

**І. І. Артёмова**

*магістр спеціальності «Соціальна робота»  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького  
ziroshka82@mail.ru*

*Науковий керівник –  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Л. М. Приладішева*

## **МОДЕЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СЛУЖБИ**

Появу нових структурно-функціональних форм в загальноосвітньому навчальному закладі, як наголошують вчені, передбачає «організація (елемент управлінського процесу)». Організація передбачає регулювання певних процесів, розподіл праці між виконавцями, згрупування робіт та їх координацію. Вона вважається однією з основних функцій в управлінні школою, спроможних у сукупності забезпечити безперерйну її життєдіяльність та стабільне функціонування [1]. Кожний з таких «основних видів діяльності, які утворюються шляхом зведення однотипних видів робіт», що виконують суб'єкти керування, «до більш загальних та поєднуються однаковою цілеспрямованістю», за доведенням О.І. Мармазою, має власний «предмет діяльності» та «способи», «відносини під час управлінської діяльності» та її «результати» [2, с. 72]. Тобто кожна така функція є системною і структурованою, що забезпечується системно-структурним підходом у процесі її реалізації. Отже, спостерігається достатньо широкий діапазон усвідомлення і використання класичного поняття. Проте аналіз існуючих точок зору показує, що всі тлумачення організації-функції перетинаються. Це надає можливість звести їх до чотирьох основних позицій: 1) організація є діяльністю щодо ефективного управління та оптимального співвідношення керованої і керуючої систем; 2) зміст функції вбачається лише у контексті керуючої системи: організація – процес упорядкування технічної, економічної, соціальної та організаційної підсистем на всіх ієрархічних рівнях; 3) організація є побудова структур, забезпечення взаємодії і оперативне управління; 4) функція визначає існування двох видів організаційної діяльності – організації структур і організації процесів

Спираючись на останнє положення, виходячи з власного управлінського досвіду й враховуючи досліджене вище, можна стверджувати, що цілісну соціальну, соціально-педагогічну та психологічну роботу в школі доцільно виділяти «як» і «в» окрему підсистему, розуміючи при цьому власне організацію певної лінії роботи як складову реалізації загальної функції в основній системі, що вимагає її усвідомлення як цільового компоненту – «функції-завдання» (А.М. Єрмола) [4, с. 26].

«Формальна структура передбачає офіційно встановлені відносини» [2, с. 56], тому служба-організація не обходиться без регламентуючої діяльності

локального документа, що доцільно спроектувати як Положення про соціальну психолого-педагогічну службу в загальноосвітній школі.

Оскільки основним призначенням закладу загальної середньої освіти України є реалізація права дитини на здобуття повної загальної середньої освіти разом із всебічним розвитком, то ключовим повинен стати дитиноцентристський підхід, в основі якого лежить відповідна світоглядна позиція.

Отже, можна стверджувати, що дитиноцентризм, заснований на емпатії і сприйнятті дитини такою, якою вона є в контексті власної особистісно-соціальної унікальності, повинен виступати не тільки фундаментально-організуючою основою створення СППС (соціальна психолого-педагогічна служба) в школі, а й виконувати більш глобальне призначення в ній: бути «тим, що складає ядро» [3, с. 650] організаційно-педагогічних основ її функціонування (існування), тим «вихідним матеріалом для створення, побудови» [3, с. 650] характерного процесу діяльності, на який підрозділ націлений в інтересах дитини, на реалізацію і захист її прав та свобод. Звідси дитиноцентрована педагогіка визнається концептуальною основою діяльності СППС, а дитиноцентристський підхід – ключовим підходом у цій діяльності. Однак лише в інтегральній єдності з іншими підходами (проблемно-орієнтованим, превентивним) підпадає під процес управління (керування) з позицій наукового менеджменту.

Перший елемент моделі діяльності шкільної СППС складається з п'яти компонентів, кожен з яких має свої складові: цільовий (місія, мета, завдання), ціннісно-орієнтаційний (принципи), змістовий (напрями, функції, послуги), операційний (діагностика; плани; програми; методи; форми), оцінювальний (моніторинг, результат). Виокремлені компоненти у системній сукупності відтворюють логіку діяльності СППС, динаміку процесу.

Другий елемент: вони представляють собою сукупність похідних від наявних і потенційних ресурсів забезпечення конкретного ЗНЗ. За ознакою матеріальності класифікуються на матеріальні організаційно-управлінські умови (кадрове, інформаційне, фінансове забезпечення та матеріально-технічна база) та нематеріальні організаційно-управлінські умови (управлінський та особистісно-професійний потенціал учасників сумісних дій, супроводжуючі активи СППС як організації (час працівників на виконання роботи, їхнє здоров'я, життєва позиція, соціально-психологічний клімат у колективі, система стимулювання і мотивації діяльності), інші нематеріальні активи (режим життєдіяльності школи, потенціал системи виховної роботи закладу, стан зовнішнього середовища)).

Теоретично розроблена й обґрунтована структурно-функціональна модель діяльності СППС загальноосвітньої школи може бути перевіреною на ефективність лише у прикладному контексті, що передбачає проведення її експериментальної перевірки шляхом упровадження у педагогічний процес сучасного ЗНЗ.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко Т. Структурно-функціональний аналіз управління якістю підготовки фахівців в університеті / Т. Алексеєнко // Збірник наукових праць :

Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Вип. 224. – Чернівці : «Рута», 2005. – С. 3-9.

2. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : секрети успішного управління / О. І. Мармаза. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 176 с. – (Бібліотека журналу «Управління школою»; вип. 11 (35)).

3. Словарь русского языка : в 4 т. / [ред. А. П. Евгеньева] / АН СССР, Ин-т рус. яз. – 3-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1985-1988. – Т.2: К-О. – 1986. – 736 с.

4. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : [науково-методичний посібник] / [заг. ред. А. М. Єрмоли]. – Харків : Пошук, 2000. – С. 16-20.

**Н. І. Ашиток**

*доктор філософських наук, професор  
кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка,  
ashytzni@ukr.net*

## **СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ПОШУК МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД**

У періоди політичної та економічної нестабільності гостріше, ніж в інший час, постають соціальні проблеми, які люди не можуть вирішити самостійно. Ці фактори зумовлюють важливість розгортання соціальної роботи як особливого різновиду діяльності суспільства і держави. Проте, даний процес не отримує необхідний розвиток в Україні внаслідок низку причин, однією з яких є відсутність у теорії соціальної роботи концептуального розуміння її епістемологічної специфіки. Для вирішення цього завдання не обійтися без методологічних узагальнень.

Питанням теорії та методології соціальної роботи посвячені праці М. Пейна «Соціальна робота: сучасна теорія», «Теорія і методологія соціальної роботи» під ред. С. Григор'єва, посібник О. Смирнової та В. Ярської «Філософія і методологія соціальної роботи», посібник П. Павленка «Методологія і теорія соціальної роботи» та ін. Імпліцитно окремі методологічні підходи досліджувалися в роботах Л. Гусякової, М. Фірсова, Н. Шмельової, Н. Щукіної, Є. Холостової. В Україні проблемами теорії і практики соціальної роботи займалися І. Грига, М. Лукашевич, І. Мигович, Т. Семигіна, Л. Тюптя та ін. [2; 3; 5]. Незважаючи на те, що є праці, присвячені вивченню методологічних засад теорії соціальної роботи, існує необхідність розгляду деяких до нашого часу остаточно не вирішених проблем. Саме цим пояснюється мета нашого дослідження, у якому увага акцентується на вивченні епістемологічного аспекту соціальної роботи.

Розглянемо деякі із епістемологічних проблем теорії соціальної роботи. Для цієї науки проблематичним є розрізнення теорії та практики. Кожна наука являє собою