх проявів поведінки людини.

– Бесіда в соціальній діагностиці – метод отримання та коригування інформації на основі вербальної комунікації.

– Опитування – усне або письмове.

– Анкетування – метод збору статистичного матеріалу шляхом формалізованого опитування.

– Тестування – спеціалізований метод діагностичного обстеження, за допомогою якого можна отримувати кількісну та якісну характеристику досліджуваного явища.

– Ранжування – розташування зібраних даних в певній послідовності, в порядку убутання або наростання показників [49, с. 93].

2. Надання допомоги

– Соціальна адаптація.

– Соціальна реабілітація.

– Заходи щодо захисту прав.

– Організація навчання, відпочинку, працевлаштування [49, с. 93].

На етапі надання допомоги сім'ї та дитині «груп ризику» застосовуються:

– Метод виховання – спосіб впливу на свідомість, волю, почуття, поведінку людей з метою вироблення у них заданих якостей.

– Метод переконання – застосовується з метою сформувати у особистості готовність активно включитися в передбачену змістом виховання діяльність. Даний метод забезпечує у людей розвиток загальнолюдських морально-етичних якостей.

– Метод спонукання – застосовується з метою націлення людини на діяльність відповідно до його інтересів та потреб.

– Метод заохочення – вираз позитивної оцінки діяльності індивіда.

– Методи осуду – реакція на небажану діяльність і поведінку [49, с. 94].

Методи соціально-психологічної допомоги:

– Консультування.

– Тренінг.

– Соціальний патронаж [49, с. 94].

До напрямків діяльності соціального працівника відносять:

– Інформування. Безпритульні та бездоглядні діти мають право дізнаватися про свої права та обов'язки, стан здоров'я, характер послуг, які

можна отримати на певній території, місцезнаходження служб, до яких слід звертатися у разі виникнення конкретних проблем.

– Формування умінь і навичок безпечної життєдіяльності, до яких відносять навчання прийняттю рішень і розподілу проблем, творчого мислення та критичної оцінки, навичкам комунікації та міжособистісного спілкування, подолання стресу.

– Психологічне консультування, яке представляє собою допомогу таким дітям в періоди кризових станів. Консультування направлено на співпереживання, моральну підтримку особистості, заохочення тих, хто націлений на активне і відповідальне виконання рекомендацій, ослаблення у дітей почуття страху, недовіри, налагодження довірчих відносин до медико-соціальних служб.

– Організація навчання безпритульних і бездоглядних дітей, що сприяє змінам в стилі поведінки дитини, в психологічних установках, практичних уміннях і навичках.

– Організація практичного освоєння навичок самопомоги: вміння виявляти наполегливість, домовлятися, знаходити друзів, встановлювати контакти, підтримувати відносини, протидіяти негативному тиску, освоювати прийнятні з точки зору соціальних норм способи вираження власних вимог [49, с. 95].

Результативність діяльності соціального працівника в цьому випадку буде залежати від того:

- чи володіє він мовою таких дітей;
- чи орієнтується на місцевості;
- чи реально оцінює обстановку на вулиці і ресурси дитини;
- чи вміє слухати, говорити, підтримувати зворотний зв'язок, конструктивно будувати взаємодію, підтримуючи дитину і не засуджуючи його за особливий життєвий досвід [49, с. 95].

Соціальний працівник, знаючи це, може значно розширити діапазон своїх зв'язків, знаходити нових соціальних партнерів в інтересах вирішення проблем, задоволення потреб дітей «груп ризику» які перебувають у важкій життєвій ситуації зокрема.

3. Подальша підтримка

– Надання сім'ям або дітям визначених для подальшого життя видів допомоги.

– Сімейне піклування про дітей, які залишилися без піклування батьків.

– Влаштування дітей до відповідних державних установ [49, с. 95].

У соціальній роботі з дітьми груп ризику використовують індивідуальні та групові форми інтерактивних технік. Створення малих груп (або пар) як інтерактивна техніка полягає в тому, що учасники семінару-тренінгу при виконанні відповідних завдань поділяються на малі групи (по 3–5 осіб) або на пари. Робота в малих групах дає можливість учасникам заняття вже в навчальних умовах опанувати прийомами спільної роботи [31, с. 150–161].

Виділяють такі форми соціальної роботи з дітьми груп ризику:

– за складом та кількістю учасників: індивідуальні (соціальний працівник та клієнт); групові;

– за тривалістю одноразові заходи та регулярні;

– за перспективою розраховані на близьку перспективу – до 2 тижнів (частково розв'язуються гострі проблеми, привертається увага до них); розраховані на середню перспективу – до 2 місяців (розв'язуються певні певні функціональні проблеми сім'ї, усуваються наслідки); розраховані на віддалену перспективу – від 2 місяців і більше;

– за місцем проведення: стаціонарні (на одному місці багаторазово); виїзні (на одному місці одноразово); пересувні (на різних місцях одноразово); циклічні (на різних місцях багаторазово);

– за рівнем творчості: інформаційні (спрямовані на засвоєння інформації); репродуктивні (спрямовані на відтворення знань, способів дій:

лекторії, семінари, диспути); тренувальні – тренінги, практикуми (спрямовані на застосування на практиці знань, формування умінь, навичок, звичок); творчі (спрямовані на вироблення нових рішень, нових знань та способів дій);

- за видами діяльності: ігрові, комунікативні, трудові, навчальні;
- за умовами здійснення: екстрені, звичайні;
- за характером спілкування: безпосередні (усні), опосередковані (письмові за допомогою технічних засобів);
- за метою: спрямовані на збір та аналіз інформації; профілактику неблагополуччя та його рецидивів; узагальнення результатів; контроль за якістю соціальної роботи [32, с.10].

Також важливою формою є тренінг який, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, зокрема, активних, за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери в групі, та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компенсацій.

Суттєвою перевагою тренінгової методики є те що вона дає унікальну можливість вивчити складні, емоційно значимі питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками. Тренінг дозволяє вивчити без хвилювання стосовно неприємних наслідків, які можуть виникнути у випадку прийняття неправильного рішення [33, с. 34].

Мета будь-якого тренінгу полягає не в аналізі та інтерпретації проблем особистості, задля подальшого їх усунення або зміни мотивації поведінки, а в активному, свідомому навчанні бажаної поведінки.

В залежності від мети та завдань, які повинен вирішувати тренінг, можна виділити такі його види:

1. соціально-психологічний тренінг – спрямовуються на розвиток комунікативних здібностей, міжособистісних відносин, уміння встановлення та розвивати різні види взаємин між дітьми;

2. тренінг особистісного зростання – спрямовується на самовдосконалення, вирішення внутрішньоособистісних конфліктів, суперечностей.

– тематичний або соціально-просвітницький тренінг – спрямовується на розгляд конкретної теми, зміст якої потрібно засвоїти, і набуття таких умінь та комунікативних – вони напрацьовуються під час усього тренінгу за допомогою спеціальних ігор і вправ;

– навичок прийняття рішень – для цього тренер може використати «мозкові штурми»; обговорення однієї проблеми всією групою; ігри, спрямовані на усвідомлення та вирішення проблеми; алгоритми прийняття рішень;

– навичок зміни стратегії поведінки, які допомагають людині гнучко реагувати в будь якій ситуації, краще пристосовуватись до оточення, швидше знаходити вихід із складних ситуацій, реалізовувати свої плани і досягати мети;

3. психокорекційний тренінг – спрямовується на корекцію психічних процесів, тренування певних якостей і здібностей особистості;

4. психотерапевтичний тренінг – спрямовується на виправлення хворобливих відхилень особистісного розвитку [34, с. 98].

На тренінгу не має правильних і неправильних відповідей, кожен учасник має право на особисту думку і саме вона є цінною, адже вона відображає особистість та проблему клієнта.

Форми і методи, які використовують під час проведення тренінгів, ґрунтуються на активності кожного учасника соціального процесу, на співіснуванні різних точок зору та вільному їх обговоренні.

Якщо говорити про інтерактивну гру як про один із інтерактивних напрямків, то слід зазначити, що питання використання даного виду ігор у соціально-просвітницькій та профілактичній діяльності є досить актуальним. Сьогодні достатньо широке коло спеціалістів використовує різноманітні інтерактивні ігри у своїй діяльності. Втім, така популярність інтерактивних ігор у різноманітних фахівців соціальної сфери має і зворотний бік. Часто

спеціалісти не сприймають цей метод як достатньо серйозний і як такий, що вимагає кропіткої підготовки. Можливо, це відбувається тому, що у назві методу одним зі слів є «гра», а її більшість найчастіше сприймає як «забавку». З поняттям «гра» ми часто зустрічаємось у своїй практиці. Вона майже завжди є частиною групової роботи. Втім, як вже було зазначено, ставлення до неї у соціально-просвітницькій роботі часто досить легковажне: гра – це гра. Гру використовують як спосіб зняти напругу, щоб розважитися, і рідше – для вирішення завдання, спрямованого на особистісний розвиток [35, с. 154].

Специфіка ігрової діяльності в системі соціально роботи з дітьми полягає, перш за все, у превентивній, профілактичній та корекційній спрямованості гри. Метою таких ігор може бути як безпосередній розвиток особистісних якостей дитини, так і демонстрація творчості учасників, їхньої позиції і можливих перспектив розвитку. Програвання певних ситуацій, залучення учасників гри до ситуації вибору є реальним шляхом розвитку творчої особистості, а саме таких її якостей, як творчий інтерес, допитливість, бажання пізнати себе, впевненість у власних силах, творчий оптимізм тощо. Наявність цих показників є характерною ознакою творчої діяльності. Гра є одним з інструментів в арсеналі соціального працівника у процесі розв'язання проблеми організації життя колективу ще й тому, що її можна застосовувати з метою діагностики, психокорекції міжособистісних стосунків. Окрім цього, гра сприяє духовній і фізичній розкутості, зняттю напруги, посиленню відчуття радості від подолання певних труднощів, перешкод. Однією з особливостей застосування ігор в просвітницько-профілактичній роботі є активне залучення учасників не лише до процесу програвання, але й до самого створення гри.

Якщо ж говорити про рольову гру як про інтерактивний просвітницько-профілактичний метод, то слід розуміти, що рольова гра – спосіб розширення досвіду учасників тренінгу (інтерактивного заняття) шляхом несподіваної ситуації. У ній пропонується прийняти позицію (роль) когось із учасників і потім напрацювати спосіб, який дозволить привести цю ситуацію до логічного завершення (гра). Для того, щоб отримати максимальну користь від рольової

гри, запропоновані ситуації повинні бути максимально наближеними до реального життя. Тому, працюючи з дітьми групи ризику варто користуватися лише такими ситуаціями, які будуть близькими та знайомими їм. Також слід пам'ятати, що використовувати рольові ігри треба коректно. Ефективність рольової гри обумовлена її життєвістю та новизною переживань. Якщо використовувати рольові ігри без вагомих на те причин, їхній ефект буде зведено нанівець [2, с. 28]. Таким чином, інтерактивну гру можна визначити як інтерактивний напрям в соціальній роботі, заснований на досвіді, отриманому у результаті спеціально організованої взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки.

Таким чином, для дітей «груп ризику» передбачається система соціальних заходів у вигляді послуг (матеріальна допомога, соціально-побутова, медико-соціальна, психолого-педагогічна, правова, організація відпочинку та оздоровлення, забезпечення зайнятості, навчання соціальним навичкам і нормам поведінки), що вживаються для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності, адаптації в суспільстві, створення захищеного простору, в якому дитина буде здатна знаходити опору в самому собі задля самовдосконалення, навчання та виходу з важкої ситуації взагалі.

Проаналізувавши інтерактивні техніки, які застосовуються в соціальному процесі можна сказати, що вони дають клієнтам можливість виявляти власні проблеми, збирати й аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення до цих проблем й обирати найбільш оптимальний шлях у процесі як індивідуальної, так і групової роботи. Таким чином, виникає нагальна потреба більш активного використання інтерактивних технік у практиці соціальних працівників, зокрема детальних розробок нових методик.

Отже, у другому розділі ми проаналізували дітей «груп ризику» як один з головних об'єктів соціальної роботи, особливості формування та розвитку у дитини позитивної мотивації, а також головні напрямки та форми соціальної роботи з дітьми «груп ризику».

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО САМОРОЗВИТУ У ДІТЕЙ ГРУП РИЗИКУ

3.1. Діагностика рівня мотивації у дітей «груп ризику» (на прикладі учнів Запорізької загальноосвітньої школи № 17)

Навчальна мотивація у різних вікових груп школярів проявляється по-різному. Щоб зрозуміти специфіку мотивів у школярів, особливо дітей «груп ризику», необхідно провести тестування їх рівня мотивації.

Для виявлення функцій будь-якої якості в становленні цілісної особистості необхідні такі діагностичні методики, які дозволяли б виявити зміни не тільки в формованих якостях, але і в особистості в цілому. Способи діагностики різних сфер особистості широко використовуються в психології. Багато способів діагностики, використовуваних в психології, знайшли своє застосування в педагогіці та соціальній роботі [50, с. 7].

Однак найчастіше виникає ситуація, коли методи діагностики, розроблені психологами, педагог або соціальний працівник не може застосовувати безпосередньо в своїй практичній роботі через трудомісткість, необхідність великих витрат енергії і часу, складності в обробці і інтерпретації результатів. З метою вирішення цієї суперечності О.С. Гребенюком був запропонований ряд новаторських способів педагогічної діагностики, які можна застосувати для вивчення мотиваційної сфери дітей. Ним був запропонований комплекс методів, що включає:

- шкалювання мотивації вивчення одного предмета;
- шкалювання мотивації навчання і праці в цілому;
- програму спостереження;
- шкалу-градусник;
- експрес-метод [50, с. 8].

Виникають такі завдання:

- визначити систему основних ознак (параметрів) якостей;
- виділити найбільш істотні функціональні і системні властивості формованих якостей;
- виявити рівні розвитку;
- виокремити критерії віднесення кожного компонента до того чи іншого рівня [50, с. 8].

Спеціальна увага вченого була приділена перевірці методики шкалювання мотивації. Крім валідності, перевірялися і інші характеристики діагностичних методик (задовільний психологічний темп, простота сприйняття і обробки результатів діагностування, доступність для викладачів і майстрів та інші).

Перевірка діагностичних методик показала їх відповідність пропонованим до них вимогам і широку застосовність в практиці. Слід зазначити, що з усіх джерел, отриманих педагогом від учнів (анкети, твори, бесіди, розповідь про себе), шкали мають ряд переваг:

- велику ступінь достовірності;
- швидкість обробки результатів;
- порівняння шкал одного і того ж учня через певні проміжки часу дозволяє судити про ті зрушення, зміни в розвитку його мотиваційної сфери. Ми вважаємо це властивість виміру найбільш цінним при вивченні процесу формування мотивації;
- сам процес шкалювання не займає багато часу, що не викликає великої втоми і не знижує щирість відповідей учнів,
- шкали несуть великий обсяг інформації;
- в наукових цілях шкалювання дозволяє застосовувати окремі методи математичної статистики: побудова гістограм, встановлення кореляційних залежностей та інші;

– методика кількісного опису стану мотивації навчання і праці за допомогою шкалювання дає можливість не тільки діагностувати певний рівень її розвитку, а й простежити рух від одного до іншого, більш досконалого, яке відбувається за рахунок якісних змін у складі самої мотивації [51, с. 54].

Шкала-градусник. Суть методу полягає в тому, що відразу після закінчення уроку або на його останніх хвилинах учням пропонується невелика анкета. В анкеті містяться питання на які необхідно відповісти відповідно до вказівок (зазначити відрізки часу на уроці, що відповідають певним станам учня). Аналізуючи результати анкетування, можливо достовірно визначити, в які періоди уроку, учні проявляли інтерес, коли у них виникали потреби, прагнення, бажання зрозуміти, почути, самостійно знайти те чи інше знання, спосіб діяльності [51, с. 55].

Діагностику за допомогою шкали-градусника доцільно проводити в кінці уроку або відразу після його завершення, щоб отримати найбільш точну оцінку стану мотивації і співвіднести її з тими педагогічними впливами, які використовувалися в ці періоди уроку. Це дозволяє провести якісний аналіз того, яка частина педагогічного впливу актуалізує ті чи інші мотиваційні стани учнів, визначити динаміку зміни мотиваційних станів. Метод шкали-градусника дозволяє не тільки зробити висновки про активність мотиваційних станів, але і дозволяє оцінити рівень їхньої самооцінки своєї діяльності.

Експрес-метод дозволяє оцінити зміни в розвитку учнів за короткий період (урок, лекція) і виявити педагогічний ефект уроку. Метод полягає в тому, що на початку і в кінці уроку проводиться коротке опитування. Учням пропонується відповісти лише на одне питання, вибравши один з варіантів відповіді («а» – впевнено «так»; «б» – більше «так», ніж «ні»; «в» – не впевнений, не знаю, сумніваюся; «г»- не згоден, впевнено «ні»).

В кінці уроку задається інше питання, що співвідноситься з першим. Обробка результатів проводиться аналогічно. Характер питань може бути різним у залежності від мети (з'ясувати ставлення до виконання роботи, виявити ступінь зацікавленості учнів предметом, оцінити ефективність

використовуваної методики). Знаючи на початку уроку ставлення учнів, педагог може оперативно коригувати свою діяльність. Метод не порушує течії уроку, не відволікає учнів, простий в застосуванні, дозволяє виявити найбільш ефективні прийоми, форми, методи, засоби навчання, розвитку, виховання. Експрес метод дає можливість оперативно оцінювати педагогічний ефект окремого уроку.

Програма спостережень служить доповненням до шкалування, дозволяє виявити емоції учнів при відповіді на запитання анкет, їх ставлення до виконуваної діяльності, включеність в діяльність. Спостереження дає непряму оцінку стану мотиваційної сфери через характер діяльності учнів (репродуктивна або самостійна, теоретична або практична, емоційна або пасивна), якість знань (повнота, обсяг, осмисленість), ставлення до оцінки дій викладачем. Застосування спостереження дозволяє виявити більш тонкі грані мотивації, виявляти причини її зміни як в кращий, так і в гірший бік.

О.С. Гребенюк розробив схему спостереження за проявами учнів під час уроку мотиваційних станів, на основі таких ознак прояву мотивації:

- Характер діяльності учнів у ході виконання завдань.
- Прагнення виконувати необов'язкові завдання (ведення конспектів, висування гіпотез, бажання дізнатися про альтернативні навчальні і робочі прийоми тощо).
- Характер розумової і практичної діяльності, що є найбільш привабливою для учнів (продуктивна, репродуктивна).
- Переважний вибір окремих етапів діяльності (теоретична частина, практична частина, оформлення висновків та інше).
- Ставлення до виконання завдання (старанно, небало, з «вигадкою»).
- Емоційний підйом, захопленість при вивченні предмета, освоєнні теоретичного матеріалу, виконанні практичної частини роботи.
- Ставлення учнів до завершення роботи (чекають дзвінка, «не чують» дзвінок).

- Ставлення учнів до допомоги і порад викладача, до оцінювання дій.
- Якість знань (повнота, обсяг, осмисленість, фактична точність, розуміння, міцність засвоєння матеріалу і так далі).
- Темп включення в діяльність [52, с. 277].

Як бачимо, схема відображає основні характеристики мотивації навчальної діяльності, до яких відносяться вибірковість, прагнення, ставлення та інші. Ці ж ознаки використовуються вченим при складанні опитувальника для шкалювання мотивації, проте в разі спостереження дослідник може отримати більш конкретне уявлення про прояв мотивації в умовах конкретного уроку і визначити конкретні причини змін в мотиваційних станах учня. Отже, спостереження тут не повторює шкалювання, а конкретизує результати дослідження [53, с. 312].

Об'єктом практичної частини виступили десять дітей «груп ризику» середнього шкільного віку (13 років, учні 7-8 класів).

Місце: Діагностика відбувалася в загальноосвітній школі №17, міста Запоріжжя.

Мета практичної частини полягала у визначенні рівня мотивації дітей «груп ризику» та їх готовності до саморозвитку.

Використані методики: Для використання в практичних цілях діагностичні методики повинні бути прості і зручні в застосуванні. У зв'язку з цим, використовувалися такі методики:

- Самооцінка мотиваційних станів школяра (О.С. Гребенюк) (див. Додаток А)
- Діагностика готовності до саморозвитку (А.М. Прихожан) (див. Додаток Б)

Хід діагностики: На самому початку дослідження, було проведено спостереження за поведінкою дітей на заняттях. За допомогою спостереження, можна було зрозуміти, чи зацікавлені діти навчальним процесом, мотивовані вони, чи бажають надалі розвивати свої здібності. Сама ж діагностика проводилася індивідуально, на перервах. Кількість дітей, які пройшли

тестування склало 10 осіб (5 дівчат, 5 хлопчиків). В основному, діти легко йшли на контакт. Вони були зацікавлені і намагалися правильно пройти тестування. Траплялися й непередбачені ситуації такі як: відмова дитини проходити тестування, а також довге нерозуміння школярем виданих інструкцій.

Проаналізуємо самооцінку мотиваційних станів школярів. Аналіз даних, представлених у табл. 3.1, показує, що на горизонтальних лініях відображені п'ятихвилинні інтервали уроку. Також в таблиці (див. табл. 3.1.) вказані питання, на які відповідали учні. На перехресті інтервалу уроку та питань вказано кількість учнів, які були присутні на занятті. Кожна лінія інтервалу уроку характеризує той або інший стан учня.

Таблиця 3.1.

Кількісний аналіз самооцінки мотиваційних станів школярів
(дітей «груп ризику»)

Питання	Інтервали уроку (у хвиликах)								
	0	5	10	15	20	25	30	40	45
1. Скільки часу ти витрачаєш на включення в урок?	-	1	-	-	2	3	2	1	1
2. Скільки часу ти займаєшся на уроці з інтересом?	1	1	3	1	2	1	-	1	-
3. Скільки часу на уроках ти буваєш неуважним?	-	1	-	-	1	1	6	1	-
4. Скільки часу ти займаєшся на уроці без бажання?	1	-	-	-	-	2	5	1	1
5. Скільки часу ти займаєшся з захопленням?	1	1	4	1	1	1	-	1	-
6. Скільки часу на уроці ти відчуваєш свою біль?	3	4	2	1	-	-	-	-	-

Тест «Самооцінка мотиваційних станів школяра» дає нам зрозуміти рівень мотивації дітей у школі та на скільки їм подобається навчання на уроках, чи є в них бажання до розвитку свої знань та вмінь. Можна сказати, тест

показує ефективність системи освіти по відношенню до зацікавленості дітей процесом навчання у школі.

Далі звернемося до аналізу даних, які стосуються наступного показника, а саме, інтервалу часу, що витрачає учень для включення в хід уроку (див. табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Інтервал часу, що витрачає учень (діти «груп ризику») для включення в хід уроку (у хвиликах)

№ учня/стать	№ питання / інтервали уроку (у хвиликах)					
	1	2	3	4	5	6
1 (ж)	20 хв.	20 хв.	30 хв.	30 хв.	10 хв.	10 хв.
2 (ч)	25 хв.	10 хв.	30 хв.	30 хв.	20 хв.	5 хв.
3 (ч)	30 хв.	25 хв.	30 хв.	30 хв.	25 хв.	0 хв.
4 (ж)	25 хв.	20 хв.	30 хв.	25 хв.	10 хв.	5 хв.
5 (ч)	40 хв.	0 хв.	30 хв.	40 хв.	0 хв.	10 хв.
6 (ж)	20 хв.	10 хв.	25 хв.	30 хв.	15 хв.	0 хв.
7 (ж)	5 хв.	40 хв.	5 хв.	0 хв.	40 хв.	0 хв.
8 (ч)	25 хв.	15 хв.	20 хв.	25 хв.	10 хв.	5 хв.
9 (ч)	45 хв.	5 хв.	40 хв.	45 хв.	5 хв.	15 хв.
10 (ж)	30 хв.	10 хв.	30 хв.	30 хв.	10 хв.	5 хв.

Аналіз дослідження самооцінки мотиваційних станів школярів (дітей «груп ризику») показує (див. табл.3.1. та табл. 3.2.), що:

1. 9 з 10 учнів витрачають багато часу на включення в урок.
2. 9 з 10 учнів займаються на уроці з інтересом менше ніж 25 хвилин.
3. 9 з 10 учнів бувають неуважними на уроці більше ніж 20 хвилин уроку.
4. 9 з 10 учнів займаються на уроці без бажання більше ніж 25 хвилин.
5. 9 з 10 учнів займаються на уроці з захопленням менше ніж 25 хвилин.
6. 7 з 10 учнів відчують біль на уроці менше ніж 15 хвилин.

Як ми бачимо, 90% учнів (дітей «груп-ризик»), мають проблеми з мотивацією до навчання. Їх майже не цікавлять уроки та знання.

Тільки 1 опитувана (тобто 10%) показала гарні результати. Учениця займається з великим інтересом, бажанням та захопленням. Не відчуває біль на уроці. Але не дивлячись на це, вона теж іноді неуважна та їй потрібен час щоб включитися в тему уроку.

Отже, проведена діагностика самооцінки мотиваційних станів школярів, а саме, дітей «груп ризику» показала, що вони не зацікавлені навчанням. Це свідчить, на наш погляд, що з дітьми «груп ризику» необхідно індивідуально проводити роботу з ними, підкріплювати навіть незначні успіхи учня в навчанні, оцінювати проступок учня, не переходячи на особистість, при оцінюванні відповіді учня аргументувати критерії оцінки, намагатися створити ситуацію успіху на уроці для кожного учня, в рамках уроку здійснюється індивідуальний підхід до формування мотивації дітей «груп ризику» тощо.

Перейдемо тепер до аналізу даних, які стосуються готовності до саморозвитку школярів груп «груп ризику» (див. табл. 3.3.).

Тест «Діагностика готовності до саморозвитку» показує, чи на скільки велике їх бажання до навчання та пізнання нового у житті.

Таблиця 3.3.

Рівні готовності до саморозвитку школярів (у % від загальної кількості опитаних)

Рівень готовності до саморозвитку	Кількість опитуваних	%
I рівень - дуже високий	-	-
II рівень - високий рівень	1 дівчинка	10%
III рівень - середній рівень.	2 хлопчика	20%
IV рівень - низький рівень	6 учнів (5 хлопчиків, 1 дівчинка)	60%
V рівень - дуже низький рівень	1 хлопчик	10%

Аналіз наведених результатів (див. табл. 3.3.) дає можливість зробити висновок, що 1 учень (тобто 10% опитуваних) має V – дуже низький рівень до саморозвитку. 6 учнів (тобто 60% опитуваних) мають IV – низький рівень до саморозвитку. Їм терміново необхідна робота з психологом та педагогом, задля покращення рівня самовиховання та саморозвитку.

2 хлопчика (тобто 20% опитуваних) мають III – середній рівень. Можна сказати, вони також переживають брак коштів до саморозвитку. У такому випадку, можна провести бесіду з дитиною, зрозуміти її основні проблеми, та пояснити значимість саморозвитку у повсякденному житті.

1 дівчинка (тобто 10% опитуваних) має II – високий рівень готовності до саморозвитку. Це свідчить про відповідність соціально-психологічному нормативу.

Такі результати пов'язані з тим, що система освіти, педагогіки, роботи з дітьми «груп ризику» є застарілою та потребує більшої уваги. Потрібно розробляти новітні технології та методики по роботі з дітьми «груп ризику» задля покращення їх рівня мотивації до саморозвитку.

Таким чином, цей комплекс діагностичних засобів дозволив виявити актуальний стан мотивації, оцінити умови формування мотиваційних станів, виявити динаміку їх зміни, прогнозувати подальший розвиток мотиваційної сфери учнів. Використання цього комплексу методик не є трудомістким і не вимагає великих тимчасових витрат часу при обробці.

Проведена діагностика показала, що рівень мотивації до саморозвитку надзвичайно малий у дітей «груп ризику». Це ще більше підтверджує актуальність проблеми шкільної освіти і розвитку дітей взагалі.

3.2. Рекомендації стосовно вдосконалення діяльності фахівців соціальної роботи у навчальних закладах щодо формування мотивації до саморозвитку у дітей груп ризику

Істотні зміни в суспільному житті і перетворення державної політики призвели до гострої необхідності педагогічної підтримки процесу становлення неповнолітніх (особливо дітей «груп ризику») як суб'єктів соціального життя.

Виходячи з проведеного дослідження, з'ясувалося, що в роботі з дітьми «груп ризику» (у формування мотивації до навчання і самоосвіти), існує ряд проблем, які можна спробувати вирішити за допомогою спеціально створених соціальних програм. Дані програми повинні бути продовженням заходів освітньої політики держави. Безумовно, педагогічна діяльність вчителів та класних керівників також повинна бути спрямована на підтримку дітей «груп ризику».

Ключовим аспектом роботи з дітьми «груп ризику» вважають саме діяльність соціальних працівників. Можна виділити кілька етапів вдосконалення роботи соціальних працівників з дітьми «груп ризику»:

I етап (Профілактика):

– Тісна співпраця фахівців, що працюють з сім'єю: дільничних інспекторів поліції, психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників, класних керівників, дільничних педіатрів, лікарів-наркологів, лікарів психоневрологів.

– Організація просвітницької роботи на рівні держави з залученням ЗМІ (телебачення, радіо), теле-радіо реклами, реклами в друкованих органах (газетах, журналах), пропаганда повної (функціональної) сім'ї, щасливих дітей, здорового способу життя, правильного харчування, фізкультури і спорту в країні, в тому числі зміни менталітету громадян в сторону менш терпимого ставлення до паління, пияцтва, наркоманії. Відмова від реклами спиртних напоїв, сигарет.

– Здійснення освіти на рівні освітніх навчальних закладів (дитячих садків, загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів і так далі).

– Проведення зборів і лекцій для педагогів і батьків на теми правильного виховання і мотивації дітей до навчання. Лекції можуть проводити практичні психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги, інспектори у справах неповнолітніх та інші фахівці по роботі з сім'єю.

II етап:

– Удосконалення нормативно-правової бази держави і школи, спрямованої на захист і підтримку дітей «груп ризику».

- Організація роботи батьківських консультацій.
- Організація роботи соціально-психологічної служби.
- Створення диференційованої допомоги нужденним сім'ям.

III етап:

– Підготовка класних керівників до роботи з дітьми «груп ризику».

– Контрольна діагностика сімей «групи ризику». Аналіз і оцінка роботи з точки зору ефективності, внесення необхідних корективів.

- Проведення заходів щодо усунення проблем в сім'ї дитини.

Соціальними працівниками-практиками на основі їх власного досвіду, можна скласти рекомендації для успішної роботи з дітьми «груп ризику»:

- Не приймати виховних заходів в поганому настрої.
- Чітко і ясно визначати цілі впливу на дитину.
- Не обов'язково контролювати кожен крок дитини.
- Обов'язково заохочувати успіхи дитини, помічати навіть незначне зростання.
- Якщо є помилки або невірні дії, тактовно і правильно говорити про них дитині.
- Дати зрозуміти, що ви хорошої думки про дитину, співчуваєте їй, вірите в неї.
- Сформувати в собі внутрішню стійкість.
- Бути твердим, але добрим і чуйним.

Соціальним працівникам не впоратись з поставленими завданнями без участі педагогів. На наш погляд, вчителям варто виділити такі рекомендації в їх діяльності:

- Вивчати «особистісні справи» дитини.
- Проводити індивідуальну роботу с дітьми.
- Підкріплювати навіть незначні успіхи учня в навчанні, так як для дитини вони значущі.
- Приблизно два рази на місяць організовувати класні заходи, на яких кожен учень зміг розкрити свої творчі сторони особистості.
- Оцінювати проступок учня, не переходячи на особистість.
- При оцінюванні відповіді учня аргументувати критерії оцінки.
- Запрошувати на батьківські збори педагога – психолога (або соціального працівника) для освіти батьків з питань психічного та психологічного розвитку учнів даної вікової групи.
- По можливості, намагатися зв'язати досліджуваний матеріал з його використання в майбутньому, в конкретній діяльності.
- По можливості, теоретичні знання учнів підкріплювати на практиці.
- Не залежно від академічної успішності учня, намагатися створити ситуацію успіху на уроці для кожного учня (психологічна підтримка самооцінки; використання різних форм опитування, щоб кожен учень мав можливість бути вислуханим; при оцінюванні відповіді дати дитині зворотний зв'язок, тобто аргументування оцінок).
- Частіше використовувати колективні форми роботи, вчити до взаємодії в групі при виконанні завдань.
- Використовувати нетрадиційні форми домашніх завдань.
- Класному керівнику, на наш погляд, бажано працювати над об'єднанням учнівського колективу, тому що задоволення від відвідування школи залежить від атмосфери в класі.

В рамках уроку здійснюється індивідуальний підхід до формування мотивації дітей «груп ризику». В корекційній роботі треба починати з таких цілей, які можуть бути досяжні за відносно короткий час (тиждень), що допоможе учневі і вчителю швидко побачити перші результати.

В цілому формування мотивації навчання і вміння вчитися у таких учнів має включати, перш за все, відновлення позитивного ставлення до навчання.

При формуванні позитивного ставлення до навчання слід передбачати:

- спеціальну роботу по формуванню спрямованості на пошук різних способів вирішення завдання замість вузької орієнтації тільки на результат;

- вправи з відпрацювання умінь учнів ставити і досягати мети, складати план своєї роботи, пов'язувати окремі дії в систему, виконувати складні приписи вчителя, що в цілому поліпшить дисциплінованість цих дітей;

- вправи по формуванню оцінних дій школярів, для чого залучати самого учня до оцінки своїх і чужих знань, орієнтуватися при цьому на попередні успіхи даного учня, посилювати адекватні критичні судження самого учня, частіше застосовувати коментування вчителем своєї оцінки, враховувати, що мотивації до навчання сприяє більш однорідний склад класу і збігу норм внутрішньо-групових оцінок.

Крім того, у дітей «груп ризику» важливо зміцнювати власне вміння вчитися:

- усувати прогалини в знаннях, розширювати запас знань і розвивати знання за всіма параметрами (повнота, системність, гнучкість, дієвість і міцність);

- навчати учнів виконання дій за інструкцією, чіткої їх послідовності при розумінні дітей неминучості і повноти контролю вчителя з детальним поясненням нового матеріалу, з використанням наочних опор, з промовляння, з обов'язковим доведенням кожної дії до етапу автоматизації;

- спеціально навчати складнішим діям: розрізнення способу від результату, порівняно декількох способів, зміни способу при необхідності

перенесення його в нові умови, тобто вмінню користуватися способами і застосовувати їх, спираючись при цьому на плани, наочні схеми і так далі.

Таким чином, в ході роботи, з дітьми «груп ризику», їх можна адаптувати і поставити на вірний шлях. Якщо соціальний працівник в школі не буде працювати в поодинці, а діяти в команді викладачів, класного керівника і керівництва, то дані рекомендації, на наш погляд, повинні дати результат. Реальні результати необхідно відслідковувати фахівцям з соціальної роботи протягом деякого тривалого періоду після здійснення інтенсивного процесингу.

На нашу думку, запропоновані заходи дозволять найкращим чином допомогти пристосуватися до нових умов життя дітям «груп ризику», а також зробити свою навчальну діяльність повноцінною, спрямовану на саморозвиток і самоосвіту.

ВИСНОВКИ

Здійснивши теоретичне та практичне дослідження факторів формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику», ми дійшли наступних висновків:

Генеza соціальної роботи з формування мотивації до саморозвитку у дітей «груп ризику» має довгу історію. Технології соціальної роботи з дітьми «груп ризику» зародилися ще у давнині, але почали активно використовуватися тільки у ХІХ столітті. В результаті, все більше приділяється увага до цієї категорії населення, адже діти це невід’ємна складова подальшого добробуту та розвитку кожної країни.

Саме у другій половині ХХ століття, активно розроблялися теорії підвищення мотивації та ефективності до навчання. Ці новітні ідеї сприяли розв’язанню багатьох педагогічних питань тогочасної системи освіти.

Основні поняття в даній темі є:

Соціальна робота – унікальний вид професійної діяльності зі створення соціальних умов для поліпшення умов життя окремої особистості, підвищення добробуту народу. Як вид професійної діяльності соціальна робота сформувалась на базі системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров’я, соціальних служб для молоді, спеціалізованих установ [16, с. 78].

Формування – процес становлення людини як соціальної істоти під впливом всіх без винятку факторів: екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних і так далі.

Мотивація – спонукання до дії, динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, що визначає його спрямованість, організованість, активність і стійкість, здатність діяльно задовольняти свої потреби.

Саморозвиток – розумовий і фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами.

Діти «груп ризику» – діти з різними формами психологічної і соціальної дезадаптації, що виражаються в поведінці, яка неадекватна нормам і потребам найближчого оточення.

Методами нашого дослідження були: загально-філософський, історичний, порівняльний, тестування. Принципами дослідження виступили загально-наукові принципи: історизму, конкретності, об'єктивності, когнітивний (пізнавальний), термінологічний. Принципи та методи допомогли здійснити дослідження на належному науковому рівні.

Діти «груп ризику» вважаються однією з основних категорій, які потрапили у важку життєву ситуацію та особливо потребують заходи соціального захисту та підтримки. До дітей «груп ризику» відносять: дітей з проблемами в розвитку, які не мають різко вираженої клініко-патологічної характеристики, діти, які залишилися без опіки батьків, діти із неблагополучних сімей, діти із сімей, які потребують соціально-економічну і соціально психологічну підтримку, діти з проявами соціальної і психолого-педагогічної дезадаптації.

У роботі соціального працівника досить гостро стоїть питання формування та розвитку у дитини позитивної мотивації до навчання. Щоб досягти цієї мети у роботі, потрібно використовувати альтернативні способи навчання та розвитку.

Соціальні працівники використовують різноманітні форми і методи роботи з дітьми «груп ризику». Всі ці методи підходять не для всіх життєвих ситуацій. Компетентний соціальний працівник повинен знайти потрібні технології та методи для конкретних випадків та вміти їх з легкістю вирішити.

Проведена діагностика дітей «груп ризику» показала, що вони не зацікавлені навчанням, а рівень їх мотивації до саморозвитку нижче необхідного. Діти «груп ризику» потребують додаткового стимулювання та більшої уваги з боку соціальних працівників та педагогів.

До рекомендацій соціальному працівнику та соціальному педагогу можна віднести:

- сприяння повноцінному особистісному та інтелектуального розвитку дітей «груп ризику»;
- створення умов для формування в них мотивації до самовдосконалення та саморозвитку;
- забезпечення гідного підходу до кожної дитини та її сім'ї;
- профілактика та корекція відхилень в інтелектуальному та особистому розвитку дітей «груп ризику».

Подальший розвиток роботи з дітьми «груп ризику» потребує скорішої оптимізації мережі неурядових організацій, які надають соціальні послуги в Україні та вдосконалення системи соціального захисту взагалі. Щоб поставити дітей «груп ризику» на шлях самовдосконалення, потрібно розробити навчальні програми, які б в першу чергу вирішували проблеми дітей «груп ризику» у їх повсякденному житті, а вже потім налаштовували їх (за допомогою соціальних працівників та педагогів) на успішне навчання.

Таким чином завдання виконані, гіпотеза підтверджена.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів. Київ : Радянська школа, 1974. 120 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : Просвещение, 1985. 208 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
4. Бланк Т. В. Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів. *Початкове навчання та виховання* : наук.-метод. журн. Харків : Основа, 2009. № 16/18. С. 2-9.
5. Бубнова И. С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Иркутск, 2004. 157 с.
6. Бубнова И. С., Рерке В. И. Специфика современных условий семейного воспитания подростков и ее влияние на формирование их Я-концепции. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013. №1(72). С.74-83.
7. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. Москва : Издательство МГУ, 1990. 136 с.
8. Вдовина М. В. Межпоколенные конфликты в современной семье : монография. Москва : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2005. 284 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1360 с.
10. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
11. Голик А. Н. Введение в педагогическую психиатрию. Москва : Изд-во УРАО, 2000. 104 с.

12. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Введение в деятельность педагога исследователя : пособие для аспирантов и соискателей. Калининград : КО ИПК и ПРО, 1998. 57 с.

13. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Теория обучения. Москва: Владос-Пресс, 2003. 364 с.

14. Гребенюк О. С. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы : дисс. ... д-ра пед. Наук : 13.00.01. Казань: 1988. 442 с.

15. Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения. Москва : Изд-во Акад. пед. наук. РСФСР, 1949. 171 с.

16. Елизаров А. Н. Специфика работы психолога с семьями группы риска. *Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества* : материалы Всероссийской научно-практической конференции 13 – 15 апреля 2004 года. Москва : Консорциум «Социальное здоровье России», 2004. С.114 – 115.

17. Зубкова Т. С., Тимошина Н. В. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи : учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений. Москва : «Академия», 2008. 229 с.

18. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. Москва : «Педагогика», 1972. 352 с.

19. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Москва : Педагогика, 1991. 238 с.

20. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва : Знание, 1991. 80 с.

21. Кузина И. Г. Теория социальной работы : учеб. пособ. Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2006. 230 с.

22. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России (от древности до начала XX века). Москва : Академический проект, 2002. 479 с.

23. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 259 с.
24. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і випр. Київ : МАУП, 2003. 168 с.
25. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
26. Матюшкин А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения. *Оконь В. Основы проблемного обучения*. Москва : Просвещение, 1968. С.186-203.
27. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 368 с.
28. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 224с.
29. Настрадін В. П., Хархун С. І. Вибір та затвердження теми дисертаційного дослідження здобувачів наукових ступенів : навч. посіб. Київ : Національна академія СБ України, 2000. 28 с.
30. Олифиренко Л. Я. и др. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. Москва : Академия, 2002. 256 с.
31. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Москва : Просвещение, 1991. 287 с.
32. Павленок П. Д. Теория, история и методика социальной работы : учебн. пособ. 7-е изд., доп. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007. 155 с.
33. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. Москва : АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
34. Про соціальні послуги : Закон України від 19.06.2003 № 966-IV. Дата оновлення: 07.01.2018. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 11.05.2019).
35. Рубинштейн С. Л. О воспитании привычек у детей : учеб. пособ. для студен тов. Москва : Институт практической психологии, 1996. 41 с.

36. Семигіна Т. В., Мигович І. І. Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2005. 300 с.
37. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) Киев : Миллениум, 2004. 521 с.
38. Скуратівський В. А., Палій О. М. Основи соціальної політики : навч. посіб. Київ : МАУП, 2002. 200 с.
39. Славина Л. С. Трудные дети / под ред. В. Э. Чудновского. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОД-ЭК», 1988. 447 с.
40. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пособ. Москва : Академия, 2001. 480 с.
41. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. проф. Е. И. Холостовой. Москва : Юристъ, 1997. 424 с.
42. Социальная педагогика : курс лекций / под общей ред. М. А. Галагузовой. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.
43. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. Москва : Молодая гвардия, 1971. 336 с.
44. Сухорукова Л. М. Научные школы в педагогической науке юга России : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону:1999. 372 с.
45. Тетерский С. В. Введение в социальную работу : учеб. пособ. Москва : Академический Проект, 2002. 496 с.
46. Фирсов М. В. История социальной работы. Москва : Академический Проект, Трикста, 2009. 608 с.
47. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. Москва : Педагогика, 1977. 243 с.
48. Шпицына, Л. М., Казакова Е. И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот : социально-эмоциональные проблемы. Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 2008. 108 с.

49. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва : Педагогика, 1988. 208 с.

50. Організація соціально-педагогічної підтримки школярів групи ризику : метод. посіб. / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.

51. Ярошенко А., Маринець Н. Особливості формування життєвого потенціалу особистості в умовах сучасного суспільства. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика* : науково-методичний журнал. 2011. №3-4. С.7-16.

ДОДАТКИ

Додаток А

Самооцінка мотиваційних станів у школярів

(Гребенюк, О.С. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань: 1988. 442 с.)

Інструкція. На горизонтальних лініях відображені п'ятихвилинні інтервали уроку. Кожна лінія характеризує той чи інший твій стан. Наприклад, на першій лінії ти повинен вказати, скільки часу в тебе йде на те, щоб включитися в хід уроку. Для цього на відповідній лінії обведи кружечком ту кількість хвилин, що ти зазвичай затрачаєш.

№1

Час уроку	0	5	10	15	20	25	30	40	45
Скільки часу ти витрачаєш на включення в урок?									

№2

Час уроку	0	5	10	15	20	25	30	40	45
Скільки часу ти займаєшся на уроці з інтересом?									

№3

Час уроку	0	5	10	15	20	25	30	40	45
Скільки часу на уроках ти буваєш неуважним?									

№4

Час уроку	0	5	10	15	20	25	30	40	45
Скільки часу ти займаєшся на уроці без бажання?									

Продовження Додатку А

№5

Час уроку	0	5	10	15	20	25	30	40	45
Скільки часу ти займаєшся з захопленням?									

№6

Час уроку	0	5	10	15	20	25	30	40	45
Скільки часу на уроці ти відчуваєш свою біль?									

Обробка даних. За всіма шкалами підраховуються витрати часу учнів на запропоновані ситуації. Потім складається графічний профіль тимчасової ефективності уроку.

Додаток Б

Діагностика готовності до саморозвитку (А. М. Прихожан)

(Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. Москва: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.)

Бланк методики

Прізвище, ім'я	
Вік	
Школа, клас	
Дата проведення	
Час проведення	

Нижче наведено опис різних дій, вчинків, переживань. Подумай, яке твоє ставлення до того, що описано в кожному реченні, і наскільки часто ти так себе ведеш, думаєш, відчуваєш.

Для відповіді обведи кружком одну з трьох цифр в колонці зліва (твоє ставлення до дії) і в правій колонці (частота його виконання). Чим вище оцінка, тим краще твоє ставлення до вчинку і тим частіше ти його виконуєш.

У колонці зліва:

- 1 – погане ставлення, тобі не подобається цей вчинок.
- 2 – середнє, нейтральне ставлення до вчинку
- 3 – тобі подобається цей вчинок.

У правій колонці:

- 1 – рідко чиниш таким чином
- 2 – чиниш так час від часу
- 3 – часто поводишся таким чином

Тепер переверни сторінку і починай працювати

Продовження Додатку Б

№	Ставлення			Питання	Частота		
	1	2	3		1	2	3
1.	1	2	3	Пробуєш свої сили	1	2	3
2.	1	2	3	Займаєшся самовихованням	1	2	3
3.	1	2	3	Очікуєш допомоги від оточуючих	1	2	3
4.	1	2	3	Змінюєш свої погляди, звички	1	2	3
5.	1	2	3	Освоюєш нові, незнайомі справи	1	2	3
6.	1	2	3	Розраховуєш на невдачу	1	2	3
7.	1	2	3	Дізнаєшся про свої здібності і можливості	1	2	3
8.	1	2	3	Залежиш від обставин	1	2	3
9.	1	2	3	Досягаєш поставлених цілей	1	2	3
10.	1	2	3	Відчуваєш впевненість у своїх силах	1	2	3
11.	1	2	3	Відмовляєшся від своїх планів, бажань	1	2	3
12.	1	2	3	Шукаєш нові шляхи	1	2	3
13.	1	2	3	Сподіваєшся на себе	1	2	3
14.	1	2	3	Долаєш себе	1	2	3
15.	1	2	3	Боїшся помилок і невдач	1	2	3
16.	1	2	3	Добиваєшся своїх цілей всупереч труднощам і перешкодам	1	2	3

Продовження Додатку Б

Порядок проведення:

Методика проводиться фронтально – з цілим класом або групою учнів. Після роздачі бланків школярам пропонується прочитати інструкцію, виконати завдання, представлене в прикладі. Потім психолог повинен відповісти на всі поставлені школярами питання.

Після цього учні працюють самостійно, і психолог ні на які питання не відповідає. Заповнення шкали разом з читанням інструкції - 8-10 хв.

Обробка результатів:

I. Підрахунок балів, що характеризує схильність до саморозвитку. З цією метою підраховуються оцінки, поставлені школярем в лівій колонці. Деякі з пунктів опитувальника сформульовані таким чином, що оцінка «3» відображає високий рівень прагнення до саморозвитку (наприклад, «Пробувати свої сили»). Інші (наприклад, «Боятися помилок і невдач») сформульовані таким чином, що висока оцінка виражає відсутність зазначеного прагнення.

У першому випадку бальні ваги підраховуються відповідно до того, як вони підкреслені на бланку:

на бланку підкреслено: 1 2 3

вага для підрахунку: 1 2 3

Для пунктів, в яких висока оцінка відображає відсутність прагнення до самовиховання, ваги підраховуються в зворотному порядку:

на бланку підкреслено: 1 2 3

вага для підрахунку: 3 2 1.

Такими «зворотними» пунктами є: 3, 6, 8, 11, 15. Для отримання балів підраховується сума ваг по заповненим школярем пунктам. Сумарний бал може бути підрахований при пропуску школярем не більше 2 пунктів. Сумарний бал може варіювати в інтервалі від 10 до 48.

II. Підрахунок балів, що характеризує прояв готовності до саморозвитку в поведінці школяра. З цією метою підраховуються оцінки, поставлені школярем в лівій колонці. Сумарний бал може бути підрахований при пропуску школярем не більше 2 пунктів.

Продовження Додатку Б

III. Перемножити оцінки по відношенню і частоті. Отриманий результат ділиться на кількість заповнених школярем пунктів. Якщо по відношенню і частоті заповнено різну кількість пунктів, то береться більше число.

При отриманні дробового числа результат округляється до наступного цілого (наприклад, $65,1 = 66$; $65,9 = 66$).

Результат характеризує вираженість схильності до саморозвитку. Оцінки можуть варіюватись в інтервалі від 10 до 144 балів.

Оцінка та інтерпретація результатів:

Отримані дані зіставляються з нормативними показниками (таблиця 1).

Додатковим показником служить розбіжність між ставленням до дій, пов'язаних з саморозвитком, і їх проявами в поведінці. Показником в даному випадку є різниця між сумарним балом «ставлення» і «частота». При оптимальному співвідношенні різниця близька до нуля.

Рівень	Стать, вік та інтервали значень					
	Дівчатка			Хлопчики		
	13	14	15-16	13	14	15-16
I	120-144	122-144	114-144	105-144	111-144	125-144
II	102-119	101-121	96-113	82-104	93-110	108-123
III	84-101	78-100	78-95	59-81	75-92	92-107
IV	66-83	55-77	60-77	36-58	59-74	76-91
V	10-65	10-54	10-59	10-35	10-58	10-75

Інтерпретація рівнів:

I рівень – Дуже високий рівень готовності до саморозвитку. Нерідко свідчить про прагнення давати соціально бажані відповіді або про недостатню критичність по відношенню до себе.

II рівень – Високий рівень готовності до саморозвитку. У старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці свідчить про відповідність соціально-психологічному нормативу.

Продовження Додатку Б

III рівень – Середній рівень. Для розуміння його психологічної характеристики необхідно проаналізувати особливості заповнення методики школярем. Подібний результат часто пов'язаний з істотною розбіжністю між позитивним ставленням до дій по саморозвитку і їх реалізацією в поведінці. Такі школярі переживають брак коштів саморозвитку.

IV рівень – низький рівень

V рівень – дуже низький рівень

Останні два рівня свідчать про необхідність проводити зі школярами спеціальну роботу, спонукаючи їх до самовиховання і саморозвитку.

**Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я, Ворошилова Карина Дмитрівна, магістрантка 2 курсу магістратури, форма навчання заочна, факультет соціології та управління, спеціальність «соціальна робота», освітньо-професійна програма «соціальна робота», адреса електронної пошти karinavoroshilova@ukr.net,

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Соціальна робота з формування мотивації до саморозвитку дітей груп ризику» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомена;

– заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

– згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) Ворошилова К.Д.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (науковий керівник) Маловічко О.В.