

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 6 (123) БЕРЕЗЕНЬ

2007

2007 березень № 6 (123)

ВІСНИК

*ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА*

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 8 від 23 лютого 2007 року)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
проф. Харченко С.Я.
Перший заступник головного редактора –
проф. Синельникова Л.М.
Заступник головного редактора –
проф. Ужченко В.Д.
Відповідальний секретар –
проф. Галич О.А.
Члени редколегії:
проф. Курило В.С.,
проф. Ваховський Л.Ц.,
проф. Хриков С.М.,
проф. Чиж О.Н.,
проф. Алхімов В.М.,
проф. Гавриш Н.В.

Засновник – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Збірник наукових праць, ліцензований ВАК України за напрямками: педагогіка, історія, філологія, біологія
(Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4 (12))

Матеріали номеру друкуються мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
Prof. Kharchenko S.Y.
First Deputy –
Prof. Sinelnikova L.M.

Deputy –
Prof. Uzhchenko V.D.
Executive secretary –
Prof. Galich O.A.
Editor Board Members:
Prof. Kurylo V.S.,
Prof. Vakhovskiy L.Z.,
Prof. Khrycov E.M.,
Prof. Chig O.N.,
Prof. Alkhimov V.M.,
Prof. Gavrysh N.V.

Founder – Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

The collection of studies on Pedagogic, History, Philology, Biology licensed by the Higher Attestation Board of Ukraine (HAB).
(Bulletin HAB Ukraine. – 1999. – № 4 (12))

The material are published in the original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел. факс: 58-03-20.
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2007

ЗМІСТ

1. Апарєєва О.К. Соціально-етичний виховний потенціал археологічних експедицій.....	6
2. Белецкая И.В. Роль культурно-досугових учреждений в социализации и развитии личности.....	11
3. Болотська О.А. Змістовна характеристика соціально-педагогічних умов гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів.....	21
4. Вайнола Р.Х. Сучасні моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у контексті особистісно орієнтованої парадигми.....	29
5. Гаміна Т.С. Інформативно-мовленнєвий вплив педагога-початківця.....	38
6. Гришак С.М. Науково-педагогічні дослідження гендерної освіти у формуванні егалітарної ідеології.....	47
7. Грищенко Н.А. Смысловая сфера свідомості молоді як об'єкт педагогічного впливу.....	55
8. Дейна В.В. Проблема дитячої безпритульності та бездоглядності як соціальне явище українського суспільства.....	59
9. Дєдов Є.Г. Мета як сутнісна й змістовна категорія менеджменту соціальної роботи.....	67
10. Докучаєва В.В. Суб'єкт як чинник розвитку інноваційної педагогічної системи.....	71
11. Ємцева Е.Г. Исторично-педагогічне дослідження проблем трудової соціалізації старшокласників.....	79
12. Жєвакіна Н.В. Особливості дидактичного забезпечення самостійної роботи в умовах дистанційного навчання.....	87
13. Завгородня В.В. Организация внеучебной художественно-эстетической деятельности как средство социализации студенческой молодежи.....	94
14. Зверєва М.А. Диференціація процесу навчання як один з головних чинників професійної соціалізації учнів у сучасній школі Франції.....	99
15. Золотова Г.Д. Упровадження системи соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки в навчально-виховний процес навчального закладу I – II рівня акредитації.....	106
16. Игнатенко Е.В. Проблема воспитания одаренных детей в семье...	116
17. Кальченко Л.В. Суттєві характеристики понять «дитяча бездоглядність» та «дитяча безпритульність».....	122

18. **Капля А.М.** Роль викладача-наставника в процесі соціалізації курсантів вищих навчальних закладів МНС України.....127
19. **Кірєєва С.О.** Історико-педагогічний аналіз проблеми соціального сирітства в Україні.....131
20. **Краснова Н.П.** Педагогічна компетентність як значущий компонент структури професійної компетентності фахівця соціальної роботи.....138
21. **Кратінова В.О., Ларіонова Н.Б., Песоцька О.П.** Волонтерство як засіб формування суб'єктності особистості студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота».....148
22. **Ларіонова Н.Б.** Місце практики в професійному становленні студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота».....154
23. **Литвинова Н.А.** Соціально-педагогічний супровід студентської сім'ї як предмет науково-педагогічного вивчення.....161
24. **Малькова М.О.** Соціальна служба школи в подоланні девіантної поведінки.....168
25. **Мальцева О.І.** Педагогічна пропаганда як напрямок роботи загальноосвітньої школи України з батьками (20 – 30-і роки ХХ століття).....173
26. **Маркова Н.В.** Школа й проблеми формування гендерної культури.....179
27. **Мацько Д.С.** Уявлення майбутніх учителів про гуманістичні цінності.....185
28. **Отрошенко Н.Л.** Професійна орієнтація учнів загальноосвітньої школи: сучасний стан і проблеми.....194
29. **Пашкова О.В.** Роль гендерної культури у виховній роботі педагогічного університету.....198
30. **Песоцька О.П.** Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з усвідомленого батьківства.....202
31. **Рудь М.В.** Професійна підготовка фахівців соціальної сфери.....207
32. **Сьомкіна І.С.** Наукове осмислення розвитку роботи з неблагополучними сім'ями в діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.....217
33. **Сташевська І.О.** Розвиток музичної педагогіки в контексті трансформації загальноосвітньої парадигми в німецькому суспільстві 60–70 років ХХ століття.....222
34. **Стрельцова В.Ю.** Особенности социальной адаптации студентов к условиям вуза.....228
35. **Сура Н.А.** Специфічні особливості використання педагогічної умови

мотивації навчання студентів ВНЗ іноземної мови.....	232
36. Тесленко В.В. Керівництво експериментальною системою регіонального управління соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями.....	238
37. Тютюнник О.В. Методичні аспекти тренінгової роботи з молоддю в рамках соціально-просвітницької діяльності з профілактики вживання психоактивних речовин.....	244
38. Філіппов Ю.М. Вплив аспекту сумісництва навчання та праці на здобуття молоддю професії.....	252
39. Харченко Л.Г. Формування єдності статево-рольової й гендерної самосвідомості особистості як соціально-педагогічна умова успішної соціалізації жіночої молоді.....	257
40. Харченко Т.Г. Гуманізм у філософсько-педагогічних концепціях французького просвітництва.....	264
41. Шашишвілі М.В. Особливості соціалізації особистості в трудовому об'єднанні молоді.....	274
42. Юрків Я.І. Технологія соціальної реабілітації розумово відсталих дітей у сім'ї.....	283
43. Роман С.В., Татаренко Я.Ю. Досвід реалізації міжпредметних зв'язків у викладанні хімії та російської мови студентам-іноземцям факультету допрофесійної підготовки.....	289
44. Рапасва М.В. Основні тенденції розвитку теоретичних засад практичних методів навчання історії II половини XIX ст. у вітчизняних школах.....	295
45. Пінчук І.М. Вдосконалення багатогалузевих підходів до здійснення соціальної роботи центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.....	305

О.К. Апарєєва

СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРХЕОЛОГІЧНИХ ЕКСПЕДИЦІЙ

Мораль – найбільш яскрава ознака людського роду і основний регулятор його життя. Очевидно, що проблема етичного виховання стає у наш час все більш **актуальною**, оскільки сьогодні ми стали свідками згасання пошани до фізичної праці і творчого життя; тенденції байдужості до історичної спадщини, критичного і самокритичного мислення; зростанню індивідуалізму і утриманства, що граничать з егоїзмом. Ці процеси викликані в основному деінтелектуалізацією суспільства, зміною ціннісної і цільової орієнтації особи, що призвела за собою зміни ієрархії цінностей. Проте, не слід думати про загальну втрату моральності, перш за все, йдеться про тривожні тенденції, що частково виявляються в молодіжному середовищі. Дослідження, проведені з даної проблеми, показали недостатню підготовленість молодих людей до творчого життя і діяльності в умовах соціуму, що оточує їх, пасивну позицію, небажання займатися серйозною діяльністю, споживче відношення до життя. Більш того молоді люди, стикнувшись із відкриттями історії, досягненнями літератури і мистецтва, що вимагають усвідомлення, «виявляються поза філософією життя суспільства» [2, 20], поза здатністю «розуміти час, в якому творилася висока класика моралі і моральності» [3, 185].

Питання моралі, моральності, загальної культури суспільства і його індивіда хвилювали людство впродовж багатьох століть. На методологічному рівні вони представлені в роботах античних філософів (Арістотель, Платон, Сократ); представників класичної філософії (Г.Гегель, І.Кант, Л.Фейєрбах); українській філософії (Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко, П.Д. Юркевич); а також сучасними філософами С.М. Анісімовим, В.С. Біблером, Д.Ж. Валєєвим, О.Г. Дробницьким і багатьма іншими.

Педагогічний і соціальний аспект проблеми відображений в дослідженнях Л.М. Архангельського, О.С. Богданової, Д.І. Водзинського, Д.М. Грішина, А.В. Зосимовського, В.С. Кобзаря, А.С.Макаренко, В.І.Петрової, Л.І. Рувінського, С.В.Савченко, В.О.Сухомлинського, С.Я.Харченко, Г.П.Шевченко та ін.

Психологічні аспекти розвитку моральності розглядалися в роботах І.Д. Бєха, А.А. Бодальова, Б.С. Братуся, Д.В.Колєсова, И.С. Кона, А.І.Ліпкиної, С.Г. Якобсон і багатьох інших

Проте, на фоні такої значної теоретичної інформативності з даної проблеми, усе рідше згадують про виховну і соціально-етичну

значущість трудової діяльності, здійснюваної в середовищі колективу, закладену за часів А.С.Макаренка і В.О. Сухомлинського, про яку ще недавно так багато мовилося. Школи А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського (кожна з них) – системи з багатоплановою структурою. На перший погляд вони були достатньо різні, але при всій відмінності підходів результат у всіх випадках виявився схожим – з цих шкіл учні виходили людьми утвореними, культурними, творчими, з відчуттям самоповаги і гідності, що уміють жити в колективі і при цьому залишатися собою.

Секрет в чіткій орієнтації кожної системи не на педагогічну абстракцію, а на конкретних дітей, підлітків конкретного часу, з певними відмінностями і особливостями.

Питання використання виховного потенціалу археології практично ніким не розглядалося. Тим часом, археологія, як і будь-яка інша суспільна наука, володіє виховними функціями і навантаженнями, чіткою методологічною базою і морально-етичним потенціалом виховання молоді.

Тому основна **мета** статті – частково розкрити багатогранний етично-виховний потенціал археологічних експедицій та їх вплив на формування особових якостей і характеру людини.

У археологічних експедиціях, на відміну від всіх інших форм соціуму, здійснюється єдність трудового виховання і навчання, формується колективізм, творчий і етичний розвиток особи. Такі напрями виховання, як трудове, фізичне, естетичне, комунікативне та інші; як би матеріалізуються і знаходять свій вираз в повсякденному житті в польових умовах і в роботі на розкопці.

Слід зазначити, що умови експедиційного життя істотно відрізняються від звичних, домашніх, деколи «теплих». Часто вони носять екстремальний характер, саме тоді повною мірою розкривається характер індивідуума, його воля, сила духу, трудові, етичні якості і творчі можливості. Археологічна експедиція – це тимчасовий осередок мікро соціуму створеного на період науково-дослідних робіт (розкопок) пам'ятників, залишених минулими поколіннями і навіть суспільствами. В зв'язку з цим кожен учасник експедиції повинен проникнутися етичною і моральною відповідальністю перед історією і наукою і розуміти, що він і лише він перший і останній співучасник і свідок історичних подій, єдина сполучна ланка в спадкоємності поколінь. Він першим торкається до артефактів, до яких востаннє тисячі років назад торкалися розум і руки людини. До розкриття була історія, між ними тільки час, після розкриття пам'ятника через речі людству залишається науковий звіт і предмети минулого.

У зв'язку з цим студент на розкопці неодмінно усвідомлює всю морально-етичну відповідальність своєї участі в процесі зв'язку поколінь

і збереження культурно-історичної спадщини, що важливо для формування особи майбутнього вчителя.

Для того, щоб експедиція та її основні завдання були вирішені необхідне гармонійне поєднання і виконання ряду основних умов:

1. Підбір учасників групи експедиційного загону, що базується на оцінках етичної, інтелектуальної і психологічної сумісності.

2. Розуміння учасниками експедиції цілей і завдань майбутньої діяльності, яка є для них не тільки загальною роботою, але і, що важливіше, формує фахівця, наукового дослідника.

3. Створення умов для добросовісної, творчої праці в ім'я історичної науки в умовах фізичних і інтелектуальних можливостей кожного учасника експедиції.

4. Формування колективу за допомогою комунікабельності, коректності індивідуумів, через рівність, довіру, відповідальність кожного і всіх за життєдіяльність цього тимчасового соціуму. При цьому необхідно зберегти індивідуальність кожного члена експедиції, допомогти кожному розкрити свої здібності.

Інтегральна взаємодія колективу і особи займає важливе місце в етичному вихованні. Через діяльність в колективі можна змінити відношення особи до колективу, а потім і самій собі, бо чим більше розвинутий колектив, тим сильніше його вплив на особу.

Важливу частину процесу етичного виховання складає самовиховання, яке досягає свого розквіту в юнацькому віці. Процес самовиховання починається з пізнання і зіставлення себе з навколишніми людьми. Молода людина від аналізу поведінки інших осіб переходить до самоаналізу і самооцінки своїх дій і вчинків, їх співвідношенню із загальними цілями. Чим він (аналіз) буде об'єктивнішим, тим краще формуватимуться потрібні якості особи.

Мікроклімат в експедиції готується задовго до відкриття польового сезону. В процесі викладання курсу археології протягом навчального року аналізуються інтелектуальні, психологічні і моральні якості студентів. Ця практика при підборі контингенту експедиції в основному виключає можливість попадання в неї випадкових людей.

Всі учасники довіряють один одному, а це означає, що проблема дисципліни, організації побуту вирішується самим колективом. Добровільність, самоврядування і самообслуговування є основою організації подібної експедиції. Разом з тим її учасники розуміють, що спільно з керівником вони несуть персональну відповідальність за здоров'я, життя і науковий підсумок експедиції, що виховує зібраність і дисциплінованість.

В процесі загальної справи долається суперечність між «Я» і «Ми» – особистими і суспільними інтересами. На розкопі і в таборі трудяться всі без виключення члени невеликого колективу і будь-яка

спроба з чийого-небудь боку ухилитися від роботи не приймається самим же колективом.

За особистою ініціативою учасники експедиції несуть нічні вахти по охороні табору. Хоча реальній небезпеці і не існує, але це вводить особливий ігровий зміст і романтичний елемент в життя експедиції. Можливо, в уяві тих, що охороняють малюються картини сивої старовини, коли тисячі років назад їх предки також охороняли сон своїх родичів від нападу, можливо в тому ж самому місці.

Властива юності любов до романтики біля багаття, спільна робота, загальні турботи, труднощі, переживання, необхідність постійно піклуватися про свою експедицію об'єднує колектив і виробляє відчуття колективізму і дружби, а також життєву практичність, що часто не вистачає нинішнім молодим людям.

Виконуючи різноманітну роботу, учасники експедиції виробляють трудові і спеціальні навички, про які вони деколи і не підозрювали раніше і, тим більше, якими не володіли. Йдеться про те, що на розкопі доводиться інтенсивно працювати не тільки фізично, а і напружено розумово. У підручниках історії часто пишеться, що: «Археологія – наука, озброєна лопатою». Це твердження і вірно, і не зовсім вірно одночасно. Лопата не бачить того, що приховано під товщею землі, тому розкопувати доводиться не тільки лопатою і різними інструментами аж до пензлика, але і свідомістю за допомогою інтуїції. Учасники експедиції щодня стикаються з безліччю загадок історії, невідомими таємницями, складними логічно і важко з'ясовними для нашого часу. В процесі їх рішення виробляються навички наукового логічного аналізу, історичного мислення, пізнання закономірностей єдності природи і суспільства, матеріального і духовного.

Археологічна експедиція – це не тільки об'єкт роботи, але і його оточення, знайомство з етнографією, етнологією і природою свого краю. Спілкування з ним будить природний інтерес до національного оточення, сприяє пізнавальному, естетичному, гуманістичному і патріотичному становленню молодих людей. Недаремно ці і інші якості зазвичай виникають у молодих людей, за визначенням К.Д.Ушинського в умовах пізнання своєї малої Батьківщини, як початкового середовища виховання громадянськості.

Спілкування у відносно «закритому» невеликому колективі вимагає вироблення і такої риси, як комунікабельність. Життя експедиції постійно ставить завдання встановлення контактів з навколишнім світом і місцевим населенням.

Робота в археологічній експедиції припускає зіткнення із знахідками, дискусії, спори, в яких виробляється уміння логічно мислити, відстоювати свою позицію і в теж час слухати інших. У цьому спілкуванні молоді люди долають себе, свою боязкість і невпевненість, відбувається затвердження особи. Дискусія несе певну наукову

інформацію, що формує допитливу думку, розширює і заглиблює знання про навколишній світ.

Проведення дозвілля в експедиції організовується безпосередньо її членами. Як правило, увечері загін збирається біля багаття, обговорюється прожитий день, планується майбутній, звучать пісні, жарти, сміх, проводяться всілякі ігри і вікторини. А це означає, що потрібно проявити всі свої здібності, творчу вигадку, щоб отримати позитивний кінцевий результат.

Таким чином, археологічні експедиції повною мірою дозволяють розкритися здібностям їх учасникам, перевірити себе, оцінити свої можливості, дізнатися багато цікавої і корисної інформації, затвердитися як особа, і, деколи, правильно вибрати свій шлях в житті.

Отриманий особистими спостереженнями матеріали дозволяють доповнити думку соціологів про те, що, якщо молода людина зайнята трудовою діяльністю під час навчання, то в перспективі за порівняно короткий проміжок часу з неї виходить працівник, що має певні переваги [1, 376].

Природно успіх роботи в археологічній експедиції, її наукова і морально-виховна значущість залежать від суб'єктивних чинників. У цьому сенсі слід враховувати три позиції.

Перший чинник: особа керівника експедиції. Перш за все, це повинна бути захоплена своєю роботою людина, професіонал, організатор – свого роду ядро, біля якого об'єднується тимчасовий колектив;

Другий чинник: чітка і продумана організація експедиції. Йдеться не тільки про її матеріальне оснащення, необхідне для створення умов життя і роботи, а, що ще важливіше, про методiku і послідовність наукового дослідження історико-археологічного пам'ятника, дотримання принципу рівності і розумного достатку всіх учасників експедиції;

Третій чинник, що визначає результативність археологічної експедиції: збереження, дотримання і передача традиції життєдіяльності експедицій.

Найбільший виховний ефект досягається в збірних експедиціях, де основний контингент – підлітки і студенти, а їх наставниками є ті представники студентства, які були в експедиціях неодноразово, а значить здатні передати позитивний досвід і знання. Подібні експедиції мали місце в роботі науково-дослідного центру археології і етнографії ЛНПУ імені Тараса Шевченка. Протягом декількох років проводилися сумісні археологічні експедиції студентів історичного факультету ЛНПУ імені Тараса Шевченка і учнів секції археології Луганського обласного територіального відділення Малої академії наук України. У них повною мірою використовувалися і виявлялися чинники трудового і етичного виховання особи за допомогою їх участі в науково-дослідній роботі.

Археологічні експедиції, зрозуміло, не є панацеєю у вирішенні моральних проблем сучасного суспільства, але в теж час вони є кроком до розвитку елементарних навиків наукового дослідження, самостійності, трудового виховання, особової самодостатності і психологічної комфортності, що можливо в умовах розширення свободи поведінки, обміну думками, особового включення в процес самоврядування, нестандартності ситуації, особливої психо-емоційної сфери. Це позначає *перспективи* подальших досліджень розробки методичної системи формування етичної культури особи за допомогою археологічних експедицій.

Література

1. Волков Ю.Г., Добренков В.И., Кадария Ф.Д. и др. Социология молодежи. Учеб.пособ. / Под ред. Ю.Г.Волкова. – Ростов.-н/Д., 2001. **2. Зосимовский А.В.** Критерии нравственной воспитанности // Педагогика. – 1992. – №11-12. – С.22-26. **3. Капица С.П.** Прежде чем судить время, нужно его понять // Наука и просвещение – 2004. – №3. – С. 4-7.

УДК 316.61:379.81

И.В. Белецкая

РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Переход к рыночной экономики вызвал значительные изменения социального положения различных групп населения, в том числе и таких которые традиционно считались носителями передовых идей. Одно из главных мест в новых условиях принадлежит молодёжи. Выбранные ею социальные ориентиры во многом определяет будущее общества.

Системный подход к решению психолого-педагогической организации досуга людей в культурно-досуговых учреждениях предлагает целостное рассмотрение проявлений, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер человека, их соотношения в занятиях по свободному выбору, нужно учесть особое значение эмоциональной сферы во всех мероприятиях. Ведь эмоциональность опрашивает в соответствующие тона все досуговые занятия и все формы общения.

Господство в досуге эмоций и подчинения радостям, развлечениям как интеллекта, так и волей продиктовано основным назначением «досуговых» занятий дать человеку физиологически, психологически отдохнуть, разрядиться, отключиться от работы и бытовых проблем. Активно отдыхать позволяют разнообразные переключения с обязательных дел на необязательные, с серьезных на

веселые, с умственной нагрузки на физическую, с познания на развлечение с пассивного отдыха на активный. И, наоборот, необходимо опираться на типичные для культурно-досуговые учреждения «схемы переключений» и способы эмоциональной и другой разрядки, это имеет психофизиологическую ценность для разных людей [1, 32].

Создавая различные досуговые программы для молодых людей, чередуя занятия в свободное время, надо соблюдать временные, энергетические и другие лимиты, обдумывая определенный набор переключений с одного занятия на другое. Нарушение меры в любом виде деятельности (концерты, игры, праздники и т.д.) превращает ее в утомительную, а значит и неудобную для отдыха. Следовательно: много хорошего – тоже плохо, ведь не всегда чем ярче тем лучше, здесь тоже есть свои границы, когда мероприятие становится утомительным и даже начинает раздражать.

У современных культурно-досуговых учреждениях есть еще важная специфическая сторона в использовании эмоциональной сферы человека – создания гармонии внешних условий с внутренними, глубинными эмоциями людей. Чтобы общая эмоциональная реакция на свет, звучание, оформление гармонировала с глубокими нравственными и эстетическими чувствами, поднимала их.

Не должно в учреждении культуры быть таких фактов, когда уют и эстетическая выразительность оформления помещения находится в противоречии с бессодержательностью мероприятий и устарелостью их форм. На фоне плохо организованных мероприятий даже хорошее оформление лишь усугубляет ощущение бессодержательности. А отрицательные моменты оформления только усиливают недостатки содержания. Таким образом, нужно стремиться к формированию целостной культурно-досуговой среды, которая влияет на характер и содержание досуговых программ и вызывает у людей потребность активного участия в них.

Наиболее популярными формами среди культурно-досуговых учреждений по организации досуга – любительские объединения и клубы по интересам. Чем привлекательны эти клубы? Они прежде всего многопрофильны: политические, спортивные, туристические, здоровья, любителей природы, научно-технического творчества, читателей, самодеятельной песни, коллекционеров, книголюбов, выходного дня, молодой семьи и др. [2, 106].

Клуб – сравнительно небольшое объединение людей, охваченных общим интересом, занятием. Он является – школой учебы воспитания и общения. В клуб приходят люди, желающие в совершенстве овладеть определенным занятием, досуговой «квалификацией». Некоторые клубы и любительские объединения даже организуют соответствующие формы занятий.

Но клуб по интересам – это также искусный воспитатель. Может быть, в этом состоит главный критерий его деятельности. Дело в том, что каждый из членов этого объединения стремится вынести на люди свои знания и умения. Общение в кругу единомышленников способствует обогащению, взаимовоспитанию. Интерес к занятию превращается в интерес к людям. Человек пришел в клуб, чтобы научиться чему-то, а научась не хочет уходить, потому что по-настоящему сдружился с людьми. Его привязывает особая атмосфера равенства, доброжелательности и самодеятельности.

Наблюдения за работой клубных объединений убеждают: чтобы досуг стал действительно привлекательным для молодежи, необходимо строить работу обеспечивающих его учреждений и организаций на интересах каждого молодого человека. Надо не только хорошо знать сегодняшние культурные запросы молодых, предвидеть их изменение, но и уметь быстро реагировать на них регулированием соответствующих форм и видов досуговых занятий.

Жизнь подсказывает, что досуг молодых всегда был интересным и привлекательным в зависимости от того, как он отвечал задачам комплексного воспитания, насколько организация свободного времени юношей и девушек соединяла воедино наиболее популярные формы занятий: спорт, техническое и художественное творчество, чтение и кино, развлечения и игру. Там, где так и поступают, прежде всего добиваются преодоления потребительского отношения к досугу, присущего части молодежи, считающей, что содержательное проведение свободного времени ей должен обеспечить кто-то со стороны, только не она сама.

Следующее требование, предъявляемое к организации и проведению молодежного досуга, полная его деалкоголизация. Ни один вид досуга не должен заключать в себе занятий и развлечений, которые прямо или косвенно пропагандировали бы потребление спиртных напитков.

Дифференциация досуга по интересам должна дополняться разделением его проведения с учетом различных групп молодежи. В возрастном, профессиональном, территориальном отношении молодежь, как особая социальная группа, неоднородна: сельская, городская, учащаяся, занятая в различных сферах народного хозяйства, семейная и несемейная и т.д. Естественно, что все эти подгруппы молодежи отличаются друг от друга потребностями, уровнем культурной и профессиональной подготовленности, бюджетами свободного времени и отношением к нему. Как раз это и должны учитывать организаторы досуга, предлагая наиболее эффективные в каждом конкретном случае занятия, развлечения, игры.

Как известно, среди наиболее популярных у молодежи видов досуга доминируют физкультура и спорт, обеспечивающие не только

здоровье, нормальное физическое развитие, но и умение владеть собой, своим телом. Кстати, отношение индивида к своей физической конституции является показателем его истинной культуры, отношения ко всему остальному миру. Удобные формы приобщения к физкультуре и спорту – спортивные клубы, секции, группы здоровья. Как свидетельствует опыт Северодонецка, где большой популярностью пользуются клубы любителей бега, подростковый клуб спортивной борьбы, клуб тяжелой атлетики, школа большого тенниса, кафе – клуб «Шахматное», туристские объединения, спортивно-технические секции, дружба населения со спортом и физкультурой способна не только его оздоровить, но и создать особую жизненную обстановку, особое настроение. Люди не только лучше работают, отдыхают, но и понимают друг друга. Владение специальными психическими, упражнениями создает основы психического саморегулирования, сокращает время восстановления нервных сил.

Игры занимают «важное» место в жизни молодежи, однако далеко не всем юношам и девушкам присуща высокая игровая культура. Некоторые из них совсем не ориентируются в современных массовых играх, не осознают их ценности для себя, другие же относятся к играм преимущественно созерцательно (сидение у телевизора, на трибуне стадиона). Игра, как форма досуга, – дело серьезное. Надо не забывать дорогу к игровым залам, игротекам. Правда, последних еще не так и много, а нужна их широкая сеть, причем нелишним были бы игротек-клубы. В подобных заведениях (платных и бесплатных) должна царствовать игра: серьезная и смешная, с партнерами и без них, театрализованная и простая. Здесь, кроме того, можно решать забавные задачи, распутывать сложные детективные истории, участвовать в конкурсах эрудитов, потанцевать, выпить чашечку кофе или чаю. Сюда можно прийти как самому, так и с семьей, детьми.

Привлекают молодых досуговые игры, связанные с использованием игровых автоматов и компьютеров.

Можно выделить наиболее привлекательные для молодежи формы развлечений: зрелища, легкая музыка, танцы, игры, телепрограммы типа игры – зрелища, КВН. Сегодня, ввиду возвышения духовных потребностей молодых, роста уровня их образования, культуры, наиболее характерной особенностью молодежного досуга является возрастание в нем доли духовных форм и способов проведения свободного времени, соединяющих развлекательность, насыщенность информацией, возможность творчества и познания нового. Такими «синтетическими» формами организации досуга стали клубы по интересам, любительские объединения, семейные клубы, кружки художественного и технического творчества, дискотеки, молодежные кафе-клубы [3, 37].

Набирает силу самый серьезный способ проведения свободного времени, рассчитанный непосредственно не на потребление, а на созидание культурных ценностей – творчество. Элемент творчества заключают в себе многие формы молодежного досуга, причем возможности творить открываются всем без исключения. Но если иметь в виду собственно творческие формы досуга, то их суть состоит в том, что свое свободное время человек посвящает созданию чего-то нового.

Итак, досуг дает возможность современному молодому человеку развивать многие стороны своей личности, даже собственный талант. Для этого необходимо, чтобы к досугу он подходил с позиций своей жизненной задачи, своего призвания – всесторонне развивать собственные способности, сознательно формировать себя. Каковы же наиболее общие тенденции и проблемы современного молодежного досуга?

Рассмотрим досуг молодежи как особой социальной группы в целом. Можно «посидеть компанией», что является жгучей потребностью, формой самоутверждения для молодого человека. Исследования ученых, да и простейшие житейские наблюдения, показывают, что при всей важности и силе социализации молодого человека в учебном и производственном коллективе, при всей необходимости содержательной деятельности на досуге, при всей масштабности роста индустрии свободного времени – туризма, спорта, библиотечного и клубного дела и т. п. – при всем этом, молодежь упрямо «сбивается» в компании сверстников. Значит, общение в молодежной компании – это форма досуга, в которой юный человек нуждается органически. Ясно, что ввиду всего этого домашний досуг, словно магнит, притягивает к себе юношей и девушек. Его благородного, развивающего влияния на личность молодого человека нельзя отрицать. И все же этот вид досуга не лишен минусов: изолированность человека в «коробке» четырех стек, общение с духовными ценностями только «на прием», отрыв от физкультурно-спортивных форм досуга, а это не может не усиливать пассивности, инертности молодого человека.

Несомненно, домашний досуг юношей и девушек требует корректного участия старших, в особенности родителей, их помощи и контроля. Удобной в этом отношении формой выступают поездки на отдых всей семьей и организация досуга в семейных клубах (кооперативах). Отдых всей семьей очень сплачивает и обогащает детей и родителей. Но, к сожалению, он пока не всегда возможен.

Что должен учитывать молодой человек, избирая те или иные формы досуга? Прежде всего, его отношение к ним не должно быть односторонним. Нужно учиться видеть в каждом виде досуга все его содержание (познавательные, эстетические, воспитательные, развлекательные элементы). Это поможет правильно управлять своим собственным развитием.

Помочь человеку избавиться от однообразия будней, скучных, никому не нужных, если они истрачены зря, вечеров, найти рациональные способы и формы проведения досуга – все это актуальная и далеко не простая задача, решение которой, безусловно, позволит многим придать свободному времени высший смысл, очистить его от влияний антикультуры, расширить рамки своей «возвышенной деятельности», познать радость творчества [4, 23].

В педагогическом плане, деятельность культурно-досугового учреждения, состоит не столько в том, чтобы предоставить каждому индивиду как можно более разнообразную сумму занятий, сколько в том, чтобы через то дело, которым человек любит заниматься на досуге, как можно более многообразно и глубоко развивать различные стороны его личности: интеллект, нравственность, эстетические чувства, вся работа современных культурно-досуговых центров должна базироваться на определенной перспективе на такой системе мероприятий, которая бы удовлетворяла не только потребности в отдыхе, или в новой информации но и развила бы способности личности. Следовательно, досуг выступает как фактор становления и развития личности усвоения ею культурных и духовных ценностей.

Этот процесс называют социализацией, а культурно-досуговое учреждение является институтом социализации.

Благодаря социализации молодой человек приобщается к социальной жизни, получает и изменяет свой социальный статус и социальную роль. Социализация не одноразовый и кратковременный, а длительный и многоактный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни индивида, начиная с младенчества и вплоть до глубокой старости. С одной стороны, общество постоянно развивается, изменяются его структура, цели и задачи, ценности и нормы и т.д. С другой стороны, общество постоянно развивается, изменяются его структура, цели и задачи, ценности и нормы и т.д. С другой – в течение своей жизни многократно меняется сам человек, его возраст, взгляды, вкусы, привычки, правила поведения, статусы и роли. Благодаря социализации люди реализуют свои потребности, возможности и способности, налаживают нормальные отношения с другими членами общества, их группами, социальными институтами и организациями, с обществом в целом. Все это позволяет им чувствовать себя в обществе, в социальной жизни уверенно и комфортно.

Социализация личности происходит в основном на базе группового опыта. Именно в результате социального взаимодействия людей в малых и более или менее крупных социальных группах происходит усвоение человеком накопленных обществом знаний и опыта, выработанных им ценностей и норм. Это составляет фундамент облика любой нормальной личности и вместе с тем единства и целостности социальной группы и всего общества. Но нельзя сбрасывать

со счетов и роль индивидуального опыта в процессе социализации, определяющего неповторимость и уникальность каждой отдельной личности. Нет, и не может быть двух абсолютно одинаковых процессов социализации личности, и поэтому нет, и не бывает двух абсолютно одинаковых личностей.

На различных этапах жизни человека социализация имеет свои существенные особенности. В этой связи процесс социализации включает несколько специфических стадий: детство, юность, зрелость, старость. Наиболее интенсивно процесс социализации происходит в детстве и юности.

На начальной стадии социализации осуществляется подготовка молодежи к жизни в мире взрослых. Главная роль здесь принадлежит родителям – первым агентам социализации. Будучи первичными, взаимоотношения родителей и детей оказывают решающее воздействие на другие стадии социализации в силу своей близости, ответственности, эмоциональности и продолжительности. На этом этапе ребенок овладевает мыслительными и познавательными навыками, осваивает все более сложные системы правил поведения, начинает знакомство с образцами культурных ценностей и норм, учится следовать им даже тогда, когда еще не всегда хорошо понимает их смысл и содержание.

Помимо родителей, большой и все возрастающий вклад в социализацию личности вносят детские дошкольные воспитательные заведения, школа, центры внешкольной работы, культурно-досуговые учреждения, детские и другие программы средств массовой информации и т.д. [5, 198].

В культурно-досуговом учреждении происходит процесс расширения, умножения социальных связей индивида с внешним миром. Это является общей характеристикой сфер, в которых осуществляется социализация: деятельность, общение, самосознание. Можно смело утверждать, что современные учреждения культуры выступают своеобразным «центром» объединения и взаимодействия этих трех сфер, меняя личности. Дадим краткую характеристику этих сфер.

В сфере деятельности, на протяжении всего процесса социализации человек осваивает все новые и новые виды деятельности. При этом происходят еще три важных процесса. Во-первых, это ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности через посредство личностным смыслом, т.е. означает выявление для каждой личности особо значимых аспектов деятельности, причем не просто уяснения, но и их освоение. Это можно назвать личностным выбором деятельности.

Второй процесс – это сосредоточение внимания на нем и подчинения ему всех остальных деятельностей.

И третий процесс – это освоение личностью в ходе реализации деятельности новых ролей и осмысление их значимости. В ходе всех

этих трех процессов происходит расширение возможностей индивида именно как субъекта деятельности.

Общение неразрывно связано с деятельностью. В сфере общения происходит расширение круга общения молодого человека, обогащение его содержания, углубления познания другого человека, развитие навыков общения. Здесь происходит переход от монологического общения к диалогическому, т.е. умение ориентироваться на партнера. Общение составляет фундамент многих видов деятельности на досуге и является важным процессом всей жизнедеятельности человека.

И третья сфера – это развитие самосознания личности. Здесь осуществляется формирование образа собственного я, как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной роли и принадлежности, формирование самооценки. Еще одним свойством самосознания является то, что это процесс контролируемый, определяемый постоянным приобретением социального опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения.

Таким образом, процесс социализации выступает как единство изменений всех трех сфер. «Они взятые в целом, создают для индивида расширяющуюся действительность», в которой он действует, познает и общается, тем самым осваивая не только ближайшую среду но и всю систему социальных отношений [1, 280]. Осваивая это, человек вносит в нее свой опыт, творческий подход, поэтому кроме активного преобразования, нет другой формы освоения действительности. Это и является важным положением, которое означает необходимость выявления того конкретного «сплава», возникающего на каждом этапе социализации между двумя сторонами этого процесса: усвоением социального опыта и воспроизведением его. Как раз этот процесс и реализуется в институтах социализации, которыми являются культурно-досуговые учреждения.

Своеобразной формой социализации человека является его деятельность по интересам в досуговой сфере. В социалистическом аспекте деятельность по интересам (хобби) представляет собой постоянную добровольную, эмоционально насыщенную деятельность, целью которой является развитие и саморазвитие личности молодого человека. Социальное назначение хобби состоит в том, что здесь человек иногда достигает более высокого мастерства, чем в профессиональной деятельности. Деятельность по интересам, достигая уровня социально значимых инициатив, вносит свой вклад в создание новых социокультурных ценностей.

В настоящее время в сфере молодежного досуга сложились два основных вида этой деятельности – общественно организованное любительство (клубы по интересам, любительские объединения, инициативные клубы и т.д.) и организационно не оформленные досуговые общности, индивидуальные досуговые увлечения.

Процесс социализации и культурного развития личности участников любительских объединений, клубов по интересам в отличие от традиционных коллективов художественной самодеятельности осуществляется не в жестких ролевых однозначно очерченных границах, а в процессе реально складывающихся досуговых ситуаций. Любительские объединения обладают более высокой по сравнению с традиционными досуговыми самодеятельными коллективами (хоровыми, театральными, хореографическими и др.) степенью самоорганизации и самоуправляемости.

Добровольный выбор видов деятельности, эмоционально насыщенные отношения, подвижные границы между культурно-познавательными, культурно-творческими и рекреативными элементами значительно ускоряют и облегчают процесс адаптации индивида к любительским видам досуговой деятельности. В них заложены возможности самовыражения и самоутверждения жизненной позиции человека, активного проявления его творческих потенциальных возможностей. В качестве характерных признаков любительских объединений можно назвать общий интерес к какому-либо виду групповой свободной деятельности; общественную направленность деятельности, объединения; слияние интересов личностных и микросоциума; общность мотивов совместной деятельности участников, определяемой социально значимыми целями.

Определение показателей и классификация любительской деятельности имеют немаловажное значение для совершенствования структуры и содержания досуга. Являясь наиболее совершенным видом досугового коллектива, любительские объединения полнее отражают самодеятельную природу досуговой деятельности как возможность широкого приобщения молодых людей к разнообразным формам досуга. В любительском движении основным способом приобщения к культурной деятельности, формирования личности, ее социализации в различных сферах жизнедеятельности является неформальное досуговое общение. В качестве показателя культуры досуга можно принять степень социальной активности индивида, его самоопределения в соответствии со склонностями, желаниями, потребностями и интересами. Показателем уровня свободной деятельности могут выступать реальные возможности выбора различных видов досуговой деятельности, свобода выбора различных видов досуговой деятельности, свобода выбора того или иного ее вида.

Другими не менее важным социально значимым показателем молодежного досуга является качество услуг, предоставляемых культурно-досуговыми учреждениями. Оно может быть определено через соотношение количества и качества удовлетворяемых индивидуальных и групповых культурных потребностей. Такие показатели необходимы для выработки стратегии развития культурно-

обозревательных возможностей досуга, а также для отработки механизмов воздействия досугового общения на социализацию и культуру индивида. Универсальным показателем культурной зрелости индивида может выступать степень социально-культурной развитости, ее отношение к природе, другим людям, а в конечном итоге к самому себе.

Сегодня наиболее остро ощущается потребность в выработке интегральных показателей, промежуточных и конечных результатов социокультурной деятельности, формирование социально значимых целей и нормативов. Знание определенных норм, которых придерживается индивид, социальная группа, т.е. социальных стандартов, признанных в конкретном социокультурной среде, позволит выйти на уровни социализации. Люди зачастую придерживаются норм, принятых в своей среде, ибо у каждой личности есть свои потребности (общении, признания), а удовлетворить их можно через ближайшее окружение. На основе понимания характерных особенностей, культурных, нравственных, эстетических и других норм формируется и развивается личность, происходит как уже было сказано выше ее социализация, приобщение к определенному микро социализации.

Социальная значимость культурно-досуговой деятельности заключается в ее влиянии на развитие творческих задатков и способностей молодого человека и уровень его удовлетворения культурно-досугового учреждения.

Сегодня мы все должны осознать, что культура вступила в качественно новый этап развития. Возникает новая ситуация во взаимодействии культуры и социальной сферы. Культура выступает как динамическая сила, формирующая жизнь общества, оказывающая громадное решающее воздействие на развитие общественных отношений. И в этом смысле учреждения культуры должны выступать важным средством повышения органичности социально-культурного развития.

В настоящее время деятельность культурно-досугового учреждения должна решать, прежде всего, социальные проблемы в регионе, предлагая новые модели образа жизни. Сфера досуга сегодня становится сосредоточением таких социальных проблем, которые общество не может решить в других сферах жизнедеятельности (наркомания, алкоголизм, преступность, проституция и др.). Конечно, это не означает, что досуговая деятельность в полной мере способна выполнить данный социальный заказ, но предложить альтернативные, социально-значимые досуговые программы клубная сфера обязана. Деятельность досуговых учреждений должна быть направлена на создание наиболее благоприятных, оптимальных условий для отдыха, для развития духовных и творческих способностей молодого человека.

Учреждения культуры придают совместной социально-культурной деятельности молодых людей качественную определенность,

значимість, як для окремої людини, так і для груп людей, для суспільства в цілому. При цьому відбувається розвиток соціальної активності і творчого потенціалу, формування культурних запитів і потреб, організація різноманітних форм дозвілля і відпочинку, створення умов для духовного розвитку і найбільш повної реалізації молодого особистості в сфері дозвілля. В цьому як раз і полягає призначення культурно-дозвіллевих установ, як соціально-культурного інституту.

Література

1. **Ерошенков І.Н.** Культурно-дозвіллева діяльність в сучасних умовах. – М., 1994.
2. **Скрипуніна Е.А.**, Морозов А.А. О перевагах міської молоді // Социс. – М., №1. – 2002. – С. 105-110.
3. **Константинова А.І.** Ігровий стретчинг. – СПб., 1993.
4. **Грушин Б.** Творчий потенціал вільного часу. – М., 1980.
5. **Кон І.С.** Соціалізація і виховання молоді. – Нове педагогічне мислення. – 1989.
6. **Андрєва Г.М.** Соціальна психологія. – М., 1998.

УДК 37.013.42-055.2:329

О.А. Болотська

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ЖІНОК-ЛІДЕРІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА РУХІВ

Розпочає нами багатогранне вивчення проблеми гендерного виховання жінок-лідерів, виявлення специфіки, змісту та сутності його в діяльності громадських організацій і рухів, цілком може стати достатнім науковим заснуванням для визначення і розробки соціально-педагогічних умов гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів. У рамках цієї роботи під соціально-педагогічними умовами ми будемо розуміти сукупність форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, направлених на інтенсифікацію процесу гендерного виховання жінок-лідерів. У якості засобу гендерного виховання майбутніх жінок-лідерів нами було обрано діяльність громадських організацій і рухів.

Відзначимо, що процес вибору педагогічних умов не передбачає дотримання суворих указівок. Про це свідчить і здійснений нами аналіз різноманітних досліджень, у яких автори виділяють різну кількість педагогічних умов, об'єднуючи їх у різні групи, комплекси. Так, у якості педагогічних умов ефективності виховного процесу, як правило,

виділяються такі: методологічна й теоретична підготовка; створення певної бази (підготовка і створення навчально-методичної літератури, технічних засобів, наукових програм); морально-психологічні умови [1, 321-325].

Таким чином, всі вище відмічені обставини стали визначальними для нас в процесі формулювання соціально-педагогічних умов, що сприяють гендерному вихованню жінок-лідерів в діяльності громадських організацій і рухів, на нашу думку, це:

1. Створення в громадських організаціях і рухах освітньо-виховної середовища для забезпечення жінці максимальних можливостей для реалізації себе як лідера і суб'єкту особистого життя.
2. Психолого-педагогічне забезпечення готовності жінок-лідерів до суспільної діяльності.
3. Формування і розвиток гендерної компетентності у жінок-лідерів.

Відзначимо, що в процесі реалізації вищевказаних соціально-педагогічних умов ми керувались принципами, об'єднаними поняттям „гендерного підходу до виховання й освіти”. По визначенню ПРООН, „гендерний підхід” заключається в „...процесі оцінки любого плануемого засобу з точки зору його впливу на жінок і чоловіків, ... у всіх політичних, економічних і громадських сферах з тим, щоб і жінки і чоловіки змогли одержувати рівну вигоду, а нерівність ніколи не укорінялася” [2, 201].

На нашу думку, реалізація гендерного підходу органічно пов'язана з процесом гендерного виховання в освіті, зі створенням умов для повноцінного прояву й гармонійного розвитку лідерських якостей жінок в діяльності громадських організацій і рухів. Проблема гендерного підходу – одна з найбільш актуальних у сучасній педагогіці. Ми не вважаємо за доцільне в рамках цієї статті зупинятися детально на особливостях гендерного підходу, тим більше, що теоретичні й концептуальні аспекти цієї проблеми досить широко представлені в наукових роботах О.А.Вороніної, В.П.Кравця, Л.В.Штильової, О.В.Шнирової, І.С.Кльоциної та інших.

Тому, урахувавши наявні погляди на вищевказану проблему, під гендерним підходом в педагогічній практиці ми будемо розуміти аналіз і реконструкцію факторів учбово-виховного процесу в напрямі нейтралізації гендерних стереотипів, збільшення соціального простору для всебічного розвитку особистості. На нашу думку, тільки в процесі гендерного підходу до освіти й виховання жінок-лідерів можливо:

- забезпечити усвідомлений і вільний особистісний вибір життєвих стратегій, включно вибір професії, сімейного статусу і часу його знаходження;

- підготувати жінку-лідера до усвідомленого планування особистого і професійного розвитку на основі рефлексії особистих інтересів, задатків і здібностей;
- визнання унікальності кожної жінки, цінності індивідуальності, її неповторності;
- створення умов для самоактуалізації й самореалізації;
- проектування свого особистісного розвитку.

Відзначимо, що сутність гендерного підходу в рамках нашого дослідження полягає не у формуванні особистості із заздалегідь продуманими якостями, а у створенні певних умов, які сприяють повноцінному прояву й гармонійному розвитку всіх особистісних функцій майбутньої жінки-лідера в діяльності громадських організацій і рухів.

У зв'язку з тим, що об'єктом громадянської соціалізації в нашому дослідженні є жінки-лідери, на нашу думку, процес інтеграції останніх у суспільство повинен бути націлений на удосконалення й розвиток їх особистісних, громадянських і професійних якостей. При цьому необхідно враховувати, що сучасна жінка-лідер повинна бути не тільки висококваліфікована, але й умілим організатором – управлінцем, а також високоосвіченою, культурною людиною – справжнім громадянином своєї держави.

Тому, на наш погляд, найважливішою особливістю охарактеризованого вище й використовуваного в нашому дослідженні підході є те, що розвиток особистісних функцій відбувається на фоні громадянського становлення майбутньої жінки-лідера, набуття нею гендерних знань, формування таких якостей особистості, які, у свою чергу, будуть сприяти тому, що саморозвиток жінки-лідера перетвориться на процес активної, усвідомленої зміни її особистісного статусу відповідно до її можливостей і потреб. Саме такий підхід до нашої проблеми здатен зробити процес гендерного виховання жінок-лідерів педагогічно керованим і коригованим.

Отже, зупинимось більш детально на аналізі першої з розроблених нами соціально-педагогічних умов. Вона була сформульована таким чином: *створення в громадських організаціях і рухах освітньо-виховного середовища для забезпечення жінці максимальних можливостей для реалізації себе як лідера і суб'єкту особистого життя.*

При цьому ми виходили передусім з того, що такий матеріал повинен вводитись не механічно, а при відповідному методичному забезпеченні, адекватному його змісту. По-друге, найважливішою соціально-педагогічною вимогою при розробці першої педагогічної умови стала необхідність урахування положення про те, що гендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини

до представників іншої статі. Тому у сферу гендерного виховання входять не лише такі специфічні відносини між представниками чоловічої і жіночої статі, як подружні, але й будь-які інші: в суспільному житті, праці, відпочинку і тощо [3, 174].

По-третє, поняття жіночого лідерства в сучасній науковій літературі має багато визначень і вони по різному класифікуються. Ми, у своєму дослідженні, розуміємо поняття жіночого лідерства, як вид соціальної дії, соціально-педагогічного співробітництва між лідером і послідовниками, основою якої є добровільність, а головними характеристиками – наявність перспективи, новації, оправданого ризику, створення, активне залучення послідовників в діяльність громадських організацій і рухів.

В ході дослідження нами було з'ясовано, що процес лідерства відбувається у визначеному середовищі, під впливом якого формуються якості особистості, розвиваються знання, а також вміння і навички дій в відповідності з прийнятими соціальними ролями і функціями. В нашому випадку, завдяки суспільній діяльності необхідно створити таке освітньо-виховне середовище, в якому б кожна жінка змогла розкрити себе як особистість, самореалізуватися як лідер. У своєму дослідженні, ми визначили, що освітньо-виховне середовище – це простір можливостей і вибору особистості. Воно дозволяє відповісти жінкам: „В ім'я чого навчатися?“, „Чому навчатися?“, „Як навчатися?“. Важливою характеристикою освітньо-виховного середовища в діяльності громадських організацій і рухів, ми уявляємо в створенні умов розвитку жінки як самоцінної особистості, суб'єкту освітньої діяльності. Згідно нашого аналізу, ці характеристики формуються у ході впливання ближчого оточення даної конкретної особистості, з розвитком її особистісної концепції і накопиченням досвіду взаємодії з іншими членами колективу. Особливо ефективно формування лідерських якостей жінки, на нашу думку, виникає: по-перше, в ранньому віці, а по-друге, особисто в колективі (в нашому випадку в громадській організації). Саме в таких колективах нами була прийнята спроба рішення основних соціально-педагогічних задач для створення освітньо-виховного середовища для реалізації жінки як лідера. На наш погляд, для цього необхідно:

1. Складання розвинутої внутрішньогрупової демократичної системи.
2. Навчання всіх членів колективу прийомам організації, а також роботи по зросту числа ситуативних жінок-лідерів.
3. Дотримування і підтримка на максимально високому рівні людських відносин в моральному і психологічному плані.
4. Забезпечення високої ефективності роботи колективу в цілому.

З соціальної точки зору, типовим для такого роду колективів можна рахувати прагнення до активної громадської діяльності, за допомогою якої не тільки реалізується активна жінка, але й поширюється її вплив на оточуючий світ. Під цим впливом змінюється і найближчий соціальний простір.

Таким чином, ми можемо припустити, що діяльність громадських організацій і рухів може бути одним із основних аспектів освітньо-виховного середовища для гендерного виховання жінок-лідерів.

Ми визначили, що первісно, перед незалежними жіночими громадськими об'єднаннями ставилась задача – допомогти жінці відкрити в собі лідерський потенціал і реалізувати себе як особистість. Саме на досягнення цієї гуманістичної мети спрямована і програма багатьох жіночих громадських організацій в Україні, в рамках якої основною соціально-педагогічною формою гендерного виховання являються *гендерні школи, школи жіночого і політичного лідерства*.

Згідно проведеного нами аналізу, ми визначаємо в своєму дослідженні, *школу лідерства*, як орган або сітка закладів, які займаються підготовкою керівників (лідерів) для різного роду об'єднань: громадських, партійних, економічних, державних та інших. Крім освіти, школа лідерства включає в собі й процес придбання досвіду керівної роботи в виконавчих органах, владних структурах і ін. В історії лідерства ми вже мали такий досвід. Ми маємо на увазі школу лідерства в радянській період – піонерія, комсомол, комуністична партія. На той час, така школа мала дві важливі переваги для жінок: а) масовий характер участі в громадських організаціях; б) квотування місць для жінок на керівних посадах.

Не додаючись в подробиці про недоліки цієї системи підготовки жінок-лідерів, слід відмітити, що за перше десятиріччя перехідного періоду школа жіночого лідерства в нашій державі придбала стихійний характер. Монополія чоловіків на інформацію, матеріальні і фінансові ресурси, владу, витіснили жінок із політичних процесів. В даній ситуації, коли ще великий потенціал жінок, які пройшли радянську школу лідерства, для скорочення тендерної нерівності в суспільстві, необхідні умови як держави, так і громадянського суспільства.

Для того, щоб об'єднати всі вище названі методи і засоби навчально-виховного процесу, ми пропонуємо поширення кількості на базі громадських організацій, а також соціально-педагогічних, гендерних центрів створення шкіл жіночого лідерства. Змістом яких, на наш погляд, повинні бути емоційно-моральні, освітні і операційні компоненти.

Емоційно-моральна підготовка жінок-лідерів, на нашу думку перш за все повинна спиратися на концепцію „жіночої етики". На наш погляд, важливо довести до жінок-лідерів, що гендерні школи – це найбільш ефективна соціально-педагогічна форма виховання жіночих

лідерський якостей, чим інші види та форми діяльності в громадських організаціях та рухах. В рамках програми гендерної школи можливо знайомство жінок і дівчат з індивідуальними судьбами жінок-лідерів, які на сьогоднішній день реалізували себе як особистість, займають високі посади, мають великий вплив на суспільство, на їх прикладі вони зможуть побачити різні принципи і стилі роботи, життєвий путь і досягнення. Також вони мають широке і інтересне коло спілкування, можливість розвивати себе в інтелектуальній формі, створювати свій індивідуальний імідж жінки-лідера.

Освітній компонент програм жіночого лідерства ми представляємо в знайомстві жінок активісток з досвідом жіночого руху в світі, з роботою недержавних організацій на місцях, історією і практикою фемінізму, історією і предметом тендерних досліджень, становищем жінок в Україні і регіонах. Важливо надати можливість ознайомитися зі змістом діяльності декілька найбільш успішних жінок-лідерів політиків, керівників підприємств і ін., для того, щоб зрозуміти процес і необхідні умови для участі у майбутній законотворчій діяльності, скласти уявлення про необхідний особистий освітній рівень.

Операційний компонент підготовки жінок-лідерів ми розуміємо у формуванні практичних вмінь і навичок, а саме: публічних виступів, вмінню спілкуватися з людьми, вміння будувати свій особистий імідж жінки-лідера, підбирати команду та інше.

Як показав процес розробки першої педагогічної умови, ми маємо можливість використання школи жіночого лідерства, як соціально-педагогічної форми гендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організацій і рухів. Знання, отримані на заняттях в школі лідерства, майбутні жінки-лідери зможуть використовувати в професійній діяльності і особистому житті через освоєння управлінських навичок і підвищення особистісної ефективності. Головним принципом школи жіночого лідерства, ми вважаємо реальний напрямок можливостей жінки на саму себе, на реалізацію своїх потреб. Найважливішим критерієм, який визначає вибір матеріалу для роботи школи, ми уявляємо, зацікавленість жінок активісток, їх особистісне ставлення до матеріалу, що викладається. У цьому зв'язку, у своєму дослідженні ми розробили авторський проект „Школи жіночого лідерства „Подія” на базі обласної організації Всеукраїнського жіночого народно-демократичного об'єднання „Дія”, у якій відображається специфіка формування лідерських якостей у жінок і враховані її особистісні інтереси. Ця програма розрахована на один навчальний рік (в вільний від основної роботи час) і може використовуватися не тільки в діяльності громадських організацій і рухів, гендерних школах, а також і в навчальних закладах різних рівнів.

Ми маємо всі підстави вважати, що процес гендерного виховання жінок-лідерів буде більш ефективним, якщо, окрім

традиційних форм роботи з жінками, або з жіночим активом у ході навчального процесу, в рамках проекту „Школи жіночого лідерства Подія”, будуть використані активні форми навчання, інноваційні програми й інтерактивні методики, покликані формувати в майбутніх жінках-лідерах самостійність, професійну компетентність, активність і інше. Такі форми роботи передбачають введення пошукових, дослідницьких і інших методів навчання. Вони можуть бути використані фрагментарно, через уведення в лекційне заняття або бути методичною основою лекції чи практичного заняття в цілому.

Характеризуючи зміст першої умови й конкретизуючи вище визначене назвемо можливі варіанти нестандартних форм роботи, інтеграція яких у навчальний процес школи жіночого лідерства сприятиме успішності й результативності гендерних знань майбутніх жінок-лідерів:

- лекції й практичні заняття зі зміненими способами організації (лекція-дискусія, лекція-парадокс, практичне заняття – захист знань, захист ідей, лекція вдвох, лекція-зустріч);
- лекційні заняття, які спираються на фантазію викладача й жінки-лідера (лекція – творчий звіт, лекція „дивне – поруч”, лекція-портрет, лекція-бенефіс);
- практичні й лекційні заняття, які передбачають трансформацію стандартних способів організації (парне опитування, експрес-опитування, підсумкова співбесіда).

Перераховані вище нестандартні форми роботи, в рамках діяльності школи лідерства, передбачають, на нашу думку, використання специфічних методів:

а) інформаційно-розвиваючих (пояснення, роз'яснення, діалог, самостійне вивчення й та ін.);

б) діагностичні методики, які дозволяють оцінити лідерський потенціал жінок активісток (тести на інтелект, на пізнавальні процеси, тести для з'ясування особистісних і діяльнісних характеристик, методики вивчення спрямованості особистісних і діяльнісних характеристик, методики вивчення спрямованої особистості, її здібностей, рівня домагань, самооцінки і особливостей між особистісного спілкування, а також індивідуальні бесіди, самозвіти тощо);

в) активні методи соціально-педагогічної роботи (ділова, рольова гра, дискусія, групова мозкова атака, тренінгові вправи, груповий аналіз ситуацій, конструювання понятійно-критеріальної моделей успішного лідерства тощо);

г) індивідуальні психолого-педагогічні співбесіди і консультації щодо можливостей реалізації кожної жінки активістки її лідерських можливостей в практиці приватного, професійного і суспільного життя;

д) репродуктивно-творчих (складання конспектів ігрової, трудової, навчально-пізнавальної діяльності в умовах соціально-педагогічної практики, спрямованої на розв'язання завдань громадянської соціалізації жінок-лідерів в діяльності громадських організацій і рухів).

У результаті дослідження нами виявлено, що використання програми школи жіночого лідерства як соціально-педагогічної форми гендерного виховання жінок-лідерів можливе не тільки в діяльності громадських організацій і рухів. На відміну від суворого регламентування навчального процесу у вищих навчальних закладах, діяльність школи жіночого лідерства передбачає велику свободу вибору й припускає використання різноманітних напрямків, форм, методів тендерної виховної роботи у будь-яких навчальних закладах, а також на базі державних і недержавних структур.

Сьогодні, як свідчить наше наукове дослідження, саме жінки з високим рівнем освіти, які зайняті переважно у сфері розумової праці і усвідомлюють проблеми гендерної нерівності, сімейного насильства, сексизму суспільних відносин, необхідність виховання у жінок самоповаги та власної гідності, становлять авангард жіночого руху. Тому надто важливим є подальше розгалуження мережі жіночих організацій, наближення їх до інтересів пересічної жінки, збільшення чисельності організацій, збільшення кількості гендерних шкіл, шкіл жіночого лідерства і інших заходів. Певна координація зусиль між жіночими організаціями також сприяла б поширенню інформації, здійснювала б вплив на громадськість та органи державної влади, змушуючи їх порушувати і рахуватися з тими питаннями, які мають особливе значення для жінок.

Хоч типи, завдання та структура українських жіночих організацій змінюються, вони є реальною формою залучення жінок до громадсько-політичної діяльності і підвищення гендерної освіти. Розгалужена мережа жіночих організацій сприяє виходу жінок із приватної сфери й включення їх в суспільно-політичне життя. Самоорганізація жіночих структур розвиває у жінок навички керівників та активістів, формує жінку як вільну особистість, як суб'єкт свого життя, без існування якого неможливий розвиток громадського суспільства та соціальної демократії.

Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989. **2. Лобанова Л.** Наука в Україні: місце в ній жінки // Гендерний аналіз українського суспільства. – К., 1999. **3. Кравець В.П.** Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. – Тернопіль., 2003. **4. Стівен Р. Кови.** 7 привычек высоко-эффективных людей. – М., 2003.

Р.Х. Вайнола

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ

Оновлення всіх сфер соціального життя України останнім часом значною мірою вплинуло на освіту, оскільки перетворення України в розвинену, самостійну і цивілізовану європейську державу неможливе без побудови такої моделі підготовки майбутнього педагога, яка б забезпечувала надалі цілеспрямоване формування готовності молодого покоління до вирішення завдань соціально-економічного відродження суспільства.

Коли йдеться про освіту, соціальне становлення молодого людини в умовах вищого навчального закладу, виявляється недостатнім визначати сутність цього процесу лише через систему взаємодії „педагог” – „студент”. У класиків вітчизняної педагогіки і теоретиків педагогіки вищої школи зустрічаються підходи до визначення понять „атмосфера навчального закладу”; „вузівський дух” тощо. І хоча складно визнавати наукову обґрунтованість цих понять, ми усвідомлюємо, що в сучасній педагогічній теорії постала проблема визначення природи соціалізуючих впливів тих педагогічних умов, що створює вищий навчальний заклад.

Метою даної статті є виявлення особливостей особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в освітньому просторі вищого навчального закладу та обґрунтування педагогічних засад побудови моделі професійної підготовки майбутнього соціального педагога.

Виявленню впливів освітнього простору на особливості становлення та особистісного розвитку особистості у вітчизняній та російській педагогіці приділялось достатньо уваги. Зокрема, І.С. Коном введено поняття «простір світу дорослих», О.С.Газман використовує термін «пізнавальний простір», Н.Д. Нікандров та В.М. Полонський визначають особливості становлення особистості майбутнього педагога та пропонують поняття «стратегічна основа державної системи освіти», В.А. Караковським введено термін «освітній устрій». Визначаючи значення освітнього простору в процесі соціалізації особистості О.В.Бурим пропонує розглядати його як межі упорядкованого та гармонізованого середовища, що підпорядковано завданням розвитку особистості і пропонує термін „школа соціального досвіду” [4, 38].

Приймаючи за основу даний підхід ми будемо визначати *освітній простір вищого педагогічного навчального закладу як*

педагогічно організовану, особистісно-орієнтовану форму особистісного розвитку майбутнього педагога.

При цьому ми цілком усвідомлюємо, що не варто розглядати освітній простір вищого педагогічного навчального закладу як однобічний вплив спеціально організованого педагогічного середовища. Функціональну природу освітнього простору вищого навчального закладу визначає оптимально побудована педагогічна взаємодія, в якій особистість студента не лише сприймає вплив суб'єктів освітнього простору, а і набуває якостей суб'єкта, обумовлюючи тим самим стан, тактику розвитку освітнього вузівського середовища.

В контексті завдань нашого дослідження ми здійснили спробу визначити *основні фактори впливу* освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу на особистісний розвиток майбутнього соціального педагога.

При цьому ми виходили з підходів відомого російського дослідника С.Д. Смірнова, який зазначає, що будь яка освітня система, що формує особистість лише через інформаційний канал, виключно шляхом усвідомлення, у своїй основі неспроможна забезпечити всебічно-повноцінного розвитку людини [11, 229]. Тому першим фактором впливу освітнього вузівського середовища на особистість майбутнього соціального педагога є створення еталону суспільного життя, загальна педагогізація процесу фахової підготовки, активне піднесення ролі соціально-виховних впливів на формування особистості студента.

Другим фактором впливу освітнього вузівського середовища на особистісний розвиток майбутнього соціального педагога є конструктивність соціокультурного оточення. Головним завданням педагогів системи вищої школи на думку В.А.Лугового [8, 28] є мінімізація деструктивної дії на особистість майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери соціальних негативів, проявів стихійного буденного життя. Усвідомлюючи, що вищій педагогічний навчальний заклад за змістом своєї роботи та матеріально-технічним забезпеченням інформаційного впливу на молодь звичайно поступається закладам культури та ЗМІ, ми вважаємо, що він повинен сьогодні гарантувати випереджальне спрямування освітніх програм на досягнення повної адекватності змісту навчально-виховного процесу новітнім культурним, духовним, матеріальним запитам сучасного студентства.

Наступним фактором впливу освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу на особистісний розвиток майбутнього соціального педагога є комплексний характер загально-педагогічної підготовки. Цілісність особистості майбутнього фахівця, комплексність механізмів соціокультурного формування особистості студента, системність освітніх впливів вимагають від майбутнього соціального педагога освіченості, широти світогляду, готовності до здійснення інформаційної діяльності різного змісту.

Найважливішою умовою розвитку особистості майбутнього фахівця є включення особистості в процес соціальної взаємодії. Лише в ракурсі соціальної обумовленості педагогічних дій можливо визначати пріоритетні вимоги до особистості майбутнього фахівця та системи його професійної підготовки. Нові змістові характеристики освітнього процесу обумовлюють нові вимоги до соціального педагога, форм та методів його професійної підготовки.

Більшість дослідників проблеми розвитку особистості фахівця в системі професійної підготовки визначають як базову проблему суб'єктності педагога в контексті особистісно-орієнтованого підходу та називають такі ознаки суб'єктності, як: усвідомлена активність, предметність, здатність до цілепокладання, рефлексивність, свобода вибору, унікальність, визначеність у часі. Суб'єктність виявляється як здатність до самостійного усвідомлення і трактування процесів, що мають загально-педагогічну природу, в обґрунтованості, свободі дій в різноманітних педагогічних ситуаціях, в оригінальності відбору і поєднанні методів, засобів, форм та технік професійної діяльності, уміння свідомо впливати на зміну ситуації, в якій здійснюється діяльність. Такий підхід до суб'єктності дозволяє визначити її як змістовий компонент в структурі особистісного розвитку майбутнього соціального педагога.

Для майбутніх соціальних педагогів характерним є прагнення до розвитку своїх сутнісних сил, набування соціальної зрілості, професійної компетентності, формування стійкої громадянської позиції, саме це дозволяє розглядати процес професійної підготовки майбутнього соціального педагога через призму його особистісного розвитку. Таким чином, основними компонентами особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки ми визначаємо: моральну, соціальну зрілість та соціокультурну компетентність.

Узагальнюючи підходи [1; 2; 3] до визначення соціальної зрілості ми будемо розглядати *соціальну зрілість майбутнього соціального педагога* як наявність таких показників:

1. Прийняття себе: віра у свої можливості, здібності, ресурси.
2. Розуміння себе: адекватна самооцінка свого ставлення до себе, людей, соціуму, природи; зближення Я-ідеального та Я-реального.
3. Динамічність: конструктивні зміни характеру взаємодії з соціумом та ставлень до суспільних явищ.
4. Гнучкість: здібність до змін та розвитку через вирішення особистісних та суспільних протиріч і проблем взаємодії особистості та суспільства.
5. Прийняття інших: прийняття позицій, світогляду, цінностей інших людей, толерантність у ставленні до їх думок та дій.

6. Розуміння інших: адекватне, диференційоване сприйняття інших людей, глибоке та тонке розуміння природи їх вчинків; готовність до міжособистісного контакту, взаємодії.

7. Соціалізованість: включення у конструктивні соціальні стосунки, види діяльності, що запобігають соціальним негативам, порушенню соціальної рівноваги.

8. Творча адаптивність: готовність сміливо та відкрито зустрічати проблеми взаємодії з соціумом, вміння долати соціальні бар'єри та перешкоди, уникати їх проявів, пристосовуватись до умов оточуючого середовища.

Ми пропонуємо розглядати *моральну зрілість майбутнього соціального педагога* як сукупність таких показників:

1. Моральна свідомість: внутрішнє прийняття суспільних норм та правил поведінки.

2. Цілісність: існування чіткої системи взаємопов'язаних та взаємообумовлених ціннісних, моральних та особистісних характеристик, що спричиняють особистісний розвиток.

3. Ценрування: побудова системи моральних якостей з орієнтацією на принципи гуманізму та соціальної справедливості.

4. Векторність: спрямованість дій, вчинків на забезпечення соціального благополуччя як власного, так і інших людей.

5. Альтруїзм: система особистісних дій по створенню умов для соціальної допомоги та підтримки людей, що їх потребують.

6. Відповідальність: усвідомлення та прийняття своєї свободи у ставленнях до оточуючих; відповідальність за успіх самореалізації; за вибір цінностей та оцінок; незалежність від тиску зовнішніх обставин.

Важливе значення у процесі особистісного розвитку відіграє соціокультурна компетентність особистості, показниками якої в діяльності майбутнього соціального педагога є:

1. Правова культура: усвідомлення громадянських прав та обов'язків як механізму регулювання ставлення суспільства та кожної людини до норм закону, готовність до соціально-правової захисту клієнтів.

2. Комунікативна компетентність: культура спілкування, вміння будувати комунікатуру взаємодію, розв'язувати міжособистісні конфлікти, долати їх наслідки.

Досягнення позитивної динаміки в розвитку вищеназваних показників в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів можливо за умови застосування спеціально спроектованих технологій навчально-виховної діяльності.

Ми виходили з визначення технологій навчально-виховного процесу як способу дій, що забезпечує самоціннісні утворення особистості. При цьому ми погоджуємось з І.Д. Бехом [2], що така технологія відрізняється від методики тим, що базується не на

механізмах зовнішнього підкріплення (змагання, заохочення), а на психологічних механізмах ідентифікації, емпатії, самосвідомості. Таким чином ми можемо назвати технології навчально-виховного процесу, що забезпечують особистісний розвиток студентів особистісно-зорієнтованими.

Нами гіпотетично визначено вимоги до особистісно-зорієнтованих технологій (методів, організаційних форм та технік) навчально-виховного процесу, впровадження яких сприятиме особистісному розвитку майбутнього соціального педагога:

- орієнтованість на досягнення ситуації успіху, створення умов для самореалізації, підвищення особистісного статусу;
- підкреслення особистісного внеску студента у вирішення спільних завдань, отримання визнання студента від викладача та членів групи;
- спрямованість на максимальну реалізацію внутрішніх сил, ресурсів, потенційних можливостей студента;
- діалектичність, наявність внутрішніх протиріч, що потребують залучення особистісних зусиль студента;
- відповідність змісту, засобів організації навчально-виховної діяльності внутрішнім інтересам, культурним запитам, потребам майбутніх соціальних педагогів.

Таким чином, особистісно-зорієнтовані технології професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів сприяють оптимізації процесу управління педагогічної діяльності, спричиняючи розвивальний вплив навчально-виховного процесу.

У сучасній педагогічній теорії в основі побудови моделі професійної підготовки закладено аналіз змісту цілісної професійної діяльності, а завданням проектування є визначення тих параметрів освітнього процесу, що забезпечуватимуть необхідний рівень професійної відповідності майбутніх фахівців вимогам соціального замовлення. При побудові моделі професійної підготовки соціального педагога безсумнівним є зв'язок між характеристиками професії та освітнього процесу як підготовки до певного виду професійної діяльності. Таким чином, визначення мети педагогічного процесу на практиці реалізується в якості моделі спеціаліста чи в змісті кваліфікаційних характеристик.

У сучасних вітчизняних, зарубіжних підходах до моделювання професійної діяльності термін „модель професійної підготовки фахівця” трактується переважно як система ознак, що характеризує міру відповідності професійної діяльності рівню розвитку конкретної професії та включає в себе наступні параметри: вимоги до фахівця, відповідно до специфіки виробничих завдань та характеру робочого місця; знання та вміння, що необхідні в професійній діяльності; специфічні соціальні та

психологічні якості особистості, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

Моделі підготовки фахівця соціальної та освітньої сфери Російської Федерації базуються на теоретичних підходах Н.Ф.Тализіної [13], яка запропонувала підхід до моделі спеціаліста через основні професійні завдання даного виду діяльності. Автор зазначає, що професійні завдання обумовлені: особливостями науково-технічного прогресу; особливостями існуючого соціально-економічного устрою; особливостями змісту виробничої діяльності. Варто відзначити, що такий підхід до побудови моделі фахівця не повною мірою зарекомендував себе в практиці діяльності вищих навчальних закладів за радянські часи, оскільки виробничі завдання є дуже динамічною категорією, а особливості соціально-економічного устрою майже не визначали зміст діяльності фахівця.

Сучасні вимоги до побудови моделі фахівця, базуються на „діяльністному” та „особистісно-орієнтованому” підходах. Вони більшою мірою пов’язані з модульними засадами розв’язання професійних завдань, відповідно до концепції контекстного навчання А.А.Вербицького [5, 134]. Саме опис професійних завдань, що потребують розв’язання з боку фахівця має виступити дидактичною основою кваліфікаційної характеристики сучасного фахівця соціально-педагогічної сфери.

Більшість теоретичних підходів до розробки форм та змістового наповнення моделей вузівської підготовки фахівця передбачають опис основних видів професійної діяльності, перелік вимог до сукупності знань, вмінь та навичок майбутніх фахівців, що висуваються різними галузями суспільного виробництва, науки, культури, соціальної роботи, зокрема. саме такий підхід визначає *інформаційно-дисциплінарну модель* навчання, яка будується як різнорівнева конструкція і поєднує в собі такі блоки: система планування навчального процесу, структурізація професійних завдань відповідно до змісту навчальних дисциплін, хронологізація навчального процесу, відповідність навчальних та виробничих практик змісту навчального етапу та певних дисциплін, апробація отриманих знань на практиці.

Проте, достатньо часто модель професійної підготовки розглядається не як вертикальна структура, а як лінійне, горизонтальне утворення. Найбільш відомі моделі (Аверін В.А., Кан-Калік В.А., Нікандров М.Д.) пропонують шлях підготовки фахівця як вектор наближення до ідеалу, професійного взірця, який має бути отриманих в результаті освітньої діяльності.

Ми в контексті нашого дослідження прагнули визначити місце та значення кваліфікаційних характеристик в сучасних моделях професійної підготовки соціального педагога. Встановлено, що в свідомості педагогів-практиків кваліфікаційна характеристика має вигляд переліку

знань, умінь та навичок фахівця, інколи до них додаються професійно вагомі якості спеціаліста. Ця ситуація багато в чому пояснюється багаторічним домінуванням *дисциплінарної чи предметної моделі* підготовки. При цьому ми цілком погоджуємось з позицією російського дослідника В.А. Аверіна, який, піддаючи критиці одноструктурний, дисциплінарний підхід до професійної підготовки фахівця зазначає, що відокремлені від конкретних завдань професійної діяльності знання, вміння та навички самі по собі не мають достатньої цінності [10].

При аналізі наявних в сучасній практиці моделей професійної підготовки соціального педагога ми враховували принципи проектування освітніх моделей, їх логіку та циклічність, взаємозв'язок мети та змісту навчально-виховного процесу, взаємообумовленість орієнтації на особистісний розвиток та соціокультурної спрямованості навчального процесу, його інструктивні, регламентаційні та нормативні показники.

При цьому ми усвідомлювали, що моделі професійної підготовки соціального педагога не є статичним утворенням, більшою мірою вони виступають як результат науково-практичного пошуку, в процесі якого вивчається, узагальнюється вітчизняний та зарубіжний досвід. створюються (враховуючи сучасні вимоги глобалізації та інтеграції) світові стандарти професійної підготовки).

Відома російська дослідниця проблем соціальної освіти Є.Е.Смірнова [12] пропонує модель фахівця соціальної сфери, яка стала базовою для багатьох вищих навчальних закладів Росії. Дана модель реалізується на трьох рівнях: соціологічному (соціальні характеристики особистості фахівця, соціальні цінності, система ставлень, загальна культура, етика, світогляд); психологічному (якості, необхідні для успішного виконання професійної діяльності, параметри інтелекту); психофізіологічному (професійні здібності, відповідність вимог професійної діяльності типу вищої нервової системи).

Для сучасного етапу побудови теорії соціальної роботи в Росії характерним є підхід (В.Г. Бочарова, Т.Н. Філонов), відповідно до якого, в якості теоретико-методологічної основи соціальної роботи виступає соціальна педагогіка, як наука, предметом якої є створення умов для соціалізації особистості. Таке бачення підготовки соціального педагога в системі соціальної роботи характерно, зокрема, для Німеччини, Польщі та інших країн Європи, що обумовлено традиціями структурування діяльності соціальних служб не за інституціональним, а за територіальним принципом.

Зарубіжний досвід побудови моделі професійної підготовки кадрів для соціальної сфери (в тому числі й соціального педагога) враховує такі фактори, як: блок соціальних проблем, інфраструктура соціальних державних та альтернативних соціальних служб, попит на даний вид професійної діяльності, динаміку освітніх потреб населення, ринок пропозицій соціальних послуг. Виходячи з позицій системного

підходу така широка площина побудови, урахування різноманітних факторів соціального розвитку суспільства дозволяє створити найбільш динамічну, гнучку та життєздатну модель професійної підготовки.

Варто відзначити, що саме сервісний підхід до моделі професійної підготовки фахівця соціально-педагогічної сфери є найбільш популярним в країнах Західної Європи. Так, в США, Канаді та Скандинавських країнах напрямки підготовки фахівців визначаються відповідним рівнем соціальної діяльності. До найбільш пріоритетних напрямів відносять індивідуальну та сімейну роботу, групову соціальну роботу, суспільні роботи, соціальне та адміністративне планування.

Таким чином, виходячи з загальних тенденцій розвитку соціальної освіти ми можемо відзначити, що зміст фахової підготовки майбутнього соціального педагога будується на глибинному вивченні людинознавчих дисциплін, технологіях активізації внутрішніх ресурсів студентів, включенні їх в активну життєву ситуацію. Метою навчально-виховного процесу стає підготовка кадрів, здатних проводити аналіз і надавати рекомендації в галузі соціальної політики стосовно дітей та молоді, здійснювати особистісну соціально-педагогічну допомогу та підтримку. Як пріоритетне постає завдання підготовки соціального педагога нової формації, що володіє технологіями активізації адаптативних здібностей клієнтів з метою самозабезпечення життєдіяльності та формування культури самовизначення молоді людини.

Нашу увагу привернула модель підготовки фахівця для соціальної сфери, запропонована Н.М.Платоновою. Ми здійснили спробу, відповідно до даної моделі [9] та зарубіжних аналогів, запропонувати закінчений алгоритм фахової підготовки майбутнього соціального педагога, що складається з наступних блоків: вивчення соціального замовлення щодо даної спеціальності; встановлення пріоритетності спеціалізацій та напрямків підготовки; розробка програм навчання відповідно до запитів, проблем регіону; здійснення навчання на основі моделі спеціаліста відповідно до державних освітніх стандартів; практична підготовка до виконання функціональних обов'язків; підтримка зворотнього зв'язку з закладами соціального спрямування щодо запитів на підготовку фахівця.

Запропонований алгоритм визначає наші підходи до розробки моделі професійної підготовки майбутнього соціального педагога в контексті його особистісного розвитку. Розробка такої моделі передбачає:

- визначення вихідних даних спеціальності (структура професійних функцій);
- визначення мети, предмету, засобів професійної діяльності, професійного інструментарію;

- обґрунтування необхідності отримання базових теоретичних знань, визначення видів професійної компетентності;
- визначення практичних умінь, що забезпечать професійну мобільність і конкурентноздатність фахівця;
- виявлення інтелектуальних, поведінкових та діяльнісних характеристик, необхідних для успішного виконання професійних завдань;
- обґрунтування необхідності специфічних особистісних якостей фахівця для даного виду професійної діяльності.

Таким чином, моделювання професійної підготовки набуває неабиякого значення для створення відкритого освітнього простору, дозволяє враховувати перспективи розвитку соціально-педагогічної роботи як професійної діяльності, освітні потреби населення України в цій галузі та перспективи зайнятості

Література

1. **Амонашвили Ш.А.** Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. **Бех І.Д.** Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К., 1998.
3. **Братченко С.Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М., 1999.
4. **Бурим О.В.** Образовательное пространство как фактор социализации школьника // Соціальна педагогіка: теорія та практика – 2006. – №3. – С. 97.
5. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1994.
6. **Кон И.С.** Ребенок и общество: (Ист.-этнограф. перспектива) / АН СССР, Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М., 1988.
7. **Кан-Калик В.А.,** Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
8. **Луговий В.А.** Освіта і соціалізація людини // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. Науково-методичне видання. // За ред В. Слюсаренка. – Суми, 1994.
9. **Платонова Н.М.** Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. – СПб., 2001.
10. **Психология профессиональной подготовки** / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб., 1993.
11. **Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие. – М., 1995.
12. **Смирнова Е.Э.** Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. – Л., 1984.
13. **Талызина Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.

Т.С. Гаміна

ІНФОРМАТИВНО-МОВЛЕННЕВИЙ ВПЛИВ ПЕДАГОГА-ПОЧАТКІВЦЯ

Перед кожним молодим викладачем вищого навчального закладу стоїть мета: досягти високого рівня викладання своєї дисципліни, оволодіти ефективним мовленнєвим впливом, практичними риторичними навичками, які будуть допомагати їм краще володіти власною мовою та досягати успіху в педагогічній діяльності.

Постановка саме такої мети зумовлена дефіцитом ораторської, полемічної культури, як професійної, так і загальної (культури мислення, мовлення, спілкування).

Актуальність проблеми зумовлена також протиріччям у процесі професійного становлення педагога: між потенційними можливостями риторичної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах освіти та їх недостатньою реалізацією.

Через те, що педагогу дуже часто доводиться виступати перед студентами, своїми колегами, слухачами лекційного залу, то він має потребу в уміннях та навичках ораторської діяльності. Ораторська діяльність – це завершальний розгорнутий виступ перед аудиторією на заявлену тему з визначеною метою та логічним обґрунтуванням. Добре продумана лекція – це мистецтво, тому усна мова є важливим елементом професійного мистецтва сучасного педагога.

Немає таємниці в тому, що саме педагог-початківець зазнає чимало труднощів, насамперед, у підготовці та виголошенні лекцій в аудиторії; у володінні культурою педагогічного спілкування. Американський спеціаліст у галузі ораторського мистецтва Ф.Смелл зазначав наступні труднощі оратора (лектора): не можна перериватися тоді, коли бажаєш; не можна розраховувати на співрозмовників, бо успіх залежить тільки від вас; важко зрозуміти відношення аудиторії до себе; слухачі порівнюють вас з відомими, визнаними ораторами (лекторами), або з тими, кого бачать з екранів телевізорів; по першим виступам про вас складається в аудиторії думка, яку потім важко змінювати.

Риторика вищої школи (академічна риторика) – один із видів красномовства. Вона традиційно, принципово монологічна, її пріоритетні риси: інформативність, переконливість, логічність, дотримання системи норм мовлення.

Педагогічна риторика регулює мовленнєве виявлення взаємовідносин, того хто навчає і того, хто навчається, вона підпорядковується законам загальної риторики. Риторичні якості

педагога викликані до життя необхідністю сучасної вищої школи – дієвість та інформативна наповненість, яскрава мова, неодмінно поважне відношення до студентів і до самого себе

Педагогічна риторика, виявляється і в тому, який характер ведення педагогом навчального матеріалу, як повно сприймають та утримують його у пам'яті студенти, наскільки цікава форма викладання та закріплення знань, наскільки повно відображає вона не тільки інтереси викладача, але і внутрішнє прагнення самого студента, який є повноправним суб'єктом дидактичного процесу.

Академічний оратор – це насамперед *дослідник*, він може розмірковувати уголос, створюючи ефект спільного вирішення проблеми з аудиторією; *відкриття*, які робить викладач, можливі безпосередньо у момент спілкування із слухачами. Саме в силу цього студенти цінують у викладачі ерудицію, культуру мислення, дохідливість мовлення, однак це не має нічого загального з її спрощенням та примітивністю.

Сьогодні монолог (відкритий діалог) університетського викладача – це ще й *процес наукового пошуку* і чим більше він відкритий для студентів, чим більше студент буде почувати себе причетним до дійсно наукової діяльності, тим більший авторитет буде мати для нього викладач. Дидактичний спір із потенційно-мовленнєвої структури все частіше стає цілком природним для сучасної лекції освітою, в якій утілюються пошуки істини.

Сучасна лекція часто синтезує в собі риси різноманітних видів діалогу (інформаційний діалог – на початок спілкування є великий розрив у знаннях; інтерпретаційний діалог – знання майже однакові, але отримують різну інтерпретацію). Зовнішньо вона має риторичний характер. Запит на розвиток творчого потенціалу кожної особистості, який виник в умовах науково-технічної революції, надає діалогу сократичні риси або дослідницькі.

У такому діалозі викладач і студент займають рівноправне положення. Кожен студент має право висловити свою думку та захистити її, задати питання та вимагати обґрунтованих відповідей на них. За словами І. Канта, у такому діалозі „і учень є вчителем” [1, 1].

Саме така форма лекції викликає у студентів підсилення всіх функцій людини, яка сприймає інформацію. Вони більш інтенсивно намагаються „докопатися” до смислу, психологічний бар'єр прийняття „нового викладача” переборюється швидко, тому що сама форма подачі матеріалу лекції змушує їх включатися більш оперативно у комунікативний процес.

Головне в лекції – це думка, логічність, уміння показати найцікавіше; формулювання понятійного апарату, висновків, які повинні бути стислими, чіткими, які б добре запам'ятовувалися. Викладач повинен прагнути підняти інтелектуальну енергію студентів, визивати рух думки слідом за думкою самого лектора, добиватися відповідної

мисленневої реакції студентів. Лекція покликана визивати у слухачів розмірковування, підказувати напрямки самостійної роботи думки, спонукати до дії, бути школою наукового мислення.

У класичній риториці обов'язком оратора було: 1) знайти що казати; 2) знайдене розташувати по порядку; 3) придати знайденому відповідну словесну форму; 4) утвердити все це у пам'яті; 5) виголосити промову.

Вузівська лекція повинна мати чітку структуру. Історично склалося, так, що лекція, як правило, має три частини: вступ, викладення та висновки. У вступі визначається тема, план та мета лекції. Вступ повинен зацікавити, настроїти аудиторію на роботу. План відображає внутрішню структуру лекції, це завчасне розмірковування над розвитком теми, логікою переходу від одного питання до іншого; змістовна схема мовлення.

Вдалих початок створює атмосферу очікування цікавого, але, якщо в головній частині викладач не зможе виправдати цих очікувань, розчарування та утрата інтересу до теми неминучі.

Кожен лектор повинен прагнути до того, щоб зробити початок промови якомога більш ефективним, нетрадиційним для даної ситуації. Мовленнєві прийоми, які може використовувати оратор у вступній частині промови:

- ретроспективний огляд теми;
- обґрунтування необхідності розгляду теми з позицій сьогодення;
- роз'яснення основних понять теми;
- перелік слушних передумов, які полегшують слухачам сприйняття теми;
- викладення помилок, однобічного підходу до проблеми теми;
- використання для контакту з аудиторією порівнянь, цитат, афоризмів тощо;
- викладення плану промови.

У основній частині за допомогою логічних бездоганих та достовірних аргументів розкривається сутність теми. Аргументація спонукає слухачів до творчого осмислення теми, запрошує до діалогу та дискусії.

Треба пам'ятати, що конструювання змісту лекції базується на давній античній формулі: „теза – аргумент – демонстрація“. Теза завжди містить в собі особистісний елемент, тому що, відображає точку зору лектора або точку зору іншого авторитета, але яку поділяє лектор. Судження завжди стверджує деяку оцінку викладача, тому вона здатна визивати заперечення.

Аргумент підтримує судження тим, що пропонує один або декілька доводів на користь того, що стверджується. Міра згоди аудиторії

з лектором визначається силою знайденого аргументу. Ні сила голосу, ні авторитет оратора, ні його соціальний статус або наукові знання – саме аргумент стає тою великою силою, яка має захоплювати аудиторію, вести її інтелектуальною дорогою викладача. Часто теза й аргумент потребують ілюстрації, для того, щоб слухачі уявляли про що йде мова. Сучасні технічні засоби дозволяють використовувати наочний матеріал. Наочний матеріал має багато видів: натуральний, предмет, географічне зображення, художній опис, розповідь про реальне явище, факт, персоналії видатної особистості, символи та умовні знаки, апеляція до спогадів присутніх тощо.

Отже логічний механізм доказу складається з трьох взаємопов'язаних елементів: тези, доводів (аргументів) і засобів доказу (демонстрація).

Теза – думка або положення, яке треба доказати. Теза повинна бути істинною. Висуваючи тезу, необхідно керуватися наступними правилами:

1. Теза потребує чіткого формулювання.
2. Теза повинна залишатися незмінною протягом всього доказу.
3. У тезі не повинно бути логічного протиріччя.

Збереження тотожності тези самої собі у ході доказу необхідно, щоб уникнути логічних помилок, які мають назву „підміна тези" або „утрата тези".

„Утрата тези" – помилка, яка виникає, якщо оратор (лектор) не має досвіду або хвилюючись втрачає логіку міркування і починає давати матеріал, що не має відношення до теми. Уникнути цієї помилки можна, якщо оратор дотримується плану виступу (лекції).

Доводи (аргументи, основи) – думки або положення, істинність яких вже перевірена. Сильним та незаперечним доводом є сукупність фактів, які мають відношення до тези. Переконати аудиторію – це означає створити в неї впевненість в тому, що теза істинна. Аргументи відповідають трьом основним вимогам:

1. Аргументи мають бути істинними.
2. Аргументи мають бути достатніми для обґрунтування тези.
3. Істинність аргументу має бути доведена незалежно від тези.

Істинність аргументу визначається його науковою обґрунтованістю, вона перевіряється науковими даними, документами, спеціальною і довідковою літературою.

Спосіб доказу (демонстрація) – форма логічного зв'язку між доводами і тезою. Процес будь-якого доказу у викладенні це свого роду керування мисленням аудиторії під впливом аргументів.

З розвитком риторики розвивалася логіка. Закони логіки використовують всі науки. У ораторському мистецтві вони спрямовані на те, щоб змусити слухачів, не тільки погодитися з думкою оратора (лектора), але і самостійно прийти до тих же самих висновків. Сила

логіки полягає в її впливі на розум. Знання законів логіки сприяє більш ефективному мисленню і впливу на аудиторією. М.В.Ломоносов: „Ключ до ораторського мистецтва є логіка”.

Логіка – своєрідний уможлядний каркас будь-якого конкретного знання. Логіка публічного виступу не тільки забезпечує результативність засвоєння слухачами матеріалу, який викладає оратор (лектор), але і сприяє установленню психологічного контакту між оратором і аудиторією, а також підвищує переконливість та доводів.

Що ж таке логіка виступу? Це вміння оратора дохідливо викладати свої думки, грамотно аргументувати висунуті тези, сперечатися з уявним або реальним співрозмовником, спростовувати антитези, контраргументи, помилкові ідеї і факти.

Якщо у слухачів немає достатніх теоретичних знань з тематики виступу й навичок абстрактного мислення, то краще використовувати метод індукції: від викладення типових, конкретних, відомих явищ переходити до виявлення закономірностей й узагальнень. При дедуктивному методі, навпаки, від загальних закономірностей переходити до детальних характеристик та оцінок конкретних процесів та явищ.

Якщо викладач передбачає, що слухачі не дуже будуть сприймати доводи, які висунуті, то найбільш переконливі й цікаві аргументи оратор має перенести на початок головної частини. В інших випадках найвагоміші аргументи подають у кінці, оскільки готовність слухачів погодитися з висновками зростає.

В промові використовується і такий мовленнєвий прийом, як зміна аспектів в процесі аргументації: подивитись на проблему з різних боків: економічних, соціальних, історичних, педагогічних, психологічних позицій.

У заключенні підвести підсумок виступу. Висновки повинні бути природними, враховувати зміст та комунікативні цілі виступу (лекції).

Варіанти (мовленнєві прийоми) висновків:

- викласти головну думку виступу у вигляді тез;
- висловити своє особисте ставлення до змісту виступу;
- вказати на невирішені проблеми;
- апелювати до слухачів (пересторога, побажання, заклик до дії тощо);
- привести дотепне висловлювання;
- подякувати за увагу та надану можливість викласти слухачам свої думки.

Таким чином, структура монологу реалізується у конкретному виступі через той чи інший план промови, який з'єднує всі три складові частини.

Викладач початківець повинен розуміти, що добрим оратором неможливо стати лише засвоїв теорію. Самовладання, здатність до

імпровізації, уміння „читати” настроїв слухачів та швидко реагувати на нього, мистецтво відповідати на запитання – все це вдосконалюється від виступу до виступу.

Цьому допомагає доскональний, по можливості об’єктивний самоаналіз кожної лекції. Аналізуючи та оцінюючи свою лекцію, слід керуватися двома головними критеріями:

- чи була розкрита тема;
- як сприймали лекцію слухачі.

Мета виступу досягається, якщо лектор володіє логікою викладання, культурою мовлення, психологією спілкування з аудиторією.

Приблизна схема аналізу лекції викладача-початківця:

- тема;
- склад аудиторії;
- як мене зустріла аудиторія (доброзичливо, байдуже, стримано, недовіжливо);
- лекція пройшла згідно з накресленим планом? Якщо ні, то чому?
- чи було переконливим те, про що я говорив? Які доводи можна було б використати зараз для цієї аудиторії;
- чи був врахований рівень знань слухачів;
- як я відчував себе під час виступу? Як тримався вільно, чи було відчуття скованості? Які жести мали перевагу? Чи не зловживав жестами та мімікою;
- що було вдалим? Чому?
- які були недоліки? Чому вони виникли? Як я реагував на невдачі?
- висновки (співвідношення удач та недоліків);
- реакція аудиторії, репліки слухачів, висновки;
- питання слухачів, мої відповіді;
- чи на всі питання я дав відповідь;
- чи уклався у відведений час;
- як я сам оцінюю:

а) розкриття теми, свою позицію;

б) логіку будови лекції, план;

в) якщо тему, факти, логіку, докази тощо, я оцінюю позитивно,

то чим пояснити невдачі, незадоволеність, послаблення контакту.

- як я оцінюю свою усну мову: дихання, чи були вимушені паузи для вдиху, що можна сказати про гучність голосу, темп мовлення;
- які уроки я можу винести зі свого виступу, що зможу використовувати з досвіду підготовки та самого виконання у своїй подальшій роботі.

інших студентів. Під пізнавальною самостійністю розуміють прагнення та уміння студентів самостійно мислити, здатність орієнтуватися у новій навчальній ситуації, знаходити свій підхід до вирішення задач; уміння критично підходити до суджень інших, мати незалежну власну думку, судження.

Педагогічний процес будується на ґрунті особистісних взаємовідношень кожного викладача зі студентською аудиторією. Саме ці стосунки цілеспрямовані, ретельно продумані, забарвлені багатою палітрою почуттів викладача, допомагають йому впливати на розум, мисленнєву діяльність молодих людей.

Чому аудиторію, як правило, необхідно „розворушити”, „достукатися” до неї? Педагог-початківець повинен враховувати, що аудиторія „інертна”. Будучи зібрана разом, аудиторія, звичайно, вже має визначену думку, чим і пояснюється її деякий первісний скептицизм саме по відношенню до викладача. Звичайно, частина аудиторії зацікавлена в отриманні інформації, однак, дослідження показують, що таких слухачів у середньостатистичній аудиторії близько 30%; 60% не мають мотивації, їх необхідно зацікавити; 10% присутніх взагалі „пробити” не можливо, це негативна частина аудиторії, яку важко зацікавити з різних причин.

Викладачу необхідно завоювати довіру, встановити контакт, взаємо порозуміння, розтопити „льодок” настороженості та упередженості, які нерідко бувають присутні у аудиторії по відношенню до лектора-початківця; це називається контрсугестивним бар’єром спілкування.

Монологічна промова викладача повинна стати діалогом зі слухачами. Для цього йому слід виховувати, тренувати елементи внутрішньої техніки мовленнєвої взаємодії: м’язову свободу, увагу, волю, уяву, оцінки, відношення, гумор, громадянський темперамент, діалектичне мислення, навички спілкування тощо. Відношення викладача до навчального матеріалу є вираженням його світобачення та життєвої позиції; джерелом, яке народжує почуття. Тому відношення, народжуючи почуття, веде до активної мовленнєвої дії.

Кожен викладач початківець – це своєрідна особистість, яка збагачує навчальну інформацію особистісною позицією та здійснює вплив на студентів, кожен з них має свої емоційні нюанси – це „добавки” до мовленнєвої (вербальної) комунікації: тембр голосу, його діапазон, тональність, темп мови, жести, міміка, поза, рух, уміння користуватися простором, інтонація. Як відмічав англійський письменник Б. Шоу, є п’ятдесят способів сказати так чи ні, та тільки один спосіб їх написати.

Тим, хто тільки-но прагне стати оратором (лектором), необхідно потренуватися в проголошенні промови вдома, перш ніж виходити з нею до аудиторії. Це може бути проголошення вголос чи „про себе”. Це допоможе визначити час звучання промови, орієнтуючись приблизно на 100-120 слів на хвилину (саме такий темп найсприятливіший для

аудиторі). Дуже зручними помічниками тут виступають відео магнітофон, магнітофон, диктофон чи дзеркало. За їх допомогою ви можете оцінити себе ніби „збоку”, розробити систему жестів, попрацювати над виразом обличчя тощо.

„Перед кожним виступом слід подумати, досягнути план виступу, так би мовити упорядкувати свої матеріали. Якщо лектор усвідомлює, що добре пам’ятає все те, про що має сказати, це надає йому бадьорості, впевненості в собі та заспокоює” (А. Коні).

Звуковий бік усної промови грає не менш важливу роль, ніж її змістовна частина. Існує три категорії лекторії: „одних можна слухати, других не можна слухати, третіх не можна не слухати”.

На жаль, мова недосвідченого викладача часто-густо буває суха, монотонна, невиразна, „штамповна” мовою підручника. Недоліками голосу – є у таких лекторів є задишка, хрипота, пронизливість, малий діапазон, напружене звучання тощо.

Сутність техніки мовлення – координації дихання, голосу, артикуляції зі збереженням норм вимовлення. Все це забезпечує такі якості голосу, як звучність, темп, чіткість дискусії.

Уміння володіти голосом – важливий показник ораторської майстерності і це передумова переконливості усної промови. Необхідними якостями ораторського голосу є: красивий тембр, сила, польотність, витривалість, широкий діапазон з висоти, голосності; адаптивність (приспособлення динаміки, тембру з метою протистояти звуковим перешкодам); сугестивність (здатність голосу навіювати емоції і впливати на поведінку адресата незалежно від смислу виголошених слів). „Голос – друге обличчя” (Жерар Бое).

Уміння формувати власний імідж необхідно оратору – це важливий компонент загальної культури особистості. У відношенні особистого іміджу необхідно дотримуватися певних правил:

- знати свій фактичний імідж: як сприймають тебе оточуючі;
- уміти подобатися, справляти позитивне враження, викликати довіру, приваблювати до себе аудиторію – створювати свій позитивний імідж;
- уміти формувати свій цільовий імідж – грамотно подавати себе, за допомогою певних засобів, викликати ту чи іншу реакцію, бажане відношення до себе.

Оратору (лектору) потрібен імідж компетентної, досвідченої, переконливої у своїй правоті, доброзичливої, привітної людини.

Отже, виступаючи перед аудиторією оратор (лектор) здійснює риторичний вчинок. Він висуває перед собою певну задачу: підтримує позицію одних, визиває сумнів у правильності їх суджень в інших відкриває шляхи, які ведуть до мети, заражає бажанням діяти, шукати, відкривати істину.

Універсальність ораторського мистецтва полягає в її необхідності людині будь-якої професії, тому що вміння керуватися своїм мисленням і мовою, як правило надає можливість людині повніше реалізувати себе, свої здібності в обраній спеціальності, тобто ефективна мисленнево-мовленнева діяльність – основа професіоналізму.

Література

1. Сазонт'єв Б.А. Рациональное и эмоциональное в лекции. – М., 1982. 2. Браун Д. Имидж – путь к успеху. – СПб., 1996. 3. Кант И. Трактаты и письма. – М., 1980. 4. Кони А.Ф. Избранное. – М., 1989.

УДК 37.013.42 – 055.1/.3

С.М. Гришак

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ЕГАЛІТАРНОЇ ІДЕОЛОГІЇ

Гендерна освіта як і, взагалі гендерні дослідження, почала розвиватися в Україні та в інших пострадянських країнах на хвилі світових гендерних перетворень, коли перед суспільством постала нагальна потреба у виборі таких стратегій розвитку, які б були спрямовані на утвердження гендерної рівності та статевого балансу у всіх сферах життєдіяльності суспільства, про що свідчило приєднання України до різноманітних угод та конвенцій щодо боротьби проти будь-яких форм дискримінації щодо жінок, визнання українською державою факту гендерної асиметрії в суспільстві та взяття зобов'язань з її ліквідації.

Соціальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, пов'язані з перерозподілом гендерних позицій у соціально-економічній і політичній сферах і конструюванням нових гендерних відносин і трансформація суспільних ідеалів, що призводять до переоцінки існуючих цінностей, потребують формування нового світобачення, що має бути засноване на позиціях гендерної рівності.

Реформування системи освіти, переосмислення існуючого знання, пошук нових технологій навчання, перехід від традиційних методів авторитарної педагогіки викладання до сучасних активних методів засвоєння матеріалу через власний досвід, співпраця на засадах партнерства – все це об'єктивно зумовило актуальність теоретичного осмислення та глибокого наукового аналізу змін, що відбуваються в галузі освіти. Науковцями М.Зелинським, Л.Кобелянською, І.Костиковою, І.Краснюк, Л.Смоляр, Н.Чухим та іншими відзначається початок впровадження гендерної компоненти в навчальний процес і становлення нового напрямку в системі освіти – гендерної освіти. Звідси

мету статті ми вбачаємо в обґрунтуванні необхідності впровадження гендерної освіти в навчальний процес, дослідженні її особливостей і значення у формуванні егалітарної свідомості особистості.

Тлумачення категорії гендерної освіти як визначальної у напрямку трансформації суспільної свідомості щодо переборювання традиційних патріархатних стереотипів і подолання гендерної нерівності знайшло розробку в роботах К.Дзюбак, І.Іванової, І.Костикової, В.Кравця, О.Луценко, С.Рикова, О.Цокур, Л.Штильової, С.Юдіної.

За словами Л.Смоляр, гендерна освіта “передбачає вивчення сукупності відносин жінок і чоловіків у суспільстві. Це стосується традицій, формальних і неформальних правил та норм, які визначаються місцем і становищем чоловіків та жінок в українському суспільстві” [1, 518]. К.Дзюбак наголошує: “Саме гендерна освіта є тим інструментом, за допомогою якого відбудеться перелом патріархальних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві” [2, 148].

Цінною для нас є думка вчених О.Цокур й І.Іванової, які вважають, що: “Через гендерну освіту здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв’язків на паритетних засадах. Саме гендерна освіта сприяє викоріненню біодетерміністських уявлень щодо сутності “жіночого” і “чоловічого”, вивченню природи статево-рольових стереотипів” [3, 191].

О.Луценко розглядає гендерну освіту як особливу форму, в якій конструктивно взаємодіють різні навчальні галузі, де зачіпаються питання змісту освіти та методик навчання. Цікавою є думка автора про те, що освіта не закінчується здобуттям кінцевого завершеного знання, бо є рефлексивною, “оскільки закінчується усвідомленням процесу своєї діяльності, розглядом та оцінкою її форм” [4, 498].

Український вчений-педагог В.П.Кравець під гендерною освітою розуміє процес засвоєння (та результат) знань про гендерну систему та психосексуальну культуру, що включає гендерну просвіту, пропаганду та гендерну самоосвіту [5; 179]. Його праця “Гендерна педагогіка” на сьогодні є фундаментальною з книг гендерної спрямованості у цій галузі, в якій автор на основі теоретичного матеріалу різних наук висвітлює різноманітні питання з гендерних і сексуальних проблем у педагогіці та освіті. В даній статті ми звертаємо свою увагу на тлумаченні поняття “гендерний вимір в освіті”, який автор використовує для вивчення міри взаємодії педагогіки та гендеру як складних наукових і соціальних категорій, та під яким “розуміють оцінку наслідків і результатів впливу виховних зусиль педагогів на становище і розвиток хлопчиків і дівчаток, усвідомлення ними своєї ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей, статус дітей у шкільному колективі, групі однолітків залежно від біологічної статі” [5, 8]. Багатьма дослідниками (І.В.Іванова, В.П.Кравець, І.С.Мунтян, Л.В.Штильова, О.С.Цокур) для розробки

проблеми гендерного виміру освіти використовується методологічний підхід, основу якого складають положення:

- аксіології як філософського вчення про матеріальні, культурні, духовні, моральні та психологічні цінності особистості, систему педагогічних поглядів, заснованих на розумінні цінності особистості, людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти;
- культурно-історичної теорії розвитку особистості, що визнає першість соціального над натурально-біологічним у психічному розвитку людини (Л.Виготський, О.Леонт'єв, А.Лурія та ін.);
- постмодерністських ідей про соціально-конструктивістську природу культури, людського знання та досвіду, статеву приналежність і сексуальність людини (Е.Гідденс, І.Жеребкіна та ін.);
- гендерної соціології та гендерної психології про гендерну ідентичність як базову структуру особистості на всіх етапах її розвитку, безперервності процесу конструювання та реконструювання гендера кожним індивідом протягом усього його життя (Ш.Берн, І.Кльоцина, Т.Бендас, Т.Говорун та ін.);
- гендерної педагогіки про природу взаємовідносин людини і суспільства в процесі гендерної соціалізації та про роль закладів освіти і виховання як одних з найважливіших гендерних технологій (В.Кравець, Л.Штильова, І.Мунтян);
- педагогічної антропології як філософської бази виховання (Б.Бім-Бад);
- вчення про андрогінію як умову ефективного розвитку та самореалізації особистості (С.Бем).

Ряд науковців (Ю.Градскова, І.Костікова, А.Мітрофанова, Н.Пуліна) розглядають гендерну освіту з точки зору вікової характеристики тих, хто навчається. Гендерну освіту школярів вони розуміють як корекцію процесу соціалізації, складовою якої виступає самоідентифікація дівчини або хлопчика та прийняття ними певної соціальної ролі; гендерна освіта студентів, на їх думку, полягає у сумісному пошуку засобів подолання гендерних стереотипів; а гендерна освіта дорослих носить “адаптаційний характер, допомагаючи прилаштуватися до змін, що відбуваються в оточуючому світі”[6, 69]. Головною метою гендерної освіти вони вважають подолання гендерних стереотипів, які заважають успішному розвитку особистості, ставлячи акцент на тому, що поведінка людини повинна залежати від її особистих нахилів, а не від очікування її оточення.

Вітчизняний філософ В.Суковата, як і попередні та і, взагалі, більшість дослідників, метою гендерної освіти вважає деконструкцію

стереотипів для формування нової особистості, “альтернативної ідентичності”, що є альтернативною тоталітарним цінностям патриархатного суспільства й адекватно вписується в концепцію демократичного суспільства. В своїй роботі вона особливо підкреслює значущість ролі освіти у формуванні особистісного самоусвідомлення та гендерної ідентичності: “Те, що саме система освіти та виховання, їх внутрішня політика є основними виробниками “культурних правил” і типів гендерних ідентичностей зараз не викликає сумнівів” [7, 93].

Дослідник гендеру в галузі педагогіки С.Риков вважає, що тільки “розібравшись зі специфікою прояву статевих особливостей чоловіків і жінок у різних сферах їх особистісної та професійній самореалізації, можливо конструювати оптимальні моделі педагогічної гендерної взаємодії в різноманітних ситуаціях статевої соціалізації” [8, 21], і, потрібні певні знання відносно конструювання у свій час правильної системи гендерних стосунків, що, на думку Р.Мойсюк, впливає на те, “як потім чоловіки та жінки бачать один одного, яким чином взаємодіють і як будуть будувати свої особистісні відносини надалі” [9, 163].

Л.Гук вважає освіту та освітні заклади необхідним чинником у створенні умов для самовизначення особистості в суспільстві, конструювання позитивних гендерних відносин і вибору адекватної моделі поведінки з урахуванням принципів гендерної рівності [10]. Консолідує початком і регулятором поведінки вона визначає гендерну культуру, яку вважає механізмом гармонізації особистісних і суспільних інтересів і підґрунтям переходу до партнерських стосунків між статями. Автор статті надає своє бачення моделі гендерно-збалансованих відносин, де об’єктами формування відносин виступають гендерна культура та гендерні відносини, а природа, держава, суспільство та особистість – суб’єкти та фактори, що формують, розвивають, вдосконалюють гендерну культуру та гендерні відносини, і визначає цей процес як взаємозалежний. Головною для себе ми визначаємо думку автора, що “відносини між суб’єктами повинні будуватися через призму гендерної культури та гендерних відносин” [10, 280-281].

Формуванню гендерної культури як одного із завдань гендерної освіти та гендерного виховання присвячені роботи І.Іванової, О.Кізь, О.Кікінежді, В.Кравця, О.Цокур. Принциповим для нас є визначення гендерної культури як невід’ємної складової гендерної освіти та гендерного виховання, що містить у своїй основі “знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки і чоловіка як різних біологічних, проте рівних соціальних істот” [11, 27]. Ми погоджуємося з В.Кравцем і О.Кікінежді щодо визначення показників гендерної культури в суспільстві, якими вважаються “дотримання принципу рівності статей у соціальній, економічній та політичній сферах суспільства, а також такий рівень громадянської свідомості, де успішно

відтворюються демократичні ціннісно-нормативні уявлення, забезпечується підтримка гідності кожної людини незалежно від статі” [12, 3], і вважаємо, що велике значення у формуванні егалітарної свідомості, заснованої на прийнятті ідеології рівності статей, відіграє гендерна освіта.

Цікавими в контексті вивчення ролі гендерного навчання щодо формування егалітарної свідомості стають методичні рекомендації, які висвітлюють досвід, набутий працівниками Хорольського районного центру соціальних служб для молоді у ході розробки і реалізації проекту виховання гендерної культури молоді шляхом запровадження спеціальної системи заходів із гендерної освіти та виховання [13]. Виховання гендерної культури в молодіжному середовищі, на думку реалізаторів проекту, “є одним із шляхів формування такого мислення, коли стереотипні уявлення про жінок і чоловіків не обмежують свободи їхнього вибору, а розвиток розглядається як процес розширення свободи вибору для представників обох статей, що в свою чергу буде забезпечувати рівні права і можливості жінкам і чоловікам в Україні” [13, 6-7].

Ефективність гендерної освіти, на думку багатьох дослідників (І.Іванова, І.Костикова, Л.Міщик, В.Суковата, О.Цокур, Л.Штильова, С.Юдіна та ін.), значною мірою зумовлена методами її впровадження. На думку І.Іванової, “пріоритетну роль у гендерній освіті мають відігравати сучасні технології навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення” [14, 153]. С.Юдіна стверджує, що не всі знання опановуються студентами, а лише ті, які “становлять практичну цінність і виступають засобом досягнення життєвих цілей” [15, 169]. Деякі вчені вважають гендерну освіту “полігоном нових методів навчання”, завдяки яким ті, хто навчаються повинні не тільки оволодіти певними гендерними знаннями, але й зруйнувати стереотипи власної поведінки та мислення [6]. На зміну тоталітарному викладанню, “що апелює до “абсолютного суб’єкта” та “монолог”, субститутом гендерного курсу повинна виступати не лекція, а перформанс, діалог, поліфонія (полілог)”, що має розширити можливості впливу навчального матеріалу на свідомість студентів й обумовити його сприйняття на тих рівнях психіки, що відповідають за формування ідентичності людини [7, 87]. Важливим підґрунтям ефективності гендерної освіти, що впливає на гендерну соціалізацію взагалі, мають стиль викладання та спілкування в навчальній аудиторії. За словами Л.Міщик, “сама організація навчального процесу передбачає відкритість та гнучкість, можливість альтернативних рішень поряд з традиційними формами навчання” [16, 126].

Не менш важливою для вивчення гендерного виміру організації освітньої системи та навчально-виховного процесу ми вважаємо роботу О.Луценко [4], в якій надається характеристика системи освіти як однієї з

базових інституцій, що відповідає за репродукування гендерної стратифікації в суспільстві, та перелік механізмів освітнього процесу, що сприяють відтворенню цієї стратифікації, а саме: гендерна соціалізація, формування гендерних ролей, трансляція гендерних стереотипів. Найбільш цінними ми вважаємо дослідження автором концепцій феміністської педагогіки, яка є підґрунтям гендерної педагогіки, та ідеї якої стають для нас актуальними в контексті ефективності засобів щодо формування егалітарної свідомості. В роботі підкреслюються ключові методологічні інновації:

- акцент на “досвіді” та важливості розкриття думки кожного, хто претендує на виробництво знання або інтерпретацію;
- підкреслення важливості зв’язків між теорією та практикою;
- колективний процес навчання;
- навчання, зосереджене на студенті [4, 482].

У річищі розв’язання завдань нашої статті особливу увагу привертає теза автора про необхідність перегляду поняття виховання з позицій гендерного підходу, “який передбачає гармонізацію статево-рольової взаємодії на основі егалітаризму як принципу рівних прав та можливостей особистості незалежно від статі” [4, 494].

Важливе значення для організації гендерно-орієнтованого навчання мають принципи гендерної освіти, що вироблені і сформульовані дослідницями з гендерних проблем І.Кльоциною, Л.Штильовою, Н.Радіною та іншими [18]. Найважливіші з них:

1. Орієнтація на співробітництво. Сутність його полягає в активному використанні діалогу, на відміну від авторитарного викладання.

У контексті нашого дослідження, на першому місці виступає процес формування високогуманних відносин викладача зі студентами (взаємна довіра, повага один до одного, турбота про всебічний розвиток кожного з урахуванням індивідуальності (зокрема гендерної ідентичності) тощо); організація навчального процесу, орієнтованого на засвоєння соціального досвіду (в тому числі гендерного) і сучасної гендерної культури для реалізації майбутньої професійної діяльності у просуванні ідей гендерної рівності; індивідуалізація та диференціація навчання (діагностика індивідуальних психологічних особливостей особистості та врахування індивідуального досвіду як основного мірила освітніх потреб); формування творчого колективу студентів і суспільно активної особистості кожного (розвиток особистості здійснюється не тільки в парі з викладачем, але й через спілкування – діалог – із багатьма людьми).

2. Розвиток особистісного потенціалу. За умови реалізації цього принципу акцент повинно робити не стільки на розвиток сфери інтелекту, скільки на розвиток таких особистісно складових як Я-концепція, мотиваційна та емоційна сфери особистості.

Сучасна освіта, гендерна зокрема, змінюють цільові орієнтири від “знаннієцентричної” організації навчання, що детермінується отриманням знань, вмінь і навичок, до “гуманістичної особистісно-центрованої орієнтації, до розвитку і самореалізації сутнісних сил, здібностей, дарувань людини як головної цілі освіти (В.В.Серіков, Н.Я.Якіманська, Н.А.Алексеев та ін.)” [19, 10]. Відповідно даного принципу, гендерна освіта повинна сприяти становленню самототожності та цілісності особистості студентів, мужності та жіночості як провідних якостей гендерної ідентичності, щоб студенти виступали не як безстатеві особистості, а як чоловік чи жінка, що осмислено самосприймають свою статеву приналежність, мають адекватні уявлення щодо маскулітності та фемінності, щодо позитивної статевої поведінки, відповідної своєї статі; вона повинна активізувати їх внутрішні спонукання до самореалізації потенціалу жіночої або чоловічої індивідуальності.

3. Єдність теорії та практики. Сутність цього принципу полягає у використанні життєвого досвіду в процесі навчання.

Усвоєння теоретичної інформації з гендерної проблематики передбачає особистісне включення через наукове самопізнання студентами своїх особистісних особливостей, тобто отримання знань, що “опосередковуються індивідуальним особистісним досвідом” [17, 263]. Навчання тоді стає результативним, коли в його процесі отримуються знання, що мають особистий сенс для навчаючогося й які можна практично втілити в реальне життя, щоб досягти наміченої цілі. Сутність цього принципу відображена у словах В.Загвязінського, який вважає, що “теорію, щоб не залишити її абстрактною, треба будувати на основі вже накопиченого досвіду того, хто навчається, спираючись на нього та розвиваючи його” [19, 41-42].

4. Принцип активності. Він спонукає особистість до активного соціального життя на основі особистісного розвитку.

Запропонований принцип відображає усвідомлене ставлення студентів до своєї діяльності, в процесі якої вони набувають знання і досвід, включення їх у навчання на рівні інтелектуальної, соціальної й особистісної активності. За словами В.Загвязінського: “Оволодіння знанням і розвиток відбуваються тільки у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо отримання запланованого результату” [19, 43]. Відповідно до цього принципу акцент у навчанні необхідно робити на творчу пізнавальну діяльність студента, а не на навчальну діяльність викладача, обирати такі методи, що активізують знання студентів, надають їм особистісного змісту та сприяють формуванню активної творчої особистості, здатної перетворити навколишнє середовище і саму себе, винайти можливості застосування свого потенціалу в оточуючому світі та реалізувати свою індивідуальність.

З огляду на все вищесказане, не важко передбачити, що гендерна освіта, яка передбачає організацію гендерно-орієнтованого навчально-виховного процесу, в якому студент і викладач виступають партнерами, які “сумісно і активно планують зміни, контролюють успіхи і оцінюють якість досягнутого, відкрито обговорюють конфлікти і знаходять способи їх вирішення” [20], навчає конструктивній співпраці з іншими в сумісному пошуку відповіді на різні питання, не втрачаючи своєї гендерної ідентичності, та не порушуючи гендерної ідентичності інших; формує терпимість і зрозумілість іншого, навіть якщо це є нетиповим; створює атмосферу свободи, відмовляючись від авторитарних методів викладання на користь делікатності, толерантності та поваги до думок інших; сприяє набуттю досвіду егалітарних відносин і виробленню стратегій реалізації нових можливостей для розуміння способів власних дій, пізнавальних і практичних, на позиціях гендерної рівності.

Література

- 1. Смоляр Л.О.** Становлення гендерної освіти в Україні // Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К., 2004.
- 2. Дзюбак К.М.** Проблеми гендерної освіти в загальноосвітніх закладах України // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Мат. Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К., 2003. – С. 148-151.
- 3. Цокур О., Іванова І.** Основи гендерного виховання // Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). – 2-е вид. – К., 2005.
- 4. Луценко О.А.** Гендерна освіта й педагогіка // Основи теорії гендеру: Навч. посібник. – К., 2004.
- 5. Кравець В.П.** Гендерна педагогіка. Навч. посібник. – Тернопіль, 2003.
- 6. Костицова И., Митрофанова А., Пулина Н. и др.** Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. – 2001. – №2. – С.69-75.
- 7. Суковатая В.** Учимся демократии: взгляд политолога // Высшее образование в России. – 2001. – №2. – С.86-95.
- 8. Рыков С.** Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. – 2001. – №7. – С.17-22.
- 9. Мойсюк Р.А.** Проблеми засвоєння гендерних ролей у підлітковому віці // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К., 2003.– С. 162-164.
- 10. Гук Л.В.** Формирование модели гендерно-сбалансированных отношений // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К., 2003. – С. 279-282
- 11. Кікінеджи О.** Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи // Шлях освіти. – 2004. – № 2 – С.27-29.
- 12. Кравець В.П., Кікінежди О.М.** Педагогіка та психологія: гендерний аспект: Навчальний посібник. – Тернопіль, 2004.
- 13. Досвід упровадження проекту виховання гендерної культури молоді / Упор. В.Гуриєвська.** – Хорол, 2003.
- 14. Іванова І.В.** Система підготовки майбутніх учителів до здійснення гендерного виховання школярів // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Мат. Всеукр.

наук.-практ. конференції (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К., 2003. – С. 151-154. **15. Юдіна С.П.** Гендер у вищій освіті: тенденції і проблеми // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Мат. Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К., 2003. – С. 167-170. **16. Міщик Л.І.** Актуальність гендерного підходу в освіті // Проблеми освіти. Наук.-метод. збірник / Кол. авт. – К., 2002. – Вип. 27. – С. 118-127. **17. Клецина И.С.** Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб., 2004. **18. Штылёва Л.В.** Внедрение теории гендерных отношений в профессиональную подготовку (http://www.murman.ru/ist/edu_centre/gender). **19. Загвязинский В.И.** Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001. **20.Ярская-Смирнова Е.Р.** Гендерная социализация в образовании // Словарь гендерных терминов (<http://www.ivanovo.ac.ru>).

УДК 37.03 – 053.67: [371.13:316.776.33]

Н.А. Грищенко

СМИСЛОВА СФЕРА СВІДОМОСТІ МОЛОДІ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Об'єктивні умови сучасного існування людської цивілізації ініціюють неминучі кардинальні зрушення. Дослідники підкреслюють, що останній фазі минаючої цивілізації відповідають не зачатки, а вже складені контури майбутнього суспільства [13].

Безумовно, слід погодитись з цим положенням, що ознаки майбутньої цивілізації можна бачити сьогодні.

По-перше, удосконалювання техніки та комп'ютеризація майже усіх видів діяльності звільнює людину від тяжкої фізичної праці, що дає змогу поширюванню розумової праці та творчого процесу.

По-друге, кореневі зміни відбуваються в економічній структурі суспільства. Не можна погодитися з тим, що розвиток багатьох глобальних систем, наприклад, систем комунікацій, транспорту, моніторингу навколишнього середовища, є невід'ємною ознакою конкретної національної програми. Вирішення загальнозначущих питань можливе тільки у межах інтернаціональної власності.

По-третє, наявні нові тенденції у соціальних та національних відношеннях. Це стосується подолання крайніх форм протиставлення різних соціальних груп, та налагоджування співпраці між ними у вирішенні загальних задач суспільства. Поступово силове вирішення конфліктів буде відходити у минуле.

По-четверте, й це відмінна риса нової цивілізації, відродження гуманізму. Така тенденція характеризується ключовим значенням науки, пріоритетною роллю духовної культури, формуванням елементів нової етики та правил міжособистісних відношень, які підкреслять прагнення до незалежності та самобутності кожного члена суспільства як унікальної особистості, що має право самостійно будувати власну поведінку, враховуючи інтереси інших, та, на кінець, зміною змісту, форм та методів освіти, яка має ціллю виховання всебічно розвинених самобутніх індивідуальностей, здатних до творчого мислення. Тому цінності та вимоги сучасності визначають освіту і виховання як постанову Людини Цивілізації й громадянина.

Така задача – дуже важлива й відповідальна справа, бо гуманістичне виховання молоді сьогодні забезпечить гармонійний стан суспільства в майбутньому.

Згідно з думкою деяких авторів[4; 7; 9], зараз існує протистояння між прагматизмом та духовністю, й молодь частіше обирає перше. Наприклад, В.Горшкова зазначає, що “сучасна молодь з урахуванням її відносної зрілості й достатнього усвідомлювання бажань не має нічого проти, щоб мати “все й одразу” [1]. Педагогічні дослідження Є.Бондаревської вказують на пріоритетне місце прагнень самореалізації та саморозвитку в учнівської молоді, друге місце посідають освіта, мистецтво, мораль, совість, а соціально значущі орієнтації, серед яких національна самосвідомість, історична пам'ять, патріотизм, демократія, займають незаздрісне місце. «Створюється враження, що спілкування та інтереси учнів укладаються у найпростішу поведінкову модель людей, замкнених на самих себе, споживачів[3, 110]. За словами Є.Бондаревської, така негативна тенденція засвідчує об'єктивність процесу самоактуалізації особистості, та необхідністю виховання постає посилення уваги до гуманістичної складової особистості з орієнтиром на мораль у контексті культури. “Явно, у вихованні повинні оптимально поєднуватися інтереси особистості, суспільства та держави. Якщо інтерес особистості полягає у вільному саморозвитку та збереженні власної індивідуальності, то інтерес суспільства – в тому, щоб цей саморозвиток відбувався на моральному ґрунті, а виховання сприяло відтворюванню у суспільстві культурних, моральних людей [3, 111-112].

Деякі автори вказують на те, що оскільки моральні відношення, моральна свідомість не існують як щось самостійне, а включені до системи різноманітних суспільних відношень, то звідси виходить висновок: удосконалювання останніх прямо й безпосередньо призводить до удосконалення включеної до них моралі. З приводу цього Л.Архангельський зазначає: “Безпідставність абстрактного оперування цим положенням в теоретичному плані складається в тому, що воно спричинює ототожнення моральних відносин з матеріальними, у

практичному ж плані призводить до затвердження автоматизму відображення соціальних умов у моральній свідомості особистості” [12].

Поставлену задачу може вирішити тільки виховний процес з особистісно орієнтованим підходом, який забезпечує умови для творчого саморозвитку, самоорганізації й самовиховання. Особливість такого процесу перебуває у розумінні вихованця як людини, здатної до дії на особистісному рівні.

Можливість поведінки на особистісному рівні виникає в тому випадку, коли діють особистісні структури свідомості, так звані особливі духовно-особистісні новоутворення, в яких закріплені суб’єктивний досвід вільного вибору вчинку, мотивування поведінки, оцінка та самооцінка моральної регуляції, вираження власної позиції [11].

Багато авторів сьогодні доходять до висновку, що головним предметом виховної діяльності повинен бути ціннісно-смысловий розвиток [1].

Кожна людина унікальна й має свій особистісний набір потреб (у вигляді бажань та прагнень) та цінностей – джерело особистісних смислів.

Людина виховується на протязі всього життя, але так зване “ціннісне ядро” особистості формується в юнацтві та молодому віці. Цей вік характеризується деякими психологічними рисами: до підліткових прагнень, які не мають практичного підґрунтя, приєднується більш реалістичний підхід до світу цінностей. Моральний ідеал наближається до дійсності, до реальних життєвих ситуацій і до образу життя. Ці явища обумовлені вже самостійним вибором своєї життєвої позиції, визначенням свого місця в житті. Цей вік пов’язаний з постановленням одвічних життєвих питань: Що я хочу від життя? Що в житті має для мене смисл? Яким я хочу бути? Заради чого я живу? Людина на цьому етапі життя шукає ті об’єкти та явища, що мають зараз або матимуть в майбутньому значущість, тобто особистісний смисл. Згідно з думкою О. Леонтьєва: “Якщо зовнішня почуттєвість зв’язує у свідомості суб’єкта значення з реальністю об’єктивного світу, то особистісний смисл зв’язує їх з реальністю самого його життя в цьому світі, з його мотивами. Особистісний смисл створює небезсторонність людської свідомості” [6].

Педагогічна психологія зв’язує вищевикладений віковий етап з формуванням власних моральних основ поведінки. В цей період дозрівання особистості формуються фундаментальні моральні настанови, які в подальшому проявляються як ціннісні орієнтири в практичній діяльності та поведінці особистості.

Як визначає В.С. Бакіров: “Без визначення вищих, кінцевих цілей життя загальна ціннісна спрямованість людини є аморфною, нестійкою, не дає можливості людині відокремитись, здобути стійку індивідуальну своєрідність. Але й не всяке наділення життя смислом є достатньою гарантією адекватного включення індивіда до соціальних

відношень”. На думку автора існує три основні смисложиттєві настанови особистості:

1. Егоцентрична, яка робить людину замкнутою у просторі її власної суб’єктивності.
2. Альтероцентрична, підпорядковує життя людини служінню родині.
3. Соціоцентрична, яка робить індивідуальне людське буття невід’ємним від проблем широких соціальних спільнот та, у кінцевому підсумку, всього людства [2].

Оскільки людина живе в оточенні інших людей, у суспільстві їй потрібно узгоджувати власне світосприйняття зі смисловою перспективою інших людей. Тільки подолання своєї егоцентричної настанови дозволить людині з успіхом адаптуватися в суспільстві та придбати власний соціальний статус.

Життя людини, підпорядковане будь-якій формі культивування особистісної суб’єктивності, будь-то гедоністична, естетична чи теоретична, ніколи не може принести людині як соціальній істоті глибинного, справжнього задоволення. “Займаючись самим собою, людина тільки у виняткових випадках, й у жодному разі не з користю для себе та інших, задовольняє власне прагнення до щастя” [8].

Згідно з висловлюванням О. Леонтєва, особистісний смисл уявляє собою “внутрішню рушійну силу” суб’єкта й зв’язує значення (наприклад, значення його діяльності) з реальністю життя суб’єкта в світі [6]. Тому важливо процес виховання будувати на психологічних процесах смислоутворення, смислоусвідомлення та смислобудівництва. Їх пріоритетну роль у формуванні та трансформації особистості висловив Д. Леонтєв. Під смислоутворенням він розуміє “процес поширення смислу від провідних смислоутворювальних, “ядерних” смислових структур до окремих, периферичних, походячих з конкретної ситуації розгортаючи діяльності. Це й опредмечування актуальних потреб, в результаті якого предмет стає мотивом діяльності, здобуваючи відповідний смисл. Це й процеси ситуативного розвитку мотивації, в яких формується система смислової регуляції діяльності, яка забезпечує реалізацію її мотиву. Це й окрас у свідомості особистісним смислом різних фрагментів образу світу, які виступають як цілі або умови здійснення діяльності.” [5].

Смислоутворення та смислоусвідомлення формують тільки передумови до смислової перебудови особистості, але вони не в змозі її реалізувати, бо мова йдеться про перетворювання глибинних особистісних структур. Тому тільки смислобудівництво порівнює, підпорядковує та упорядковує відношення суб’єкта зі світом, у тому числі шляхом творчої перебудови колишніх зв’язків” [5].

Щоб цей процес здійснити, необхідно психологічно його супроводити та визначити послідовність педагогічних дій. Ми вважаємо,

що необхідно розробити комплексний метод, який включає вивчення вузлових подій життя вихованця, здійснення педагогічної інтерпретації його індивідуальних особливостей, емпатичне прийняття особистості такою, яка вона є, спільне проектування етапів її подальшого розвитку. Такий процес передбачає адаптацію виховних засобів до характеру вихованця, залучання його до педагогічних та життєвих подій, розкріпачування для діалогу, творчості, саморозвитку та самобудівництва.

Вищевикладене скоріше укладається у розробку більше технології, ніж метода, яка потребує проведення спеціального педагогічного експерименту.

Література

- 1. Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход.** Сб. научных трудов и материалов по итогам науч. конф. – Волгоград, 27-30 сентября 2004г.: в 2 ч. – Волгоград, 2005. – Ч. 1.
- 2. Бакиров В.С.** Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. – Харьков, 1988.
- 3. Бондаревская Е.В.** Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах). – Т.2. – Ростов н/Д, 2006.
- 4. Гусякова Н.І.** Идеали і ціннісні орієнтації сучасних підлітків // Рідна школа 1993. – №8. – с. 11-14.
- 5. Леонтьев Д.А.** Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. Т.18. – 1997. – №6.
- 6. Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- 7. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т.** Социология образования. – К., 1997.
- 8. Маркс К., Энгельс Ф.** Сочинения. 2-е изд. М., 1955-1983.
- 9. Нартова-Бочевер С.К.** Два типа нравственностей самореализации личности // Психологический журнал. – 1994. – №4.
- 10. Разбегаева Л.П.** Ценностные основания гуманитарного образования: Монография. – Волгоград, 2001.
- 11. Сериков В.В.** Личностно ориентированное образование // Педагогіка. – 1994. – №5. – С. 16-21.
- 12. Шубенкова Е.И.** К вопросу о формировании ценностных ориентаций личности // Советская педагогика. – 1980. – №9. – С.27-33.
- 13. Яковец Ю.В.** История цивилизаций. – М., 1995.

УДК 364.273 – 053.5 (477)

В.В. Дейна

ПРОБЛЕМА ДИТЯЧОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ ТА БЕЗДОГЛЯДНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ЯВИЩЕ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Виховання дітей починається в сім'ї. Саме в родині закладаються основи фізичного, інтелектуального й морального розвитку, формуються

громадянські почуття, світогляд, естетичні смаки. Діти беруть приклад з батьків, і чим більше довір'я між ними, тим сильніший вплив сім'ї на формування особистості дитини.

Усі категорії неповнолітніх, які потрапляють в поле діяльності різних служб, виникли з причини порушення внутрішніх зв'язків у сім'ї, деформації її функцій та окремих суспільних факторів, погіршення життєвих умов громадян.

Діти з неблагополучних сімей проживають в умовах, що загрожують їхньому здоров'ю та життю. Така реальна загроза виникає тоді, коли дитина в холодну пору року бродить вулицями роздягнена, взута не за погодою, ночує в під'їзді, підвалі, каналізаційних люках. Вона може не лише захворіти, а й стати інвалідом. Така небезпека є й тоді, коли дитину залишають без їжі, одягу, необхідної допомоги або вона не може відвідувати школу, нормально навчатись і відпочивати внаслідок несприятливих умов, що склались у сім'ї з вини батьків або осіб, що їх замінюють.

Проблемою безпритульності та бродяжництва в контексті важковиховуваності займалися Б.Алмазов, І.Козубовська, Г.Кашкар'єв, Ф.Мустаєва, В.Оржеховська, Л.Грищенко та ін.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема бродяжництва ще недостатньо вивчена. Слід констатувати, що в наукових і методичних журналах цій проблемі практично не приділено уваги. Нерозробленість її посилює актуальність детального вивчення, оскільки, виникнувши в пострадянський час, проблема маленьких бродяжок і безпритульних дітей стала новою й не схожою на проблему безпритульності на початку ХХ століття.

Метою нашої статті є розкрити проблему дитячої безпритульності та бездоглядності як соціального явища українського суспільства. Для цього ми спочатку розкриємо основні причини, які зумовлюють дитячу безпритульність та бездоглядність; дамо визначення понять: „безпритульність”, „бездоглядність”, „бродяжництво”, „соціальне сирітство”; розкриємо види та психологічні механізми девіантної поведінки безпритульних та бездоглядних дітей.

До основних причин, що зумовлюють дитячу безпритульність і бездоглядність, учені відносять:

- невідповідність організації роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування з питань сім'ї та дитинства реальним потребам суспільства;
- жорстокі форми виховання дітей у сім'ях;
- неспроможність батьків утримувати дітей, що зумовлює збільшення звернень до притулків;
- психологічна криза стосунків між батьками та дітьми, що призводить до їх втечі;

- неспроможність або небажання сім'ї виконувати виховні функції;
- перебування дітей під опікою матеріально неспроможних родичів (бабусь, дідусів);
- експлуатація батьками праці дітей, що призводить до виникнення в них синдрому “раннього збагачення” і послаблює будь-яку мотивацію до продовження навчання;
- нездатність державної інтернатної системи забезпечити соціалізацію вихованців з урахуванням їх потреб та умов розвитку суспільства;
- низька результативність роботи органів опіки та піклування, недосконала система виявлення неблагополучних сімей [9].

До визначення поняття «безпритульність» як соціального явища треба підходити, роблячи акцент на особливостях середовища, соціальних умов, які, власне, і формують це явище. На відміну від безпритульної бездоглядна дитина, як правило, живе під одним дахом з батьками, зберігає зв'язок з родиною і має емоційну прихильність до будь-якого члена родини. Але зв'язки ці тендітні й перебувають під загрозою атрофії й руйнування. Залишаючись без уваги з боку дорослих, діти кидають навчання, безцільно проводять весь вільний час на вулиці. Бездоглядність дітей не рідко є першим кроком до безпритульності, соціальної дезадаптації, руйнування нормального процесу соціалізації дитини [5; 279]. Отже, поняття «безпритульність» повинне охоплювати низку обставин, характерних рис середовища, у яких дитина опинилася, а види бездоглядності визначатися залежно від наявності чи відсутності у цьому середовищі певних причин, чинників. У такому випадку безпритульні – це діти, які:

- мають сім'ю, але тимчасово втратили з нею зв'язки;
- залишилися без батьківського піклування й помешкання;
- мають житло і сім'ю, але впродовж дня перебувають на вулиці.

Таким чином, головною ознакою, за якою дитину відносять до категорії безпритульних дітей – це факт її перебування на вулиці більшу частину доби.

За соціальним тлумаченням до основного показника поняття «бездоглядності» належить відсутність певних умов для розвитку дитини.

З юридичної точки зору „бездоглядність” трактується як відсутність контролю за поведінкою неповнолітнього внаслідок невиконання або неналежного виконання обов'язків по його вихованню, навчанню або утриманню з боку батьків або законних представників [1; 2].

До провідних ознак безпритульності дослідники відносять: повне припинення всякого зв'язку з родиною, батьками, родичами;

знаходження в місцях, не призначених для людського житла; добування засобів для забезпечення життя способами, не визнаними суспільством соціально позитивними; підпорядкування кастовим кримінальним законам, запропонованим безпритульникам "авторитетами". Відсутність власного житла звичайно перетворює безпритульників у бурлак, що кочують з місця на місце. Сукупність усіх перерахованих вище ознак відрізняє безпритульну дитину від інших дітей [5].

Значення поняття „бродяжництво” юридична література тлумачить як блукання особи без постійного місця проживання та роботи, без джерел існування з одного пункту в інший або в межах одного населеного пункту [1; 2].

На відміну від безпритульності як суто соціального явища, що обмежує діапазон проблем, які потребують негайного вирішення, соціальні педагоги трактують це поняття по-іншому. Так, замість термінів «безпритульність», «бездоглядність» та «діти вулиці», які, до речі, вживаються лише в соціальному значенні, у межах соціально-педагогічного підходу до проблеми оперують поняттям «соціальне сирітство».

Соціальне сирітство – це соціальне явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини [7].

Критерій віднесення до соціальних сиріт дитини на підставі того, що вона відчуває себе самотньою, не є дуже переконливим. Насамперед тому, що високі суб'єктивні почуття можуть бути неадекватними дійсності, у якій перебуває дитина; по-друге, дитина, дійсно самотня, може не усвідомлювати свою ситуацію. Важко також відносити до однієї категорії соціальних сиріт тих дітей, які живуть з батьками, і дітей, які перебувають в опікунських закладах.

Основними причинами, що ведуть до виникнення цього явища і які визнають усі, хто працює над проблемою дітей вулиць, є негаразди в сім'ї, родинному вихованні, які штовхають дітей до складного життя на вулиці. Тому з погляду соціальної педагогіки визначальним при розумінні поняття «соціального сирітства» є виховний вплив середовища, у якому опиняються діти. Отже, соціальні сироти – це діти, які виховуються поза власною сім'єю і позбавлені достатнього, систематичного й інтенсивного контакту з батьками.

Слід зазначити, що явище бродяжництва найбільш поширене серед підлітків, оскільки саме в підлітковому віці відбувається розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Швидкий темп статевого дозрівання призводить до інтенсивного статевого потягу, який унаслідок соціальних умов не може бути реалізованим.

Ф.Мустаєва виділяє три рівні перебування у вуличному середовищі безпритульних підлітків.

До першого рівня належать підлітки, що пробули на вулиці менше місяця. Вони ще не встигли адаптуватися в цьому світі, не втратили надію на повернення у свою родину (особливо молодші підлітки). Вони намагаються заробляти на життя – жебрають, збирають пляшки, іноді прикрадають у п'яниць.

До другого рівня варто віднести підлітків, що пробули на вулиці більше місяця (іноді до року). Як правило, вони підлягали додатковому ризику жорстокого звертання і насильства вже після втечі з дому чи будинку дитячої установи. Такі підлітки вже придбали досвід вживання алкоголю, токсичних засобів, не рідко і сексуальних зв'язків. Спектр асоціального поведіння їх значно розширений порівняно з дітьми першого рівня.

Підлітків, що залишили свій рідний будинок більше року тому, варто віднести до третього рівня. Такі підлітки вже придбали кримінальний досвід, їх нерідко втягують у свою діяльність злочинці. Перехід підлітка в цю групу збільшує ризик його соціально-психологічної деформації і зменшує його шанси потрапити до соціально-реабілітаційних установ. У сьогоденних умовах ця група має тенденцію до збільшення [5, 280].

У багатьох підлітків спостерігається наявність потягів до бродяжництва, підпалів та інші види порушень. Такі порушення бувають при різноманітних психопатіях, неврозах, шизофренії; як короткотермінові епізоди можуть спостерігатись і при акцентуаціях характеру.

Порушення потягів має складні психологічні та фізіологічні детермінанти. Спільним для всіх типів патології потягів є те, що вони мають глибинну підсвідому природу. У свідомості виникає стійке, іноді непереможне прагнення здійснити певні дії. Якщо дія має аморальний чи протиправний характер, то після її здійснення підліток переживає змішане почуття задоволення й докори совісті.

З психоаналітичної точки зору порушення потягів є засобом реалізації статевого потягу. При біхевіористичному (поведінковому) підході звертається увага на виникнення випадкового умовно-рефлекторного зв'язку між певними діями й позитивними емоціями та закріпленням цього зв'язку. У концепціях дизонтогенезу порушення пов'язуються з нерівномірним розвитком сфери потягів та гальмівних механізмів [3; 6; 8].

Розглянемо докладніше деякі види порушень потягів. Утечі часто трапляються в підлітковому віці й можуть бути ситуативно зумовленими та пов'язаними з патологічними потягами до бродяжництва [4].

Ситуативно зумовлені втечі поділяються на імпульсивні, емансипаційні та демонстративні.

Імпульсивні втечі виникають як відповідь на стресову, загрозливу ситуацію. Якщо підліток побоюється покарання за певний проступок, він намагається уникнути його. Як правило, у цих випадках підліток здійснює втечі сам. Він залишається в межах міста, ночує на горищах та в підвалах. У подальшому цей поведінковий стереотип може закріплюватися й повторюватися за будь-яких труднощів. При дослідженні особистості таких підлітків спостерігається наявність нестійкого й лабільного типів акцентуацій характеру. Умови виховання при цьому надто вимогливі, за типом домінуючої гіперпротекції.

Емансипаційні втечі виникають як прагнення до різноманітності, ризику й пригод. Спонукає до втечі бажання позбутися способу життя, постійних опіки та повчань дорослих, що вже надокучили. Утечі частіше здійснюються в компанії з 2-3 приятелів, при цьому можливі подорожі на великі відстані або за межі міста, коли підлітки живуть біля річки чи в лісі в курені. Часто втечам передують інші порушення поведінки – шкільні прогули, пиятики, дружба з асоціальними підлітками. При патопсихологічному обстеженні особистості цих підлітків виявляється гіпертимний, гіпертимно-нестійкий, циклоїдний типи акцентуацій.

Демонстративні втечі здійснюються з метою як привернути чи повернути увагу матері або об'єкта закоханості, так і посісти привілейоване місце серед однолітків. Утечі здійснюються недалеко і ненадовго в ті місця, де підлітка напевно будуть шукати. Цей тип утеч часто закріплюється у вигляді стійкого поведінкового стереотипу. При патопсихологічному обстеженні таких підлітків спостерігається істероїдний, істеро-лабільний тип акцентуацій.

Утечі як порушення потягів виникають без будь-яких видимих причин, за нормальних сімейних взаємовідносин. Перші втечі з дому можуть бути ще в дошкільному віці, але найбільшої інтенсивності сягають у підлітків. Вони несподівано йдуть з дому, можуть подорожувати всією країною. Підлітки перед утечею відчувають занепокоєння, непереборне бажання піти. До деякої межі підліток може протистояти такій потребі, але потім все рівно здійснює втечу. Після зменшення потреби підлітки часто самостійно повертаються додому, обіцяють «так більше не робити», але потім втечі повторюються.

При патопсихологічному обстеженні цих підлітків наявна шизоїдна чи нестійка психопатія (інколи епілептоїдна); часті симптоми органічного ураження ЦНС. При виявленні вираженої інертності психічних процесів, епілептоїдних змін особистості обов'язкова консультація психіатра, оскільки не виключено, що втечі пов'язані зі зміненими станами свідомості.

Аналізуючи працю Ф.Мустаєвої [5, 281] можна виокремити, що безпритульні і бездоглядні діти мають складний соціальний, медичний і психолого-педагогічний статуси. Умови, у яких живуть ці діти і підлітки, гальмують їхній соціальний, фізичний, розумовий

розвиток. Проживання поза родиною чи інтернатних установ, у підвальних і горищних приміщеннях, антисанітарних умовах, без медичної допомоги і регулярного харчування підриває стан здоров'я дітей, веде до їхньої соціальної дезадаптації, руйнує пізнавальну діяльність, без якої не можлива подальша соціалізація. У соціальні притулки діти потрапляють у стані виснаження, обтяженого серйозними захворюваннями. Так, порушення психіки відзначене у 70% безпритульних дітей, майже 15 % мали досвід уживання наркотиків і психотропних речовин, вони найбільш уразливі з погляду захворювання ВІЧ-інфекцією. Соціальний і психічний розвиток безпритульних дітей деформовано. Для них характерно низький ступінь соціальної нормативності, перекрученість ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки, низький рівень знань. Більшість починає вчитися читати, тільки потрапивши в соціально-реабілітаційні установи.

Деякими дослідниками була зроблена спроба описати явище бродяжництва та безпритульності залежно від природи та походження неусвідомлюваних мотивів [2].

Перша категорія неусвідомлюваних мотивів властива певному типу особистості, що характеризується переоцінкою значущості своєї особистості, агресивною концепцією відносин з навколишнім середовищем, нестійкістю настрою, схильністю до гострих емоційних вражень. Таким чином, неусвідомлюваною детермінантою є сама психологічна структура особистості. Сюди ж відносяться особи з так званою негативною соціальною аутоідентичністю, які неусвідомлено уникають соціального контролю. Це, як правило, особи, що ведуть бездомний, паразитичний спосіб життя.

Друга категорія неусвідомлюваних мотивів може носити компенсаторний або гіперкомпенсаторний характер, що насамперед пов'язаний із неадекватністю, ущемленням особистості, комплексом неповноцінності, що розвивається. Останнє нерідко призводить до бравати, необдуманих, ризикованих вчинків, одним з яких є втечі з дому.

Третя категорія неусвідомлюваних мотивів пов'язана з відстроченою в часі дією за механізмом імпринтингу травматичного досвіду, що закріпився в дитинстві. Приниження, незаслужено жорстоке поводження з дитиною можуть залишати відбиток в емоційній структурі особистості та за певних умов породжувати відповідні форми поведінки.

Четверту категорію неусвідомлюваних мотивів злочинної поведінки становлять різні патологічні особливості особистості. У цих випадках у суб'єкта виникає найсильніше прагнення зробити вчинок, котрий він особисто розцінює як зовсім неприпустимий.

Указуючи на комплексний характер виховно-профілактичних заходів, необхідність подальшої педагогізації та психологізації діяльності органів профілактики, своєчасного залучення медичної допомоги, розширення мережі спеціальних навчально-виховних установ,

розрахованих на дітей, що мають згадані вище відхилення поведінки, варто підкреслити, що провідна роль у попередженні цих явищ приділяється заходам загального соціально-психологічного та педагогічного характеру: вдосконаленню системи навчання й виховання підростаючого покоління, оздоровленню найближчого оточення дітей і підлітків (насамперед умов їхнього сімейного виховання), створенню комфортних умов їхнього особистісного розвитку.

У нашій статті ми розкрили проблему дитячої безпритульності та бездоглядності як соціального явища українського суспільства. Виявили поняття безпритульних та бездоглядних дітей. З'ясували, що до основних причин, які зумовлюють дитячу безпритульність та бездоглядність належать: невідповідність організації роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування з питань сім'ї та дитинства реальним потребам суспільства; жорстокі форми виховання дітей у сім'ях; психологічна криза стосунків між батьками та дітьми; неспроможність або небажання сім'ї виконувати виховні функції; перебування дітей під опікою матеріально неспроможних родичів (бабусь, дідусів); експлуатація батьками праці дітей, що призводить до виникнення в них синдрому “раннього збагачення” і послаблює будь-яку мотивацію до продовження навчання; нездатність державної інтернатної системи забезпечити соціалізацію вихованців з урахуванням їх потреб та умов розвитку суспільства; низька результативність роботи органів опіки та піклування, недосконала система виявлення неблагополучних сімей. Розкрили види та психологічні механізми девіантної поведінки безпритульних та бездоглядних дітей, до яких відносяться: імпульсивні, емансипаційні та демонстративні втечі.

Таким чином, безпритульність сьогодні переходить із категорії соціального явища до категорії індивідуального нещасного випадку в окремих сім'ях. І службам у справах неповнолітніх треба більше уваги приділяти таким важливими напрямкам роботи, як соціальний захист, профілактика бездоглядності та правопорушень серед неповнолітніх, захист майнових прав дітей тощо.

Література

1. **Большой** юридический словарь / Под. ред. А.Я.Сухарева, В.Е.Крутских. – М., 2002.
2. **Васильев В.Л.** Юридическая психология. – СПб., 2001.
3. **Кернберг О.Ф.** Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. – М.: Академия, 1998.
4. **Максимова Н Ю.,** Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології. – К., 1996.
5. **Мустаева Ф.А.** Социальная педагогика: Учебник для вузов. – М., 2003.
6. **Скинер Б.** Оперативное поведение // История зарубежной психологии. – М., 1986.
7. **Словник-довідник** для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. Капської А.Й. – К., 2000.
8. **Фрейд З.** Очерки по психологии сексуальности. – М.: Харьков, 1999.
9. fostercare.org.ua.
10. www.loga.gov.ua.

Є.Г. Дєдов

МЕТА ЯК СУТНІСНА Й ЗМІСТОВНА КАТЕГОРІЯ МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Одним із поширених явищ демократизації українського суспільства є тенденція децентралізації в управлінні важливими суспільними системами. Однією з таких систем виступає система соціальної роботи як складова соціальної сфери. Соціальна сфера як будь-яка інша потребує відповідного управління. В нових економічних умовах все більш актуальною є ідея впровадження в соціальну роботу такого виду управління як менеджмент.

Проблема менеджменту соціальної роботи обумовлена пошуком оптимальної моделі управління соціальною роботою в ринкових умовах.

Професійний характер діяльності із менеджменту соціальної роботи потребує відповідної підготовки саме соціальних працівників до цієї діяльності. Оскільки менеджмент соціальної роботи в Україні тільки починає свій розвиток, існує проблемне коло питань, які чекають на своє вирішення: теоретичне забезпечення менеджменту соціальної роботи, відсутність правового поля для здійснення цієї діяльності, відсутність чіткої стратегії соціальної політики з боку держави, необхідність кадрового забезпечення менеджменту соціальної роботи та ін. Аналіз літератури показав, що деякі аспекти цього проблемного кола знайшли своє рішення в наукових працях О.І. Ляшенко [1], А.М. Панова, О.І. Холостової [2], В.І. Курбатова [3], А.Е. Комарова, А.В. Войтенко [4], І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової [5], К.С. Шендеровського [6], М.Ф. Головатого, М.П. Лукашевича, Г.А. Дмитренка [7], В.П. Андрущенко, В.П. Беха, І.І. Миговича, М.І. Михальченка [8]. Проте питання професійної підготовки соціальних працівників до менеджменту соціальної роботи залишається недостатньо розробленим і слабо вивченим. Слабо розроблено мету, сутність і зміст менеджменту соціальної роботи.

Саме кадровому забезпеченню ми приділяємо увагу в своєму дослідженні. І розглядаючи менеджмент соціальної роботи як теоретичну основу для розробки відповідного кадрового забезпечення, завданням нашої статті вважаємо розкриття сутності і змісту управлінської діяльності в галузі соціальної роботи через таку категорію як мета.

Основною категорією, головною складовою будь-якої діяльності, яка об'єднує всі інші частини виступає мета. Саме від вибору мети залежить вибір змісту діяльності.

У філософії мета розглядається як ідеальне уявлення результату діяльності і способів його досягнення за допомогою певних засобів.

«Мета є відображення у свідомості людини потреби в будь-якій речі, свого роду уявлене моделювання речі» [9, 381]. Пристосовуючи до завдань нашої статті, мету можна розглядати як бажаний образ майбутнього результату.

Для завдань нашого дослідження найбільш прийнятним є визначення менеджменту соціальної роботи, дане у такому формулюванні: менеджмент соціальної роботи – це самостійний вид професійної діяльності, яка спрямована на досягнення установово соціальної роботи, що діє в ринкових умовах, визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково-обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів управління.

При наявних розходженнях всі трактування терміну „менеджмент соціальної роботи”, які є в літературі, розглядають його як процес, що має певну спрямованість, зміст, механізми реалізації. Тому ми будемо розглядати цю діяльність як процес, а не сукупність певних знань, дій, понять та ін. Процесуальний підхід для нас має принципове значення, оскільки визначає педагогічну спрямованість нашого дослідження. Якщо є процес, то в ньому виявляються певні закономірності, виражені в змістовних, часових, критеріальних характеристиках. Вплив на них становить сутність управлінського втручання з боку управлінського персоналу з метою отримання бажаного майбутнього результату.

Переходимо до аналізу змістовної сторони менеджменту соціальної роботи. Насамперед відзначимо, що під змістом процесу менеджменту соціальної роботи ми розуміємо педагогічно орієнтовану систему знань, вмінь, навичок, понять, досвід самостійних дій, оволодіння якими забезпечує ефективне управління соціальною роботою. Принципово важливим аспектом сутнісної основи процесу менеджменту соціальної роботи є розуміння його не як самостійного соціального феномену, а як інструменту соціальної політики, й специфічної галузі на стику суспільних й економічних наук, що дозволяє його описувати в категоріях, прийнятих у загальній теорії менеджменту, соціальній роботі.

З цих позицій провідною педагогічною категорією виступає мета менеджменту соціальної роботи, завдяки якій, власне, і можливий процес менеджменту соціальної роботи. В умовах ринкових відносин її особливість полягає в тому, що вона виступає як засіб цілеспрямованого впливу, досягнення цілей організації.

Вище визначено, що основу сутнісної і змістовної сторони менеджменту соціальної роботи складає її цільовий компонент, стислий аналіз якого ми зараз здійснимо. Така логіка продиктована тою обставиною, що наявність усвідомленої мети – головний компонент і умова інтерпретації будь-якої, у тому числі соціально-педагогічної

діяльності, і лише після осмислення мети можна розпочати розробку механізмів, технологій, методів її реалізації на практиці.

Головну мету менеджменту соціальної роботи ми розглядаємо в двох трактуваннях:

1) головна мета управління соціальною роботою щодо всіх вікових груп, (розглядається в контексті цілей соціальної роботи) представлена в наступному формулюванні – ефективне управління закладом соціальної служби, яке дозволяє створити умови для позитивно орієнтованої соціалізації особистості, що сприятиме соціальній адаптації та самореалізації особистості як у її власних інтересах, так і в інтересах суспільства через чітко визначені цілі закладу соціальної роботи [7, 16].

2) ми включаємо визначення головної мети менеджменту соціальної роботи, дане авторським колективом під керівництвом І.Д. Зверєвої (в контексті цілей закладу соціальної роботи) представлене в такому формулюванні – забезпечення реалізації основних принципів державного підходу до організації соціальної роботи в умовах конкретної соціальної служби [10, 88].

Оскільки управління має цілеспрямований характер, то визначення цілей є вихідним пунктом менеджменту соціальної роботи. Цілі менеджменту соціальної роботи в своїй основі об'єктивні, тому що вони обумовлені об'єктивними законами функціонування закладу соціальної роботи як складної системи. Але процес визначення цілей носить суб'єктивний характер у зв'язку з тим, що цілі виробляються і формулюються людьми.

У самому широкому плані цілі управління виражають бажаний стан керованої підсистеми, її основні параметри. Науково обґрунтоване формулювання цілей менеджменту соціальної роботи має винятково важливе значення, тому що цілі визначають не тільки спрямованість розвитку закладу соціальної роботи, але й добір кадрів, методи менеджменту, зміст менеджменту соціальної роботи, принципи менеджменту соціальної роботи.

Таким чином, після визначення головної мети управління необхідно виділити і його локальні цілі, зміст управлінської діяльності. Це можна зробити на основі врахування особливостей закладу соціальної роботи як соціально-педагогічної системи, а також специфіки його взаємодії із соціальним середовищем.

Найбільш істотною особливістю закладу соціальної роботи є характер його цілей, пов'язаних із допомогою клієнту у розв'язанні його життєвих проблем. Вищезазвані цілі можуть бути реалізовані лише тоді, коли для цього є матеріальна база, соціальні працівники, організований процес, відповідні умови.

Говорячи про цільовий компонент процесу менеджменту соціальної роботи, слід визнати один нюанс. При баченій близькості понять „цілі соціальної роботи” і „цілі закладу соціальної роботи” є істотні

розбіжності. Якщо під узагальненими цілями соціальної роботи ми розуміємо бажані зміни в особистісному досвіді людини, її поглядах, установках за допомогою позитивно орієнтованої соціалізації [7, 16], то цілі менеджменту закладу соціальної роботи, в основному, сконцентровані в адаптації до мінливих ринкових умов, в довгостроковому виживанні організації, отриманні прибутку від надання соціальних послуг, виконання державних замовлень. Сюди ж варто віднести й те, що, на відміну від динамічних цілей соціальної роботи, цілі менеджменту соціального закладу в основному конкретні, вимірювані, в той час як перші можуть бути невизначеними чітко, не завжди зрозумілими, неконкретними. Тому в багатьох випадках цілі соціальної роботи часто не співпадають з цілями менеджменту закладу соціальної роботи.

До важливих особливостей закладу соціальної роботи можна віднести і характер діяльності, спрямованої на реалізацію цілей закладу соціальної роботи. Ця діяльність є творчого за своєю природою. Але вона здійснюється в умовах ряду обмежень та специфічних механізмів її реалізації. До них необхідно віднести управління за допомогою загальнодержавних механізмів – визначення цілей, планів, програм, різноманітних нормативів, підготовки і підвищення кваліфікації соціальних працівників, створення матеріально-фінансових можливостей здійснення педагогічної діяльності.

Але бажання охопити стандартами якомога більший діапазон службової поведінки людини призводить до протилежних результатів. Формалізація не в змозі цілком охопити службову поведінку людини [11, 59]. Погано піддаються нормуванню і стандартизації творчі види діяльності, до того ж така стандартизація для них надзвичайно небезпечна, тому що вона може зруйнувати саме творчий характер цієї праці. А, оскільки соціальна робота – це творча діяльність, то для зберігання її сутності надзвичайно важливо визначити межу стандартизації і нормування праці педагогів.

Спеціаліст із проблем управління Р.Х.Шакуров запропонував такий ранговий ряд існуючих у суспільстві організацій за рівнем зростання демократичності стосунків в них: армія; МВС; КДБ; транспорт; промисловість; сільське господарство; сфера послуг; державне управління; суспільно-політична діяльність; культура; мистецтво; освіта; наука [12]. Аналіз цього списку сфер громадського життя дозволяє зробити висновок про те, що праця соціальних працівників повинна піддаватися найменшій регламентації.

Підсумовуючи викладене, можна зробити наступні висновки:

1. Розуміння менеджменту соціальної роботи не як самостійного феномену, а як інструменту соціальної політики, специфічної галузі на стику суспільних і економічних наук дозволяє описувати його в категоріях, прийнятих у загальній теорії менеджменту, соціальної роботи. З цих позицій провідною категорією виступає мета. В

ринкових умовах її особливість полягає в тому, що вона виступає як засіб цілеспрямованого впливу, досягнення цілей організації.

2. Говорячи про цільовий компонент процесу менеджменту соціальної роботи, слід визнати один нюанс. При баченій близькості понять „цілі соціальної роботи” і „цілі закладу соціальної роботи” є істотні розбіжності. В багатьох випадках цілі соціальної роботи часто не співпадають з цілями менеджменту закладу соціальної роботи.

Дана стаття розкрила нові напрями подальших досліджень в окресленому руслі, зокрема щодо змісту підготовки соціальних працівників до педагогічної діяльності.

Література

1. Ляшенко А.И. Организация и управление социальной работой в России: Учеб. пос. – М., 1995. **2. Панов А.М.,** Холостова Е.И. Справочное пособие по социальной работе. – М., 1997. **3. Комаров Е.И.,** Войтенко А.И. Менеджмент социальной работы. – М., 2001. **4. Курбатов В.И.** Социальная работа. – Ростов, 1999. **5. Зверева І.Д.,** Лактіонова Г.В. Соціальна політика та менеджмент у соціальній роботі. – К., 2001. **6. Шендеровський К.С.** Управління соціальною роботою з дітьми та молоддю: менеджмент соціальної служби. – К., 2002. **7. Головатий М.Ф.,** Лукашевич М.П., Дмитренко Г.А. Управлінські аспекти соціальної роботи: Курс лекцій / Конспект лекцій. – К., 2002. **8. Андрущенко В.П.,** Бех В.П., Мигович І.І., Михальченко М.І. Соціальна робота: менеджмент соціальної роботи. – Кн.7. – К., 2003. **9. Блауберг И.В.** Краткий словарь по философии. – 4-е изд. – М., 1982. **10. Зверева І.Д.,** Безпалько О.В., Харченко С.Я. Соціальна робота в Україні: Навч. посібник. – К., 2004. **11. Пригожий А.И.** Организация: Системы и люди. – М., 1983. **12. Шакуров Р.Х.** Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М., 1990.

УДК 37.012.001.76

В.В. Докучаєва

СУБ'ЄКТ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

У технологічному процесі створення інноваційної педагогічної системи суттєвого значення ми надаємо прогностичному моделюванню, предметом якого, крім можливих станів *моделі* інноваційної педагогічної системи, також є імовірнісні траєкторії розвитку інноваційної педагогічної системи.

Дослідження постпроектувальної стадії існування інноваційних педагогічних систем дозволило нам виокремити три проблемних локуси (макрочинники) їх розвитку, а саме: 1) життєвий цикл інноваційної педагогічної системи; 2) сутнісні характеристики інноваційної педагогічної системи; 3) суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи. Аналіз змін у стані інноваційної педагогічної системи, що обумовлюються кожним з цих макрочинників, показує провідну роль проблемного локусу "Суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи".

Саме суб'єктний вимір інноваційних перетворень у освітньому просторі у спосіб створення й управління розвитком інноваційних педагогічних систем ми на разі актуалізуємо як *предмет* нашої статті. Отже, *метою* останньої ми ставимо з'ясування сутності впливу суб'єкта на розвиток інноваційної педагогічної системи через реалізацію його формальних функцій.

Виходячи з розуміння суб'єкта як а) людини, що пізнає зовнішній світ (об'єкт) та впливає на нього у своїй практичній діяльності [1, 483], б) діючого й пізнаючого індивіда чи соціальної групи, що має свідомість та волю [2, 465], в) носія активності [3, 389], зазначимо, що в інноваційній педагогічній системі ми виділяємо, як найбільш значущих, наступних суб'єктів (які, згідно з принципом ієрархічності систем, по відношенню до даної інноваційної педагогічної системи, є або підсистемами, або надсистемами):

- *Створюючий суб'єкт;*
- *Керуючий суб'єкт;*
- *Суб'єкт колективного творчого процесу;*
- *Суб'єкт зовнішнього керування;*
- *Оцінюючий суб'єкт (незалежний експерт).*

Аналіз цього проблемного локусу вимагав, по-перше, виокремлення основних функцій цих суб'єктів (з огляду на процес створення й реалізації проекту інноваційної педагогічної системи), по-друге, встановлення характеру зумовленості певних властивостей інноваційної педагогічної системи вищезгаданими функціями; по-третє, співвіднесення того чи іншого суб'єкта з конкретним етапом життєвого циклу інноваційної педагогічної системи, на якому актуалізується його роль.

Як показує досвід нашої науково-практичної діяльності в інноваційних закладах освіти, *для суб'єкта, що є відповідальною особою в процесі створення (проектування) й реалізації (впровадження проекту) інноваційної педагогічної системи, провідною його функцією є керуюча.* Так, для суб'єкта-творця (автор проекту, керівник колективу, що його розробляє) – це функція *наукового керування*, що актуалізується на таких етапах життєвого циклу інноваційної педагогічної системи, як: *створення проекту* (функція суб'єкта – суто продуктивна: він є носієм

здуму та його концептологом); *старт* інноваційної педагогічної системи, *становлення* її та *розвиток*, – на цих етапах створюючий суб'єкт виконує передусім *експертну* функцію (підсумкова оцінка стану реалізації й розвитку інноваційної педагогічної системи) та *консультативну* (за даними експертної оцінки надає кваліфіковані рекомендації щодо доцільності наступних дій).

Виходячи з аналізу сутнісних характеристик інноваційної педагогічної системи, можна констатувати, що саме *створюючий суб'єкт* обумовлює *набуття* й *збереження* інноваційною педагогічною системою таких властивостей, як *концептуальність*, *експансивність*, *енергетичність*, *стійкість*, *синергічність*.

Загалом доречним буде висновок, що перед суб'єктом постають різні завдання, зумовлені логікою процесу створення інноваційних педагогічних систем й подальшого керування ними, з огляду на що відбувається певною мірою *чергування його функцій*. Проте, *надзавдання створюючого суб'єкта полягає в тому, щоби сприяти утриманню, збереженню й розвитку створеної ним інноваційної педагогічної системи*.

Суб'єкт, керуючий впровадженням проекту.

Згідно з вимогами менеджменту, керівників принаймні має бути два: керівник-адміністратор та науковий керівник. Функції наукового керівника, на нашу думку, значною мірою перетинаються з функціями автора проекту (створюючого суб'єкта), які ми щойно розглянули.

Тож, з'ясуємо сутнісні моменти, що стосуються феномена “керуючий суб'єкт”, тобто адміністратора, який реально постає як керівник колективу творчих працівників освітнього закладу. Провідну функцію такого керівника можна визначити як *адміністративно-наукову*, що передбачає з його боку *безпосереднє управління процесом впровадження проекту за номінальної участі науковця*.

У випадку *дуальної* моделі керування реалізацією проекту доречно говорити про чіткий розподіл функцій – *адміністративно-керуючої* (керівник освітнього закладу) й *наукового керування* (або – за наявності більш “м'якої” організаційної моделі – функції *наукового консультування*).

Функції керуючого суб'єкта “працюють” на такі характеристики інноваційної педагогічної системи, як *ангажованість*, *інтегрованість*, *широта* та *інтенсивність*, *стійкість*, *синергічність*. Останні, як зазначалося вище, набувають прояву у вельми “доленосні” моменти життєвого циклу інноваційної педагогічної системи – *виникнення* (факту визнання), *становлення* (пристосування до навколишнього – освітнього, соціокультурного – середовища), *досягнення зрілості* (здобуття позитивного іміджу освітнього закладу, пріоритетної позиції на ринку освітніх та соціокультурних послуг), *вибори шляхів розвитку*

інноваційної педагогічної системи під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників.

Звідси стає очевидним розмаїття функцій та завдань суб'єкта, що керує впровадженням проекту інноваційної педагогічної системи у середовище дорученого йому освітнього закладу.

Проте, в нашому випадку, коли до уваги береться особливий аспект діяльності адміністратора освітнього закладу, який можна визначити як “співкерування науковим проектом”, найбільшій актуальності набувають специфічні здібності, властивості та інші психологічні параметри особистості керівника освітнього закладу, безпосередньо причетного до втілення вищезгаданого проекту. Сукупність цих індивідуально-особистісних якостей цілком інтегрується в понятті “інноваційний потенціал суб'єкта”, – подібно до того, як визначені нами сутнісні характеристики інноваційної педагогічної системи поєднуються в семантичну цілісність через поняття “інноваційний потенціал освітнього закладу”.

Отже, можна зробити висновок, що *керуючий суб'єкт* у даному випадку *постає як сукупний чинник організації та збереження інноваційної педагогічної системи.*

Суб'єкт колективного творчого процесу.

Функції суб'єкта (індивіда, групи, колективу) творчого процесу з реалізації проекту інноваційної педагогічної системи обумовлюються, насамперед, *Метою* його діяльності. В останній ми зазвичай виділяємо *мету зовнішню – освітню*, що є *мегаметою* і має вигляд соціального замовлення даному закладу освіти, та *мету внутрішню – педагогічну*, що є проекцією зовнішньої мети на локальне освітнє середовище й подається як *мета педагогічної системи* цього закладу.

Також, як показують наші дослідження, функції суб'єктів значною мірою зумовлені внутрішніми механізмами колективного творчого процесу, що *ініціюють, стимулюють та регулюють* його життєвий цикл.

Втім, якщо використовувати уявлення про подібні механізми колективного творчого процесу з єдиною гностичною метою – як підстави для виокремлення *функцій суб'єкта* цього процесу, то цілком достатньо, на наш погляд, виділити наступні два механізми: механізм сприйняття нового (Е.Роджерс) та механізм присвоєння та розподілу творчих ролей. Перший доводить суттєву обмеженість у плані розуміння сутності колективного творчого процесу – як такого, що має “фатальну” логіку розгортання.

Другий підхід, що пропонуємо ми (передусім – як приклад доцільного переносу продуктивних дослідницьких моделей з різних галузей науки в галузь педагогічного проектування), ґрунтується здебільшого на психотерапевтичному розумінні процесу реалізації мети у соціальній групі, що набуває практичного втілення у соціально-

психологічній моделі К.Е. Рудестама [4]. Згідно з останньою процес взаємодії у розв'язанні колективного (групового) творчого завдання має передбачати *дві провідні функції* – *функцію власне розв'язання* й *функцію надання підтримки*, які, у свою чергу, обумовлюють відповідні ролі учасників: щодо *розв'язання* колективного завдання – ініціююча, розробляюча, координуюча, орієнтуюча, оцінювально-критикуюча, залучаюча до дії; щодо *надання підтримки* – заохочувальна, гармонізуюча, створююча компроміс, зберігаюча, виконуюча, встановлююча стандарти, нейтрально сприймаюча.

Таким чином, можна зробити висновок, що виділення на попередніх етапах дослідження серед чинників процесу системоутворення окремої їх групи – *функціонально зумовлених ролей* у колективному творчому процесі – уможлиблює віднесення останніх саме до чинників *системоорганізації*, які цілком корелюють із тими властивостями інноваційної педагогічної системи, що забезпечують її життєздатність загалом.

Суб'єкт зовнішнього керування.

Серед суб'єктів зовнішнього керування загалом варто виділити: а) органи державного управління освітою (зокрема, в нашому випадку для проєктованої й впроваджуваної нами інноваційної педагогічної системи таким суб'єктом є облдержадміністрація й підпорядковане їй Головне управління освіти); б) органи громадського управління освітою; при цьому суб'єктами співуправління стають учителі, учні, батьки, громадськість.

Мета діяльності та відповідні функції суб'єктів державного управління й суб'єктів громадського управління освітою є вельми різними (хоча саме в цей час набуває прояву одна з найбільш суттєвих ознак сучасного освітнього процесу – перехід від державного до державно-суспільного управління освітою).

Можна визначити, як найбільш суттєві, наступні *функції суб'єктів державного управління освітою*:

- смислоутворююча (забезпечення пріоритетності освіти на рівні органів державної влади);
- проєктувально-розвиваюча (створення й реалізація регіональних, національних та міжнародних програм);
- стандартизуюча (розробка держстандартів освіти);
- нормативно-правового забезпечення;
- інвестуюча;
- професійно-діяльнісна (підфункції: експертно-корекційна, діагностично-моніторингова, кваліфікаційно-атестуюча тощо);
- контролююча.

Проте, з огляду на процес децентралізації (передання функцій і повноважень від вищих органів нижчим), при якому на найвищій

ієрархічні суб'єкти покладаються лише стратегічні завдання, а також виходячи з розглянутих вище функціональних характеристик інших суб'єктів, включених до інноваційної педагогічної системи (як-от: автор-розробник проекту, науковий керівник-консультант, адміністратор закладу), можна зробити висновок, що *найбільш загальною* (типовою) *функцією суб'єкта державного управління є функція санкціонуюча*. (Йдеться про прийняття імперативних рішень, що є принципово значущими для інноваційної педагогічної системи: стосовно започаткування інноваційного закладу освіти, вибору напрямків розвитку, чи взагалі щодо – факту подальшого його існування.)

Тому доречно припустити, що суб'єкт державно-адміністративного керування виконує, імовірно за все, роль *системоорганізуючого чинника* в її розвитку, адже він актуалізує такі властивості інноваційної педагогічної системи, як ангажованість, інтегрованість, широта.

Суб'єктом *громадського управління* є спеціально утворюваний колективний орган управління – *рада* навчального закладу (причому найвищим керуючим його органом є *конференція*, що відбувається один раз на рік, а решту часу роль вищого керуючого органу виконує так само рада навчального закладу). Загальна ідея залучення різних суб'єктів (представників педагогічного, учнівського, батьківського колективів та громадськості) до процесу управління освітнім закладом полягає, на думку дослідників у галузі соціальної психології, освітнього й педагогічного менеджменту, в тому, щоб створювати атмосферу наукового пошуку й позитивного психологічного клімату в колективі закладу [5, 425].

До провідних функцій суб'єкта громадського управління інноваційною педагогічною системою освітнього закладу віднесемо: *організаційну* (щодо виконання рішень конференції); *соціально-захисну* (щодо дотримання прав та інтересів учнів державними та громадським органами); *фінансово-аудиторську* (аналіз обліку витрат бюджетних асигнувань, формування інвестиційного фонду); *установчо-ухвалюючу* (затвердження окремих режимних моментів у життєдіяльності закладу, правил внутрішнього розпорядку тощо; заслуховування, затвердження звітів адміністрації та окремих педагогів, вироблення відповідних рішень); *консультативно-просвітницьку* (усебічне сприяння підвищенню батьківсько-педагогічної компетентності суб'єктів виховного впливу).

Отже, сама ідея створення інституту громадського управління системою освіти (надто демократична й гуманістична за своєю суттю), а також розглянуті вище функції *суб'єкта громадського управління* інноваційною педагогічною системою освітнього закладу дозволяють визначити для нього єдино можливу роль – *чинника збереження* інноваційної педагогічної системи, що актуалізується на всіх етапах її

життєвого циклу, набуваючи прояву саме через діапазон функцій суб'єкта громадського управління.

Оцінюючий суб'єкт (незалежний експерт).

Експерт у загальному розумінні – це досвідчена особа, запрошувана в суперечливих та складних ситуаціях. Варто зауважити, що саме експертиза, як ніякий інший метод, передбачає орієнтацію передусім на компетентність та досвід фахівця-експерта, особистість якого власне і постає головним “інструментом” дослідження [6, с. 109]. Тобто, якщо діагностика потребує певної техніко-методичної оснащеності дослідника, то експертиза вимагає насамперед вияву *цілкової суб'єктності* останнього. Звідси, як зазначає В.Ясвін, – принципова відмінність методу діагностики від методу експертизи: перший передбачає прагнення до максимальної об'єктивності результатів у спосіб нівелювання особистості дослідника, тоді як другий “органічно включає суб'єктивне міркування експерта, зумовлене його професійною інтуїцією” [6, 103-110].

Найбільш загальними критеріями для визначення компетентності експертів зазвичай слугують: рівень ерудиції (широта поінформованості); глибина знань з даної проблеми; обізнаність у певній галузі (Б.Гершунський); досвід діяльності у відповідній галузі; прогностичні здібності (В.Полонський).

Для випадку, коли працює група експертів, дослідники сформулювали *принципи*, яких має дотримуватися кожний оцінюючий суб'єкт під час вироблення експертних висновків:

1. Принцип несуперечливості суджень та оцінок.
2. Принцип системності вираження позицій.
3. Принцип узгодженості із законодавчими документами, програмними завданнями розвитку національних, регіональних тощо освітніх систем.
4. Принцип відповідності, згоди в остаточних міркуваннях експертів.
5. Принцип узагальненості критеріїв оцінки проекту (укрупнені показники).
6. Принцип усвідомлення реальності (урахування часових, ресурсних та інших раціональних показників у виробленні оцінних суджень).
7. Принцип доступності й прозорості у висловленні суджень. (Останні мають бути зрозумілими для різних фахівців у сфері практики освіти).

Беручи до уваги функції експертуючого суб'єкта (гностичну, акмеологічну, прогностичну, резюмуючу), що зумовлені провідними завданнями експертної діяльності (аналіз, прогнозування розвитку, з'ясування шляхів розв'язання ситуації, що виникла), можна зробити висновок, що загальна місія експерта є стратегічно значущою, тобто в

будь-якому разі спрямована на *збереження* інноваційної педагогічної системи. (Адже, як ми мали переконатися вище, завдання щодо “усунення” системи покладається на соціально й функціонально (посадово) призначеного для цієї місії суб’єкта державного управління.)

Найбільш виправданими для залучення експертуючих суб’єктів є вузлові (“доленосні”) моменти в життєдіяльності інноваційної педагогічної системи: перехід від одного етапу життєвого циклу до наступного – в процесі *програмованого розвитку*, відхилення від накресленої стратегії, вибір напрямків розвитку – в процесі *саморозвитку* інноваційної педагогічної системи.

Отже, у випадку програмованого розвитку інноваційної педагогічної системи, напевно, можна стверджувати, що дії експертуючого суб’єкта спрямовані на підтримку її *цілісності*. У процесі ж саморозвитку (самокерування) інноваційної педагогічної системи, коли провідною характеристикою останньої стає не цілісність, а *відкритість*, предметом аналізу експерта стає така властивість інноваційної педагогічної системи, як “синергічність” (поєднуваність, сумісність).

З огляду на зазначене вище, вважаємо, доречним буде наступний висновок. У процесі розвитку інноваційної педагогічної системи *суб’єкт* може поставати, в залежності від виконуваних ним ролей, *чинником* системостворюючим, системоорганізуючим, системозберігаючим, системорозвиваючим (стимулюючим), а отже набуває характеру *інтегрованого чинника*. Тому природно припустити, що головним завданням у процесі управління розвитком інноваційної педагогічної системи стає *забезпечення управлінської підсистеми компетентними кадрами відповідно до розглянутих вище ролей суб’єкта*, актуалізованих різними етапами життєвого циклу інноваційної педагогічної системи.

Література

1. **Словарь** иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М., 1988.
2. **Философский** словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М., 1987.
3. **Психология**. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М., 1990.
4. **Рудестам К.** Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. – М., 1990.
5. **Педагогика**: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1997.
6. **Ясвин В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию: Монография. – М., 2001.

Е.Г. Ємцева

ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розвиток сучасного українського суспільства, зміни які з цим пов'язані, ставлять у першу чергу вирішення молодіжних проблем, необхідність усвідомлення молоддю системи цінностей, традиційних не тільки для українського народу, але й для будівництва власної ціннісної ієрархії.

Сучасні соціокультурні умови, які висувають нові психолого-педагогічні проблеми, по-новому ставлять й ті, що досліджувалися раніше. Наприклад проблеми виховання з якими тісно пов'язані питання соціалізації дитини.

Сила впливу виховання залежить від ряду обставин, насамперед від характеру впливу соціального середовища та від власної активності особистості. Неврахування цього аспекту призводить до того, що цільові настанови, розраховані на формування свідомості особистості, відриваються від її діяльності, від соціальної практики, тобто від головних засобів їх реалізації, і пов'язуються в основному із засобами та формами виховного психологічного впливу на особистість.

Особливість процесу виховання полягає в цілеспрямованій людській діяльності, у свідомій зміні та вдосконаленні характеру, організації і змісту соціальної практики і спілкування людей, у їх організованому вихованні.

Досліджуючи проблеми трудової соціалізації слід відзначити, що аби яке явище, у тому числі й трудова соціалізація підростаючого покоління, має свої витоки й походження.

Виникнення передумов трудової соціалізації рівно як і трудового виховання історично було безпосередньо пов'язане з виконанням побутових обов'язків. Але у первісному суспільстві воно ще не виділялося в особливу соціальну діяльність.

У ході еволюції людства відбувався певний розвиток знярядь праці, з'являлися зачатки землеробства і на цьому тлі старші (немічні) почали виконувати спеціальну соціальну роль – готувати дітей (окремо хлопчиків та дівчаток) до життя. Окрім навчання виготовленню знярядь праці та деяким видам трудової діяльності (мисливство, землеробство, скотарство, ремесло), значна увага приділялася засвоєнню дітьми перших законів людського співжиття: табу й толіону. Загалом, паростки трудової соціалізації підростаючого покоління цього періоду доповнюється засвоєнням релігійних культів, що у подальшому сприяє формуванню інших уявлень, необхідних для життя того періоду [6,13].

Питаннями трудового виховання дітей та молоді у різні історичні періоди опікувалися давньогрецький філософ-матеріаліст Демокрит, англійський гуманіст Томас Мор, італійський мислитель Томмазо Кампанелла. Значне місце трудове виховання займало й у педагогічній системі засновника наукової педагогіки Яна Амоса Коменського [1; 6].

Французький просвітник Жан-Жак Руссо вважав, що в основу виховання окрім принципу природовідповідності повинен залучатися труд, який би сприяв розвитку самодіяльності та ініціативи учнів [1, 70-73].

У своїй теорії елементарної освіти видатний швейцарський викладач Йоган-Генріх Песталоцці обґрунтував поєднання продуктивної праці з навчанням і розглядав трудове виховання в зв'язку з моральним [1, 75-80].

Прибічником трудового загартування підростаючого покоління був німецький педагог-філантропіст Крістіан Готгільф Зальцман [6, 65].

Англійський педагог-реформатор Роберт Оуен серед своїх педагогічних принципів визначав й принцип поєднання навчання з продуктивною працею [6, 77].

Провідною ідеєю Августа Лая була заміна „школи навчання” – „школою дії”. В основу цієї ідеї була покладена єдність таких елементів навчального процесу як сприйняття, розумова переробка, вираз. „Вираз” він вважав метою навчання, а сприйняття й розумову переробку – засобами її досягнення. На його думку саме „ вираз” і являє собою діяльність, змістом якої є пристосування дитини до оточуючих умов життя. [6,82;15,99]

У заснованому в Брюсселі Овідом Декролі навчальному закладі „Школа для життя, через життя”, провідною була ідея необхідності побудови навчання на основі „центрів інтересів” дитини, серед яких основне місце займають фізичні й духовні потреби дітей, у тому числі солідарність, праця та самовдосконалення [6, 83].

Автор теорії функціональної педагогіки, швейцарський психолог та педагог Едуард Клапаред у своїй концепції акцентує роль впливу інтересів, мотивів, та потреб на поведінку дитини. Ряд своїх робіт він присвятив проблемам вироблення навчальних навичок, вольових якостей особистості, потреби у праці, питанням професійної орієнтації.

Прихильник ідей функціональної педагогіки Альфред Фер'єр вважав, що школа повинна сприяти природному розвитку дитини, й замість інтелектуалів-ерудитів формувати людей, здатних застосовувати отримані знання на практиці [6, 83].

Школа „абсолютної свободи”, створена у Саммерхілі на ідеях англійців А. Нейла й Б. Рассела, пройшовши певні випробування, дійшла висновку у необхідності набуття системи наукових знань для підготовки

до життя й сформулювала основну мету своєї діяльності як формування соціально активної особистості [6, 84; 2, 40-61].

Російський революціонер-демократ Д.І. Писарєв вимагав, щоб під час навчання в учбових закладах було включено фізичну працю, й щоб учні були залучені до цієї виробничої праці у майстернях. Це, на його погляд дає змогу розумового та фізичного розвитку організму, можливості тренувати „вірність ока й вірність руки”, навчитися застосовувати на практиці отриманні знання [1, 106-113].

Велику роль і значення праці у житті суспільства й у формуванні розвитку людської особистості надавав засновник руської педагогічної науки й народної школи у Росії К.Д.Ушинський. Він вважав корисним об'єднання у діяльності людини фізичної праці з розумовою, підкреслював виховну значущість сільськогосподарської праці для учнів(особливо для сільських шкіл). На думку Ушинського виховання повинно розвивати у людини любов й звичку до праці [5; 17, 227-228].

Український педагог і методист М.О.Корф вбачав основну мету загальноосвітньої школи у підготовці людини до життя. При цьому школа повинна забезпечувати надання учням різнобічних гуманітарних і реальних знань, сприяти зміцненню фізичних сил і здоров'я, розвитку почуття прекрасного, виховувати загальнолюдські моральні риси та прищеплювати любов до праці [6, 230-231].

Досвід першої створеної у Росії трудової школи, заснованої і відкритої у 1890 р. інженером-залізничником П.І. Христиановичем для дітей малозабезпечених родин, базувався на глибинному розумінні сучасної на той час практики гімназичної й реальної освіти. Тому завдання нової школи повинні були бути переважно виховними: допомогти учням дисциплінувати свою волю, надати їм необхідні для життя знання й навички, виховати повагу до праці й уміння працювати. Останнє, відбиваючи, на думку П.І. Христиановича, основу „деловой способности”, стало одним з головних опікувань його школи [11, 39].

У основу концепції трудової школи Джона Дьюї – американського філософа й педагога була закладена ідея поєднання двох напрямків теорії виховання: беручої початок від школи „психологічного індивідуалізму” Руссо (виховання як природний ріст активності дитини її інтересів, здібностей) й соціального спрямування педагогіки кінця ХІХ сторіччя (виховання як пристосування вихованців до потреб суспільства й цілей цивілізації). Таким чином, нова школа Дьюї, повинна приймати до уваги запити суспільства і у той же час рахуватися з природою дитини. Педагогічний стрижень дослідної школи Дьюї – виховання за допомогою „роблення”– під час якого м'язи, зір, сприймання, мислення допомагають один одному і складають робочий апарат дитини. Виховна система Дьюї являла собою відкриту демократичну громаду, що допомагало розвивати внутрішню активність учнів, спрямовуючи її у життєве русло [11; 15].

Представник „трудової школи й громадського виховання” Німеччини Г. Кершенштейнер вважав за необхідне для нової народної школи вирішувати два важливих завдання: готувати вмілих робітників для виробництва, які б володіли певними науковими знаннями, та здійснювати цілеспрямоване виховання майбутніх робітників у душі тогочасних суспільних відносин. Кінцевою метою школи Кершенштейнера було покликання – готувати корисних членів сучасного суспільства, готових до служіння державі, маючих по відношенню до своєї держави почуття підпорядкування, відданості, безкорисливої любові. [15, 391; 11, 46-47; 18, 61]

Популярний представник руху нового виховання (20-30 роки ХХ ст.) Франції Селестен Френе головною метою своєї педагогічної діяльності вважав демократизацію навчання й виховання. Провідними складовими його школи були демократизм, свобода, співробітництво, праця. Френе вважав, що школа майбутнього – це школа праці. Тому у якості виховних засобів він використовував самоврядування і шкільний кооператив, який здійснював продаж друкованої продукції, дитячих виробів, організував концерти, збирав внески „друзів школи” [6].

Яскравим прикладом серед багатьох виховних систем є трудова виховна система вальдорфських шкіл, яка представляє гармонійне поєднання пізнання, мистецтва й праці. У підсумках праці вальдорфських школярів об’єднанні користь, краса, любов до праці. Зайняття працею передбачають тісний зв’язок технічного й художнього початків, освоєння відповідних ремесел. Збагачення дитячої праці відбувається за рахунок поєднання знань та вмінь – „знання самі перетворюються в уміння, а трудові вміння проймаються мисленням та душевним розумінням” [11].

Радянські-педагоги та суспільні діячі Н. Крупська, С.Шацький, А. Луначарський, М.Калінін, П. Блонський розглядали теорію трудового виховання і політехнічної освіти як підготовку підростаючого покоління до життя й до праці: трудове виховання й трудове навчання повинні бути взаємо пов’язані, обумовлювати один одне та виступати двома боками єдиного процесу підготовки школяра до творчої трудової діяльності [15; 1]

Автори приходять до висновку, що процесу навчання необхідно придати політехнічний характер, пов’язати викладання політехнічних дисциплін з практичною діяльністю та індустрійним виробництвом, наповнити ідейним політичним змістом, для того щоб після закінчення школи випускники були здатні застосовувати свої знання у житті й досягати високих виробничих результатів у праці на благо суспільства.

Включення до важливих педагогічних умов реалізації трудового виховання наукових досягнень, свідчень, фактів, прикладів героїчної праці, ідейності й науковості змісту програм й підручників, єдності змісту освіти, взаємозв’язку між предметами, єдності теорії й практики,

урахування попередньої підготовки, розвитку учнів, а також вікових особливостей вважали за необхідне педагоги радянських часів З.Равкін й Е.Моносзон.

Особливий інтерес стосовно до вирішення поставлених нами дослідницьких завдань мають роботи видатного педагога й письменника А.С.Макаренка. Ряд його праць ("Прапори на баштах", "Педагогічна поема" та ін.) присвячено ідеї трудового виховання дітей і молоді. У його системі виховання – трудова діяльність є головною. А.Макаренко здійснював виховну роботу шляхом залучення вихованців до побутового самообслуговування, до рентабельної продуктивної праці. Це забезпечувало можливість фізично виживати, формувати у вихованців оптимістичний погляд на свою подальшу долю. На думку А. Макаренка у трудовому вихованні, мають бути нерозривними дві сторони: по-перше, у процесі праці виховувати у учнів любов до праці; по-друге, формувати у них необхідні для життя уміння і навички працювати [7; 8]

Суттєвим внеском у розвиток морально-трудового виховання школярів є праці В.Сухомлинського „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, „Павлівська середня школа” у яких він наголошував, що центральним у розвитку дитячої особистості є трудове виховання, тому вважав за необхідне залучати дітей та молодь до різноманітних видів продуктивної праці. Сухомлинський довів, що поєднання розумової праці з активною працею рук, дає можливість створювати з підлітка повноцінного громадянина, духовно багату особистість [13; 14].

Важливе місце у нашому дослідженні займають питання пов'язані з формуванням у старшокласників готовності до праці. Цим аспектам трудової соціалізації присвячені роботи Р.А. Довбуша [4], В.В.Серікова [12], В.А. Мальцева [9], П.Р.Атутова, В.А. Кальнея [19]. У їх роботах доведено, що готовність до праці – це сукупність низки взаємопов'язаних компонентів: від елементарних практико-прикладних знань і вмінь до стрижневих якостей особистості, таких як відношення до праці, ціннісні орієнтації, регулюючі трудову діяльність, здатність людини працювати у колективі, працювати самостійно та творчо.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу одразу привертає увагу теза, яка виділена у більшості робіт: праця – це засіб розвитку особистості, набуття усе більшої самостійності, автономності особистості, її соціалізація, тобто поширення й поглиблення зв'язків з різними сферами життя суспільства, оволодіння суспільним досвідом, що на думку авторів є передумовою становлення повноправного члена суспільства.

Трудова складова виховної системи має безпосереднє відношення до соціалізації особистості. З цією метою особливе значення набувають соціальні аспекти праці школярів: її сумісний, груповий, колективний характер, зв'язки між працею вихованців й працею усього

суспільства, організація праці й керування нею, які втілюють характерні риси суспільних відносин [11, 63-64].

У цілому наша думка співпадає з висновками авторів, бо вони мають під собою підґрунтя, й доказ цьому соціологічні дослідження, які свідчать, що саме відсутність практичного впровадження отриманих під час навчання знань у повсякденне життя юнацтва заважає ефективному набуттю необхідних вмій та навичок, тобто трудовій соціалізації.

Аналізуючи розвиток світової педагогічної ідеї – поєднання навчання з трудовим вихованням ми маємо змогу спостерігати, як людство поступово переходило від багатовікової індустріальної фази до постнауково-технічної. Цей процес тривалий та складний. Він вносить кардинальні зміни у сферу виробництва, докорінно змінює побут людей, їх соціальне та духовне життя. Висока динаміка виробництва потребує від працівників таких важливих якостей, як професійна мобільність, вміння швидко засвоювати попередній трудовий досвід, переучуватися, набувати нові знання, вміти керувати своєю психікою та рівновагою.

Значну цінність для нашого дослідження складають різні аспекти трудової соціалізації старшокласників у системі політехнічного безперервного навчання, представлені у збірнику наукових праць співробітників НДІТНП [10]. Автори розглядають вплив НТП на переобладнання сучасного промислового й сільськогосподарського виробництва, розкривають особливості застосування обчислювальної техніки, виробничої праці, технічної творчості в удосконаленні трудового навчання й виховання школярів, проблеми трудової підготовки, шляхи їх реалізації в умовах міста та села. На їх думку сучасному старшокласнику необхідно надавати окрім свідчень про технічне середовище, можливість вчитися самостійно здобувати знання, активно планувати альтернативні шляхи використання різних технічних засобів для досягнення необхідної мети, вирішення поставленого завдання. У цьому випадку у підлітків формується така важлива риса, як мобільність, що вкрай важливо в умовах стрімкого застаріння конкретних професійних знань і є основою здібності до самоосвіти.

Стан розробленості цього напрямку на сучасному етапі розвитку нашого суспільства має ряд слабких місць, пов'язаних із економічними, політичними змінами, які накладають свій відбиток на соціальні сфери, серед яких й соціальні інститути, які займаються питаннями підготовки нового покоління до вступу в доросле життя.

Аналізуючи попередню інформацію ми вважаємо, що під час формування трудової соціалізації старшокласників відбувається їх „трудове становлення – керований процес взагалі, а у педагогічному аспекті особливо. Розкриття його педагогічного й психологічного змісту сприяє цілеспрямованому вибору засобів керування цим процесом” [16]. Відношення людини до праці є одним з основних показників трудового становлення особистості. Трудове становлення людини

включає накопичення трудового досвіду, який проявляється у можливості особистості працювати з більшою ефективністю, оволодівати робочими прийомами, творчо підходити до трудової діяльності, самостійно знаходити нові засоби роботи.

Трудове становлення являє собою один з найбільш значних аспектів соціалізації особистості, тому що воно пов'язане з визначенням особистістю свого місця у житті й основного виду трудової діяльності, з готовністю її до досягнення професійної майстерності, формуванням відношення до праці як потреби.

Проблема засвоєння молоддю основних форм трудової діяльності та накопиченої суспільством культури у сфері праці, тобто проблема трудової соціалізації людини, а також роль та участь у цьому процесі різноманітних соціальних інституцій та їх система діяльності з приводу вирішення зазначеної питання, завжди мали серйозні складнощі, які полягали перш за все у тому, що більшість випускників вступаючи у доросле життя без належного практичного підготування до праці, як у матеріальній так і в інтелектуальній сферах, не мають певного уявлення про професії, в яких є потреба у суспільства, а тому відчувають утруднення в соціальному адаптуванні до суспільних реалій.

Як нами було вже зазначено – поняття „трудове виховання” виступає складовою поняття „трудова соціалізація”, але порівняно з минулим періодом, воно наповнюється якісно іншим змістом і стає впливом на психологічний розвиток молодої людини як суб'єкта соціального життя й його складових. Сучасне трудове виховання щільно змикається з розвиваючим навчанням, особистісною зорієнтованістю навчання і стає частиною трудової соціалізації учнів. Соціальний бік цієї проблеми, полягає у завданні держави, створити й надати підростаючому поколінню умови для соціалізації, у тому числі й трудової (загальну освіту, кредитування, професійну підготовку, перше робоче місце, охорону здоров'я, деякі пільгові умови для підприємницької й господарчо-економічної діяльності та ін.) [3, 118-145].

Таким чином досить актуально постає питання вирішення проблеми „трудової соціалізації” підростаючого покоління та таких її складових як „трудове виховання”, „трудове становлення”, „працелюбність”, „трудове дорослішання”, „професійна орієнтація” та інших.

Дослідники Атутов П.Р. і Кальней В.А. розглядають трудову соціалізацію старшокласника як активізацію позиції старшокласника у трудовій діяльності, що означає інтенсифікацію процесу накопичення школярем досвіду з метою формування прагнення й умінь виконувати „дорослі” соціальні функції, швидкого й різнобічного адаптування випускника до умов самостійного життя й праці [19].

Отже у зв'язку з переходом до ринкових відносин у багатьох постсоціалістичних країнах, у тому числі й в Україні, гостро постала

необхідність формування принципово нової трудової моралі, нових форм та засобів трудової соціалізації та трудового виховання підростаючого покоління [3, 118-145]. Дослідженням цих питань опікуються такі науки як соціальна психологія, спеціальні та галузеві соціологічні теорії, соціальна педагогіка, психологія праці та інші.

Саме це стає підґрунтям для розробки нових дієвих систем для підготовки юнацтва до засвоєння культури праці, можливості її вдосконалення з урахуванням накопиченого трудового досвіду попередніх поколінь .

Література

1. **Аксенов Д.Е.** О трудовом воспитании. Хрестоматия. учебн. пособие для студентов пединститутов / Сост., авт. введ. статьи и биограф. очерков Д.Е. Аксенов. – 2-е изд., исп. и доп. – М., 1982.
2. **Валеева Р.А.** Школа Саммерхилл – система свободного воспитания // Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М., 1998 – С. 40-61.
3. **Головатый Н.Ф.** Социология молодежи: Курс лекций. – К., 1999.
4. **Довбуш Р.А.** Способность к труду: О воспитании способности к труду у детей. – К., 1988.
5. **Історія української школи і педагогіки:** Хрестоматія / Упорядник О.О. Любар ; За ред. В.Г.Кременя. – К., 2003.
6. **Левківський М.В.** Історія педагогіки. Підручник. – К., 2003.
7. **Макаренко А.С.** Флаги на башнях // Собр. соч. В 4-х том. – М., 1987. – Т. 3.
8. **Макаренко А.С.** Педагогическая поэма // Собр. соч. В 4-х том., М., 1987, Т. 1-2.
9. **Мальцев В.А.** Человек и его отношение к труду. – М., 1988.
10. **Педагогические проблемы** трудовой подготовки старшеклассников на современном этапе. Сборник научных трудов / Под ред. И.Д. Чечель – М., 1989.
11. **Пашков А.Г.** Труд в школе: кризис или обновление? – М., 1992.
12. **Сериков В.В.** Формирование у учащихся готовности к труду. (Педагогическая наука – реформе школы). – М., 1988.
13. **Сухомлинський В.О.** Проблема виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані тв. в 5 т. – К., 1976. – Т. 1.
14. **Сухомлинский В.А.** Павлышская средняя школа // Избр. пед. соч., в 3-х т. – М., 1980. – Т.2. – С. 292-327, 344-351.
15. **Трудовое** воспитание и политехническое обучение. Краткий словарь для учителя / Под ред. М.Н. Скаткина и В.А. Полякова. М., 1968.
16. **Трудовое** становление школьной молодежи / Под ред. И.И. Зарецкой. – М., 1984.
17. **Ушинский К.Д.** Труд в его психическом и воспитательном значении // Народное образование. – 2001. – № 10. – С. 227-238.
18. **Шевченко П.** Проблеми трудового навчання і виховання в педагогічній спадщині Г. Кершенштейнера // Рідна школа, червень, 2004. – С. 61-63.
19. **Школа** и труд. / Под ред. П.Р.Атутова, В.А. Кальней. – М., 1987.

Н.В. Жевакіна

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В останнє десятиліття в системі вищої освіти України утверджуються нові підходи до організації навчально-виховного процесу. Однією з найперспективніших форм організації навчання у вищій школі є дистанційне навчання, яке вирізняється динамічністю, мобільністю, можливістю використання нових способів доставки інформації. Його здійснення неможливе без розвитку пізнавальної активності й самостійності тих, хто навчається. У зв'язку з цим особливої актуальності в умовах дистанційного навчання набуває самостійна робота студентів.

Проблеми самостійної роботи учнів завжди були в полі зору дослідників. Про інтелектуальну самостійність дітей у процесі навчання говорили ще Т. Мор та Т. Кампанелла. Ідею розвитку самостійності в пізнанні розвивав також Жан-Жак Руссо. Він не без підстав вважав, що учень повинен мати всеосяжний розум і здатність самостійно набувати знання за допомогою „гарно спрямованої свободи, а не насилля й примусу”. Ефективність самостійного навчання, на його думку, значно вища, оскільки „про речі, яким навчаєшся сам собою, отримуєш набагато більш ясні й правильні поняття, ніж про ті, з якими знайомлять нас чужі уроки” [8, 165].

Прихильником використання самостійної роботи в процесі навчання був І.Г.Песталоцці, який підкреслював, що „в дітей виникає прагнення досягнути самостійності через власну діяльність, яке ґрунтується на усвідомленні своїх сил” [5, 416]. Він підкреслював, що необхідно виховувати таких людей, у яких було б розвинуте бажання самостійно добувати знання з трудової діяльності. Розум найкраще розвивається на „ділових” заняттях, тому що саме на них можна відразу виявити помилку або промах.

Проблему самостійної роботи учнів також досліджували такі видатні вчені, як Г. Шаррельман [1, 376], А. Дистерверг [2, 376], Л.М.Голстой [1, 500], К.М. Вентцель [13, 266], К.Д. Ушинський [12, 710], І.Г. Гердер [1, 201], Джон Дьюї [3, 148] та інші.

Як бачимо, ідею самостійної навчальної роботи висловлювали багато прогресивних зарубіжних і вітчизняних педагогів. Вони поширювали думку про те, що самостійний пошук знань є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. Ураховуючи вищезазначене,

можемо стверджувати, що самостійна робота є обов'язковим елементом навчального процесу в будь-якій формі організації навчання.

Більш глибокі узагальнення щодо сутності самостійної роботи учнів зробив П.І. Підкасистий. На його думку, самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати скоріше як засіб організації та здійснення учнями пізнавальної діяльності відповідно до поставленої мети. Водночас учений звертає увагу на те, що в процесі навчання самостійна робота стосується й предмета, і методу наукового пізнання [6, 81].

У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженому Наказом Міністерства освіти України № 161 від 2 червня 1993 року, конкретизується підхід до її сутності: „Самостійна робота є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом та засвоєння вмінь, знань і навичок у час, вільний від обов'язкових навчальних занять” [7].

Неважко помітити, що в зазначеному документі йдеться про позааудиторну самостійну роботу студентів. Але це визначення не дає відповіді на запитання: яким чином організовується оволодіння навчальним матеріалом студентами? Саме це, на нашу думку, є найбільш важливим при визначенні сутності самостійної роботи студентів та управління нею.

Найбільш повно сутнісні ознаки самостійної роботи виявляються в дистанційному навчанні. Самостійна робота в умовах дистанційного навчання є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом та засвоєння знань, умінь і навичок за допомогою навчальних посібників, довідників, енциклопедій, консультацій викладачів-тьюторів.

Для організації ефективної самостійної навчальної роботи в рамках дистанційного навчання необхідне якісне дидактичне забезпечення, зміст якого повинен відповідати вимогам освітніх стандартів України. Під дидактичним забезпеченням розуміється комплекс взаємопов'язаних за дидактичними цілями й завданнями різноманітних видів змістовної навчальної інформації на різноманітних носіях, розроблених з урахуванням психології, педагогіки, валеології та інших наук і використовуваних для дистанційної освіти.

Дидактичне забезпечення при дистанційному навчанні виконує такі функції: організаційну, навчаючу, контролюючу, коригувальну, комунікативну, рефлексивну й прогнозуючу.

Комплекс дидактичного забезпечення дистанційного навчання може бути представлений у вигляді трьох блоків:

- інформаційно-змістовного;
- контроль-комунікативного;
- коригувально-узагальнюючого.

Інформаційно-змістовний блок складається з двох підблоків:

- інформаційного;

- змістовного.

Перший підблок містить:

- загальні відомості про курс, що вивчається;
- термін вивчення курсу;
- графік вивчення тем і розділів з навчальної дисципліни;
- форми й час звітності;
- графік проведення практичних і семінарських занять з використанням сучасних засобів інформатизації;
- графік консультацій.

Другий підблок містить:

- навчальні плани й навчальні програми;
- підручники, навчальні посібники, довідники, енциклопедії;
- плани семінарів;
- список додаткової літератури (посилання на інші документи);
- список рефератів, курсових і дипломних робіт з відповідної галузі знання;
- набір анкет для початкового ознайомлення з тими, хто навчається;
- методичні вказівки з проведення семінарських і практичних занять.

Інформаційно-змістовний блок забезпечує виконання організаційної й навчаючої функцій. Інформація в цьому блоці може бути представлена й на магнітному, і на паперовому носіях.

Контрольно-комунікативний блок складається з двох підблоків:

- контрольного;
- комунікативного.

Перший підблок містить різноманітні тести:

- для визначення вихідного (стартового) рівня підготовки того, хто навчається;
- для проміжного й підсумкового контролю;
- для перевірки готовності до переходу на іншу тему;
- для виявлення глибини розуміння матеріалу, що вивчається, питання для самоконтролю (загальні, детальні);
- питання до заліків та екзаменів;
- критерії оцінювання;
- графік контролю поточної успішності з курсу;
- графік і форми підсумкової атестації з програми кодування й розкодування результатів тестування.

Другий підблок містить:

- графік і види поточних консультацій з використанням сучасних засобів комунікації;

- графік особистих зустрічей з педагогами-кураторами й педагогами-координаторами з різних галузей знань.

Контрольно-комунікативний блок забезпечує виконання таких функцій: навчаючої, контролюючої, комунікативної, організаційної, рефлексивної. Крім того, він дозволяє встановити оптимальний зворотній зв'язок між учасниками дистанційного навчання.

Змістовна навчальна інформація в контрольно-комунікативному блоці представлена в трьох видах: теоретичному, аудиторно-практичному, розрахованому на самостійну роботу. Змістовна навчальна інформація, що міститься в цьому блоці, повинна забезпечувати кілька видів контролю: попередній, поточний, рубіжний і підсумковий. Контроль навчальної діяльності тих, хто навчається, сприяє розвитку й формуванню таких якостей, як самоконтроль, рефлексія й т. ін.

До **коригувально-узагальнюючого блоку** (результати педагогічного моніторингу рівня засвоєння) входять: підсумкові результати навчальної роботи учня, діагностика навчально-пізнавальної діяльності, аналіз результатів різних видів контролю. З цих даних в освітньому закладі формується база даних на кожного учня. Право доступу до неї мають адміністрація освітнього закладу й педагоги, які ведуть відповідні дисципліни.

Цей блок забезпечує виконання, наприклад, таких функцій: організаційної, коригувальної, комунікативної, рефлексивної, прогнозуючої. Крім того, моніторинг дозволяє прогнозувати розвиток тих, хто навчається, удосконалювати зміст, структуру й стратегію навчання з їх допомогою, планувати перспективи розвитку дидактичного забезпечення [11, 21].

Найактивнішим компонентом, який відповідає вимогам підвищення ефективності процесу навчання, посилення когнітивної мотивації того, кого навчають (тобто сприяє перетворенню того, кого навчають, на того, хто навчається), є електронний навчальний посібник.

Розглянемо сучасну форму навчальної книги на магнітних носіях, яку багато авторів позначають терміном „електронний підручник” або „комп'ютерний підручник”. Не вдаючись до детальної критики адекватності названих термінів, розглянемо варіанти визначення їх змісту.

У „Центрі сприяння об'єднанню світових інформаційних мереж університетів” при Київському національному університеті імені Т. Шевченка використовується таке визначення: „електронні видання – книги та підручники, які створюються в електронному вигляді та зберігаються на навчальному сервері або носіях інформації (CD та ін.). Вони містять дидактичні, методичні та інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмове забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного одержання й контролю знань” [14].

А.А. Сбруєва наводить таке визначення: комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, який забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ. Як правило, поєднує в собі якості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму [9, 151].

Таким чином, сучасний електронний підручник – це цілісна дидактична система, яка ґрунтується на використанні комп'ютерних технологій і ставить за мету забезпечити навчання студентів за індивідуальними й оптимальними навчальними програмами з управлінням процесом навчання. До найсуттєвіших відмінностей електронного курсу від традиційного відносять:

- 1) закладену в зміст підручника специфічну систему управління процесом навчання, яка містить засоби нелінійного структурування й оптимізації навчального матеріалу, засоби діагностики й корекції знань, розгалужену мережу зворотного зв'язку;
- 2) словесні методи, які дозволяють значно прискорити пізнавальні процеси;
- 3) графічні засоби, які забезпечують процесу навчання високий рівень наочності;
- 4) засоби мультимедіа, які дозволяють організувати навчальні заняття [4, 126 – 127].

О.Околелов виділив три провідні підсистеми в цілісній системі дидактичних вимог, що висуваються до електронного підручника:

I. Науково-методичну.

II. Технологічну.

III. Виховну [4, 126-127].

Науково-методичні вимоги до електронного підручника сприяють засвоєнню студентами системи наукових знань з певної предметної галузі. Для успішного розв'язання цього завдання необхідно, щоб електронний підручник реалізовував:

- бездоганно чітку логіку викладу матеріалу, яка дозволяє зримо простежити послідовність висновків;
- виклад навчального матеріалу за розгалуженою схемою, розробленою з урахуванням можливих рівнів підготовки студентів, їхніх інтересів і схильностей;
- різноманітні методи й засоби спонукання студентів до мотивованої розумової діяльності (чітка постановка навчальних завдань, включення в текст прикладних задач, які мають яскраво виражену професійну спрямованість, і т. ін.);
- різноманітні засоби й методи стимулювання пізнавальної діяльності студентів й управління нею (оперативне тестування, поступове ускладнення матеріалу, системи навідних питань, коригувальних методів, навчальні системи типу „Підказка” й т. ін.);

- системи запитань, вправ і задач на певний характер помилок у засвоєнні матеріалу й виявлення їх причин;
- спеціальні програми, які ставлять за мету усунення виявлених помилок у засвоєнні знань; цілісну систему контролю за засвоєнням знань і відповідних умінь та навичок;
- системи наочних і технічних засобів.

В електронному підручнику професійно-педагогічні уміння й навички викладача-методиста знаходять своє застосування в підсистемі „**Технологічні вимоги** до електронного підручника”. Саме ця підсистема дає можливість проектувати навчально-виховний процес у контексті дистанційного навчання.

Електронний підручник як навчаюча система повинен:

- 1) організувати й цілеспрямовано управляти діяльністю студента з вивчення курсу;
- 2) стимулювати діяльність студента в рамках окремого заняття;
- 3) раціонально поєднувати різні види навчальної діяльності з урахуванням дидактичних особливостей кожної з них і залежно від рівня роботи з матеріалом;
- 4) раціонально використовувати аудіовізуальні засоби навчання;
- 5) організувати додаткові заняття, ділові ігри й інші професійно орієнтовані заняття.

Вимоги підсистеми „**Виховна функція** електронного підручника” пов’язані з розв’язанням таких завдань:

- якісна підготовка спеціалістів з вищою освітою на базі сучасних досягнень науки. Спеціаліст повинен мати широкий теоретичний кругозір, глибокі професійні знання, уміння застосовувати їх у практичній діяльності, а також здатність і прагнення до постійного удосконалення й творчого пошуку нових знань;

- формування громадянських якостей і моральний розвиток на основі норм суспільної моралі, виховання патріотизму, правової грамотності, організаторських здібностей і можливостей;

- культурний розвиток студента як інтелігента. Виховання гуманізму, здорових естетичних здібностей і можливостей.

Таким чином, студенти, які навчаються дистанційно, більшу частину навчальної роботи виконують самостійно, перебуваючи на значній відстані від викладача. Між ними існує тільки опосередкована взаємодія з використанням інформаційних засобів. Виходячи з цього електронний підручник для студентів, які навчаються дистанційно, має поєднувати в собі більш широкі функції й містити більше засобів активізації пізнання, ніж звичайний друкований підручник. Зміст, структура та форма електронного підручника повинні враховувати відірваність студента не тільки від викладачів та однокурсників, але

часто й від культурних центрів, великих бібліотек. У зв'язку з цим назвемо такі особливості підручника для дистанційного навчання:

- 1) самодостатність інформації (у тому числі самодостатність завдань підручника, можливість для студентів перевірити правильність їх виконання);
- 2) структура та обсяг наближені до конспекту лекцій;
- 3) можливості організації різноманітних видів активної роботи студентів з підручником (ілюстрації, посилання на додатки, глосарії, запитання для самоконтролю та ключі для перевірки правильних відповідей) [10, 24-32].

Відповідно до названих особливостей електронного підручника для дистанційного навчання В.Семенець запропонував таку його структуру:

- вступ – стисливий опис предмета, його ролі та місця серед інших дисциплін, зв'язків з іншими предметами;
- основні теоретичні запитання, які мають вивчити студенти (у загальному формулюванні);
- текст з можливо більшою кількістю ілюстрацій, виділеними ключовими словами та визначеннями, посиланнями на додатки, а також з основними висновками за розділом;
- запитання для самоконтролю після кожного розділу ;
- локальний глосарій з розділу;
- запитання, що не ввійшли в програму, з позначенням джерел, з якими можна ознайомитись факультативно;
- глосарій, який по можливості повно відображає зміст курсу [10, 24-32].

Нове покоління засобів навчання, перш за все електронні підручники й посібники, внесли суттєві зміни в наші уявлення про функції навчальної книги. Електронні підручники стають не додатковим, а провідним засобом на багатьох етапах навчального процесу, звільняючи викладача від механічної репродуктивної роботи, надаючи йому нові можливості для творчого пошуку змісту, методів, засобів роботи з учнями, студентами. В умовах використання електронних засобів викладач повинен не тільки навчити учнів користуватися конкретним електронним підручником, але й виконати такі важливі й незамінні функції, як діалог за допомогою електронного підручника й без нього, виховання культури роботи учнів, студентів з навчальною інформацією (комп'ютерною, аудіовізуальною, друкованою тощо), консультування й контроль при виконанні різнопланових творчих робіт.

Отже, самостійній роботі студентів у дистанційному навчанні належить провідна роль, оскільки вона є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом. Її ефективність значною мірою залежить від якісного дидактичного забезпечення, яке має певний зміст та структуру. Предметом подальшого дослідження можуть стати конкретні форми й

методи самостійної роботи студентів у контексті дистанційного навчання, питання контролю за якістю засвоєння навчального матеріалу.

Література

1. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник. – К., 1997.
2. **Дистерверг А.** Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
3. **Левченко Т.И.** Современные дидактические концепции в образовании: Монография. – К., 1995.
4. **Околелов О.** Электронный учебный курс // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 126-127 с.
5. **Песталоцци И.Г.** Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Редкол.: В.Н. Столетов и др. / Под ред. В.А. Ротенберга, В.М.Клерика. – М., 1981. – Т. 2.
6. **Пидкасистый П.И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование – М., 1980.
7. **Положення** про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти України від 2.06.93 № 161.
8. **Руссо Ж.Ж.** Эмиль, или о воспитании. – М., 1913.
9. **Сбруєва А.А.** Порівняльна педагогіка: Навч. посібник. – Суми, 1999.
10. **Семенец В.** Дистанционные методы обучения. Состояние, проблемы, перспективы // Новый коллегіум. – 2000. – № 3. – С. 24 – 32.
11. **Скибицкий Э.Г.** Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обеспечения // Дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 21.
12. **Ушинский К.Д.** Вопросы обучения // Избр. собр. соч.: В 2 т. – М., 1954. – Т. 1.
13. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1997.
14. <http://www.distanse-learning.com.ua>

УДК 378.036 – 057.87

В.В. Завгородня

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Большинство исследователей сходятся во мнении, что студенческие годы необходимо рассматривать как особую форму социализации. При развёрнутом социально – педагогическом подходе к студенческой социализации её невозможно сводить лишь к следованию молодёжи готовой социальной форме, поскольку студенчество не является пассивным объектом социализации со стороны общества и его институтов. В последние годы в этом процессе всё более просматривается возрастающая роль самого студенчества.

Студенческие годы – время становления активной социальной самостоятельности и личной свободы. Это связано с тем, что реалии взрослой жизни катализируют процессы самоанализа и адекватной

самооценки, активизируют самовоспитательную деятельность, формируют механизмы саморегуляции поведения студентов. Это время не только профессиональной подготовки, овладения навыками самостоятельной интеллектуальной деятельности и управления, время любви, создания семьи, это период нахождения своего места в жизни, пора самоутверждения в студенческих группах и коллективах.

В работе со студенческой молодёжью необходимо учитывать возрастные задания данного этапа онтогенеза, к которым относятся:

- Природно-культурные (организация здорового образа жизни);
- Социально-культурные (овладение компетентностью в основных сферах жизнедеятельности – в семье, труде, социальных отношениях, умение достичь поставленной цели);
- Социально-психологические (нахождение чувства самоопределённости и эффективности в учебной сфере и сфере отношений).

Немаловажным для молодёжи является соотношение учебной и внеучебной сфер социализации, особенности межличностных отношений, проблемы смены видов деятельности и повышение образовательного и культурного уровня.

Возрастная субкультура студенчества предусматривает дифференциацию свободного проведения времени в связи с социальной принадлежностью, места проживания, социально-психологическими особенностями круга общения.

К физиологическим и психологическим особенностям возраста студентов на младших курсах относятся:

- Формирование чувства взрослости и собственных взглядов;
- Стремление к самоутверждению личности, соответственно – к проверке своих качеств;
- Устремление к познанию окружающего мира;
- Обострение чувства справедливости и повышенная реакция самозащиты.

По мнению ряда исследователей, студенчество – одна из самых проблемных социальных групп, которая претерпевает динамические внутренние изменения, сопровождающиеся усложнением взаимосвязей и отношений в социальной структуре украинского общества.

Современная действительность характеризуется динамичностью, конфликтностью, неопределенностью, падением уровня духовной культуры и преобладанием психологии «вещизма».

В связи с этим, справедливо утверждать, что студенческая молодёжь, как особая социальная группа, находящаяся под влиянием негативных явлений современности обладает характерными недостатками, которые несвязанные в своём проявлении с конкретными

личностями и коллективами, но, тем не менее, реально проявляются на макро уровне как стойкие тенденции, определяющие специфику студенчества.

Наиболее существенные из них следующие:

- Отсутствие стойкого стремления к повышению уровня общечеловеческой культуры, гуманитарной подготовки, эстетического развития;
- Пассивные формы проведения свободного времени;
- Употребление алкоголя, наркотиков, курение, различные формы антисоциального поведения, одиночество, суицид.
- Неудовлетворённость своим социальным статусом;
- Относительно бедная и однообразная духовная жизнь, примитивные интеллектуальные и культурные запросы, сомнительные, с точки зрения морали, формы их удовлетворения;
- Отчуждение от участия в органах самоуправления;
- Ограниченные возможности части студенчества для самореализации в рамках вузовской системы, бедное личностное общение вне вуза.

Учитывая вышеобозначенные моменты, мы считаем целесообразным предположить, что ведущим средством профилактики и устранения специфических недостатков студенчества, средством социализации может и должна быть эффективная организация внеучебной деятельности.

Внеучебная деятельность – специфический вид деятельности, являющийся неотъемлемой частью личностно-ориентированного воспитательного процесса, осуществляемого в сфере свободного времени с целью обеспечения формирования гражданских, общекультурных, нравственно-этических, эстетических, творческих качеств личности студента.

Содержание внеучебной деятельности в вузе должно рассматриваться как совокупность различных видов социального опыта, который студенты усваивают в процессе социализации. Чем разнообразнее представлена социальная действительность в направлениях внеучебной работы, и чем полнее она интериоризируется личностью, тем эффективнее будет происходить процесс социализации студенчества.

Различают следующие виды внеучебной деятельности: научно-исследовательская, общественно-политическая, художественно-эстетическая. Трудовая (частично трудовая), историко-культурная и этнографическая, физкультурно-спортивная, организационно-управленческая.

Из вышеобозначенных видов внеучебной деятельности мы считаем целесообразным акцентировать внимание именно на

художественно-эстетической, которая предусматривает участие в художественной самодеятельности, КВН, работа в различных творческих кружках и объединениях, литературное, вокальное, художественное творчество. Наш выбор объясняется особым влиянием направлений данного вида внеучебной деятельности на процесс управления социализацией студенческой молодёжи.

В процессе организации внеучебной художественно-эстетической деятельности необходимо использование личностно-ориентированного подхода, позволяющего раскрывать подлинные, а не мнимые личностные потенциалы, адекватно оценивать себя и обстоятельства жизни, видеть реальную перспективу, концентрировать усилия на деятельности, которая способна привести к личностному расцвету и дальнейшему самосовершенствованию.

Занимаясь творчеством, студенты ощущают потребность в оценке своей деятельности, в подтверждении её правильности и общественной значимости. Позитивная оценка вызывает чувство удовлетворённости, стремление работать лучше, воспитывает потребность в осуществлении поступков, которые заслуживают одобрения коллектива, отвечают его принципам и правилам.

Так, на Ровеньковском факультете ЛНПУ имени Тараса Шевченко начиная с первого курса обучения, студенты различных специальностей вовлекаются в процесс художественно-эстетической деятельности путём участия в таких мероприятиях, как «Алло, мы ищем таланты», «Мисс университет», «Кольорова осінь», посвящение в студенты, фестиваль студенческой моды, конкурсы на лучшую стенгазету и многие другие.

Именно организация коллективного и индивидуального творчества студентов способствует совместному созданию внутривузовской воспитательной среды, в которой происходит социально приемлемая социализация.

Необходимо отметить, что коллективная форма творчества преимущественно отличается от индивидуальной, поскольку выполняет ряд специфических функций, а именно:

- *Организационная функция.* Связана не столько с объединением студентов на основе общих интересов и ценностей, сколько с приобретением навыков жить в коллективе, сравнивая свои интересы и потребности с интересами других людей, всего коллектива.

- *Воспитательная функция.* Проявляется в том, что творческое объединение практически принимая во внимание интересы отдельно взятого человека, сохраняет его автономию. Воспитывает и обучает различать свои негативные и позитивные поступки, модели поведения. В объединении такого рода происходит очень интенсивное влияние людей друг на друга.

- *Коммуникативная функция.* Связана с непосредственным общением людей в коллективе, обеспечивает личность чрезвычайно необходимыми навыками социального общения.

- *Хозяйственная.* Допускает участие творческих объединений в решении их собственных (материальная база, пошив костюмов, аудио обеспечение и т.д.) и общеузовских заданий.

Широкие возможности личностной самореализации и максимальной раскрепощённости предоставляет КВН. Немаловажным фактором является его массовость и доступность участия. С педагогической точки зрения КВН, как форма художественно-эстетической деятельности позволяет использовать практически все приёмы педагогического воздействия на студента. При этом педагог остаётся в позиции товарища, активного участника творческого процесса. В процессе работы в КВН происходит общение, творческий поиск, столкновение характеров, интересов, что определяет его мощный творческий потенциал.

Само по себе творческое мероприятие никакой ценности не имеет, а обретает её в том случае, когда студент принимает участие в его подготовке, а не является пассивным созерцателем. Создание именно таких отношений в системе взаимодействия студенчества с окружающим социумом предполагает пространственная социализация, ведущим фактором которой является заинтересованность в результатах, основанная на личностно-ориентированном подходе к студенчеству со стороны всех объектов воспитательного процесса.

При таком подходе каждая «сыгранная» роль – будь то участие в команде КВН, в работе волонтёрского отряда, танцевального коллектива становится фактором личностного развития и условием успешности процесса социализации.

Художественно-эстетическая деятельность часто является неотъемлемым элементом работы волонтёрского отряда, которая характеризуется следующими особенностями:

- Важнейшим движущим мотивом здесь является личный интерес студента. Такая деятельность осуществима в условиях расширения свободы поведения, обмена мнениями, идеями, необычностью ситуаций;

- Участие в деятельности волонтёрского отряда позволяет развивать в студентах:

- склонность к новизне, быструю адаптацию к нестандартным ситуациям;
- здоровые карьерные устремления, рост внутреннего потенциала;
- активность во всех её проявлениях, энергичность в решении поставленной задачи, способность к применению новых приёмов организации деятельности;

- рост общекультурного уровня на основе опыта овладения различными социальными ролями, мобильность мышления, быстроту восприятия, адекватность реакции на новые обстоятельства;
- рост уровня социальной и гражданской зрелости, выражающийся в способности брать на себя ответственность за ближайшее окружение, стремиться к материальному и духовному развитию себя и общества в целом.

Опираясь на практический опыт организации художественно-эстетической внеучебной деятельности студентов на Ровеньковском факультете ЛНПУ имени Тараса Шевченко, мы считаем целесообразным сделать вывод о том, что участие в художественной самодеятельности, КВН, работа в различных кружках и объединениях, даёт студентам возможность для приобретения и передачи социального опыта, удовлетворения потребности в общении со сверстниками, развития эстетического вкуса, а также для наиболее полного проявления и формирования таких личностных функций, как самоопределение, творческая самореализация, расширение пространства общения и увеличение количества его субъектов.

Помимо этого, художественно-эстетическая деятельность способствует нахождению ощущения собственной значимости, что является необходимым условием оптимизации жизнедеятельности любого индивида.

Литература

1. **Кон И.** Социализация и воспитание молодёжи // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского – М., 1989.
2. **Кушак А.В.** Организационно-педагогические условия социализации студенческой молодёжи в современном воспитательном пространстве: Дисс...канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002.
3. **Савченко С.В.** Социализация студенческой молодёжи в условиях регионального воспитательного пространства. – Луганск, 2003.

УДК 37.013.42 (44)

М.А. Зверева

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ ФРАНЦІЇ

У сучасних документах про освіту – Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції загальної середньої освіти (12-річної школи) –

визначені пріоритетні завдання загальноосвітньої школи, серед яких: різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб; формування в школярів бажання й уміння вчитися, виховання потреби й здатності до навчання впродовж усього життя, вироблення вмінь практичного й творчого застосування здобутих знань; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їх життєвого й професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією [1, 47].

Розбудова сучасної української школи ґрунтується на принципах єдності та варіативності. Варіативність школи на протигагу уніфікованості означає визначення правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети й завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій. У Концепції загальної середньої освіти відзначається, що старша школа функціонує переважно як профільна, що створює значно кращі умови для диференційованого навчання та врахування індивідуальних особливостей розвитку.

Диференціація навчання є одним з основних організаційних принципів середньої загальноосвітньої школи у Франції протягом півтора століття. Нагромаджено величезний досвід упровадження її в шкільну практику.

Мета нашої статті – розкрити основні напрямки диференційованого навчання у французькій загальноосвітній школі з позицій професійної соціалізації учнів.

Диференціація навчання – це врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості у формі групування учнів та різної побудови процесу навчання у виділених групах [2, 7].

Як педагогічне явище диференціація – це складне, багатопланове, багаторівневе явище, у якому можуть розроблятися різні аспекти залежно від цілей, що стоять перед дослідником, та його бачення цієї проблеми. В окремих випадках виділяються й підкреслюються організаційні сторони диференціації, коли акцентується варіативність освітніх систем, що функціонують в умовах диференціації. В інших випадках акцент робиться на задоволенні освітніх проблем індивіда, і тоді диференціація навчання виступає як засіб створення індивідуальних освітніх траєкторій кожного учня. Диференційована педагогіка – це розвивальна педагогіка, що має на увазі досить гнучкі рамки побудови освітнього процесу на основі врахування:

- 1) соціокультурних відмінностей: цінностей, віросповідань, родинних настанов, мов, матеріальних цінностей і культурної специфіки;
- 2) психологічних особливостей, що розкривають мотивацію,

- бажання, творчість, увагу, задоволеність тих, кого навчають;
- 3) відмінностей когнітивних здібностей при засвоєнні потрібного обсягу знань, рівнів розумового розвитку.

Диференційована педагогіка покликана розрізняти інституціональний (макро-) і педагогічний (мікро-) рівні. В інституціональному плані диференціація – це спосіб організації навчання, який веде учнів до «проживання» різних ситуацій у межах педагогічного процесу. Подібний розподіл може застосовуватися як в альтернативній освіті, так і в різних видах діяльності з групами учнів. Педагогічна диференціація, на відміну від інституціональної, стосується роботи викладача з учнями.

Важливість урахування «властивостей розуму», «природних схильностей» учнів відзначали ще мислителі та педагоги минулого (Платон, М.Ф.Квінтіліан, Я.А.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо). Російські та українські педагоги (П. Лесгафт, Л. Толстой, М.Пирогов, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський) також неодноразово підкреслювали необхідність орієнтації на індивідуальні особливості учнів у процесі навчання. Окремі аспекти та різновиди диференціації розглядали вітчизняні дослідники Г.Єгоров, Л.Лернер, І.Лікарчук, О.Локшина, А.Самодрин та ін. Значним внеском у розробку проблеми диференційованого навчання стали праці французьких учених-педагогів Р.Кузіне, Л.Леграна, А. де Перетті, Ф.Мерье та ін.

Концепція педагогічної диференціації з'явилася внаслідок визнання учня як особистості. Р.Кузіне, С.Френе, Ф.Урі показали у своїх роботах, що кожен учень має свої бажання, турботи й цінності, і запропонували педагогіку, яка орієнтована на нього та його особливі інтереси. Один з лідерів «реформаторської педагогіки» Роже Кузіне (1881-1973) відзначив необхідність зміни взаємин «учитель – учень» і поставив перед учителем питання: як навчається учень? На його думку, «процес навчання не можна більше розглядати тільки як вплив учителя на своїх вихованців, оскільки такий вплив ілюзорний: у дійсності навчання – це різновид навчання, за допомогою якого дитина працює над своїм власним розвитком у сприятливому середовищі та за допомогою педагога, який виступає лише в ролі консультанта» [4, 167]. Ним було запропоновано педагогіку роботи в групі, що бере до уваги різні способи сприйняття учнів.

Педагогічні методи С.Френе базуються на свободі самовияву, організації діяльності в різних колективах, а також пізнання навколишнього світу через практичний досвід. Головним принципом його методу є пристосування школи до дитини. Вибір учнем навчальної діяльності, згідно з педагогікою С. Френе, дозволяє йому «активізувати внутрішню енергію», що призводить до створення середовища, яке стало б «полем для різноманітної діяльності дітей». Усе це, безумовно, повинно створювати можливість здійснення особистісного вибору

навчальної діяльності учнем. [2, 26]. Ф.Урі наполягав на необхідності навчання життя в колективі через практику «ради команди», всередині якої кожна група організовує зранку роботу таким чином, що протягом усього дня кожен відчуває себе комфортно, вільно, упевнено, у безпеці [3, 22].

Луї Леграна вважають автором концепції педагогічної диференціації. У 1973 р. він запозичив з психології термін „диференційована педагогіка» для позначення педагогіки, що враховує різницю між суб'єктами навчання [8, 1]. Будучи тісно пов'язаною з реформою 1977 р., диференційована педагогіка прийняла «форму підтримки учнів, які зазнають труднощів» (інструкція від 28 березня 1977). У 1981 р. Були утворені «пріоритетні освітні зони» як «інструмент боротьби проти нерівності перед школою», що бере до уваги соціально-економічну й культурну різноманітність учнів. Нарешті у своїй доповіді про реформу коледжу Л.Легран настояв на терміновому введенні на місцях диференційованої педагогіки, стимулюючої й прогресивної. Необхідність диференціації в навчанні й вихованні фігурує також і в законі «Про орієнтацію освіти» (1989 р.).

До формулювання концепції педагогічної диференціації французькі педагоги активно шукали найбільш ефективні способи впливу на особистість дитини. Так, у 60-ті рр. ХХ ст. відмічалася тенденція до того, щоб 10% навчального часу використовувати для індивідуальної роботи з дітьми та допомогти визначити пріоритети їх розвитку, Намагаючись установити зв'язок між учнями та школою, учителі створювали особливим чином організований, освітній простір, що сприяв «навчанню із захопленням». Ф.Мерье називає цей перший «шар» диференціації диференціацією-анімацією [3, 23].

У 70-ті рр. минулого століття у Франції продовжувався пошук нових напрямків розвитку диференційованих форм навчання, у результаті було проведено велику роботу зі сворення нових розкладів занять, нових структур. У ті часи вірили, що структурні реформи є єдино правильним рішенням, досить просто по-іншому організувати класи. Це дозволило виділити другий «шар» – структурну диференціацію.

У 80-ті рр. ХХст. намагання педагогів і вчених Франції були спрямовані на реорганізацію допомоги учням в індивідуальній роботі. Цей «шар» диференціації отримав назву диференціації – індивідуалізації.

Здебільшого диференціацію навчання у Франції розвинуто на рівні старшої середньої школи, де навчання відбувається в спеціалізованих секціях і відділеннях, які відповідають, як правило, майбутнім напрямкам спеціалізації вищої освіти. Неповна ж середня школа (коледж) вважається початковим етапом диференційованого навчання, де воно має здебільшого попередній, орієнтовний характер. Однак навчальні плани для закладів базової освіти вміщують, окрім

інваріантного компонента, також і обов'язкові предмети за вибором, необов'язкові елективні та факультативні навчальні курси.

Однією з пріоритетних цілей французьких освітніх реформ визнано індивідуалізацію навчання. Особлива увага повинна приділятися учням, які мають певні труднощі в опануванні знань. Така освітня стратегія позначилася й на особливостях побудови навчальних планів для загальноосвітніх французьких коледжів. Кожен коледж має гнучку сітку годин щотижневого навчального навантаження учнів і передбачає не менше двох годин для індивідуальних та групових занять, що розподіляються для занять:

а) під „наглядом”, які призначені для всіх учнів певного класу і проводяться вчителями, бібліотекарями, вихователями, запрошеними фахівцями;

б) „керованих” занять, призначених для учнів, які зазнають труднощів у навчанні. Ці заняття проводять виключно вчителі.

У 5-му та 4-му класах коледжу (у французьких коледжах та ліцеях прийнято зворотню нумерацію класів) посилюється індивідуалізація та диверсифікація навчального процесу, які покликані сприяти тому, щоб ураховувалися пізнавальні запити та інтереси учнів. На цьому етапі з'являються елективні предмети – кожен учень має обрати 2 маршрути для відкриття (IDD – Itinéraires de découverte) з 4-х напрямів:

- людина та природа;
- мистецтво та гуманітарні науки;
- мови та цивілізації;
- наука та техніка

У 3-му класі коледжу диверсифікація навчання зростає за рахунок збільшення обов'язкових предметів за вибором та факультативів, на які відводиться 15% часу навчального розкладу [6, 48]. Елективні навчальні курси можуть утворюватись на базі різних шкільних дисциплін за такими напрямками:

- мова і культура Античності;
- мистецтво;
- експериментальні науки;
- відкриття світу професій.

Факультативні заняття, що мають необов'язковий характер, передбачають як урочну, так і позакласну та позашкільну роботу учнів за інтересами й дають їм можливість розвинути особисті здібності в різноманітних сферах діяльності.

Диференціація навчання є важливим принципом організації навчання в ліцеї. Ліцей – завершальний етап повної середньої освіти у Франції. Учні навчаються в спеціалізованих секціях, відділеннях і напрямках, які можна вважати аналогами профілів.

Усю багатоманітність навчальних профілів можна звести до трьох типів – академічного, технологічного та професійного, що мають

принципово різні цільові установки, які реалізуються за допомогою системи елективних предметів. Кількість обов'язкових предметів досить обмежена, хоч помітна стійка тенденція до їх збільшення. Поряд з ними – десятки предметів за вибором. Новою тенденцією для шкіл академічного профілю є введення до навчальних планів дисциплін практичної спрямованості, виникають нові профілі, що мають професійно орієнтований характер (технічний, економічний, музичний, педагогічний, тощо), що дає можливість випускникам зробити більш упевненими свої життєві перспективи в разі відмови з якоїсь причини від вищої освіти, на яку така школа перш за все й орієнтує.

У 2-му класі, який є спільним для загальноосвітнього й технологічного профілю, усі учні навчаються за єдиним навчальним планом і програмами. Вони вивчають французьку мову і літературу, математику, фізику-хімію, біологію-геологію, першу іноземну мову, історію-географію, фізичне та спортивне виховання. Циркуляром Міністерства національної освіти передбачено в цьому класі 3 години модульних занять із загальним тижневим навантаженням 23,5 години. Ці заняття проводяться в групах з обмеженою кількістю учнів з метою «покращення методів роботи й розвитку персональної допомоги учням» з циклу предметів: французька мова і література, перша іноземна мова, історія-географія і математика.

Кожному учню другого класу пропонується 15 курсів за вибором, з яких два він повинен вибрати для вивчення за своїм бажанням. Для факультативного навчання пропонується чотири навчальні курси (практичні ательє).

Після закінчення другого класу ліцею всі учні розподіляються за двома напрямками освіти: загальному і технологічному. Ці напрями дають можливість учням вибрати серії (профілі) бакалавра, щоб отримати диплом про завершення повної середньої освіти. З них на загальноосвітній напрямок випадає наступні три серії.

Серія L (літературна) спрямована на розвиток в учнів здібностей і знань у філологічних дисциплінах, вимагає високого рівня загальної культури та риторики. Вона дає можливість продовжити навчання в університетах на відділеннях філології, права, гуманітарних дисциплін, а також на відділеннях вищих техніків у технологічних інститутах. Випускники цієї серії працюють у галузі освіти, права, інформації.

Серія S (наукова) готує випускників до професійної діяльності в секторах індустрії, сільського господарства та науково-дослідних установах цих галузей.

Серія ES (економічні та соціальні науки) відкриває перед ліцеїстами перспективи майбутнього працевлаштування у сфері управління, бухгалтерії, комерції та права на великих підприємствах, у банках і службах соціального забезпечення, а також у наукових установах.

Серед технологічного напрямку пропонуються серії, які готують майбутніх техніків, здатних „розуміти і керувати”: STI (науки і технології індустрії), STL (експериментальні науки і технології), STT (науки і технології сфери обслуговування), SMS (соціально-медичні науки), готельне господарство, музика і танець, прикладні мистецтва.

У наш час у вітчизняній педагогіці та практиці освіти затихли суперечки про те, чи потрібна в школі диференціація навчання, на нормативному рівні закріплена профільна диференціація. Акцент у реалізації диференційованої освіти змістився на організацію профільних класів. Однак практика показує що диференційне навчання ефективне, якщо воно орієнтовано на різні групи дітей. Якщо замислитися про диференціацію тільки в старшій школі, створюючи профільні класи, то учням складно буде вибрати профіль навчання, що відповідає їх нахилам і здібностям, оскільки підготовча робота до вибору профілю в школі не проводилася. Можливі помилки у виборі профілю навчання, а це впливає на подальшу освіту школяра і, можливо, на його життєві перспективи. Диференціація в основній школі допомагає учням усвідомити свої переваги в пізнавальній галузі, а потім і в професійній.

Література

1. Аніскіна Н. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х., 2003. **2. Губачов О.** Особистісно-орієнтований підхід в реалізації допрофесійної підготовки у середній школі // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2002. – №3. – С.22-26. **3. Маршубина Н.** Генезис развития дифференцированного подхода к учащимся в педагогической мысли Франции 2-й половины XX в. // Наука и образование. – 2002. – №4. – С. 19 – 23. **4. Осмоловская И.** Дифференциация процесса обучения в современной школе: Учеб. пособие. – М., 2004. **5. Район Л.** Роже Кузинэ // Перспективы. – 1988. – № 4. – С. 167. **6. Auduk J.-L., Bayard-Pierot J.** Le système éducatif français. Cinquième édition. – CRDP de l'Académie de Creteille. – 1999. **7. Qu'apprend-on** au college? Cahier des exigences pour le collégien. – CNDP, XO Editions. – 2002. **8. Meirieu Ph.** Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros! / Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire. – Département de l'instruction publique. – Genève. – 1995.

Г.Д. Золотова

**УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
І – ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ**

Проблема адиктивної поведінки є сьогодні надзвичайно актуальною, особливо такі її види, як тютюнопаління, вживання алкоголю і наркотиків у силу їх катастрофічного зростання серед молоді та необоротної шкоди на організм неповнолітніх. Особливе занепокоєння викликають студенти навчальних закладів І – ІІ рівня акредитації, адже вони, на відміну від своїх ровесників, юнаків і дівчат 15 – 16-ти років міняють своє оточення, соціальний статус, починають жити самостійним життям, їдучи на навчання з міст і селищ області. Відірваність від сім'ї, зміна соціального статусу, навчальні навантаження сприяють приверненню молоді до вживання психоактивних речовин. Запобігти цьому покликане створення системи соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки в навчальному закладі.

Термін “Адиктивна поведінка” (від англійської addiction – “хибна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність”) був введений В. Міллером в 1984 році [4]. У вітчизняній наркологічній практиці цей термін був поширений С.А. Кулаковим (1989) та А.Є. Личко (1991) щодо означення зловживання індивідом наркотичними речовинами ще до сформованості у нього психофізичної залежності. Потім його зміст було доповнено і переведено у психолого-педагогічну практику. Продовжили вивчення проблеми адиктивної поведінки та її профілактики Бітенський В.С., Херсонський В.Г., Братусь Б.С., Сидоров П.І., П'ятницька І.М., Шевердін С.Н., Колесов Д.В., Оржеховська В.М., Удалова О.А., Пилипенко О.І., Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. та інші. Актуальність проблеми обумовила вибір теми публікації: “Впровадження системи соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки у навчально-виховний процес начального закладу І – ІІ рівня акредитації”.

Упровадження системи соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді в навчально-виховний процес навчального закладу І-ІІ рівня акредитації тривало протягом чотирьох навчальних років, здійснювалось як у навчальній, так і у виховній роботі та відбувалось у трьох напрямках паралельно: роботі з викладачами, роботі з батьками, роботі зі студентами.

Процес упровадження розпочався з етапу підготовки викладацького складу. На педагогічній раді окремим пунктом було

винесене обговорення питання про впровадження експеримента в навчально-виховний процес. Були оголошені мета і завдання експеримента, розкритий зміст та обговорені прогнози результатів експериментальної роботи. Особливо важливою викладачі визнали ідею про те, що очікуване зниження рівнів уживання психоактивних речовин позитивно вплине на дисципліну студентів та успішність навчання, тобто значно полегшить подальшу роботу з ними.

Тут же була обрана робоча група, яка координувала загальний хід експеримента і відповідала за його виконання. До робочої групи увійшли заступник директора з виховної роботи, психолог, соціальний педагог, методист, заступник директора з наукової роботи та три викладачі, звільнені від обов'язків куратора. Методист відповідав за напрямок навчальної роботи, в розробці відповідних занять консультував також і психолог. За весь напрямок виховної роботи відповідальним був призначений заступник директора з виховної роботи. Також він особисто за допомоги призначених кураторів з їх групами готував тематичні виховні години та розробляв і проводив масові розважальні заходи. Соціальний педагог розробляв і проводив психологічний практикум для викладачів «Особливості освіти і виховання студентів з акцентуаціями характеру», розробляв і проводив повідомлення для батьків «Особливості вікової психології періоду раннього юнацтва», «Неправильні типи виховання», готував матеріали для проведення кураторами лекцій для батьків «Види психоактивних речовин», «Причини вживання молоддю психоактивних речовин», психологічного практикуму «Техніка безпеки в сім'ї». Психолог працював над виявленням студентів групи ризику, займався індивідуальною роботою зі студентами групи ризику, проводив психологічний тренінг формування впевненості в собі та вміння виходу зі стресових ситуацій. Заступник директора з наукової роботи відповідав за організацію і проведення інструктажу і консультування «Методика антинаркового виховання», за запрошення на виховні години працівників медичних, правоохоронних, соціальних служб, за організацію і проведення конкурсів плакатів і стіннівок, присвячених відповідним датам. Куратори груп проводили згадані лекції та практикуми для батьків, проводили тренінг адаптації першокурсників, тренінг спілкування, соціально-педагогічні тренінги, тематичні виховні години, займались виховною роботою в гуртожитку. Звільнені викладачі займались підготовкою волонтерів та організацією допомоги геріатричному центру.

До змін в навчальній роботі логічно звернутись саме на початку навчального року. Тому за вересень викладачі під керівництвом психолога і методиста переглянули навчальні програми і окремо здійснили розробку занять, які під тим чи іншим кутом торкаються сутності, історії вживання та моральних аспектів уживання психоактивних речовин. У розробці прийняли участь викладачі хімії,

біології, історії, основ правознавства, основ філософських знань, літератури, соціології, економічної статистики. Тут необхідно підкреслити, що інформація подавалася обережно, таким чином, щоб зацікавити студентів у знанні беззаперечних фактів і даних. Ні в якому разі не можна розказувати про способи виготовлення і різновиди психоактивних речовин, тому що це може призвести до експериментів з ними. Саме тому розробка занять здійснювалась за допомогою і під контролем психолога і методиста навчального закладу. Розроблені заняття ніякою мірою не виходили за рамки навчального плану, разом з тим, така увага дозволила уникнути помилок у поданні відповідної навчальної інформації або ж і навіть в її замовчуванні.

Також на початку експеримента був проведений інструктаж та консультування групових керівників з методики антинаркогенного виховання. Тут більш докладно було роз'яснено сутність і зміст адиктивної поведінки, докладно розкрито структуру профілактики адиктивної поведінки, зміст профілактичної роботи, вибір форм і методів профілактики адиктивної поведінки. Інструктаж проводився на спеціальних зборах групових керівників, а для консультування вирішили відвести спеціальні години раз на тиждень. За консультаціями могли звертатись всі бажаючі, вони проводились протягом всього експерименту, їх проводив весь склад робочої групи.

В жовтні були проведені психологічний практикум для викладачів «Особливості освіти і виховання студентів з акцентуаціями характеру». Практикум складався з трьох занять: на першому психолог повідомив про види акцентуацій, звернув увагу на те, які акцентуанти більш вразливі щодо алкоголізації та наркотизації, та надав рекомендації щодо особливостей освіти і виховання таких акцентуантів. Тобто роз'яснив, які типові реакції поведінки можна від студентів чекати, як реагувати, корегувати їх поведінку. Кому, наприклад, частіше давати індивідуальні письмові завдання, кого частіше викликати до дошки у навчальній роботі, з ким працювати індивідуально або залучати до оформлення залу, виготовлення стінгазет, а кого обов'язково виводити на публіку у виховній роботі та розважальних заходах тощо. На наступних двох заняттях викладачі вже самі наводили приклади використання набутих знань у фрагментах навчальних занять і методичних розробках виховних заходів та обговорювали їх.

Паралельно здійснювався напрямок роботи з батьками. На першій рік були розраховані такі заходи: повідомлення соціального педагога «Особливості вікової психології періоду раннього юнацтва», лекції групових керівників «Види психоактивних речовин», «Причини вживання молоддю психоактивних речовин», психологічний практикум «Техніка безпеки в сім'ї».

Вже в листопаді, на перших планових батьківських зборах були введені міні-лекції «Види психоактивних речовин», на яких куратори

розповіли не тільки про види, а й про ознаки їх вживання молоддю, про способи вживання і шляхи придбання. Педагоги також повідомили адреси психологічних служб та медичних установ, куди можна звернутися за анонімною допомогою, якщо батьки підозрюють, що їх дитина вживає (зловживає) алкоголь чи наркотики або хоче позбавитись від шкідливої звички тютюнопаління. Наступною міні-лекцією у ході планових батьківських зборів у січні стала лекція “Причини вживання молоддю психоактивних речовин”. Вона викликала великий інтерес, тому що батьки по-справжньому зацікавлені в тому, щоб їх діти не палили, не вживали наркотики. Батьки самі зробили висновки, що адиктивна поведінка не формується сама по собі, є великий спектр умов та факторів, які її викликають, і саме в сім’ї є можливість нейтралізувати й мінімізувати більшість з них.

У квітні до плану проведення батьківських зборів увійшло повідомлення психолога “Особливості вікової психології раннього юнацтва”. У ході повідомлення були висвітлені психологічні новоутворення і здобутки цього вікового періоду, його особливості, переваги і недоліки. Це дозволило батькам краще зрозуміти своїх дітей, їх мотиви і вчинки, загалом позитивно вплинуло на сімейний мікроклімат.

І напередодні літніх канікул, коли студенти будуть проводити більше часу в сім’ї, увагу батьків звернули на те, яким прикладом вони самі є для своїх дітей. Як зменшити власне вживання психоактивних речовин, як поводити себе за святковим столом, як можна організувати свята без спиртного розповіли батькам психологічний практикум “Техніка безпеки в сім’ї” під час останніх батьківських зборів в червні.

Весь наступний час на батьківських зборах та зустрічах з кураторами педагоги апелювали до цих знань і навичок, щоб знов актуалізувати їх. Також на наступних етапах широко практикувалися індивідуальні зустрічі психолога з окремими сім’ями.

Багатоплановою та широкомасштабною була робота зі студентами. В ході навчальної роботи було розкрито сутність, склад, вплив, історію вживання психоактивних речовин. Важливо, що ця інформація подавалася без особливих емоцій і акцентів, педагог просто викладав навчальний матеріал, так само як і будь-який інший, та ні до чого не закликав. Цим мінімалізується реакція протеста, яка виникає у подібних випадках, коли подача інформації супроводжується залякуванням та пристиженням уживаючих психоактивні речовини. Це викликало потрібну зацікавленість і обумовило засвоєння фактів.

Виховна робота зі студентами мала індивідуальну, групову та масову форми.

Починати логічніше за все з виявлення студентів „групи ризику”. Попереднім методом виявлення був метод вивчення документів. Починали з вивчення особистої справи студента. Там містяться медичні

дані, причому можливі запити у медичні установи відповідного профілю. Умовами ризику є наявність діагнозів психічних, психосоматичних та важких хронічних захворювань. Умови сімейного виховання також дещо висвітлені у документах: були відібрані студенти, які виховувались у неповних сім'ях. Адресні дані дали групи студентів, які приїхали на навчання із міст та сел області. Відірваність від сім'ї та кардинальна зміна соціального оточення окреслена як умова адиктивної поведінки. Не зайвим було і вивчення додатків до свідоцтва про середню освіту. Отримання у школі вкрай низьких оцінок говорить про труднощі соціалізації або може призводити до виникнення психологічної напруги внаслідок "ситуації неуспіху" у новому навчальному закладі. Корисні відомості також містились у характеристиках з міста навчання, хоча вони не завжди відповідали дійсності.

Наступним кроком вивчення документів було більш докладне вивчення сімейно-побутових умов студента. Тут допоміг соціальний паспорт групи, який містив остаточні дані про його здоров'я (іноді медичні довідки не відповідають реальності). Важливим джерелом інформації був щоденник групового керівника, в якому фіксуються усі порушення дисципліни. Наступним кроком було проведення діагностики особистої схильності студента до адиктивної поведінки.

У ідеальному варіанті всі етапи проводяться з усім контингентом. Але можливо методом зіставлення документів виділити умовну групу студентів, прізвища яких фігурували більше одного разу. З ними проводилась подальша діагностика особистої схильності студента до вживання психоактивних речовин.

Викладачі не повинні проводити таку діагностику, адже це буде перешкоджати відвертості студента і викривить результати досліджень. Проведення діагностики слід доручати позаштатному фахівцю, або соціальному педагогу чи психологу. Дуже важливо, щоб обстежуваний не знав про справжню мету обстеження. Тому необхідно, окрім „важких” студентів (які найчастіше і складають групу ризику) проконсультувати декілька успішних студентів, мотивуючи вибірку як випадкову. Краще за все, якщо таке планове обстеження буде включено до програми профконсультаційної роботи.

Першим кроком став метод бесіди. Першим завданням психолога під час бесіди було встановлення гарного контакту зі студентом. Практично всі питання, що цікавили психолога, були задані в непрямій формі. Велась бесіда в спокійному, доброзичливому тоні, звертались до студента на ім'я. При встановленні гарного контакту із обстежуваним удавалось з'ясувати його суб'єктивну оцінку свого найближчого соціального оточення, його інтереси та ціннісні орієнтації, плани на майбутнє і ставлення до свого минулого, оцінку своїх вчинків, деяких особистісних якостей і себе в цілому.

Наступним методом був метод спостереження. Аналіз

зовнішнього вигляду студента дозволив зробити припущення про наявність алкогольної інтоксикації в пренатальному періоді, про можливе зловживання алкоголем або іншими психоактивними речовинами, про зв'язок з асоціальними угрупованнями, про благополуччя сімейної атмосфери, про матеріальну забезпеченість сім'ї.

Після аналізу вражень від спостереження і бесіди, що вже дозволяє скласти первинне уявлення про наявність алкогольної спадковості та соціальної ситуації розвитку студента, психолог переходив безпосередньо до обстеження.

Порядок пропонування експериментальних методик визначався таким чином, щоб створити оптимальні умови для роботи обстежуваного. Тому починали з методик, що найменше зачіпають „Я-концепцію” досліджуваного, а потім переходили до більш особистісно значущих.

Перше експериментальне завдання – один з малюночних тестів – методика „неіснуюча істота”. Цей метод дав наочне уявлення про образи, які виникають у психіці.

Друге експериментальне завдання – мотиваційний тест Хекхаузена, що складається з шести малюнків, на яких зображені виробничі або навчальні ситуації. Відповіді обстежуваного дали інформацію щодо рівня інтелекту, навчальних навичок, рівня здатності до самоаналізу, небажання давати собі звіт у своїх діях, замислюватись над своїми вчинками.

Третє експериментальне завдання. Подавався тест Розенцвейга, який дав уявлення про наявність фрустрації.

Четверте експериментальне завдання – опитувальник Леонгардта – Шмішека, що виявив типи акцентуацій характеру та психопатії.

П'яте завдання проводилось у вигляді стандартизованої бесіди, розробленої у відповідності із методикою „Життєвий шлях особистості”, що розкрив ціннісні орієнтації та відношення до світу.

Шосте завдання – це методика „Тест 20 тверджень”, яка розкрила рівень самооцінки студента.

Сьоме експериментальне завдання – методика Хопре-Серебрякової „Розв'язання задач на кмітливість різного ступеня складності”, що виявила рівень інтелекту та особливості функціонування вищої нервової діяльності [2].

Тут і далі викладені лише особливості методик, оскільки кваліфікований психолог сам визначає нормативні показники відповідно до конкретного контингенту досліджуваних.

Виконавши всі дії, отримали показники ступеня вірогідності, наявності, схильності до адиктивної поведінки.

У результаті виявлення студентів групи ризику щодо адиктивної поведінки отримали об'єкт перш за все індивідуального впливу. Були організовані зустрічі таких студентів з психологом, студенти могли в

будь-який час звернутись до фахівця за допомогою і порадою. Окремо запровадили зустрічі один раз на місяць для окремих студентів, які потребували навчання методам релаксації. На перший погляд ці зустрічі не були спеціально спрямовані на подолання проблем тютюнопаління, алкоголізму і наркоманії, але вони усунули широкий спектр причин адиктивної поведінки, пов'язаний з проблемами спілкування, адаптації, морально-психологічної стресостійкості особистості, з нервовими напруженнями, відхиленнями в соціально-психологічному розвитку.

Також один раз на місяць були організовані індивідуальні зустрічі психолога зі студентами, що вже мають досвід адиктивної поведінки. Індивідуальна корекційна робота була спрямована на формування вольових якостей, здатності до відмови від наполегливого пропонування психоактивних речовин, на подолання потягу до алкоголю і наркотиків.

І, звичайно, при індивідуальній виховній роботі не можливо обійтись без зустрічей з сім'єю студентів, що палять тютюн, зловживають алкоголем і наркотиками. Причому ми зіткнулись з двома основними типами сімей: це благополучні сім'ї, в яких немає випадків алкоголізму і наркоманії, та сім'ї, в яких один з батьків (в наших випадках – батько) зловживає або хворий на алкоголізм. В першому випадку наша робота була спрямована на покращення відносин дітей з батьками, сімейного мікроклімату в цілому та виявлення і нейтралізацію причин, що спонукають саме цього студента звернутись до психоактивних речовин. В другому випадку додатково психолог проводив бесіди з батьками окремо, за їх згодою направляв на участь в тренінгах профілактики алкогольної залежності та на лікування в медичні заклади. Від останніх двох пропозицій батьки хоч і відмовлялись, але ясно зрозуміли, що є основною причиною адиктивної поведінки їх дітей, усвідомили, що без змін у власному житті неможливо створити гідні умови життя для дітей. Регулярність зустрічей визначалась для кожної сім'ї окремо, від одного разу на рік до двох разів за семестр.

На першому курсі студенти та їх батьки активно залучались до індивідуальної роботи з психологом, їм назначались окремі зустрічі. Подальша робота з ними вже йшла за інерцією і на III-IV курсах студенти вже самі приходили на зустрічі і вимагали їх регулярності.

Потрібно зауважити, що студентів групи ризику ми ні в якому разі так не називали, не виділяли їх в окрему групу за принципом наркотизації. Індивідуальна робота проводилась під приводом покращення успішності навчання, дисципліни та залучення до участі у виховних заходах.

Також індивідуальна робота здійснювалась в напрямку підготовки волонтерів у рамках освіти "Рівний – рівному". уже на самому початку проведення соціально-педагогічних тренінгів виділилися

лідери, які виявляли найбільшу активність і бажання в майбутньому набути навичок тренерської роботи. Вони пройшли навчання і вже на III курсі почали брати участь в тренінгах в якості другого тренера або фасілітатора. На IV курсі вони вже самостійно проводили тематичні соціально-педагогічні тренінги. Така робота дозволила самореалізуватись найбільш комунікабельним і активним студентам в прийнятному і корисному для суспільства напрямку, а також виділила лідерів з антинаркогенно спрямованою поведінкою.

У цілому індивідуальна робота зі студентами дозволила краще зрозуміти проблеми адиктивної поведінки молоді на практиці, окремо підійти до кожного випадку вживання психоактивних речовин студентами. Тільки індивідуальні форми роботи зі студентами групи ризику, окремий підхід до кожного студента дозволили ефективно боротися з проблемами тютюнопаління, вживання алкоголю і наркотиків.

Дуже важливим напрямком індивідуальної роботи була виховна робота кураторів в гуртожитку. Раз на місяць куратор відвідував студентів своєї групи, що мешкають в гуртожитку. Проводились бесіди на тему особистої гігієни, статевих відносин, проблем спілкування, тощо, і, звичайно, про виключення вживання психоактивних речовин в гуртожитку, що чітко визначено уставом навчального закладу. Раз на рік проводився конкурс на кращу кімнату, переможцям вручали цінні подарунки.

Групова робота складалася із психологічних та соціально-педагогічних тренінгів. На першому курсі проводився тренінг адаптації першокурсників та тренінг спілкування. Завдяки проведенню цього тренінгу вдалося уникнути нервового напруження, що є неминучим у перші дні навчання і сприяти успішній адаптації до нових соціальних умов. Проведення тренінгу спілкування надало можливість студентам познайомитись між собою, куратору краще пізнати свою групу, сприяло встановленню доброзичливої атмосфери та благоприємного психологічного мікроклімату в колективі.

Тренінг формування впевненості в собі та вміння виходу зі стресових ситуацій проводився на виховних годинах один раз на місяць протягом II курсу. Результатом проведення цього тренінгу стало загальне підвищення стресостійкості особистості наших студентів, покращення їх психо-фізичного самопочуття, особливо під час такого складного періоду як сесія, що відбилося навіть на її результатах. Іншим видом групової роботи були соціально-педагогічні тренінги: “Підхід життєвих ситуацій в профілактиці тютюнових проблем”, тренінг “Фабрика зірок на сцені життя”, тренінг “За життя без наркотиків”. З цих окремих модулів було зроблено тренінгову програму, розраховану на чотири курси навчання. Заняття проводились один раз на місяць на виховних годинах в такому порядку: одне заняття – присвячене темі тютюнопаління, друге – проблемам вживання алкоголю, третє – проблемам наркоманії, і так далі.

Ці тренінгові заняття викликали у студентів особливе захоплення, оскільки ще ніколи їм не доводилося розмовляти на таку складну і делікатну тему так просто і невимушено, відкрито висловлювати свою думку, обговорювати таку близьку проблему такою, якою вона є з позицій сьогодення, та ще й в ігровій формі. Інформаційні повідомлення в ході зустрічей ставали для більшості набутими знаннями, а висновки – власними переконаннями.

Масова виховна робота складалася з тематичних заходів, заходів напрямку морального виховання і розважальних заходів. Посеред тематичних заходів особливе місце посідало відвідування наркодиспансеру. Студенти мали розмови з юними алкоголіками і наркоманами. Важливо, що студенти усвідомили небажаність будь-яких експериментів з психоактивними речовинами, в ході бесід багато хто з них відмітив для себе, що майже немає алкоголіків і наркоманів, що не палять тютюн, і майже кожен з них починав з тютюнопаління, поступово переходячи на більш міцні цигарки, потім на алкоголь, і, нарешті, на наркотики, теж спочатку “легкі”, а дедалі все міцніші. Такі відвідування практикували двічі на рік на II та III курсах і по одному на I і IV курсах.

Регулярними були зустрічі студентів з працівниками медичних, правоохоронних і соціальних служб. Вони приходили на виховні години один раз на три місяці, тобто за один навчальний рік студенти мали по одній зустрічі з працівниками кожної згаданої установи, і спілкувалися у формі вільного діалогу, розповідали про свою роботу, знайомили з останніми статистичними даними.

Регулярно проводились конкурси плакатів і стіннівок, присвячених відповідним датам: Дню боротьби з наркотиками, Дню боротьби зі СНІДом, Дню боротьби з алкоголізмом, та проблемам тютюнопаління. Ці корисні заходи були спрямовані не тільки на популяризацію здорового способу життя, а й надавали можливість творчого самовираження студентів.

Дуже важливим було не випустити з уваги такий напрямок роботи, як моральне виховання, адже однозначно доведений тісний зв'язок між моральністю і рівнем вживання психоактивних речовин. Та й взагалі будь-яка виховна система не буде повноцінною без згаданого напрямку роботи. У цьому руслі було запроваджено регулярну допомогу навчального закладу геріатричному центру. Восени, взимку і навесні були організовані акції добровільних пожертв центру: всі бажаючі приносили картоплю та овочі, варення, консервовані фрукти власного виготовлення. Також агітбригада організовувала виїзні концерти, присвячені видатним святковим датам. Ці акції дозволили студентам зрозуміти сутність гуманізму яким він може бути в повсякденному житті, в побуті, довели, що кожна молода людина може бути корисною, надати допомогу тим, хто на неї потребує.

Не можна недооцінювати значущість для профілактики адиктивної поведінки студентської молоді розважальних заходів. Був запровадлений такий щорічний цикл: “Ало, ми шукаємо таланти” (виступ першокурсників), вітання з Днем вчителя у вигляді святкового концерту, зустріч Нового Року (концертне привітання), вітання з Днем захисника Вітчизни (“Дамський концерт”), гра “Кохання з першого погляду”, вітання зі святом 8-го Березня (“Лицарський концерт”), конкурс аеробіки, фестиваль “Студентська весна” (виступають всі бажаючі з індивідуальними та груповими номерами у всіх жанрах самодіяльної творчості), дні здоров’я, туристичні походи. Викладачі теж брали активну участь, виступали в Новорічному концерті, “Дамському”, “Лицарському” концертах, грали в “Кохання з першого погляду” між собою. Всі ці заходи, їх підготовка і проведення наповнили змістом проведення дозвілля молоді, надали можливість реалізувати таланти і здібності, сприяли загальному емоційному піднесенню, спонукали до творчого розвитку і вдосконалення.

Згадані заходи з фізичного виховання сприяли популяризації здорового способу життя, спортивні змагання виявляли найбільш ловких, сильних, спритних, підкреслювали несумісність спортивних досягнень і вживання психоактивних речовин.

Окремо також можна зауважити, що традиційна тематика виховних годин ні в якому разі не була виключена з уваги. Приблизно тематика виховних годин мала такий вигляд: на місяць одна виховна година традиційно тематична, одна – проведення тематичного заходу з профілактики адиктивної поведінки, одна – проведення соціально-педагогічного тренінгу, одна – резервна (на II курсі – це проведення психологічного тренінгу).

Паралельно на протязі всього експерименту успішно діяв студентський будівельний загон, який був організований ще до початку експеримента. Діяльність загону дуже допомагала роботі, тому що і виховувала повагу до праці, і організовувала спілкування і дозвілля студентів в період канікул.

Таким чином, упровадження системи профілактики адиктивної поведінки студентської молоді у навчально-виховний процес закладу I – II рівня акредитації здійснювалось у руслі навчальної і виховної роботи паралельно у трьох напрямках: роботі з викладачами, роботі з батьками, роботі зі студентами. Робота зі студентами була широкомасштабною і багатоплановою. В напрямку навчальної роботи були проведені заняття, які розкривали сутність та зміст впливу психоактивних речовин на організм людини, історичні, правові, моральні та економічні аспекти їх уживання. У виховній роботі важливим етапом було виявлення студентів групи ризику. Виховна робота проводилась в індивідуальній, груповій і масовій формах.

Подальші напрямки розвитку цієї роботи вбачаються у збагаченні її новими формами та методами.

Література

1. Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворяк С.В. и др. Наркомании у подростков. – К., 1989. **2. Максимова Н.Ю.,** Толстоухова С.В. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. – К., 2000. **3. Пятунин В.А.** Психолого-педагогические особенности девиантного поведения: Учебное пособие. Ч.3. Адиктивное поведение и химическая зависимость. – Магнитогорск, 2000. **4. Соціальна педагогіка.** Начально-методичний посібник / За ред. Капської А.Й. – К., 2001.

УДК 37.018.1 – 053.2 – 056.317

Е.В. Игнатенко

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Проблема выявления и пестования талантов является первостепенной, так как от этого зависит процветание страны и нации, и поэтому сегодня вопросы, связанные с развитием одаренности находятся в центре теоретических и социально-педагогических поисков всех развитых стран.

Долгое время одаренность рассматривалась как дар Бога и лишь в середине XIX века Ф. Гальтон английский ученый, в книге «Наследственность таланта: законы и последствия» рассматривает одаренность как наследственный дар ребенку от родителей [1]. Многие психологи, педагоги как зарубежные, так и советской школы работали над различными проблемами одаренности. Лита Холлингоурт выделяет основные проблемы, которые возникают у одаренных детей в школе и семье, в общении со сверстниками [8]. А. Доровский рассматривает условия развития одаренных детей в семье, предлагает советы родителям, воспитателям и учителям по воспитанию одаренных детей и развития их творческих способностей [7]. Однако концептуальные модели одаренности и в настоящее время далеки от совершенства.

Развитие одаренной личности, как и любого другого человека, проходит в определенной социальной среде. Поэтому цель нашей статьи рассмотреть влияние этой среды на формирование и развитие способностей ребенка. От своего рождения одаренный ребенок попадает в ситуацию, в которой уровень и качество внешних влияний прямо определяет первичную интенсивность внутренних механизмов

саморазвития. От педагогической культуры родителей зависит формирование личности одаренного ребенка.

Чаще всего родители первыми замечают обдарованность ребенка, хотя это не всегда легко сделать, так как не существует какого-то стереотипа одаренности – каждый ребенок проявляет свои способности по-своему. Когда речь идет об одаренности или таланте, то мы имеем дело со счастливым вроде бы отклонением от нормы, от средних показателей. Но всякое отклонение, любая иноковатость вызывает у окружающих разнообразные реакции, которые, в свою очередь, отражаются на психическом состоянии и личностном развитии ребенка. Ставя себя на место родителей, у которых в семье растет одаренный ребенок, возникает вопрос: «Каково воспитывать одаренного ребенка?». Пытаясь понять родительские переживания и дать на них ответ, задаёшься серьёзной проблемой: быть одаренным – значит быть изгоем, быть несчастным? Как ни печально, но таковы широко распространенные стереотипы, порой разделяемые и родителями. Отрицание или игнорирование уникальных способностей ребенка в угоду общественным правилам, во всяком случае, уж никак не поможет ребенку найти свое место в жизни и стать счастливым.

Возвращаясь к начальному заявлению о том, что родители являются первооткрывателями одаренных детей, уместно вспомнить, каковы же основные поведенческие характеристики одаренного ребенка [2, 162]. Наиболее часто родители отмечают раннюю речь, употребление сложных слов, а также раннее освоение счета или чтения, нередко и другие характеристики: громадное любопытство («Она задает миллион вопросов обо всем на свете!») и цепкую память («Он все запоминает в таких деталях»). Эти последние способности заслуживают особого внимания, наряду с быстрым восприятием («Он все на лету хватает»), воображением («Она рассказывает мне фантастические истории»), в то время как роль отдельных конкретных достижений (умение читать или считать) не следует переоценивать. Здесь необходимо отметить, что выдающиеся речевые способности многих одаренных детей приводят к тому, что родители и учителя делают слишком большую ставку на речевую коммуникацию. Это чревато возникновением лишь подобия понимания, которое может противоречить практике ежедневного общения. Известная фраза о том, что одаренный человек во всем одарен, – неточна. И более всего не верная по отношению к детям. Непропорциональность развития – существенная проблема одаренных детей. У ребенка могут быть явные или выдающиеся способности в какой-либо сфере, например, математике. Но в то же время развитие речевой сферы может находиться ниже средней возрастной нормы.

Итак, обобщение научных данных по этой проблеме позволяют выделить три «параметра», характеризующие одаренных детей.

1. Интеллектуальные способности (выше средних).

2. Креативность (творчество).
3. Настойчивость (мотивация, ориентированная на задачу).

Ознобихин А.И. рассматривает такие основные признаки разных видов одаренности [6, 80]:

а) *интеллектуальной* – быстрое овладение понятиями, опережающее развитие познавательной сферы, которое проявляется в высокой познавательной активности; способность проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы; отличная память, безупречная память, базирующаяся на раннем речевом развитии и хорошо развитой абстрактно-теоретической форме мышления, способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт.

б) *творческой (креативной)* – высокая способность генерировать новые идеи, изобретать или эффективно использовать ранее придуманное. Специфическими чертами личности одаренных детей является яркое живое воображение – отсюда высокая креативность и способность всегда сохранять элемент игры в жизни и в работе; чувство юмора, высокий уровень притязаний: такие дети постоянно пытаются решить проблемы, которые им пока не по зубам. Одаренным детям легче справиться с познавательной неопределенностью, а интеллектуальные трудности вызывают здоровый азарт и стремление «думать», «додумывать» и «добраться» до решения. Любые попытки навязывать им готовые решения вызывают у них раздражение.

в) *социальной* – умение устанавливать конструктивные, зрелые отношения с окружающими людьми в политике, экономике, быту – во всех или одной-двух социальных сферах.

В поведении детей с выраженными творческими способностями отличается тенденция к неконформному поведению (принятие собственных решений, отсутствие внимания к авторитетам, большая независимость в суждениях, завышенная планка собственных притязаний).

В поведении детей с высоким уровнем интеллекта отличается тенденция к конформному поведению. В отличие от творческих одаренных, «интеллектуалы» крайней неприспособленностью не отличаются, но у них может проявиться проблема – соперничество – сильное желание быть выше, лучше остальных, отгораживающее их от сверстников.

Далеко не все родители способны заметить эти черты. Многие психологические проблемы одаренных детей обусловлены отношением родителей к самому факту одаренности их ребенка. Иными словами – эта проблема лежит в плоскости взаимоотношений родителей и детей. Ранее и необычное развитие ребенка особенно часто не замечают родители с низким уровнем образования или невысоким общим уровнем культуры. В семьях, где ребенок является единственным или все дети отличаются

особыми способностями, такие нередко «упускают» одаренного ребенка, поскольку его не с кем сравнивать. Другой вариант – родители сопротивляются «причислению» своих детей к одаренным. Такое сопротивление может быть явным или скрытым.

Случается, что родители могут видеть одаренность там, где её нет. Особенно в тех случаях, когда сами родители талантливы в какой-либо области. Либо же, когда родители, не реализовавшие свои способности и желания, пытаются реализовать их через детей. Одаренные дети проявляют чрезвычайную настойчивость в стремлении достичь результата. Высокая увлеченность каким-либо занятием, которое удается, может быстро привести к завышенным личным стандартам и внутренней неудовлетворенности: быть во всем совершенным – невозможно. Все эти переживания могут быть усугублены, если ожидания взрослых слишком велики. Возможно, что ребенок будет воспринимать себя как неудачник, то есть весьма вероятно формирование заниженной самооценки при завышенном уровне притязаний и объективно хороших результатов деятельности [3, 80].

Оценочное отношение к ребенку не полезно всем детям, а для одаренных детей такое отношение представляет особую опасность. «У меня никогда ничего не получается», «я ни на что не способен» – такие заявления достаточно часто встречаются в объективно вполне успешных детей. Ценность любых успехов и достижений вытесняется, отрицается. В итоге:

- талант может быть «зарыт в землю»;
- развивается невротическое стремление всегда быть первым;
- излишние родительские амбиции могут сопротивляться высоким уровнем агрессивности и враждебности детей.

Чтобы избежать подобного, работа с родителями со стороны психолога или педагога должна вестись по таким направлениям:

- выявить, осознать, «проговорить» с родителями конкретные нежелательные моменты в поведении детей;
- подвести родителей к пониманию причин подобных поведенческих проявлений;
- инициировать работу самих родителей и воспитателей в направлении осознания собственных ценностей, приоритетов и того, что они хотели бы передать детям;
- разъяснить родителям: ориентируя детей на результат (только), сравнивая их с другими и фиксируя внимание на достижениях, они усугубляют ситуацию;
- обращать внимание родителей на необходимость поощрять достижения в тех сферах личностного развития, где дети не проявляют больших успехов, и таким образом стимулировать это развитие; поскольку некоторые дети считают, что они во всем должны быть первыми, необходимо постепенно, но не навязчиво, включать их в

занятия, где дети показывали бы не самые лучшие результаты. Но при этом родители должны стимулировать внутреннюю мотивацию и доказать, что эти занятия полезны, например, танцы. Во всяком случае, есть вероятность, что они научатся терпимости к окружающим и поймут, что порой неудача – это нормально, это возможность переоценки, адаптации;

- стремиться к тому, чтобы родители и педагоги осознали, что личность целостна и ценна в этой целостности, это осознание ребенком своей уникальности любого другого человека поможет ему «побеждать так, чтобы другие тоже выигрывали».

Еще раз затронем основные методы (метод-это путь достижения наших целей) и средства воспитания в семье, которые может использовать взрослый:

1. Самому быть творческим. Общаясь с ребенком, демонстрировать ему образцы творческого поведения и деятельности. Родительский пример – один из ведущих методов воспитания в дошкольном и младшем школьном возрасте.

2. Предметно-пространственная среда. Важно создать дома обстановку, содействующую проявлению и развитию способностей ребенка. Каждый из нас в своем доме создает определенное предметно-пространственное окружение, определяемое стилем жизни. Эта среда может либо содействовать, либо препятствовать развитию одаренности.

3. Демократический стиль общения, то есть такой, в основе которого лежит диалог, – именно он создает те условия, которые необходимы для развития одаренности, формирования здоровой личности.

4. Воспитать в себе привычку чаще говорить «Да», развитие и ограничение тесно связаны в обыденном сознании.

5. Быть гибким, уметь следовать ситуации. Не бояться отказаться от усвоенной точки зрения и принять новую, если последняя более справедлива.

6. У каждого из нас есть область знания и вид деятельности, где мы чувствуем себя одаренными. Старайтесь вспоминать об этом чаще. Увлеченность родителей важное условие формирования творческих способностей у ребенка.

7. Всячески поддерживать самостоятельность личности. Самостоятельно думать, принимать решения, отвечать за их последствия. Без этого не может быть развитой творческой личности.

8. Не бойтесь неожиданных вопросов. Детский вопрос – признак интереса у ребенка, нестандартный вопрос не что иное, как свидетельство нестандартного взгляда на мир.

Влияние родителей на развитие детской одаренности, без всякого сомнения можно считать решающим.

Именно в системе семейного воспитания актуализируется дифференциация и актуализация воспитания, в результате чего достигается цель – развитие детских способностей, одаренности в раннем возрасте. Это доказывают многочисленные исследования ученых и образовательная практика. Но без целенаправленной государственной политики и помощи других социальных институтов (учреждений дошкольного образования, школы, средств массовой информации) не удастся обеспечить «педагогический всеобуч родителей». Только через создание условий, необходимых для формирования педагогической культуры родителей, можно помочь родителям выбрать правильную линию в воспитании детей, подготовки их к выбору своего жизненного пути [5, 58].

Важность родительских усилий в наше время возрастает. Происходит это потому, что система домашнего образования превращается в сферу, где в основном и ведется формирование личностных качеств и индивидуальных особенностей. Одаренная личность является глубочайшим, неисчерпаемым источником, глубинным резервом развития человеческой цивилизации и раскрытие этого потенциала может качественно изменить ход общественных, политических, экономических, педагогических процессов. В любом прогрессивном обществе – на официальном уровне – одаренные дети (люди) рассматриваются как национальное достояние.

Литература

1. **Гальтон Ф.** Наследственность таланта. Ее законы и последствия. – СПб., 1975.
2. **Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П.** Соціально-педагогічні технології: Навч.метод. посібник. – Луганськ, 2005.
3. **Кобзар Б.Г.** Обдаровані діти // Педагогіка і психологія – 1995. – №3. – С. 80-87.
4. **Кульчицька О.І.** Соціальне середовище у розвитку обдарованості. // Обдарована дитина. – 2004. – № 8. – С. 65-70.
5. **Мальцева О.І.** Педагогічна культура сім'ї як соціально-педагогічна проблема. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – №3. – С. 56-58.
6. **Ознобихин А.И.** Проблемы одаренных детей. // Школа. – 2004. – №2(59). – С.34-40.
7. **Доровский А.И.** Сто советов по развитию одаренных детей родителям, воспитателям, учителям. – М., 1997.
8. **Холлингоурт Л.** Ваш умный ребенок. – М., 1996.

Л.В. Кальченко

СУТТЄВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТЬ „ДИТЯЧА БЕЗДОГЛЯДНІСТЬ” ТА „ДИТЯЧА БЕЗПРИТУЛЬНІСТЬ”

Досліджуючи проблему соціального захисту бездоглядних і безпритульних дітей та аналізуючи джерела, присвячені вивченню проблеми дитячої бездоглядності та безпритульності, ми зіткнулися з тим, що останнім часом у науково-популярній літературі, публікаціях газет і журналів терміни „бездоглядна” і „безпритульна” дитина вживаються як синоніми. Можемо відмітити, що іноді з'являється таке змішування термінів і у наукових роботах, де ми можемо знайти позначення однієї категорії через ознаки іншої, їх плутанину. Поряд з даними термінами, досить часто, фігурують у визначенні категорії бездоглядних та безпритульних дітей терміни – „діти вулиці”, „діти-втікачі”, „бездомні діти”, „соціальні сироти”, „діти, позбавлені батьківського піклування”, „діти групи ризику” та ін.

Отже, не дивлячись на те, що в сучасній педагогічній науці і соціальній практиці із соціального захисту дитинства, поняття бездоглядність і безпритульність взаємопов'язані, ми вважаємо за необхідне в даній роботі, розмежувати ці поняття для уточнення категоріальних відмінностей в названих дефініціях. Саме це завдання й стане метою нашої статті.

З'ясовуючи дефініцію термінів „бездоглядність” та „безпритульність”, звернімося до етимології даних понять за словником С.Ожегова, де знаходимо: „бездоглядний – позбавлений нагляду”; „безпритульний – 1) позбавлений догляду; 2) бездомний, що живе на вулиці” [4].

Але для правильного визначення категорій бездоглядних і безпритульних дітей необхідно визначитися не лише з етимологією, а перш за все із сутністю даного поняття, яке розглядається як явище, стан або процес.

На нашу думку, слід виходити із розуміння бездоглядності як процесу та як явища, тобто соціального феномена. Деякі учені (А.Зінченко, В.Кондратішко, П.Любінській, Л.Мардахаєв, Ф.Мустаєва, В.Свідерській) вивчають також бездоглядність як результат певного соціального стану [13; 10; 3; 2].

Ж.М.Глозман визначає бездоглядність як відсутність нагляду (контролю) з боку батьків, або осіб, що їх замінюють. Бездоглядність є однією з форм соціальної дезадаптації неповнолітніх і тісно пов'язана з такими її проявами, як ухилення від навчання, бродяжництво, рання алкоголізація і наркотизація, девіантна і кримінальна поведінка [8].

У словниках із соціальної роботи бездоглядні діти визначаються як такі, що залишилися без нагляду, уваги, турботи, позитивного впливу з боку батьків або осіб, що їх замінюють [5; 12].

Педагогічний словник визначає бездоглядність як „суспільне явище, що полягає у відсутності належного спостереження за дітьми з боку батьків або осіб, що їх замінюють” [9].

Більш повне розуміння сутності даних понять надає Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників за загальною редакцією А.Капської. На думку авторів якого „дитяча бездоглядність – це послаблення чи відсутність нагляду за поведінкою, заняттями дітей, підлітків з боку батьків та осіб, що їх замінюють. Вона виникає внаслідок недостатнього розуміння батьками своїх обов’язків, недостатнього догляду за дитиною, незабезпеченням її усім необхідним для нормального розвитку, а також внаслідок патологічних сімейних відносин, жорстокості, фізичних покарань, сексуальних домагань та ін.” [11, 24-25].

На відміну від безпритульної, бездоглядна дитина, як правило, живе під одним дахом з батьками, зберігає зв’язок з родиною, у неї ще є емоційна прихильність до кого-небудь із членів родини, але зв’язки ці тендітні і перебувають під загрозою атрофії та руйнування. Надані самі собі, діти закидають навчання, віддають вільний час вулиці, безцільному проведенню часу. Бездоглядність дітей досить часто є першим кроком до безпритульності, соціальної дезадаптації, руйнування нормального процесу соціалізації дитини [2, 12].

Для більш повного розуміння сутності поняття „бездоглядність”, наведемо перелік груп дітей, що відносяться до категорії бездоглядних. Це діти: що втратили сімейні та родинні зв’язки; покинуті батьками чи самовільно пішли з родин, де не були забезпечені мінімально необхідні умови для життєдіяльності й повноцінного розвитку дітей, батьки яких допускали жорстоке поводження з ними; діти що втекли з інтернатних, закладів; випускники інтернатних закладів, що залишилися без роботи і засобів до існування; що займаються бродяжництвом, жебрацтвом; які здійснюють дрібну крадіжку; що вживають, спиртні напої, токсичні й наркотичні речовини; які одержали відстрочку відбування покарання; що є жертвами сексуальних злочинів; що залучені у протиправну діяльність, засуджені умовно та ін. – усього 14 категорій [2].

Таким чином, проаналізувавши існуючі в науці визначення бездоглядності та визначивши категорії бездоглядних дітей, ми дійшли висновку, що дитяча бездоглядність в основному визначається за допомогою категорій педагогіки і розглядається як відсутність або недостатність контролю за поведінкою і заняттями дітей і підлітків. При цьому, на наш погляд, не враховується досить важливий момент – відчуження самих дітей від сім’ї, дитячого колективу, відсутність емоційного взаємозв’язку між дітьми і батьками. Ми вважаємо, що стан

бездоглядності характеризується не тільки відсутністю або недостатністю контролю за поведінкою і заняттями дітей і підлітків, але і відсутністю внутрішнього зв'язку між дітьми і батьками або особами, що їх замінюють, належної уваги з боку школи, різних контролюючих органів, інших соціальних інститутів.

Отже, бездоглядність може бути як явищем, яке має місце за певних умов з визначеними, цілком конкретними індивідами, так і процесом, який має тимчасові рамки і характеризується переходом від одного стану до іншого. Очевидно, що бездоглядність може бути як кінцевою стадією соціального процесу (тобто результатом переходу з „нормального” стану у занедбаний), так і проміжної (тобто одним з етапів десоціалізації особистості та переходу до стану безпритульності).

Для того, щоб уточнити поняття „безпритульність”, розглянемо його з позицій учених і практиків, що займаються даною проблематикою.

Видатний російський педагог П.Любінській вважав безпритульністю „аномальний соціальний стан малолітнього...” [10,6]. Він зазначав: „Безпритульність є стан, що характеризує не саму особистість дитини, а ту соціальну обстановку, в якій вона зростає і виховується” [10,57].

Українські дослідники визначають „безпритульність” як „соціальне явище, яке характеризується відсутністю у дитини сукупності сприятливих умов для фізичного, духовного та інтелектуального розвитку” [11, 26]. Серед умов, що безпосередньо ведуть до безпритульності вони виділяють: 1) відсутність належних матеріальних умов життя родини; 2) відсутність належного виховання та нагляду; 3) відсутність здорової моральної атмосфери; 4) відсутність належного ставлення до дитини [11].

Практики соціальної роботи визначають безпритульних дітей як таких, що не мають батьківського або державного піклування, постійного місця проживання, відповідних віку позитивних занять, необхідного догляду, систематичного навчання та розвиваючого виховання. Одні з них ведуть осілий спосіб життя, інші кочовий. Багато хто з них опиняється в кримінальному оточенні, саме тому безпритульність часто пов'язана з протиправною поведінкою.

Аналізуючи законодавчі акти України що до сутності терміна „безпритульні діти”, то в Законі України „Про охорону дитинства” ми знаходимо, що „безпритульні діти” – це діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання” [6]. У діючому з 1 січня 2006 року Законі України „Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей” ми знаходимо, що „безпритульні діти – це діти, які були вимушені залишити або самі залишили сім'ю чи дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання; ...діти позбавлені батьківського піклування” [7]. Отже, за законом безпритульна

дитина має, як мінімум, дві ознаки – втрата дитиною місця проживання і відсутність батьківського піклування.

Таким чином, до характерних ознак безпритульності відносять: повне припинення всякого зв'язку із родиною, батьками, родичами, відсутність батьківського чи державного піклування; перебування в місцях, не призначених для людського житла; відсутність власного житла, постійного місця перебування/перекочовування з місця на місце; здобування засобів для забезпечення життя способами, які вважаються суспільством соціально негативними, протиправна поведінка, підпорядкування кастовим кримінальним законам, які нав'язуються безпритульникам „авторитетами”; відсутність позитивних занять. Сукупність усіх перерахованих вище ознак відрізняє безпритульну дитину від інших дітей [2].

Відповідно даних ознак виділяють наступні категорії безпритульних дітей:

- бездомні діти;
- діти-сироти або діти, які повністю втратили зв'язок з батьками чи опікунами і не мають жодних засобів існування;
- бездоглядні діти, які мають батьків чи опікунів, але не підтримують з ними зв'язок через повну відсутність необхідних матеріальних умов для виховання і розвитку дитини, асоціальну поведінку батьків тощо (соціальні сироти) [11, 26];
- „діти вулиці”:

1) „це діти (дитина), які не досягли 18 років, результат виховання яких визначений вулицею; діти (дитина), які живуть на вулиці та для яких вулиця є рідною домівкою” [3,164];

2) діти, які офіційно не визнані позбавленими батьківського піклування, але фактично можуть бути визнані соціальними сиротами, оскільки батьки з певних причин належним чином не займаються їхнім вихованням [11].

Вважаємо необхідним зазначити щодо поняття «діти вулиці» те, що в Україні дане поняття законодавчо не визначене, однак є всі підстави стверджувати, що воно об'єднує у собі два інших: „безпритульні діти” й „бездоглядні діти”.

Резюмуючи, ми можемо зробити висновок, що бездоглядність є відсутністю нагляду (контролю) за дитиною, підлітком. При цьому не має значення, в силу яких обставин – об'єктивної чи суб'єктивної властивості – цей нагляд відсутній. У будь-якому випадку мова йде про поведінку осіб, зобов'язаних здійснювати нагляд за дитиною (родина, опікуни, соціальні працівники). А безпритульність знаходиться у зовсім іншій площині. Це – характеристика положення неповнолітнього в родині й суспільстві, його соціальний статус. Знайти, на жаль, такий

статус дитина може як за власним бажанням, так і в силу збігу будь-яких обставин, серед яких головує бездоглядність[2].

Говорячи про розбіжність термінів „безпритульний” і „бездоглядний”, слід враховувати, що бездоглядність, в основному, визначається за допомогою категорій педагогіки. Невипадково її сутність, ознаки є предметом розгляду педагогічної науки, яка звертає увагу на відповідне розуміння нагляду за неповнолітніми, яке не зводиться лише до контролю за поведінкою дитини, проведенням часу, а полягає у її підтримці, збереженні внутрішнього духовного зв'язку з дитиною, підлітком, такого зв'язку, який дозволяє зберегти навіть на відстані контакт батьків (або осіб, що їх замінюють) із своїми дітьми. Відсутність саме такого нагляду приводить дитину до такої ситуації, з якої вона часто не може знайти вихід за допомогою соціально позитивних способів та засобів.

Проаналізувавши різні наукові джерела, що розглядають проблеми бездоглядності і безпритульності ми визначили, що між бездоглядністю і безпритульністю, поза сумнівом, існує міцний зв'язок, оскільки за загальним правилом бездоглядність служить сприятливим підґрунтям для безпритульності. Початковою фазою цієї соціальної хвороби якраз і є бездоглядність, а кінцевою, вже вкрай занедбаною, яка знаходиться на межі безповоротності стає безпритульність. Якщо розглядати їх як соціальний процес, то одне з них (безпритульність) є кінцевою стадією другого (бездоглядності).

Варто відзначити, що усі безпритульні діти є бездоглядними.

Складність феномена підтверджує неможливість інколи чітко визначити, до якої категорії – „бездоглядна” чи „безпритульна” – належить дитина. Тому під час ідентифікації важливі не стільки наявність певного місця проживання, скільки термін її перебування на вулиці (досвід «вуличного життя»), бажання повернутися у рідну домівку чи державний заклад і можливість реабілітації асоціальних батьків [1].

Література

1. Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні: тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2003 року. – К., 2004. **2. Основи** профілактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних: Учебное пособие для вузов / Под ред. Ф.А. Мустаевой. – М., 2003. **3. Мардахаев Л.В.** Социальная педагогика: Учебник. – М., 2003. **4. Ожегов С.И.** Словарь русского языка. – М., 1984. **5. Соціальна** робота: Короткий енциклопедичний словник. – К., 2002. // Соціальна робота. Книга 4. **6. Закон** України „Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001 року// Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – К., 2002. **7. Закон** України „Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей” від 1 січня 2006 р.// www.mms.gov.ua **8. Глоzman Ж.М.** Личность и нарушения общения. –

М., 1987. 9. Педагогический словарь: В 2-х томах. Т.1. – М., 1993. 10. Любинский П.И. Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте. – М., 1923. 11. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000. 12. Баркер Р. Словарь социальной работы (пер. с англ.). – М., 1994. 13. Зінченко А.Г. Безпритульність як соціальне явище (до історії розв'язання проблеми) // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – №1-2. – С. 78-85.

УДК 37.013.42 – 057.875

А.М. Капля

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА НАСТАВНИКА В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МНС УКРАЇНИ

Процес соціалізації курсантів вищих навчальних закладів МНС України – це багатогранний процес, який включає педагогічні (виховання і самовиховання) і соціальні (об'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відбиваються у поглядах і поведінці курсантів. Вони взаємопов'язані і виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість курсанта.

В управлінні виховною роботою у курсантському взводі значна роль належить викладачу-наставнику. У вищих навчальних закладах системи МНС України активно працює інститут викладачів-наставників, але зміст цієї роботи та механізми впливу діяльності викладача-наставника на процес соціалізації курсантів залишається не дослідженим.

Основними завданнями викладача-наставника є надання допомоги курсантам у формуванні колективу навчального взводу, проведення індивідуальної та групової виховної роботи, встановлення зв'язків з батьками курсантів, з'ясування проблем курсантів, надання їм допомоги, здійснення педагогічного контролю за навчальним процесом, дотриманням курсантами моральних та етичних норм поведінки, та їх соціалізації в цілому.

На сьогоднішній день триває розширення напрямків дослідження соціалізації, уточнюються її структура та функції, поглиблюється вивчення соціальних механізмів та інститутів соціалізації, уточнюються особливості взаємодії соціалізації та виховання в сучасних умовах [1; 11]. Типовим у розумінні сутності соціалізації насаперед є прагнення врахувати сукупність соціальних і психологічних процесів, завдяки яким відбувається соціалізація – як контрольованих, цілеспрямованих, так і

стихійних, спонтанних [2; 190]. Деякі автори розуміють ці процеси як взаємодію [3; 15].

Практично всі автори наукових праць у цій галузі соціалізації основними її інститутами визнають систему освіти й виховання. „Виховання є провідним визначальним початком соціалізації. Ядро виховання складає процес передачі нагромаджених минулими поколіннями знань і культурних цінностей, тобто освіта” [4; 22].

Дослідження соціалізації з соціально-педагогічної точки зору представлено в роботах таких авторів, як Б. Бім-Бад, В. Бочарова, Ю. Василькова, Б. Вульф, О. Газман, Д. Годзинський, М. Головатий, Н. Заверико, І. Зверєва, В. Зінченко, В. Касьянов, Я. Коломінський, Н. Лавриченко, А. Мудрик, Н. Никандров, Л. Новикова, В. Петрищев, М. Плоткін, С. Савченко, В. Сластьонін та ін. Деякі питання, що стосуються впливу соціального середовища на формування особистості студента відбито у наукових працях Н. Бондаренка, М. Іщенка, А. Капської, Л. Коваль, В. Сапогова та ін.

Поряд з цим і в науковій літературі, і у практиці вищої школи неадекватним є тлумачення самого процесу соціального становлення курсанта. Наявність великої кількості трактувань даного поняття свідчить не лише про його багатогранність і певну складність, а й про те, що до цього часу залишається не розробленою цілісна й усталена теорія соціалізації.

Мета даної статті полягає в тому, щоб з'ясувати змістовні характеристики та особливості роботи викладача-наставника у вищих навчальних закладах МНС України та його роль у процесі соціалізації курсантів.

Провідним напрямом виховної діяльності в умовах сучасної її парадигми є педагогічна підтримка курсантів, яку і покликані здійснювати викладачі-наставники курсантських навчальних взводів. Останні виступають головною первинною ланкою у виховній системі вищого навчального закладу МНС України (ВНЗ). Надаючи допомогу курсантам в організації життєдіяльності, викладач-наставник здійснює координацію, інтеграцію і корекцію педагогічної взаємодії в системі "викладач-взвод". А також як психолог здійснює індивідуальну підтримку в саморозвитку студента.

Алгоритм діяльності викладача-наставника повинен включати такі етапи управлінського циклу у виховній системі:

- діагностику (вивчення курсантів навчального взводу, їх індивідуального розвитку і групової взаємодії та взаємин, одержання необхідних для організації виховної роботи відомостей про курсантів);
- планування (визначення мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм виховання).

Як правило, метою є організація психосоціального середовища у взводі, що сприяє розвитку духовного потенціалу кожного курсанта, його саморозвитку, самовихованню, самореалізації, соціалізації курсантів. Для цього можуть використовуватись такі методи, як діалог, дискусія в умовах співробітництва, поєднання групових та індивідуальних форм виховної роботи тощо; організацію і координацію виховної взаємодії (розробка розгорнутих планів конкретних заходів і координація діяльності курсантів, спрямованої на їх реалізацію; аналіз і оцінку підсумків роботи (передбачає анкетування, тестування, узагальнення результатів педагогічного спостереження з метою визначення рівня вихованості кожного курсанта, а також характеру міжособистісних взаємин в колективі. При цьому викладач-наставник робить висновки щодо власної професійної компетентності як вихователя.

Доцільно зазначити, що ефективність виховної діяльності наставника визначається не формою планування та кількістю заходів, а тим наскільки він знає курсантів взводу, любить їх і на цій основі вибудовує стратегію і тактику виховної взаємодії. Його діяльність спрямовується на створення оптимального середовища в умовах навчального взводу.

Необхідність цілеспрямованого створення виховуючого середовища у вищій школі зумовлюється тим, що, за результатами досліджень феномену "юнацький вік", у студентському та курсантському періоді (за К.Д.Ушинським це 16-23 роки, за Б.Г.Ананьєвим – 17-25 років) у вирішальній мірі найбільш інтенсивно відбувається становлення особистості; досягається стабільність значної частини їх психічних функцій; визначаються спрямованість особистості, її темперамент, здібності, характер [5; 19]. Тобто цей вік є періодом найбільш активної соціалізації особистості, набуття нею первинної соціальної ролі.

У результаті проведеного дослідження на базі Маріупольського гуманітарного інституту Соколова І.В. виділяє такі основні функції, які визначають зміст управлінської діяльності наставника: аналітичну, організаторську, комунікативну [6; 75-76].

В особистісно-орієнтованій взаємодії в системі "наставник-курсант" здійснюється соціалізація курсантської молоді.

Методи виховання, виходячи із засад демократизації виховання, ми розглядаємо не як спосіб педагогічного впливу на вихованців, а як спосіб виховної взаємодії її суб'єктів (вихователів і вихованців) і об'єктів середовища, з якими суб'єкти взаємодіють і які несуть в собі певні цінності.

Виховна діяльність наставника курсантського навчального взводу полягає у створенні сприятливих умов для формування цілісної особистості громадянина України в тому середовищі, у якому проходить життєдіяльність курсантів (стосунки у навчальному закладі, гуртожитку; зміст освіти, методи і форми навчання і виховання тощо). Відбувається

переорієнтація уваги з вербальних методів виховання (лекції, бесіди тощо) на діяльнісне виховання, перехід від "примусу" зовнішнього до "самопримусу" внутрішнього, коли позитивний досвід поведінки формується на основі саморегуляції і са-морегламентатції особистості, в процесі самовиховання, без участі вихователя. При цьому у виховній роботі наставника більшого значення набувають організаційні зусилля, спрямовані на забезпечення активності самого вихованця. Такий шлях вироблення активної громадянської позиції курсантської молоді.

Для викладача-наставника мають бути притаманними такі обов'язкові якості інтелігентності, що є основою високогуманних стосунків: терпимість, об'єктивність і доброзичливість до поглядів, переконань і вчинків курсанта. Він повинен розуміти, співчувати, допомагати, розпізнавати індивідуальність, емоційний склад, характер, звички курсанта [7; 25].

Зміст організаційно-виховної роботи викладача-наставника носить характер різнопланової, творчої особистісно-розвивальної діяльності.

Наставник зможе ефективно взаємодіяти зі внутрішнім світом особистості курсанта з метою формування нового типу світогляду при умові, якщо сам буде змінювати себе, своє ставлення до курсантської молоді з урахуванням тих виховних вимог, які сьогодні ставить перед ним суспільство.

Отже, управління формуванням особистості курсанта може дати очікуваний результат, коли воно впливатиме на нього через максимальне розгортання внутрішньої активності, через організацію його внутрішніх сил, що визначають його поведінку. А це під силу наставнику, який є не лише висококваліфікованим фахівцем, а й володіє такими особистісними характеристиками, які роблять його здатним виховувати своєю особистістю.

Такий наставник будує виховний процес на розумінні курсанта, сприйнятті його як особистості з індивідуальними запитами і потребами. Розуміти курсанта – означає активно сприймати не лише висловлювання останнього, а й усе його "Я". Цим і визначаються способи управління особистісним саморозвитком курсанта, які використовує наставник у спілкуванні з вихованцями.

Якщо наставник добре розуміє загальну ситуацію, у якій перебуває курсант, то останній вбачає зацікавленість в ньому, піклування про нього, усвідомлення його глибинної сутності. За такої умови власна діяльність курсанта буде ефективною, так як він на ціннісному рівні психічно включає в неї наставника.

Інститут наставників є структурною ланкою, яка здійснює управління виховною роботою з національного виховання курсантської молоді. На сьогоднішній день у вищих навчальних закладах системи МНС України активно працює інститут викладачів-наставників головне

завдання якого полягає у вихованні курсантів у дусі патріотизму, вірності присязі, відданості Батьківщині та служіння народу України. Дана діяльність значно полегшує адаптацію курсантів першого курсу до навчання в системі ВНЗ МНС України і спрямована на соціалізацію курсантів старших курсів та набуття ними професійно важливих якостей і якостей необхідних для ефективної діяльності в сучасному суспільстві.

Література

1. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навчально-методичний посібник. – К., 1998. **2. Ясная Л.В.** Социализация // Социология: Словарь-справочник. – Т.3. Междисциплинарные исследования. – М., 1991. **3. Москаленко В.В.** Социализация личности (Философский аспект). – К., 1986. **4. Кон И.С.** НТР и проблемы социализации молодежи. – М., 1987. **5. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифунак В.С.** Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти. Навчальний посібник. – К., 2001. **6. Соколова І.** Інституту кураторів у вузі // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 74-82. **7. Щербань П.** Вища школа та її роль у відродженні національної еліти // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 24-27.

УДК 37.013.42

С.О. Кірєєва

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В УКРАЇНІ

Проблема сирітства має глибокі історичні корені і в сучасній Україні набуває особливого змісту. Усе частіше сиротами стають діти при живих батьках – це діти, від яких відмовились одразу після їх народження, або діти з асоціальних сімей, які вимушені мешкати на вулиці. Кількість таких дітей-сиріт постійно збільшується. Збільшується й коло питань, які постають перед сучасною педагогічною наукою щодо пошуків шляхів подолання проблеми сирітства. Саме тому ми маємо на меті проаналізувати проблему з історичної точки зору. Чи існувала проблема соціального сирітства раніше? Якщо так, то як її вирішували наші предки, якщо ні – то чому вона існує зараз?

Історичному аспекту проблеми соціального сирітства присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних учених: Л.Беляєвої, В.Белякова, Н.Костомарова, А.Нечаєвої, Н.Дівіциної, К.Неволіна та ін. Зупинимось на найважливіших історичних етапах розвитку проблеми сирітства в Україні й простежимо, як видозмінювалася соціально-педагогічна допомога зазначеній категорії дітей.

Деякі вчені вважають, що докласове суспільство не знало сирітства: дитина вважалась сином чи дочкою всього роду. Соціальне сирітство стає можливим лише тоді, коли дітей почали виховувати батько й матір [1, 67]. Як свідчить історія, аж до Середньовіччя ставлення до дітей не було гуманним, а з точки зору сучасного суспільства – навіть жорстоким. Багато дослідників історії України та сімейного права, зокрема Н.Дівіцина, дійшли висновку, що влада батьків над дітьми була визнана у нас ще з язичництва. Існувало також право батьків віддавати своїх дітей в рабство. Це право залишалось ще тривалий час після прийняття християнства [2, 74]. За стародавнім правом, сімейна влада розповсюджувалася на всіх осіб, які жили у домі. У стародавніх народів, зокрема у слов'ян, був розповсюджений інфантицизм – узаконене вбивство своєї дитини [3, 147]. Таким чином, батьки мали повне право розпоряджатися життям своєї дитини. Такі ж звичаї існували і в Древній Греції (закони Солона), а в Древній Персії навіть приносили дітей в жертву на честь Богів або якогось померлого політичного діяча. Щасливим винятком можна вважати лише закони Древнього Єгипту, які забороняли вбивство та жертвоприношення дітей [3, 148].

Таким чином, батьки вважались повноправними власниками своїх дітей. Не дивно, що існували випадки підкидання і, навіть, вбивства небажаних дітей. Для того, щоб вирішити цю проблему, спільнота поступово формувала інститути підтримки сиріт у межах свого роду, общинного простору. Так, ще на стадії первісної комуні виникли зв'язки між членами різних общин – дарообмін. Дар становив собою перехід речей з власності одного суб'єкта у власність іншого й обов'язково передбачав віддар. Така економічна система добре простежувалась у мотивах усиновлення всередині родової общини й появи інституту „приймацтва” у південних слов'ян. „Приймати” в сім'ю сироту, як правило, могли люди літні, коли їм було вже важко справлятися з господарством, або коли вони не мали спадкоємців. Прийнятий у сім'ю повинен був вести господарство, шанувати своїх батьків, а також зобов'язаний їх поховати. Тут наявний принцип – „я – тобі, а ти – мені”, або „дар – віддар” [4, 17].

Існувала й інша форма підтримки сиріт – общинна або мирська допомога, коли дитина переходила з одного будинку до іншого на годування. Сироті могли також призначати „громадських” батьків, які брали її на своє харчування. Проте, якщо сирота мав господарство, община протидіяла усиновленню. Такі сироти називались „вихованцями”, годуванцями [4,17].

Поступово виокремлюються всі підлеглі особи в сім'ї, залишаються лише діти. Після хрещення Русі категорія кинутих малюків вважалась найбільш страждальною. Саме з розповсюдженням християнства пов'язане виникнення милосердного ставлення до дітей,

співчуття до беззахисних немовлят. Але деякі дослідники вважають, що церква не поспішала займатися ними. Зокрема, історик руської церкви Є.Голубинський дійшов висновку: „Наші єпископи домонгольського періоду не проявили себе в цьому відношенні” [1, 66].

Спочатку причетним до долі таких сиріток залишався народ. Традиція, яка склалася ще в період матріархату, піклуватися всією родовою общиною про дитину, уже потім трансформувалась у вигляді піклування про дома убогих дітей при скудельницях. Скудельниця – загальна могила, куди звозили замерзлих взимку, померлих під час епідемій, для подальшого поховання на весні. Біля таких скудельниць будували сторожки, куди й привозили покинутих дітей. Скудельниками були літні люди, які б могли виховувати цих дітей. Народ піклувався про покинутих: люди приносили іграшки, одяг, продукти харчування. За допомогою казок, прислів'їв дітям передавали моральні устої того часу. Під час розкопок у Києві, Звенигороді археологи знайшли скупчення дитячих кісток (можливо, вони померли під час епідемії) [1, 66].

Все ж таки, церковний християнський світогляд починає формувати ще більш гуманне ставлення до дітей, підкинутих та бездоглядних. Це можна простежити не лише на прикладі слов'янського народу. Саме після введення християнства в Римі імператор Костянтин видав закон, який вимагав карати смертю батьків, які підіймали руку на своїх дітей. Пізніше імператор Юстиніан наголосив усіх підкинутих дітей вільними (раніше вони були рабами тих, хто за ними наглядав) [3, 148].

Великий князь Володимир I увів у 996 році громадський догляд, що уявляв собою піклування, нагляд та допомогу сиротам з боку духовенства. З цього часу доля дітей-сиріт починає турбувати церкву [2,75]. Якщо зробити порівняльний аналіз з іншими державами, то можна побачити, що ті ж самі процеси відбувались і там. Наприклад, у Римі, незалежно від імператорських указів, церква проявляє велику активність. На кожному вселенському соборі розглядалися питання стосовно захисту дітей та робилися постанови. З метою попередження вбивства та підкидання небажаних дітей на Руанському соборі було вирішено влаштовувати при церквах мармурі чаші, куди матір могла б покласти свою небажану дитину. Піклування про таких дітей покладалося на священників, які повинні були знайти їм піклувальників серед прихожан. Крім того, представники церкви купували дітей на ринках, щоб вони не стали рабами. Їх виховували у церквах, монастирях. Такі монастирські притулки – прототипи майбутніх дитячих будинків, в основі яких є піклування про незаконнонароджених дітях [3, 149].

На Русі піклування за дітьми-сиротами також було власною справою князів, або князі доручали цю справу церквам, але взагалі воно здійснювалося за релігійними спонуканнями й розглядалося як

благодійна акція. Прислів'я того часу каже: „Не постись, не молись, а призри сироту” [2, 75].

Поступово формувався інститут опіки. Незважаючи на те, що інформації про опіку в минулому не так уже й багато, мабуть, за її допомогою вирішувалося питання зберігання сім'ї для сирітки. В іншому разі діти підлягали громадському догляду. Порядок визначення опікуна викладено у ст. 99 „Руської Правди”. Цей документ передбачав призначення піклувальника з числа найближчих рідних та ні в якому випадку людини з іншого роду, за винятком вітчима, при якому була мати. Таке призначення піклувальником когось з рідних повністю відповідало традиції ще родового устрою. На піклувальника поклали різноманітні обов'язки: годувати, одягати дітей, зберігати їх майно та повернути його повністю. Що стосується сутності опіки, то вона у той час означає „віддати на руки”. Той, кому „віддавали на руки” сироту, звався „печальником”. Поняття „печаловаться” означає старанно піклуватися про когось, зокрема про сиріт, ставитися до них як до рідних, заступатися за них. Поняття ж опіки було запозичене з литовського права. Якщо виникали складні ситуації, „Руська Правда” вносила певний порядок для захисту прав сиріт, що гарантувало сиротам нормальні умови виховання [1, 67].

Істотні зміни відбуваються в кінці XVII – початку XVIII століття. У цей час в Україні з'являється ідея про державне піклування про дітей-сиріт. У 1682 році був підготовлений проект Наказу, де ставилося питання про відкриття для них домівок, де їх би навчали науці, грамоті та ремеслам. У 1706 році Новгородський митрополит Іов побудував на свої кошти в Холмово-Успенському монастирі „сиропитательницю” для „ззорних” малюків. Цим він поклав початок історії подібних установ [2, 77].

Петро I багато змінив у житті своєї держави, що не могло не вплинути на долю України. Уперше він впроваджує правила стосовно батька незаконнонародженої дитини. Незаконне співжиття, у результаті якого народжувалась дитина, розцінюється як провина та відповідати за неї повинен батько. Така відповідальність могла бути кримінальною. Але ж Петро I узаконив батьківську владу над дітьми, тобто бачимо, що у цьому питанні він був консерватором. Дозволялося застосовувати домашні виправні засоби проти непокірних дітей [2, 77].

Що стосується опіки як форми влаштування дитини в сім'ю, то тут з'явився наказ про те, що магістрати (а ні церква), повинні стежити, щоб сироти не залишалися без опікунів, яких призначали теж магістрати.

Документом від 14 листопада 1715 року Петро I наказав побудувати домівки для малюків, „котрих дівки народжують беззаконно”. Дітей туди віддавали таємно. Піклувалася та спостерігала за цими дітьми наглядачка. Коли діти підростали, їх віддавали: хлопців навчатися якомусь ремеслу, а дівчаток комусь служити або заміж.

Здійснювалася й роздача дітей по селам, що поступово стало застосовуватися ширше. Віддавали сиріт також у церкви й монастирі [2, 78].

За часів Катерини II система органів правління, пов'язана з улаштуванням дітей, дещо змінилась. Незаконнонароджені підкидьки потрапляли до суспільних установ, а потім ставали вільними. Раніше підкидьки ставали кріпосними. Усиновлення ще не було закріплено законодавством. У 1775 році згідно з „Приказом общественного призрения” було створено народні школи, будинки для сиріт.

Крім опіки та усиновлення в Україні починає займати все більш значуще місце так званий супровід. Мається на увазі сукупність мір з надання матеріальної допомоги різним категоріям населення, у тому числі й дітям-сиротам. Що стосується супроводу, то здавна його пов'язували з переданням вихованця в сім'ю для вигодування. Сім'я, яка брала дитину, отримувала грошову допомогу. З метою полегшення становища дитини, яка потрапляла в сім'ю на годування, організовувався нагляд за тим, як сім'я виконує свої обов'язки. Його здійснювали медсестри або лікарі з нижчою медичною освітою [2, 79].

Наприкінці XVIII століття долею дітей-сиріт активно займалася дружина Павла I, імператриця Марія Федорівна. Вона була призначена керувати виховним товариством, а пізніше – виховними домами. В доповіді, яку було подано імператору (грудень 1797 р.) вона звернула увагу на стан виховних будинків та запропонувала розширити практику передавання немовлят з виховних будинків у селянські сім'ї. За їх вихованням здійснювали нагляд інспектори, яких вибирала сама імператриця. Після її смерті було створено Відомство закладів імператриці Марії Федорівни, яке займалося сирітськими притулками. До складу відомств входили й виховні заклади, де хлопці знаходились до 21 року, вивчаючи грамоту та ремесла, а дівчата до 19 років, яких навчали домогосподарству та рукоділлю [2, 79].

Багато було зроблено для дітей-сиріт у XIX столітті прихідськими благодійними організаціями. Прихідська благодійність була налаштована не тільки на підтримку старих, але й на утримання притулків для дітей. Там діти мали змогу харчуватися, навчатися у школі. Притулки були постійними та денними. У них виховувалися діти з бідних сімей. У кожному притулку вчили якомусь ремеслу, що було підготовкою до майбутньої професії [2, 80].

Наприкінці XIX ст. долею соціальних сиріт активно займається держава, організовуючи притулки для них, з подальшим влаштуванням таких дітей до „штучних сімей”.

Формування нового геополітичного простору, а точніше СРСР, пов'язано зі змінами в політичній та ідеологічній системах, формуванням нових суспільних відносин. Після Жовтневої революції бездоглядність набуває великих масштабів. Безумовно, це наслідок Першої світової

війни, революції, громадянської війни й голоду. Однак найбільш значущою причиною була соціальна політика більшовиків, яка торкнулася й України. Перевагу суспільного виховання, яке здійснювалось у дитячих будинках, пояснювали тим, що дитина знаходилася там під постійним доглядом, і тому з неї легше було зліпити те, що необхідно. Саме держава проголошувалась вищим опікуном кожної дитини. З законодавчих актів зникає поняття „батьківська влада”. На зміну приходять поняття про права та обов’язки дітей [2, 81].

З 1917 року дітьми, які залишилися без опіки батьків, став займатися Народний Комісаріат просвіти (Наркомпрос), куди входив відділ охорони дитинства, який займався вирішенням усіх питань охорони й улаштування дітей-сиріт, а також боротьбою з бездоглядністю. До бездоглядних у 20-ті роки відносили: дітей-сиріт, що втратили зв’язок з батьками й родичами; вилучених постановою суду чи комісією у справах неповнолітніх з сім’ї через порочне життя батьків чи їх злочинну діяльність; підкинутих. Таким чином, це і були соціальні сироти. З’являються державні заклади, котрі займаються долею сиріт. До них належали: дитячі будинки різного типу, дитячі містечка, де діти отримували освіту та трудові навички, розподільні пункти, котрі надавали першу допомогу та здійснювали різнобічну діагностичну роботу [2, 141].

У 1927 році був прийнятий Сімейний кодекс, згідно з яким на перше місце серед обов’язків батьків виходить захист особистих та майнових прав дитини. У правовому положенні дитини в сім’ї, згідно з новим Кодексом, відбуваються суттєві зміни, зміцнюються правові засади захисту інтересів неповнолітніх у родині. Таким чином, у ці роки організуються спроби організаційного характеру з метою попередити зріст кількості дітей, котрі стають сиротами при живих батьках.

У роки Другої світової війни кількість дитячих будинків збільшилась. Вони відкривалися для дітей-сиріт, яких вивезли з прифронтових областей; дітей, які втратили своїх батьків; дітей, чиї батьки пішли на фронт. Широких масштабів у роки війни набуло усиновлення дітей. Наприклад, А.Деревська із Сумської області усиновила 48 дітей [2, 83].

Якщо говорити про бездоглядність дітей у роки Великої Вітчизняної війни, то головним джерелом сирітства була втрата батьків, труднощі, викликані воєнними часами. Попередити лихо була покликана Постанова РНК СРСР від 25 червня 1943 року „Об усилении борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством”. Ця Постанова дозволяла створювати трудові колонії для бездоглядних та тих, хто був помічений у хуліганстві. До речі, мова йдеться про дітей, віком від 11 до 16 років [2, 142].

У післявоєнні роки будувались школи-інтернати, датою народження яких слід вважати 1956 рік, коли було прийняте положення про їх створення.

У період з 60-х до 90-х років суттєвих струсів держава не відчувала, однак, дитячі проблеми продовжували існувати. Особливе місце в захисті знедолених продовжують займати школи-інтернати, кількість яких неодмінно зростає. Іншим кроком на шляху зміцнення ролі державних заходів у житті дітей стають школи з так званим подовженим днем [2, 143].

У 1969-70 роки дитячі будинки були будинками малюків та шкільними. У будинках малюків жили діти з 3 до 7 років, у шкільних – з 7 до 18 років. У більшості дитячі дома були непогано обладнані майстернями й великими підсобними господарствами. Усі відвідували школу, до режиму дня входила підготовка домашніх завдань. Дітям допомагали 2 вихователя, закріплені за групою. З 1985 року ЦК КПРС прийняв Постанову „О мерах по улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах”. У результаті істотно покращилось становище вихованців [2, 84].

Новий пік дитячої безпритульності приходився на кінець 80-х – початок 90-х років. В умовах нестабільності соціально-економічного, політичного життя, проведення реформ без належного урахування їх наслідків, різко підвищується кількість дітей, які опинилися на вулиці. Цей процес стимулювало багато факторів: кризисні явища у сім'ї, розповсюдження жорстокого ставлення до дітей у сім'ях, згорання інфраструктури, яка обслуговує дітей, їх дозвільну діяльність, зростання психоемоційних навантажень дорослих, які віддзеркалюються на дітях [2, 143].

Сьогодні в Україні майже 24 тис. дітей знаходяться в державних виховних закладах. Серед них 12590 дітей виховуються в школах-інтернатах; 4764 – у дитячих домах системи Міністерства освіти і науки України; 3406 – у дитячих домах системи Міністерства охорони здоров'я України; 3128 – у домах-інтернатах Міністерства праці і соціальної політики України. Та це тільки офіційні дані [5, 67].

Нещодавно в Україні почали будуватися реабілітаційні центри з притулками для неповнолітніх. Новітніми формами виховання дітей-сиріт є притулки, ліцеї, Будинки матері та дитини. Але на сьогоднішній день їхніх ресурсів не вистачає, щоб дати кров усім дітям, які цього потребують. Система фостерного виховання, яка є найбільш адекватною формою соціального захисту дітей-сиріт при живих батьках, знаходиться на початковому етапі заснування. Не знаходячи захисту в родині, діти поповнюють армію безпритульних. Дитина на вулиці – це результат того, що такі інститути соціалізації дитини, як сім'я і школа, виявилися

неспроможними створити умови, необхідні для її нормального розвитку, створити доступним для неї любов, піклування, освіту та виховання.

Таким чином, проблема соціального сирітства не зовсім нова у сучасному суспільстві. Вона існувала майже завжди, але сьогодні набуває масового характеру. Тенденція збільшення дітей-соціальних сиріт зростає кожного дня.

Для більш ефективного вирішення проблеми соціального сирітства необхідна розробка й упровадження комплексної програми з профілактики цього явища. Розробці такої програми й буде присвячений наступний етап нашого дослідження.

Література

1. Антологія педагогической мысли народов СССР. Сост. Н.П.Калениченко – М., 1988. **2. Дивицина Н.Ф.** Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. – Ростов н/Д, 2005. **3. Кононова Т.Б.** Очерки истории благотворительности. – М, 2005. **4. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні / С.Я.Харченко, М.С. Кратінов та ін.** – Луганськ, 2005. **5. Про проблему бездомних громадян та шляхи її подолання.** Парламентські слухання. – К., 2004.

УДК 364.62:378

Н.П. Краснова

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗНАЧУЩИЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Педагогічні знання, уміння, позиції є невід'ємним компонентом професійної діяльності фахівця соціальної роботи, а, отже, професійної підготовки соціального працівника. Проте питання про місце і роль педагогіки в соціальній роботі до цих пір не вирішено однозначно.

Деякі аспекти даної проблеми розкриті в роботах І. Звереві, О. Безпалько, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, С. Толстоухової, проте аналіз теоретичних джерел не дає можливість прийти до висновку, що педагогічний компонент є одним із значущих компонентів структури професійної компетентності фахівця соціальної роботи.

Тому ми ставили собі за мету охарактеризувати специфіку застосування педагогічних знань, умінь і навичок в соціальній роботі; виділити компоненти компетентності, оскільки вона є функціональною системою, а також визначити критерії і показники педагогічної компетентності фахівця соціальної роботи.

Простежуючи міжнаочні зв'язки соціальної роботи з іншими гуманітарними науками Фирсов М. знаходить, що однією з академічних

дисциплін, граючих важливу роль при формуванні знання соціальної роботи, є соціальна педагогіка, а практична соціальна робота зближується, разом з іншими технологіями і методиками гуманітарних наук, також і з практичною педагогікою [9].

Г. Филонов указує на необхідність розширення і поглиблення розуміння педагогічного аспекту, педагогічної спрямованості всієї соціальної роботи, оскільки педагогічний компонент соціальної роботи повинен включати: особово-орієнтований підхід, охоплюючий всю духовну сферу людини, всі його проблеми протягом різних етапів і форм соціалізації, всі види його поведінки в соціумі; допомога в кризових ситуаціях і їх подоланні; вивчення і налагодка педагогічних відносин з клієнтом; педагогічне стимулювання мотивацій в сферах соціальної роботи; аналіз конкретних соціальних ситуацій і поведінка людини в них та ін. [10].

Деякі дослідники (В. Бочарова, М. Гурьянова) вважають роль педагогіки настільки значною, що фактично зводять соціальну роботу до діяльності педагогічної, аргументуючи свою точку зору тим, що соціальна робота має педагогічне єство і є сукупністю соціально-педагогічних технологій, і, крім того кожній професійній дії соціальних працівників перешкоджає педагогічна робота: визначення цілі і постановка виховних задач.

Вітчизняні вчені вважають, що в даний час соціальна робота в Україні, як і зарубіжжям, охоплює такі сфери, як: освіта і виховання, консультування і допомога сім'ї, дітям, молоді і іншим соціальним групам, різні форми реабілітації, профорієнтацію, діяльність в органах у справах молоді, соціальних відомствах та ін.[7].

Не дивлячись на те, що педагогічний компонент грає визначальну роль не для всіх сфер і спеціалізацій соціальної роботи, оскільки цей вид професійної діяльності направлений на рішення не тільки педагогічних проблем за допомогою не єдино педагогічних методів і засобів, в цілому, соціальна робота неможлива без урахування педагогічних принципів діяльності, без опори на деякі цінності, що мають педагогічний характер, без використання певних педагогічних технологій.

Педагогічний компонент виражається, перш за все, в його специфічному змісті, який в соціумі визначається наявністю таких педагогічних елементів: 1) формування гуманістичних цінностей, який визначає світогляд людини, готової до співпраці, яка уміє приймати і надавати допомогу, при цьому соціальний працівник орієнтується на свідомість людей; 2) формування соціальних дій, умінь і навичок, внаслідок чого людина опановує прийомами самопомогі; 3) формування соціальних відчуттів, сприяючих навчанню, праці, спілкуванню; 4) корекція поведінки і перевиховання людей;

5) формування у особистості здібності до самовиховання як педагогічний результат соціальної роботи [8].

Соціальна робота є поліфункціональним видом діяльності. Серед численних функцій, що виділяються дослідниками проблематики соціальної роботи, вказуються і ті, що наповнені педагогічним змістом:

- *соціально-педагогічна функція*, яка полягає у виявленні інтересів і потреб людей в різних видах діяльності (культурно-досуговій, спортивно-оздоровчій і ін.) і залученні до роботи з ними різних установ, організацій, фахівців;

- *попереджувально-профілактична функція*, яка припускає як надання всілякої допомоги і підтримки людям, що відносяться, до незахищених верств населення, так і попередження можливих негативних наслідків їх поведінки і діяльності;

- *діагностична функція* – вивчення соціальним працівником особливостей особистості або групи людей, ступені впливу на них мікросередовища і постановка «соціального діагнозу»;

- *комунікативна функція* – встановлення контактів з потребуєчими в тій або іншій допомозі і підтримці, організація обміну інформацією;

- *етично-гуманістична функція*, направлена на створення умов для гідного функціонування особи в суспільстві (у тому числі за допомогою педагогічних технологій).

З широкого кола соціальних проблем, становлячих функціональний простір соціального працівника можна виділити ті, які реально вирішуються за допомогою, перш за все, педагогічних технологій:

- підлітки – організація літньої зайнятості і трудовлаштування, взаєморозуміння батьків і підлітка, організація дозвілля, взаємовідношення з ровесниками і дорослими, проблема вільного часу, розбіжність поглядів на життя між молоддю і дорослими, негативний вплив дорослих, наркотики, алкоголізм, бродяження;

- молодь – матері-одинаки, алкоголізм, проблема подальшого навчання, дозвілля, взаємостосунки з дорослими, негативний вплив дорослих, наркотики, асоціальна поведінка;

- молоді сім'ї – трудовлаштування, незапланована дитина, відсутність знань по уходу і вихованню дитини та ін.;

- багатодітні сім'ї – небажання займатися вихованням дітей, взаємостосунки старших і молодших в сім'ї, проблема батьківської неувagi до дітей, відсутність педагогічної культури батьків і т.д.;

- інваліди – байдужість людей, соціальна самотність, трудовлаштування, навчання і перенавчання і т.д.

Сутність технологій соціальної роботи як особливого виду діяльності інтерпретується як сукупність прийомів, методів і дій державних, суспільних організацій. Технології, засновані на класичних

методах соціальної роботи, припускають використання методів конкретних наук, у тому числі і педагогічних. Проте, спеціальне вичленення педагогічних методів і технік певною мірою є умовно, оскільки насправді вони взаємозв'язані зі всіма іншими, а більшість педагогічних технологій, методик і процесів виховної дії відображає певні сторони загальних технологій соціальної роботи (приспосовування, реабілітації, соціального контролю і т.д.) [8].

Застосування різноманітних технологій в соціальній роботі найбільш ефективно за певних педагогічних умов: доброзичливого відношення до людини, інтелектуального багатства оточення, спілкування в колективі, організаційного і мимовільного наставництва. Крім того, в розвитку особистості в процесі соціального навчання істотною роль грає її активність, продуктивність яка визначається вже досягнутим рівнем розвитку і характером діяльності. Найбільший ефект в розвитку особистості досягається при включенні її в різні види творчості.

Педагогічні знання, уміння і навички використовуються соціальними працівниками, перш за все, в роботі з сім'єю, дітьми і підлітками. У зв'язку з цим особливу важливість придбаває соціальна робота в системі освіти. Роль і місце соціального працівника в даній сфері визначається залежно від специфіки освітніх установ.

В рамках сучасної школи соціальний працівник може сприяти виходу з кризової ситуації, що стосується як педагогів, так і учнів. При цьому передбачається використання соціально-педагогічних технологій, які стосуються процесу навчання, і питань адміністративного управління. Соціальна робота в школі покликана зосередити увагу в основному на тих недоліках, на які указують вчителі, учні і їх батьки, застосувавши альтернативні концепції до їх усунення.

У посадові обов'язки соціального працівника, здійснюючого свої функції в загальноосвітній школі, входять динаміка відвідування школи учнями, їх успішність, матеріальне і соціальне положення дітей «групи ризику»; турбота про них; надання допомоги і підтримки батькам при переводі дитини в інший учбовий заклад; захист прав дітей, які є представниками національних меншин, біженцями або переселенцями; виявлення дітей, які незаконно зайняті на роботі в учбовий час, і рішення питання про їх навчання; припинення випадків жорстокого поводження з дітьми.

Ще одним з напрямів діяльності соціальних працівників в системі освіти є робота у вузах. В даному випадку об'єктами соціальної допомоги і підтримки стають студенти з малозабезпечених сімей, охочих заробити у вільний від навчання час; студенти, які випробовують позбавлення, приниження і інші незручності; молоді люди з обмеженими фізичними можливостями; студенти, які є сиротами; діти з багатодітних сімей; студенти, що мають дітей; студенти, демонструючі видатні успіхи в навчанні, але що не мають засобів для продовження освіти і ін.

Таким чином, соціальний працівник у сфері освіти покликаний не тільки виконувати місію соціального реабілітолога, але і ініціювати в ньому процес соціальної превенції, збагативши учбово-виховні системи освітніх установ новітніми соціальними технологіями.

Що стосується соціальних установ, які не мають відносин до сфери освіти, то в даний час переважаючою моделлю є соціальні центри, які надають широкий спектр соціальних послуг професійними соціальними працівниками: сімейне консультування, курси для молодих батьків, планування сім'ї, догляд за дітьми в денний час, підвищення рівня педагогічної культури дорослих.

Проте застосування педагогічних знань і технологій в соціальній роботі не обмежується сферою освіти і роботою з сім'єю і дітьми. Велике значення педагогічний компонент соціальної роботи має при роботі з інвалідами. Соціальна робота покликана допомогти інваліду пристосуватися до нових обставин, нового середовища, соціального середовища за допомогою реабілітаційних заходів. Одним з видів, яких є педагогічна реабілітація – це заходи виховного характеру, котрі направлені на те, щоб хвора дитина оволоділа необхідними уміннями і навичками по самообслуговуванню, отримала шкільну освіту, знайшла психологічну упевненість у власній повноцінності. По відношенню до дорослих, в рамках педагогічної реабілітації, проводяться заходи, які передбачають допомогу в навчанні, підготовку їх до різних доступних їм видів діяльності, створюючи також упевненість у тому, що придбані знання в тій або іншій області опиняться корисними в подальшому трудовлаштуванні [5].

Педагогічна складова соціальної діяльності є в роботі з літніми людьми. Соціальний працівник за допомогою педагогічних технологій може сприяти створенню умов для подальшого розвитку особи (заняття за інтересами, спілкування), допомога в реалізації цими людьми їх соціальних ролей: наставника, порадирика, вихователя [5].

Об'єктами соціально-педагогічної дії фахівця по соціальній роботі можуть бути біженці і вимушені переселенці. Одним з видів соціальної діяльності, які сприяють вдосконаленню процесів пристосовувань, є виховна робота, що проводиться серед біженців. Форми і методи тут можуть бути різноманітні: створення клубів, вечора зустрічей і відпочинку, індивідуальна робота [5].

Набір педагогічних знань і технологій необхідний і для фахівця соціальної сфери, діючого в умовах пенітенціарної системи, оскільки цілі його роботи полягають в наступному: надання допомоги ув'язненим в усвідомленні необхідності зміни своєї долі, в аналізі своїх протиправних вчинків, в корекції поведінки, в розвитку певних навичок поведінки [4].

Таким чином, педагогічний компонент займає значне місце в соціальній роботі, це виявляється в педагогічному змісті і принципах соціальної роботи, функціях і ролях соціальних працівників, у вживаних

ними технологіях і у використуванні педагогічних знань, умінь і навичок в різних сферах соціальної діяльності.

Не дивлячись на те, що в соціальній роботі важливу роль грають педагогічні знання, технології, методи, прийоми педагогічну компетентність соціального працівника не можна ототожнювати з компетентністю професійного педагога, тому що вона є лише її підструктурою, разом з іншими видами компетентності.

Оскільки компетентність розглядається як функціональна система, вважається доцільним виділені одиниці компетентності. Ми дотримуємося, точки зору вчених, які представляють одиницю компетентності як рішення практичної задачі або проблемної ситуації.

Під педагогічною задачею розуміється осмислена педагогічна ситуація з привнесеною в неї метою у зв'язку з необхідністю пізнання і перетворення дійсності. Усвідомлення педагогічної задачі, як в роботі педагога, так і в діяльності фахівця соціальної сфери, відбувається в результаті аналізу конкретних зусиль у відповідній ситуації. У результаті такого аналізу виникає проблема – об'єктивно виниклий в процесі пізнання питання або комплекс питань, рішення яких представляє теоретичний і практичний інтерес. Вирішити задачу – це побудувати в думках або письмово орієнтовну основу діяльності у вигляді прогнозу і потім виконувати цю діяльність [6] отже, навчання рішенню педагогічних задач повинне стати ключовим моментом при формуванні педагогічної компетентності.

Виділяють задачі стратегічні, тактичні і оперативні [6]. Оскільки метою стратегічних задач є досягнення деякого педагогічного ідеалу, то такого роду задачі повинні розв'язуватися професійним педагогом, діяльність якого в процесі рішення проблемної педагогічної ситуації носитиме виховно-педагогічний характер. Соціальний працівник, діяльність якого багатоаспектна, в процесі своєї роботи вимушений вирішувати тактичні і оперативні педагогічні задачі. Цілі тактичних задач – формування якостей і стану клієнта. Оперативні задачі є елементами рішення тактичних задач і відрізняються від останніх тим, що їх цілі здійснюється негайно після їх виникнення. Частіше всього соціальний працівник стикається з виховними педагогічними задачами, в процесі рішення яких клієнт залучається до активного процесу соціальних дій, направлених на подолання складних життєвих ситуацій, збільшується ступінь його самостійності, його здатність контролювати своє життя і більш ефективно вирішувати виникаючі проблеми, формується готовність протистояти впливів різних чинників.

Окрім наданих вище класифікацій, існує розподіл всіх педагогічних задач на основі обліку структури етапів циклу педагогічного управління. Використовування такого підходу дозволяє представити наступні види задач: задачі етапу педагогічної діагностики; задачі етапу педагогічного ціліположення; задачі етапу педагогічного

планування; задачі етапу практичного здійснення наміченого плану; задачі аналізу результатів виконаної роботи [6].

Кожний з виділених видів включає, у свою чергу, цілі групи педагогічних задач, які підлягають умілому рішенню, а воно у свою чергу можливе, якщо фахівець соціальної сфери володіє (крім необхідних педагогічних знань) аналітичними, конструктивними, комунікативними, розвиваючими і організаторськими вміннями. Проте, якщо аналітичні і організаторські вміння, як правило, необхідні для вирішення будь-яких проблемних ситуацій, то конструктивні, комунікативні і розвиваючі вміння в структурі професійної компетентності соціального працівника, на наш погляд, повинні мати більш педагогічну специфіку.

Оскільки будь-яка педагогічна задача ефективно може бути вирішена тільки за допомогою адекватної технології, то наявність конструктивних і розвиваючих умінь в структурі педагогічної компетентності соціального працівника і означає необхідність оволодіння фахівцем педагогічною технологією.

Можна виділити такі елементи педагогічних технологій:

- педагогічна оцінка, функціями якої є: внесення образу ціннісного відношення до світу, стимулювання діяльності по засвоєнню цього відношення, корекція можливих відхилень в процесі самостійного вироблення відносин;
- педагогічна вимога, яка необхідна для залучення до діяльності, включення в діяльність і привчання до діяльності;
- інформативна дія, яка забезпечується розширенням понятійного знання, що активізує суб'єкт, наповнює спілкування діалогічними позиціями, спонукає до індивідуального вияву у вчинках;
- педагогічний конфлікт, направлений на подолання суперечності в спілкуванні;
- педагогічне спілкування [3].

Виділені елементи педагогічної технології знаходять своє застосування в діяльності соціального працівника, і, отже, повинні бути включені в зміст педагогічної компетентності фахівця соціальної сфери.

У процесі професійної діяльності соціальний працівник, визначивши категорію клієнта і його проблеми, виробляє стратегію і тактику спілкування з ним. Тип спілкування, реалізовуваний соціальним працівником в процесі взаємодії з клієнтом, є віддзеркаленням рефлексії на конкретну ситуацію, в якій знаходиться реальний клієнт з своїми проблемами. Очевидно, що в роботі з клієнтом, який потребує вирішення педагогічної проблеми, або при необхідності педагогічної дії на клієнта, доцільне використовувати вміння педагогічного спілкування. Важливість володіння вміннями педагогічного спілкування детермінована тим, що рішення педагогічної задачі повинно передувати рішенням цілої системи

комунікативних задач. Саме тому в діяльності соціального працівника, як і в діяльності педагога, кожний педагогічний метод і прийом повинен бути забезпечений відповідною системою спілкування [3].

Під професійно-педагогічним спілкуванням розуміється система взаємодії педагога і виховуваних, змістом якого є обмін інформацією, пізнання особистості, надання виховної дії. Проте соціальний працівник при рішенні педагогічних задач, які він вирішує в комплексі з проблемами іншого походження (психологічними, матеріальними, правовими і т.д.) взаємодіє не тільки з клієнтами, але і з їх оточенням, і з фахівцями інших областей. Тому, ураховуючи, що змістовний характер спілкування визначається його предметом, педагогічне спілкування в професійній діяльності фахівця соціальної сфери може модифікуватися і переходити в інший тип спілкування (ділове, психотерапевтичне і ін.).

Педагогічна компетентність є лише частиною професійної компетентності соціального працівника, тому він повинен володіти достатньо різноманітним спектром педагогічних знань. Так, крім знань загальної педагогіки, яка досліджує основні закономірності навчання і виховання, фахівцю соціальної сфери необхідно володіти знаннями і вікової педагогіки, де наряду з вивченням особливостей виховання дітей і підлітків на різних вікових етапах, розглядаються особливості педагогічної дії на дорослих і немолодих людей (андропедагогіка); важливо володіти знаннями по кондуктивній педагогіці, яка вивчає основи виховання і навчання інвалідів; нарешті, значну роль для діяльності фахівця соціальної роботи грають знання з соціальної педагогіки.

Отже, структура педагогічної компетентності соціального працівника по суті співпадає із структурою професійної компетентності педагога і є поєднанням змістовного компоненту (педагогічних знань), операційного компоненту (педагогічних умінь і навичок) і мотиваційно-ціннісного компоненту (педагогічна позиція). Проте в змісті педагогічної компетентності фахівця соціальної роботи і компетентності педагога є ряд відмінностей:

- соціальний працівник в своїй професійній практиці вирішує більш обмежений круг педагогічних задач, ніж педагог;
- рішення педагогічних задач в соціальній роботі взаємозв'язане з рішенням задач іншого роду, і, відповідно, фахівець повинен уміти творчо поєднувати педагогічні технології з іншими технологіями соціальної роботи;
- педагогічне спілкування, яке виступає різновидом професійного спілкування фахівця соціальної сфери, в процесі рішення певної соціальної проблеми, може переходити в інші типи спілкування;

- важливим компонентом структури педагогічних знань фахівця соціальної роботи виступають знання галузей педагогічної науки.

Таким чином, зміст педагогічної компетентності, як і професійної компетентності, є різним для будь-яких видів діяльності, оскільки воно визначається тими проблемними ситуаціями і задачами, які фахівець вирішує в реальній практиці.

Педагогічна компетентність фахівця соціальної роботи є підструктурою його професійної компетентності і є особистісно-діяльним новоутворенням, де змістовно-діяльнісна складова представлена збалансованим поєднанням педагогічних знань і умінь, яка злагоджена з іншими професійно необхідними знаннями і вміннями і дозволяючими вирішувати як педагогічні так і, комплексні професійні задачі, а особовою складовою виступає сформована педагогічна позиція.

Судити про наявність і рівень педагогічної компетентності фахівця соціальної роботи ми пропонуємо по таких критеріях, як когнітивний, діяльнісний, комунікативний і позиційний.

Когнітивний Усвідомлення цінності і необхідності педагогічних знань для професійної діяльності.
Теоретичні знання по загальній педагогіці.
Знання спеціальних розділів педагогіки (соціальної педагогіки, вікової педагогіки, кондуктивної педагогіки).
Знання елементів педагогічної технології.
Прагнення до поповнення педагогічних знань.

Аналітичні уміння:

- уміння аналізувати педагогічну ситуацію;
- уміння збирати і аналізувати педагогічно необхідну інформацію;
- уміння вирішувати задачі етапу педагогічної діагностики і етапу педагогічного цілепокладання;
- уміння осмислювати і оцінювати результати виконаної педагогічної роботи.

Діяльнісний

Конструктивні уміння:

- уміння спрогнозувати результат своєї педагогічної дії;
- уміння планувати практичні педагогічні дії (здійснювати відбір педагогічних методів і засобів для майбутньої роботи);
- уміння на практиці здійснювати намічені педагогічні дії;
- уміння застосовувати знання про методи і засоби навчання і розвитку;

- володіння педагогічними технологіями.

Розвиваючі уміння:

- уміння зрозуміле і доступно передавати клієнту необхідну інформацію, навчаючи його самостійному пошуку і використуванню інформації;
- уміння за допомогою педагогічних методів і засобів навчати клієнтів самостійно вирішувати свої життєві проблеми, використовуючи їх власні ресурси і потенціали;
- уміння стимулювати самовиховання і самореалізацію клієнта, створюючи ситуацію успіху;
- уміння використовувати елементи педагогічних технологій для розвитку і стимулювання клієнта.

Комунікативний

Знання про суть педагогічного спілкування, його стилі, технології і вимоги до нього.

Комунікативні уміння:

- уміння планувати педагогічне спілкування з клієнтом;
- уміння створювати такі відносини, при яких можливе надання педагогічної допомоги;
- уміння поєднувати педагогічне спілкування з іншими типами спілкування.

Позиційний

Мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічно-орієнтованої діяльності соціального працівника і установка на її здійснення.

Таким чином, показниками перших трьох критеріїв виступають відповідні знання і уміння. Суб'єктивним інтегрованим показником наявності педагогічної компетентності виступає педагогічна позиція фахівця соціальної роботи, яка визначається педагогічною спрямованістю особистості, установкою на використання педагогічних технологій в професійній діяльності і упевненістю в досягненні необхідного результату.

Висвітлене в статті питання педагогічної компетентності як значущого компоненту структури професійної компетентності спеціаліста соціальної роботи потребує подальших наукових розробок у напрямку деталізації змісту цієї проблеми.

Література

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – М., 1994.
2. Гурьянова М.П. Социальная педагогика и социальная работа на селе. – М., 1993.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение: методические

матеріали. – М., 1996. 4. **Кондрашова Л.В.** Превентивная педагогика: Учеб. пособие. – К., 2005. 5. **Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. проф. А.Й. Капської.** – К., 2004. 6. **Спирин Л.Ф.** Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование). – М., 1997. 7. **Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За ред. проф. А.Й. Капської.** – К., 2000. 8. **Технологи социальной работы: Ученик под общ. ред. Е.И. Холостовой.** – М., 2001. 9. **Фирсов М.В.** Введение в теоретические основы социальной работы (исторически-понятийный аспект). – М. – Воронеж, 1997. 10. **Филонов Г.Н.** Актуальные проблемы социальной работы // Педагогика. – № 6. – 1993. – С. 15-21.

УДК 364. 442: 378

В.О. Кратінова, Н.Б. Ларіонова, О.П. Песоцька

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА», «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

У добу реформування держави, становлення нових соціально-економічних, політичних, культурних відносин все актуальнішим є пошук оптимальних шляхів соціалізації особистості, її соціальний захист. У зв'язку з цим ми спостерігаємо стрімкий розвиток соціальної педагогіки та соціальної роботи як перспективних напрямків науки та практики.

Одним із вагомих результатів такого розвитку стало розширення змісту самого поняття «соціалізація». Реальні зміни, що відбулися останнім часом в організації соціального життя України, призвели до відповідних змін у стилі соціалізаційного процесу, який все більше набуває риси, притаманні європейському типу соціалізації. З соціально-педагогічної точки зору ці зміни вимагають розширення змісту соціалізаційного процесу, в якому, поряд з традиційними аспектами – засвоєння та відтворення соціального досвіду – з'являється новий аспект – інноваційна діяльність й соціальна творчість.

У зв'язку з цим все більше уваги приділяється розвитку суб'єктних якостей особистості, що відповідає тенденції подальшої гуманізації загально філософських і педагогічних підходів до формування останньої.

У свою чергу це обумовлює розуміння змісту діяльності так званих допомагаючих професій «Соціальний педагог», «Соціальний

працівник» як створення умов для активізації внутрішнього потенціалу особистості, для прояву її власної, внутрішньо мотивованої активності.

Розв'язання такої складної задачі можливо лише за умови перш за все суб'єктності особистості спеціаліста, а звідси необхідність створення необхідних для її формування умов у період професійної підготовки, і, перш за все, реалізація педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної ідеології.

А оскільки педагогічний процес не обмежується навчально-професійною діяльністю, ми хотіли б звернути увагу в цьому плані на потенціал такого виду поза навчальної діяльності студентів спеціальностей «соціальна педагогіка», «соціальна робота» як волонтерство.

Сьогодні ми маємо матеріали, що дають змогу ознайомитися з основними концептуальними підходами до організації волонтерського руху в Україні, з деякими теоретичними аспектами даної проблеми, з практичним досвідом організації волонтерських шкіл, проведення тренінгів, реалізації волонтерських програм ЦССМ в різних регіонах, конкретними формами роботи волонтерів, перевірених у дії. [3; 6; 7; 8; 9; 11]

При цьому велике значення має вже накопичений досвід у соціології, педагогіці, соціальній педагогіці, соціальній роботі, психології завдяки таким ученим як І.Зверева, А.Капська, О.Безпалько, Н.Комарова, С.Толстоухова, О.Яременко, О.Стецьков, Р.Вайнола, О.Карпенко, Л.Міщик та інші. [1; 2; 4; 10;13]

Проте, на жаль, теоретичних та практичних доробок з питань волонтерського руху, волонтерства обмаль, до того ж вони зосереджені на вивченні цього феномену як важливого ресурсу соціальної роботи.

Вивчення ж волонтерства як засобу соціалізації самих учасників волонтерського руху через активізацію та спрямування їхньої діяльності у соціально позитивне русло, механізмів цього процесу, умов, необхідних для більш оптимального його протікання тільки поставлене на порядок денний.

Дослідження волонтерства як засобу формування суб'єктності особистості студентів спеціальностей «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка» логічно почати з аналізу сутнісної сторони суб'єктності як особливого соціально-психологічного феномену.

Суб'єктність особистості проявляється у діяльності. А діяльність з точки зору В.С.Лазарева [5, 46], на відміну від поведінки, передбачає наявність мотиву. Тобто умовою суб'єктності є наявність у індивіда мотиву, причому мотиву саме тієї діяльності, в яку він включений своєю активністю.

І тут треба погодитися з С.В.Савченком, що «... будь-які форми поведінки й функціонування в соціумі, позбавлені авторського, творчого

моменту не можуть бути віднесені до діяльності, а індивід, що бере у них участь, не може вважатися суб'єктом» [12, 10].

Теоретико-методологічний аналіз продемонстрував, що поняття „волонтер”, „волонтерство” можна конкретно й адекватно застосовувати лише за умови зародження, становлення й функціонування його як суспільної організації громадянського суспільства. Сутність цього явища можна визначити як особливу форму спонтанного самовиявлення вільних громадян і добровільно сформованих ними для обстоювання власних інтересів організацій та об'єднань в усіх сферах життя суспільства і як певну систему відносин, яка склалась для досягнення певної спільної мети – реалізації власних бажань, себе через надання безкорисливої допомоги іншим.

Волонтерські (добровольчі) організації – це вільні союзи людей, які об'єдналися якимось спільним спеціальним інтересом, що відображений у програмі організації. Така програма в основному націлена на надання соціальних послуг та допомоги. При цьому одним з базових принципів є вступ в організацію тільки за власним бажанням кожного.

Загальна декларація, прийнята на XI конгресі Міжнародної асоціації волонтерів, так визначає зміст і мету руху:

«Волонтерство:

- Це добровільний вибір, що виявляє особисті погляди і позиції;
- Це активна участь громадянина у житті людських спільнот;
- Сприяє покращанню якості життя, особистому росту та поглибленню відчуття солідарності;
- Виражається, як правило, в спільній діяльності у рамках різного роду асоціацій;
- Сприяє реалізації основних людських потреб заради справедливості та миру у суспільстві;
- Сприяє більш збалансованому економічному та соціальному розвитку, створенню нових робочих місць та професій» [13, 4].

Таким чином волонтерство як феномен відповідає категорії діяльності, бо саме добровільність вибору є реалізацією наявних внутрішніх мотивів діяльності, спрямованої на допомогу іншим.

В Україні волонтерській рух – одна з найефективніших форм роботи з молоддю. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо.

Історія розвитку волонтерського руху в ЛНПУ імені Тараса Шевченка бере свій початок з моменту створення на історичному факультеті волонтерського загону „СОВА” (студенческий отряд волонтеров-активистов) у 1997 році.

Від самого початку загін представляв собою, використовуючи типологію основних напрямів становлення волонтерського руху в Україні [4, 98], педагогічно спрямовану волонтерську діяльність як засіб розвитку особистості, її соціалізації, духовного становлення. Цей напрям реалізується у дитячих та молодіжних об'єднаннях, які передбачають суспільно корисну діяльність.

У той же час специфіка контингенту учасників загону, а це переважно студенти спеціальностей «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», зміст їхньої суспільно корисної діяльності визначили низку особливостей використання волонтерської діяльності як засобу розвитку особистості, а саме:

- Синкретичне поєднання двох аспектів волонтерства як ресурсу соціальної роботи (соціалізація волонтерів відбувається через надання допомоги іншим у вирішенні проблем у системі «індивід – соціальне середовище», тобто певної деформації соціалізаційного процесу);

- Створення умов для більш сприятливої соціалізації волонтерів не тільки як особистостей, а й як професіоналів.

У плані загальної соціалізації завдяки волонтерській діяльності студенти отримують:

- Більш глибокі знання з соціальних проблем, більш реальні уявлення про спосіб життя різних верств населення;
- Нові навички й досвід загального характеру;
- Розвиток комунікативних навичок, досвід спілкування з різними людьми;
- Досвід ділового спілкування й ділової поведінки;
- Самоактуалізація та самореалізація завдяки переходу до нового, більш активного способу життя;
- Самоствердження через відчуття себе корисним, отримання більш соціально поважного статусу тощо.

У плані професійного становлення надбання волонтерів включають:

- перевірку власної теоретичної та практичної підготовки на практиці;
- самодіагностику професійної придатності та професійних пристрастей;
- стійку динаміку соціально-ціннісної складової у системі професійної мотивації;

- набуття додаткових фахових знань з майбутньої спеціальності;
- напрацювання навичок спілкування з майбутніми клієнтами, спілкування з професіоналами в обраній спеціальності;
- знайомство з новими методиками і технологіями;
- відпрацювання власного набору професійного інструментарію;
- формування індивідуального стилю професійної поведінки й діяльності.

По суті волонтерство дозволяє розширити діапазон професійної діяльності студентів соціально спрямованих спеціальностей. При цьому слід відзначити, що волонтерська діяльність має певні переваги у порівнянні з навчально-професійною діяльністю, у тому числі з практикою, основними з яких є:

- добровільність участі, а звідси більш стійка мотивація до діяльності;
- більше самостійності, а звідси більш динамічне та якісне особистісне та професійне зростання;
- більше свободи вибору об'єктів волонтерської діяльності, її змісту, форми, а звідси більше умов для вибудови індивідуальної траєкторії професійного становлення;
- більше каналів соціального порівняння (інші волонтери, професіонали соціальної сфери тощо), а звідси умови для формування більш об'єктивно-критичного ставлення до себе як в особистісному, так і в професійному плані.

Усі перераховані потенції активно використовуються у процесі соціалізації волонтерів-студентів соціально спрямованих спеціальностей, що пов'язане з наступними моментами:

- добровільність участі одразу виключає суб'єкт-об'єктні відносини між педагогами-кураторами волонтерського загону і волонтерами;
- добровільність участі, можливості вибору у видах та способах діяльності забезпечують умови для максимального та всебічного самовираження студента й викладача у конструктивно корисній діяльності;
- конкретність діяльності у сполученні з добровільною участю як студентів, так і викладачів з одного боку вимагають, а з іншого створюють можливості для спільної діяльності, що стимулює їх різнорівневу соціально-педагогічну взаємодію;
- поєднання стійкої мотивації до волонтерської діяльності, самостійності у конкретних ситуаціях цієї діяльності, професійної підготовки сприяє формуванню не тільки зацікавленості в результатах діяльності, а й відповідальності за ці результати;

- об'єднання індивідуальної мотивованої активності волонтерів у спільну організовану діяльність створює своєрідну систему соціальних зв'язків, у яких кожен студент виступає не просто як оточуюче середовище для інших студентів, а як суб'єкт, що активно впливає на їх соціалізацію;

- реалізація активності волонтерів у реальному соціумі не тільки руйнує закритість педагогічного середовища, створюючи своєрідний соціокультурний та освітній простір у межах волонтерського заgonу, але й забезпечує вихід освітніх та соціалізаційних процесів у більш широке соціальне середовище, ніж навчальний заклад.

Завдяки цьому «педагог не передає готові зразки культури, а створює й виробляє їх разом зі студентом у режимі реального часу. Спільний пошук цінностей, норм поведінки, сенсу життя відбувається не у рафінованому педагогічному просторі, а у справжньому житті, знайомство з ними відбувається у конкретних видах діяльності, засвоєння норм соціальної поведінки відбувається через спілкування та полі культурний діалог». [12, 11]

Таким чином волонтерство як феномен відрізняється цілою низкою таких характеристик, що дозволяють аналізувати його з позицій категорії діяльності й оцінювати як засіб формування суб'єктності особистості студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота».

Література

- 1. Волонтерское** движение: опыт, проблемы, перспективы: Рабочие материалы семинара. – Киев, 24-30 сентября 2000.
- 2. Волонтерство.** Порадник для організатора волонтерського руху / Укладач Лях Т.Л., авт. кол.: О.В. Безпалько, Н.В. Заверіко, І.Д. Зверева, Н.В. Зімовець та ін. – К., 2001.
- 3. Волонтерська** служба недержавної організації соціальної сфери. – Збірка матеріалів. – К., 2000.
- 4. Волонтерський** рух в Україні: тенденції розвитку / Вайнола Р.Х., Капська А.Й., Комарова Н.Н. та ін. – К., 1999.
- 5. Лазарев В.С.** Проблемы психического развития в теории деятельности// Первые чтения памяти В.В. Давидова: Сб. Выступлений. – Рига – Москва, 1999. – С. 46-56.
- 6. С. Маккарлі, Р. Лінч.** Управління діяльністю волонтерів. – Ресурсний центр розвитку громадських організацій „Гурт”, 1998.
- 7. Молодежь** для молодежи. – Практическое пособие по проведению волонтерских лагерей. – Донецк, 2003.
- 8. Організація** волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій: Методичні розробки / Укладач Рудякевич Т.О. – Житомир, 2004.
- 9. Підготовка** волонтерів до роботи у службі „Телефон Довіри”. – К., 2003.
- 10. Підготовка** волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проектів / Під заг. ред: І. Звереві, Г. Лактіонової. – К., 2001.
- 11. Підготовка** соціальних працівників до роботи з волонтерами: Метод. розробки до програм „Діди Морози-волонтери” та „Інтерактивний театр” /

Р.І. Короткова, Ж.В. Петрочко, С.В. Мирук; Ліга соціальних працівників м. Києва, ССМ м. Києва. – К., 2001. **12. Савченко С.** Суб'єктність личности в контексте соціально-педагогического подхода //Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9 – 12. **13. Технологізація** волонтерської роботи в сучасних умовах / За ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2001.

УДК 37.013.42:378

Н.Б. Ларіонова

МІСЦЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА» ТА «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

Становлення професіонала – сфера соціальної практики, де тісно переплітаються інтереси суспільства й конкретної людини. Для суспільства професіоналізація є, перш за все, засобом відтворення робочої сили й відповідної сфери діяльності, збереження й розвитку певної своєї підсистеми, а завдяки цьому задоволення відповідних потреб.

Для конкретної людини це форма включення в соціально-економічні процеси суспільства, джерело засобів до існування, а також засіб розвитку, самоактуалізації та самореалізації.

Ключову роль у професійному становленні індивіда відіграє професійне навчання як особлива форма соціального регулювання й супроводження професіоналізації особистості.

Актуальність проблеми становлення професіонала невичерпана, не дивлячись на велику кількість досліджень (зокрема, психологічні дослідження змісту професійного навчання й виховання у роботах В.Д.Шадрикова, В.В.Чебишевої, В.М. Дружиніна, В.Л. Марищука, С.Я. Батищева, В.А. Бодрова, Ю.П.Поваренкова; педагогічні – В.О.Сластьоніна, А.А.Вербицького, А.В.Хуторського тощо).

Це пояснюється не тільки багатогранністю самого процесу й складністю його механізмів, а й динамікою соціальних вимог до професіонала, від якого сьогодні очікують не тільки створення споживчих вартостей, а й активного впливу на розвиток професійної діяльності й професійної спільності, здатності брати на себе соціальні й етичні зобов'язання у контексті професії.

Специфіка професій «соціальний педагог» і «соціальний працівник», для яких створення споживчих вартостей, представлених соціальними послугами, не є кінцевою метою професійної дії, а скоріше засобом соціальної допомоги тим індивідам, яким вони надані, а звідси

особлива соціальна значимість професій, завдяки яким суспільство відтворює особистість, здатну до активного функціонування у самих різних сферах соціальної практики, до виконання соціальних ролей і функцій, що є вкладом у збереження й розвиток суспільства, інновативність професій для українського суспільства вимагають окремих досліджень становлення майбутніх соціальних педагогів і працівників у професійному навчанні.

Проблеми професійної підготовки соціальних педагогів за останній час стали предметом наукових досліджень як в Україні, так і в Росії. Ці питання висвітлено в працях Міщик Л., Зверєвої І., Капської А., Поліщук В., Харченка С. (Україна), ряду російських дослідників (Зимня І., Єфремова М., Шапіро Б., Бочарова В., Соловйов А., Масленнікова В., Богуславський М., Корнетов Г. та ін.).

Але ці дослідження не висчерпують усіх питань щодо основ підготовки спеціалістів нової генерації, особливо це стосується такої ланки як навчальна практика.

Метою даної статі є обґрунтування особливого місця практики у професійному навчанні майбутніх соціальних педагогів та працівників як фактору оптимізації їхнього професійного становлення.

У ході професійного навчання відбувається якісний стрибок у розвитку індивіда – він стає професіоналом, у нього формується готовність до професійної діяльності, структура професійно важливих якостей і система професійної діяльності.

З точки зору Т.В.Кудрявцева це етап цілеспрямованої підготовки до обраної (на попередньому етапі – етапі «виникнення й формування професійних намірів» [4, 11]) професійної діяльності, «психологічним критерієм якого є професійне самовизначення» [4, 26].

У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний, самостійно організуючий свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. Йому властива специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності на рішення конкретних професійно-зорієнтованих завдань.

Основною формою навчання для студентства за твердженням А.А. Вербицького є знаково-контекстне, у якому основною одиницею змісту професійного навчання є не порція інформації або задача, що вирішується за певним зразком, а проблемна ситуація, яка передбачає включення продуктивного мислення студента [2].

При цьому «система професійно-подібних ситуацій дозволяє, дотримуючись сюжетно-технологічної канви діяльності, що моделюється, розгортати зміст освіти в динаміці, створювати можливості інтеграції знань усіх відповідних наукових дисциплін як засобу розв'язання цих ситуацій» [5, 58].

А.А. Вербицький виділяє три базові форми навчальної діяльності студентів:

- власне навчальні (наприклад, лекція, семінар),
- квазіпрофесійні (ділова гра й інші ігрові форми),
- навчально-професійні (науково-дослідна робота студентів, підготовка дипломного проекту, практика й т.п. форми діяльності) [2].

З переходом від однієї базової форми діяльності до інших студенти одержують усе більше розвинену практику застосування навчальної й наукової інформації у функції засобу здійснення зазначених форм діяльності, опановуючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливість природного входження в професію.

При цьому практика не просто є складовою частиною основної освітньої програми вищої професійної освіти, яка забезпечує з'єднання теоретичної підготовки студентів з їх практичною соціально-педагогічною діяльністю протягом усього процесу навчання у вузі.

Головна її відмінність від інших форм навчальної, у тому числі й навчально-професійної, діяльності майбутніх соціальних педагогів та працівників – це реалізація в реальних умовах професійної діяльності, що вимагає від студента оперувати не ідеальними зразками «клієнт», «спеціаліст», «соціальна ситуація» тощо, у яких відсутні «зайві», «другорядні» характеристики (чого не буває у реальному житті), і якими легко керувати тому, що, по-перше, об'єкти професійних дій «неживі», тобто не можуть здійснювати своє вибіркове ставлення до професійних намагань спеціаліста й «чинити їм опір», заважати реалізації професійних дій своєю індивідуальністю й можливою непередбачуваністю вчинків, й, по-друге, ідеальні ситуації провокують використанням типових підходів для свого вирішення (при цьому критерієм вірності підходу є його теоретична обґрунтованість, а не результативність професійних дій, що вимагається у реальній практиці від спеціалістів соціальної сфери).

Відрізняється практика й змістом діяльності як такої. Якщо у власне навчальній діяльності здійснюються головним чином передача й засвоєння інформації; у квазіпрофесійній – моделюються цілісні фрагменти виробництва, їх предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст; то у практиці, як навчально-професійній формі, студент здійснює дії й учинки, що відповідають нормам власне-професійних і соціальних відносин фахівців, які вступають (у процесі колективно-розподільної праці) у міжособистісні взаємодії й спілкування.

Саме завдяки практиці у силу зазначених вище особливостей засвоєні в навчанні знання, уміння, навички виступають уже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної.

Узагальнення психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити у професійному становленні особистості як системному процесі такий аспект як професійна соціалізація-професійна індивідуалізація.

Таке виділення цілком логічне, бо професія є по суті нормативно зафіксованою соціальною роллю, яка має певний статус і престижність.

З точки зору К.А.Альбуханової-Славської механізми соціалізації-індивідуалізації розкриваються через аналіз рішення суб'єктом соціальних задач, які до нього пред'являються, при цьому соціальна задача трактується як «форма специфічного включення індивіда у дійсність, це форма організації, обмеження й одночасно актуалізації його активності... Задача є формою включення особистості у соціальну діяльність. З одного боку, зміст задачі включає соціально-типові умови й вимоги суспільно необхідної діяльності, адресовані саме особистості, з іншого особистість так чи інакше ставиться до задачі, й саме це ставлення визначає засіб включення у рішення задачі, а далі й засіб здійснення й регуляції» [1, 186 – 187].

Початок професійного навчання ставить студента у ситуацію соціальної задачі, але соціальна діяльність, у яку він включається, – освітня. Уведення в освітній простір практики в реальних умовах професійної дійсності додає ще одну соціальну задачу – навчально-професійну.

Якщо таке уведення відбувається вже на початку професійного навчання, носить масштабний і системний характер, супроводжується ускладненням ситуації і збільшенням самостійності суб'єкта діяльності, то професійна соціалізація йде спочатку паралельно з освітньою, а пізніше підпорядковує останню, що забезпечує зміну академічної готовності до професійної діяльності на власне професійну готовність, забезпечує професійну адаптацію ще до початку самостійної професійної діяльності.

Регулюючий вплив професійної соціалізації на процес становлення професіонала проявляється, по-перше, через пред'явлення системи вимог до людини як реального чи потенційного учасника суспільного виробництва й, по-друге через стимулювання активності особистості у напрямку максимальної відповідності цим вимогам.

У власне навчальній діяльності до студента доводиться певна професіограма як «зведення знань про професію й про систему вимог, що пред'являються до людини тієї чи іншої спеціальності, професії чи їхньої групи» [7, 36-37]. Ці знання дають студенту змогу створити доволі узагальнені представлення про зміст засвоєваної професійної діяльності, умови її реалізації, критерії оцінки її ефективності тощо.

Практика конкретизує ці знання, поглиблює та розширює їх, а головне – персоніфікує завдяки безпосередній участі у професійній діяльності, примірюванню існуючих еталонних вимог до себе як до майбутнього спеціаліста.

Опосередкування еталонних вимог через систему вимог реальних, що пред'являються до студента під час практики з боку академічних керівників, керівництва й спеціалістів установи, де

проходить практика, клієнтів сприяє засвоєнню соціальних системних якостей професіонала, до яких слід віднести систему цінностей, установок, потреб, бажань, переконань, характерних для даної професійної спільноти і які є основою для формування індивідуальних системних якостей конкретного представника цієї спільноти [1, 38].

Проблема соціалізації пов'язана з питанням про інститути соціалізації, під якими розуміють «систему спеціально створених або таких, що склалися природно, установ і органів, функціонування яких спрямовано на розвиток індивідів, перш за все шляхом освіти й виховання» [7, 34].

Практика у професійній соціалізації об'єднує зусилля двох інститутів соціалізації – вищого навчального закладу й установи, що виступає у якості бази практики, через яких на соціалізацію індивіда впливають інститут освіти й інститут соціальної роботи, що безумовно збагачує професійну соціалізацію студентів. Існуючі при цьому розбіжності вимог і механізмів впливу на розвиток індивіда при правильному їх використанні створюють протиріччя як діалектичну основу для розвитку суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Вочевидь, що соціалізація як форма соціального регулювання, супроводження становлення професіонала, має суттєвий вплив на цей процес. Однак цей вплив залежить від ступеню прийняття індивідом професіоналізації як задачі, розуміння її ролі, наявності в індивіда певних якостей. Тут ми маємо справу з професійною індивідуалізацією, яку можна визначити як «прямий або опосередкований (регуляторний) вплив індивідуальності особистості на процес її професіоналізації, а також формування видів активності» й основними феноменами якої є індивідуальний спосіб і індивідуальний стиль діяльності й професіоналізації у цілому [7, 38].

Практика актуалізує механізми соціального порівняння й рефлексії й тим самим створює умови для виявлення й адекватного розуміння своєї індивідуальності майбутніми спеціалістами, а за умови ефективного педагогічного впливу – усвідомленого й цілеспрямованого використання у побудові індивідуальної освітньої й професійної траєкторії розвитку особистості.

Традиційно дослідники виділяють такі основні функції практики як адаптаційна, навчальна, виховна, розвиваюча, діагностична [6, 6-9] в системі професійної підготовки.

Інтерпретація цих функцій з урахуванням особливостей практики як навчально-професійної діяльності дозволяє розкрити їх зміст наступним чином:

- Адаптаційна – студент не тільки ознайомлюється з різними видами соціальних установ і організацією роботи в них, з різними професійними спеціалізаціями, а й пристосовується до реальних умов професійної діяльності, певного ритму здійснення професійних дій,

вивчає й розвиває власні адаптаційні ресурси, опановує адаптаційні механізми виконання професійної ролі;

- Навчальна – отримані в процесі теоретичної підготовки знання перевіряються практикою, знаходять втілення в індивідуальній діяльності студента, стимулюється й оптимізується формування й розвиток загальнопрофесійних і спеціальних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності;

- Розвиваюча – стимулюється розвиток студента як особистості, підготовка його до самостійного творчого життя, до справжньої самореалізації шляхом створення умов для самовизначення, саморозвитку, надання широкого вибору можливостей у різних видах діяльності й оцінного відношення наставників до того або іншого вибору студента;

- Виховна – відбувається формування стійкої системи емоційно-ціннісних і нормативно-поведінкових відносин до соціальної дійсності, до освоюваної професії, до самого себе.

- Діагностична – у реальній професійній діяльності виявляються особистісні й професійні якості майбутнього соціального педагога, соціального працівника, ступінь, рівень сформованості різних компонентів його професійної готовності, спрямованість професійних переваг (до соціальних служб, об'єктів соціально-педагогічної діяльності, певних видів і характеру професійної діяльності).

Ми вважаємо за необхідне доповнити цей перелік наступними функціями:

- Прогностична – змістовне розкриття сутності майбутньої професії, стабілізація потреби індивіда в її освоєнні, розкриття перспективи його професійного розвитку й особистісного росту;

- Соціально-інтегративна – включення людини в інтегративну освітньо-науково-виробничу діяльність, передача досвіду інтеграції навчальних, наукових і практичних знань й умінь, розкриття величезних потенційних можливостей даного процесу.

- Системо утворююча – відбувається формування особистості професіонала як цілісного утворення в єдності знань, умінь та навичок, професійно-важливих якостей та ціннісних установок.

Таким чином, практика як особлива форма навчально-професійної діяльності відрізняється умовами реалізації й змістом, характером і спрямованістю активності особистості студента, забезпечує системний, принципово якісний її розвиток. Інтеграція освітнього й професійного простору робить практику найбільш ефективною у порівнянні з іншими формами навчальної, у тому числі навчально-професійної діяльності, бо завдяки такій інтеграції навчальні завдання полягають не у вирішенні хай навіть і професійно, але все ж таки штучно змодельованої проблемної ситуації, а як реальні проблемні факти професійної діяльності у природній єдності предметно-технологічного та

соціально-рольового змісту, що створює потребу й можливість інтеграції знань, умінь, навичок та особистісно-професійних якостей, формування певної позиції у системі соціально-професійних зв'язків.

Вищенаведені якісні характеристики практики дозволяють визначити її місце як фактора оптимізації професійного становлення майбутніх спеціалістів соціальної сфери, невід'ємної умови тих якісних змін, які лежать в основі цього процесу, – формування готовності до професійної діяльності, структури професійно важливих якостей і системи професійної діяльності.

Якість і динаміка цих процесів забезпечує професійну ідентичність і професійну адаптацію студентів ще до початку самостійного професійного функціонування, що для спеціальностей „соціальна педагогіка” і „соціальна робота” є надзвичайно важливим у зв'язку із особливим змістом професії, де об'єктом професійного впливу є люди як носії особистісних та індивідуальних якостей, а стратегічно метою – відтворення особистості, здатної до активного функціонування у самих різних сферах соціальної практики, до виконання соціальних ролей і функцій, що є вкладом у збереження й розвиток суспільства.

Література

1. **Альбуханова-Славская К.А.** Диалектика человеческой жизни. – М., 1977.
2. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М., 1991.
3. **Кудрявцев Т.В.** Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С.86– 95.
4. **Кудрявцев Т.В.** Психология профессионального обучения и воспитания. – М., 1986.
5. **Педагогика профессионального образования** : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.; Под ред. В.А.Сластенина. – М., 2004.
6. **Педагогическая практика в университете, педколледже**: Учеб. пособие для студ. средних и высш. пед. учеб. заведений / Чиж А.Н., Кратинев Н.С., Чернишов С.Я. – Луганск, 2000.
7. **Поваренков Ю.П.** Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
8. **Хуторской А.В.** Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. – М., 1988.
9. **Шмелева Н.Б.** Профессиональное развитие личности социального работника в системе подготовки и переподготовки кадров. – Ульяновск, 1994.

Н.А. Литвинова

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТСЬКОЇ СІМ'Ї ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ

Шлюбу і сім'ї присвячено досить багато наукових досліджень. Сьогодні молоді люди беруть шлюб зі студентських років. Цей період шлюбного життя є найважчим і найнебезпечнішим з точки зору стабільності шлюбу.

Студентська сім'я – досить складний і ще маловивчений об'єкт дослідження. Дослідники студентської сім'ї відмічають, що кількість одружених і заміжніх студентів росте, і це стійка тенденція, а зовсім не виключення.

Статистика свідчить, що до віку 25 років шлюб беруть більше 80% жінок і близько 70% чоловіків. Студенти не є виключенням. У роботах соціологів С.І.Голода, З.І.Файнбурга, А.Г.Харчева відмічається досить велика різноманітність мотивів, що лежать в основі прийняття рішення одружитися: кохання, спільність інтересів, збігання стилів життя, матеріальні міркування, випадковість [2, 17].

Студентська сім'я живе сьогодні в дуже важких матеріальних умовах. Аналіз бюджету студентських сімей, який був проведений латиським соціологом П.П.Звидриньшем, показав, що, незважаючи на певну матеріальну допомогу батьків, у матеріальному відношенні вони живуть у менш сприятливих умовах, ніж сім'ї молодих людей, задіяних на виробництві [10, 16].

Суттєві якісні зміни, що відбуваються в сучасній сім'ї, породжують багато труднощів та проблем: культура відносин чоловіка та жінки розкрита у працях педагогів, психологів І.В.Мезері, І.В.Дорно, В.А.Сисенко, С.В.Ковальова, В.О.Бойко [5,20].

Головні причини сімейних нещастів вивчені авторитетними педагогами, соціологами, психологами Б.І.Говако, В.П. Кравцем, І.М.Трубавіной, В.С.Мацковським, які до числа основних причин сімейних конфліктів і розлучень у молодих сім'ях відносять установку на шлюб як на щось легке, відмічають відсутність підготовки до виконання усього комплексу функцій, необхідних у сім'ї [1; 55].

Аналіз наукових праць показав, що існують спроби в педагогіці, соціології, психології і сексології проникнути до інтимного світу людей.

Молода сім'я – це особливий світ, який своєю пов'язаний зі всіма проблемами суспільства. З одного боку, молода сім'я – це замкнена система взаємостосунків її членів, які «захищають» сім'ю від втручання ззовні, а з іншого – суспільні процеси по-різному впливають і

опосередковують взаємини людей у конкретній сім'ї. На думку В.М.Дружиніна, сім'я є соціальним інститутом, а конкретна сім'я – «інституалізованою соціальною групою», функція якої полягає у первинній соціалізації дітей [7, 63].

А.В.Губенко вважає, що складність визначення поняття «молода сім'я» пов'язана з тим, що вік тих, що беруть шлюб, має широкий діапазон і однозначно не відповідає визначеному віку. Він пропонує у цій кваліфікації за основу брати тривалість подружнього життя [7, 63]. Але різні автори визначають цю залежність по-різному. Короткий словник «Сімейне виховання» повідомляє: «Молода сім'я – подружня пара з дітьми чи без них; шлюб – перший; термін сумісного життя – до 5 років; вік не більше 30 років» [8, 200].

Т.Ф.Алексеєнко на основі аналізу і синтезу різних вивчень доходить до висновку, що молода сім'я – це сім'я від першого шлюбу, де є діти дошкільного віку і вік батьків не перевищує 30 років [7, 123].

Михайлова Л.М. вважає, що однією з особливостей студентської сім'ї є те, що вона утворюється з молодих людей віком від 19 до 23-25 років, які характеризуються певними світоглядними, ціннісними та культурними ознаками. Студенти – це специфічний соціальний прошарок молоді, оскільки їх соціалізація відбувається в соціокультурному середовищі, яке має певні особливості (соціально-психологічні зв'язки в групі, гуртожитку, спілкування один з одним у вільний від занять час, постійний контакт з викладачами), що сприяє розвитку в них психолого-педагогічних знань і вмій, навичок культурної комунікації [6; 75]. Але сьогодні цього не досить. Проблеми студентської сім'ї, як особливої категорії молоді сім'ї, і її супровід, недостатньо вивчались у сучасній соціальній педагогіці.

Метою цієї статті є визначення особливості соціально-педагогічного супроводу студентської сім'ї. Виходячи з цього, були поставлені завдання:

1. Проаналізувати сутність поняття „студентська сім'я” та її структуру.
2. Виявити і обґрунтувати проблеми, з якими стикається сучасна студентська сім'я.
3. Охарактеризувати основні напрями, принципи та методи соціально-педагогічного супроводу студентської сім'ї.

Через період молоді сім'ї (за віком) проходять $\frac{3}{4}$ усіх сімей. Про це свідчить і середній вік наречених, які вступають у перший шлюб. Для жінок він становить 19,9 років, а для чоловіків – 22,4 роки. Кожна третя молода сім'я створюється у віці до 20 років.

За статистичними даними, в Україні проживає понад 13,2 млн. сімей, з них понад 2,5 млн. молодих сімей, які опинились в особливо складних умовах. Статистика свідчить, що до віку 25 років шлюб беруть більше 80% жінок і 70% чоловіків [11;7]. Студенти не є виключенням.

Крім того, серед студентів більше половини жінок, і зрозуміле їх прагнення створити сім'ю в найбільш сприятливій для цього роки. У наш час немає і не може бути національного чи якогось іншого, наприклад, соціального бар'єра для укладання шлюбу. Тому, обираючи собі супутника життя, юнак чи дівчина прагнуть знайти в ньому риси характеру, які імпонують йому чи їй.

Ідеальний варіант ми маємо у студентському середовищі. Молоді люди, які вступили до інституту, об'єднані спільністю поглядів, інтересів, спільною метою. Вони практично постійно знаходяться разом: на заняттях, у гуртожитку, разом проводять дозвілля і т.д. Тому зрозуміла і причина їх вибору собі в супутники життя саме однокурсника (однокурсниці).

Сьогодні дослідники студентської сім'ї відзначають, що сімейні студенти і вчаться не гірше інших студентів і виховують дітей не гірше досвідчених батьків. Незалежно від нашого бажання, пише П.П.Звидриньш, число одружених і замужніх студентів росте, і це стійка тенденція, а зовсім не виключення [10; 43].

Студентська сім'я – це особлива категорія молоді сім'ї, в якій і чоловік і дружина є студентами вищого навчального закладу; подружжю не більше 30 років, а стаж сімейного життя не перевищує 5 років. У нашому дослідженні ми будемо користуватися саме цим визначенням, оскільки „на наш погляд, воно є найбільш змістовним та розкриває основні ознаки студентської сім'ї.

Аналізуючи виконання сучасною сім'єю, зокрема студентською, її основних функцій, слід підкреслити, що в результаті соціально-економічної кризи життєвий рівень більшості сімей, у тому числі студентських, опинився за межею малозабезпеченості.

Проблеми, які стоять перед сучасною студентською сім'єю (матеріально-економічні, житлово-побутові, демографічні, організації відпочинку, оздоровлення членів сім'ї, репродуктивного здоров'я), не можуть не позначитись на сімейному мікрокліматі, взаємостосунках між подружжям, внутрішньо сімейному спілкуванні між батьками і молодятами, психічно-емоційному стані сім'ї. Наприклад, одержання кредитів на молодіжне будівництво проводиться з великою кількістю обмежень і умов. Всі ці негаразди негативно позначаються на організації життєдіяльності сім'ї, взаємостосунках у ній, народженні дітей.

Таким чином, головними питаннями студентів, які уклали шлюб є проблеми житла, фінансів та характер взаємної адаптації молодого подружжя. Одним із видів соціально-педагогічної роботи з студентською сім'єю, спрямованим на подолання тих життєвих труднощів, в яких опинилося молоде подружжя є соціально-педагогічний супровід. Для подолання складних життєвих умов, в яких знаходиться сім'я, кандидат педагогічних наук І.М. Трубавіна пропонує проводити соціальний супровід сімей. Соціальний супровід сім'ї вона визначає як соціальну

роботу, спрямовану на здійснення соціальної опіки та супроводження соціально – незахищених сімей (безробітних, малозабезпечених, з дітьми інвалідами, дітей – сиріт, які знаходяться під опікою та ін.) з метою надання допомоги (в тому числі матеріальної) в подоланні життєвих труднощів, виконанні окремих функцій, підтримці сімейних стосунків, безпосереднього спілкування [11; 12].

А.Й.Капська вважає, що *соціальний супровід* – це один із напрямів соціальної роботи, спрямований на постійне супроводження сімей, які потребують систематичної підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності соціально – незахищених сімей [8; 208].

Ми розглядаємо *соціально-педагогічний супровід студентської сім'ї* як специфічну діяльність соціального педагога, спрямовану на створення необхідних соціально-психологічних умов розвитку студентської сім'ї, як соціального інституту.

Проведення супроводу вимагає дотримання ряду **етичних принципів:** альтернативності розвитку; оптимальності впливу; можливості прогнозування; неприпустимості насилля; самодостатності сім'ї.

Фундаментальним принципом реалізації соціально-педагогічного супроводу студентської сім'ї є принцип гуманоцентризму, який передбачає, що головним предметом соціально-педагогічного супроводу є студентська сім'я, її потреби, інтереси, мета, діяльність, розвиток тощо.

Важливими *принципами реалізації соціально-педагогічного супроводу також є:*

- принцип віри в людину, що базується на оптимістичному сприйнятті кожної особистості, її можливостей розвитку та саморозвитку;
- принцип опори на позитивне в людині, що дає змогу прогнозувати удосконалення особистості;
- принцип відкритості, що ґрунтується на розвитку творчого анти догматичного мислення, здатного сприймати будь-яку інформацію і розумно ставитися до цінностей і надбань, які репрезентують різні культури (у т.ч. й субкультури) та світогляди;
- принцип толерантності, який передбачає терпиме ставлення і повагу, розуміння і співробітництво, неприпустимість порушення прав інших людей (незалежно від спрямованості їх діяльності, переконань тощо).

Супровід дає можливість спостерігати сім'ю у звичних для неї умовах, що дозволяє виявити більше інформації, ніж та, що лежить на поверхні. *Супровід як вид соціальної роботи* вимагає тривалого часу здійснення такої роботи, оскільки він *повинен враховувати:*

- індивідуально-психологічні особливості окремих членів сім'ї та родини в цілому як системи;
- інституціональність сім'ї, спиратися на обов'язки членів сім'ї, відносно один одного;
- комплекс сімейних фахівців у співпраці з кожним членом сім'ї;
- неможливість однією послугою відновити сімейне благополуччя: це вимагає тривалої роботи із спрямуванням сім'ї на саморозвиток і самостійне розв'язання проблем;
- необхідність працювати із сім'єю в різних умовах: вдома, в ЦССМ, в мікросередовищі, спільно з викладачами ВНЗа, що вимагає дотримання законності при соціальному супроводі студентської сім'ї, конфіденційності, особливості етики;
- особливості сімейних стосунків: «чоловік – дружина», «молодята – батьки молодят», «батьки молодого – батьки молодої»; розподіл влади у сім'ї, що вимагає системного та індивідуального підходу до роботи з сім'єю;
- ситуацію в сім'ї: складну, кризову, термінальну тощо, що вимагає різних тактик і методів роботи з сім'єю.

Соціально-педагогічний супровід може мати такі цілі:

- діагностичні – ознайомлення з умовами життя, вивчення можливих факторів ризику (медичні, соціальні, побутові); дослідження проблемних ситуацій, що склалися;
- контрольні – оцінка стану молодої студентської сім'ї, динаміка проблем; аналіз ходу реабілітаційних заходів, виконання молодим подружжям рекомендацій спеціаліста;
- адаптаційно-реабілітаційні – надання конкретної освітньої, психологічної, посередницької допомоги;
- прогностичні – прогнозування на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток сім'ї;
- консультативні – надання порад, рекомендацій одруженим студентам, у разі потреби, їх батькам, педагогам чи іншим особам, які звертаються до соціального педагога;
- захисні – забезпечення дотримання норм охорони та захисту прав студентських сімей, представлення їх інтересів у різноманітних інстанціях (ВНЗ, службі у справах сім'ї та молоді, суді тощо);
- організаторські – забезпечення змістовного дозвілля студентських сімей в соціальному середовищі.

Соціально-педагогічний супровід своїм окремим завданням щодо студентської сім'ї повинен мати:

- надання конкретної індивідуальної допомоги студентській сім'ї, з метою раціональної організації внутрі- та поза сімейного спілкування;
- навчання членів сім'ї дотриманню і реалізації прав людини і прав членів сім'ї, захисту прав своєї сім'ї у суспільстві;
- навчання раціонального розв'язання та подолання складних сімейних колізій – створювати самостійно умови для свого особистого розвитку і розвитку сім'ї в цілому;
- формування у студентській сім'ї здорового сімейного способу життя через включення в кращі стосунки, діяльність, спілкування;
- планування сім'ї, життєдіяльності та відпочинку, спілкування сім'ї з оточуючим середовищем;
- відновлення сімейних стосунків, профілактична робота з запобігання розлучень та ін..

Реалізація цих завдань супроводу студентської сім'ї спирається на міжнародні стандарти прав людини, вітчизняне законодавство, основи педагогіки, соціології сім'ї, соціальної педагогіки, теорії влади.

Зміст соціально-педагогічного супроводу студентської сім'ї визначає закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» як соціальний патронаж, соціальну опіку і соціальну допомогу. Соціально-педагогічний супровід студентської сім'ї доцільно здійснювати за угодою (контрактом) між сім'єю і соціальною установою, у якій відвідуванні сім'ї оговорюється як право соціального педагога. Угода дозволяє: не порушувати права людини на недоторканність житла і невтручання в особисте життя; підтверджує добровільність прийняття послуг клієнтом; у разі відмови від супроводу порушується угода, отже, відмову від супроводу студентської сім'ї з боку клієнта.

Важливими вимогами стосовно організації соціально-педагогічного супроводу студентської сім'ї є:

- партнерські взаємини, творча співпраця у вирішенні всіх проблем; діалог – основа взаємодії соціального педагога і студентської сім'ї;
- зняття в клієнта страху та невпевненості перед діяльністю та його психологічна підтримка;
- супроводження діяльності студентської сім'ї порадою і власним прикладом;
- авансування успіху членів студентської сім'ї, показ їх досягнення;
- опора на прийом персональної необхідності як важливий фактор мотивації діяльності студентів-подружжя;
- визначення в діяльності клієнтів найбільш вдалих моментів;

- плюралізм і відкритість думок і суджень у розв'язанні різних проблем, аналізі подій і явищ тощо

Необхідно визначити що етика роботи з клієнтом вимагає, щоб контролюючі й діагностичні цілі супроводу були завуальовані й віднесені на другий план і молода сім'я відчула користь від візиту соціального педагога, а не відчувала б почуття підконтрольності й залежності.

Спеціаліст (соціальний педагог) не повчає, не керує, не командує, не наказує і не забороняє. Він надихає і спонукає молоду людину до дії, ініціативи, творчості, установлює відносини один до одного, усуває дефіцит гармонійних шлюбно-сімейних стосунків. При роботі з молододу родиною необхідно враховувати історію сімейних відносин чи нинішні стосунки. Соціальний педагог, який працює у галузі соціального супроводу сім'ї, повинен враховувати наступний аспект роботи. Конкретна сім'я, яка стикається із впливом людей, що її оточують, і інститутів, встановлює для себе прийнятні межі впливу. І тому невід'ємною рисою сім'ї є опір змінам і сторонньому впливу.

Отже, зробити роботу можна лише постійно знаходячись серед молодят, відчуваючи їхній настрій, проблеми, інтереси, взаємини, знаходячи припустиму міру втручання.

У спеціаліста, який займається проблемою соціального супроводу студентської сім'ї, повинен бути підібраний пакет різноманітних дослідницьких (тестів, анкет, питальників), тренінгових матеріалів для проведення діагностичної роботи та психотренінгів зі студентською сім'єю, в окремих випадках, з батьками молодого подружжя, а також для проведення соціально-педагогічних досліджень.

Для того, щоб визначити, з якими проблемами в діаді „чоловік-дружина” у період первинної адаптації стинається студентська сім'я, можна використовувати анкетування

З метою профілактично-корекційної роботи і формування уявлень про родину доцільно використовувати активні методи навчання, зокрема тренінги. Кожній молодій людині необхідно допомогти отримати комплекс знань про сімейне життя, усвідомити свою відповідальність як сім'янина, розвинути навички повноцінного між статевого спілкування, навчити адекватних способів поведінки з протилежною статтю, допомогти розкрити свій внутрішній потенціал у вираженні почуттів і емоцій.

Таким чином, із всього вище зазначеного можна зробити наступні висновки, що студентська сім'я – це особливий вид молододі сім'ї, який характеризується більшою стабільністю так і більшою залежністю від батьків, але в цілому стикається з такими ж матеріально – побутовими проблемами, як і люба друга молода сім'я.

Супровід – це соціально-педагогічна робота, спрямована на здійснення соціальної опіки та супроводження соціально незахищених

сімей з метою надання допомоги в подоланні життєвих труднощів, виконанні окремих функцій, підтримці сімейних стосунків, безпосереднього спілкування.

Соціально-педагогічний супровід студентської сім'ї – це специфічна діяльність соціального педагога, спрямована на створення необхідних соціально-психологічних умов розвитку студентської сім'ї, як соціального інституту.

Для того, щоб соціально-педагогічний супровід студентської сім'ї був ефективним, соціальний педагог повинен провести діагностичну роботу. На основі отриманих даних розробити програму роботи, а по закінченню терміну програми провести повторне контролююче анкетування, з метою визначення ефективності вибраної форми супроводу, а також для прогнозування подальшої роботи. Таким чином, перспективи соціально-педагогічного супроводу студентської сім'ї передбачають поглиблення його змісту, застосування широкого арсеналу різноманітних, у т.ч. якісно нових форм і засобів, які вимагають апробації і перевірки в різних видах соціально – педагогічної діяльності.

Література

1. **Говако Б.И.** Студенческая семья./ Редкол.: Э.К. Васильева (пред.) и др. – М., 1988.
2. **Голод С.И.** Будущая семья: какова она? – М., 1990.
3. **Дорно И.В.** Современный брак: проблемы и гармония. – М., 1990.
4. **Иванова Л.М.** Судьба молодой семьи. – М., 1989.
5. **Мезеря И.В.** Культура отношений полов и воспитание личности семьянина. – Луганск, 2003.
6. **Михайлова Л.М.** Основны напрями соціально-педагогічної роботи зі студентськими сім'ями // Соціальна педагогіка:теорія та практика. – 2006. – №3. – С.74-79.
7. **Молода сім'я:** проблеми та умови її становлення / За ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2003.
8. **Словарь** по социальной педагогике: Учебное пособие по социальной педагогике для студентов / Автор-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002.
9. **Соціальна педагогіка.** Підручник для вузів/ За ред. А.Й. Капської – К., 2003.
10. **Студенческая семья:** состояние, проблемы, перспективы. – М., 1991.
11. **Трубавіна І.М.** Комплексна програма ЦССМ „Соціальна підтримка сім'ї” – К., 2001.

УДК 37.013.42

М.О. Малькова

СОЦІАЛЬНА СЛУЖБА ШКОЛИ В ПОДОЛАННІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Соціально-політичні, економічні й моральні перетворення суспільства в Україні, розпад традиційних економічних, політичних,

суспільних і державних структур, міжособистісні конфлікти, криза політичної влади, орієнтація економіки на ринкові відносини – спровокували низку соціальних проблем, кризові симптоми в духовному житті суспільства, родини, окремої людини. Усе більше загострюються раніше сховані соціальні проблеми, такі як: нужда і бідність, інвалідність і самотня старість, етнічні й національні проблеми, стресові ситуації, соціальні й психологічні конфлікти, безробіття й безпритульність, алкоголізм, наркоманія й злочинність.

При проведенні економічних реформ, що супроводжуються зниженням рівня життя населення, не були прийняті до уваги наслідки їхнього впливу на положення дітей, їх моральне, фізичне, психічне здоров'я, не проведені в необхідному обсязі захисні міри.

Усі ці негативні явища принесли в школу багато проблем й одна з головних – збільшення труднощів у вихованні дітей і підлітків, збільшення прояву девіантної поведінки. Девіантні підлітки порушують у школі дисципліну, не хочуть учитися, конфліктують з учителями, з однолітками, з батьками, не відвідують школу. Вони бродяжать, п'ють, уживають наркотики, порушують закони. Алкоголізм дуже часто приводить до злочину й у багатьох випадках, до в'язниці, пропаганда сексу до підліткової вагітності. Саме підлітки в результаті фізичного або сексуального насильства прибігають до самогубства.

В умовах демократичної свободи (багатопартійність самоврядування, свобода слова) підлітки не можуть зробити правильний вибір, тому що їм не прищеплені правила культурної поведінки, у більшості випадків у них відсутні внутрішні орієнтири.

Статистичні дані викликають тривогу й стурбованість, тому що за останні десять років удвічі збільшився рівень дитячої злочинності. Йде процес збільшення рецидивної злочинності, серед підлітків вона зросла на 20% за останні 10 років. Характерно, що серед тих, хто є на обліку в інспекціях у справах неповнолітніх, 6-8% становлять учні початкових класів.

Щодо всього вище сказаного можна зробити висновок, що на даному етапі соціального розвитку, злочинність серед підлітків збільшилася вдвічі, охопивши всі категорії навчальних закладів, які раніше вважалися благополучними (школи, технікуми, вузи).

Гостро стоїть проблема вживання учнями наркотичних речовин, що є однією із провідних причин здійснення правопорушень і злочинів. 60-70% школярів, які зробили протиправні дії, були при цьому в нетверезому стані, цей показник збільшується з кожним роком. Основні причини вживання алкогольних і наркотичних речовин – соціальна й нервово-психічна напруженість. За даними дослідження Максимової Н.Ю., у стані підвищеної тривожності постійно перебувають дві третини школярів.

Тому особливо важливою стає роль соціально-педагогічних факторів в етіології алкоголізму, наркоманії, злочинності, психічних захворювань (зокрема психозів і неврозів).

Підлітки, гублячи орієнтири, все частіше віддають перевагу легким заробіткам, «культу» успіху, бездуховному проведенню вільного часу. Наростаючі в суспільстві прагматизм, ослаблення інституту родини, виродливі форми ініціативи й підприємництва приводять до втрати таких суспільних цінностей як інтерес до знань, до праці. У підлітковому середовищі росте почуття агресивності, роздратування, невпевненості в завтрашньому дні. Зміна ціннісних орієнтацій підлітків – досить тривожний показник різкого погіршення морального, фізичного й психічного здоров'я суспільства.

Поряд із соціально-економічними й політичними факторами на відхилення в поведінці учнів впливають психолого-педагогічні фактори.

Сучасна соціокультурна й освітня ситуація характеризується істотною недооцінкою виховних функцій, які повинні впливати на дитину як і з боку родини, так і з боку школи. Тим часом, пріоритет виховних цілей, як в освітньому процесі, так і поза ним, становить найважливішу закономірність у формуванні соціально здорової особистості.

Родина усе менше допомагає в подоланні девіантності, як відзначає Оржеховська, в 60-80% випадків механізм протиправної поведінки почав працювати через недоліки сімейного виховання.

Дослідження виявили, що із традиційними відхиленнями в сімейному житті, які сприяють формуванню девіантності, з'явилися порушення соціально-емоційної структури родини, внаслідок чого деформуються свідомість і психіка дитини.

Сьогодні гостро стоїть проблема орієнтації вчителів у складній розмаїтості труднощів сучасного виховання в умовах загострення й ускладнення взаємин у системі «учитель – учень – батьки – середовище», постала необхідність пошуків ефективних форм і методів профілактики й корекції девіантної поведінки.

Розпалася система роботи за місцем проживання дітей і підлітків, більша частина дитячих приміщень передана комерційним структурам. Звільняються з роботи педагоги-організатори.

У світлі викладених показників стає очевидним зростаюча роль соціальної педагогіки й зокрема соціального педагога в пошуку шляхів удосконалювання соціального середовища, як умови формування особистості. Вивчаючи різні виховні фактори, програмуючи їх, соціальний педагог стимулює відповідну діяльність суспільства. При цьому, сама педагогічна теорія, розкриваючи умови й механізми взаємозв'язку навколишнього середовища й особистості, характер регуляції всього комплексу виконуваних особистістю соціальних функцій як об'єктивної підстави розвитку її самосвідомості, мотиваційно-

потребностної сфери, опирається на фундаментальні філолофсько-соціологічні й психологічні положення К.А. Абульханова-Славської, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, В.В. Бойко, Л. Баєвої, Л.С. Виготського й ін.

Основним соціальним завданням школи є виховання Людини, Громадянина й здійснення права дитини на освіту. Саме школа дає основи соціальних знань, формує первісний досвід соціальної поведінки.

Тому нам представляється доцільним створення в кожній школі соціальної служби. Такий досвід уже є на практиці, однак далеко не в кожній школі, а це повинне бути нормою сьогоденішнього освітнього центра.

Соціальна служба школи призначена для організації активного співробітництва шкільної адміністрації, педагогів, учнів, батьків, зовнішніх соціальних структур для надання реальної кваліфікованої, всебічної й своєчасної допомоги дітям і вчителям по захисту особистих прав і по попередженню їх порушення.

На основі наявних наробітків, нами виявлені наступні принципи діяльності соціальної служби школи.

Принцип об'єктивності, пропонує урахування як можна більшого числа факторів існування й розвитку шкільного колективу, урахування індивідуальності кожного учня (вікові особливості, індивідуальні риси, схильності, моральні позиції й інші).

Принцип комунікабельності виражається в організації й налагодженні зв'язків адміністрації школи з учнями, батьками, лікарями, психологами, місцевою владою для одержання різноманітної інформації про життя шкільного колективу, його окремих особистостей, вільної орієнтації у всіх шкільних справах.

Принцип інтеграції полягає в тім, що отримана інформація акумулюється в замкнуту систему, що забезпечує повне збереження таємниці й анонімності респондентів.

Принцип оперативності полягає у швидкому своєчасному подоланні й профілактиці назрілих і назріваючих проблем у даному шкільному колективі в даної особистості.

Принцип автономності забезпечує незалежність рішень соціальної служби школи від «особистих думок» вищестоящих організацій і структур, адміністрації школи.

Принцип репрезентативності забезпечує представництво й врахування інтересів всіх громадян шкільного колективу.

Принцип адаптації націлює соціальну службу школи на відсутність інертності в пристосуванні до змін навколишнього соціального середовища, властивостей особистості й колективу.

Соціальна служба виконує наступні функції:

- діагностична, вивчення на основі сучасних наукових методів прикладної й теоретичної соціології, педагогіки й психології особливостей особистості, мікросоціумів, колективів (учнівського,

педагогічного й батьківського окремо) і шкільного колективу (у цілому), неформальних об'єднань, членами яких є представники даної школи, а також існуючі між ними відносини;

- прогностична, суть її в тім, що за отриманими даними спостережень і досліджень, складається прогноз процесів поведінки, розвитку, що характеризує ту або іншу соціальну проблему;

- консультативна на основі інформації, отриманою службою, і її відповідності з науковими теоріями й рекомендаціями, видаються поради й методики, що забезпечують корекцію поведінки – профілактику або стимулювання того або іншого соціального процесу, явища;

- представницька, котра полягає в тім, що соціальна служба школи на прохання або доручення колективу, групи або окремого члена може представити, де це необхідно, інтереси цього колективу, особи, включаючи суд і прокуратуру;

- профілактична, соціальна служба школи виконує на основі збору інформації комплекс мер, що попереджають розвиток негативних процесів і тенденцій, їхній вплив на особистість, навчально-виховні заняття регулююче функціонування шкільного мікроклімату [4].

Перераховані канони роботи соціальної служби школи, далеко не повною мірою охоплюють весь спектр повноважень виконуваних нею, однак представлені принципи, а також функції роботи, створюють загальну картину про те, наскільки важливо в кожній школі організувати дані служби.

Створення такої служби дозволить соціальному педагогові «тримати руку на пульсі» шкільного колективу, знати його інтереси, потреби й проблеми, і, відповідно, ефективно вирішувати всі питання життєдіяльності цього мікросоціуму.

Література

1. Максимова Н.Ю. Особенности личностных отношений трудновоспитуемых подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1981. **2. Оржеховська В.М.** Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / Навч.-метод. посіб. – К., 1996. **3. Кадровое обеспечение социальных служб: подготовка и переподготовка /** Отв. ред. Е.И. Холостова. – М., 1994. **4. Социальные службы для молодежи: Материалы и документы.** – М., 1995.

О.І. Мальцева

**ПЕДАГОГІЧНА ПРОПАГАНДА ЯК НАПРЯМОК РОБОТИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ З БАТЬКАМИ
(20 – 30-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Численні опитування, що в наш час проводять шкільні психологи та соціальні педагоги під час батьківських зборів, свідчать, наскільки незадовільними є знання більшості батьків у галузі педагогіки та вікової психології. Таких знань вони набувають переважно емпіричним шляхом та безпосередньою практикою. Це негативне явище стає причиною багатьох конфліктів та непорозумінь у сім'ях, від яких страждають і батьки і діти. З метою виправлення цієї ситуації, соціальні педагоги та шкільні психологи мають взяти на озброєння медичний лозунг: „Краще попередити хворобу, аніж потім її лікувати”. Змінити ситуацію на краще можна лише за умов цілеспрямованої широкомасштабної педагогічної пропаганди.

У 20 – 30-х роках ХХ століття українською школою було накопичено багатий досвід з педагогізації родини, розроблені методи та прийоми, за допомогою яких здійснювалася педагогічна пропаганда. Частково цієї проблематики торкаються у своїх дослідженнях такі вчені, як Т.Д.Антонюк, А.Г. Видченко, Л.В. Тютюнник, Л.Г.Цибулько та інші, але, розкриваючи зміст окремих методів педагогізації, вони не систематизують їх.

Мета нашої статті – узагальнити та систематизувати досвід широкомасштабної педагогічної пропаганди, що була розгорнута загальноосвітніми школами України у 20 – 30-ті роки ХХ століття.

У 1928 році було проведено статистичне дослідження, результати якого були оприлюднені на спільному засіданні Науково-дослідного інституту педагогіки та Досвідної станції. Його мета – встановити, скільки дітей віком від 0 до 15 років (так званий „соцвихівський вік”) знаходиться на утриманні виключно держави та виключно родини. Було з'ясовано, що всього в УРСР 11 520 000 дітей даного віку. З них виключно на забезпеченні держави знаходилось 0,5 % дітей, сама родина забезпечує 74,1 %, а спільно вони утримують 24,9 % дитячого населення [11, 31].

Оскільки школа була масовою установою, що через дітей мала найтісніші зв'язки з батьками, саме перед нею держава поставила завдання „оздоровити родину, як інститут виховання дитини”. „Перетворювати родину на установу, де дитина не почувала різниці між „батьківською” і „науковою” педагогікою” [7, 8-9].

Виконати це завдання школа могла лише через добре організовану масштабну педагогічну пропаганду серед батьківської громадськості. Крім того, виконуючи це завдання, школа наближалася до виконання більш складної мети, а саме – підвищення культурного рівня всього населення.

Основними методами здійснення педагогічної пропаганди були: проведення тематичних батьківських зборів, лекції-бесіди, педагогічні гуртки, педагогічні консультації, відвідування родини вдома з метою вивчення та покращення її виховного потенціалу, виклики батьків до школи, відвідування уроків батьками, видання шкільної газети для батьків та поширення іншої педагогічної літератури.

Умовно ці методи можна розділити на колективні, коли вчитель одночасно працював з усіма батьками або частиною батьківської громадськості, та індивідуальні, що використовувалися для впливу на окремі родини.

Батьківські збори, як один з найпопулярніших методів педагогічної пропаганди, використовувався у більшості шкіл. В основному збори поділялися на загальні та групові (за принципом розподілу учнів по групах).

Групові збори на початку чи кінці триместру більше цікавили батьків, бо під час них від керівників груп можна було отримати інформацію про досягнення своїх дітей, висловити свої побажання і тому подібне. З організацією загальних зборів було більше проблем, тому що спочатку скликалися вони переважно тоді, коли у школи виникали якісь матеріальні проблеми, і тому часто ігнорувалися батьками.

Щоб забезпечити явку батьків, вчителі вдавалися, наприклад, до таких заходів:

а) за допомогою учнів дізнавалися у батьків в який з найближчих днів їм буде зручніше прийти до школи, а потім, підсумувавши їх відповіді, визначали найбільш оптимальну дату та час для зібрання [4, 75];

б) разом з дітьми придумували текст запрошення, писали його в класі, іноді художньо оздоблюючи, а потім учні вручали їх удома [8, 28];

в) користувалися допомогою батьківського активу, міському, сільради або осередку КП(б)У [9, 53];

г) укладали соціалістичні угоди між школою та батьками або між самими батьками, включаючи в ці угоди зобов'язання відносно систематичних відвідувань батьківських зборів [3, 12].

Під час загальних зборів зачитувалися звіти й доповіді завідуючого школи, лікаря, вчителів про стан і роботу школи, про методи роботи школи, санітарно-гігієнічні заходи, самоврядування, дисципліну; обов'язково торкалися політичних питань. Тобто тематика доповідей була дуже різноманітною, від завдань радянської школи та пояснення

навчальних програм, до таких тем, як „Спільне навчання хлопчиків та дівчат” та „Про заходи педагогічного впливу на дітей”.

Основна порада, яку отримали педагоги зі сторінок методичних видань – батьківські збори треба „гарно обставляти” Після зборів організовували концерти, художні вечори, живі стенгазети, виставки дитячих робіт, огляд шкільного музею або переходили до групових зборів чи групової дитячої конференції. На таких конференціях діти самі зачитували доповіді, звітували перед батьками про виконану роботу та свої досягнення, читали твори, співали. Організуючи такі яскраві заходи, школа намагалася викликати у батьків сильні емоції і на цьому високому емоційному підйомі пропагувати ідеї в підтримку нової школи та нового ладу.

Часто батьківські збори організовували не в школі, а на підприємствах та у господарствах, де працювала більшість батьків учнів. Такий прийом забезпечував гарну явку та дозволяв батькам почувати себе більш вільно у знайомій обстановці. Звичайно, це мало користь там, де батьківська громадськість була однорідною.

Більш ефективним методом педагогізації батьківської громадськості були лекції-розмови, під час яких доповідач читав повідомлення, яке потім обговорювалося батьками. Також вони мали змогу поставити лекторові запитання й уточнити незрозумілі моменти. Тобто в цьому випадку батьки були не просто пасивними об’єктами педагогічної пропаганди, а активними співрозмовниками, що мали змогу поставити доповідачеві ті питання, які їх найбільше хвилюють.

У Костянтинівській семирічці №1 на Артемівщині за період з 1-го жовтня 1928 року по 1-е травня 1929 року було проведено 22 батьківських зборів. Педагоги відмічали, що спочатку батьки неохоче їх відвідували, але з часом стали проявляти зацікавленість. Ця активізація батьківської громадськості була пов’язана з правильним відбором тем лекцій. Батьки завжди зацікавлені в успіху своєї дитини, тому теми, що безпосередньо торкалися питання виховання та розвитку, знаходили у них найбільший відгук [2].

Серед колективних методів організації педагогічної пропаганди слід окремо виділити педагогічні гуртки, завдяки яким батьки не лише отримували необхідні знання з педагогіки та дитячої психології, але й самі розповсюджували ці знання серед менш активних членів батьківської громадськості.

У школі № 21 м. Харкова було створено гурток у справах соціального виховання дітей, що займався педагогізацією робітників та жінок, допомагав батькам вивчати школу в якій навчалися їх діти. Заняття гуртка, що об’єднував 60 батьків, проводилися двічі на місяць у формі доповідей, екскурсій, поширення та обговорення педагогічної літератури про соціальне виховання. Батьками обговорювалися різні

питання: програма школи, літні канікули, дитячі організації в школі, закони розвитку дитини, її нервова система та багато іншого [5, 24].

Часопис „Радянська освіта” радив педагогам роботу з педагогізації родини починати з вивчення сім’ї, відвідування її вдома та бесід з батьками, під час яких будуть виявлятися пробіли в їхніх педагогічних знаннях. Висловлювалося сподівання, що коли батько зрозуміє свою „безпорадність щодо впливу на дитину” він сам прийде до школи по допомогу [10, 27].

Відвідуючи сім’ю, вивчаючи її житлово-побутові умови, оточення, індивідуальну атмосферу спілкування між членами родини, домашнє навантаження дитини, її розваги поза школою – вчитель отримував дуже важливу інформацію, на основі якої можна було планувати роботу з педагогізації родини. Так, дослідники вказували на те, що коли школа знаходиться в центральному районі міста, то батьківський колектив буде диференційованим, а якщо в селі чи поблизу якогось заводу, то майже однорідним. Таким чином, у першому випадку частіше використовувалися індивідуальні методи педагогічної пропаганди, а в другому – бажаного ефекту можна було досягти і при колективній роботі з батьківською громадськістю.

Педагоги, що користувалися методом відвідування сім’ї, вважали його дуже ефективним, бо крім збору інформації про родину, він надавав можливість впливати на неї, підвищувати її педагогічний потенціал, даючи конкретні поради, що стосуються саме цієї сім’ї. Це дає кращі наслідки, ніж загальні поради для всіх батьків. Але в той же час наголошували на необхідності давати ці поради обережно, добре обдумавши, щоб не підірвати авторитет вчителя і школи й не закріпити старі методи виховання.

Колективом вчителів дослідної школи № 22 міста Києва у рамках впровадження такого напрямку її діяльності, як „Школа і оточення” було розроблено план вивчення родин учнів через їх відвідування. Він включав такі пункти: загальні відомості про родину, фізичні фактори, гігієна сім’ї, економіка сім’ї, оточення, фізична праця сім’ї, її соціальне життя та педагогіка [12, 78].

З середини 20-х років у багатьох українських школах для роботи з батьками було відкрито педагогічні консультації. Цей метод використовувався одночасно і для індивідуальної і для колективної роботи з батьківською громадськістю.

Завдяки роботі педагогічних консультацій батьки знали, що, коли виникають будь-які сумніви з приводу правильності виховання дітей, чи непорозуміння та конфлікти, вони можуть звернутися за допомогою до цих установ і отримати кваліфіковану відповідь на власне запитання. З іншого боку, ці установи зближували сім’ю і школу, дозволяли своєчасно звернути увагу на якісь хиби у вихованні дітей та взяти відповідних заходів, щоб їх нейтралізувати.

Цінність такого виду роботи полягає в тому, що він дозволяє познайомитися з батьками та дитиною, умовами її виховання й дати педагогічну пораду відповідно до конкретних умов існування цієї сім'ї. У залежності від умов, консультація здійснювалася на основі спостережень за дитиною або поради давалися після бесід з батьками, без спостереження за дитиною.

Консультації батьків без спостереження та обстеження дитини проводилися на основі індивідуальних або групових бесід з батьками, під час яких виявлялося коло проблем, що найбільш цікавлять батьків.

У Костянтинівській семирічці № 1 (Артемівщина) було набуто цікавого досвіду роботи педагогічної консультації. Його цінність заключається в тому, що поряд із завшколою, педагогом-біологом та шкільним лікарем у консультації працювало ще й двоє батьків, що теж давали поради з виховання дітей.

Дуже ефективний метод роботи з батьками – педагогічні консультації – після славнозвісної постанови «Про педологічні перекоордування», прийнятої у 1936 році, теж зазнали гонінь з боку влади.

Важливе значення для педагогізації родини мало розповсюдження серед батьків популярної педагогічної літератури. У 30-ті роки ХХ століття окремі державні установи освіти видають цілі серії книг для батьків. Наприклад, Український науково-дослідний інститут педагогіки випустив популярну серію для батьків під назвою „За комуністичне виховання дітей”. У Москві Інститутом удосконалення вчителів було видано бібліотечку з 15 книг „Бесіда з батьками про виховання школярів у сім'ї”, видавалася література для батьків і Центральним будинком педпропаганди. Така педагогічна література мала за мету допомогти батькам у вихованні дітей та допомогти вчителю в організації педагогічної просвіти батьків.

Найчастіше література для батьків охоплювала таке коло питань: критика процесу виховання в буржуазній сім'ї, проблема покарань у дитячому віці, оздоровлення сімейного побуту, антирелігійна пропаганда, питання статевого виховання дітей та популяризація руху Юних лєнінців [1].

Перед педагогами було поставлено завдання розповсюдження подібної літератури серед родин учнів та створення при школах бібліотечок для батьків. У практиці деяких шкіл було видання спільної шкільно-батьківської газети, як виразника їх думок, пошуків та критики. Такі газети користувалися великою популярністю серед батьків, бо в них містилася цікава та доступно викладена інформація про виховання та навчання дітей, основана на реаліях конкретної школи.

Оскільки багато батьків із недовірою ставилися до нової школи та нових методів навчання дітей, з метою популяризації здобутків радянської педагогіки школи використовували метод запрошування

батьків до відвідування уроків. Батько чи мати приходили в клас, де навчалася їх дитина, сідали за останні парти і спостерігали за навчальним процесом. Після завершення занять вони мали змогу обговорити з вчителем форми та методи роботи у школі, почути відповіді на свої запитання, що стосувалися організації навчального процесу.

Робота школи з педагогізації батьків не переривалася й під час літніх канікул. Для того, щоб забезпечити постійний вплив на учнів та їх родини, влітку при школах організовували дитячі майданчики. За період одного набору дітей на майданчик (півтора місяці) вчителі проводили близько двох-трьох батьківських зборів. Під час їх проведення популяризувалася діяльність таких закладів для дітей, необхідність матеріальної допомоги з боку батьків. Також проводилися бесіди на різні педагогічні теми, що стосувалися проблем взаємовідносин дорослих з дітьми. Не залишалися осторонь й питання політичної пропаганди [6, 102].

Підсумовуючи роботу з педагогічної пропаганди серед батьків, що була розгорнута загальноосвітніми школами України у 20 – 30-х роках ХХ століття слід виділити її досягнення та недоліки.

Серед позитивного рис ми можемо виділити перш за все прогресивність та необхідність використання на досліджуваному історичному етапі ідеї педагогізації сім'ї та підвищення культурного рівня населення.

По-друге, були розроблені та успішно запроваджені методи педагогічної пропаганди. Серед них найбільшого поширення набули такі: проведення тематичних батьківських зборів, лекцій-бесід, семінарів та диспутів, організація роботи педагогічних гуртків для батьків, робота педагогічних консультацій, відвідування родини вдома з метою вивчення та проведення індивідуальних бесід, виклики батьків до школи та відвідування ними навчальних занять, видання шкільної газети для батьків та поширення іншої педагогічної літератури.

По-третє, завдяки вчасно розгорнутій педагогічній пропаганді було вирішено цілий ряд нагальних для того часу питань: підвищено педагогічний потенціал пересічної української родини, покращилися санітарно-гігієнічні умови проживання дітей, велася боротьба з алкоголізмом та табакокурінням, вдалося нормалізувати навчальний рік, тисячі дорослих людей отримали змогу ліквідувати свою неграмотність, позитивні результати дала популяризація агрономічних знань і т.д.

Але поряд з позитивними наслідками педагогізації населення ми повинні констатувати і про негативні боки цієї роботи. Педагогічна пропаганда серед батьків переслідувала перш за все політичні цілі. Радянська влада звернула свою увагу на сім'ю, як виховний інститут, швидше з економічних міркувань, продовжувала з недовірою ставитися до неї і тому поставила перед школою завдання підпорядкувати родину під свій вплив, а значить під державний контроль.

Подальшого дослідження потребують такі питання, як роль періодичних видань у розгортанні педагогічної пропаганди, напрямки педагогізації батьків у 20 – 30-ті роки ХХ століття, посередництво дітей у здійсненні педагогічної пропаганди.

Література

1. Буров Я. Наша смена (О пролетарском воспитании детей) / Харьков, 1925. **2. Вуліс І.** Досвід педагогізації батьків у косянтинівській семирічці №1 // Освіта на Артемівщині. – 1929. – №4-6. – С.41-44. **3. Кононов Н.Т.** Школа и семья / Сталинград, 1939. **4. Пазинич М.** Робота школи з батьками учнів // Радянська школа. – 1929. – №9. – С.74-79. **5. Палунськ І.** Родина й школа (З практики роботи 21-ої харк. школи // Радянська освіта. – 1929. – №1. – С.20-25. **6. Самброс Ю.** Ув'язка дитмайдану з отченнями та громадськістю // Радянська школа. – 1930. – № 4. – С.98-106. **7. Соколянський І.** Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С.3-14. **8. Хмара С.** Робота з батьками учнів (З практики Васильківської райшколи) // Радянська освіта. – 1929. – №4. – с.27-32. **9. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України, ф.166, оп.6, од.зб.285, арк.53.** **10. Шахрай О.** Педагогізація родини // Радянська освіта. – 1929. – №1. – С.25-28. **11. Шекера Я.,** Ашкінадзе Д. Праця з батьками в трудшколі // Радянська освіта. – 1929. – № 9. – С.31-34. **12. Шекера Я.** Школа й оточення. З практики Київської досвідної трудшколи № 22 // Шлях освіти. – 1927. – № 2-3. – С. 77-83.

УДК 37.013.42

Н.В. Маркова

ШКОЛА Й ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ

Безумовно сім'я є важливим фактором виховання дітей, проте власно гендерної культури вона не дає і не може дати. Це завдання інших соціальних інститутів, а передовсім – школи.

Школа як освітній заклад, поряд з іншими агентами соціалізації, визначає індивідуальну ідентичність, а також можливості особистого, професійного та громадянського вибору. Головна роль у формуванні гендерної культури належить освітньо-виховним закладам. Дитина проходить через низку установ, утворених суспільством. На шкільні роки дитини припадає основний період формування гендерної культури, громадянських цінностей, самоусвідомлення себе чоловіком або жінкою.

Багато хто з учених, які займаються проблемами відтворення гендерної культури (У. Кілпатрік, П.Джексон, А. Мішель, М. Стенворт,

М. Кімел, Дж. Майерс, О. Ярська-Смирнова, Т. Кліменкова, Л. Попова, В. Кравець, Т. Говорун, В. Єремєєва та ін.) вважають, що гендерний підхід до шкільної освіти загалом передбачає, що відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків та жінок визначаються не так їх фізіологічними особливостями, як вихованням на основі поширених у даній культурі стереотипних уявлень про сутність „чоловічого” та „жіночого”.

Актуальність даної статі зумовлена сучасним підходом до освіти як потенційного вихідного пункту для подолання патріархальних стереотипів, які сприяють підтримуванию гендерної нерівності у суспільстві.

Основною метою даної статті є спроба проаналізувати актуальний стан проблеми. На нашу думку, школа має забезпечити можливості для дотримання гендерного балансу в усіх сферах життєдіяльності за допомогою діяльності соціального педагога з формування гендерної культури.

Проведений аналіз педагогічної літератури з гендерної освіти свідчить, що вітчизняна школа ніколи не була „безстатевою”, як часто говорили. Навпаки, школа через навчально-виховний процес активно реалізувала гендерну соціалізацію учнів. Усі стосунки в учбово-виховних закладах відтворюють закладені в культурі уявлення про жінок як підлеглих, залежних, тих, що не прагнуть досягнень, а про чоловіків, навпаки, як домінуючих, незалежних і „успішних”.

Проте це не є „досягненням” сучасності. Пригадаємо, ще Аристотель писав, що чоловік по своїй природі перевершує жінку, тому чоловік управляє, а жінка підкоряється. Він визначав жінку як «неспроможного чоловіка» внаслідок якогось недоліку.

„Прихований навчальний план” закріплює гендерні стереотипи разом із сексистськими визначеннями чоловіків і жінок. Тобто, те, що викладається у класі і те, як це робиться, може сприяти зміцненню гендерних стереотипів, а може послугувати вихідним пунктом для їх подолання й ліквідації.

Термін „прихований навчальний план” застосовують педагоги, щоб розкрити механізм формування особистості відповідно до вимог суспільства. Звичайна навчальна програма відкрита, опублікована, її цілі чіткі. Під прихованою програмою розуміють „... не пряме навчання учням тих чи інших принципів, а особливу структуру й стиль спілкування, підбір завдань, прикладів тощо” [7, 480].

ЮНЕСКО виокремлює приховані та відкриті елементи статевої дискримінації в шкільних програмах. Відкритою дискримінацією вважається наявність різних навчальних програм для хлопців та дівчат. Особливо це характерно для уроків праці, на яких професійна орієнтація спрямовується на закріплення традиційних гендерних ролей [7, 484]. У сучасній школі існує негласний розподіл навчальних предметів на „жіночі” та „чоловічі”. Відповідно від дівчат очікують успіхів у жіночих

науках (наприклад, література, іноземна мова, біологія історія), а від хлопців – у чоловічих (математика, фізика, хімія). За таких умов „чоловічі” предмети вважаються важчими, для їх вивчення потрібні „вроджені здібності”, а успішність з них – важливішою. Натомість вважається, що „жіночі” предмети (переважно гуманітарного циклу) не важко добре вивчити при достатній старанності.

Стереотипне зображення чоловіків як активних і успішних, а жінок як невидимок продовжує відтворюватися в підручниках, спеціальних посібниках, що використовуються у навчальному процесі. Чоловіки зображуються енергійними та активними, жінки ж – пасивними, залежними, кимось опікуваними. Наприклад, у підручнику для першого класу „Рідна мова” „дівчатка переважно асистують, миють, чистять, в’яжуть, а хлопчики майструють, розпалюють багаття, встановлюють годівничку для птахів, катаються на ковзанці тощо” [6, 368]. Наслідком такої неадекватної репрезентації стає те, що учні доходять висновку, що чоловіки є стандартом, нормою, бо вони відіграють у суспільстві більш значущу роль. Знання ж про внесок жінок у культуру та інші сфери буття при цьому обмежуються. На індивідуальному рівні стереотипи, що містяться в освітніх програмах, також заохочують хлопців на досягнення та успіх, тоді як дівчат навчають моделям поведінки, не пов’язаним з лідерством і керуванням.

Результати досліджень, показали, що поведіння учителів у процесі соціалізації дітей диференційоване за ознакою статі: хлопчикам надається більше, ніж дівчинкам, можливостей для самостійного вирішення проблем. Для дівчинок акцент робиться на слухняності, відповідальності і працьовитості, для хлопчиків – на прагненні до досягнень, змаганні й опорі на власні сили [2, 210]. Якщо дитина не робить того, що очікується від її статі, її дражнять, висміюють, докоряють, іноді застосовують фізичні покарання. У суспільстві, де жінки залежні економічно, відповідно, менш виражена тенденція виховання дівчинок у покірності і слухняності.

Звернемо увагу і на той факт, що у Європі та Америці хлопці та дівчата мають практично однакові можливості для одержання освіти. Однак, у більшості країн Африки, Близького Сходу та Південної Азії хлопців у школі більше, ніж дівчат. Пояснюється це і низьким рівнем життя, і тим, що в цих країнах шлюб у підлітковому віці, особливо для дівчинок, скоріше норма, ніж виключення. У ряді країн (Нігерія, Чад, Пакистан) дискримінація дівчинок у сфері освіти виражена дуже чітко: менш половини з них переходять п’ятий клас і тільки 12% учаться в середній школі. Лише половина дорослих жінок мають елементарні навички читання, писання та рахування. Таліби в Афганістані заборонили вчитися в школі дівчинкам старше 12 років. Навіть у такій розвинутій країні, як Японія, чоловіків, що одержали вищу освіту, на 1991 р. було в 3 рази більше, ніж жінок. Серед дітей в усім світі, що не

вчилися в школі, дві третини становлять дівчинки. Кількість неписьменних жінок в усім світі перевищує кількість неписьменних чоловіків на 70 % [3, 64-65].

Хлопчики і дівчата засвоюють і навчають одне одного, які заняття й поведінка личать хлопчикам, а які – дівчатам, і забезпечують відповідність вчинків кожної дитини накресленому плану. Те, що менше впадає в око, якраз те, що вчителі й навчальна програма з усією очевидністю й вправністю підсилюють не лише гендерну відмінність, але й нерівність, яка супроводжує і навіть формує цю відмінність [4, 236].

Тобто, потужним засобом, за допомогою якого суспільство відтворює гендер і соціальні стосунки, є система освіти. В освітніх закладах учні отримують різноманітні уроки гендерних відносин. В.Кравець писав: „У школах та університетах ми визнаємо, хто важливий для суспільства, а хто – ні, хто вплинув на хід історії, на розвиток науки, мистецтва, літератури, які можливості і яка відповідальність існує для різних людей у суспільстві... Сама організація освіти, як і пануючі тут гендерні ролі „вбудовують” у нас модель „нормального життя” і диктують нам жіночі і чоловічі статусні позиції” [6, 366].

Таким чином, освітні установи відбивають гендерну стратифікацію суспільства та культури, демонструючи своїм прикладом нерівний статус чоловіків та жінок.

До традиційних гендерних стереотипних уявлень про жіночі цінності, за Л.С. Кобилянською [5], відносяться такі: сім'я, дім, взаємини між людьми, освіта та злагода; до чоловічих – кар'єра, гроші як засіб самовизначення, влада та освіта як складова кар'єри та влади. Відповідно до цього, рольові орієнтації розподіляються таким чином. По-перше, дівчина меншовартісна завдяки своєму гендеру, юнак, навпроти, має гендерний пріоритет. По-друге, дівчина (жінка) – це передусім домогосподарка, мати, тоді як юнак (чоловік) – заробітчанин. По-третє, жінка – трудівниця, „сімейний менеджер”, а чоловік – хазяїн, тобто людина, яка вимагає, щоб її обслуговували.

Виховання та навчання дітей у школі залежить і від того, як учні тієї або іншої статі сприймаються педагогом, які ролі він приписує хлопцям та дівчатам, а головне – чи враховує він їх статеві особливості при поданні навчального матеріалу та вихованні.

На даний момент учені наголошують на фемінізації шкільної освіти. Причин може бути декілька. По-перше, можуть впливати об'єктивні соціально-економічні обставини. Це і демографічна ситуація у розвинених країнах після Першої та Другої світових війн, і недостатньо висока оплата педагогічного праці, і падіння престижу цієї праці. Проте є й суб'єктивні причини, наприклад більша схильність жінок до спілкування та взаємодії з дітьми. Мабуть, відіграє роль і те, що чоловікам у жіночому колективі важко задовольнити потребу у спілкуванні, знаходити спільну мову з жінками. Це призводить до того, що

частіше зі школи уходять або не приходять до неї чоловіки. У результаті у школі виникають деякі проблеми з вихованням хлопців, на що звертав увагу ще на початку ХХ ст. Г. Мюнстерберг. Фемінізація школи неминуче призвела до фемінізації вимог до учнів, встановленню жіночих еталонів поведінки.

Для багатьох країн характерна модель, коли більшість вчителів на рівні початкової школи є жінками, а частка чоловіків-вчителів збільшується в міру наближення до старших класів. Водночас на управлінських посадах (наприклад, директори шкіл) часто, хоча й не завжди, працює непропорційно багато чоловіків. Як наслідок, на нашу думку, у секторі освіти непропорційно домінують жінки, за винятком тих посад, що є особливо престижними і високо оплачуваними. Йдеться також про гендерні стереотипи та гендерні ролі. Наприклад, дефіцит чоловіків-вчителів у початковій школі означає відсутність чоловічих ролевих моделей для дітей у цьому віці. Це може сприяти, на наш погляд, зміцненню стереотипів, згідно яким керівництво, навчання та догляд за дітьми у період формування особистості можуть здійснювати лише жінки.

У зв'язку з тим, що педагогічний колектив сучасної школи на 90% складається з жінок [2, 205], дослідники виявили, що негативні оцінки приписувалися хлопцям набагато, частіше ніж дівчатам.

Тривалі спостереження за поведінкою учителів на уроках дали підстави для наступних висновків:

- До хлопчиків звертаються частіше і ставлять їм більш складні запитання, а якщо їм щось не вдається – заохочують їх спробувати ще раз, у той час як дівчаткам пропонується припинити намагання впоратися з проблемою.
- Хлопцям дають інструкції або підказки, як виконати складне завдання, а дівчатам показують, як саме його виконати.
- Хлопчиків хвалять за результати розумової роботи і критикують за неакуратність і недбалість в оформленні завдань, а стосовно дівчат роблять протилежне.
- Сприймають думки, пропозиції, ідеї дівчат як менш серйозні, ніж хлопців.
- Хлопцям дають складніші завдання, їм доручають більш відповідальні ролі і справи, особливо у виконанні керівних функцій у шкільному самоврядуванні, частіше призначають помічником вчителя [6, 374-376].

Хлопці в очах педагогів частіше неохайні, мовчазні, збуджені, уперті, нетерплячі, з занадто високою самооцінкою. Дівчата ж більш старанні, сором'язливі, спритні, нерішучі. В одному з досліджень встановлено, що „... в усіх десяти обстежуваних навчальних аудиторіях хлопчики виявляли більшу активність, незалежно від гендеру викладача, тоді як викладачки підсилювали ініціативність дівчаток” [4, 237].

За даними А. Волович, серед тих учнів випускних класів, які відповідають шкільним вимогам, переважна більшість (85%) належить дівчатам. А юнаки, які належать до цієї групи, характеризуються традиційно жіночими якостями: зразкова поведінка, старанність, ретельність і т.д. [3, 297].

Починаючи з початкової школи і впродовж усього свого навчання у школі хлопчики отримують гірші табелі успішності; їм значно частіше трапляється залишатися на другий рік. За даними М.С. Кімела близько трьох четвертих усіх тимчасово відсторонених від занять школярів – хлопці. В юності хлопці частіше кидають школу, завалюють іспити та влаштовують сцени у класі.

Таким чином, гендерна культура відноситься як до жінок, так і до чоловіків. Отже, цілісність підходу до її формування і відрізняє його від суто жіночого, „феміністського”. Гендерна культура є істотною передумовою для забезпечення дотримання людських прав для кожного громадянина і сприяння добробуту індивідуума.

За результатами останніх наукових досліджень, на формування гендерної культури у навчальній аудиторії активніше стали впливати нові форми навчання, у яких відмовляються від муштри, агресії на користь м'якості, делікатності та поваги. Учні/учениці та викладачі виступають партнерами, що спільно й активно планують зміни, оцінюють якість досягнутого, відкрито обговорюють конфлікти і знаходять засоби їхнього вирішення. Сама організація навчального процесу припускає відкритість і гнучкість, можливість експериментів і альтернативних рішень поряд із традиційними. „Прихований навчальний план” при цьому випадку „працює” на формування толерантності, сприяє критичному мисленню, творчості і повазі до людської гідності.

Діяльність з формування гендерної культури, ми вважаємо, ґрунтується на розумінні того, що людина – це не абстрактна нейтральна цілісність, а чоловік і жінка. Гендерна культура передбачає формування гармонійного розвитку у вихованців рис фемінності і маскуліності, з урахуванням психофізіологічних особливостей.

Таким чином, доходимо до висновку, що застосування інноваційних форм навчання та виховання, орієнтованих на формування гендерної культури, сприяє формуванню у юнаків та дівчат поведінкових норм, що включають вміння аналізувати, ставити запитання, надавати відповіді, критично та всебічно розглядати проблему, робити висновки, адаптуватися до нових соціальних умов, захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших.

Сучасний рівень освітньої політики дає рівні можливості отримання адекватної освіти. Але при цьому в рівних умовах в освіті не використовуються спеціальні педагогічні та інформаційні технології, які враховують особливості чоловічої та жіночої психології. Рівень впровадження гендерного знання в освітню практику дає можливість

оцінити прогрес, якого досягло наше суспільство у розвитку людини, а також для гендерних перспектив, що відкриваються перед суспільством у цілому.

Усе вищевикладене переконливо показує необхідність встановлення гендерної рівності в освіті, бо це перший крок на шляху подолання традиційних гендерних стереотипів у суспільстві, що знекровлюють устремління обох статей. Тому перспективу досліджень з діяльності соціального педагога з формування гендерної культури ми бачимо у пошуках дівчатами та хлопцями власного голосу, підготуванні себе до майбутнього життя, якому не буде загрожувати дискримінація за ознакою статі.

Література

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблема усвоения ролей мужчины и женщины// Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 74-82.
2. Гендерний розвиток у суспільстві. – К., 2004.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб., 2006.
4. Кімел М.С. Гендероване суспільство/ Пер. з англ. – К., 2003.
5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб., 2004.
6. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: Навчальний посібник. – Тернопіль, 2003.
7. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К., 2004.

УДК 371.132 : 37.037

Д.С. Мацько

УЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРО ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Запорукою успішного національно-культурного відродження незалежної Української держави є відродження і розбудова національної системи освіти як необхідної умови виховання освіченої, інтелектуально розвиненої, духовно багатой та гуманістично орієнтованої особистості громадянина України.

Велика роль в реалізації цієї мети залежить від учителя, його завзятої та наполегливої праці, орієнтації на гуманістичні цінності як основу своєї життєвої та професійної позиції. Як справедливо зазначає І. Підласий, “якими будуть результати праці педагогів сьогодні, такими буде наше суспільство завтра” [1, 230]. Таким чином, можна з повним правом стверджувати, що майбутнє країни визначається ціннісним

сьогоденням учителя, його здатністю керуватися у своєму житті гуманістичними нормами та цінностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Слід зазначити, що останнім часом проблема формування гуманістичних цінностей особистості є предметом детального розгляду науковців не лише в Україні, але й за кордоном. На наш погляд, це в першу чергу пов'язано із процесами демократизації та гуманізації суспільного життя, орієнтації на потреби та прагнення окремої людини.

Спроби розв'язання зазначеної проблеми знайшли своє відображення, зокрема, у наукових розвідках І. Беха, Г. Бондаренко, Г. Жирської, І. Кононова, В. Кузнецової, Р. Скульського, І. Слоневської, Ю. Соловйової, О. Сухомлинської, М. Ткаченко, Ш. Шварца та багатьох інших. Так, наприклад, формуванню гуманістичних цінностей майбутніх учителів у процесу вивчення дисциплін педагогічного циклу присвячене дисертаційне дослідження В. Кузнецової [2]. Актуальні питання формування аксиологічної культури майбутнього учителя розглядаються у дисертації Ю. Соловйової [3].

Визначення раніше не вирішених частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Як бачимо, проблемою формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів переймається значна частина дослідників. На наш погляд, успішність виховання гуманної особистості майбутнього педагога як кінцевої мети фахової підготовки педагогічних кадрів в Україні абсолютна неможливе без ретельного та ґрунтовного дослідження уявлень студентів-учителів про гуманістичні цінності. Таке дослідження являє собою своєрідне накопичення інформації про повноту знань майбутніх педагогів про гуманістичні цінності.

Мета статті полягає у дослідженні уявлень студентів-педагогів про гуманістичні цінності та визначенні умов виховання гуманної особистості майбутнього учителя.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі завдання дослідження:

1. Виявити розуміння студентами сутності такої якості особистості, як "гуманність".
2. З'ясувати бачення майбутніми педагогами мети існування гуманістичних цінностей у суспільстві та образу гуманної людини.
3. Визначити базові гуманістичні цінності учителя та з'ясувати ступінь їх важливості для майбутніх педагогів.
4. Виявити найбільш актуальні для студентів цінності учителя та наявність цих цінностей у них особисто.
5. На підставі одержаних даних окреслити коло необхідних завдань, що покликані активізувати процес формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу статті з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів. Одна з головних причин виникнення труднощів при вихованні гуманної особистості майбутнього учителя полягає у недостатній інформованості викладачів про розвиток та спрямованість ціннісної системи свого вихованця. Як наслідок, викладачі подекуди коливаються щодо того, формуванню яких цінностей вихованця потрібно приділити особливу увагу і які саме засоби використовувати.

Гуманістична спрямованість ціннісної системи особистості означає прагнення людини до саморозвитку та самореалізації на засадах добра і суспільної користі. **Гуманістичні** (від лат. “humanus” – “людський”, “людяний”) **цінності** являють собою *сукупність значущих ідей, норм, принципів та ідеалів суспільної та особистої діяльності, які, виступаючи зразками етики, добра, людяності, визначають поведінку особистості та покликані формувати усвідомлене, співчуваюче й виключно позитивне ставлення особистості до оточуючої дійсності.*

З метою надати викладачам педагогічних ВНЗ детальну інформацію про уявлення майбутніх учителів стосовно гуманістичних цінностей ми опитали студентів I–IV курсів філологічних спеціальностей Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Слов’янського державного педагогічного університету та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини загальною кількістю 664 особи.

Розуміння студентами-педагогами сутності “гуманності”, мети існування гуманістичних цінностей та образу гуманної людини здійснювалося нами за допомогою методики “незакінчених речень”, котра дала змогу одержати більш об’єктивні дані про уявлення майбутніх учителів стосовно гуманістичних цінностей як життєвого та професійного орієнтира особистості.

Так, гуманність як “ставлення до людини як до найвищої соціальної цінності” визначили лише 107 респондентів (16,1 %), ототожнювали гуманність з її похідними – толерантністю, людяністю, справедливістю – 388 респондентів (58,4 %), не знали відповідь або не визначилися з нею – 169 опитаних (25,5 %). Наводимо деякі висловлювання студентів, що підтверджують одержані дані: “Я не знаю, що таке гуманність” (Максим К.), “Гуманність – це любов, доброта” (Лариса Ж.), “Гуманність – це поважне ставлення до людини” (Людмила Б).

Гуманну людину як людину “добру, справедливу та виважену” оцінюють 349 респондентів (52,6 %), гуманна людина “завжди залишається Людиною” на думку 97 респондентів (14,6 %), обстоюють думку, що гуманна людина “завжди дає жити іншим” 63 респонденти (9,5 %), не визначилися з відповіддю 155 опитаних (23,3 %). На думку респондентів, “Гуманна людина завжди чинить по справедливості”

(Оксана М.), “Гуманна людина завжди готова допомогти та турбуватися про інших, ніколи їх не зрадить” (Юлія А.), “Гуманна людина ніколи не втручається у моє життя” (Степан П.).

Мету існування у суспільстві гуманістичних цінностей та моральних норм пояснюють “необхідністю суспільної злагоди” 278 респондентів (41,9 %), гуманістичні цінності розглядають як “кодекс людської поведінки” 294 респонденти (44,3 %), не визначилися з відповіддю – 92 респонденти (13,8 %). На підтвердження результатів дослідження наводимо деякі висловлювання майбутніх учителів стосовно мети існування гуманістичних цінностей: “Гуманістичні цінності мають на меті забезпечення спокою у державі” (Ольга Б.), “Гуманістичні цінності мають на меті орієнтир у житті особистості, визначають її поведінку” (Марія Я.).

Таким чином, одержані результати свідчать про недостатній рівень обізнаності студентів-педагогів щодо сутності гуманістичних цінностей в цілому та гуманності, зокрема, оскільки респонденти досить часто не могли визначитися із відповіддю або ототожнювали гуманність з її похідними – добротою, справедливістю, толерантністю тощо.

Одним з ключових показників орієнтації майбутніх учителів на гуманістичні цінності є оцінка студентами базових гуманістичних цінностей учителя. Педагогічна діяльність носить особливий – особистісно формуючий та перетворюючий – характер, який реалізується у взаємодії суб’єктів педагогічного процесу. Сповідування учителем гуманістичних цінностей проявляється, по-перше, у врахуванні наявних надбань свого вихованця, напрямі його розвитку; по-друге, – у цілковитій повазі до особистості кожного окремого учня, ставленні до нього як до найвищої цінності, прищеплюванні йому ідеалів етики, добра, людяності; по-третє, – визнанні за своїм вихованцем статусу не просто об’єкта педагогічного впливу, а статусу рівноправного партнера процесу педагогічної взаємодії, кінцевою метою котрого є формування в особистості гуманістичного світогляду; по-четверте, – у здатності до духовного саморозвитку і творчого перетворення навколишньої дійсності на засадах людяності, добра, справедливості.

Останнім часом спостерігається тенденція до вироблення кожною людиною власної системи цінностей та ціннісних орієнтацій. З огляду на стрімке поширення такої тенденції виникає нагальна потреба у визначенні базових цінностей особистості. Ми цілком погоджуємося з думкою академіка АПН України І.Д. Бега, який зазначає, що “*базові цінності* – це цінності високого ступеня узагальнення” [4, 15]. Іншими словами, **базовими** називаються цінності, що мають високу ступінь універсалізації, тобто цінності, які визначають насамперед ставлення людини до предметів та явищ реальної й ідеальної дійсності і сприймаються (визнаються) переважною більшістю суспільства.

Відповідно до характеру та особливостей педагогічної діяльності ми пропонуємо такий перелік базових гуманістичних цінностей учителя:

- доброта – здатність підтримати іншу людину у непростих для неї умовах, допомогти їй знайти вихід у скрутній для себе ситуації;
- толерантність – здатність розуміти, сприймати та поважати інших людей, їх погляди, менталітет, звичаї, культуру тощо;
- людяність – тип поведінки, що зумовлений ставленням до людини як до найвищої соціальної цінності;
- громадянськість – здатність особистості керуватися у своїй діяльності інтересами громади та відповідальність за свої вчинки і дії перед державою та суспільством;
- свобода – можливість людини виявити у професійній діяльності власний творчий потенціал, актуалізувати свою індивідуальність;
- чутливість – спроможність особистості ставитися із розумінням до проблем та турбот інших людей;
- естетичність – спрямованість індивіда на сприйняття та примноження прекрасного;
- альтруїзм – готовність особистості до надання безкорисливої допомоги іншій людині;
- справедливість – надання людям рівних можливостей для їх духовного, інтелектуального й фізичного розвитку, неупереджене ставлення до них;
- креативність – здатність вчителя застосовувати у педагогічному процесі нові освітні технології, зацікавити своїми ідеями учнів, “повести” їх за собою, відмова від формалізму у навчанні;
- моральність – здатність особистості співвідносити свої вчинки з морально-етичними нормами та принципами, бути своєрідним “прикладом для наслідування”;
- пізнання – націленість індивіда на оволодіння новими знаннями, що уможливають розвиток та розкриття позитивних якостей і рис інших людей й допомагають людині мислити критично і самокритично, виробляючи тим самим власне об’єктивне відношення до предметів та явищ оточуючої дійсності, здатність до самостійного вибору.

При виділенні базових гуманістичних цінностей учителя ми виходили з таких ключових позицій:

- цінності повинні бути адекватними сутності педагогічної діяльності;
- вони мають сприйматися всіма педагогічними працівниками або переважною їх більшістю;

- кількість цінностей не може бути великою.

Як вже зазначалося, оцінка студентами-педагогами базових гуманістичних цінностей учителя є одним з ключових показників гуманістичної спрямованості майбутніх учителів. Ступінь важливості базових гуманістичних цінностей учителя оцінювався студентами за п'ятибальною шкалою:

“*дуже важлива*” – цінність відіграє дуже важливу роль в особистісному та професійному становленні учителя;

“*важлива*” – цінність є важливою для особистісного та професійного становлення педагога;

“*важко відповісти*” – мені важко визначитися зі своїм вибором, важко дати ствердну або заперечну відповідь;

“*не важлива*” – цінність є не важливою для учителя, присутність або відсутність її не є визначальною при виконанні педагогом своїх професійних обов'язків;

“*абсолютно не важлива*” – цінність є абсолютно не важливою, вона жодним чином не впливає на успішність процесу викладання та навчання.

Ставлення студентської молоді до базових гуманістичних цінностей особистості учителя представлено нами у таблиці 1

Таблиця 1

Оцінка студентами важливості базових гуманістичних цінностей учителя

Цінність	Ступінь важливості цінності для майбутніх учителів				
	дуже важлива	важлива	важко відповісти	не важлива	абсолютно не важлива
Доброта	296 (44,5 %)	286 (43,1 %)	46 (6,9 %)	23 (3,5 %)	13 (2 %)
Толерантність	156 (23,5 %)	145 (21,8 %)	110 (16,6 %)	139 (20,9 %)	114 (17,2 %)
Людяність	226 (34 %)	184 (27,7 %)	98 (14,8 %)	92 (13,9 %)	64 (9,6 %)
Громадянсь- кість	42 (6,3 %)	109 (16,4 %)	197 (29,7 %)	169 (25,5 %)	147 (22,1 %)
Свобода	231 (34,8 %)	247 (37,2 %)	101 (15,2 %)	49 (7,4 %)	36 (5,4 %)
Чутливість	183 (27,6 %)	226 (34 %)	128 (19,3 %)	75 (11,3 %)	52 (7,8 %)
Естетичність	98 (14,8 %)	254 (38,2 %)	156 (23,5 %)	87 (13,1 %)	69 (10,4 %)
Альтруїзм	76 (11,4 %)	112 (16,9 %)	195 (29,4 %)	172 (25,9 %)	109 (16,4 %)
Справедли-	448	155	41	14	6

вість	(67,5 %)	(23,3 %)	(6,2 %)	(2,1 %)	(0,9 %)
Креативність	129 (19,4 %)	191 (28,8 %)	188 (28,3 %)	90 (13,6 %)	66 (9,9 %)
Моральність	169 (25,4 %)	189 (28,5 %)	186 (28 %)	71 (10,7 %)	49 (7,4 %)
Пізнання	265 (39,9 %)	245 (36,9 %)	88 (13,3 %)	36 (5,4 %)	30 (4,5 %)

Як бачимо, найбільш важливими для майбутніх педагогів є такі цінності:

– *справедливість* – 90,8 % опитаних вважають зазначену цінність “дуже важливою” та “важливою” для учителів;

– *доброта* – 87,6 % опитаних наголошують на важливості цінності для педагогів;

– *пізнання* – 76,8 % респондентів впевнені, що майбутній педагог обов’язково повинен намагатися оволодівати новими знаннями;

– *свобода* – 72 % студентів вважають, що справжній учитель обов’язково повинен відрізнятися незалежністю у судженнях, власною думкою.

Найменш важливими серед базових гуманістичних цінностей учителя для студентів є такі:

– *альтруїзм* – 28,3 % респондентів наголошують на тому, що цінність є “дуже важливою” чи “важливою” для педагога;

– *громадянськість* – лише 22,7 % опитаних вважають, що справжній учитель повинен бути громадянином своєї держави.

Для виявлення найбільш актуальних для респондентів цінностей та наявності цих цінностей у них особисто студентам було запропоновано питання: “Уявіть собі, Що Вам запропонували висунути кандидатуру одного з викладачів у фінал конкурсу “Викладач Року”. Які якості викладача вплинули би на Ваш вибір (визначте 5 – 7 якостей). Які з цих якостей є у Вас”.

Тобто, таке завдання мало на меті не тільки з’ясування цінностей ідеального викладача, але й аналіз того, на які цінності зорієнтовані завтрашні педагоги. Результати відповідей студентів наведені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Актуальні для педагога цінності

Цінність	Учитель – Ідеал		Я-теперешній	
	абс. показник	(у %)	абс. показник	(у %)
Доброта	358	53,9	290	43,7
Справедливість	356	53,6	263	39,6
Людяність	269	40,5	175	26,4
Чутливість	255	38,4	192	28,9

Моральність	254	38,3	147	22,1
Пізнання	232	34,9	171	25,8
Професіоналізм	217	32,7	71	10,7
Освіченість	214	32,2	50	7,5
Креативність	208	31,3	107	16,1
Толерантність	193	29,1	143	21,5
Естетичність	82	12,3	44	6,6
Альтруїзм	79	11,9	36	5,4
Почуття гумору	40	6	36	5,4
Громадянськість	17	2,6	11	1,7
Чесність	14	2,1	8	1,2
Комунікабельність	12	1,8	12	1,8
Об'єктивність	10	1,5	7	1,1

Отже, ідеальним сучасна студентська молодь вважає доброго, справедливого, людяного та морального викладача. Одними з пріоритетних для респондентів якостей педагога є його широкий кругозір та професіональне ставлення до своєї роботи. Водночас, викликає неабияке занепокоєння той факт, що такі якості учителя, як альтруїзм та активна громадянська позиція не розглядаються завтрашніми педагогами як конче необхідні. Певну інформацію для роздумів надають також оцінки студентів себе як моральної, креативної, толерантної особистості, які ледь перетинають позначку у 20 %, а подекуди навіть не досягають її. Позиціонування респондентів себе як альтруїстів та справжніх Громадян своєї держави знаходиться майже на нульовому рівні.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави зробити такі висновки:

а) знання студентів про сутність гуманності як якості особистості та гуманістичних цінностей є неповним, оскільки респонденти досить часто не можуть визначитися зі своєю відповіддю або ототожнюють гуманність з її похідними – толерантністю, людяністю, справедливістю;

б) гуманним педагогом майбутні учителі схильні вважати справедливу, добру, толерантну та чемну людину, котра ставиться до вихованців як до рівних собі;

в) серед базових гуманістичних цінностей учителя найважливішими для респондентів є доброта, справедливість, свобода та пізнання, а найменш – альтруїзм та громадянськість;

г) як моральну, креативну та толерантну особистість позиціонує себе тільки майже кожен п'ятий із завтрашніх учителів та майже ніхто з опитаних не вказав на наявність у себе таких якостей, як альтруїзм та громадянськість.

З огляду на результати опитування існує нагальна потреба окреслити коло необхідних завдань, що мають суттєво активізувати процес формування у майбутніх учителів. На наш погляд, до таких завдань слід віднести:

1. Підвищення рівня обізнаності майбутніх учителів про сутність гуманістичних цінностей та мету їх існування і функціонування у суспільстві. Вирішення цього завдання досягається шляхом використання у навчально-виховному процесі педагогічних проблем, ситуацій тощо. Таким чином, розгляд цих ситуацій є своєрідним мотиваційним збудником, що веде особистість до засвоєння норм та цінностей людства.

2. Активне залучення до навчально-виховного процесу найкращих творів світового мистецтва (літератури, музики, живопису) та педагогічної думки людства. Маючи змогу доторкнутися до духовної скарбниці цивілізації, майбутні педагоги пізнають та переживають загальнолюдські цінності.

3. Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування гуманістично орієнтованої особистості студентів-педагогів. Визначення вищезгаданих умов дасть змогу студентам не тільки одержати і закріпити знання про гуманістичні цінності, алей реалізувати набуті знання на практиці – у повсякденному житті.

4. На основі визначених педагогічних умов формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів розробити відповідні навчальні програми, спецкурси, спецсемінари, а також їх методичне забезпечення. Виконання цього завдання, на наш погляд, має суттєво допомогти у формуванні гуманної особистості як кінцевої мети національної системи освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Гуманістичні цінності є необхідною складовою особистості учителя, оскільки вони виступають в ролі необхідного чинника ефективного педагогічного процесу і формують педагогічну культуру майбутнього фахівця.

Недостатній рівень обізнаності студентів-педагогів про сутність гуманістичних цінностей та мету їх існування і функціонування у суспільстві, а також порівняно низька оцінка респондентами базових гуманістичних цінностей учителя (особливо *альтруїзму* та *громадянськості*) вимагає від педагогічної громадськості теоретичного обґрунтування та перевірки педагогічних умов по формуванню гуманістичних цінностей майбутніх учителів. Особливої актуальності набуває також питання впровадження одержаних результатів у практику вищої школи.

Література

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М., 2000. 2. Кузнецова В.Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04. – Луганськ, 2001. 3. Соловйова Ю.О. Формування аксіологічної культури майбутнього учителя: Дис. ... канд.

пед. наук: 13. 00. 04. – Х., 2005. 4. **Бех І.Д.** Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К., 2003. 5. **Кривко Т.А.** Гуманистические ценности в современном образовании // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: Матеріали 2-ї Міжнародної науково-практичної конференції. – Частина 3. – Луганськ – Москва, 2005. – С. 31 – 41.

УДК 37.048.4

Н.Л. Отрощенко

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПРОБЛЕМИ

Становлення й розвиток України як самостійної держави з ринковою економікою висунули перед загальноосвітньою школою низку спеціальних завдань, обумовлених необхідністю підготовки підростаючого покоління до життя та професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах. Їхнє успішне розв'язання передбачає активізацію розробки теоретичних і практичних аспектів проблеми професійного самовизначення та професійної орієнтації молоді.

Слід зазначити, що зміст, форми й методи профорієнтаційної роботи в школі на сьогодні не забезпечують досягнення основної мети професійної орієнтації – формування в старшокласників готовності до професійного самовизначення. Перешкодою для успішного розвитку профорієнтації є те, що вона, як правило, розрахована на деякого середнього учня; відсутній індивідуальний диференційований підхід до особистості школяра; профорієнтаційна робота має переважно декларативний характер, не надаючи можливості кожному спробувати себе в різних видах практичної діяльності тощо [3, 4].

Відтак, у статті маємо намір розглянути сучасний стан і проблеми професійної профорієнтації учнів загальноосвітньої школи.

Запорукою успішної майбутньої діяльності, як відомо, є готовність особистості до вибору професійної діяльності та здійснення самої діяльності. Загальним проблемам такої готовності присвячено соціологічні, філософські, психологічні та педагогічні дослідження С.Я.Батишева, В.І.Іващенко, Є.О.Климова, Г.С.Костюка, В.М.Мадзігова, Є.М.Павлютенкова, В.О.Полякова, В.В.Серікова, В.О.Сухомлинського.

Сучасні дослідження з проблеми профорієнтації концентруються за певними напрямками: методологія профорієнтації (Є. Климов), розробка системного підходу (В.Сахаров), умови здійснення системи

профорієнтації як дидактичної структури забезпечення самооцінного інструментарію школярів (Б.Федоришина), теорія мотивації професійного вибору (Є.Павлютенков), культурологічні аспекти в процесі підготовки учнів до свідомого вибору професії (Г.Шевченко) та інші.

У сучасних наукових і нормативно-методичних документах вирізняються різноманітні підходи щодо структурного складу профорієнтації:

- 1) триетапна структура профорієнтації Д.Тхоржевського містить профосвіту (профінформація), профконсультацію і працевлаштування;
- 2) чотирикомпонентна (Б. Федоришина) передбачає організаційно-функціональну, логіко-змістовну, особистісну й управлінську підсистеми;
- 3) семикомпонентна (В.Васильков): профосвіта, профвиховання, профактивізація, професійна психодіагностика, профконсультація, профвідбір, профадаптація.

Спробуємо проаналізувати процес професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи.

Метою системи професійної орієнтації в межах загальноосвітньої школи є формування в учнів уміння обирати сферу професійної діяльності, що оптимально відповідає особливостями запиту ринку праці. У зв'язку з цим профорієнтація в школі повинна вирішувати завдання формування особистості працівника нового типу, що забезпечить ефективне використання кадрового потенціалу й радикальне регулювання ринку праці. Закономірність переходу до ринку праці значно змінила стратегію й тактику розробки теорії практики професійного самовизначення молоді. Кожний працівник повинен постійно вдосконалювати свою кваліфікацію й бути готовим до зміни напрямку своєї професійної діяльності, уміти реалізовуватися в трудовій діяльності в нових соціально-економічних обставинах.

На жаль, до цього сучасна молодь, як показує досвід, недостатньо готова. Серйозно видозмінилася система уявлень про престижність освіти, багатьох професій, людські цінності, знизилась культура праці й т. ін. Тому сьогодні науковці намагаються розробити нові підходи щодо професійної орієнтації школярів. Зокрема, Н.Жемера розробила загальні концептуальні положення професійного самовизначення старшокласників. Професійне самовизначення є багатоаспектним процесом, який можна розглянути з огляду різних підходів:

- 1) як систему завдань, які ставить суспільство перед особистістю (соціологічний підхід);
- 2) як процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами системи

розподілу праці в суспільстві (соціально психологічний підхід);

- 3) як процес формування індивідуального стилю життя, значною часткою якого є професійна діяльність (диференційно-психологічний підхід) [2].

Професійне самовизначення передбачає формування суб'єкта конкретного виду праці – професії, спеціальності, посади, що характеризується високою мобільністю; вимагає широкої орієнтації у світі праці, не обмежуючи можливості розвитку й саморозвитку особистості [4, 9].

З огляду на вищезазначені підходи професійне самовизначення особистості Н.Жемера розглядає як „Я – концепцію” індивіда, що відбиває розуміння, переживання й наміри, предметні дії в професійній діяльності в конкретних соціальних умовах. Орієнтація молоді на професійну працю та вибір свого професійного майбутнього є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу закладів освіти за умов обов'язкового його доповнення інформаційною й консультативною роботою, практичною діяльністю, спрямованою на розвиток нахилів і здібностей особистості.

Дамо відповідь на питання: як співвідносяться два основні поняття: професійна орієнтація і професійне самовизначення? Професійна орієнтація визначає об'єктивну сторону й характер взаємодії суспільства та особистості, а професійне самовизначення – це суб'єктивна сторона й характер процесу цієї взаємодії.

Перехід до ринкової економіки загострив проблему зайнятості населення, особливо молоді. Ця категорія найменше соціально захищена від безробіття, тому що, в основному, не має виробничого досвіду. На нашу думку, школа повинна працювати над формуванням комплексу психолого-вольових якостей особистості, які б сприяли успішній професійній адаптації чи зміні професії на суміжну, а в подальшому – появі відчуття задоволеності працею.

Професійна орієнтація – це узагальнення поняття одного з компонентів загальнолюдської культури, що проявляється у формі турботи суспільства про професійне становлення підростаючого покоління, підтримка й розвиток природних задатків, а також проведення комплексу спеціальних заходів, що сприяють професійному самовизначенню людини у виборі оптимального виду заняття з урахуванням її потреб і можливостей, соціально-економічної ситуації на ринку праці.

Від правильного, свідомого вибору професії виграють й особистості, і держава. Людина, задоволена професійною діяльністю, може досягти великих успіхів, вона – висококваліфікований спеціаліст, фахівець. Сьогодні прогрес виробництва залежить більшою мірою від людського капіталу, ніж від закономірностей власне економічного

розвитку. Тому вдосконалення професіоналізму людей, що досягається передусім за допомогою освіти та фахової підготовки, стає запорукою і змістом усього суспільного прогресу.

У науці виділено напрями професійної орієнтації:

- професійна інформація – ознайомлення з сучасними видами виробництва, станом ринку праці, потребами господарського комплексу у кваліфікованих кадрах, змістом і перспективами розвитку ринку професій, формами та умовами їх освоєння, вимогами, які висуваються до людей певних професій, можливостями професійно-кваліфікаційного росту й самовдосконаленням у процесі трудової діяльності;

- професійна консультація – надання допомоги людині в професійному самовизначенні з метою прийняття свідомого рішення про вибір професійного шляху з урахуванням психологічних особливостей і можливостей особистості, а також потреб суспільства;

- професійний підбір – надання рекомендацій людині про можливі напрями професійної діяльності, які відповідають її психологічним, фізіологічним особливостям, на основі результатів психологічної, психофізіологічної і медичної діагностики;

- професійний відбір – визначення професійної придатності людини до конкретної професії;

- професійна виробнича й соціальна адаптація – система заходів, які сприяють професійному становленню працівника, формування в нього відповідних соціальних і професійних якостей, настанов і потреб до активної, творчої праці, досягненню найвищого рівня професіоналізму.

Професійна орієнтація здійснюється з метою:

- забезпечення соціальних гарантій вільного вибору професій, форми зайнятості й шляхів самореалізації особистості в умовах ринкових відносин;

- досягнення збалансування між професійними інтересами людини, її психофізіологічними особливостями й можливостями ринку праці;

- прогнозування професійної успішності майбутньої трудової діяльності;

- сприяння безперервному росту професіоналізму особистості як найважливішої умови її задоволеністю працею і власним соціальним статусом, реалізації індивідуального потенціалу, формуванню індивідуального здорового способу життя матеріального добробуту.

Таким чином, на сучасному етапі одним з основних завдань загальноосвітньої школи є професійна орієнтація в поєднанні з підготовкою молоді до трудової діяльності в умовах ринкової економіки, формування в підростаючого покоління відповідних мотивацій до праці, свідомого планування й вибору роду майбутньої професійної діяльності і

форми зайнятості з урахуванням особистісних інтересів, стану здоров'я, індивідуальних особливостей, а також вимог професій і ринку праці.

Ми повинні розуміти, що активізація творчого потенціалу людини, розвиток висококваліфікованої робочої сили є найефективнішим способом досягнення економічного зростання. Людський капітал становить собою найцінніший ресурс, набагато важливіший, ніж природні ресурси або накопичення багатства. Саме людський капітал, а не промислові підприємства, їх обладнання й виробничі запаси є наріжним каменем конкурентоспроможності, економічного зростання й ефективності виробництва [1, 7].

Проблема професійного визначення особистості на сьогодні достатньо повно вивчена, логічно побудована, але разом з тим сучасні умови життя суспільства вимагають не лише постійного удосконалення не лише форм і методів практичної діяльності, але й розробки теоретичних положень, які сприятимуть підвищенню ефективності процесу професійного самовизначення особистості.

Література

1. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. – К., 2001. **2. Жемера Н.** Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 26 – 30. **3. Професійне** самовизначення старшокласників: Метод. посібн. // Упоряд. Л.Шелестова. – К., 2006. **4. Чистякова С.Н.** Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб. – Кемерово, 1995.

УДК 37.032:378.4

О.В. Пашкова

РОЛЬ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У сучасному педагогічному процесі наявна значна кількість підходів до проблеми гендерного виховання, а також його трактувань різними авторами. На жаль, ці підходи, не створюють єдиного смислового поля, що дає підставу констатувати: кількість інтелектуальної роботи дослідників не переходить у якість наукового результату. Багато вчених бачать вихід з тупикової ситуації у необхідності міждисциплінарного підходу до проблеми гендералізації з метою вироблення спільного, єдиного визначення й контексту вживання цього фундаментального поняття.

Враховуючи соціально-педагогічну спрямованість журналу, метою даної статті є аналіз педагогічних аспектів соціальної роботи.

Соціально-педагогічні аспекти гендерного виховання студентської молоді набувають особливої ваги у зв'язку зі зростаючою необхідністю в розробці та втіленні таких соціальних програм, де необхідно враховувати статеву специфіку населення. Але на сьогодні формування гендерної культури молоді не посідає належного місця у межах вищого навчального закладу.

Цілком зрозуміло, що для вирішення задач нашого дослідження та більш точного розуміння сутності формування гендерної культури важливим є визначення самого поняття «культура».

Над теоретичною розробкою поняття «культура» працювали провідні науковці, такі як І. Нідерман, С. Пуффендорф, Т. Мор, Т. Гоббс, Б. Спіноза, В. Лейбніц, Е. Іон, І. Гердер, Ж. Руссо, І. Кант, І. Фіхте, Г. Ріккерт, В. Віндельбанд, Г. Гегель, В. Дільтей, Е. Кассіпер.

Термін «культура» належить до числа складних та багатогранних явищ, які відображають усі сторони людського буття, саме тому у вітчизняній літературі культура розглядається як історичний рівень суспільства та творчих сил і здібностей людини, виражений у формах організації діяльності, взаємостосунках, моральних і духовних цінностях особистості [1,15].

Для того щоб розглянути смислове поле терміну «культура» ми виділяємо вузлові моменти, які зафіксовані на семантичному рівні. Аналіз спеціалізованих словників видань розкриває таку картину.

У словнику російської мови «культура» (лат. cultura) – рівень, ступінь розвитку, досягнутий в галузі знання або діяльності (культура праці, культура мови і т.д.) [2].

Філософський енциклопедичний словник подає наступне визначення культури: «Культура – (лат. cultura) оброблювання, виховання, освіта, розвиток, шанування, специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, який представлений у продуктах матеріальної і духовної праці; у системі соціальних норм і вставлень, у духовних цінностях; у сукупності ставлення людей до природи, між собою й до самих себе» [3].

У німецькій мові слово «культура» (kultur) розкриває не тільки сукупність духовних, творчих, художніх досягнень суспільства, але відображає високий рівень особистісного розвитку людини.

З професійної позиції спеціаліст С.Г.Тер-Мінасова пов'язує англійський термін culture (культура) зі словом customs (звичаї, традиції), а також зі словами beliefs (вірування) the way of life (спосіб життя) [4].

З усією очевидністю досить повну відповідь на це питання ми знаходимо у роботі О.І.Солженіцина, який визначає:

«1) цивілізація як формування умов середовища, культура як виховання внутрішнього життя людини, її душі;

2) культурою є сукупність інтелектуальних, світоглядних, етичних і естетичних досягнень. Головне в культурі – розвиток, збагачення, вдосконалення нематеріального життя» [5, 4 – 5].

Таким чином, культура – це складний та багатогранний сплав ціннісних, особистих аспектів, який не має однозначного й універсального визначення, але який при цьому можна, проаналізувати й визначити в контексті тієї або іншої галузі людського життя.

Гендерна культура – це сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, що обумовлена демократичним устроєм і пов'язаними з ним демократичними інституціями [6].

В умовах радикальної трансформації сучасної України гендерна культура молодого покоління, більшою мірою схильна до змін, оскільки молодь є найбільш мобільною частиною суспільства, яка має активний вплив на динаміку соціальної структури.

Завдання формування гендерної культури молоді надзвичайно важливе, оскільки гендерні орієнтації й ідеали визначають сутнісні характеристики людини як особистості.

На нашу думку, формування гендерної культури студентської молоді може стати переламним моментом процесу гендеризації виховання в цілому.

Отже, можна зазначити, що гендерна культура, під якою ми розуміємо сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття юнаків і дівчат та відповідних до них потреб, інтересів і форм їхньої діяльності, здійснюється під впливом родини, освіти, засобів масової інформації, релігії, мистецтва, мови, державної і правової політики.

Цінностями гендерної культури ми вважаємо:

- гендерну грамотність, яка необхідна як система отримання знань;
- мотивацію рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод;
- гендерну самоосвіту, яка допоможе набути власний досвід з гендерної культури;
- гендерну чутливість – вміння особистості усвідомлювати і моделювати вплив соціального середовища;
- гендерну повагу до індивідуальних особливостей людини, незалежно від її статі.

Механізм формування гендерної культури майбутніх учителів пов'язаний з отриманням гендерного виховання, головним принципом якого є формування активної життєвої позиції усіх членів суспільства. До механізмів формування та реконструкції гендерної культури у системі виховної роботи вищих закладів освіти належать:

- включення тематики гендерного виховання до виховного процесу;
- розробка виховних заходів, курсів, модулів, які забезпечать підготовку й перепідготовку молодих спеціалістів;
- залучення громадських організацій до співробітництва у вихованні гендерної культури молоді;
- широке обговорення проблем гендерної культури молоді в засобах масової інформації, на конференціях, круглих столах.

Метою гендерної культури є створення умов для формування свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні стосунки в соціумі [7, 24, 45].

Ми вважаємо, що гендерна культура конструюється на основі аналізу моделей гендерних стосунків, які розвиваються і трансформуються в суспільстві. Аналіз структури будь-якою соціальної системи вимагає виділення основних класифікаційних елементів системи.

Таким чином, проблема формування гендерної культури є актуальною не сама по собі, а в контексті гармонійності професійного й сімейного життя в українському суспільстві. Зміна стереотипів і традиційних уявлень має включати переосмислення традиційних ролей чоловіка й жінки. Гендерну культуру можна розглядати як напрямок саморозвитку та самовдосконалення молоді, формування у неї відповідальності за події, які відбуваються в їхньому житті.

Література

1. **Осноvy** теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М.А. Василика. – М., 2003.
2. **Словарь** русского языка: В 4-х т. – М., 1988.
3. **Философский** энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М., 1989.
4. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
5. **Солженицын А.И.** Исчерпание культуры?: Выступление на «круглом столе» Рос. академии наук // Моск. новости. – 1997. – № 39. – 28 сент. – 5 окт. – С.4–5.
6. **Воронина О.** Гендер // Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. – М., 2002.
7. **Гендерний** аналіз українського суспільства / За заг. ред. Т.Мельнік. – К., 1999.

О.П. Песоцька

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні зумовлює значні ускладнення у виконанні сім'єю своїх функцій. Особливо гострою є сутність протиріч між зростанням ролі сім'ї та неготовністю молоді до створення сім'ї і виховання дітей; розумінням сімейних цінностей і стандартів статево-рольової поведінки та нестабільністю сучасних подружніх стосунків; гармонізацію сексуально-емоційних відносин у сім'ї та пропагандою ранніх статевоїх відносин, неупорядкованістю статевого життя; декларованою рівністю чоловіків і жінок у сім'ї та існуючою тенденцією невиконання чоловіками у повній мірі своїх соціальних ролей чоловіка та батька [2].

Актуальність вивчення проблеми усвідомленого батьківства та підготовка фахівців до цієї роботи визначається суперечностями між гостротою демографічних проблем, пов'язаних з різким падінням народжуваності, значною кількістю сімей, що розлучаються, збільшенням осиротілих дітей при живих батьках, зростанням випадків насильства над дітьми, не достатньою розробленістю програм соціальної та психолого-педагогічної допомоги сім'ї.

Батьківство є соціально-психологічною функцією кожної людини. Характер батьківства має вирішальний вплив на якість нащадків, забезпечує особисте щасливе життя людини [4].

Останнім роками в Україні активізувалася робота з вивчення феномену усвідомленого материнства й батьківства, розробки нових ефективних механізмів формування навичок прихильного ставлення батьків до своїх дітей, які ґрунтуються на знаннях фізіології, психології, педагогіки та на захисті прав дитини в соціально-економічних умовах сучасної України [2, 6, 7].

Дослідження у сфері сімейної педагогіки, просвітницької роботи з батьками по формуванню педагогічної культури займалися І. Гребенников, О. Зверева, В. Котрило, Є. Наседкіна, Р. Серезнікова. Проблеми просвітницької діяльності з батьками та формування усвідомленого батьківства розглядалися у роботах О. Безпалько, І. Дубінець, І. Зверєвої, С. Толстоухової, І. Трубаніної.

Питання теоретичних засад соціально-педагогічної та соціальної роботи й окремі напрями формування культури материнства висвітлювали у своїх працях І. Братусь, Т. Лавриненко, Г. Лактіонова, І. Липський, А. Малько, А. Мудрик, В. Постовий. Методичні аспекти підготовки молоді до виконання соціальних ролей матері та батька

розглядали науковці Т. Веретенко, Н. Гусак, Р. Овчарова, С. Пальчевський, Н. Шевченко. Аналіз наукових джерел виявляє, що проблема підготовки соціальних працівників розглядали в контексті окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності О. Головка, Л. Віннікова, І. Ковальчук, О. Луганцева. Однак підготовці соціальних працівників до роботи з формування усвідомленого батьківства в науковій літературі майже не приділяється уваги.

Таким чином, процес професійної підготовки соціальних працівників до роботи з формування усвідомленого батьківства (материнства і батьківства) потребує спеціального дослідження.

Мета статті – розкрити процес підготовки соціальних працівників до роботи з формування усвідомленого батьківства.

На наш погляд, процес підготовки фахівців до роботи з усвідомленого батьківства буде успішним, якщо він буде організований як педагогічна система, компоненти якої у своїй сукупності забезпечать ефективність змісту, форм і методів навчання соціальних працівників щодо їхньої готовності до цього виду діяльності.

Система підготовки соціальних працівників до роботи з формування усвідомленого батьківства передбачає удосконалення дидактичного підґрунтя її форм і методів.

Для ефективності впровадження в навчальний процес системи підготовки соціальних працівників доцільне впровадження спецкурсу „Соціальна робота з усвідомленого батьківства”. Спецкурс призначений для ознайомлення студентів спеціальності „Соціальна робота” з основними досягненнями науки і практики щодо формування засад усвідомленого батьківства.

Спецкурс виконує інтегративні функції, підводить підсумки й реорганізовує простір дисциплін гуманітарного, фундаментального циклів і стає, таким чином, підґрунтям продуктивного вивчення дисциплін спеціалізації майбутніх соціальних працівників.

Розроблений курс спрямований на розкриття сучасних концептуальних імперативів щодо формування розвинутої форми батьківства та підготовки соціальних працівників до практичної діяльності.

Навчальний курс базується на міждисциплінарному підході в соціальній роботі та побудований з урахуванням професійної, методичної, особистої компетенції фахівця.

Зміст спецкурсу представлено у двох модулях, а саме „Загальні підходи до організації діяльності з усвідомленого батьківства” та „Організаційно-методичні аспекти соціальної роботи з усвідомленого батьківства”. Такий підхід логічно поєднує як теоретичні підготовку так і формування практичних навичок у студентів.

Метою курсу є формування у майбутніх спеціалістів когнітивного, оперативного та мотиваційного компонентів готовності до

соціальної роботи з формування усвідомленого батьківства як умови повноцінного розвитку дитини. Завдання курсу полягають у: розкритті концептуальних засад організації діяльності з формування засад усвідомленого батьківства у молоді; ознайомленні з медико-соціальними та правовими аспектами діяльності у цій сфері; набутті базових знань про репродуктивне здоров'я, розвинутої форми батьківства; наданні інформації про форми та методи соціальної роботи з формування усвідомленого батьківства; відпрацюванні практичних навичок роботи соціального працівника в цьому виді діяльності.

Наприкінці курсу студенти мають *знати*:

- цілі, стратегії, принципи роботи з формування усвідомленого батьківства, її базові засади;
- сучасні підходи;
- специфіку організації роботи з різними цільовими групами;
- педагогічні, психологічні, правові, медичні й соціальні аспекти проблеми;
- інструментарії соціальної роботи в цьому напрямку;
- особливості соціальної роботи з формування усвідомленого материнства й батьківства у підлітків, старшокласників, молоді, що готується до вступу в шлюб, молодих батьків;

оцінювати:

- фактори ризику репродуктивного здоров'я дітей та молоді;
- програми з точки зору їх результативності для роботи з різними цільовими групами;
- потенціал громад щодо організації роботи з усвідомленого батьківства;

оволодіти *навичками* роботи з різними категоріями клієнтів з формування засад усвідомленого материнства й батьківства у напрямках:

- інтегрування у власну практичну діяльність „класичних” та нових методів соціальної роботи з формування розвинутої форми батьківства;
- проектування програм у контексті усвідомленого батьківства;
- роботи у мультидисциплінарній команді.

До особливостей викладання спецкурсу варто віднести гнучку освітню технологію, що включає різні форми й методи навчання.

Так студенти не тільки мають можливість слухати лекції, а й одержати їх в електронному варіанті, який містить теми лекцій, їх зміст поділений на розділи, цілі та завдання, методичні рекомендації до вивчення розділів, питання до самоконтролю, висновки, основну і додаткову літературу.

Практичні заняття спецкурсу проводяться у вигляді рольових ігор, дискусій, роботи з текстами, ситуативних задач. З метою активізації

навчальної діяльності студентів, розвитку аналітичних здібностей, уміння працювати в групі використовується метод аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє виконувати діагностичну функцію, проектує засоби, необхідні для перевірки припущення й досягнення прогнозованого результату, оцінює й формує нові завдання. Аналіз конкретної ситуації включає такі етапи, як: самостійне ознайомлення студентів з інформацією, що викладена в описі ситуації; індивідуальний аналіз подій, фактів, інших даних, представлених у конкретній ситуації; робота в підгрупах для визначення того, що має бути змінено, розробка варіантів вирішення проблеми, обговорення переваг та недоліків запропонованих рішень; презентація творчими підгрупами своєї роботи та обговорення на рівні всієї групи; підведення підсумків роботи. Поетапна робота студентів над конкретною ситуацією дозволяє їм чітко зрозуміти особливості соціально-педагогічної роботи з різними цільовими групами населення щодо формування засад усвідомленого батьківства.

У підготовці студентів до роботи з усвідомленого батьківства використовуються матеріали тренінгів „Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини”, та „Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади”, розроблених тренерською студією громадської організації Християнський дитячий фонд.

На заняттях вирішуються наступні завдання:

- визначення базові поняття тренінгу;
- виявлення факторів впливу на стан репродуктивного здоров'я та механізм формування мотивації дітей та молоді до його збереження;
- розкриття особливостей різних вікових етапів розвитку дитини;
- аналіз різних стилів батьківської поведінки стосовно дітей та їх впливу на процес формування особистості дитини;
- розкриття сутності основних засад усвідомленого батьківства та шляхи їх впровадження;
- виявлення потенціалу громади у збереженні та зміцненні репродуктивного здоров'я дітей та молоді;
- формування практичних навичок у розробці програм з питань репродуктивного здоров'я й формування батьківської компетентності.

Просвітницький тренінг є одним з найбільш ефективних методів навчання майбутніх соціальних працівників. Частина тренінгу поєднують теоретичний та практичний матеріал, містять ігри (сюжетні, рольові, ділові, театралізовані), обговорення, вправи, тести, завдання, дискусії які спрямовані на: актуалізацію знань студентів; надання нової інформації; набуття необхідних навичок та їх впровадження, що

забезпечує краще засвоєння майбутніми фахівцями нових знань та спроможність використовувати набуті навички в своїй професійній діяльності з формування засад усвідомленого батьківства у сучасній молоді.

Спецкурс містить низку завдань самостійної роботи, яка спрямована на формування у майбутніх соціальних працівників здатності до самостійної діяльності, творчий підхід до розв'язання різноманітних проблем у роботі з усвідомленого батьківства; вироблення асертивності, прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти.

Якісним показником засвоєння курсу, набуття студентами необхідних знань, вмінь та навичок є розробка та захист соціального проекту з формування розвинутої форми батьківства у молоді (підлітків; старшокласників; молоді, що готується до вступу в шлюб; молодих батьків). Соціальний проект повинен відповідати певним вимогам, а саме: постановка проблеми; цільова група, на користь якої спрямований проект; мета та завдання проекту, які мають бути узгоджені з визначеною проблемою; план дій; тривалість періоду виконання проекту; очікувані результати; ресурсне забезпечення. Серед розроблених студентами соціальних проектів найбільш вдалим є „Школа батьків”, „Я + ти = сім'я”, „Я і моя майбутні сім'я”. „Діти і батьки”. Всі форми роботи студентів оцінюються у відповідності до критеріїв модульно-рейтингової системи навчання.

Таким чином, підготовка соціальних працівників до роботи з усвідомленого батьківства, може бути здійснено через впровадження у навчальний процес спецкурсу, який сприяє підвищенню професійної компетенції майбутніх фахівців щодо вирішення проблеми усвідомлення юнаками та дівчатами соціальної ролі батька і матері та формування розвинутої форми батьківства. Це дозволить нашому суспільству значною мірою знизити рівень розпадання шлюбів, рівень соціального сирітства та рівень насильства в сім'ї до дитини.

Література

1. Братусь І.В. Технології соціальної роботи з неповнолітніми матерями в США // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 10. – С. 42-45. **2. Веретенко Т.Г.,** Гусак Н.І. Методика підготовки юнаків старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька // Діти-батьки-сім'я. Додаток до журналу Практична психологія та соціальна робота. Випуск 2. – К., 2004. – С. 24-32. **3. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади: Метод. матеріали до тренінгу / Авт. упоряд. Н.В. Зимівець; За заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К., 2004. **4. Овчарова Р.В.** Психологическое сопровождение родительства. – М., 2003. **5. Програма формування педагогічної культури батьків / За ред. В.Г. Постоного. – К., 2003. **6. Усвідомлене** батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: метод. матеріали для тренера. / Авт.-упор.: О.В. Безпалько,****

Т.Л. Лях, В.В. Молочний, Т.П. Цюман: Під заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К., 2003. 7. Шевченко Н.Ю. Права дитини – права батьків // Діти-батьки-сім'я. Додаток до журналу „Практична психологія та соціальна робота”. Випуск 5. – К., 2006. – С. 11-16.

УДК 364.62;37

М.В. Рудь

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Головне завдання освіти на сьогодні – це навчити молодих людей творчо і плідно взаємодіяти із суспільством і в такий спосіб досягати статусу повноправних і компетентних громадян, послідовно та поетапно створювати умови для набуття студентами необхідних компетенцій. За цих умов сьогодні пріоритетом в освіті визначено розвиток особистості, її інтересів, що адекватні сучасним напрямам суспільного розвитку. Відбувається переорієнтація навчального процесу з вузько-предметного характеру викладання та вивчення навчальних дисциплін *на розвиток* у суб'єкта навчальної діяльності, в ході її опанування, загальної культури та інтегрованої, професійно зорієнтованої, наукової форми мислення; з історичного контексту становлення наукового знання – на сучасні уявлення про структуру і цілісний зміст системи наук. Саме такі підходи закладено і в стандарти освіти.

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у ВНЗ, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності студента, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність, на думку багатьох міжнародних експертів, є тим індикатором, що дозволяє визначити готовність студента-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України сказано, що пріоритетним завданням на сьогодні є створення системи визначення рівня

компетентності випускників вищих навчальних закладів в Україні та розробка методів об'єктивної оцінки рівня компетентності фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Тобто, входження України до європейського співтовариства передбачає докорінні зміни у питаннях державної політики та виховання. Перед навчальними закладами професійної освіти поставлено завдання забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, які були б конкурентноспроможними на національному та міжнародному ринку праці. Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно їх формувати, що має бути результатом навчання.

У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні студентами необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими. Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності:

- сприяють досягненню успіхів у житті;
- сприяють підвищенню якості суспільних інститутів;
- відповідають багатоманітним сферам життя.

Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти та запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науково-дидактичним інструментарієм. Оскільки поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як "здатність застосовувати знання й уміння" (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і

ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen & Tiana, 2004). На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як *набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення*.

Напрацювання ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) ґрунтуються на декількох положеннях, які сьогодні є засадничими для більшості відповідних досліджень інших установ, організацій і фахівців, що працюють у цьому напрямі. Основними є такі положення:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;
- вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;
- має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;

Окресливши основні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, зарубіжні експерти виділяють основну їх рису: ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови. Окрім того, ключові компетентності мають бути узгодженими не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і носити особистісно орієнтований характер.

Однак кожна країна має право визначати їх перелік, виходячи з пріоритетів власного розвитку та розвитку суспільства.

То що ж ми вкладаємо в термін "компетентність". Згідно великого тлумачного словника української мови термін "компетентність" стосується особи, "яка має достатні знання в якій-небудь галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща", або "яка має певні повноваження, повноправна, повновладна".

В узагальненому вигляді поняття "компетентність" являє собою сукупність здібностей, якостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності в тій чи іншій сфері (В.А.Сластьонін, А.К. Маркова. А.М. Новиков, Л.І. Кобишева, Н.В. Кузьміна, Г.В. Мухаметзянова, С.Н.Чистякова та ін.).

Як загальнокультурна категорія, компетентність - це рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем, що виникають при цьому, та визначення своєї позиції.

Поняття "компетентність" у соціально-педагогічному аспекті трактується як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків. До складу входять: уміння індивіда орієнтуватися у соціальних ситуаціях; вміння правильно визначати особливості особистості та емоційний стан інших людей; вміння добирати адекватні способи спілкувати з людьми та реалізувати їх у процесі взаємодії. Таким чином, **компетентність – це особистісне інтегративне утворення, яке включає смислові та світоглядні якості, операційно-діяльнісні елементи** [4,28].

Загально визначеними є такі характеристики компетентності:

- розуміння суті завдання, що виконується;
- знання, досвід у певній сфері й активне його впровадження;
- вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам;
- почуття відповідальності за досягнуті результати;
- здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх [4, 29].

Кожна з компетентностей формується, зокрема, й через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі. Наприклад, компетентність, про яку йшлося вище, в процесі навчання дисципліни «Соціальна педагогіка» передбачає *знання*:

- основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту дітей та молоді;
- основ соціології, психології та педагогіки;
- основних закономірностей розвитку особистості;
- специфіки потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді;
- специфіки роботи в різних мікросоціумах;

- особливостей діяльності з сім'єю, різними групами дітей та молоді;
- функцій державних і недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності;
- способів психолого-педагогічної діагностики;
- сучасного стану і тенденцій розвитку дитячих та молодіжних об'єднань.

Ці знання реалізуються у практичній діяльності соціального педагога. Вони тісно пов'язані з уміннями, які складають операційний компонент готовності до соціально-педагогічної роботи.

Насамперед це *інтегровані вміння*, якими повинен володіти кожний спеціаліст, незалежно від специфіки його конкретної діяльності.

Комунікативні вміння передбачають володіння культурою міжособистісного спілкування, налагодження контакту з іншою людиною, розвиток взаємодії з клієнтом у позитивному емоційному напрямку.

Аналітичні вміння спрямовані на аналіз процесів, що відбуваються в соціумі, аналіз стану дитини та вплив на неї мікросоціуму; виділення проблем дитини та розуміння спільної діяльності з нею щодо їх подолання.

Організаторські вміння – це створення і розвиток офіційної та неофіційної мережі соціальної підтримки особистості, залучення волонтерів, що можуть надати ресурси, послуги та інші види допомоги.

Прогностичні вміння передбачають прогнозування розвитку особистості, з урахуванням її проблем; постановку мети діяльності та її завдань, передбачення можливого результату роботи; планування процесу майбутньої діяльності.

Проектувальні вміння дозволяють створювати програми діяльності за окремими напрямками роботи; здійснювати відбір необхідних методів і форм діяльності; конкретизувати зміст роботи в кожному окремому випадку [2, 126].

Компетентності визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом всього терміну його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Наприклад, компетентності з курсу «Технологія соціально-педагогічної діяльності» можуть бути визначені як:

- орієнтування в загальній проблематиці технологізації соціально-педагогічної діяльності;
- давати самостійну оцінку стану соціального виховання в суспільстві;
- застосовувати базові педагогічні знання для: організації соціально-педагогічної діяльності, планування, контролю та корекції поведінки особистості; вибору ефективних форм і методів реалізації соціально-педагогічної діяльності, засобів та прийомів педагогічного

впливу на особистість;

- використовувати знання для розв'язання соціально-педагогічних практичних завдань з удосконалення суспільних відносин, формування культури особистості;
- напрацьовувати нові підходи до проблем виховання;
- аналізувати різні підходи у вирішенні питань організації навчально-виховного процесу та самостійно вирішувати питання навчально-виховного процесу, передбачати можливі ускладнення (під час організації навчально-виховного процесу);
- попереджувати протиправні дії дітей і підлітків та їх реабілітація, шляхом створення умов для організації їхньої соціально-корисної, оздоровчої діяльності і нормального побуту [2, 211].

Наведені приклади свідчать, що науковці намагаються знайти опору для компетентнісного підходу в трансформації традиційних освітніх орієнтирів, якими є уміння й навички різного рівня узагальненості. Однак відмінність від нинішніх підходів полягає в тому, що формування їх набуває системнішого характеру, а результати процесу є передбачуваними та чітко вимірюваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв і показників для кожного ступеня навчання.

До основних принципів, на яких має відбуватися процес *професійної підготовки соціальних працівників* (за науковими висновками Ю.М. Швалб) належать:

- принцип багатопрофільності фахової підготовки студентів, який відбиває необхідність одночасного оволодіння знаннями та вміннями, потрібними для роботи в різних сферах і напрямках соціальної роботи, та вміння при необхідності займати позицію психолога, педагога, наставника, дослідника тощо;
- принцип багаторівневої підготовки студентів, який полягає в необхідності проходження за час навчання всіх рівнів соціальної роботи (від волонтерського до менеджерсько-управлінського);
- принцип технологічності навчання, який показує, що соціальні технології мають стати основним предметом засвоєння, а здатність до самостійної розробки новітніх соціальних технологій має стати основним результатом навчання;
- принцип, особистісного зростання, який підтверджує той факт, що тільки особистість, спроможна до самореалізації та саморозвитку, здатна професійно допомагати іншим людям у подоланні їхніх проблем та кризових станів.

Завдання професійної підготовки соціальних працівників:

- здійснити діагностику професійної придатності до соціальної роботи та науково обґрунтований відбір майбутніх спеціалістів;

- забезпечити структурну єдність системи відбору, допрофесійної, базової підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців;
- реалізувати функціональну наповненість змісту освіти, що забезпечує соціальну активність, професійну компетентність, широкий світогляд, почуття відповідальності та достатній діапазон практичних умінь;
- забезпечити взаємозв'язок наукової, методологічної, спеціальної підготовки соціальних працівників;
- сформулювати такий стиль мислення, який стане необхідним для професійного самовдосконалення та росту;
- здійснити управління якістю підготовки спеціалістів [2, 448].

Підготовка соціальних працівників здійснюється в Україні на трьох рівнях: базовому, середньому та вищому – університетському. У різних навчальних закладах існують різні підходи до навчання спеціалістів нового фаху.

У ліцеях і коледжах готують соціальних асистентів (помічників) і молодших спеціалістів соціальної сфери (розгорнуту інформацію про такі заклади подано в електронному підручнику) .

Наступний рівень освіти, який може засвоїти випускник загальноосвітньої школи, а також випускник закладу середньої професійної освіти, – це *рівень вищої освіти*. В інститутах готують бакалаврів, а в університетах – менеджерів і магістрів соціальної роботи та соціальної політики, у ВЗО педагогічного профілю – переважно соціальних педагогів, юридичного профілю – правознавців і соціальних працівників.

Підготовка спеціалістів соціальної роботи у вищих навчальних закладах базується на комплексі предметів. Набір таких дисциплін у різних країнах не є однаковим. Водночас в Україні, як і в переважній більшості інших країн, студенти обов'язково вивчають філософію, історію, політологію, соціологію, психологію, педагогіку, право, медицину, іноземні мови, інформаційні технології, соціальну екологію тощо. При цьому слід підкреслити, що та чи інша дисципліна якоюсь мірою "працює" на базову (тобто соціально-педагогічну роботу), поглиблюючи або доповнюючи її різні розділи та підрозділи.

Обов'язковий мінімум змісту професійної освітньої програми зі спеціальності "Соціальна педагогіка" забезпечується декількома блоками дисциплін: загальнокультурним, медично-біологічним, психолого-педагогічним, предметним і блоком дисциплін спеціалізації, що передбачають поглиблену підготовку з конкретного виду професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Якщо ВЗО реалізує багаторівневу підготовку майбутніх соціальних працівників, то підготовка кадрів вищої кваліфікації здійснюється певним чином:

- на першому рівні реалізується основна освітня програма бакалаврату, що включає культурологічні, психолого-педагогічні, медично-біологічні дисципліни та предметну підготовку (термін навчання за цією програмою складає не менше 4 років);

- освітня програма другого рівня – магістратури – включає в себе освітню програму бакалаврату, організацію науково-дослідницької роботи, науково-педагогічної практики студента, захист магістерської роботи (строк навчання повинен складати не менше 6 років).

У реальній практиці освіти дві подані системи не є ізольованими; в деяких ВЗО одночасно реалізуються обидві системи підготовки.

Якщо випускник з дипломом бакалавра бажає вчитися далі, то він повинен мати можливість продовжити навчання у спеціалітеті для отримання диплому спеціаліста. Водночас, якщо випускник з дипломом спеціаліста має схильність до науково-дослідницької та викладацької роботи, він може поступити в магістратуру. Саме тут здійснюється підготовка кадрів для науково-дослідної та викладацької діяльності в галузі соціальної роботи [2, 449].

Одним з найбільш дискусійних питань сьогодення в галузі професійної підготовки фахівців соціальної сфери постає питання про організаційні форми навчання студентів. Найбільш чітко простежуються дві тенденції:

- 1) студент отримує знання, що вже систематизовані викладачами; викладач контролює процес оволодіння знаннями студентами; домінує академічний підхід у навчанні;

- 2) студент стає реальним учасником організації та здійснення процесу навчання (самостійно аналізує теоретичний матеріал, передовий досвід соціально-педагогічної роботи, добирає практичний матеріал, співпрацює з фахівцями соціальних служб тощо); особливого значення набуває практичне навчання соціальної роботи на базі соціальних служб, суспільних установ, організацій.

Соціальний педагог, працівник – це спеціаліст, до компетенції якого входить надання педагогічної, психологічної, психотерапевтичної та соціальної допомоги людям, які цього потребують. Він організує виховну роботу з дітьми, молоддю, дорослими в різних соціокультурних середовищах (сім'ї, навчальних закладах, дошкільних закладах, дитячих будинках, трудових колективах тощо).

Працівнику соціальної сфери необхідно знати основні закономірності розвитку особистості на всіх вікових етапах; специфіку формування стосунків у соціумі; екологічну, демографічну, соціально-педагогічну характеристику мікросередовища; форми і методи соціально-педагогічної роботи з сім'єю, різними групами і категоріями населення; функції, права і обов'язки державних і суспільних інститутів стосовно сім'ї і особистості; особливості молодіжної політики держави; основи трудового законодавства, сімейного права; методику і технологію

діагностики особистості та її мікросередовища; вміння аналізувати й програмувати соціальну роботу, проводити соціально-педагогічні дослідження, діяти відповідно етичного кодексу спеціаліста.

Сьогодні в світовій освітній практиці провідними є діяльнісний, особистісно орієнтований і компетентнісний підходи. Реалізуючись у навчальних програмах та відіграючи роль у формуванні освітнього простору, компетентнісний підхід змінює також уявлення фахівців про оцінювання. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в житті та навчанні.

У структурованому вигляді професійна компетентність соціального педагога може бути зображена як тріступінчаста піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їх основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом розвитку професійних здібностей. Неодмінною фундаментальною умовою становлення професійної компетентності виступає формування світогляду. Стабільний і безперервний розвиток всіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій соціального педагога і набуття ним професійного досвіду визначає компетентність фахівця.

За цих умов до основних складових професійної педагогічної компетентності працівників соціальної сфери відносять:

- Систему психологічних, загальнодидактичних та спеціальних фахових знань;
- Систему фахових умінь;
- Професійні здібності та професійно значущі риси особистості.
- Світогляд: фундаментальна умова становлення професійної компетентності [3, 30].

До умов успішного формування професійної компетентності у студента належить:

- формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння студентами знань і умінь;
- розвиток професійних здібностей та професійно значущих рис особистості в контексті набуття соціально-педагогічного досвіду;
- індивідуально-диференційований підхід до студентів у навчальному процесі.

І.Зязюн, розглядаючи процес набуття студентами професіоналізму у студентські роки, зазначає, що тривалий час вважалось, що «підготовка особистості майбутнього вчителя в процесі його професійного навчання забезпечується засвоєнням системи педагогічних знань». І чим більшою була педагогічна насиченість такого навчання, тим кращою здавалась підготовка вчителя. Практика засвідчила хибність такого підходу. Реальна

педагогічна діяльність ставить у такі ситуації, коли самих теоретичних знань замало, потрібні практичні вміння і навички. Крім того, молодий спеціаліст в процесі діяльності починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним "інструментом" організації взаємодії з учнем. Успіх професійної діяльності і виконання покладених на соціального педагога, працівника повноважень, що відповідають рівневі його компетентності, таким чином залежить і від наявності та розвитку професійно значущих здібностей, особливостей соціально-педагогічного мислення тощо [4, 303].

Таким чином, можна сказати, що **професійна компетентність фахівця** соціальної сфери являє собою гармонійне поєднання знань та умінь його загальної та фахової підготовки з розвитком професійних якостей та світоглядних позицій і формується за певним алгоритмом.

На першому етапі відбувається усвідомлення вибору професії, засвоєння педагогічних аксіом і набуття первинних професійних умінь;

На другому – опанування широкого кола педагогічних знань, формування світоглядних позицій, оволодіння основними професійними вміннями та кроками до майстерності;

На третьому етапі відбувається розвиток аналітико-синтетичних умінь, вибір методологічних орієнтирів діяльності, вдосконалення професійних умінь і набуття та реалізація майстерності;

На четвертому – розвиток творчості на основі самовдосконалення особистості, що здійснюється на базі набутих знань, а фахові вміння переходять на усвідомлений професійний рівень [4, 300].

Проте, оволодіння професійною компетентністю значною мірою залежить від сформованості у студентів цілісного уявлення про структуру навчальної діяльності, що включає знання характеру взаємозв'язків всіх складових її компонентів, яке має на меті допомогти студентам кожного разу знаходити оптимальний спосіб організації всієї системи навчальних дій, які забезпечують ефективність засвоєння матеріалу. Тобто, перш ніж давати фахові знання треба забезпечити операційну основу їх сприйняття, навчити студента вчитися у вищій школі.

Підсумовуючи, можна сказати, що система підготовки майбутніх працівників соціальної сфери являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність. Послаблення будь-якої однієї з цих ланок неминуче призводить до порушення всієї цілісної системи підготовки висококваліфікованого соціального педагога, працівника – професійно компетентного фахівця.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. **2. Інтегрований** курс соціально-педагогічної

теорії і практики. Навч. посіб / Біла О.О., Богданова І.М., Курлянд З.Н. та ін. / За ред. І.М. Богданової. – Одеса, 2005. **3. Беленька Г.В.** Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К., 2006. **4. Формування** громадянської компетентності учнівської молоді. Відкриття європейського року громадянської освіти в Україні: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків, 2005.

УДК 364.044.24

І.С. Сьомкіна

**НАУКОВЕ ОСМИСЛЕННЯ РОЗВИТКУ
РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ В
ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї,
ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

Неблагополучні сім'ї – актуальна соціальна проблема для сучасного українського суспільства. Останні десятиліття ХХ ст. на перші роки ХХІ ст. в Україні характеризуються унікальною соціально-політичною, економічною і соціокультурною ситуацією. Відбулося становлення багатьох соціальних інститутів суспільства, зростає суспільна самосвідомість, розвивається наука і освіта, відроджуються філософські знання, посилюється політична активність. Система центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦССДМ) України є своєрідним науково-практичним феноменом і розвивається у руслі всесвітнього історичного і соціокультурного процесу, вбираючи у себе і збагачуючи основні ідеї зарубіжної і вітчизняної практики.

Однак аналіз наукових підходів до проблем становлення соціально-педагогічних інституцій і створення певної системи допомоги і підтримки сім'ї засвідчують, що, сама система ЦССДМ із практико-орієнтованої усе більше перетворюється в наукомістку сферу, що вимагає принципово нових підходів до її науково-теоретичного забезпечення. Сьогодні внесок представників науки в процес розвитку системи діяльності ЦССДМ повинен бути більше вагомим, при цьому відчувається гострий дефіцит фундаментальних досліджень у цій області.

Отже, метою нашої статті ми визначаємо наукове осмислення розвитку роботи з неблагополучними сім'ями в системі діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Розглянуті в зазначеному контексті завдання складуть єдину концептуальну основу.

Можна сказати, що сучасний статус системи ЦССДМ був підготовлений усім ходом історичного буття України, зумовлений політико-економічними, соціокультурними, релігійними факторами,

розвитком науки і освіти. Цілісне вивчення процесу та основних етапів зародження, становлення, вдосконалення соціально-педагогічних знань і шляхів їхнього впливу на якість соціальної роботи центрів ССДМ набуло неабиякої актуальності.

Основою функціонування ЦССДМ в Україні є відповідне законодавче поле. Воно формується з урахуванням основних міжнародних і вітчизняних документів у цій сфері. Найважливішим документом нашої Держави є Конституція України, відповідно якої у статті 51, частині третій проголошено: „... що сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою. На виконання цих конституційних положень необхідно розробити систему пріоритетних заходів, які забезпечували б їх реалізацію.” [2;18].

З метою формування основних засад державної сімейної політики, забезпечення сприятливих умов для всебічного розвитку сім'ї постановою Верховної Ради України від 17 вересня 1999 року № 1063-XIV, було створено **КОНЦЕПЦІЮ ДЕРЖАВНОЇ СІМЕЙНОЇ ПОЛІТИКИ**. Ця Концепція ґрунтується на Конституції України, узгоджена з основними положеннями Загальної декларації прав людини (проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 р), Міжнародного пакту про громадянські і політичні права та Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права (прийнятих 16 грудня 1966 року Генеральною Асамблеєю ООН.), Конвенції ООН "Про права дитини" (набула чинності для України з 27 вересня 1991 р.), "Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок" та підсумковими документами IV Всесвітньої конференції із становища жінок (Пекін, 1995 рік), а також документами Всесвітньої організації охорони здоров'я, Міжнародної організації праці, Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) та інших міжнародних організацій.

Концепція розроблена виходячи з потреби створення належних умов для життєдіяльності сім'ї в Україні і визначає загальну стратегію і пріоритетні напрями державної політики щодо сім'ї, передбачає здійснення цілісної системи заходів з максимальним урахуванням нових реалій: ринкової економіки, соціального партнерства, політичної демократії, всього того, що покликане зробити життя суспільства, кожної окремої сім'ї повноправним і ефективним.

У Концепції визначаються шляхи розв'язання однієї з найважливіших загальносуспільних проблем України – стабільного існування та розвитку сім'ї, поліпшення її життєвого рівня, створення соціально-економічних, політичних, організаційних, правових умов і гарантій для життєвого визначення, інтелектуального, духовного, фізичного розвитку особистості починаючи з дитячого віку. Вона ґрунтується на визнанні пріоритету сім'ї в житті демократичного суспільства, її ролі у гуманістичному вихованні підростаючого покоління. Державна сімейна політика є складовою всієї соціальної

політики України. [7].

За останні роки соціальна робота із сім'ями набула більш системного та комплексного характеру. Так, у 1999 році ЦССМ реалізували 285 програм з питань соціальної підтримки. Реалізація кожної програми передбачала комплекс заходів щодо вирішення окремої проблеми.

У 2000 році Державним центром соціальних служб для молоді (ДЦССМ) узагальнено роботу ЦССМ з різними категоріями сімей та розроблено програму „Соціальна підтримка сім'ї”. Пріоритетами діяльності центрів ССМ у реалізації цієї програми визначено здійснення соціального супроводу неблагополучних та прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу, допомога у подоланні життєвих труднощів, збереженні та підвищенні соціального статусу сім'ї.

З метою подальшого вдосконалення організаційного і правового забезпечення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями Указом президента України „Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями” від 23.06.2001 № 467/2001 передбачено розробити „Порядок здійснення працівниками центрів соціальних служб для молоді соціального інспектування з метою забезпечення супроводу неблагополучних сімей” (04.02.2002 року).

Головний наголос у Порядку робиться на „регулювання суспільних відносин, передбачивши визначення на законодавчому рівні поняття "неблагополучна сім'я", положення про статус такої сім'ї, види соціальної та реабілітаційної допомоги таким сім'ям, а також заходи щодо боротьби з цим соціальним явищем на державному рівні” [6; 243]

Система завдань Порядку охоплює вирішення проблем у галузі нагляду та контролю за дотриманням прав членів сім'ї у родині; психолого-педагогічної та правової просвіти членів сім'ї; створення умов для розвитку кожного члена сім'ї, його самореалізації; залучення членів сім'ї до подолання сімейного неблагополуччя.

Продовжуючи аналіз нормативно-правової бази щодо вдосконалення організаційного і правового забезпечення державної сімейної політики відзначимо Закон України „Про попередження насильства в сім'ї”, спрямований на подолання цього негативного явища на основі координації зусиль різних органів, уповноважених на це державою [1].

З метою систематизації правових норм регулювання сімейних відносин в Україні прийнято Сімейний кодекс, який набув чинності з 1 січня 2004 року. Серед основних його положень – зміцнення сім'ї як соціального інституту, побудова сімейних стосунків на паритетних засадах, на взаємній любові та повазі, взаємодопомозі й підтримці, захист прав матері й батька, забезпечення кожної дитини вихованням, захист дитини тощо [5].

Проблеми сім'ї, захист її прав та соціальна підтримка не

залишаються поза увагою Кабінету Міністрів України. З метою посилення уваги суспільства до проблем сім'ї та у зв'язку із соціально-економічною кризою, спричиненою періодом трансформації економічної системи, яка призвела до катастрофічного погіршення життєвих умов громадян, Наказом Міністерства України у справах сім'ї, дітей та молоді № 94 від 01.03.2005 було прийнято до назви, тексту наказу „Про затвердження... соціального інспектування з метою забезпечення супроводу неблагополучних сімей” та Порядку... від 04.02.2002 змінити поняття "центри соціальних служб для молоді" в усіх відмінках та числах, на "центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді" та поняття "неблагополучна сім'я" в усіх відмінках та числах на "сім'я у складних життєвих обставинах". Введення нового поняття „сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах”, на відміну від попереднього („неблагополучна сім'я”), значно розширює його простір, що на нашу думку значно ускладнює роботу соціальних педагогів на місцях. За новим законом об'єктами соціально-педагогічної роботи є: „... сім'ї з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх самостійно, у зв'язку з інвалідністю батьків або дітей, вимушеною міграцією, наркотичною або алкогольною залежністю одного з членів сім'ї, його перебуванням у місцях позбавлення волі, ВІЛ-інфекцією, насильством у сім'ї, безпритульністю, сирітством, зневажливим ставленням і негативними стосунками в сім'ї, безробіттям одного з членів сім'ї, якщо він зареєстрований в державній службі зайнятості як такий, що потребує працевлаштування; сім'ї, у яких існує ризик передачі дитини до закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; неповнолітні одинокі матері (батьки), яким потрібна підтримка; сім'ї, члени яких перебували чи перебувають на державному утриманні” [7].

Згідно цього, можна зробити висновок, що гостра необхідність розробки зміни основних понять в даному Наказі свідчить про серйозність і складність означеної нами проблеми, а також про те, що вона визнана на рівні державної влади однією з важливіших соціальних проблем, яка потребує невідкладного рішення, тому, що носить загрозливий характер для нормального розвитку всього українського суспільства.

Ще одним документом, який безпосередньо стосується соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями є Концепція Державної програми подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2006 – 2010 року, схвалена розпорядженням Кабінету міністрів України від 7 грудня 2005 року № 503-р. Одним із головних завдань даної Програми є: „...впровадження ефективних форм профілактики безпритульності і бездоглядності, виявлення сімей, які не забезпечують належного виховання дітей, забезпечення захисту їх прав...” [8].

Слід зазначити, що це документ, в якому означені заходи спрямовані на ліквідацію причин соціального явища дитячої безпритульності та бездоглядності, а не його наслідків – відповідно: на підтримку сімей з дітьми, які опинилися в кризовій ситуації; на проведення комплексу заходів з освітньо-виховної підготовки майбутніх батьків з метою підвищення їх педагогічної компетентності, та потенційних батьків, які готуються взяти на виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; консультативної роботи з матерями, які мають намір відмовитися від дитини та здійснення соціального супроводу цих матерів тощо.

З метою подолання сімейного неблагополуччя, захисту прав членів сім'ї, створення умов для нормального розвитку й виховання дітей у сім'ї, як основі суспільства, та з метою поліпшення системи соціальних послуг сім'ї 14 червня 2006 року Наказом Кабінету Міністрів України було прийнято постанову „Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах”.

Цей Порядок розроблено з метою „впровадження ефективного механізму взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах. Упровадження у практику даного Порядку сприятиме підтримці членів сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, у вирішенні життєвих проблем, які вони не в змозі подолати за допомогою власних засобів і можливостей; попередженню виникнення нових складних життєвих обставин; створенню умов для подальшого самостійного розв'язання життєвих проблем, що виникають” [7].

На сьогоднішній день, даний Порядок, є базовим документом, що визначає стратегію нашої державної політики щодо подолання та профілактики сімейного неблагополуччя, захисту прав членів сім'ї, створення умов для нормального розвитку й виховання дітей у сім'ї.

Резюмуючи сказане, ми можемо зробити наступний **висновок** узагальнюючого характеру: в Україні діє широкий спектр законів та нормативно-правових актів з питань соціальної підтримки сім'ї в складних життєвих обставинах, охорони та соціального захисту дитинства, які ґрунтуються на міжнародних стандартах права і дозволяють здійснювати соціальну підтримку, соціальне інспектування сімей з метою подолання сімейного неблагополуччя .

Однак, незважаючи на існування доволі широкого правового поля є потреба удосконалення чинного законодавства України з метою створення системи дієвих механізмів впровадження і контролю за виконанням законів України щодо вирішення проблеми державної сімейної політики, а також координації та врегулювання відносин сім'ї, держави, суспільства, батьків та дітей для забезпечення ефективного вирішення існуючих проблем.

Література

1. Закон України „Про попередження насильства в сім'ї // Відомості Верховної Ради, 2002, № 10, ст.70.
2. Конституція України, Прийнята на V сесії Верховної ради України. 28 червня 1996 р. – К., 1996.
3. **Нормативно-правове** забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. Частина I. (перевидання зі змінами) – К., 2003.
4. **Нормативно-правове** забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. Частина II. (перевидання зі змінами) – К., 2003.
5. Сімейний кодекс України // Відомості Верховної Ради, 2002, № 21-22, ст.135.
6. <http://zakon.rada.gov.ua>
7. <http://dcssm.gov.ua>

УДК 37:78

І.О. Сташевська

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ НІМЕЧЧИНИ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ В НІМЕЦЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ 60-70-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У різні історичні епохи в різних країнах функціональна роль музичного виховання обумовлювалась, в першу чергу, ментальністю окремої нації й досить тривалий час мала обмежений характер. Але, незважаючи на розмаїтість музично-педагогічних поглядів, основною проблемою в галузі музичного виховання з часів античності залишається розкриття різноманітних можливостей впливу музики на людину.

Формуванню уявлень про позитивний вплив музики й музичного виховання на особистість та суспільство в широкому значенні (релігійному, етичному, естетичному, патріотичному, емоційному, інтелектуальному, терапевтичному й ін.) у різні часи сприяли ідеї та практична діяльність видатних особистостей різних національних культур: Конфуція (552 – 479 до н. е.), Сократа (470/569 – 399 рр. до н.е.), Платона (427 – 347 рр. до н.е.), Аристотеля (384-322 рр. до н.е.), Гвідо із Арещо (995 – 1050), Д. Царліно (1517 – 1590), Я. А. Коменського (1592 – 1670), Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778), Г. Гегеля (1770 – 1831), Й. Песталоцці (1746 – 1827), Г. Негелі (помер у 1836), Е. Жак-Далькроза (1865 – 1950), М. Монтесорі (1870 – 1952), З. Кодая (1882 – 1967), К. Орфа (1895 – 1982), Д. Кабалевського (1904 – 1987) й багатьох інших.

І сьогодні проблема функціонального значення музики й музичного виховання приваблює увагу багатьох професійних кіл людства: філософів, культурологів, педагогів, музикантів-виконавців, композиторів, психологів, соціологів, медиків, державних діячів й ін. Актуальність цієї проблеми для українських науковців обумовлюється

визначною соціально-культурною місією музичного виховання у процесі національного відродження України.

У зв'язку з визначенням багатофункціонального значення музики у житті окремої особистості й суспільства в цілому проблема музичного виховання досліджується сьогодні в самих різних аспектах: психолого-педагогічному, історичному, музикознавчому, культурологічному, соціологічному й ін.

По новому оцінити вітчизняні музично-педагогічні традиції та накреслити подальші перспективи трансформації парадигми музичного виховання в Україні дозволяє вивчення еволюції й сучасного досвіду зарубіжної музичної педагогіки.

Теоретичний та практичний досвід музичної педагогіки різних країн світу на сучасному етапі їх соціокультурного розвитку висвітлюється у роботах А. Вільчовської, О. Новосад, С. Стоянова, І. Сташевської. Деякі питання історичного розвитку зарубіжних систем музичного виховання і освіти розглядаються у працях О. А. Бодіної, І. Гадалової, О. Ростовського, С. Уланової.

Цінний досвід в галузі теорії й практики музичної педагогіки був накопичений Німеччиною. Німецькі традиції музичної освіти беруть свій початок ще з найдавніших часів правління Карла Великого (742 – 814) Франкською імперією. Вагомий внесок у розвиток німецької музичної педагогіки в різні етапи соціокультурного розвитку Німеччини зробили такі видатні представники німецької спільноти, як М. Лютер (1483 – 1546), Й. Вальтер (1496 – 1570), І.С. Бах (1685 – 1750), Й. Гіллер (1728 – 1790), Б. Наторп (1774 – 1846), Ф. Фребель (1782 – 1852), Р. Шуман (1810 – 1856), Ф. Мендельсон-Бартольдї (1809 – 1847), А. Маркс (1795 – 1866), Й. Брамс (1833 – 1897), Л. Ерк (1807 – 1883), Ю. Генчель (1804 – 1875), К. Цельтер (1758 – 1832), Г. Кречмар (1848 – 1924), Л. Кестенберг (1882 – 1982), Ф. Йоде (1887 – 1970), Р. Штайнер (1861 – 1925) й ін. Слід визначити і особливий внесок християнської церкви у становлення й розвиток німецької музичної освіти. Протягом досить тривалого часу церква була єдиним центром музичної освіти в Німеччині.

Ефективність музично-педагогічної діяльності в сучасній Німеччині обумовлюється високим рівнем розвитку теорії музичної педагогіки, що базується на досягненнях минулих поколінь й сучасності в різних наукових галузях: філософії, загальної педагогіки, естетики, музикознавства, психології, соціології, фізіології й ін.

Як свідчить аналіз наукової літератури проблема розвитку музичної педагогіки зарубіжних країн є ще недостатньо розробленою вітчизняними дослідниками. Тому завданням цієї роботи було визначено висвітлення особливостей розвитку музичної педагогіки Німеччини кінця 60 – початку 70 років ХХ століття.

Саме з цього часу починається епоха загальнокультурних і освітніх змін у німецькому суспільстві, що безпосередньо відбивається на реформуванні системи музичного виховання та освіти в Німеччині.

Імпульсом для початку загальноосвітніх реформ в Німеччині 60-х років минулого сторіччя послужила поява в пресі ряду робіт, що вказували на необхідність радикального реформування німецької освіти. Окремі аспекти необхідних реформ аналізували у своїх публікаціях Г. Піхт і Р. Дарендорф. Увага цих дослідників була звернена до питання підвищення кваліфікації учнів, а також подолання бар'єрів для здійснення гарантованого конституцією загального права на освіту [6; 14].

Найбільш повне рішення проблем освіти було запропоновано в цілісній педагогічній системі за назвою "Curriculum"¹, яка була запропонована С. Робінзоном і опублікована в 1967 році [15]. Загальноосвітній "Curriculum" містив у собі систему педагогічних підходів у навчанні: теорію освіти, що охоплює мету, зміст, методи, умови, стратегії навчання, а також діагностування за допомогою об'єктивних методів і результатів педагогічної діяльності.

Головною ідеєю Робінзона стала ревізія концепції всіх навчальних планів, що використовувалися в педагогічній практиці. Істотною відмінністю нового навчального плану від колишніх стало визначення критеріїв для вибору цілей і змісту навчання, а також пропозиція комплексних моделей організації навчального процесу, що можуть бути змінені відповідно до мінливої ситуації й реальних умов занять.

Робінзон визначає критерії вибору цілей навчального процесу й змісту освітніх програм: науковий підхід у визначенні значення предмету в циклі занять; вплив предмету на розуміння учнями навколишнього світу; функція предмету в його специфічному застосуванні в особистому й громадському житті [15, 47].

Таким чином, на передній план виходить така суспільно-орієнтована мета, як формування комунікативних навичок і здібностей самовизначення, самокритики, готовності до самозміни. Найважливішим завданням виховання визначається формування здатності вибирати мету, а не тільки засоби перетворення сімейного, суспільного і державного життя, а також придбання уміння використовувати ресурс вільного часу [15, 13 – 16].

Нормативні документи свідчать про те, що однією з центральних задач освітньої реформи 70-х років була соціально-політична. Основні цілі, заявлені в них, стосувалися надання однакових для всіх шансів і своєчасного згладжування нерівноцінних можливостей (регіональних і соціальних відмінностей) в одержанні освіти, сприяння розкриттю

кожною особистістю своїх талантів і здібностей, щоб кожен міг самостійно створювати “своє особисте, професійне і соціальне життя” [5, 8; 7, 30].

Разом із суспільно-політичними змінами у Німеччині цього часу відбуваються корінні зміни в музичному житті. Бурхливо розвивається розважальна (Біт, Рок-н-рол, Ритм-н-блюз) та електронна музика. Авангардні напрямки музичного мистецтва з їх пошуками нетрадиційних звучань і виконавських прийомів ставлять перед виконавцями нові задачі, вимагають від них більшої активності, спонтанності і творчого підходу. З'являється нова галузь музичної культури – популярна музика й шлягер. Відбувається активна інтеграція культур інших континентів. Швидкими темпами розвиваються нові засоби масової інформації.

Усі ці фактори послужили поштовхом для початку реформування музичної освіти. “Якщо заняття музикою повинні служити меті розуміння світу, то їхня організація повинна виходити з фактичних умов сьогодення, враховувати домінуючі й специфічні музичні потреби в суспільстві”, – так узагальнює думки молодшої генерації німецьких музичних педагогів кінця 60 – 70-х років Вільфрід Грун [11, 305].

Загальнокультурні й освітні зміни безпосереднім чином відбилися й на уявленнях про педагогічні основи музичного виховання в Німеччині. В наслідок переорієнтації освітніх цілей, музичне виховання визначається як засіб розуміння світу й формування відповідних відносин у ньому. У зв'язку з цим починається інтенсивний пошук нових цілей і змісту музичної освіти як засобу музичного виховання.

Допомогу в рішенні нових питань музична педагогіка шукає у споріднених дисциплінах: психології навчання, психології розвитку, загальній педагогіці, соціології, які у Німеччині, починаючи із середини ХХ століття, часто узагальнюють в одне поняття – науки про виховання. Наукові обґрунтування стають фундаментом у виборі змісту, методів і форм музичної навчально-виховної роботи [11, 305].

Розглянувши матеріали восьмої музично-педагогічної конференції 1970 року (8. Bundesschulmusikwoche 1970), що називалася “Критика навчального плану як умова його реформування”, можна відзначити, що всі ці матеріали цілком присвячені проблемі освітніх цілей і змісту музичних занять [12]. Основні цілі музичного навчання відомий німецький педагог Егон Крауз бачить у тому, щоб сприяти розумінню себе і навколишнього світу, а також вихованню самостійності учня. “Музичні заняття не мають порівняння з так званими науковими предметами, тому що музика сприяє придбанню духовного досвіду, і тим самим формуванню правильної самосвідомості”, – пише Е. Крауз [12, 34]. Сміливі твердження Е. Крауза стосуються також і тих перепон, які потрібно побороти в музичній навчально-виховній роботі, а саме:

- колишній монополізм Міністерства культури в нововизначенні цілей і змісту музичної освіти;
- невірне розуміння принципу “від простого до складного”, що призвело до неприйняттого обмеження музичного матеріалу на заняттях;
- невідповідність визначених епох і стилів у змісті занять кожного вікового ступеня (“біогенетичний” шлях);
- перевага власної дії перед наслідуванням;
- переоцінка значення емоцій, переживань і афектів [12, 35].

Е. Крауз не тільки критикує старе, але й пропонує нові напрямки розвитку музично-освітнього “Curriculum”-у. Він пише про те, що новий розвиток “Curriculum”-у може бути успішним тільки при взаємодії теорії і практики, а також при співробітництві вчених-фахівців у музично-педагогічній галузі, соціологів, психологів і педагогів, навчальні плани повинні пропонувати не недиференційовані каталоги тем, а конкретні навчальні цілі і відповідні їм комплекси тем, засобів, методів і моделей планування занять [12, 35].

Як тільки музична педагогіка з прикладного методичного вчення перетворилася в самостійну наукову дисципліну, в ній диференціювалася окрема галузь – музична дидактика, необхідна для науково-теоретичного забезпечення практики музичних занять, тобто теорія викладання музики [2]. З цього часу збільшується кількість літератури з питань визначення цілей і змісту музичного навчання. Значний внесок у розвиток теорії музичної освіти в Німеччині того часу внесли С. Абель-Штрут, М. Альт, Г. Антхольц, В. Гізелер, Х. Лемерман [1; 3; 4; 10; 13].

Нове уявлення про музичну педагогіку як науку конкретизує К. Еренфорт: музична педагогіка розуміється як окрема галузь науки, що за допомогою емпіричних методів дослідження й обробки гіпотез, а також вже підтверджених результатів досліджень в галузях інших наук (соціології, психології розвитку, психології навчання, музичної психології), вивчає умови, форми реалізації й засоби оптимізації музичного навчально-виховного процесу. Дослідження питань музичного виховання, за словами К. Еренфорта, в однаковій мірі повинне спиратися як на досягнення наук про виховання, так і на основи музикознавства, тому що сторона суб'єкта (вчителя й учня) музичного виховання тісно пов'язана із соціологією й психологією, а сторона об'єкта (предмет музики) – з музикознавством [8, 428].

Довгий час центром уваги німецьких дослідників проблем музичної педагогіки був історичний аспект: автори в основному досліджували й інтерпретували музично-педагогічну спадщину минулих років. Переорієнтація музичної педагогіки на наукові методи роботи приводить до появи нових аспектів досліджень у даній сфері. У 1969 році видається тематичний каталог актуальних дослідницьких проблем у галузі музичної освіти й виховання [9]. Каталог містив у собі перелік

нових для того часу тем:

- дидактика музичного навчання (навчальний план, методи й моделі навчальних занять і т.д.);
- психологія (психологія навчання, психологія розвитку, психологія музичного сприйняття, мотивація музичного навчання, психологічні тестування, антропологічна психологія);
- соціологія (музичний смак, вплив засобів масової інформації на процес музичного виховання, дослідження представників (учасників) навчального процесу);
- порівняльна музична педагогіка (порівняння навчальних планів, методів проведення музичних занять, досягнень різних культур у галузі музичної педагогіки, порівняльні психолого-педагогічні дослідження і т.д.);
- лікувальна педагогіка (терапевтичний вплив засобами музики, вивчення минулого досвіду й розвиток нових напрямків);
- взаємозв'язок музикознавства і музичного виховання (розвиток наукових методів структурного й функціонального аналізу, пошук зручної для вживання дидактичної термінології, дослідження народної пісні, дослідження в галузі музичної естетики, визначення ціннісних критеріїв музичних творів, порівняння інтерпретацій творів і т.д.);
- програмоване навчання (розвиток і застосування програм музичного навчання);
- вивчення й аналіз історії музичного виховання (дослідження музично-педагогічної спадщини минулих років, його практичної реалізації, створення бібліографічних збірок).

Поведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що, освітня реформа кінця 60-х – початку 70-х років визначила основні шляхи розвитку теорії й практики музичної педагогіки Німеччини: це, насамперед, пошук загального підходу у виборі педагогічних рішень; розробка наукових засобів для ідентифікації цілей і змісту освіти; висунування на передній план соціально-політичних й соціально-педагогічних цілей і завдань музичного виховання; організація навчального плану, його впровадження в практику, а також контроль і наукове спостереження за успіхом проведення педагогічного процесу. Основним досягненням музичної педагогіки у розглянутий період розвитку німецького суспільства стало її перетворення з прикладного методичного вчення в самостійну наукову дисципліну.

Перспективним, на нашу думку, є різноаспектне вивчення й аналіз особливостей розвитку музичної педагогіки зарубіжних країн у різні історичні епохи, а також порівняння вітчизняного й зарубіжного досвіду в цій галузі.

Литература

- 1. Abel-Struth S.** Ziele des Musiklernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. – Mainz: Schott, 1978. – 164 s. **2. Abel-Struth S.** Zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. – Mainz: Schott, 1970. – 165 s. **3. Alt M.** Didaktik der Musik. – Düsseldorf: Schwann, 1973. – 292 s. **4. Antholz H.** Unterricht in Musik. – Düsseldorf: Schwann, 1976. – 253 s. **5. Bund** – Länder – Kommission für Bildungsplanung (Hg.) Bildungsgesamtplan. Bd. 1. – Stuttgart: Klett, 1973. – 137 s. **6. Dahrendorf R.** Bildung ist Bürgerrecht. – Hamburg: Nannen, 1965. – 155 s. **7. Deutscher** Bildungsrat (Hg.) Empfehlungen für das Bildungswesen: Strukturplan für das Bildungswesen. – Stuttgart: Klett, 1970. – 398 s. **8. Ehrenforth K. H.** Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik.// Höhnen H.W.(Hrsg.). Entwicklung neuer Ausbildungsgänge. Modellversuch. – Essen, Mainz und Regensburg, 1977. – S. 425-448. **9. Forschung** in der Musikerziehung. Beiheft der „Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung“. – H. 1 – Mainz, 1969. – 34 s. **10. Gieseler W.** Grundriß der Musikdidaktik. – Ratingen: Henn, 1973. – 114 s. **11. Gruhn W.** Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung. – Hofheim: Wolke, 1993. – 411 s. **12. Kraus E.** (Hg.) Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der 8. Bundesschulmusikwoche. Saarbrücken 1970. – Mainz: Schott, 1970. – 324 s. **13. Lemmermann H.** Musikunterricht. Didaktik im Grundriß. – Bad Heilbrunn, 1977. – 399 s. **14. Picht G.** Die Deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. – Olten und Freiburg: Walter, 1964. – 247 s. **15. Robinson S B.** Bildungsreform als Revision des Curriculum. – Neuwied: Luchtenhand, 1967. – 74 s.

УДК 378.062

В.Ю. Стрельцова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

Вузовское образование, как правило, является завершающим этапом процесса общего образования и основной стадией социализации профессиональной подготовки, развития основных «социогенных потенциалов человека» [1]. От качества организации образовательного процесса во многом зависит дальнейшее комфортное пребывание человека в социуме, в будущей профессии, его готовность решать различные проблемы в производственных и коммуникативных ситуациях, его субъектное бытие.

Перемены в обществе, обуславливающие смену жизненных ориентиров и ценностей, приводят к глубоким личностным изменениям. В связи с этим **актуализируется проблема** социализации и адаптации студенческой молодежи к меняющимся обстоятельствам культурообразовательной среды.

Интерес высшей школы к изучению социальной адаптации связан с важностью приобретения адаптационного опыта именно в период студенчества, который предшествует профессиональной адаптации специалиста. Сложность процесса социальной адаптации усиливается и маргинальной позицией самой социальной группы студенчества. Поэтому социальная ситуация развития студента является специфичной, а возраст – сензитивным по отношению к формированию адаптивного опыта к условиям обучения в вузе.

В научной литературе проблема адаптации рассматривалась учеными (Г.Н. Андреева, В.А. Абидов, Г.А. Балл, А.В. Мудрик, И.С. Кон, Н.П. Лукашевич, Р.Д. Блажене, С.В. Дроздов, А.А. Гришаков, С.В. Савченко).

Вместе с тем на практике приходится констатировать большую степень стихийности адаптации студентов, трудности в диагностике, коррекции ее протекания.

Способности личности к адаптации – это индивидуальные особенности личности, которые проявляются в успешности приспособительного поведения, протекающего в единстве сознания и деятельности. Адаптивные особенности определяют изменения поведения и отношения личности к социальной среде. В основе чего лежат процессы, преобразующие содержание смысла адаптации студента: от ориентировки на приспособление, к сознанию, направленному на преодоление, преобразование и самореализацию.

Отсюда **целью** настоящей статьи является попытка проанализировать особенности социальной адаптации студентов к условиям вуза.

Социальная адаптация молодежи к новым условиям в процессе образования не является лишь пассивным отражением действительности, своеобразным зеркалом социальных условий и общественных воздействий. Такое понимание роли молодежи было бы примитивным, так как задача социальной адаптации сводилась бы к выработке механизма приспособления, конформизма, исполнительского послушания. Адаптационный процесс является сложным, многогранным, полифункциональным конструктом отношений, сознания и деятельности. Благодаря данной триаде происходит изменение внешней действительности, и раскрытие, преобразование внутренних сил личности, ее активности. Результатом адаптированной направленности личности является приспособление к социальной среде, деятельности в виде соответствия социальным нормам, где рефлексивно-мотивационные

отношения к происходящим изменениям предполагают активность личности в деятельности и поведении, превалируя над просто «приспособлением». Фактор социальной активности молодежи детерминирован с такими характеристиками как ориентация «стать личностью», направленностью нравственной потребности на достижение общественно значимых целей, блоком оценки важности таких моральных качеств, как способность отстаивать собственное мнение, порядочность, доброта, чувство собственного достоинства. Исходя из этого, можно констатировать, что социальная активность молодого человека сопровождается позитивной личностной направленностью. Процесс смыслообразования, приобретения субъективного значения образа действительности происходит в ходе эмпатийного и рефлексивного познания личности. Адаптация, как процесс входит, а не просто сопровождает активность, включая в ценностную сферу наиболее значимый опыт. Расширение и углубление социального опыта студенческой молодежи происходит в трех основных сферах: деятельности, общения и саморегуляции.

По мнению Нейла Смелзера [2, 16], на формирование личности молодого человека решающее влияние оказывают следующие факторы:

- целенаправленное воздействие общества на личность;
- социальная среда, в которой человек постоянно находится, воспитывается и формируется;
- активность самой личности, ее самостоятельность в отборе и усвоении знаний, опыта и ее осмысления;
- умение сопоставлять различные точки зрения, практически их оценивать;
- активное участие в практической, преобразовательной деятельности.

Адаптация студентов – это комплексный процесс, обусловленный взаимодействием психологических, социальных и биологических факторов. Мы предполагаем провести более детальную классификацию факторов, влияющих на процесс социальной адаптации студенческой молодежи в период получения профессионального образования:

1. Факторы, отражающие уровень подготовки к учебной и внеучебной деятельности:

- соответствие объема и уровня знаний, умений и навыков студента к требованиям образовательного процесса;
- профессиональная направленность студента (потребности, ценности, социальные установки);
- потребность студента в учебной и внеучебной деятельности;
- социальная активность студента.

2. Факторы, характеризующие развитие индивидуальных особенностей к адаптации:

- уровень социальной и нравственной зрелости;
 - индивидуально-личностные особенности развития психических процессов;
 - уровень мотивационно-рефлексивного познания личности, его субъектный опыт.
3. Факторы, оказывающие педагогическое влияние на процессы адаптации:
- теоретическая и методическая подготовка преподавателей учебного заведения;
 - личностно-ориентированный подход к студенту, независимо от показателей успеваемости;
 - диалогизация общения в образовательной среде;
 - обеспечение педагогической поддержки со стороны преподавателей вуза, кураторов, всего педагогического коллектива;
 - – проектирование и применение адаптационных ситуаций в учебно-воспитательном процессе.
4. Факторы, связанные с условиями обучения и проживания:
- организация самого учебно-воспитательного процесса (расписание, начало и окончание занятий, очередность предметов, внеаудиторные мероприятия и т.п.);
 - удовлетворенность межличностными отношениями в студенческой группе, равноправие субъектов общения вне их формального социального статуса: «студент-студент», «студент-преподаватель», «студент-администрация», «студент-социальное окружение»;
 - санитарно-гигиенические условия обучения и проживания.

Учитывая специфику обучения в вузе как основной социально-производственной деятельности студентов, мы выделяем три аспекта социальной адаптации.

1. Регулятивно-деятельный (профессиональный) – активное приспособление к структуре учебного заведения, в котором осуществляется процесс приобретения профессиональных знаний и умений, убеждение в адекватности избранной профессии, личностных особенностей и ценностных ориентаций.

2. Учебно-познавательный (дидактический) – этапное введение в процесс обучения и воспитания, подготовка к новым формам и методам организации учебно-воспитательного процесса, ориентация на самостоятельность, самообразование, самовоспитание, стремление к оптимальному, целенаправленному функционированию личности.

3. Социально-психологический – выражающийся в формировании личностно-межличностных отношений, коммуникативной культуры, диалогизации общения, развития социальных навыков,

приобретения субъектного опыта и образа действительности. Важными элементами социально-психологического аспекта адаптации являются рефлексивно-мотивационные отношения к происходящим изменениям, ценностные установки и ориентации личности.

Выводы.

Таким образом, успешная адаптация студентов проявляется в учебной и внеучебной деятельности, учебной и общественной активности, самодисциплине, социометрическом статусе в коллективе, уровне удовлетворенности избранной профессией, динамике саморазвития личности, развитии и становлении личностных смыслов, позиций, оценок, самоактуализации скрытых качеств, саморегуляции поведения.

Литература

1. **Ананьев Б.Г.** Избранные психологические труды: В 2-х т./ Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980. 2. **Смелзер Н.** Социология. Пер. с англ. – М., 1994.

УДК 81.243:378.147

Н.А. Сура

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У ряді педагогічних умов особливе місце відводиться мотивації до навчання іншомовної професійно спрямованої комунікації у ВНЗ, яка тісно пов'язана із специфічними особливостями навчально-виховного процесу, у межах якого створюються найкращі умови розвитку мотиваційно-спонукальної сфери студентів у процесі вивчення іноземної мови. Цей вибір пояснюється як новизною теоретико-методологічних підстав мотивації навчання іншомовної професійної комунікації у ВНЗ у сучасній практиці викладання іноземних мов, так і високим ступенем її технологічності.

З урахуванням сказаного варто, на наш погляд, зупинитися на специфічних особливостях використання педагогічної умови мотивації навчання у сфері професійно орієнтованої іншомовної комунікації.

Вихідним положенням є те, що в основі мотивації навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою лежить усвідомлення індивідом корисності та необхідності своїх дій, спрямованих на досягнення конкретної мети – практичне оволодіння професійним аспектом іншомовної комунікації [3; 5].

Таким чином, маємо зауважити, що розробка першої з педагогічних умов – мотивації навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою у ВНЗ – вимагає розгляду мотивації у двох аспектах:

1. Стимулювання навчання студентів іншомовної діяльності в межах професійно мовленнєвих ситуацій спілкування [9].

2. Керування іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів на основі моделювання професійного спілкування [10].

1. Успіх навчання студентів усного іншомовного професійно орієнтованого мовлення обумовлений значною мірою створенням на заняттях навчальних ситуацій, що найбільш повно відображають типові моделі ситуацій професійного спілкування [9].

Типова ситуація іншомовного професійного спілкування це – “...сукупність обставин професійної діяльності та умов її протікання, у яких мовленнєві дії є найбільш необхідними і пріоритетними порівняно з іншими засобами для успішного виконання цієї діяльності” [9, 36].

Ситуації іншомовної професійної комунікації студентів виникають, як правило, у межах професійного спілкування [9].

Вивчення природного іншомовного професійного спілкування студентів дозволяє виявити в мовленнєвих ситуаціях наявність обставин двох різновидів:

- обставини, що служать стимулом для залучення студентів до акту іншомовного професійно орієнтованого спілкування;
- обставини, що здійснюють вплив на протікання та характер процесу професійно спрямованої іншомовної комунікації студентів, що регулюють і спрямовують мовленнєву взаємодію партнерів [9].

До обставин першого типу відноситься, насамперед, усе те, що здатно зацікавити студентів, що спонукає їх до активних мовленнєвих дій у ситуаціях професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Стимулом є також необхідність, потреба застосування активних мовленнєвих дій як єдиного засобу вирішення проблеми, що виникла, у процесі спільної виробничої діяльності [9].

Обставини другого типу самі по собі не спонукають до активних мовленнєвих дій, але детермінують характер та спрямованість іншомовної професійної комунікації студентів.

Важливим є й питання про кількісний бік стимулюючих обставин у тій або іншій ситуації професійно орієнтованого спілкування студентів у вищому навчальному закладі [9].

Виявлення в професійному спілкуванні ситуацій, що максимально спонукають студентів до іншомовної мовленнєвої комунікації, дозволяє відібрати такі, у яких переважають обставини, що стимулюють мовлення як об'єкти моделювання з метою навчання.

Моделі сукупності обставин, що імітують реальні ситуації професійного спілкування студентів іноземною мовою та використовуються на практичних заняттях як засіб стимулювання іншомовної професійно орієнтованої комунікації, ми, вслід за В. Селезньовою [9], визначаємо як навчальні мовленнєві ситуації професійного спілкування.

Серед ситуацій іншомовного професійно орієнтованого спілкування, які найкраще за все стимулюють комунікативні наміри студентів та які підлягають моделюванню, ми визначаємо такі:

1. Участь у конференції, симпозіумі, виконання ролі спілкування: доповідач, слухач, дискурсант. При цьому реалізуються всі види усного спілкування: монолог, діалог, полілог. Основна мета – виявлення істини, визначення нового знання.

2. Участь у семінарі, виробничій нараді з можливістю більш широкого й детального обговорення. З видів усного спілкування найбільш широко представлені діалог і полілог. Основна мета – широке обговорення загальних і приватних питань.

3. Участь у плануванні експерименту (випробуванні), обговорення практичних результатів. Реалізуються всі види усного спілкування. Основна мета спілкування: а) на етапі підготовки й проведення – визначення й реалізація стратегії й тактики дослідження; б) на етапі обговорення результатів – підведення підсумків, визначення ступеня досягнутого очікування, виявлення причинно-наслідкових залежностей, висновки й рекомендації на майбутнє.

4. Особистий контакт двох фахівців з ініціативи одного з них з метою запиту, уточнення, критичного осмислення обговорюваних положень. Мета контакту – з'ясувати думки, прийти до загальної позиції. Види усного спілкування – монолог і діалог.

5. Спільна виробнича або наукова праця в лабораторії. Основна мета усного спілкування – проведення експерименту, обговорення ходу експериментальних робіт, їхньої ефективності й результатів. Висновки.

6. Участь у виставці професійних виробів (досягнень):

- у ролі організатора (основна мета усного спілкування: інформувати, рекламувати, зацікавити фахівців – відвідувачів, прилучити колег до дослідницької діяльності, об'єднати наукові й виробничі зусилля);
- у ролі відвідувача (основна мета усного спілкування: запит, уточнення, обговорення, оцінка інформації для одержання якісно нового знання) [4].

За допомогою навчальних ситуацій професійного спілкування створюються умови, що дозволяють формувати іншомовну професійно спрямовану компетенцію студентів, стимулювати розвиток реальних мовленнєвих дій у сфері професійної іншомовної комунікації із закордонними партнерами [4; 9].

2. Ефективність оволодіння іноземною мовою, як показує практика [10], значно підвищується, якщо в процесі занять нею користуються як засобом спілкування.

Практичну реалізацію такого підходу до навчання іноземної мови у ВНЗ ми бачимо в керуванні іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів на основі моделювання професійного спілкування [10].

Комунікативне моделювання діяльності осіб, які навчаються, це – “...найефективніший інструмент керування усним іншомовним спілкуванням” [10, 47]. Цілеспрямоване керування іншомовною діяльністю студентів неможливо без урахування двох груп чинників, що, на нашу думку, характеризують професійно орієнтовану комунікацію іноземною мовою.

Чинники першої групи є визначальними для першого етапу моделювання професійного спілкування іноземною мовою, назовемо його статичним моделюванням, під яким, слідом за Р. Фастовець [10], ми розуміємо створення моделей-зразків найбільш типових ситуацій реальної іншомовної комунікації на основі функціонально-значенневих характеристик усного спілкування, з урахуванням його структури, техніки та норм, прийнятих в іншомовному середовищі.

Друга група чинників покладена ученим в основу динамічного моделювання, тобто етапу керування іншомовною професійно орієнтованою мовленнєвою діяльністю студентів безпосередньо на практичних заняттях з іноземної мови [10].

Відповідно до названих чинників, спираючись на існуючий у науковій-літературі практичний досвід [10], ми формуємо авторське бачення принципів моделювання професійно орієнтованого спілкування студентів у навчальних цілях.

Принцип включеності іншомовної професійної мовленнєвої діяльності в загальнодіяльнісний акт дозволяє вирішувати завдання моделювання усного професійного спілкування в межах навчально-мовленневих (професійних) ситуацій, розглядаючи їх услід за О. Леонтєвим [7] як визначений клас випадків усередині мовленнєвої діяльності людини, тобто як сукупність мовленневих дій, що мають власну проміжну мету, підлеглу меті загальної мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної комунікації.

Принцип діяльнісної диференціації припускає моделювання іншомовного усного професійно орієнтованого спілкування студентів на рівні операцій, дій та діяльності. При цьому на всіх рівнях професійно орієнтоване іншомовне спілкування студентів є компонентом екстралінгвістичної діяльності [2].

Принцип діяльнісної трансформації в моделюванні ситуацій професійного спілкування студентів як одного з видів іншомовної мовленнєвої діяльності, здатність її окремих ланок до трансформації. Діяльність, утративши мотив, що спонукав її, може перетворитися на

мовленнєву дію; дія ж, навпаки, може придбати самостійний мотив і перетворитися на діяльність; з іншого боку, при утрудненні у виконанні дії або при оволодінні нею в процесі навчання іншомовної професійної комунікації дія може перетворитися в спосіб досягнення мети.

Принцип реального врахування структури іншомовної професійної мовленнєвої дії в єдності мотиваційно-спонукальної, виконавчої фази та фази звірення результату з наміченою метою професійного спілкування найбільш повно реалізується в межах рольової (ділової) гри, що забезпечує високу вмотивованість мовленнєвих професійних дій й операцій за рахунок адресованості мови конкретному співрозмовникові та дозволяє реалізувати мотиваційну фазу мовленнєвої професійної взаємодії й фазу звірення, що стимулює адекватність реалізації виконавчої фази. Саме тому ігрові завдання набувають сьогодні все більшого значення в комунікативно орієнтованому навчанні, і рольові ігри в даний час розповсюджуються як ефективний метод управління професійно орієнтованою комунікативною діяльністю [1; 6; 8].

Наступним принципом моделювання іншомовного професійно орієнтованого спілкування є *принцип адекватності навчальної моделі професійного спілкування структурі, техніці та функціонально-значеннєвим характеристикам реальної іншомовної професійної комунікації*, що дозволяє створити моделі операційного й діючого рівнів для навчання таким аспектам техніки іншомовної професійної комунікації, як зміна ролей, діловий етикет, композиція діалогу.

Таким чином, названі принципи моделювання професійного спілкування взаємообумовлені й охоплюють весь процес навчального комунікативного моделювання. Стрижневим принципом, безумовно, є *принцип включеності іншомовної професійно орієнтованої комунікації в загальнодіяльнісний акт*.

Таким чином, вибір мотивації навчання як провідної педагогічної умови формування іншомовної професійно орієнтованої комунікації у ВНЗ надає нам можливість зробити такі висновки:

- мотивація – найважливіша педагогічна умова формування іншомовної професійно орієнтованої компетенції студентів;
- комунікативна навчальна мотивація визначається як окремий вид мотивації, включений у навчальну діяльність студентів з оволодіння ними практичними навичками професійно орієнтованої іншомовної комунікації;
- мотивація навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою складається з ряду спонукань, які постійно змінюються і вступають у відносини один з одним;
- тому для створення педагогічної умови мотивації навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою у

ВНЗ необхідно враховувати, що значення інтересу і потреби в знаннях – дуже велике;

- при цьому важливо викликати інтерес студентів як до самого об'єкта вивчення, так і до самої навчальної діяльності;
- ефективність навчальної діяльності студентів залежить від вибору мотивації навчання іншомовного професійно спрямованого спілкування;
- у процесі дослідження реально діючих мотивів навчання професійно орієнтованої іншомовної комунікації у ВНЗ, як правило, простежується їх динамічний взаємозв'язок.

Література

- 1. Близнюк О.І., Панова Л.С.** Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів. – К., 1997.
- 2. Булатова Д.В.** Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ин-т общ. сред. образования РАО. – М., 1999.
- 3. Девина Л.И.** Обучение устному профессиональному общению на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1989.
- 4. Калмыкова Е.И.** Формирование коммуникативной компетенции в целях устного профессионального общения // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 2000. – С. 44-52.
- 5. Комарова Э.П.** Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования. – Воронеж, 2000.
- 6. Крюкова Л.И.** Активные методы обучения или деловые игры: Обзор // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 71-76.
- 7. Леонтьев А.А.** Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.
- 8. Олійник Т.І.** Рольова гра у навчанні англійської мови. – К., 1992.
- 9. Селезнева В.М.** К вопросу моделирования профессионально речевых ситуаций // Вопросы стимулирования иноязычной устной речи в вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Ульяновск, 1985. – С. 36-46.
- 10. Фастовец Р.В.** Управление иноязычной речевой деятельностью студентов на основе моделирования общения // Вопросы стимулирования иноязычной устной речи в вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Ульяновск, 1985. – С. 47-55.

В.В. Тесленко

КЕРІВНИЦТВО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ РЕГІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Управлінська дія – "керівництво" у нашому експериментальному дослідженні мала багато особливостей. Метою керівництва ми вбачали в забезпеченні оптимального режиму функціонування створеної нами організації регіональної системи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, у реалізації відповідних планів стратегічних дій. Нами були визначені три типи керівництва (розімкнуте, циклічне, змішане), які використовувалися з урахуванням позиції міст (районів) або спеціальних навчально-виховних закладів обласного підпорядкування щодо роботи з хворими дітьми, якості планування та організації.

Розімкнутий тип керівництва передбачав надання містам (районам), спеціальним навчально-виховним закладам довіри та самостійності в роботі. Як правило, такі міста (райони), спеціальні заклади мали активну позицію в організації роботи з хворими дітьми, їхні стратегічні та операційні плани дій мали всю повноту управлінських дій.

Циклічний тип керівництва орієнтував нас на підготовку для міст (районів), спеціальних закладів більш деталізованої схеми введення в дію обласної програми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, надання їм цільової організаційно-методичної допомоги, а також поетапного відслідкування процесу опанування цього напрямку роботи, такий підхід ми використовували стосовно міст (районів), спеціальних закладів з пасивною позицією, недостатньо грамотно розробленими місцевими міні-програмами і зі слабкою повнотою управлінських дій.

Змішаний тип керівництва складався з рівномірного використання замкнутого і циклічного типів, а також з урахуванням ситуацій, які складаються в управлінні. Цей підхід був адресований містам (районам), спеціальним закладам з нестійкою позицією відносно роботи з хворими дітьми, з недостатньою скоординованістю управлінських дій.

Розвиток обласної системи роботи щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями заклав передумови для неперервної освіти педкадрів, формування їх готовності до роботи з такими дітьми.

У процесі реалізації цього завдання було організовано спеціальне навчання кадрів у курсовий і міжкурсний період з проблем роботи з хворими дітьми. Підвищення компетентності педагогічних кадрів з даної проблеми здійснювалось відповідно до концепції спеціальної освіти. Протягом останніх років розроблено навчальні плани та програми підвищення кваліфікації для педагогів різних кваліфікаційних рівнів та факультативні спецкурси за вибором, що надавало педагогам можливість задовольняти професійні запити та потреби.

Зокрема проблемні курси "Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями" забезпечили теоретичну і практичну підготовку педагогів до роботи над цією проблемою. Змістовний блок включав відповідні знання про природу вад психофізичного розвитку та механізм їх реабілітації, акцентувалась увага на міждисциплінарному характері проблеми. Важливою складовою змісту системи підвищення кваліфікації педкадрів стали дидактичні особливості навчання, реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями з пріоритетною спрямованістю на процес саморозвитку і самоосвіти. Особливої уваги надано формуванню вміння модифікувати програми навчання та керувати самостійною діяльністю дітей з обмеженими можливостями шляхом створення індивідуальних програм.

Обласна система підвищення кваліфікації дозволила значно підвищити кількісні показники формування готовності педагогів до роботи над проблемою соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. Так, у 2002 році курси та спецкурси з даної проблеми прослухали біля 4 тис. педагогів (57%), у 2004 році – більше 5 тис. 500, у 2006 році – більше 7 тис., що складає 90% від загальної кількості слухачів.

Останній вид *управлінських дій* – "контроль" – теж мав випереджаючий характер. Його призначення ми вбачали у попередженні недоліків, помилок, відхилень. Інтенсивність контролю була значно меншою, ніж з інших напрямків роботи. Контрольні перевірки були визначені значно рідше, а цільові орієнтири більш віддалені за часом. За змістом контроль спрямовували більше на виявлення тенденції, ніж на стан роботи. Оптимальна частота контролю була індивідуальною стосовно міст (районів), навчально-виховних закладів з урахуванням позицій в роботі з хворими дітьми щодо соціально-педагогічної підтримки. Контроль включав такі види, як підготовка питань для розгляду на Колегії головного управління освіти і науки (за 2 експериментальні роки – 7 разів), на нараді завідувачів рай(міськ) відділів освіти (8 разів), на нараді інспекторів шкіл міськ(рай)ВО та міських управлінь освіти (6 разів); на нарадах директорів спеціальних навчально-виховних закладів обласного підпорядкування (12 разів);

цільове вивчення стану справ (16 разів та 12 міст (районів) та 16 спеціальних закладів); перевірка (16 разів, 12 міст (районів), 14 спеціальних закладів і 72 навчально-виховних закладів, з них спеціальних 43); аналіз виконання планів роботи (15 разів) тощо.

Контроль завжди поєднувався з наданням оперативної організаційно-методичної допомоги. Тому по лінії інституту післядипломної педагогічної освіти нами була спланована і здійснена система заходів, яка включала: семінари – 52, консультації – 77, виїзди на місце – 43, інструктажі – 26.

Крім того, щодо проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями ознайомилися з 15 перспективними педагогічними досвідами роботи, вивчили – 13, узагальнили – 10, моделювали – 13, організували впровадження і розповсюдження – 20. На основі виявленого передового досвіду створена нова форма оперативної мобільної роботи розповсюдження досвіду. Таке поєднання контролю і надання можливостей самореалізації значно зменшило кількість відхилень і помилок, підвищило результативність управлінської діяльності.

Основною властивістю й джерелом ефективного функціонування обласної системи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями є взаємодія її внутрішніх складників. Саме це є підставою для вихідного судження про те, що дана система реально існує. Природно вплітаючись у педагогічний процес загальноосвітніх та спеціальних закладів для дітей з обмеженими можливостями, вона (взаємодія) виявлялась у зміні здоров'я, процесу реабілітації та соціальної адаптації хворих дітей під впливом експериментальних умов за такими показниками (таблиця 1):

Взаємодію ми розглядали як постійний показник ефективності і дієвості запропонованої моделі регіональної системи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. На її підставі у зміст роботи з хворими дітьми вносились певні корективи, урізноманітнювались засоби, види діяльності, програми та прийоми керівництва. Оскільки від характеру взаємодії внутрішніх складників регіональної системи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями залежить її кінцевий результат і ступінь наближення до мети, ми не залишали поза увагою фактори, які плідно впливали на її досягнення. Дані про них фіксувались протягом усіх років експериментального навчання. До них ми віднесли: розвиток загальної соціально-педагогічної політики регіону, наявність концептуального спрямування, врахування регіональних особливостей, єдність і скординованість дій усіх гілок влади регіону, наукову обґрунтованість стратегії і тактики, шляхів і засобів реалізації регіональної соціально-педагогічної системи, методів і форм управління нею. Найважливішою умовою життєздатності експериментальної регіональної системи

соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями виявилась її цілісність в усіх підсистемах, структурах і взаємозв'язках, а також концентрація духовних, інтелектуальних, економічних потенціалів у забезпеченні оптимальних темпів, гнучкість та корекції системи.

Таблиця 1

Критерії та показники ефективності і дієвості регіональної моделі соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями

№ з/п	Зміст завдань	Оцінка в балах (по ступеню важливості її рішення)
1	Розробка моделі персоніфікованого обліку дітей з особливими потребами	5 б.
2	Розробка моделі включення дітей з особливими потребами у дитячі заклади, загальноосвітні школи	5 б.
3	Розробка і апробація перспективних моделей інтеграції дітей з особливими потребами у суспільстві	5 б.
4	Розробка та експериментальна перевірка, діагностичних методик формування ключових компетентностей дітей із особливими потребами	4 б.
5	Розробка нових і адаптація існуючих корекційно-розвивальних курсів і програм, підготовка посібників, методичних рекомендацій тощо	4 б.
6	Розробка програм партнерства із різними групами громадськості	3 б.
7	Організація і проведення науково-організаційних заходів щодо проблем соціально-педагогічної підтримки із особливими потребами	4 б.
8	Вивчення та доцільне використання кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду роботи з дітьми пільгових категорій у процесі розробки нових і адаптації існуючих корекційно-розвивальних технологій та програм	4 б.

Вивчення результативності запропонованого нами програмно-цільового управління регіональною системою соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями ми здійснювали на підставі загальноприйнятих критеріїв управління (перелічені раніше) за трьома рівнями прояву показників: високий (3 бали), середній (2 бали), низький (1 бал).

Це дозволило нам скласти три рівні оптимальності управлінської діяльності взагалі:

- високий (2,4 – 3 бали);
- середній (1,8 – 2,4 бала);
- низький (1 – 1,8 бала).

На етапі діагностуючого експерименту тільки 21,35% міст (районів) та спеціальних закладів мали високий рівень управлінської діяльності відносно вирішення проблем обдарованості, середній рівень – 45,7%, низький – 32,85%. Запропонована нами на рівні області програмно-цільова система управління, а також відповідна загальна організаційно-методична робота дозволила поліпшити стан справ у цьому виді діяльності. До високого рівня управлінської діяльності на кінець експерименту піднялися 58,7% міст (районів) та спеціальних закладів, що на 36,35% вище, ніж на рівні констатуючого експерименту. Середній рівень управлінської діяльності мали 26,6% міст (районів), що нижче на 19,1% (на рівні констатуючого експерименту – 45,7%). Також зменшилася кількість міст (районів) з низьким рівнем управлінської діяльності – з 32,85% до 14,7% (на 18,1%). Одержані дані ще раз переконують у тому, що більш активна позиція обласного рівня управлінської діяльності позитивно впливає на зміст та структуру цього виду діяльності в підлеглих структурах.

Таким чином, узагальнюючи науково-теоретичні, науково-методичні та практичні аспекти дослідження питань управління регіональною системою соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, представляється цілеспрямованим зробити наступні висновки:

1. Інноваційна стратегія й тактика побудування та функціонування регіональної системи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями забезпечує специфічну організацію управління цією системою, спираючись на науково-теоретичний фундамент. В основі його лежить наукове осмислення філософсько-соціологічного, гуманістичного, особистісного, правового, синергетичного, розвиваючого аспектів управління. У своїй сукупності всі вони спрямовані на формування, на гуманістично орієнтоване професійне світосприйняття спеціаліста, який розуміє й приймає проблеми дітей з обмеженими можливостями.

2. Вирішальним фактором управління регіональною системою соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями є її інноваційна організація, яка основана на особистісній позиції спеціаліста (робітника управлінської структури, адміністратора, практичного соціального педагога) по відношенню до дитини з відхиленнями в розвитку як суб'єкту соціально-педагогічної діяльності. Ця позиція складається в першу чергу має перевагу статусу помічника становлення та розвитку особистості дитини, яка поважає цю особистість незалежно

від можливості застосування до знання, міри його розуміння, або нерозуміння над статусом носія соціального досвіду.

3. Характер управління як всією системою соціально-педагогічної підтримки так і управління конкретною педагогічною ситуацією трансформується від авторитарної в позицію демократичної взаємодії, співробітництва, допомоги. У свою чергу, позиція дитини переорієнтується на активну взаємодію з учасниками педагогічного процесу, а не на результат засвоєння знань. Процес засвоєння системного, узагальненого знання перестає носити характер рутинного заучування, репродукції, а організується у формах пошукової когнітивної діяльності.

4. Організація управління системою соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями повинна включати в себе діагностику стану об'єкта, планування та прийняття рішень, моніторинг і координацію діяльності, матеріально-технічне та методичне забезпечення соціально-педагогічної діяльності, підбір і підготовку кадрів. Треба співвідносити організацію соціально-педагогічної діяльності у сфері соціальних інститутів корекційно-компенсаторної спрямованості з соціальною структурою суспільства, системою державного управління та конкретним соціумом (регіоном).

5. Науково-теоретичною основою управління регіональною системою соціально-педагогічної підтримки дітей групи ризику виступають ідеї соціально-педагогічного проектування, мета якого складається в організації процесу актуалізуючого саморозвитку дитини та який дає початок змінам в соціальному середовищі їх мешкання. При цьому законсоєрідність та обґрунтованість соціально-педагогічного проектування забезпечується дотриманням таких принципів як принципи комплексного підходу, системного підходу, безперервності, додатковості, оптимальності, єдності діяльності та відношень, нелінійного розвитку.

6. Практичне забезпечення ефективного функціонування регіональної системи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями спираючись на програми – цільовий підхід до її управління як сукупність послідовних впливів на планування, організацію, керівництво та контроль з метою досягнення оптимального режиму дії інноваційного, творчого характеру управління забезпечувався на рівні планування – стратегією планування від оперативного, робочого до багатовікової комплексної програми, затвердженою регіональними органами влади; створенням науково-методичного центру, який обґрунтовує стратегію й тактику управління. На рівні організації – створенням Координаційних рад з питань соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, який забезпечує гнучкість, мобільність і цілеспрямованість управління в масштабах області, міста, району. На рівні керівництва – забезпеченням

оптимального режиму функціонування системи соціально-педагогічної підтримки шляхом використання трьох типів керівництва (розімкнуте, циклічне, змішане) на основі довіри та самостійності. На рівні контролю – наявності методичної допомоги, виявлення тенденцій, корекцій планів перевіреного стану роботи.

Література

1. **Леонт'єв А.** Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произведения. – М., 1993. – Т.2. 2. **Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / А.Кузьмінський (ред.)** – Черкаси, 2002. 3. **Кремень В.Г.** Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К., 2003. 4. **Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р.** Соціальна педагогіка. – К., 1997.

УДК 364.272

О.В. Тютюнник

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ В РАМКАХ СОЦІАЛЬНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН

Високий рівень вживання тютюну, алкоголю, зростаючі темпи поширення наркоманії в Україні є болючою соціально-демографічною проблемою.

Молодь виявляє цікавість до вживання цих психоактивних речовин (далі ПАР), піддаючись впливу комерційної реклами, компаній, мінливих тенденцій сучасного іміджу та інше. Соціологічні дослідження і статистика підтверджують легку доступність ПАР для широкого кола підлітків та молоді.

Вживання молоддю ПАР – це серйозна проблема, адже залежність від них (особливо від важких наркотиків) часто перетворює молоду людину в дисфункціонального члена суспільства, що не здатен адекватно будувати процес спілкування та взаємодії з соціумом, знижує її соціальний статус.

Тому сучасна наука і практика потребує активного пошуку більш ефективних методів профілактичної роботи, яка має вестися не лише в загальноосвітніх закладах, а продовжуватися і після закінчення школи у ВНЗ, професійно-технічних закладах, трудових колективах, шляхом застосування технологій соціально-просвітницької діяльності, які б враховували реальні можливості сучасного суспільства.

Сучасна ситуація з розповсюдження явищ наркотизації вимагає принципових змін у підходах до формування ЗСЖ молоді, одним з яких є

впровадження інтерактивних форм навчання з питань збереження і зміцнення здоров'я, відмови від вживання ПАР.

Одним із завдань інтерактивних технологій є створення умов для активної просвітницької роботи щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі через надання ведучих повноважень самим учасникам взаємодії [4, 69]. Однією з таких технологій є тренінгові заняття.

Питання методики організації і проведення просвітницького тренінгу висвітлені у публікаціях дослідниці В.М. Оржеховської, яка спільно з Україно-Голландським Центром профілактики „Escape” ґрунтовно вивчають шляхи оптимізації профілактичної роботи з проблем вживання ПАР і формування здорового способу життя підлітків та молоді. Окремі положення досліджуваної нами теми розглядають наукові співробітники Державного інституту проблем сім'ї та молоді, Інституту соціальних досліджень. Методико-технологічні аспекти антинаркотичної профілактики, зокрема в рамках застосування інтерактивних методик, вивчають такі вчені, як: Безпалько В.В., Болтівець С.І., Березіна С.В., Максименко С.Д., Максимова Н.Ю., Мирошніченко Л.Д., Сергієнко І.М. та інші.

Все вищезазначене актуалізує необхідність розробки і вдосконалення методики проведення тренінгу з метою більш широкого розгалуження даної діяльності серед молоді і вихід її на дійсно високопрофесійний і системний рівень.

Мета нашої статті передбачає розглянути окремі аспекти методики і технології проведення соціально-просвітницького тренінгу з молоддю в рамках профілактики вживання психоактивних речовин.

Почнемо з того, що соціально-просвітницька робота з молоддю має бути спрямована на поглиблення інформації з проблем вживання ПАР; трансформування негативних установок і ставлення до різних аспектів проблеми; викорінення легковажного ставлення та певних стереотипів відносно вживання ПАР; закріплення навичок протистояння негативному впливу соціального середовища і розширення стратегій поведінки в ситуаціях адиктивного ризику; формування або закріплення моделі безпечної здорової поведінки як запоруки майбутньої успішної сімейної і професійної самореалізації. Соціально-просвітницькі технології діяльності спрямовані на поширення знань, на інформаційну підтримку і стимулювання поведінкових змін і засновані на системі соціальних комунікації і інтеракції (інтраактивні технології).

Наголошуючи на важливості проведення соціально-просвітницької, профілактичної роботи у молодіжному середовищі, ми хочемо розглянути окремі аспекти тренінгової форми роботи.

Тренінг (від англ. „to train” – навчати, тренувати) – це запланований процес, який має поповнити вміння і знання учасників, а

також перевірити їхнє ставлення, ідеї, поведінку, з метою зміни, оновлення, трансформації і корекції [1].

„Традиційні програми, засновані на лекційній формі роботи, недостатньо використовують і розвивають індивідуальний досвід слухачів, пригнічують сприйняття. Натомість, тренінгові програми, побудовані на інтерактивних методах навчання, ефективно і швидко розвивають практичні навички, формують теоретичну базу знань, сприяють більш системному розумінню проблеми”, підштовхують до дії, стимулюють мисленнєву активність і рух свідомості [2]. Вони дають не лише певний обсяг знань, але і формують або закріплюють конкретні навички поведінки у ставленні до власного здоров'я, способу життя, оточуючого середовища та інших людей [4, 70]. Це інструмент для формування соціальних умінь і навичок.

В процесі проведення соціально-просвітницького тренінгу порушуються проблеми відповідальної поведінки. І тому його функції пов'язані не лише з інформуванням, як часто схильні вважати, а й з навчанням, освітою молодих людей.

Головна відмінність просвітницького тренінгу від інших його видів в тому, що його може проводити не лише фахівець, а й інструктор без спеціальної освіти, але інформаційно і методично підготовлений. Та, на жаль, часто, нехтуючи цією вимогою, за проведення такої роботи беруться люди, які не володіють достатніми знаннями з технології і методики проведення тренінгових занять. Тому тренінг в багатьох випадках нагадує звичайну гру, в якій на перше місце ставиться проведення вправ, залучення учасників до різноманітних рухливих ігор, щоб весь процес був веселим і захопливим. Хоча, насправді цей процес є набагато складнішим і змістовнішим, а отже, конче потребує знання методичного апарату такої роботи (форм, методів, прийомів, підходів, засобів і способів впливу, мети і структури роботи і т.ін.).

Треба пам'ятати, що тренінгова робота з молоддю дещо відрізняється від роботи з підлітковою аудиторією. Адже перед вами вже достатньо зрілі люди, зі сформованою психікою, системою поглядів і переконань, з усталеними звичками і моделями поведінки, часто застереотипізовані і заштамповані, з певним багажем як позитивного, так і негативного соціального досвіду. Але разом з цим, вони так само проявляють високий інтерес до цікавої і змістовної діяльності, краще вміють аналізувати, висловлюватись, робити логічні висновки, більш стримані, серйозні і можуть краще, довше зосереджувати свою увагу, сприймають інформацію, що йде ззовні, вже з огляду на своє майбутнє сімейне життя, хтось можливо виявляє професійний інтерес тощо. Багато що вони вже чули і знають, тому це треба враховувати при доборі інформації.

Є коло питань, з якими має бути ознайомлений тренер для того, щоб проводити тренінгові заняття з питань профілактики вживання ПАР.

Це перш за все: ситуації у світі, країні, місті (дані статистики, актуальність проблеми); що таке ПАР, наркоманія; механізм і особливості впливу ПАР на організм людини; характерні прояви і наслідки вживання наркотичних речовин; адиктивна поведінка; причини, що схиляють до тютюнопаління, неконтрольованого вживання алкоголю та наркотиків; міфи та хибні уявлення про різні ПАР в молодіжному середовищі (як вони формуються і як їх розвіювати); вплив групи на початок вживання наркотичних речовин; стратегії протидії тискові однолітків; наркоманія і закон: як держава намагається боротися з поширенням наркоманії; результативність подібних методів боротьби; сучасні методи лікування алкоголізму і реабілітації наркозалежних, спеціалізовані установи міста, їхні адреси; первинна і вторинна профілактика вживання ПАР (суть, розбіжності); роль первинної профілактики та методи її проведення серед молоді [3].

Завдання тренера – допомогти групі виявити свої ресурси, надати можливість кожному учаснику максимально використати власний досвід і навчитися на досвіді іншого (реалізація партисипаторного підходу). Цей підхід базується на вірі в те, що люди ефективніше навчаються, коли цінують їх власні знання та спроможність до дії, а також, коли вони можуть поділитися і проаналізувати власний досвід у комфортному для себе середовищі [1]. Він передбачає ставлення до людини як до динамічної, активної особистості, яка здатна засвоювати знання, мислити, самостійно планувати свої подальші дії, знаходити найкращі для себе способи і форми поведінки, основууючись на власному і набутому під час тренінгу досвіді.

Тренінгові програми, спрямовані на профілактику вживання ПАР, мають містити окремі види діяльності в кожному з даних напрямів: [3, 97-102].

- надання інформації (цілеспрямованого, вільного, не ізольованого від реалій життя інформування молоді про шкідливі наслідки вживання наркотиків, чинники адиктивного ризику, їх виникнення і механізми впливу, представлення фактичних відомостей про різні аспекти наркотизації);

- апеляція до цінностей і знань (вплив на інтелектуально-мотиваційну сферу людини, формування у молоді навичок аналізу і критичної оцінки інформації, котрі фокусуються на підвищенні стійкості до негативних соціальних впливів завдяки ціннісним установкам, спрямованості на ведення ЗСЖ);

- надання альтернативи (формування у молоді позитивних установок щодо недопущення вживання наркотиків, пошуку і реалізації альтернатив адиктивної поведінки, виховання пріоритету ведення ЗСЖ, і переконання у реальних перевагах, які дає твереза, природна, здорова, свідомо життєва активність, вироблення стратегій альтернативних життєвих програм);

- виховання протидії (оволодіння молоддю навичками аналізу своєї поведінки, розширення діапазону можливих її варіантів у складних ситуаціях примусу до вживання наркотиків, подолання стандартності у використанні способів відмови шляхом навчання людини більш тонкої та багатой нюансами поведінки, вміння чинити опір асоціальному впливу близького оточення, ЗМІ, кіноіндустрії, що пропагують зразки наркофільної поведінки);

- робота з особистісною проблематикою та надання адекватної допомоги в подоланні проблем, що можуть призвести до появи тяги до наркотиків чи інших ПАР; емоційне навчання; корекція соціально-психологічних особливостей особистості, вплив на рівень домагань і самооцінку тощо;

- зміцнення здоров'я (корекція самосвідомості, активізація почуття відповідальності за своє здоров'я та поведінку, яка впливає на нього; вироблення установки на зміцнення здоров'я; сприяння розвитку особистості, що формує, здоровий життєвий стиль, який впливає на її власне благополуччя).

В структурі тренінгу з даної проблематики тренер повинен дотримуватися етапності процесу, домогтися застосування широкого розмаїття методів у своїй роботі. Традиційно має виділятися вступ, де повідомляється мета і завдання тренінгу, відбувається знайомство учасників (метод „кола”, коли кожен може коротко та лаконічно представити себе по черзі; рухлива гра тощо); прийняття правил групи (демонстрація, міні-повідомлення тощо); проговорюються очікування від тренінгу (метод „кола”, методи письмового збору інформації), рухливі ігри, вправи-розминки у проміжку між блоками інформації для розрядки і відпочинку.

На етапі актуалізації проблеми (Осмислення і Оцінка) важливо налаштувати аудиторію на сприйняття інформації, навіть не дуже приємної, спрямувати на успіх роботи, встановити емоційний контакт, проявити доброзичливість і тактовність. Тренер намагається визначити спільно з групою нагальні причини проблеми наркотизації підліткового та молодіжного середовища, розібратися в істинних мотивах адиктивних відхилень у поведінці, виокремити позитивні і негативні характеристики вживання ПАР, проаналізувати моделі поведінки підлітків „групи ризику” тощо („коло”; презентація; демонстрація слайдів, плакатів, діаграм, графіків, відеоматеріалів, схем, малюнків, таблиць; метод асоціацій; „мозковий штурм”; експрес-інтерв'ю).

Оцінка рівня поінформованості здійснюється з метою вималювання картинки обізнаності групи з проблем наркозалежності. Це важливо для тренера тим, щоб остаточно визначитись з характером, об'ємом, рівнем складності інформації, намітити проблемні питання, на яких варто зробити акцент (метод анкетування, „мозковий штурм”, бліцопитування, „коло”, індивідуальне і групове інтерв'ювання тощо).

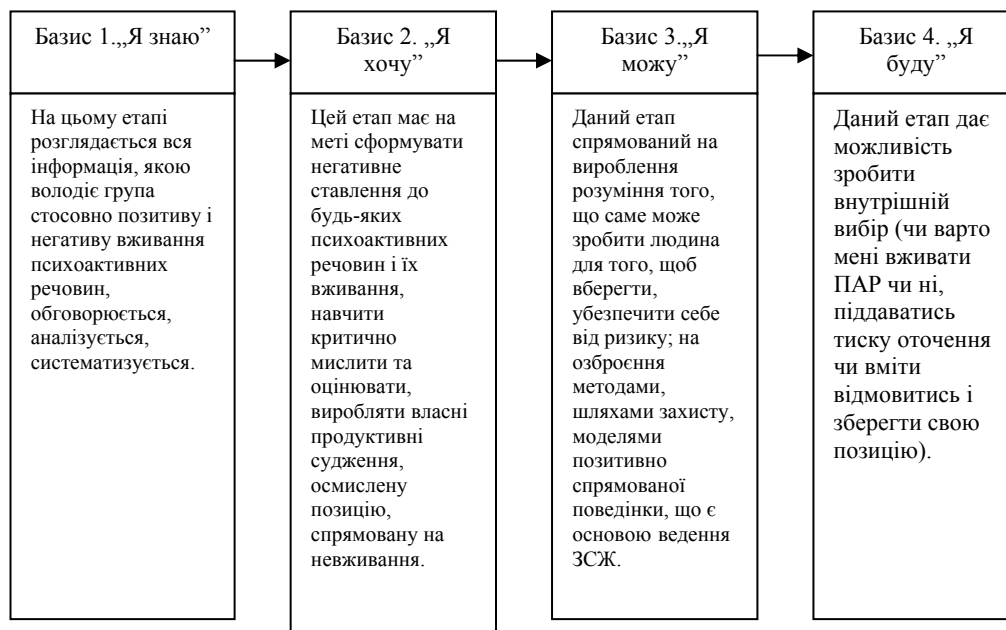
Інформаційний блок (Теорія і Оцінка) може бути організований за допомогою низки методів і технік: інтерактивна бесіда; міні-лекція; метод питання-відповіді „з перших вуст” (коли на тренінг запрошується „Джокер”, людина у масці, що в минулому була споживачем наркотиків або перебуває на лікуванні, для відвертої розмови); відеолекторій; презентація з демонстрацією; обговорення великою і малими групами; вікторина; метод полярних характеристик („за” і „проти”, „+” і „-” явища проблеми); метод „кутів” (обговорення різних аспектів проблеми, що розташовані у кутках кімнати); тезисні дискусії, ділові ігри, метод провокаційних тверджень та ін. У процесі підготовки та відбору матеріалу для обговорення тренер має пам’ятати, що усі факти, які наводяться на осуд негативних проявів явища наркоманії, мають бути доведені і аргументовані, містити достатню кількість доказових прикладів, обґрунтувань, посилянь на офіційні джерела (документи, закони, газетні та журнальні статті, статистичну звітність), і підкріплюватися прикладами з власного життя, життя своїх знайомих чи інших людей, що стали жертвами наркотичної залежності чи опинилися втягнутими в наркобізнес. Обговорюючи проблематику вживання наркотичних речовин, необхідно зменшувати, розвінчувати роль вживання таких речовин в житті людини, показуючи, що їх істинна роль – це ерзац (заміна, заміщення) повноцінного життя. Вживання ПАР слід розглядати не як „особливе життя”, а як втечу від життя, слабкість, страх перед життєвими проблемами і перешкодами, тоді як ці перешкоди являються насправді умовами, джерелами розвитку і розширення особистісних можливостей. Працюючи з молоддю на тренінгових заняттях в процесі бесіди чи обговорення, необхідно приділяти увагу трьом аспектам: знання їх щодо ПАР, ставлення до них і поведінка стосовно їх вживання. Позиція соціального педагога-тренера має бути орієнтованою на досягнення проблемного рівня розуміння учасниками питань наркозалежності; більше орієнтуватись на те, щоб спрямовувати у потрібне русло обговорення проблеми, аніж на те, щоб передавати учасникам групи конкретні знання. Уважне вислуховування учасників, повага до їх думки допоможе заохотити підлітків та юнаків до широкої розмови. Варто уникати надмірної деталізації, надлишкової інформації про ПАР, бо це часто грає роль негативної реклами, провокує до експериментування. Важливо насичувати обговорення запитаннями до учасників, а також ілюструвати спільно виявлені факти (демонстрація слайдів, схем, малюнків, коротких відеосюжетів тощо).

Першочерговим завданням етапу набуття практичних навичок (Практика і Оцінка) є допомога у прийнятті вірної позиції по відношенню до вживання різного роду ПАР, в уникненні помилкових кроків, неправильних рішень у ситуаціях адиктивного ризику. Потрібно навчити молодих людей боротися з кризовими ситуаціями, надати можливість відрефлексувати внутрішні конфліктні життєві ситуації для

того, щоб вони в результаті не стали причиною проявів асоціальної поведінки; спонукати до самоаналізу, переосмислення власної поведінки, до вироблення усвідомлених суджень, особистісно-обґрунтованих позицій, антинаркотичних установок і мотивації. На цьому етапі тренеру слід зосередитись на досягненні того, щоб молоді люди самі визначили модель безпечної, здорової поведінки, аналізуючи її переваги і недоліки, основується на соціальному досвіді (у групі формується колективна думка і її вплив на всіх членів групи є значно сильнішим, ніж слова окремої людини, зокрема, тренера); домогтись узгодженості поглядів усіх членів групи хоча б у ключових аспектах питання; спонукати до усвідомлення і формування переконання у згубності і недоцільності вживання ПАР та необхідності певних змін у стратегіях власної поведінки, якщо вона не достатньо відповідає спільно визначеній і обґрунтованій моделі. Можуть застосовуватись такі методи: проєктивне малювання, психогімнастика, колективна творча праця (ліплення, колажі, креслення, малювання, моделювання, складання пісень, поем, історій, ігор), вирішення ситуаційних вправ, моделювання проблемних ситуацій, дебати (зіткнення суперечливих думок і надання можливості побачити реальну картинку чи перспективу), дискусія, акторська гра (частково театралізовані постановки, пантоміма), рольова гра, психодрама, елементи театру-Форуму, робота з соціальною рекламою, аналіз критичних випадків чи життєвих сценаріїв.

Важливим є підсумковий етап в роботі групи (Оцінка і Висновки), підбиття підсумків, де відбувається аналіз того, що прозвучало на тренінгу, визначається, чи були реалізовані очікування учасників і чи був цікавим запропонований матеріал, що нового дізналися про негативний вплив наркотиків і наркозалежність в цілому; відбувається висловлювання учасників, обмін думками, можливе формування „шкали ідей” як результат активної взаємодії і спільної роботи над проблемою. З цією метою використовуються: метод активних цінностей, „круглий стіл”, метод консенсусу, „графіті”, коли кожна міні-група пише власне „графіті” із фраз, слів, графіків на задану тему, передаючи іншій мікрогрупі, потім: обговорення, коментар, висновки та ін.

Важливо дотримуватися методичного підходу, який передбачає розподіл матеріалу тренінгу за темами на чотири частини (базиси):



З метою зацікавлення до участі у тренінгу, можна запропонувати оригінальну його назву, напр.: “Для мене життя – це вже наркотик!”, “Наркотик плюс-мінус життя”, “Голка і ВІЛ – кров і біль”, “Здоров’я чи “кайф” – it’s your choice and your life!”, „Цигарці я кажу прощай і всіх запрошую на чай” „I want to talk about smoke”, „Хлопчина й чарочка – жаклива парочка”, „Просто спитай себе: „Навіщо?”, „Портрет курця...Художник всім відомий”, „Урок на майбутнє”, „Здоровим бути здорово!”.

Отже знання методичних засад із застосування тренінгової форми роботи з молоддю в напрямку попередження вживання ПАР, володіння основними методами і техніками групової взаємодії, прийомами і способами впливу, чітке структурування діяльності і наповнення кожної частини конкретним змістом допоможе тренеру на рівні високого професіоналізму здійснювати соціально-просвітницьку діяльність в рамках профілактики.

Таким чином, ми розглянули лише окремі аспекти організації і методики проведення соціально-просвітницького тренінгу, довели актуальність і необхідність здійснення такої роботи серед молоді. Просвітницький тренінг органічно поєднує в собі теорію і практику, інформацію і дію, знання і вміння, спираючись на соціальний досвід, як джерело і результат пізнання; заохочує до співпраці, відкритості, активності, відповідальності всіх учасників взаємодії.

Сподіваємось, що інформація, висвітлена у даній статті, буде корисна тим, хто хоче спробувати себе в ролі тренера або зможе поповнити вже наявний методичний арсенал тренерів, інструкторів, спеціалістів, що займаються проблемами профілактики вживання ПАР.

У подальшому ми плануємо здійснити пошук та обґрунтування шляхів і способів підвищення ефективності тренінгової практики в рамках антинаркотичної просвіти.

Література

1. Методичні рекомендації до проведення тренінг-курсу для підлітків з питань просвітницької роботи щодо здорового способу життя. – К., 2002. **2. Технологія** проведення тренінгів з формування здорового способу життя молоді / Г.М. Бевз, О.П. Главник. – К., 2004. – Кн.1. **3. Тютюн**, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / О.О. Яременко, О.М. Балакірева, О.О. Стойко та ін. – Кн.7 – К., 2004. **4. Система** роботи школи з профілактики вживання учнями психоактивних речовин: навч.-метод. посіб / За ред. В.М. Оржеховської. –Черкаси, 2006.

УДК 331.36

Ю.М. Філіппов

ВПЛИВ АСПЕКТУ СУМІСНИЦТВА НАВЧАННЯ ТА ПРАЦІ НА ЗДОБУТТЯ МОЛОДІЮ ПРОФЕСІЇ

Вирішення питання вторинної зайнятості учнівської та студентської молоді на сьогоднішній день залишається досить актуальним. Гнучка модель залучення молоді до трудової діяльності передбачає використання різних видів зайнятості, їх комбінацій. Завдяки державним установам, підприємствам різних форм власності та громадським молодіжним організаціям розширюється спектр видів тимчасових робіт за рахунок активної пропозиції новітніх спеціальностей, що користуються попитом серед роботодавців (кур'єр, промоутер, мерчендайзер, рекламний агент, підписний агент, помічник менеджера, тощо).

Тимчасовою, неповною та вторинною зайнятістю охоплені майже всі статево-вікові групи молоді. Залучення до праці уже на ранніх етапах становлення підлітків та студентів сприяє утвердженню активної трудової поведінки, включенню у економічні відносини, здобуттю життєвого досвіду та професійних навичок, визначеності з майбутнім фахом та спеціальністю.

Участь молоді у трудовій діяльності, яка не супроводжується припиненням отримання освіти (наприклад, під час літніх канікул), може бути розцінена як позитивне явище, що відповідає інтересам підлітка і суспільства. Мова йде про початкові етапи адаптації до трудової діяльності, про вироблення стереотипу трудової поведінки в ринковому середовищі [5].

Серед міських підлітків більше тих, хто працює епізодично, коли трапиться нагода, особливо влітку під час канікул. Серед тих, хто працює або підробляє, офіційно оформлюються переважно ті, кому роботу допомагали знайти у державних установах чи громадських об'єднаннях, які займаються зайнятістю, решта працює без офіційного оформлення.

Праця сільських підлітків у родинних особистих підсобних господарствах – поширене явище, тому можна стверджувати, що показники частоти та тривалості праці у сільської молоді вищі, а вік вступу в трудові відносини – менший, ніж у міської. У сільській місцевості найчастіше підліткова праця некваліфікована, важка фізично. Більше, ніж у місті, поширені такі види економічної активності, як збір вторинної сировини, лікарських рослин, ловля та продаж риби, збирання та продаж грибів, ягід, реалізація продукції, виробленої в особистому підсобному господарстві.

Останнім часом змінився характер молодіжної, особливо дитячої, зайнятості – з організованих та "формальних" місць працевлаштування (на підприємствах, у лабораторіях, дитячих садках, у навчально-виробничих комбінатах тощо) підлітки вийшли на "вулицю", у неформальний сектор (реклама, продаж преси, миття автомобілів, ремонтно-будівельні роботи, сільськогосподарські роботи, тощо). Раніше майже вся робота проводилася в організованих формах або з офіційним оформленням. Нині ж картина принципово змінилася – оформлення на роботу стало необов'язковим, а часто і небажаним (особливо з боку роботодавця).

Державні установи, що надають послуги у працевлаштуванні (служби зайнятості, молодіжні центри праці) та молодіжні громадські організації (асоціації, агентства, бюро тощо) проводять активну політику щодо забезпечення молоді роботою у форматі неповної, тимчасової чи вторинної зайнятості. Часто трапляється, що саме такі види робіт найбільше пропонуються роботодавцями і на них існує вищий попит, ніж на постійну роботу за наймом. Найчастіше пропонується робота для рекламних агентів, маркетологів, сторожів та охоронців, кур'єрів, продавців, з догляду за хворими чи пенсіонерами. Поширені також сезонні роботи (влітку) – збирання врожаю, ремонтно-будівельні роботи тощо. Отже, специфіка таких видів робіт полягає в необов'язковості відповідного фаху (часто низько кваліфікована), порівняно невеликій заробітній платі.

Варто відзначити, що не всі організації та установи, які діють на ринку праці у сфері надання послуг з працевлаштування, можуть запропонувати зазначені форми зайнятості. Кадрові та рекрутингові агенції, як правило, пропонують постійну, порівняно високооплачувану роботу, до майбутніх працівників висуваються жорсткіші та вищі вимоги щодо фаху та досвіду; тимчасові роботи пропонуються рідко. Натомість центри зайнятості та молодіжні центри праці набагато мобільніші в

цьому питанні, вони практикують залучення молоді до оплачуваних громадських робіт, молодіжних трудових загонів, волонтерського, студзагонівського руху тощо.

Студентській молоді, яка бажає працювати, тимчасову роботу допомагають знайти також спеціальні відділи, створені у ВНЗ (у деяких технічних ВНЗ діють конструкторські бюро, які приймають замовлення на виготовлення науково-технічної документації, на різні розробки та впровадження тощо). Вартий уваги та наслідування досвід ВНУ імені В. Даля, в якому створений студентський центр праці, який співпрацює з Луганським обласним молодіжним центром праці й отримує звітні інформацію про вакансії постійного та тимчасового характеру. Молодіжні центри праці співпрацюють зі студентами старших курсів, підшуковують для них роботу, близьку до їхньої спеціальності, надають інформаційно-консультативні послуги та поради щодо подальшого працевлаштування, пропонують сезонну роботу (літні табори відпочинку, сільгоспроботи тощо).

Підвищення активності державних служб та молодіжних громадських організацій з працевлаштування молоді в напрямі розширення послуг та пропозицій роботи, що має характер тимчасової, неповної та вторинної зайнятості, їх тісніша співпраця із закладами освіти (школами, ПТУ, навчальними закладами I-IV рівнів акредитації) дасть змогу регламентувати офіційну та неофіційну зайнятість, зменшити напругу на ринку праці, формувати активну трудову поведінку на ранніх етапах входження в ринок праці тощо.

Одним із напрямів державної політики розвитку економічної активності молоді, що проводиться молодіжними центрами праці та молодіжними громадськими організаціями, є сприяння тимчасовому працевлаштуванню безробітних, учнів і студентів, а саме: організація учнівських і студентських загонів, громадських робіт тощо. З одного боку, тимчасова суспільно корисна праця зазначених категорій молоді забезпечує їм більш прийнятний рівень добробуту. З іншого – громадські роботи запобігають соціальній дезадаптації і втраті зв'язків з ринком праці молодих безробітних, сприяють формуванню перших трудових навичок, вмінь співпрацювати з іншими людьми, більшій самостійності й відповідальності молоді.

Практика застосування громадських робіт має в Україні вже більш ніж десятирічний досвід. Організацію громадських робіт як активного елементу соціального захисту безробітного та незайнятого населення було передбачено Законом України "Про зайнятість населення" та Національною програмою громадських робіт. Обсяги і основні напрями організації громадських робіт у регіонах визначаються в регіональних програмах зайнятості населення. Через загальнодоступність громадських робіт і низькі вимоги щодо освітньо-професійного рівня

залучені молоді люди беруть більш активну участь у цій формі зайнятості, ніж інші категорії незайнятого населення.

Однак слід зазначити, що відповідно до Закону України "Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття" значно обмежені можливості молоді щодо участі в оплачуваних громадських роботах. Таке право залишається лише у тих молодих людей, які мають статус безробітних.

Тому підвищується значення відродження раніше випробуваних форм тимчасового працевлаштування (сезонної зайнятості, у вільний від навчання час) молоді, а саме: робота учнівських і студентських загонів, волонтерських загонів, таборів праці та відпочинку.

Рух молодіжних трудових загонів є реалізацією потреби молоді в додатковому заробітку для покращення рівня життя, пом'якшення умов переходу до ринкових відносин. Сприяння вторинній зайнятості учнівської та студентської молоді – це, насамперед, запобігання її масовому безробіттю. Крім того, це можливість забезпечення умов для змістовного дозвілля молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві, а також запобігання негативним явищам у молодіжному середовищі.

На місцевому рівні приймаються розпорядження голів обласних державних адміністрацій та програми обласними радами депутатів щодо сприяння тимчасовій зайнятості учнівської та студентської молоді, підтримки руху молодіжних трудових загонів.

З кожним роком зростає кількість юнаків та дівчат, залучених до участі в молодіжних трудових загонах. За видами робіт найбільшою популярністю користуються сільськогосподарські та будівельні роботи. Позитивним моментом у діяльності молодіжних трудових загонів є розширення географії діяльності трудових загонів.

Уже стало традицією направлення молоді на сільськогосподарські роботи до АР Крим, на роботи з реставрації й відновлення замків Львівщини та на організацію міжнародних літніх волонтерських таборів.

Розглядаючи вторинну зайнятість молоді у позанавчальний час треба, на наш погляд, окремо виділити такий аспект як сумісництво навчання та праці. Слід зауважити, що в науковій літературі дуже мало було зроблено спроб щодо аналізу аспекту сумісництва навчання та праці. Разом з тим праці зарубіжних дослідників (праці Шавита і Мюллера) вводять поняття «входження у зайнятість молодої особи».

У літературі останні роки аспекту студентській трудовій зайнятості приділяється увага. Це і великі дослідницькі праці під керівництвом Д. Константиновського, Ф. Шереги, А. Єфендієва. Особливий інтерес представляє робота виконана під керівництвом В. Черчикова, у якій функції трудової зайнятості студентів розглядаються більш комплексно, сам аспект зв'язується зі стратегією

інтеграції в систему трудових відношень та формуванням нового механізму працевлаштування студентів і випускників ВНЗ. А також слід відзначити праці дослідників з цієї проблеми Ю. Вишневського, В. Радаєва, Л. Рубіну, Т. Разумову. Усі названі автори внесли істотний внесок у формування уявлень про характер сумісництва студентами навчання із трудовою зайнятістю, масштабах цього аспекту, дозволили уточнити можливий список чинників, впливающих на рішення про сумісництво навчання з працею. А також, виявити допоміжні функції трудової зайнятості студентів: дякуючи сумісництву навчання у вузі із працею студенти заповнюють недоліки вузівської підготовки, отримують перевагу за рахунок отримання соціальних зв'язків визначеному професійному товаристві, освоюють роль дорослого, здатного самостійно організувати своє життя і бути незалежним від батьківської сім'ї.

Питання організації вторинної зайнятості молоді, особливо у позашкільний та канікулярний час, а також сумісництво навчання та праці студентів у вітчизняній літературі вивчені, на наш погляд, недостатньо. Водночас, незважаючи на соціальні та економічні труднощі в державі, стагнацію економіки, а, відповідно, дуже обмежений попит на працю учнівської та студентської молоді, таки існує об'єктивна необхідність у тимчасовому її працевлаштуванні. І це відчувають не тільки різні категорії підлітків та молоді, а й роботодавці.

Література

1. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С.165-170. **2. Соціальна** робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін.; За заг. ред.: І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової. – К., 2003. **3. Васильков В.М.** Соціально-психологічні питання професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 12-18. **4. Гросс А.Б.** Профессиональная социализация студента в условиях современной России // Инновации в образовании. – 2004. – №4. – С. 18-23. **5. Лугай В.С.** Філософія сучасної освіти. – К., 1996. **6. Леонтьев А.Н.** Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. **7. Балакірєва О.М.,** Онікієнко В.В., Валькована О.В. та ін. Соціальні проблеми працевлаштування молоді. – К., 2004.

Л.Г. Харченко

**ФОРМУВАННЯ ЄДНОСТІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ Й
ГЕНДЕРНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА УМОВА УСПІШНОЇ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЖІНОЧОЇ МОЛОДІ**

В реальному житті співвідношення біологічного й соціального в людині, статевої й гендерної в особистості є складним багаторівневим конструктом, що виявляється на індивідуальному рівні, тобто у сфері суб'єктивного особистісного простору.

Успіх у соціалізації жіночої молоді може бути досягнутий, якщо вдасться досягти гармонійного поєднання в розвитку гендерного й статевої контекстів особи. Інакше кажучи, діяльність соціальних працівників і соціальних педагогів має бути спрямована на формування гармонійної єдності гендерної й статевої самосвідомості.

При цьому ми виходимо з класичного розуміння самосвідомості як усвідомлення й оцінки людиною самої себе, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їх мотивів і мети, власного ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самої себе [11, 130].

Предметом або об'єктом самосвідомості є сама людина. Вона оцінює своє тіло й порівнює його з тілесними характеристиками тих, хто її оточує, усвідомлює саму себе, свій світогляд, ставлення до інших людей, до свого місця серед них тощо [2, 259].

Розробку цієї педагогічної умови, на нашу думку, доцільно розпочати з визначення сутнісної характеристики співвідношення гендерної й статевої ідентичності, оскільки від правильного розуміння цього співвідношення залежить і ефективність реалізації самої умови.

Для виконання поставленого завдання особливого значення набувають роботи, присвячені різним аспектам гендерної ідентичності та соціалізації. Це дослідження Ш.Берн, С.Бовуар, С.Бем, Т.Бендас, І.Габської, О.Здравомислової, М.Кімела, І.Кльоциної, Л.Малес, Н.Дж. Селзера, О.Ярської-Смирнової та ін.

У суспільстві зазвичай традиційно передбачається, що гендерна й статева ідентичність уже перебувають у гармонійній єдності.

Очікується, що біологічна особина жіночої статі відчуває себе жінкою, і це відчуття відповідає загальноприйнятому визначенню жіночності. Мається на увазі, що вона готова прийняти на себе ролі й обов'язки, традиційно пов'язані з її статтю. Проте насправді це припущення не завжди правильне, оскільки кожен з цих компонентів

обумовлений різними чинниками (біологічними, психологічними й соціальними), вони не завжди поєднуються один з одним [10, 63].

Саме від того, наскільки узгоджені ці компоненти, і залежатиме можливість єдності формування гендерної й статевої самосвідомості в процесі соціалізації жіночої молоді.

Поняття біологічної статі містить первинні й вторинні фізіологічні ознаки, характерні для чоловіків або жінок – органи розмноження, волоссяний покрив на обличчі тощо [10, 63].

З раннього віку людина ототожнює себе з певною статтю. У неї виникає суб'єктивне „відчуття статі” й розвиваються певні характеристики особистості – маскулінні й фемінні. При цьому вони можуть не збігатися зі статтю: жінка може мати маскулінні риси, а чоловік – фемінні, можуть траплятися певні поєднання тих та інших рис.

Поняття ідентичності вперше детально представив Е.Еріксон. За його визначенням ідентичність базується на відчутті тотожності самої себе й неперервності свого існування в часі й просторі, а також на усвідомленні факту, що ця тотожність і неперервність визначає оточення [13, 59].

Гендерна ідентичність пов'язана з тим, чи відчуваємо ми себе насправді чоловіком або жінкою [10, 63].

Певною мірою інтеграційним поняттям, що об'єднує біологічні й соціальні компоненти особистості, є поняття психологічної статі, під яким розуміється комплекс психологічних, соціокультурних і поведінкових характеристик, що забезпечують індивідуальні особисті, соціальні й правовий статус чоловіка й жінки. Психологічна стать – це одна з найважливіших характеристик людини, показник її психічного здоров'я, умова єдності особистісних проявів. Психологічна стать разом з біологічними характеристиками значною мірою впливає на формування й самовизначення жінки або чоловіка в особистісному й соціально-психологічному сенсі, на структурування їхнього „Я”. Визначаючи тенденції міжособистісного спілкування, й особливо міжстатевих взаємин, психологічна стать нерідко зумовлює життєвий шлях людини [12, 111].

Разом з тим, ми вважаємо, що розробка нашої умови повинна більшою мірою спиратися на змістовну характеристику статевої ідентичності, оскільки остання пов'язана з розподілом людей на групи чоловіків та жінок і усвідомленням належності людини до тієї чи іншої статі, що полягає в переживанні своєї відповідності статевим ролям, тобто таким формам поведінки, які зумовлені біологічними відмінностями між статями [8, 135].

У цьому визначенні підкреслюється узгодженість свідомості й поведінки людини як представника певної статі. Орієнтирами для такого узгодження є вимоги статевої ролі, які мають нормативний характер, виражають певні соціальні очікування, виявляються в поведінці. На рівні

культури статевої ролі існують у контексті певної системи статевої символіки та стереотипів маскулітності й фемінності. Прийняття й засвоєння індивідом своєї статевої ролі і є свідченням отримання статевої ідентичності, з якою надалі співвідносяться самосвідомість особистості й всі властивості її поведінки [9, 283].

Продовжуючи розробку попередньої педагогічної умови, ми разом із статевою ідентичністю розглядаємо гендерну ідентичність – одну з найсуттєвіших характеристик, без якої не може існувати свідома автономна особистість [8, 99]. Вона полягає в переживанні своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників певної соціальної групи – жіноцтва або чоловіків (або таким, що приписуються представникам певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією) [8, 135]. Через ці групи стать включається в систему гендерних та інших соціальних зв'язків та взаємин, реалізує свою потребу групової належності [7, 99]. Як свідчить аналіз, людина може мати певну чітко визначену статево-гендерну ідентичність і водночас зазнавати утруднень з гендерною ідентичністю, переживати невідповідність гендерним ролям і стереотипам, відчувати нереалізованість себе як чоловіка чи жінки, невідповідність жіночому або чоловічому ідеалам. Оскільки гендерні ролі й стереотипи – це продукт суспільної історії, який містить соціокультурні особливості та традиції, що часом не мають нічого спільного з природою статі, то гендерна ідентичність залежить здебільшого від соціальних (історичних і географічних) чинників, а не від біологічної природи людини [8, 135]. Це положення є принципово важливим для нашого дослідження, оскільки допомагає правильно визначити співвідношення статевої й гендерної ідентичності.

На процес формування гендерної ідентичності впливають особливості психосексуального розвитку, навчання соціальних норм, сексуальні переваги. Соціальне виховання, соціалізація є вирішальним елементом для формування гендерної ідентичності [6, 187]. Ми поділяємо думку Е.Ярської-Смирнової, згідно з якою гендерна ідентичність – продукт соціального конструювання; особливий вид соціальної ідентичності, що співіснує в самосвідомості людини в єдності з уявленнями про професійний, сімейний, етнічний, освітній і т. ін. статус.

Отже, підводячи своєрідний підсумок, можемо стверджувати, що, по-перше, у феномені статевої ідентичності передусім акцентуються соматичні ознаки, на основі яких формується ідентичність людини як представника певної статі; по-друге, у феномені психологічної статі, разом з біологічними основами, особливої значущості набувають психологічні й поведінкові прояви особистості як індикатори чоловічого й жіночого, що наповнюють змістом аспект самосвідомості особистості, пов'язаний зі статтю; по-третє, у гендерній ідентичності на перший план виходять соціокультурні параметри категорій „чоловіче” й „жіноче”,

відповідно до яких людина ідентифікує себе з конкретною гендерною групою, конструюючи свою ідентичність як представник якоїсь статі [4, 360].

Подальша аналітико-дослідницька робота щодо визначення педагогічної умови, яка вивчається, її сутнісних характеристик, на нашу думку, може бути продовжена в контексті виділення зв'язку між гендерними конструкціями й внутрішньоособистісними переживаннями. Цей зв'язок простежується в таких соціально-психологічних феноменах, як внутрішньоособистісний гендерний конфлікт і криза гендерної ідентичності.

Гендерний конфлікт викликаний суперечністю між нормативними уявленнями про риси особистості й особливостями поведінки чоловіків і жінок та неможливістю або небажанням особистості відповідати цим уявленням-вимогам. Будь-який гендерний конфлікт базується на явищах статевої диференціації та ієрархічності статусів чоловіків і жінок, що існують у сучасному суспільстві [4, 341].

Дослідники виділяють такі типи гендерних конфліктів: „рольовий конфлікт працюючої жінки”, „конфлікт боязні успіху”, „екзистенціально-гендерний конфлікт”. Розглянемо їх детально, оскільки саме вони відображають співвідношення гендерного й статевої.

Рольовий конфлікт – соціальна ситуація, у якій від того самого індивіда очікуються несумісні одна з одною рольові дії. Коли жінка одночасно виконує три свої основні ролі (подружню, батьківську, професійну), вірогідність рольового внутрішньоособистісного конфлікту дуже велика, оскільки в жінки просто не вистачає фізичних ресурсів для повноцінного виконання цих ролей [4, 344].

Найбільш вираженим деструктивним показником рольового конфлікту працюючої жінки є відчуття провини, яке народжується з моделі сприйняття жінкою своїх ролей. Часто це пов'язано з синдромом супержінки: мати в житті все (заміжжя, діти, кар'єра) і чудово виконувати свої обов'язки [7; 104].

Наступний тип внутрішньоособистісного гендерного конфлікту є конфлікт „страху успіху”. Феномен „страх успіху” ми описали в попередньому розділі, тому акцентуємо увагу лише на тому аспекті, що стан уникнення успіху формується під впливом соціокультурного середовища й статевої стереотипів. Жінки відчувають тривогу не з приводу досягнень взагалі, а лише в тих галузях, де вони порушують загальноприйняті статевої норми [4, 346].

Що стосується екзистенціально-гендерного конфлікту, то жінки, реалізуючи „істинно жіноче призначення бути матір'ю та берегинєю домашнього вогнища”, часто переживають його в період психологічного віддалення дітей, які подорослішали, від сім'ї. Багато жінок, живучи життям дітей, абсолютно забувають про власне життя [Там, же].

Екзистенціальний конфлікт вимагає від людини переосмислення власного життя, переоцінки своїх життєвих цілей, стосунків з тими, хто її оточує, тощо. Вирішення конфлікту полягає в тому, щоб зуміти визначити нові складові свого життя.

Кожен з цих видів конфліктів, на нашу думку, по-своєму відображає ті проблеми в процесі соціалізації, з якими стикається жіноча молодь. Розуміння й урахування можливості появи й розвитку таких конфліктів є необхідною складовою педагогічної умови, що розробляється нами.

Не менш важливим явищем, що характеризує проблему єдності гендерної й статевої самосвідомості, є криза гендерної ідентичності. Це вельми поширене явище, проте, імовірно, немає підстав стверджувати, що всі вітчизняні чоловіки й жінки в останні десятиліття ХХ століття переживали кризу гендерної ідентичності.

У феномені кризи гендерної ідентичності відображається ситуація, у якій конкретні моделі маскулінної та фемінної поведінки виявляються значною мірою не відповідними нормативним зразкам справжньої мужності або жіночності, поширеним у суспільній свідомості. Криза гендерної ідентичності – неможливість відповідати нормативному еталону маскулінності / фемінності [4, 380].

Криза гендерної ідентичності зазвичай пояснюється наявністю у свідомості жінки суб'єктивних конструкцій жіночого самоствердження, далеких від егалітарного мислення. До основних з них дослідники відносять:

1. Установку на материнство як основну сферу самореалізації жінки. У буденній свідомості більшості людей „жінка перш за все – мати”. Соціалізаційно закріплена схильність до виконання жінками материнських функцій (з урахуванням біологічних передумов) розглядається багатьма жінками як основна домінанта їхнього призначення й існування.

2. Прагнення бути гарною господинею дому. Роль господині дому – дуже значуща для самоствердження жіночої ідентичності роль. Предмет гордості жінки – порядок, затишок у домі, смачна їжа. Визнання господарських успіхів жінки – вельми значуща складова її позитивної самооцінки.

3. Орієнтація на сферу міжособистісних стосунків і досягнення компетентності як суб'єкта взаємодії. У межах центрованого на взаєминах підходу, розробленого Джин Міллер, головна рушійна сила в житті жінки – постійне прагнення до спілкування, взаємності, чуйності. Центрована на стосунках модель психології жінки підкреслює важливість емоційної близькості з людьми. Участь у соціальній взаємодії й особисті взаємини відіграють велику роль для формування й розвитку ідентичності жінки.

4. Приваблива зовнішність та установка на збереження привабливості як важливого жіночого ресурсу взаємодії з тими, хто її оточує: зовнішність як складова образу „Я”. Відповідність характеристик зовнішності сучасним „еталонам краси” істотно підвищує самооцінку жінки [4, 369 – 370].

Якщо жінка тривалий час перебуває в ситуації неможливості підтримати стандарт загальноприйнятої фемінної поведінки, то це підриває основи її самоствердження, вселяє у свідомість відчуття неповноцінності, збитковості, провокує стан, який може бути кваліфікований як криза ідентичності.

Феномен кризи жіночої ідентичності в сучасній літературі визначається як криза жіночої ролі або криза подвійної ідентичності [3]. Розвивається вона на ґрунті того, що суспільство по суті поставило перед жінкою нездійсненне завдання, зажадавши відповідності позасімейної моделі поведінки (професійна зайнятість поза домом стала невід’ємною частиною типової життєвої стратегії жінки) при одночасному (!) збереженні цілком патріархальної системи уявлень про жіночість і жіноче призначення й про те, що дійсне покликання жінки та її „справжня” самореалізація – це сім’я, шлюб, діти [3, 40 – 42].

Таким чином, підводячи підсумки розробки цієї педагогічної умови, доходимо висновку про те, що фахівці соціальної сфери, чия професійна діяльність пов’язана з гендерною соціалізацією жіночої молоді, повинні прагнути до забезпечення єдності формування гендерної та статевої самосвідомості, спираючись при цьому на такі сутнісні характеристики цієї умови:

1. Процес соціалізації жіночої молоді на внутрішньоособистісному рівні вирізняється тим, що в суб’єктивному особистісному просторі виявляються дві її підструктури або дві її складові: статевої й гендерної. Обидві вони близькі за своїми функціями й смисловим змістом, але не тотожні.

2. Статева ідентичність пов’язана з розподілом людей на групи чоловіків та жінок і усвідомленням належності людини до тієї чи іншої статі, яке полягає в переживанні своєї відповідності статевим ролям, тобто таким формам поведінки, які зумовлені біологічними відмінностями між статями.

3. Гендерна ідентичність – це особливий вид соціальної ідентичності, що співіснує в самосвідомості людини разом з професійною, сімейною, етнічною та іншими самоідентифікаціями. Гендерна ідентичність належить до найбільш стабільних ідентифікацій людини.

Специфіка розуміння гендерної ідентичності полягає в її мінливості та схильності до впливів соціальних трансформацій. Людина як суб’єкт гендерних стосунків постійно виявляється включеною в

систему оцінок тих, хто її оточує, на предмет відповідності нормативному еталону маскулінності-фемінності [4, 380].

4. Негативне самоствалення особистості як представника певної статі проковується внутрішньоособистісними гендерними конфліктами. Позитивне самосприйняття й оцінка себе як представника певного носія гендерних характеристик призводить, на думку учених, до безконфліктного самоствалення, а негативне – до конфліктного. Суть кризи гендерних ідентифікацій полягає в неможливості відповідати нормативному еталону маскулінності / фемінності.

5. У цілому ж, як показує і теоретичний аналіз, і вивчення реальної практики соціалізації, у нових соціальних умовах, що змінилися, змінюються й жінки. Вони все частіше стають матеріально незалежними від чоловіків. Відбувається звільнення й від інших видів залежностей, наприклад, соціальної, психологічної. Образ жінки-домогосподарки вже не є ідеальною моделлю життя для всіх жінок. Зростає право особистої значущості на навчання й працю, на участь у виборах і можливість бути обраною в різні організаційні й політичні структури, право на сексуальну свободу, контроль над народжуваністю, на „безшлюбність”. Усе це призводить до звільнення жінки від залежності від чоловіків у тих країнах, де розвинена демократія. Починаючи з II половини ХХ століття у жінок з’явилося значно більше можливостей для того, щоб вільно розпоряджатися собою й вибудовувати власний життєвий шлях на власні розсуд. Якщо раніше життєвий шлях жінки незмінно будувався на основі наперед намічених суспільством ліній життя: вийти заміж, мати дітей, виконувати другорядні обов’язки, що накладаються колективом, то тепер усе в існуванні жінки стало предметом вибору.

„Якщо й справедливе твердження про те, що жінки не тримають у своїх руках кермо влади політичним і економічним життям, то ніяких сумнівів не викликає й той факт, що вони дістали можливість розпоряджатися собою на власний розсуд, не йдучи шляхом, наміченим для них суспільством” [5, 348].

Література

1. **Алешина Ю.Е.**, Лекторская Е.В. Ролевой конфликт работающей женщины // *Вопр. психологии.* – 1989. – № 5. – С. 80 – 88.
2. **Гендерний розвиток у суспільстві: Конспекти лекцій.** – К., 2004.
3. **Здравомыслова О.М.** Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. – М., 2003.
4. **Клецина И.С.** Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб., 2004.
5. **Липовецкий Ж.** Третья женщина. Незыблемость и потрясение основ женственности. – М., 2003.
6. **Лорбер Д., Фарелл С.** Принципы гендерного конструирования // *Хрестоматия феминистских текстов (переводы).* – СПб., 2000.
7. **Мельник Т.,** Кобелянська Л. 50/50: Сучасне гендерне мислення: Словник. – К., 2005.
8. **Основи теорії гендеру:** Навч.

посібник. – К., 2004. **9. Психологія:** Словарь. – 2-е изд., испр. и доп. / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. **10. Смелзер Н.** Дж. Сексуальные роли и неравенство // Практик. психологія та соц. робота. – 2005. – № 4. – С. 63 – 67. **11. Словарь-справочник** по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков: – М., 2004. **12. Чекалина А.А.** О формировании Я мальчика и Я девочки – мужчины и женщины // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 110 – 117. **13. Эриксон Э.** Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 37. 013. 42 (44): 37. 013 (477)

Т.Г. Харченко

ГУМАНІЗМ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ ФРАНЦУЗЬКОГО ПРОСВІТНИЦТВА

Розвиток будь-якої науки, у тому числі й педагогіки, можливий тільки на основі дотримання наступності. Історичний аналіз наукових проблем дозволяє уникати помилок, повторів, дає можливість правильно сформулювати чергові дослідницькі завдання. «Не знаючи історії науки, неможливо з повним розумінням справи оцінити її сучасний стан і прогнозувати її розвиток» [17]. Тому, для більш глибокого розуміння сучасних проблем гуманізації освіти, як у Франції, так і в нашій країні, важливо простежити генезис філософсько-педагогічних поглядів на цю проблему.

Розвиток педагогічної думки у Франції, як і в інших західноєвропейських країнах, був тісно пов'язаний з розвитком філософії. Зв'язок між філософією та педагогікою носить об'єктивний і закономірний характер, обумовлений не просто їх спільним інтересом до людини, «а тією обставиною, що метою обох галузей знань, в остаточному підсумку, є сама людина» [3, 37]. У всі часи проблема розвитку людини була надзвичайно актуальною, викликала величезний інтерес і разом з тим залишалася до кінця не вирішеною.

Історики філософії та педагоги досить активно досліджували епоху французького Просвітництва. Видані узагальнюючі праці Волгіна В., Коломієць Т., Момджяна Х., Кузнецова В. Всебічно проаналізовані філософські погляди французьких просвітників XVIII століття Жан-Жака Руссо (Асмус В., Верцман І., Дворцов А.), Дені Дідро (Длугач Т.), Поля Гольбаха (Кочарян М.), Жульєна Ламетри (Богуславський В., Огороднік І.). Проблему людини в західноєвропейських філософсько-педагогічних концепціях епохи Просвітництва висвічує Ваховський Л. Автор статті ставить собі за мету простежити, як змінювалися не тільки педагогічні,

але й філософські погляди на проблему формування людини та на роль освіти в її становленні як вільної, всебічно розвинутої особистості в епоху французького Просвітництва.

Успішно розвиваючи кращі традиції Відродження й вільнодумства XVII ст., французьке Просвітництво XVIII ст. стало важливим поворотним пунктом у духовному розвитку людства, вагомою перемогою науки, розуму над антинауковими, релігійно-містичними уявленнями. Французькі просвітителі зробили надбанням суспільної свідомості ідеал вільного й щасливого існування людей, які мають рівні можливості для розвитку своїх здібностей. У цей період суттєво зростає роль освіти й виховання в процесі входження особистості в суспільство. У педагогіці домінує думка про те, що освіта й виховання мають необмежені можливості в удосконаленні людини. Це була свого роду педагогічна революція, що сприяла організації нових форм і методів навчання й виховання.

Як уже зазначалося, філософсько-педагогічна думка французького Просвітництва зробила вагомий внесок у дослідження проблеми гуманізації освіти. Провісниками цього руху у французькій педагогіці стали насамперед Франсуа Фенелон (1651–1715) і Шарль Роллен (1661–1741). Відомий церковник, автор педагогічного роману «Телемак», Ф. Фенелон відкидав у вихованні авторитарність, виступав за природний і вільний розвиток дитини [6, 151]. Ш.Роллен у своїх працях узагальнив уже накопичений позитивний досвід. Його творчість стала важливим джерелом педагогіки нового часу. Не випадково пізніше Ж.-Ж. Руссо згадає «доброго Роллена» як одного зі своїх попередників. В основній своїй праці «Трактат про освіту» (1728) ним описані тодішні норми шкільного навчання й виховання. На його думку, випускник школи повинен був придбати «здатність діяти», і провідну роль у шкільному житті відводив учителеві-наставникові [6, 152].

Одним з перших за часом серед французьких просвітителів був Жульєн Офре де Ламетрі (1709–1751). Жуль Ассеза писав, що Ламетрі «розорював цілину», виконуючи роль «розвідника», який прокладав шлях Дідро, Кондильяку, Гольбаху, Гельвецію, Робіні – мислителям, чій ідеї він передбачив [6; 21]. До цієї думки приєднався й Ф.А.Ланге, який вважав, що «Ламетрі серед французьких матеріалістів був не тільки самим крайнім, але першим за часом», у нього вони запозичили основні філософські положення [6]. Трактат «Людина-машина», який зробив у Європі ефект бомби, що вибухнула, здобув йому славу й популярність.

Аналіз філософських поглядів Ламетрі варто починати із загального розуміння ним сутності людини. Проблему формування людини він розглядає за двома аспектами: натуралістичним і соціальним. З одного боку, принциповою для Ламетрі є така думка: «Організація є головною перевагою людини» [11, 211]. Відчуття, емоції, думки людини «настільки залежать від особливої організації мозку й усього тіла, що, по

суті, вони являють собою не що інше, як результат цієї організації...» [11, 226]. Цілком очевидно, що, згідно з Ламетрі, людина, її мислення, мораль – усе упирається у фізичну природу людини.

З іншого боку, пише вчений, «якщо організація людини є першою її перевагою й джерелом усіх інших, то освіта являє собою другу її перевагу» [11, 112]. Нам цілком зрозуміла основна думка філософа, яка полягає в тому, що людина народжується зі своєю природною організацією, яка лише дозволяє їй навчитися мислити. А без освіти найкраще організований розум позбавляється всієї своєї цінності, – заявляє Ламетрі, «так само, як відмінно створена природою людина у світському суспільстві нічим не відрізнялася б від грубого мужика» [11, 112]. І розвивається ця здатність тільки в суспільстві, оскільки саме воно навчає своїх членів спілкування й мислення. Ламетрі стверджує, що якщо виховувати людину, з дитячого віку позбавивши її спілкування з людьми, то ніяких ознак мислення в неї не буде.

Видатний мислитель вважав, що людина є частиною природи, «її закономірним породженням, спорідненим іншим формам живого, але разом з тим і відмінним від них» [15, 72]. У своєму романі «Людина-машина» він аналізує, у чому полягає відмінність людини від рослин і тварин, і в остаточному підсумку актуалізує проблему освіти й виховання в становленні людини. Ламетрі пише: «Природа призначила нам стояти нижче тварин, щоб тим самим особливо наочно виявити дива, які здатне робити виховання, що одне піднімає нас над їхнім рівнем і зрештою дає нам перевагу над ними» [11, 215].

Таким чином, визнаючи природну організацію й навколишнє соціальне середовище людини рівнозначними чинниками її формування, Ламетрі провідну роль у становленні особистості відводить освіті й вихованню.

Значний внесок у створення філософії освіти зробив французький просвітитель Етьєн Бонне де Кондильяк (1715–1780). Аналіз творчості Кондильяка показує, що він у своїх працях рішуче відмежовувався від будь-яких «підривних ідей» і захищав ідеологічну основу існуючого ладу – релігію та різко виступав проти матеріалізму. Зіставлення робіт Кондильяка показує, що за більш ніж тридцятирічний період наукової діяльності в його поглядах відбувалися корінні зміни.

Перший твір Кондильяка «Досвід про походження людських знань» (1746), на відміну від «Трактату про відчуття», відрізняється помірним сенсуалізмом. Задум автора полягає у вивченні людського розуму, «щоб пізнати його дії, простежити, за допомогою якого мистецтва вони сполучаються і як ми повинні ними керувати, щоб досягти всього того розумового розвитку, на який ми здатні». Він прагне встановити цим шляхом «обсяг і межі знань і відродити людський розум» [8, 69]. У цьому романі філософ ще поділяє точку зору Локка про те, що існує два джерела знання, а саме: зовнішній досвід – відчуття й

сприйняття, що викликаються впливом зовнішнього світу, і внутрішній досвід – рефлексія, спостереження над діяльністю нашої свідомості. «Відчуття й дії душі являють собою матеріали всіх наших знань» [8, 74]. «Немає ідей, які не були б придбані: перші ідеї приходять безпосередньо від органів почуттів; інші доставляються досвідом і множаться в міру того, як люди стають більш здатними міркувати» [8, 74].

Але в «Трактаті про відчуття» він повністю відмовляється від цієї точки зору, дорікаючи Локку й самому собі за непослідовність у проведенні принципів сенсуалізму й емпіризму. Кондильяк наводить досить аргументів, які дозволяють йому стверджувати, що існує одне-єдине джерело знань – відчуття. Природа обмежується лише тим, що дає людям органи почуттів, «надаючи досвіду навчити нас здобувати звички й закінчити розпочату нею роботу» [9, 192]. Таким чином, Кондильяк критикує положення про те, що «одна лише природа зробила нас тим, чим ми є» [8]. «Всіма уявними дарами природи ми зобов'язані обставинам і навчанню», завдяки яким наш «розум здобуває здатності міркувати, уявляти й мислити» [8].

Відповідно мету освіти й виховання він бачить у тому, що люди повинні навчитися користуватися цими органами почуттів, тобто відчувати. Коли ми з'являємося на світ і не маємо ще ніякого досвіду, заявляє Кондильяк, ми нічого не вміємо робити, не вміємо, отже, і відчувати. Тільки досвід і набуття знань може нас цього навчити. Отже, він заперечує ідеї Локка й Ламетрі про те, що люди мають уроджені знання. І в «Трактаті про відчуття» його головною героїнею є статуя, яка «внутрішньо організована подібно до нас і володіє духом, позбавленим яких би то не було ідей ...Роблена зовні з мармуру, вона не здатна користуватися жодним зі своїх почуттів, і ми залишили за собою право пускати їх у хід за нашим вибором, відкриваючи їх для різних вражень, які вони здатні відчувати» [9, 192].

Кондильяк стверджує, що принцип, який визначає розвиток її здібностей, міститься в самих відчуттях. Є відчуття приємні й неприємні. Статуя зацікавлена в тому, щоб відчувати перші й уникати других. У цьому їй допомагають розум і воля. Таким чином, судження, міркування, бажання, страсті, за Кондильяком, являють собою не що інше, як саме відчуття в його різних перетвореннях [9, 192].

Надзвичайно цікавими є міркування Ламетрі про свободу й право людини на свободу. На його думку, свобода полягає в здатності домогтися свого навіть усупереч протидіючим обставинам – внутрішнім і зовнішнім. Не знаючи, чого нам побоюватися й що нам сприяє, ми перебуваємо цілком у владі обставин і пристрастей, які нами оволодівають. Уроки ж досвіду, знання, що їм доставляються, дозволяють нам підкорювати обставини, придушувати свої пристрасті, домагатися бажаного й придбати свободу [2, 40; 9, 373]. За словами Кондильяка, знання розбивають ланцюги рабства, що тримали,

наприклад, статую в залежності від предметів, необхідних для задоволення її потреб, і вона знаходить свободу [9, 373]. Ступінь свободи залежить від обсягу й глибини наших знань. Але свобода ніколи не буває безмежною. Оскільки, як стверджує Кондильяк, ми ніколи не можемо повністю звільнитися від влади обставин – внутрішніх і зовнішніх [2, 40; 9, 373].

Багато вчених, на жаль, судять про світогляд Кондильяка майже виключно за «Трактатом про відчуття». Як ми вже зазначали, погляди філософа кардинально змінювалися на різних етапах його ідейного розвитку. Тому, щоб не одержувати перекручених уявлень про світогляд мислителя, потрібно вивчати всю його творчість. Зокрема, у «Трактаті про системи» філософ повертається до вивчення значення природних задатків у формуванні людини. Він говорить: «...природа, організувавши нас, почала все, що в нас є» [9].

Як бачимо, на думку Кондильяка, усе є справою досвіду й звички, які потрібно лише розвинути. Цілком логічним для нього є висновок про те, що від виховання (освіти) і зовнішніх обставин залежить весь розвиток людини. У цьому випадку ми спостерігаємо навіть деяке перебільшення ролі зовнішніх чинників у розвитку людини.

Видатне місце в історії французького Просвітництва й матеріалізму по праву належить Клоду Анрі Адріану Гельвецію (1715–1771) – одному з найбільш прозорливих і далекоглядних мислителів, які зосередили свої зусилля головним чином на проблемах соціальної філософії й етики. Заперечення локківського «внутрішнього досвіду», докладний доказ виникнення ідей з певних відчуттів, а самих відчуттів з впливу зовнішніх речей є однією з важливих заслуг французьких матеріалістів XVIII ст., і зокрема Гельвеція. «У людини, пише Гельвецій, усе зводиться до відчуття ...отже, фізична чутливість є першоджерелом її потреб, її пристрастей, її товариськості, її ідей, її суджень, її бажань, її вчинків...». Філософія Гельвеція, зазначає Х.Момджян, як і французький матеріалізм XVIII ст. у цілому, є продовження й поглиблення матеріалістичних ідей епохи Відродження, які витіснили вигаданий, надприродний початок з пояснень природи, людини, людської свідомості й історії [13].

Вихідним началом усякої справжньої філософії Гельвецій вважає нестворену, нескінченну й вічну природу, частиною якої є й сама людина [13, 35]. У своїй книзі «Про людину, її розумові здібності та її виховання», у якій розвинув і обґрунтував основні принципи книги «Про розум», Гельвецій доводить, що таланти й чесноти кожного індивіда є наслідком його організації та отриманої ним освіти [4, 12]. «З усіх перешкод до вдосконалення виховання найбільшим є погляд на таланти й чесноти як на результат лише людської організації» [4, 13]. У зв'язку з цим, як і Монтень, Гельвецій актуалізує проблему вдосконалення підготовки вчителів. Якщо буде доведено, стверджує філософ, що

таланти й чесноти є чимось придбаним, то ми цим розбудимо старанність учителя й запобіжимо його недбале ставлення до своїх обов'язків. Він буде більш ретельно придушувати вади й удосконалювати чесноти своїх учнів [4, 14].

У своєму знаменитому романі Гельвецій зневажливо висловлюється про середньовічну освіту й виховання: не можна розраховувати ні на яку зміну у справі виховання, поки воно доручено схоластам. Надзвичайно цікаве порівняння процесу виховання громадян у давньогрецькій державі Спарта з вихованням людей у XVII – XVIII ст., зроблене Гельвецієм. «Настільки тривала перевага давніх у моралі, політиці й законодавстві повинна вважатися результатом їх освіти й виховання» [4, 16]. Виховання молоді тоді доручали не схоластам, а філософам. Завданням цих філософів було виховати героїв і великих громадян. Слава учня падала на вчителя. Тепер же завдання вчителя зовсім інше. Він не зацікавлений у тому, щоб підняти душу й розум своїх учнів. Він бажає лише послабити їхній характер, зробити з них забобонних людей, перебити, якщо можна так висловитися, крила їхнього генія, заглушити в їх розумі всяке справжнє знання, а в їх серці всяку патріотичну доблесть [4, 16]. Схоласт-наставник, багатий на слова, слабкий у міркуваннях, – пише філософ. «Тому він і виховує людей тупих у своїй ученості й гордовито-дурних» [4, 15]. «Наука, що викладається такими наставниками, буде завжди лише наукою помилок, і давні будуть зберігати в моральності, політиці й законодавстві вищість над сучасниками завдяки не перевазі своєї організації, але перевазі свого виховання [4, 16].

Мета освіти й виховання людей, на думку Гельвеція, полягає в тому, «щоб зробити громадян більш сильними, більш освіченими й добродішними й, нарешті, більш здатними працювати на благо того суспільства, у якому вони живуть» [4, 599]. Майбутнє кожної країни філософ бачить у вихованні справжніх гуманних людей. Гуманною людиною він називає людину, для якої видовище чужого нещастя – болісне видовище. «Людяність – це усвідомлене почуття; тільки виховання його розвиває й зміцнює» [4, 575]. Думка про те, що «гуманність припускає освічення» [4, 229], Гельвецій обґрунтовує й іншими аргументами: «Оскільки людина народжується без ідей, без вад і чеснот, то все, навіть гуманність, є в людині її придбання. І цими почуттями вона зобов'язана своєму вихованню» [4, 87].

Гельвецій один з перших розглядає освіту як суспільне явище й указує на особливу роль політичної форми правління й чинних державних законів у розвитку й формуванні морального обличчя людей. «Гарне або дурне виховання – майже цілком справа законів», – стверджує він [4, 534]. «У кожній країні мистецтво формувати людей так тісно пов'язане з формою правління, що яка-небудь значна зміна в суспільному вихованні навряд чи можлива без змін у самому державному

устрої» [4, 595]. Гельвецій критикує уряди за те, що вони мало піклуються про суспільне виховання й освіту [4, 598], наприклад, для порівняння він знову повертається до історії й пише, що, відбиваючи наступи незліченних військ, «Спарта була зобов'язана своїм порятунком тим великим людям, які народжувались одна за одною для її захисту. Уряд був постійно зайнятий завданням вирощування все нових великих людей, і тому його головна увага була звернена на суспільне виховання». Сьогодні ж, не боїться заявити філософ, «великі государі не володіють чеснотою передбачливості. Високопоставлені люди тут занадто зайняті, щоб стежити за суспільним вихованням і тому зневажають його. Крім того, як багато перешкод ставлять у цих державах особисті інтереси справі створення геніальних людей!» [4, 598]. Гельвецій закликає громадськість усвідомити, що «чим досконаліше виховання, тим щасливіше народи» [4, 514].

Отже, продовжуючи й розвиваючи принципи гуманізму епохи Відродження, ми бачимо, що Гельвецій розглядав «людину» як почуттєве, фізичне творіння, незмінне у своєму біологічному єстві, проголошував цінність особистості, її інтересів, її спрямованості до власного блага. Вирішальну роль у формуванні істинно гуманної особистості, гордості й патріота своєї країни відводив освіті й вихованню.

Головний зміст філософської діяльності Дені Дідро (1713–1784) полягав у розробці послідовно матеріалістичного, вільного від усяких апеляцій до Бога розуміння природи й людини. Французький просвітитель піддав ретельному аналізу погляди Гельвеція й висловив серйозні зауваження. У своїй роботі «Систематичне спростування книги Гельвеція «Про людину» він зробив низку зауважень на адресу свого друга й соратника.

Дідро, як Ламетрі й Кондильяк, був противником уроджених ідей, але він не виключав, на відміну від Гельвеція, впливу біологічного чинника на формування духовного й морального обличчя людини. «Адже не можна наділити тонким чуттям хортицю, пише Дідро, а швидкістю, що властива хортиці, – лягаву: щоб ви не робили, перша збереже швидкість ніг, а друга – гарний нюх» [42,344]. Філософ не скидав з рахунків природжені задатки й необхідність їх урахування вважав однією з умов правильної організації виховання. У відповідь на твердження Гельвеція про те, що виховання може все, Дідро дозволяє собі сказати, що «виховання має більший вплив на розум, на характер людей і народів, ніж це думали» [7, 343]. На заяву ж Гельвеція про те, що біологічна організація нічого не означає, Дідро стверджує, що вона значить менше, ніж це звичайно думають [7, 215]. Дідро критикував Гельвеція за недооцінку впливу анатомо-фізіологічних особливостей дітей на їх розвиток: «...наставники будуть довго й безплідно натаскувати своїх вихованців на предмет, до якого в них немає ні найменшої

природної схильності, виштовхуючи їх потім у світ, де вони виявляються вже ні до чого не придатними» [7, 344]. На думку філософа, завдання вчителів полягає в тому, щоб виявити природні здібності дітей і дати їм повний розвиток.

Дідро був гарячим поборником освіти. «Освіта – писав він – надає людині гідності, та й раб починає усвідомлювати, що він не народжений для рабства» [7, 271].

Як і Гельвецій, Дідро розглядає діючу гуманність як вищий моральний принцип, що має абсолютну значущість для людей за будь-яких обставин. У «Плані університету або школи публічного викладання наук для Російського уряду», складеному ним у 1775 році на прохання Катерини II, завдання вчителя Дідро бачить у тому, щоб зробити зі свого вихованця чесну людину, вселити йому такі якості душі, як твердість і справедливість, розвивати в нього розум, «здоровий, освічений і великий», широту кругозору, прищепити смак до всього «справжнього, прекрасного, великого, доброго». Для кращого добору вчителів Дідро радив оголошувати конкурси, не допускати в число вчителів духовних осіб. Він вимагав гарного матеріального забезпечення вчительства [20, 737].

Значний внесок у філософію освіти епохи Просвітництва зробив Жан-Жак Руссо (1712 – 1778), який проповідував природне, вільне виховання й схилився перед дитячою природою. Його педагогічні ідеї пронизані духом гуманізму й мають мету – удосконалювати людську особистість. Роман-трактат «Еміль, або про виховання» став головним педагогічним твором Руссо, цілком і повністю присвяченим проблемам освіти й виховання людини.

Ж.-Ж. Руссо, на відміну від інших французьких матеріалістів, які визнавали два чинники (біологічну організацію людини й соціальне середовище), уперше висловлює думку про те, що на людину впливають три чинники виховання: Природа, Люди й Предмети. Усі вони беруть участь у вихованні, і кожний з них виконує свою роль: «...внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є виховання, одержуване від природи; навчання того, як користуватися цим розвитком, є виховання з боку людей; а придбання нами власного досвіду щодо предметів, які дають нам сприйняття, є виховання з боку речей» [18, 25].

Природне виховання не залежить від нас, діє самостійно, стверджує філософ. Предметне ж виховання частково залежить від нас: «виховання з боку речей залежить лише в деяких відносинах», тому що хто може сподіватися цілком управляти промовами й діями всіх тих людей, які оточують дитину? При правильному ході виховання, на думку вченого, ці три чинники повинні діяти узгоджено. Тому основне завдання вихователя, згідно з Руссо, полягає в тому, щоб пристосувати виховання, яке здійснюється людьми й речами, до природного розвитку дитини, що не залежить від волі людини. «Кожний з нас є результатом роботи

тройого роду вчителів. Учень, у якому ці різні уроки суперечать один одному, погано вихований і ніколи не буде в злагоді із самим собою; у кому вони завжди попадають у ті самі пункти й прагнуть до тих самих завдань, той тільки й іде до своєї мети, і живе правильно. Він один добре вихований» [18, 26].

Як бачимо, Руссо значне місце в людському розвитку відводить вихованню й освіті. Він називає виховання великою справою, яка може створити вільну й щасливу людину. «Рослинам дають певний вигляд за допомогою обробки, а людям – за допомогою виховання», – пише він у своєму знаменитому романі-трактаті «Еміль, або про виховання» [18, 25]. «Ми народжуємося здатними до навчання, але такими, які нічого не розуміють, нічого не усвідомлюють» [18, 56]. Тому мета освіти й виховання, на його думку, полягає в тому, щоб навчити дитину жити в суспільстві, якою б не була небезпека, що воно її зіпсує [19, 280]. Думку про необхідність освіти, удосконалювання людської природи Руссо обґрунтовує такими аргументами: люди найчастіше думають тільки про те, як уберегти свою дитину, але цього недостатньо; «потрібно навчити, щоб вона вміла зберігати себе, коли стане дорослою, виносити удари долі, нехтувати надлишком і вбогістю, жити, якщо прийдеться, у льодах Ісландії або на розпеченому стрімчаку Мальти» [18, 31]. «А жити – це не означає дихати: це означає діяти, це означає користуватися нашими органами, почуттями, здібностями, усіма частинами нашої істоти, що дають нам свідомість нашого буття» [18, 32].

Досить цікаві міркування Руссо відносно того, що немає різниці між навчанням і вихованням. Вихователь і вчитель – це одне й теж, стверджує він. «Ви відрізняєте вчителя від вихователя – нова безглуздість! Хіба ви відрізняєте учня від вихованця? Одну лише науку необхідно викласти дітям – науку про обов'язки людини. Наука ця неподільна» [18, 43].

Важливу роль у формуванні морального обличчя людей Руссо відводить особистості вчителя, що тактовно, непомітно для дитини, повинен спрямовувати всю її діяльність, формувати її інтереси й погляди. Викладача науки життя він називає вихователем і пояснює це тим, що «йому слід більше керувати, чим навчати. Він не повинен давати правил, він повинен змушувати їх знаходити» [18, 43]. «І пам'ятайте, – пише Руссо, – перш ніж ви насміліться взятися за формування людини, вам самим потрібно зробитися людьми; потрібно, щоб у вас самих був взірць, якому вихованець повинен наслідувати» [18, 97].

З точки зору Руссо, виховання дитини повинне бути природним, або природовідповідним. У «Проекті виховання пана де Сент-Марі» він пише: «Усе навчання повинно бути наближене до інтересів учня, мимовільним або вихованим учителем» [19, 275]. Пристосовувати виховання людини потрібно до людини, а не до того, чим вона не буває. «Невже ви не бачите, що, намагаючись створити її винятково для одного

звання, ви робите її негідною для всякого іншого й що, якщо долі завгодно, всі ваші зусилля закінчатимуться тим, що вона стане нещасною?» [18, 205]. Уважаючи головним природним правом людини право на свободу, Руссо висунув ідею вільного виховання, що допомагає природі усувати шкідливі впливи. «Насамперед, ви повинні добре пам'ятати, що лише в рідких випадках вашим завданням буде вказувати, що вона повинна вивчати: це її справа – бажати, шукати, знаходити; ваша справа – зробити навчання доступним для неї, мистецьки зародити в ній це бажання й дати їй засоби задовольнити його» [18, 205].

Ідея Руссо про виховання в дитині насамперед людини перейнята духом гуманізму. У зв'язку з цим він виступив проти авторитаризму у вихованні, проти приучення дитини сліпо підкорятися наказам дорослих. «Перше дитинство дитини проходить у плачу, – пише він. Її то колишують і пестять, щоб заспокоїти, то загрожують і б'ють, щоб змусити замовчати. ... Ми самі підкоряємося її примхам або її підкоряємо нашим. Їй доводиться давати накази або одержувати. Таким чином, її перші ідеї – ідеї рабства й влади. ... а іншого разу її й карають, перш ніж вона могла б дізнатися про свою провину або провинитися» [18, 39]. Таким то шляхом з ранніх пір вносять у її молоде серце пристрасті, які звалюють потім на природу: поклавши чимало зусиль на те, щоб зробити її злою, потім скаржаться, що знаходять її такою.

Таким чином, ми бачимо, що Руссо розробив струнку систему формування особистості, яка передбачала природне розумове, фізичне, моральне виховання. Педагогічні ідеї Руссо були незвичайними й радикальними для свого часу та послужили джерелом відновлення теорії й практики виховання.

Отже, аналіз філософсько-педагогічних поглядів французьких мислителів в епоху Просвітництва свідчить про те, що просвітителі щиро вірили в людину, її розум і світле майбутнє. Вони відродили ідею гуманістів про «природну людину». Під нею вони розуміли людську особистість, виховану природними законами природи, звільнену від впливу церкви. На їхню думку, для того, щоб звільнити суспільство від згубного впливу жорстоких церковно-феодалських обмежень, необхідно було, насамперед, звільнити людину від релігійного гніту й традиційних забобонів. Єдиний шлях для досягнення цієї мети більшість просвітителів бачили в освіті, оволодінні науками, які допомогли б повній перебудові суспільства. Звичайно, у межах однієї статті важко простежити, як історично змінювалися філософсько-педагогічні погляди французьких учених на проблему формування людини та на роль освіти в її становленні. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні ідей гуманізму в філософсько-педагогічних концепціях французького утопічного соціалізму.

Література

1. **Богуславский В.М.** Учёный, мыслитель, борец // Ламетри Ж.О. Сочинения. – М., 1976.
2. **Богуславский В.М.** Философия Кондильяка и французское Просвещение // Кондильяк Э.Б. Сочинения: В 3 т. – М., 1980.
3. **Ваховский Л.Ц.** Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения. – Луганск, 2000.
4. **Гельвеций К.А.** О человеке // Сочинения: В 2 т. – М., 1974.
5. **Джибладзе Г.Н.** Жан-Жак Руссо и его педагогическое наследие // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. – М., 1981.
6. **Джуринский А.Н.** История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для пед. вузов. – М., 1998.
7. **Дидро Д.** Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке» // Сочинения: В 2 т. – М., 1991. – Т. 2.
8. **Кондильяк Э.Б.** Опыт о происхождении человеческих знаний // Сочинения: В 3 т. – М., 1980. – Т. 1.
9. **Кондильяк Э.Б.** Трактат об ощущениях // Сочинения: В 3 т. – М., 1980. – Т. 1.
10. **Кузнецов В.Н.** Философское наследие Дидро // Сочинения: В 2 т. – М., 1986. – Т. 1.
11. **Ламетри Ж.О.** Человек-машина // Сочинения. – М., 1976.
12. **Момджян Х.Н.** Клод Анри Гельвеций // Сочинения: В 2 т. – М., 1974. – Т. 1.
13. **Момджян Х.Н.** Французское Просвещение XVIII века. – М., 1983.
14. **Нилова Е.А.** Гуманизация педагогического образования в странах Западной Европы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2001.
15. **Огородник И.В.** Философские взгляды Ламетри. – К., 1979.
16. **Пискунов А.И.** Руссо Ж.-Ж. // Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М., 1986.
17. **Пискунов А.И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981.
18. **Руссо Ж.-Ж.** Эмиль или о воспитании // Педагогические сочинения: В 2-т. – М., 1981. – Т. 1.
19. **Руссо Ж.-Ж.** Проект воспитания г-на де Сент-Мари. // Педагогические сочинения: В 2-т. – М., 1981. – Т. 2.
20. **Фрумов С.А.** Дидро Дени // Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М., 1986.
21. **Assezat J.** Introduction en: Singularité philosophiques. – Paris, 1865. – Т. II. Julien Offray de la Mettrie. L'homme machine.

УДК 316.61:331

М.В. Шашиашвілі

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ТРУДОВОМУ ОБ'ЄДНАННІ МОЛОДІ

Праця в усі часи виступала однією з найбільш могутніх виховних сил. Та ця виховна сила розкривається тільки за тих обставин, коли праця пов'язана з ідейним, моральним, інтелектуальним, фізичним, естетичним вихованням, протікає у творчому пошуці, при наявності певних інтересів та потреб, і розкриває багатогранні відношення між людьми в колективі.

Коли вищезазначені компоненти відсутні, праця стає тяжкою повинністю, яку необхідно виконувати в зв'язку з існуючими зобов'язаннями.

Формування позитивного відношення до праці у дитинстві та юнацтві, надбання трудових навичок та вмінь, вибір майбутньої професії стають невід'ємними складовими процесу становлення особистості. Але ж ці складові не є отожднюючими і здійснюються не одночасно.

Звернемося до витоків минулого і побачимо, що діти й молодь залучалися до праці у безпосередній взаємодії з дорослими. Усе було дуже просто, бо “виховання працею” одночасно формувало у дитини звичку та любов до праці, певний трудовий досвід, який потім слугував їй протягом всього життя.

Стрімкі зміни сучасного суспільства, залучення нових технологій та нестримний технічний прогрес у виробництві мають негативний вплив на застосування праці у якості виховного педагогічного засобу. Праця перестає бути духовною потребою. Це збіднює духовне життя людини у роки становлення її поглядів та переконань.

У роки отроцтва поглиблене пізнання світу і самого себе, самовиховання як визначальної риси духовного життя нездійсненні без самоствердження у праці. І зовсім неможливо уявити гармонійний загальний розвиток особистості без переживання, без почуттів гідності людиною за те, що вона створює. У цьому і є джерело щастя і повнота життя [4].

У праці “Народження громадянина” В.О. Сухомлинський говорив про кожного із своїх вихованців як про особистість, яка чимось була зацікавлена, охоплена мрією про мету творчої праці, охоплену потягом оволодіти таємницями творчої майстерності. Існуюча ідея, що “праця – основа всебічного гармонійного розвитку”, в практичній роботі з дітьми та молоддю означає, що від праці йдуть потужні зв'язки до інтелектуального, морального, естетичного, емоційного, фізичного розвитку, до становлення ідейної, громадянської основи особистості.

Працю взагалі неможливо уявити спрощено, як практичне закріплення, перевірку на практиці отриманих знань. Цей зв'язок повинен розвиватися у більш глибоку й тонку проблему: розумовий розвиток – праця, розум – праця. Виключне значення у вихованні молоді має вміле вирішення цієї проблеми.

Знайдення такої роботи, яка розвивала б розумові сили та здібності, залучала б людину до світу творчості, є однією з провідних задач розумового і трудового виховання, й успіху тут можливо досягнути лише тоді, коли вони вирішуються об'єднано [4].

Але саме такої цікавої, творчої праці на усіх не вистачає, та й не усі до неї здатні. Звідси падіння трудової моралі й знищення ідеалів значної частини дітей та молоді. Звідси витікає ще одне значне завдання

– знайти співвідношення цінностей праці та дозвілля, тому що це є глобальною та конкретною, особовою проблемою. Швидкість та засоби вирішення залежать, перш за все, від того, вдалося чи ні особистості знайти собі справу до душі й залежно від цього збудувати особову ієрархію цінностей. Іншими словами, мова йде про співвідношення роботи й покликання.

Раніше поняття “покликання” мало релігійне значення: малось на увазі, що це Бог закликає людину до певної діяльності, поділяє її особливим соціальним статусом. Сьогодні “покликання” пояснюється як єдність суб’єктивних здібностей та нахилів до тої чи іншої діяльності, в якій особистість вбачає головну форму самореалізації.

Яскравим прикладом пошуку свого покликання є книга О.І. Левікова “Шукай себе, поки не зустрінеш”, де автор розглядає питання: замикатися на чомусь раніше обраному чи прагнути до широти захоплень? На його думку і перший, і другий шляхи однаково цікаві. Один з них дає глибину, інший – різноманітність.

Левіков розповідає про людей, обравших другий засіб жити, але він не закликає слідувати їх прикладу, бо ніхто нікого не може повторити, тому що кожна людина неповторна і має тільки їй притаманні індивідуальні здібності [1].

Сухомлинський вважав, що людина, виконуючи певну трудову діяльність, повинна стверджуватись як громадянин, відчувати, що вона здатна добувати не тільки хліб, але й матеріалізувати свій розум, свою творчість. Громадське повинно бути не тільки на словах, а й у душі – це одне з важливіших правил трудового виховання.

Відчуття громадської значущості праці – це поряд з радістю пізнання, освоєння світу дуже сильний емоційний стимул, одухотворяючий нелегку працю. Це один з надтончіших секретів виховання – зуміти побачити, відкрити громадський, ідейний початок праці [4].

З іншого боку ми бачимо єдність праці і емоційно-естетичного виховання, яка досягається тим, що людина пізнаючи світ трудом, творе красу, підтверджуючи цим у собі почуття краси працею, творчістю, пізнанням.

Творіння краси праці, належить до тої області виховання, яка навіть і в сучасний час не має достатньо глибокого педагогічного дослідження.

Велике значення у педагогіці має дослідження звички працювати. У дитячі, юнацькі роки ця звичка поєднана з осмисленням ролі праці як важливої духовної потреби. Підлітки починають міркувати над своїм місцем у житті, свідомо прагнуть показати свою індивідуальність. Особливе значення у цю пору набуває дисципліна праці.

Лише при наявності вільного часу, необхідного для розумового, трудового виховання, підліток має можливість виразити самого у тій праці, яка у найбільшій мірі розкриває його здібності й нахили. Чим більше підліток працює з власного бажання, тим глибше входить до його духовного життя улюблена праця, тим більше цінує він вільний час вміє користуватися їм як джерелом благ та радощів[3].

Під час виконання роботи можливо відчувати радість праці, тобто самовираження в праці, що означає такий складний духовний стан, коли людина з подивом і захопленням бачить витвір своїх рук, знаходить в ньому саму себе, своє напруження, години одноманітної, нічим непомітної праці. Щоб праця стала сферою самовиховання, кожній людині треба надати можливість досягти того, щоб праця стала творчістю. Саме у праці починаються пошуки самого себе, які тривають декілька років, а потім завершуються становленням покликання [3].

Звернемо увагу на ту обставину, що інтелектуальне багатство навчального життя молоді, у своїй більшості визначається тим, наскільки тісно пов'язане розумове життя й фізична праця. Досить наглядно можливо роздивитись це на прикладі невеликих трудових колективах дітей та молоді, а саме у гуртках, секціях різного поза навчального спрямування. Саме ці об'єднання виступають у ролі важливої форми виховання молоді. Їх цінність полягає у тому, що кожний може впродовж тривалого часу випробувати свої задатки та здібності, демонструвати у конкретній справі свої схильності, знаходити улюблену, цікаву працю.

Діяльність різноманітних гуртків позитивно впливає на розвиток дітей та молоді. Творча праця виховує здібність глибоко мислити, поширювати свій світогляд.

Кожний гурток – є центром творчої праці і повноцінного інтелектуального життя.

Виховне значення гуртків за В.О. Сухомлинським полягає у тому, щоб кожна дитина чи молода особа, готовлячись до вступу в доросле життя, вчилася бути працівником, мислителем, шукачем, щоб пізнання світу й самого себе відбувалося у цікавій, натхненній творчості. Самоствердження, самовиховання у молоді роки полягає у тому, що пізнання істини, її відкриття об'єднується з творчими силами особистості: людина відчуває, що завдяки мисленню, допитливості природне середовище відкриває їй свої таємниці.

У основі кожного гуртка, секції або об'єднання за інтересами стоїть колектив.

Взагалі колектив дитячий, юнацький, молодіжний – дуже складне об'єднання. Створюється він поступово, крок за кроком.

За В. Сухомлинським колектив будується за наступними принципами: ідейна спільність; інтелектуальна спільність; емоційна спільність; організаційна спільність. Основою створення колективу є

ідейна єдність майбутніх його членів, і вже далі це все пов'язується з організаційною спільністю, а звідси і з вимогливістю, підпорядкуванням, керівництвом та ін.

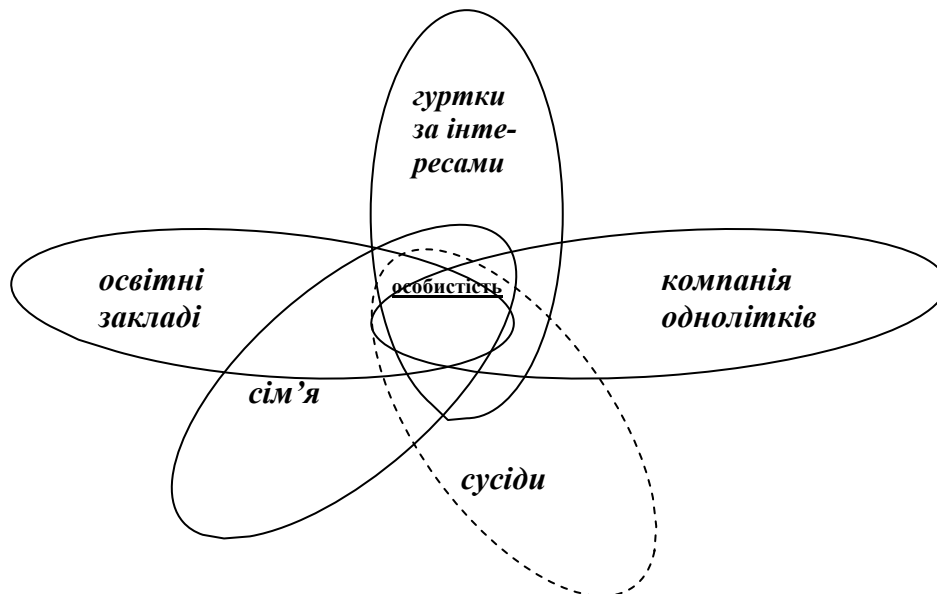
З приводу вищезазначеного зробимо спробу розглянути особливості соціалізації особистості в трудовому об'єднанні молоді, яке виховне значення вони мають.

Як вже відомо з першого розділу нашого дослідження, соціалізація відбувається у взаємодії дітей та молоді з великою кількістю різноманітних умов, більш чи менш впливаючих на її розвиток. Ці діючі на людину умови прийнято називати факторами. Фактично вони навіть не усі виявлені, а з відомих далеко не всі вивчені. Про фактори які досліджувалися, знання дуже нерівномірні: про одні відомо дуже багато, про другі – мало, про треті – зовсім трохи. Більш чи менш вивчені умови чи фактори соціалізації умовно об'єднані у чотири групи. Це - мегафактори, макрофактори, мезофактори та мікрофактори.

Перш за все, визначимо, що означає термін “фактор”. У перекладі з латинського “factor” – створюючий й, виробляючий – це рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища або істотна обставина у будь-якому процесі [2]. Одним з таких факторів соціалізації молоді є трудове об'єднання молоді, яке належить до групи мікрофакторів.

Звернемося до наукових досліджень поняття **мікрофактори**.

Мікро – у перекладі з грецької “micro” – малий. Отже, до мікрофакторів належить сім'я, освітні заклади, групи однолітків і багато, багато іншого, що складає найближчий простір та соціальне оточення, в якому знаходиться особистість і в безпосередній контакт з якою вона вступає. Це найближче середовище, в якому протікає розвиток особистості, називають соціум, або мікросоціум. Якщо уявити ці фактори у вигляді схеми, то картина буде виглядати таким чином:



У центрі знаходиться особистість і усі сфери на неї впливають. Як ми вже зазначили раніше, цей вплив на особистість може бути цілеспрямованим, преднамірним (як, наприклад, вплив інститутів соціалізації: сім'ї, освіти, релігії та інше); однак дуже багато факторів впливають на розвиток особистості спонтанно, стихійно. Крім цього, і цілеспрямований вплив, і стихійний вплив можуть бути як позитивними, так і негативними. Найбільш важливе значення для соціалізації особистості має соціум. Це найближче соціальне середовище особистість засвоює поступово.

Мета фахівців соціальної сфери допомогти дітям та молоді найбільш раціонально та ефективно вступати на шлях дорослого життя, навчити її оволодінню знаннями, навичками та якостями, які б гартували характер, давали б впевненість у власних силах, допомагали б визначити свій соціальний статус, знайти свою соціальну роль у суспільстві.

Не кожній молодій людині під силу самотужки вирішити ці питання. Сім'я, учбові заклади, навколишнє середовище також не в повній мірі можуть допомогти у вирішенні цих проблем. Тут треба мати особливий, специфічний підхід.

Тому нинішні соціально-економічні, політичні і культурні умови розвитку суспільства, а в них функціонування молодого покоління, характеризується появою нових сфер життєдіяльності, в яких формується особистість. Це і громадські об'єднання за інтересами, і клуби, і неформальні об'єднання, об'єднання молодих підприємців, і грипу ризику.

І в кожному з цих соціумів дитина чи молода людина повинна виконувати певні функції та ролі. В чому вони будуть полягати і на що будуть спрямовані – буде залежати від змісту і характеру діяльності тих інфраструктур, які взяли на себе обов'язки допомагати молодому поколінню ввійти у соціальну структуру життя суспільства.

На цей час в Україні існує дуже велика мережа закладів які виконують соціальну підтримку дітей та молоді. У державній сфері – це освітньо-виховна функція цілої низки державних навчальних закладів, відділів у справах сім'ї, молоді та спорту, центрів соціальних служб для молоді, молодіжних центрів праці, позашкільних учбових закладів.

Одним із напрямків діяльності державних установ і громадських організацій є сприяння тимчасовій та вторинній зайнятості, а саме організації трудових об'єднань молоді.

Поняття “трудове об'єднання молоді” означає, що це тимчасове об'єднання молодих людей, які виявили добровільне бажання у вільний від навчання або роботи час, працювати на виробництві, в аграрному секторі, на підприємствах різних форм власності, у сфері обслуговування, а також брати участь у благодійних роботах [6].

Зокрема до трудових об'єднань молоді належать такі формування:

- студентські загони й загони старшокласників;
- табори праці та відпочинку (стаціонарні чи денні);
- трудові об'єднання молоді, що працюють на громадських оплачуваних роботах;
- трудові об'єднання молоді, що виконують громадські роботи безкоштовно.

Всім відомо, що позанавчальна діяльність є найбільш ефективним засобом педагогічного впливу на процеси соціалізації внаслідок її високої технологічності при організації, керуванні та контролі.

Трудові об'єднання молоді заслуговують на увагу та серйозну державну підтримку завдяки їх потенційним можливостям щодо виховання молоді.

Умовно можна поділити еволюційний процес перебування особистості у трудовому об'єднанні молоді на чотири етапи, які виглядають наступним чином:

№ етапу	Назва етапу	Якісні зміни, що відбуваються з особистістю
I	Залучення молодої людини у трудове об'єднання молоді	Молода людина виявляє цікавість до нового виду діяльності. До цього її спонукають наступні обставини: самостійність, відпочинок, можливість заробити гроші, знайти нових друзів, пізнати світ, проявити себе у незвичайних умовах та ін.
II	Визначення своєї ролі у загоні, таборі, суспільстві	Молода людина отримує навички спілкування з різними категоріями людей, знаходить свою соціальну роль та нішу у загоні, таборі, суспільстві (пасивний спостерігач, середнячок, активіст, лідер, анархіст та ін.)
III	Становлення почуття самовідповідальності та адаптація до умов самостійного життя	З'являється відповідальність за свої вчинки, поведінку, рішення, відбувається пристосування до існуючих умов, набувається досвід у винаході нестандартних та цікавих рішень у подоланні складних ситуацій та проблем
IV	Визнання почуття "дорослості", своєї гідності, особистого	Досвід самостійного життя, прийняття особистих рішень, виробітка активної життєвої позиції,

	“Я” та колективного “ми”	навички логічного мислення, досвід співжиття з незнайомим оточуючим середовищем
--	-----------------------------	---

Розглянемо особливості соціалізації особистості у трудовому об’єднанні молоді.

Однією з таких особливостей є: поєднання суспільно корисної праці з активним відпочинком. Практика діяльності загонів старшокласників і студентських загонів показує, що разом з виконанням суспільно корисної праці учні та студенти мають можливість подорожувати, пізнавати історію рідної держави, купатися у річках, водоймах, морі, ходити у походи, іншою мовою вести активний, здоровий спосіб життя.

Наступна особливість, що визначає організацію життєдіяльності у трудовому об’єднанні молоді, це режим дня. «Чіткий режим дня сприяє виробленню біологічного годинника, знімає негативні емоції щодо раннього підйому, своєчасного відходу до сну» [20]. Виконуючи режим, підлітки та молодь стають надалі більш спокійними, охоче і з інтересом включаються в різноманітні справи.

Трудове об’єднання молоді визначається ще однією особливістю – це спілкування учнів та студентів з однолітками в нових умовах. Молода людина попадає у середовище, де кожна його складова є новою для цієї молоді людини. Вона відірвана від родини, близьких, звичних обставин життя: домівки, вулиці тощо. Це може бути першим випробуванням на дорослість, психологічне виживання, соціальне становлення характеру.

Виходячи з характеру інтенсивності спілкування, тут доцільно виділити два рівні спілкування молоді.

На першому рівні відбувається спілкування “боєць-боєць” (“юнак-юнак”) в умовах життєдіяльності трудового загону (об’єднання) – цілодобове спілкування з друзями чи другом, товаришами по кімнаті, де мешкає боєць протягом трудової зміни, під час роботи або загальнотабірних чи загінних справ, спілкуванні з однолітками з інших таборів чи загонів, під час проведення регіональних та зональних фестивалів, змагань, конкурсів, при спілкуванні з місцевими підлітками та молоддю, що приходять до місця дислокації трудового об’єднання “провести вільний час”.

Другий рівень визначає спілкування учнів та студентів з дорослими. І для нього притаманне вже розширення сфери спілкування порівняно з навчальним закладом.

В основному це спілкування з командиром загону, який керує конкретним загonom, з адміністративно-педагогічними кадрами табору (начальник, медперсонал, фізрук), командирами, що працюють в інших загонах.

Перед командирами загонів постає завдання посилення позитивної мотивації бійців при будь-якому рівні спілкування та спрямування характеру спілкування на виховання особистості.

За термін діяльності загону проходить приблизно біля двадцяти великих та тридцяти маленьких заходів (конкурси, концерти, фестивалі, благодійні акції, спортивні змагання тощо), під час яких молода людина може себе повністю розкрити, проявити свої творчі та організаторські здібності, реалізувати свої нахили і вступити в усі види спілкування.

Наступними особливостями соціалізації особистості у трудовому об'єднанні молоді є:

- самоствердження у нових умовах життєдіяльності; вмінням визначатись щодо власної ролі і місця у конкретному соціумі;
- оволодіння молодими людьми конкретними прикладними вміннями та навичками (догляд за виноградною лозою, лікарськими рослинами; збір персиків, черешень, винограду тощо);
- закріплення навичок самообслуговування та розвиток на їх основі інтересу особистості до самовдосконалення;
- розвиток знань з історії України, традицій нашого народу, виховання гордості за минуле нашої держави, які сприяють у їх подальшому житті переходу на вищий рівень оволодіння цими знаннями.

Звичайно, це все може відбуватися лише за умов активного відношення до спільних заходів та за умов ґрунтовної, всебічної роботи загону у підготовчий період. Це також може відіграти велике значення у здатності більшості бійців з перших днів виступати в ролі організаторів, вони ще до від'їзду стають активом загону, а подалі і активом табору.

Таким чином, визначенні особливості соціалізації особистості у трудовому об'єднанні молоді виконують соціально-виховну функцію та сприяють: формуванню суспільно-громадського досвіду особистості; розвитку її духовного і творчого потенціалу; реалізації творчих інтересів, здібностей та нахилів; формуванню у молоді навичок щодо санітарно-гігієнічної самоорганізації; залученню до тих особистісно значущих соціально-культурних цінностей, потреба в яких не забезпечується традиційними освітянськими заходами; розвитку психофізичних ресурсів, оздоровленню.

Література

1. **Левіков О.І.** Шукай себе, поки не зустрінеш. – М., 1997.
2. **Словник іноземних слів / Під ред. А.Г. Спіркина.** – М., 1979.
3. **Сухомлинський В.О.** Сто порад учителю. – К., 1998.
4. **Сухомлинський В.О.** Народження громадянина. – М., 1971.
5. **Психологічний словник / Під ред. В.П. Зінченко, Б.Г.Мещерякова.** –

М., 1996. 6. **Філіппов Ю.М., Шашишвілі М.В.** Організація діяльності трудових об'єднань молоді. Методичні рекомендації/ – Леуфустр, 2002.

УДК 364.28-056.26

Я.І. Юрків

ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ У СІМ'Ї

Проблема відношення до людей, дітей з обмеженими можливостями стає все більш актуальною у зв'язку з тим, що спостерігається тенденція до збільшення таких осіб. За даними Міністерства охорони здоров'я України на обліку служби охорони психічного здоров'я перебувало понад 278 тисяч осіб із розумовою відсталістю, або 562,5 на тис. населення. З них 53715 – діти до 15 років, або 608,7 на 100 тис. дитячого населення. Із загального числа розумово відсталих осіб 59127 мають легкий або помірний ступінь розумової відсталості, решта – глибокий або тяжкий. Розумова відсталість становила 23,1 % усіх психіатричних діагнозів [1].

Отже підвищення рівня інвалідизації дітей України відбувається активно і це, природно, позначається на специфіці діяльності соціального працівника. Адже сімей, які виховують розумово відсталу дитину стає все дедалі більше й, відповідно, усе більше зусиль і ресурсів соціальному працівнику доводиться спрямовувати на допомогу цій категорії населення. Для того, щоб ефективно налагоджувати роботу практичним соціальним працівникам слід орієнтуватися в технологіях соціальної роботи.

За останніми даними світової науки в основі будь-якої діяльності лежить технологія. Тому метою нашої статті є розкриття теоретичних засад технологізації соціально-педагогічної роботи із сім'єю розумово відсталої дитини.

На думку багатьох дослідників (А. Капської, С. Толстоухової, О. Холостової, В. Нікітіна, Н. Заверико, В. Бочарової, С. Фурдея та інших) зміст соціальної технології зводиться до: розмежування процесу на внутрішні етапи, фази; визначення поетапності дій; визначення алгоритму виконання всіх технологічних операцій; корекції дій залежно від змін у цьому процесі.

О. Холостова відзначає, що існують два аспекти розуміння соціальних технологій. По-перше, їх можна розуміти як засіб застосування науково-теоретичних висновків до рішення практичних задач. А по-друге, під соціальними технологіями розуміють сукупність

прийомів, методів та впливів, що застосовуються для досягнення мети соціального розвитку.

Розуміння соціально-педагогічної роботи (Н.Данакін) як інтегрованого, універсального виду діяльності, спрямованого на задоволення соціально гарантованих та особистісних інтересів і потреб людей, перш за все соціально незахищених верств населення дозволяє визначити дві форми соціальних технологій:

- 1) соціальні програми, що містять певні засоби та способи діяльності;
- 2) саму діяльність, побудовану відповідно до таких програм.

Існує кілька підходів до класифікації соціальних технологій. Вони базуються як на диференціації об'єктів соціальної роботи, так і на визначенні змісту, способів, методів оптимального функціонування соціуму. Якщо за основу класифікації брати сфери докладання зусиль та масштабність соціальних операцій, то можна визначити такі групи технологій: глобальні; інноваційні; регіональні; інформаційні; історичні; технології соціальної злагоди; технології розв'язання конфліктів; політичні; адміністративно-управлінські; психологічні та психофізичні технології.

У вітчизняній літературі технології соціально-педагогічної роботи трактуються як сукупність прийомів, методів та впливів, що застосовуються соціальними службами, окремими закладами соціального обслуговування, соціальними педагогами, соціальними працівниками з метою досягнення успіху соціально-педагогічної роботи та забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення [2; 3].

Технології, що застосовуються в соціально-педагогічній роботі, виступають переважно у формі знань (науки); знань та умінь (навчання); знань, умінь, досвіду і практики (діяльність). Діяльнісний аспект трактування соціальних технологій дозволяє визначити наступні їх види: соціальний контроль, соціальну профілактику, соціальну терапію, соціальну реабілітацію, соціальну допомогу та захист, соціальне страхування, соціальне опікунство та соціальне посередництво [2, 14].

Із перерахованих вище видів соціальних технологій нашому дослідженню підлягає соціальна реабілітація, оскільки вона є найефективнішою для роботи з дітьми з обмеженими можливостями та їх сім'ями.

Багатьма вченими, зокрема А. Капською, "реабілітація" тлумачиться як "відновлення порушених функцій", "компенсація втрачених можливостей", "повернення до активного життя". Ці визначення базуються, з одного боку, на етимології даного слова (лат. – rehabilitation – відновлення), а з другого – на розумінні цього процесу, як наближення до вихідного стану, відновлення втраченого, що іноді практично неможливо. Тому, на нашу думку, метою реабілітації може бути не повернення до певної позитивної вихідної точки, а розширення

адаптивних можливостей суб'єкта соціалізації, здатність бути адекватним до нових умов, управляти своїм життям.

Особливо важливим аспектом процесу реабілітації є розуміння її не як впливу, а як взаємодії із сім'єю на основі партнерства щодо реалізації особистісно-орієнтованого підходу, комплексності і системності зусиль. У даному випадку особливої уваги заслуговує реабілітація соціокультурна, головною метою якої є особистісний розвиток індивіда, підвищення його рівня саморегуляції.

Таким чином, *соціокультурну* реабілітацію ми розглядаємо як специфічний шлях соціалізації, який вбирає спеціальні заходи, спрямовані на підвищення адаптивних можливостей суб'єкта соціалізації – дитини-інваліда.

Засобом підвищення рівня адаптивних можливостей сім'ї можуть бути як її внутрішні ресурси, так і зовнішні – ресурси соціального середовища. Зовнішні ресурси утворюються під впливом наявної системи неформальної і формальної підтримки. Серед комплексу заходів допомоги і підтримки важливе місце посідає соціальна діяльність.

Тому, основною метою соціальної діяльності у процесі реабілітації сім'ї дитини з особливими потребами, посилення її адаптивних можливостей можна вважати примноження і реалізацію внутрішніх ресурсів зовнішнього середовища шляхом його гуманізації [4, 68-70].

Якщо технологію соціальної реабілітації розбити на етапи, то можна виділити такі: 1) знайомство, запрошення до співробітництва і проведення оцінки потреб клієнта (діагностика); 2) планування роботи; 3) її виконання; 4) оцінка кінцевого результату, припинення взаємодії чи продовження [2; 3].

Зупинимось на окремих етапах роботи. Перше – це соціальна діагностика сім'ї, яка має дитину з особливими потребами. Найбільш сприятливим у соціальній практиці є комплексне діагностування, яке враховує характеристику сім'ї як групи і як соціального інституту. Як соціальний інститут сім'я аналізується в тому випадку, коли потрібно з'ясувати, наскільки спосіб життя сім'ї, її функціонування в певних межах відповідає чи не відповідає тим чи іншим суспільним потребам. Як мала соціальна група сім'я виступає тоді, коли підлягають вивченню її окремі індивіди, їхні відносини. Тому соціальна діагностика має використовувати комплексний підхід, інтегруючи ці два напрямки у вивченні сім'ї. Проведення оцінки і визначення соціального діагнозу потребує знання типології сім'ї.

Розуміння сім'ї як цілісного системного утворення передбачає, на нашу думку, аналіз цілої низки її структурних і функціональних характеристик, а також аналіз індивідуальних особливостей членів сім'ї.

Для соціального педагога можуть бути важливими такі структурні характеристики сім'ї: наявність шлюбного партнерства (повна, формально повна, неповна сім'я); стадія життєвого циклу сім'ї (молода, зріла, похилого віку); порядок вступу до шлюбу (первинний, вторинний); кількість дітей (багатодітна, малодітна сім'я).

Окрім структурних і функціональних характеристик, які відображають стан сім'ї як цілого, для соціальної діагностики є також важливими індивідуальні особливості її членів. До них відносяться соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні, патологічні, звички дорослих членів сім'ї, а також характеристики дитини: вік, рівень фізичного, психічного, мовленнєвого розвитку (відповідно до її віку), інтереси, здібності, освітній заклад, який вона відвідує, успіхи у спілкуванні, наявність поведінкових відхилень, патологічні звички, мовленнєві психічні порушення.

Єдність індивідуальних характеристик членів сім'ї з її структурними й індивідуальними параметрами утворює комплексну характеристику – статус сім'ї. За рольовими функціями сім'я може виконувати кілька статусів – соціально-економічний, соціально-психологічний, соціально-культурний, соціально-рольовий. Перераховані статуси характеризують стан сім'ї, її становище у певній сфері життєдіяльності в конкретний період життя.

Індивідуальні характеристики членів сім'ї фіксуються в ході інтерв'ювання, безпосереднього спостереження або за результатами обстеження, проведеного іншими спеціалістами (лікарем, психологом, педагогом).

Структурні характеристики сім'ї визначаються переважно за допомогою методу бесіди, вивчення офіційних документів (медична, соціальна карта тощо).

Рівень матеріального забезпечення сім'ї можна визначити за допомогою інтерв'ю чи анкетування та безпосереднього спостереження.

Такий же принцип комплексності критеріїв потрібен і при оцінюванні психологічного клімату сім'ї, який можна оцінювати як більш-менш стійкий, емоційний настрій, який з'являється як результат настрою членів сім'ї, їхніх душевних переживань, ставлення один до одного, до роботи, до людей, які їх оточують.

Визначаючи рівень загальної культури сім'ї, необхідно враховувати освіту дорослих членів сім'ї, а також безпосередньо побутову та поведінкову культуру членів сім'ї, за якою можна вести спостереження у ході зустріч у реабілітаційному центрі чи соціальній службі, у ході патронажу.

Перш ніж розпочинати роботу в сім'ї, слід визначити коло проблем, які хвилюють її чи з'явилися в цій сім'ї. Визначений соціально-психологічний діагноз є відправною точкою для подальшої взаємодії із сім'єю, дозволяє обирати методи і форми роботи соціального педагога.

У практиці використовуються довготермінові і короткотермінові форми роботи. Серед короткотермінових варто назвати кризовоінтервентну і проблемно-орієнтовану моделі взаємодії.

Кризовоінтервентна модель роботи з клієнтом передбачає надання допомоги безпосередньо в кризовій ситуації. Самі кризові ситуації можуть бути обумовлені змінами в природному циклі чи випадковими травмуючими подіями. Проте, незважаючи на індивідуальні відмінності та багатоаспектність причин, які призводять індивіда до кризового стану, його тривалість, обмежена, як свідчить практика, приблизно 6-7 тижнями. І втручання спеціалістів у такий період є досить ефективним, оскільки в період кризової ситуації людина особливо сприйнятлива і швидко відгукується на прояв допомоги. У такий період використовуються як внутрішні, так і зовнішні ресурси. Незалежно від того, що привело клієнта до кризового стану, завданням соціального педагога є надання емоційної підтримки і спроба пом'якшити вплив стресової ситуації.

Допомогу можна вважати успішною, якщо вдається зняти гостру тривожність, напругу, агресивність, коли з'являється нове розуміння даної проблеми і починає розвиватися адаптивна реакція.

Поява в сім'ї дитини з розумовими вадами є також причиною таких стресів. З метою попередження негативних наслідків цієї проблеми сім'ї надається допомога соціального педагога, який оперативно має входити в життєву ситуацію і допомогти мобілізувати всі сили на підтримку батьків і дитини.

Щоб попередити відмову від дитини і включити сім'ю в процес реабілітації, необхідно, щоб вона мала реальну уяву про перспективи дитини і ту роль, яку сім'я має відігравати в її житті. Головним у цій ситуації є допомога сім'ї подолати пригніченість, розгубленість, відчай, допомогти батькам знайти активну позицію щодо реабілітації дитини.

З цією метою соціальний педагог надає освітню інформаційну допомогу, яка дозволяє сім'ї "побачити" етапи відновлювального лікування і перспективу дитини, повідомляє про можливості визнання тимчасової інвалідності й пов'язаних з нею пільг. Крім того, соціальний педагог виступає посередником між іншими спеціалістами, установами і сім'єю.

Втручання в кризову ситуацію зазвичай є першою сходинкою у взаємодії соціального педагога із сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами.

Наступною сходинкою є проблемно-орієнтована модель взаємодії, яка також відноситься до короткотермінової стратегії роботи, термін якої не перевищує 4 місяців і передбачає приблизно 10-12 контактів з клієнтом.

Проблемно-орієнтована модель має на меті вирішення суто практичних питань, тобто зосередитись лише на тій проблемі, яку

усвідомить клієнт, над якою він готовий працювати. Саме в цей період клієнт переходить до вирішення ряду проблем самостійно, що свідчить про результативність роботи спеціаліста.

Дана технологічна модель застосовується як в індивідуальній, так і в груповій терапії, у тому числі й в роботі з сім'ями. Основний принцип роботи з сім'єю полягає в концентрації уваги на пом'якшенні основних проблем шляхом визначення досить простих завдань. А поступовий перехід до вирішення складних завдань переконує уже клієнта у його спроможності справлятися з проблемою.

Соціальний педагог у межах даної технологічної моделі поєднує в єдину систему методи роботи з окремим індивідом (одним із батьків чи дитиною), сім'єю в цілому, а також із сім'єю і її найближчим оточенням. Звичайно, робота з усією сім'єю потрібна, якщо назріла кризова ситуація у стосунках членів сім'ї, порушився стиль виховання, поганий психологічний клімат тощо.

Важливим методом проблемно-орієнтованої моделі є укладання угоди між спеціалістом, який надає допомогу, і клієнтом – у даному випадку сім'єю чи її окремим представником. Угода має включати: опис ключової проблеми (чи проблем), яка має вирішуватися; мету і завдання спроектованої роботи; процедури і методики, які будуть застосовані; вимоги до клієнта і спеціаліста, визначення ролей кожного з них у процесі вирішення проблеми (для соціального педагога – це в основному зустрічі, бесіди, листи, оформлення документів, телефонні контакти тощо); обумовлюються також терміни спільної діяльності й дії на випадок, якщо угода буде порушена однією із сторін.

Цей метод дозволяє надати відносинам більш організованого і чіткого характеру. Крім того, угода – це один із способів реалізації етичних принципів у відносинах спеціаліста і клієнта.

У роботі з підлітками і молоддю укладання угоди надає відносинам відмітку “доброго”, ділового характеру.

Звичайно ж, угода визначає відносини, а не їхній зміст. Хоча, на жаль, часто цей метод в роботі спеціаліста ігнорується.

Довготривалі форми роботи потребують пролонгованого спілкування з клієнтом (від 4-х місяців і більше) і в основному базується на психолого-соціальному підході. *Психо-соціальна модель* взаємодії з клієнтом передбачає більш повне розуміння людей у контексті існуючої дійсності й використання цих знань у допомозі клієнту. Таким чином, основна ідея цієї моделі полягає в тому, щоб зрозуміти людину в ситуації, пов'язати її почуття, переживання, вчинки з впливом довкілля і, виявивши причинно-наслідкові зв'язки, знайти вихід із несприятливого становища.

У межах цієї моделі аналізується не лише сучасне, але й минуле клієнта, для чого можна використати метод генограм сімейного дерева.

Водночас використовується метод індивідуальної роботи, оскільки клієнт у психо-соціальної моделі часто займає пасивну позицію.

Основне завдання даної моделі – зміна клієнта, у конкретному випадку сімейної системи, адаптація її до виконання своєї специфічної функції – реабілітації дитини-інваліда.

Таким чином, аналіз теорії та практики соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими клієнтами показав, що найефективнішою технологією роботи з дітьми з розумовими обмеженнями є технологія *соціальної реабілітації*. Узагальнення досвіду соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими клієнтами дозволило нам виділити декілька моделей взаємодії: *кризовоінтервентна* (надання термінової допомоги безпосередньо в кризовій ситуації), *проблемно-орієнтована* (вирішення тієї проблеми, яку усвідомлює клієнт, над якою він готовий працювати), *психо-соціальна* (довготривале, пролонговане спілкування з клієнтом (від 4-х місяців і більше) і використання його потенціалу для реабілітації).

Література

1. Кравченко Р.І. Соціальна робота з розумово відсталими людьми: Навч. посібник. – К., 2001. **2. Технології** соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / Капська А.Й., Барахтян М.М., Вайнола Р.Х., Короткова Р.І., Толстоухова С.В. – К., 2000. **3. Технологія** роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді: Методичний посібник / С.В. Толстоухова, О.О. Яременко, О.В. Вакуленко та ін. – К., 2003. **4. Капська А.Й.** Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник. – К., 2001. **5. Соціальна** робота з дітьми та молоддю з особливими потребами: Робочі матеріали ХДФ. – Запоріжжя, 2001.

УДК 373.57:(54+811.161.1)

С. В. Роман, Я. Ю. Татаренко

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ ТА РОСІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ ФАКУЛЬТЕТУ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Хімія – фундаментальна природнича наука, яка вивчає навколишній світ, тобто матерію та рух в їх непорушній єдності, і має багатогранні перспективи у всіх напрямках розвитку науково-технічного прогресу. Найважливіші технічні досягнення (космічна техніка, ядерна енергетика, мікроелектроніка, комп'ютерні технології) неможливі без використання нових матеріалів з особливими властивостями, які створює

хімія. Саме тому знання з хімії потрібні для плідної творчої діяльності сучасного фахівця у багатьох галузях: хімії та хімічній технології, біології, біохімії, медицині, фізичній реабілітації, сільському та садово-парковому господарстві, екології, фізиці, приладо- і машинобудуванні, електро- і радіотехніці, мікроелектроніці, будівництві тощо. Отже, стає зрозумілим, чому можливість здобуття престижної спеціальності, яка передбачає вивчення хімічних дисциплін, привертає увагу не тільки громадян України, а й осіб інших держав.

Курс хімії на підготовчих факультетах для іноземних громадян входить до циклу дисциплін базової підготовки за спеціальностями: хімія, охорона здоров'я, біологія, сільське господарство, фізкультура, фізика, а також за інженерно-технічними та інженерно-економічними.

У зв'язку із збільшенням останнім часом попиту на здобуття вищої освіти в Україні іноземними громадянами особливо актуальним стало завдання кваліфікованої допрофесійної підготовки студентів-іноземців до навчання в українських ВНЗ. Проведений нами аналіз літератури з цієї проблематики свідчить, що вона розглядається більшістю науковців під кутом викладання іноземцям насамперед наукового стилю мовлення з метою формування їх майбутньої професійної мовної компетенції. Реалізацію цього завдання педагоги бачать в модернізації методики вивчення компонентів наукового стилю – змістовно-термінологічного (О.Мосьпан, Н.Семяннікова, О.Задорожня), мовного (А.Оганезова, Н.Тьомкіна, Л.Сенік, Т.Алексеєнко, Л.Красовська, Л.Куплевацька, О.Бондарець, Г.Павлова, В.Груцяк) і лексично-граматичного (Л.Галкіна, Н.Дзвинковська), оптимальній послідовності засвоєння цих компонентів та взаємозв'язку між собою (В.Шалаєв, С.Домнич, І.Жовтоніжко, Л.Богиця, Т.Савицька, І.Колечкіна).

У останні роки з'явилися також окремі публікації про ефективність впровадження міжпредметної координації у викладання наукового стилю мовлення (В.Груцяк, С.Заводцова, Л.Сторчак, Н.Тарнавський, С.Варава, О.Матвеева, В.Трух, Л.Солодова) [1; 2 та ін.]. Це спонукало авторів даної статті до узагальнення власного досвіду реалізації міжпредметних зв'язків у викладанні хімії та російської мови студентам-іноземцям факультету допрофесійної підготовки.

На факультеті допрофесійної підготовки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка викладання хімії проводиться у межах підготовки іноземних громадян для вступу на спеціальності «Охорона здоров'я» та «Фізкультура».

Основною метою викладання дисципліни «Хімія» на факультеті допрофесійної підготовки є підготовка іноземних слухачів до навчання у ВНЗ України, а саме:

1. Систематизація знань, здобутих на батьківщині, заповнення прогалин шкільної освіти, зумовлених розбіжністю в національних і українських загальноосвітніх програмах з хімії.

2. Формування сучасних уявлень про наукову картину світу, поглиблення знань про ті явища і закони хімії, які використовуватимуться під час вивчення хімії та інших дисциплін у ВНЗ.

3. Вивчення хімічної термінології російською мовою, засвоєння лексичного матеріалу і конструкцій, які властиві науковому стилю мовлення.

4. Опанування мовою хімії як засобом одержання наукової інформації в обсязі, який забезпечує:

- вільне читання і розуміння текстів підручників з хімії російською мовою;
- слухання і конспектування лекцій з хімічних дисциплін у загальному потоці з українськими студентами;
- усне і письмове складання іспитів з хімії російською мовою.

Конкретизація мети і завдань навчального курсу враховує специфіку підготовчого факультету для студентів-іноземців й обумовлює зміст дисципліни. У зв'язку з цим робочу програму з хімії для студентів-іноземців укладено на основі навчальної програми довузівської підготовки з хімії для іноземних громадян з урахуванням нової навчальної програми з хімії для українських загальноосвітніх шкіл, програми з хімії для підготовчих відділень ВНЗ України, програми з російської мови для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України [3].

Рівень знань іноземних слухачів (виявляється через стартове тестування) і термін початку занять (залежно від заїзду іноземців) обумовлюють черговість вивчення розділів курсу, скорочення обсягу окремих тем або їх вилучення, винесення деяких тем на самостійне опрацювання.

Специфіка викладання хімії на підготовчому етапі навчання іноземних студентів визначає й структуру навчального матеріалу відповідно до програм з хімії та російської мови. Навчальний план передбачає достатньо раннє вивчення дисциплін хіміко-біологічного профілю на підготовчому факультеті. На початковому етапі на заняттях з російської мови студенти тільки розпочинають вивчення системи прийменників та відмінників російської мови. При цьому студенти відразу стикаються з деякими труднощами: їм об'єктивно та психологічно складно приступити до вивчення дисциплін російською мовою, оскільки вони ще не оволоділи російськомовною граматиною, не мають достатнього мінімуму граматичних конструкцій, характерних для наукового стилю. З іншого боку, студентам-іноземцям доводиться засвоювати велику кількість нових лексичних одиниць, часто таких, що складно промовляються.

Навчання іноземних студентів науковому стилю в курсі російської мови на факультеті допрофесійної підготовки ми розділяємо на два етапи – вступний та основний предметний курс. У вступному

курсі введення нової лексики здійснюється викладачем російської мови. На заняттях із наукового стилю студенти знайомляться з термінами та поняттями, з якими вони зустрінуться на перших заняттях з хімії. Введення лексики здійснюється на базі вже відомих студентам конструкцій. Таким чином, студенти приходять на перші заняття з хімії вже володіючи мінімальним набором термінів, що дозволяє частково зняти утруднення, що з'являються на початку вивчення хімії на російській мові.

Компонентами уроку вступного курсу з російської мови є лексика, текст і вправи. Особливу увагу ми приділяємо роботі з лексикою. Для цього студентам пропонується виконати ряд лексико-граматичних завдань: визначити рід іменника, утворити форми множинного числа іменників, узгодити прикметники з іменниками, утворити прикметники за моделлю. Студенти знайомляться з дієвідміною нових дієслів та виконують такі вправи: застосувати в реченні дієслово у необхідній формі; поставити іменник, що залежить від дієслова, в необхідному відмінку, тощо.

Після знайомства з новою лексикою та виконання лексико-граматичних завдань студенти переходять до роботи з текстом. Тексти насичені новою лексикою, проте синтаксис текстів на даному етапі є неускладненим. Після читання тексту студентам пропонується ряд завдань, наприклад, відповіді на питання, закінчити речення, вставити необхідне за смислом дієслово. Завершують заняття вправи, спрямовані на розвиток мовлення студентів. Студенти повинні побудувати власні вислови. Можна виконати також наступні завдання: з'ясуйте, чи є даний вислів істинним або хибним; у випадку хибного вислову побудуйте власний істинний; запропонувати діалоги, насичені лексикою уроку, після чого за аналогією побудувати власні діалоги [4–7].

Основний курс побудований таким чином, що новий граматичний матеріал дається на базі вже відомої студентам лексики. При цьому нові лексичні теми, введення термінів та визначення понять здійснює викладач хімії, а учитель російської мови займається відпрацюванням лексики, переведенням її в активний запас студента, й на базі цієї лексики вводить нові граматичні та синтаксичні конструкції, властиві науковому стилю. Таким чином, в основному курсі вчитель російської мови крокує за викладачем хімії.

В основному предметному курсі студентам пропонуються більш складні тексти, насичені граматичною та синтаксичною конструкціями. У роботі з текстами виконуються такі типи вправ: визначити зміст певного речення (підводить підсумок, пояснює причину, констатує результат, доповнює сказане); виділити у прочитаному абзаці речення, які несуть основне змістовне навантаження; у даних реченнях знайти слова, які відображають основний зміст; знайти факти, на яких автор буде висновки; з'ясувати, чи дають ці факти підстави для

формулювання узагальнюючого висновку; прочитати текст і визначити, на скільки частин його можна розділити та чому присвячена кожна частина (вступ, постановка проблеми, шляхи її вирішення, висновки та ін.); розділити текст на смислові частини, дати їм назви; прочитати абзац, сформулювати його основний зміст одним реченням; у ході читання скласти план тексту у формі запитань. Виконання даної роботи має за мету зняти труднощі мовного та змістовного характеру, сформулювати у студента навички самостійно освоювати теоретичний матеріал з хімії у подальшому здобутті вищої освіти. Для підбору тематичних текстів із загальної хімії нами було використано посібник [8].

Вивчення кожної теми супроводжується заповненням термінологічного словника, який, з одного боку, коментує поняття, а з іншого – систематизує лексику на основі тематичного принципу.

Виконання програми з хімії ґрунтується на вивченні таких загальнотеоретичних її основ: основні закони хімії, атомно-молекулярне вчення, будова атома і періодична система хімічних елементів, періодичний закон Д.І. Менделєєва, хімічний зв'язок, закономірності перебігу хімічних реакцій, розчини і теорія електролітичної дисоціації, основні класи неорганічних сполук, окисно-відновні процеси. На базі сучасних теоретичних положень і законів хімії розглядаються неорганічна хімія (хімія елементів) і органічна хімія.

Теоретичні заняття поєднуються з лабораторним практикумом, який сприяє поглибленому засвоєнню теоретичного курсу, оволодінню навичками і вміннями розв'язування експериментальних задач.

Важливою формою вивчення хімії є самостійна робота іноземних студентів, на яку відводиться значна частина часу студентів і викладача. Ми вважаємо, що самостійна робота розвиває вміння студента використовувати набуті знання у письмовому та усному мовленні. Для цього нами розроблено перелік тем для самостійної індивідуальної роботи студента під керівництвом викладача. Окрема увага приділяється тим темам і завданням для самоконтролю, які необхідні для подальшого вивчення хімічних та професійно-орієнтованих дисциплін у вищій школі.

З метою глибшого засвоєння матеріалу програми поряд із традиційними технічними засобами й методами навчання використовуються інтерактивні технології (колективно-групове, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань) та комп'ютерна техніка, тематичний матеріал на електронних носіях тощо. Інформаційний матеріал теми завжди доповнюємо опорними схемами та міні-малюнками. Така варіативна презентація сприяє аналізу, узагальненню та систематизації основного змісту теми, а, отже, його кращому сприйняттю та засвоєнню.

Як відомо, випускний іспит з хімії на підготовчому факультеті для іноземних громадян є вступним іспитом у ВНЗ України. У цьому плані факультет допрофесійної підготовки нашого університету гарантує

не тільки високий рівень підготовки з окремих навчальних дисциплін, зокрема з хімії, видачу відповідного сертифікату за умови успішного навчання, а також забезпечує візову підтримку, надає місця в гуртожитку на період навчання на факультеті.

Таким чином, викладачі кафедри хімії та біохімії спільно з викладачами філологічних дисциплін та співробітниками факультету допрофесійної підготовки здійснюють планомірну роботу з формування на сучасному етапі навчально-методичної бази для доуніверситетської підготовки студентів-іноземців із обраних спеціальностей з метою створення в кінцевому підсумку досконалої системи викладання, тестування, екзаменування з урахуванням різних стадій, рівнів вивчення російської мови та хімії іноземними громадянами. У свою чергу, це ставить перед авторами статті та педагогами інших вищих шкіл наступні завдання щодо необхідності удосконалення та видання більш уніфікованих підручників для іноземних громадян з хімії із дотриманням державних стандартів, залучення й узагальнення досвіду підготовки іноземних фахівців у різних ВНЗ України.

Література

1. Теория и практика обучения иностранных студентов в современных условиях // Тезисы докладов Междунар. науч.-практ. конф. – Донецк, 2003. **2. Сучасні** технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України: Матер. Міжнар. наук.-метод. конф. – Харків, 2005. **3. Навчальні** програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад.: Б.М. Андрющенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. – К., 2005. – Ч. 2. **4. Учебное** пособие по русскому языку для студентов-иностранцев подготовительных факультетов (группы естественного профиля) / С.П. Балужева, Е.Е. Жуковская, Е.С. Кузьмина, Н.И. Самуйлова. – М., 1971. **5. Учебник** по русскому языку для иностранных студентов медико-биологических специальностей вузов Украины / Т.Н. Алексеенко, Э.Н. Джурко, А.Б. Чистякова, В.А. Шалаев. – Харьков, 1999. **6. Джурко Э.Н., Назаретян И.Н., Пушкарева Е.Н.** Вводно-предметный курс по научному стилю речи (медико-биологический профиль). – Харьков, 2003. **7. Алексеенко Т.Н., Красовская Л.П., Куплевацкая Л.А.** Научный стиль речи: Учебное пособие для иностранных студентов-медиков. – Харьков, 2004. **8. Общая** химия: Методические рекомендации к занятиям по химии для иностранных учащихся / С.И. Евдошенко, Л.Д. Маракина, И.Е. Семененко, Т.А. Шмонина, В.Я. Терлецкая. – Харьков, 2004.

М.В. Рапасва

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД ПРАКТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ІІ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ. У ВІТЧИЗНЯНИХ ШКОЛАХ

Методи навчання історії ІІ пол. ХІХ ст. в Україні до сьогодні залишаються майже недослідженими в методиці викладання, тоді як історична освіта відповідного часу мала велику кількість цікавих аспектів, використання прогресивних елементів яких є доцільним на уроках історії в сучасних школах. У рамках цієї статті будуть висвітлені особливості генезису методів навчання історії протягом ІІ пол. ХІХ ст., починаючи зачаткуванням складання методики навчання предмету. Це допоможе побачити тенденції видозмін у формуванні теоретичних і практичних засад. Даний матеріал сприятиме заповненню відповідної порожнечі за допомогою аналізу джерел, ще не введених у науковий обіг. Проведення паралелей між тогочасним станом розвитку теорії й практики методів навчання історії й викладанням у сучасних школах дасть можливість побачити, які з прогресивних рис, що тоді існували, використовує сучасна методика. Виходячи з того, що території, на яких нами досліджуються відповідні явища, – переважно частина теперішньої центральної, східної та південної України, яка в ІІ пол. ХІХ ст. знаходилась у складі Російської імперії, розбіжностей у тенденціях розвитку методики навчання історії між ними фактично не існувало. Не зважаючи на це, у певні моменти часу розвитку методики навчання історії ІІ пол. ХІХ ст. України були властиві свої особливості.

Демократичні перетворення в Російській імперії (звільнення селян від кріпацтва, введення привселюдного суду тощо) початку ІІ пол. ХІХ ст. сприяли піднесенню інноваційних ідей серед усіх верств тогочасного суспільства. Аналогічно швидкі темпи розвитку були властиві педагогіці, яка також відбивала прогресивні погляди. Це віддзеркалювалось і на методиці викладання предметів, у тому числі історії.

На відміну від переважної території Російської імперії розвиток провідних педагогічних і методичних засад Київського навчального округу розпочався дещо раніше. Ця тенденція була пов'язана з діяльністю його попечителя М.Пірогова – найпрогресивнішого педагога імперії того часу, який у своїх працях («Вопросы жизни» (1846) та ін.) висвітлював власні самобутні інноваційні погляди з педагогіки, дидактики, тоді як переважна кількість інших тогочасних авторів обмежувалась перекладом західних думок, зокрема німецької педагогіки. Погляди М.Пірогова вплинули на розвиток педагогіки України.

Протягом 1859 р. за часи попечительства (1858–1861) ним публікувались витяги з протоколів педрад гімназій округу. У викладанні історії найдоречнішим попечитель визнав метод учителя білоцерківської гімназії Рафальського. Ще в 1840–1845 рр. вийшли методичні роботи доктора філософії А.Язвинського. Він рекомендував фіксувати найголовніші факти століття на різнокольорових аркушах у таблицях, що складались із 100 клітин (століття й роки). Спочатку ця методика була прийнята з ентузіазмом, та поступово зацікавленість до неї зникла [1]. Мнемоніко-графічний метод учителя Рафальського базувався на певних елементах таблиць Язвинського, однак мав свої особливості. Білоцерківський учитель пропонував його для вивчення в елементарному курсі (3-го класу) напам'ять століть подій, що відбулись протягом усієї історії: від прадавньої до сучасної стисло, з дуже короткими поясненнями. Для цього Рафальський креслив дві таблиці, кожна з яких містила по двадцять клітин (5 вшир і 4 завдовжки). Кожна клітина – відповідне століття – мала своє постійне місце розташування. У першій таблиці фіксувались події до Різдва Христова, у другій – після (остання клітина: XX ст. – для симетрії). Подія, що відбулась, розташовувалась (тільки її назва, без дати) у відповідній клітині-столітті, причому фіксувалось за допомогою зорової пам'яті місце знаходження клітини. Учні ознайомлювались із механізмом підрахунку, фіксуючи в пам'яті місце розташування відповідної події в клітині-столітті. Таким шляхом в пам'яті третьокласників протягом року передбачалось помістити всі провідні історичні події, створивши умовний „каркас”, на основі якого в наступні роки історія в старших класах буде викладатись більш розширено. „За подальшого прагматичного викладання виступають лише розумові здібності дитини, в той час як пам'ять вже заздалегідь зробила свою справу: факти, їхні назви, постаті вже вивчені у хронологічному огляді” [2]. Цінним було спостереження Рафальського про взаємодію пам'яті з зоровою уявою, а також перші та єдині започаткування того часу щодо умовно-графічної наочності – введення ним опорних сигналів, які містили необхідну для довгострокового запам'ятовування навчальну інформацію, оформлену за правилами мнемоніки (мистецтва запам'ятовування). Для цього він вводив знаки-позначки, які вказували на певні історичні явища і символи – умовні позначення якогось певного предмета, поняття або явища [3]. „І на дошці, і у власних зошитах-конспектах учень і вчитель можуть використовувати в клітинах позначки, які мають символічне значення: наприклад, події історії прадавнього Риму мають символ – меч, Єгипту – циркуль, Фінікії – човен, Римської ієрархії – ключ тощо” [4, 88]. Тоді з таких позначок ще не складались блок-схеми, а відповідні елементи передбачали за мету сприяння міцнішій фіксації в пам'яті. Доречним Рафальський бачив написання історичних творів у старших класах, а також роботу з наочними засобами: мапами (їх самостійне креслення, вміння знаходити

на них місце події), генеалогічними й синхроністичними таблицями. М.Пірогов вважав цей метод кращим для синхроністичного (одночасного) вивчення подій, що відбулись у різних країнах, якщо діти самостійно такі таблиці складатимуть. Усі інші тогочасні викладачі заперечили метод Рафальського, вважаючи його віддзеркаленням таблиць Язвинського, які на той час уже втратили свою популярність. Замість того, щоб заповнювати мозок учнів великою кількістю фактичної інформації, краще подавати їм яскраві й живі описи. В старших класах доцільніше „ознайомлювати дітей з класичними творами прадавньої й сучасної історичної літератури. За таких умов учитель може вимагати від учнів 6–7-го класу раз на рік твори на історичну тему” [4, 95]. У цій пораді вчителя російської мови пана Петрова спостерігається складання передумов створення „реального” методу М.Стасюлевича.

У 50–60-і рр. XIX ст. свої методи викладання історії запропонували київський професор Віталій Шульгін і професор ліцею князя Безбородька м. Ніжин Чернігівської губернії Іван Лашнюков. В.Шульгін найдоречнішими методами викладання елементарного курсу історії вважав наочні: „ознайомлення дітей з малюнками житла, костюмів” [4, 96], які містяться в спеціально створених для цього колекціях ілюстрацій. У старших класах, після того, як був пройдений певний історичний відділ, В.Шульгін радив самостійне складання підлітками конспектів як демонстрації навичок обирати головне. У цих класах уже доречно „розкривати зв’язки між отриманими даними, поступово даючи відчуття дітям, що в житті окремих постатей і народів є логіка” [4, 95]. З 1853 по 1868 р. вітчизняну історію в ліцеї правознавства ім. князя Безбородька викладав професор І.Лашнюков власноруч створеним „критичним” методом. Відштовхуючись від думки, що історія має створюватись тільки за першоджерелами, а не сприйматись як остаточна доктрина, ще будучи студентом університету вперше у вітчизняній історичній науці він розробив наступний метод. Опрацьовував тему за джерелами, досліджував причини здійснення подій. Потім ознайомлювався з думками тогочасних провідних істориків (М.Карамзіна, С.Соловйова та ін.) на відповідну тему, порівнював, аналізував, внаслідок чого виводив кінцеву точку зору на дане питання. Якщо воно було суперечливим, на розсуд виносилось декілька провідних поглядів. „Завдяки поєднанню результатів попередніх думок істориків шляхом критичного аналізу і зіставлень їхніх точок зору він вносить власне відкриття в історичну науку” [5]. Таким методом Лашнюков здійснював свою педагогічну діяльність: спрямовував ліцеїстів як до первинних (неопрацьованих актів, легенд, літописів), так і вторинних (описи й міркування провідних істориків) джерел, заохочував, сприяв формуванню в них самостійних міркувань.

Відомим серед українських учителів історії був такий метод викладання. Учні заздалегідь вивчали невідомий матеріал певної теми

дома за підручником. Наступного уроку в класі цю ж інформацію вчитель розширював, висвітлюючи аспекти, відсутні в книзі, а школярі сприймали її більш глибоко, усвідомлено. Програмою Київського округу 1856 р. цей метод давався як додаткова порада [7].

Після того, як у 1861 р. М.Пірогов залишив посаду попечителя, центр провідних педагогічних напрацювань змістився до Росії, де з цього ж року в прогресивних журналах російські історики-методисти почали друкувати свої статті.

Не зважаючи на це, протягом 60-х рр. XIX ст. розвитку теорії методів навчання історії на території сучасної України сприяли педагогічні з'їзди. Один з них відбувся 1861 р. в Харкові, та питання викладання історії обговорювались на наступному з'їзді в м. Новочеркаську Харківського навчального округу в серпні 1862 р. Участь у ньому брали переважно вчителі історії народних і повітових училищ. Викладачі одностайно заперечили тогочасні догматичні (схоластичні) методи викладання: на початку уроку декілька хвилин здійснюється опитування школярів на репродуктивному рівні з подальшою лекцією-монологом учителя. Оскільки в цих типах навчальних закладів викладалась історія елементарного курсу, необхідним був опис найяскравіших фактів, які впливають на почуття дітей. Доцільними визнали практичні вміння роботи з історичними картами в 1-му (учні 9–11 років) і 2-му класах (учні 11–12 років). Корисним визнали залучення дітей до активної самостійної роботи. Для цього у 3-му класі (вік 12–13 років) пропонувалось давати школярам написання досяжних для їх рівня розвитку історичних творів з обов'язковими власноруч створеними в них висновками [8].

Одеський педагогічний з'їзд (липень 1865) відбивав погляди вчителів гімназій округу. У його дебатах проявилась „нова сформульована система світосприйняття, згідно з якою мета освіти й виховання – розвиток учня. Він досягається не механічними знаннями, а шляхом умілих методів і прийомів викладання. У викладанні історії лунали думки, що знання фактів – не головне. Головне – розуміння особливостей розвитку різних епох [9].

У 1869 р (червень–липень) відбувся з'їзд народних учителів у м. Сімферополі. Найбільша увага тут була приділена розвитку наочного навчання і всіх методів, які з ним пов'язані. Протягом відповідного року в одній із симферопольських гімназій створили спеціальний експериментальний клас, де провідна роль у викладанні всіх предметів була відведена наочності. За допомогою наочних засобів (придбали велику кількість відповідних посібників: колекції картин, ілюстрацій, карт, атласів, моделей тощо) і наочних методів викладання на історії здійснювали „розвиток навичок і пізнавальних здібностей учнів, а також їх морального елементу” [10]. Будь-які вчителі за бажанням аналізували заняття зі свого предмету в цьому класі з метою ознайомлення з

найкращими методами навчання, наочними посібниками, а потім переносили відповідні вміння у власну викладацьку діяльність.

Прогресивні 60-і рр. XIX ст. в Росії були відзначені такими прізвищами методистів-істориків: І.Беллярмінов, Я.Гуревич, Е.Кемниць, М.Овсянников, П.Шестаков та ін. Усі вони давали своє бачення розвитку практичних методів викладання в тогочасних середніх закладах. На початку 60-х рр. стан викладання історії в тогочасних школах було визнано незадовільним. Прогресивна педагогіка вже чітко окреслила два своїх принципи: 1) наочність; 2) розвиток самодіяльності учнів. Як зазначав Е.Кемниць, „історія – наука найбільших труднощів для будь-якого викладача. Звичайне викладання прадавнім загальноприйнятим способом не дає результатів і суперечить вказаним двом принципам” [11].

Для подолання таких негативних проявів у викладанні предмету було запропоновано принципово нові для того часу методи опрацювання учнями історичних джерел. Їх пропагували І.Беллярмінов, А.Добряков, Я.Гуревич, М.Стасюлевич. Бачення цього опрацювання в кожного з методистів мало свої відмінності. І.Беллярмінов чітко розподілив джерела на дві категорії: 1) джерела, які впливають на формальний розвиток. Опрацьовуються тільки старшокласниками, які мають високий рівень мислення для здійснення логічних операцій. У дану категорію можуть входити всі першоджерела, адекватні рівню розвитку юнаків 15–18 років; 2) джерела, які впливають на почуття й естетичний розвиток, формують моральні якості. До них належать статті для дітей 10–14 років (щось на зразок історичного роману). Тривалість читання відповідних характеристик не перевищуватиме 15 хвилин, щоб не приглушити почуття. На думку вченого, історія ще не сформувалась остаточно як наука, тому висновки й узагальнення тут не потрібні, як і підручники. Замість систематичного курсу викладання історії протягом року краще ґрунтовне самостійне опрацювання учнями декількох історичних творів, джерел. Головне – не бачення процесу історичного розвитку, а набуття навичок самостійного опрацювання історичних документів” [12].

Санкт-Петербурзький професор М.Стасюлевич – ідеологічний офіційний засновник „реального” методу поділяв думку І.Беллярмінова про непотрібність підручників (хоча з часом визнав його доречність при одночасному використанні поряд із хрестоматією), однак систематичного викладання історії в школах не відкидав. Учень має побачити хід і прадавньої, і середньої, і нової історії. Тільки робитиме він це за першоджерелами, кожне з яких буде характеризувати певні події, їх видозміни відповідного часу історії. З цією метою ним були створені хрестоматії зі всесвітньої історії, насичені надзвичайно великою кількістю первинних (сучасною мовою), неопрацьованих першоджерел із середньовічної історії.

Принцип опрацювання джерел як необхідність кожного уроку з вітчизняної історії подавав А.Добряков. На відміну від науковця М.Стасюлевича, він був викладачем однієї з Санкт-Петербурзьких гімназій, тому міг перевірити власні ідеї практично. За його методом „учитель вказує на джерела, очищує їх від непорозумінь. Він тільки спрямовує учнів у їх роботі. Процес самостійного видобутку знань школярів діє на розвиток їхніх розумових сил, а складання потім з розповіді письмового конспекту привчає до передачі думок у письмовій формі” [13].

А.Добряков склав хрестоматію з вітчизняної історії, та маючи досвід викладацької діяльності він поєднав у ній первинні неопрацьовані джерела з вторинними, більш досяжними, які містили й погляди істориків на відповідні проблеми. Такий варіант хрестоматії легше сприймався учнями.

Практика викладання в тогочасних школах показала, що професорська хрестоматія М.Стасюлевича є надзвичайно важкою для опрацювання школярами: вони сприймають з розумінням тільки декілька її статей, останні є непотрібними. Найкращим варіантом була б така хрестоматія з всесвітньої історії, „мова якої була більш досяжною, відповідала віковим учнів, умовам класного викладання і обмеженій кількості часу занять з історії” [14]. Поступальність ходу історії, яку не здатні передати окремі, не поєднані між собою певними ідеями, джерела, мають відбивати спеціально створені для цього нариси провідних історичних тенденцій: це даватиме цілісне осмислене сприйняття історії, і водночас самостійні навички опрацювання джерел. Так вважав Санкт-Петербурзький викладач історії Я.Гуревич. Дещо пізніше за цими принципами він також створив свою хрестоматію. Усі відповідні хрестоматії були розраховані на опрацювання учнями старших класів.

На самостійну роботу старшокласників деякі педагоги мали дещо інші кути погляду. Так, історик-методист П.Шестаков негативною рисою вивчення предмету вважав повну відсутність у викладанні політичної історії сучасності. По завершенні гімназії колишні учні не можуть спостерігати за дебатами сучасного англійського парламенту, розуміти процеси, які висвітлюють теперішні політичні огляди найкращих сучасних журналів. Навіщо багато років вивчати в гімназіях прадавню, середню й нову історію, якщо про її стан на сьогодні школярам нічого невідомо. Найкращий результат викладання історії – вміння учнів використовувати отримані знання, навички в житті. П.Шестаков давав пропозицію введення в останньому, 7-му класі додаткової години на вивчення історії сучасності. Найкращий шлях – самостійне опрацювання учнями провідних теперішніх періодичних видань: статей газет, журналів, політичних оглядів. Контролювати таке класне читання, підводити підсумки щодо його результатів має вчитель історії. Саме він протягом таких уроків пояснюватиме незрозумілі

моменти, терміни, тенденції, які заважають глибоко розуміти матеріал періодичних оглядів [15]. Джерелами тут були періодичні статті.

Якщо переважна кількість істориків вважала реальний метод прерогативою навчання старшокласників, то були методисти (І.Беллярмінов, Я.Гуревич, М.Овсянников, В.Шульгін), які не відкидали цей метод і у викладанні молодших класів. Тільки необхідною умовою тут постає відповідність джерел рівню розвитку учнів 9–13 років: ними мають бути історичні романи, легенди, досяжні тексти літописів, повір'я, описи побуту слов'ян, тобто „рельєфні розповіді з життя народів періоду історії їх „дитинства” [16].

Тобто методика викладання історії 60-х рр. XIX ст. пропонувала навчання й самостійне опрацювання школярами історичного матеріалу за допомогою різних типів навчальних текстів: підручників, хрестоматій, книг для читання, науково-популярної літератури (тоді це були лекції тогочасних провідних істориків), художньої літератури, періодичних статей. Саме за всіма перерахованими типами навчальних текстів за допомогою адекватних методів і прийомів їх вивчення сучасні українські методисти О.Пометун та Г.Фрейман вважають доцільним навчання історії в школах нашого часу [17].

Прогресивність педагогічних ідей 60-х рр. XIX ст. як у сфері всієї освіти, так і викладанні окремих предметів, у тому числі історії мала прояв у тому, що історики допомагали учням відчувати себе особистістю, здатною широко мислити, мати всебічні демократичні погляди (цьому сприяло ознайомлення з історією сучасності). Самостійно опрацьовуючи матеріал, учень привчався до активної життєвої позиції.

Однак бурхливий розвиток демократичних ідей суперечив політиці царського абсолютизму Російської імперії: започаткувавши деякі елементи цих перетворень, влада не збиралась змінювати форму державного правління. Тому на початку 70-х рр. XIX ст. почалася т.зв. реакція – свідоме припинення владою демократичних засад, властивих педагогіці 60-х рр. У політиці освіти з цією метою у 1872 р. було введено обов'язкові регламентовані загальнодержавні програми з усіх предметів, у тому числі історії. Оскільки даний предмет мав безпосередню небезпеку – відзеркалював ідеологію, сприйняття і розуміння державної політики вчителями й учнями, у викладанні історії були здійснені наступні заходи: 1) водночас із регламентацією тем набагато збільшувався обсяг фактичного матеріалу і дат, які учень мав знати напам'ять; 2) збільшувалась кількість годин на вивчення прадавньої класичної (давньогрецької, давньоримської) історії, скорчувалась час на викладання нової, заборонялось викладання сучасної історії; 3) з обігу були вилучені прогресивні підручники з всесвітньої історії київського професора В.Шульгіна, вчителя історії м. Нижній Новгород М.Овсянникова. Замість них було регламентовано підручники Д.Іловайського, в яких висвітлювався матеріал з політичної історії,

виключаючи культурну, прославлялись царські династії; 4) скорочувалась кількість годин на викладання історії. Починаючи з 1872 р. із педагогічного обігу назавжди зникли будь-які назви і спомини щодо прогресивних журналів 60-х: „Русский педагогический вестник”, „Воспитание”, „Учитель”, де викладачі здійснювали обмін інноваціями. Такі штучно створені умови тепер майже унеможлилювали опрацювання учнями історичних джерел. Велика кількість матеріалу для вивчення перевірялась на іспитах інспекторами з міністерства народної освіти, а скорочення часу на викладання предмету робило історію переважно сухим поверхневим переліком дат і фактів. Тому майже всім навчальним закладам протягом 70–80-х рр. ХІХ ст. були властиві догматичні або схоластичні лекційні методи викладання історії.

Не зважаючи на це, існували вчителі й науковці, які продовжували сприяти певному рухові методики навчання історії вперед. В Україні до таких постатей належали Г.Афанасьєв, М.Лілеєв, в Росії – Я.Гуревич, М.Овсянников. Принципові розбіжності в поглядах українських методистів 70–80-х рр. ХІХ ст. полягали в їхньому ставленні до „реального” методу. Якщо одеський історик Г.Афанасьєв не вважав опрацювання джерел на уроках історії обов’язковим (краще це здійснювати на окремих зборах), то М.Лілеєв навпаки бачив у реальному методі викладання історії необхідність, бо тільки самостійне опрацювання учнями джерел покаже ступінь оволодіння ними знань, здійснення відповідних розумових операцій: аналізу, узагальнення, порівняння тощо. Цю думку М.Лілеєва поділяв Я.Гуревич. М.Овсянников її не заперечував, та обмежена кількість часу, на його думку, унеможлилювала проведення відповідних занять.

Така політика держави в сфері освіти існувала протягом 20-ти років, поступово викликаючи все більше незадоволення вчителів: вони бачили перевтому учнів, їхні поверхневі знання, приречені на забуття. Ситуація була характерною для всіх предметів, у тому числі історії. Звіти інспекторів з Міністерства народної освіти про низький рівень засвоєння дисциплін, демонстрований щорічно учнями на іспитах, їх незадоволення ситуацією, примусило Міністерство визнати необхідність проведення освітньої реформи. Вона була здійснена в 1889–1890-і рр. Для викладання історії реформа мала велике значення: кількість годин на її викладання збільшилась, обсяг матеріалу для вивчення зменшився. Суворий адміністративний тиск на вчителів послабився: відтепер ті з них, яких не задовольняли державні програми, могли з дозволу педради свого закладу, створювати власні. Зменшення адміністративного тиску мало прояв і в засобах масової інформації: починаючи з 1890-х рр. у журналах вийшла значна кількість методичних статей вчителів історії. За 20 років прогресивні ідеї 60-х були забуті, а викладачі ділилися досвідом із власної педагогічної практики, де позитивних результатів досягали шляхом власних спроб і помилок. У 90-і рр. ХІХ ст. цікаві статті щодо

методів навчання історії в педагогічних журналах було надруковано К.Івановим, А.Кролюницьким, В.Романовським та ін. Так, К.Іванов основну увагу приділяв методам і прийомам навчання історії в елементарному курсі, де акцент було зроблено на наочності. Він читав лекції провідних істориків, діти писали класні твори, креслили разом з учителем таблиці, та це майже не сприяло активному розвитку їх самодіяльності. Автор помітив, що третьокласникам була властива пристрасть до колекціонування марок тощо. Згідно свого спостереження К.Іванов запропонував дітям почати створювати колекцію альбомів історичних ілюстрацій, матеріал до яких вони обирали з непотрібних дома старих журналів. „Це заняття дає життєвість, вкладає душу в мертвий матеріал підручників, надовго фіксується в пам'яті, зацікавлює, бо інтерес – душа справи” [18].

Інший автор, А.Кролюницький хоч і створив керівництво з методики навчання історії елементарного курсу, та не залишив без уваги методи навчання старшокласників, бо з методами для дітей молодшого віку вони не могли бути тотожними. Головне для старшокласників – тренування розуму в баченні причинно-наслідкових зв'язків, проведення історичних паралелей. На його думку, історичний факт розглядається з двох боків: 1) його генезису, розвитку; 2) його схожістю чи відмінністю від аналогічних фактів іншої епохи. Відштовхуючись від цієї думки, А.Кролюницький створив порівняльно-генетичний метод. Саме його практичне використання допоможе старшокласникам і зрозуміти внутрішні рушії здійснення подій, і побачити їх процес розвитку або занепаду. Мовою сучасної методики, А.Кролюницький прагнув перейти від репродуктивного рівня вивчення історії до продуктивного (частково-пошукового, евристичного, дослідницького). З цією метою в якості допомоги він створив у 1892 р. „Задачник з історії середніх віків і з російської історії до Іоанна III”. Це був засіб для вчителів і учнів, який допомагав кожному уроку з теми даного курсу проводити на високому продуктивному рівні. До кожної теми в задачнику був складений спеціально створений перелік питань, які мали обговорюватись в класі шляхом включення в евристичну бесіду. Автор бачив використання свого задачника таким чином: „після художнього ознайомлення зі змістом уроку за допомогою розповіді викладача, він потім приступає до самостійної бесіди з учнями” [19]. Доцільність евристичної бесіди на кожному уроці бачив В.Романовський, тільки у поєднанні з нею він пропонував метод питань і планів. Згідно з ним учні заздалегідь для вивчення домашнього завдання отримували план, іноді у вигляді питань з нової теми, яку вони мали спочатку прочитати за підручником самі, після чого обмірковували відповіді на отримані пункти. Наступного разу вчитель більш розширено висвітлював відповідну інформацію параграфу, здійснюючи з учнями евристичну бесіду.

Усіх перерахованих методистів 90-х рр. XIX ст. поєднувала думка про необхідність читання історичних творів з метою обговорення їх на подальших класних або позакласних бесідах. Тобто акцент з опрацювання першоджерел (пропозиція 60-х рр. XIX ст.) змістився в 90-х на читання літературних творів, які також сприяли розвитку дитячої самодіяльності, не тільки тренуючи мозок (як джерела), а й зацікавлюючи і розвиваючи естетично, збагачуючи душу, виховуючи морально. „Недостатньо прочитати, потрібно вміти „вчитати”. Задача школи – вчити читати продуктивно, полюбити читання, навчити розбиратись у матеріалі” [20].

Таким чином, протягом II пол. XIX ст. вчителі історії чітко визначили мету розвитку самодіяльності учнів за умов якнайбільшого ступеня використання наочності. Усі розроблені істориками шкільні методи навчання даного часу були спрямовані на перехід від репродуктивного рівня сприйняття матеріалу до більш глибокого продуктивного за умов використання майже всіх наочних засобів. Узагалі генезис методів навчання історії в контексті загального розвитку методики викладання предмету II пол. XIX ст. чітко розподілився на три етапи: 1) кінець 50-х рр. XIX ст. – 1871 р. – швидкий розвиток методів навчання на тлі прогресивних ідей; 2) 1872 – 1889 рр. – регресивний характер розвитку методів навчання, майже повне забуття ідей попереднього етапу; 3) 1890 – поч. XX ст. – відновлення провідних тенденцій розвитку методів, їх бурхливе теоретичне й практичне становлення.

Література

1. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории. – М., 1996. – С. 17. **2. Пирогов Н.** Извлечение из протоколов заседаний педсоветов гимназий. Циркуляр по управлению Киевским учебным округом // Русский педагогический вестник. – 1859. – №4. – С. 89. **3. Пометун О., Фрейман Г.** Методика навчання історії в школі. – К.: „Генеза”, 2006. – С. 184–185. **4. Пирогов Н.** Извлечение из протоколов заседаний педсоветов гимназий. Циркуляр по управлению Киевским учебным округом // Русский педагогический вестник. – 1859. – №4. – С. 88, 95, 96. **5. Биографический** словарь профессоров и преподавателей императорского университета св. Владимира (1834–1884) под ред. проф. Иконникова. – К., 1884. – С. 360. **6. Пособие** к изучению русской истории критическим методом / Сост. И.Лашнюковым. – К., 1870. – Т. 1. – С. 14. **7. Программы** курса преподавания в гимназиях и уездных дворянских училищах Киевского учебного округа. – К., 1856. – С. 97–98. **8. Лавровский Н.** Обзорение учительских съездов 1862 г. В Харьковском учебном округе // Министерство Народного Просвещения. – СПб., 1863. – С. 20–23. **9. О педагогическом съезде** в Одессе // Учитель. – 1865. – С. 523. **10. Деркачев И.** Первый съезд народных

учителів в Симферополі // Учитель. – 1869. – С. 550. **11. Кемниц Е.** Отзыв о написании хрестоматии М.Стасюлевича. Критика и библиография // Учитель. – 1864. – С. 598. **12. Беллярминов И.** Настоящее преподавание истории в гимназиях и план изменения его // Министерство Народного Просвещения. – СПб. – 1863. – С. 393–395. **13. Добряков А.** Русская история в русских гимназиях // Министерство народного просвещения. – 1863. – С. 74 – 75. **14. Гуревич Я.** О преподавании истории в средних учебных заведениях // Семья и школа. – 1871. – С. 72. **15. Шестаков П.** Знакомство с современной историей в гимназиях // Воспитание. – 1862. – С. 36 – 37. **16. Гуревич Я.** О преподавании истории в средних учебных заведениях // Семья и школа. – 1871. – С. 82. **17. Пометун О., Фрейман Г.** Методика навчання історії в школі. – К.: „Генеза”, 2006. – С. 140–141. **18. Иванов К.** О составлении учениками исторических альбомов // Русская школа. – 1892. – №4 (апрель). – С. 106. **19. Кролюницкий А.** Задачник по истории средних веков и по русской истории до Иоанна III. (Для старшего возраста, курс систематический) // Педагогический сборник. – 1892. – №3 (март). – С. 256. **20. Романовский В.** Домашнее чтение по истории в связи с историческими беседами // Педагогический сборник. – 1896. – №3 (март). – С. 234.

УДК 316:18

І.М. Пінчук

ВДОСКОНАЛЕННЯ БАГАТОГАЛУЗЕВИХ ПІДХОДІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЦЕНТРАМИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

За останнє десятиліття відбулася кардинальна перебудова соціальної системи; суттєво змінився механізм забезпечення та підтримки різних верств населення; визнана визначна роль впливу соціального чинника у розвитку і відтворенні здорового суспільства.

Однак за умов трансформації усіх сфер життя більшість верств населення, а особливо молодь, опинилися у кризовому становищі. Щоб допомогти молодим людям вижити у складних соціальних та економічних умовах, уряд започаткував впровадження програми підтримки молоді: у 1991 році були створені перші осередки соціальних служб для молоді як суб'єкти соціальної політики, на котрі покладалося завдання створити належні умови для соціалізації молодих людей у перехідний період соціальних реформ.

Активна інституціалізація новостворених структур як реалізаторів державної молодіжної політики відбувалася відповідно до

завдань, визначених Декларацією "Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні" (15.12.1992, № 2859) та Закону України від „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (05.02.1993, № 2998-ХІІ). І цей процес можна охарактеризувати як такий, що пройшов п'ять етапів свого розвитку, що вважається періодом становлення соціальної роботи в Україні. В цей період були створені обласні, Український державний, міські у містах республіканського значення центри соціальних служб для молоді, деякі районні та районні у містах центри соціальних служб для молоді. Одними з перших центри соціальних служб для молоді були створені в Херсонській, Донецькій, Рівненській областях.

Висвітленням процесу становлення соціальної роботи, її теоретичних і практичних аспектів, займалися вітчизняні науковці, які, здебільшого, стояли й у витоків формування соціальної роботи в Україні. Це – А. Й. Капська, І. Д. Бех, М. П. Лукашевич, І. І. Мигович, В. П. Бех та інші.

Активна розбудова мережі центрів соціальних служб розпочалася з прийняттям Верховною Радою України у 1993 році Закону України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (5 лютого 1993 р. № 2998 – ХІІ), що визначив необхідність створення соціальних служб для молоді для надання практичної соціальної допомоги молоді.

На виконання цього Закону Кабінет Міністрів України постановою від 13 серпня 1993 року № 648 "Про соціальні служби для молоді" затвердив Типове положення про соціальні служби для молоді, згідно з яким соціальні служби для молоді отримали статус спеціальних структур, що надають соціальні послуги та соціальну допомогу молоді віком від 15 до 28 років. Постановою колегії Міністерства України у справах молоді і спорту від 30.12.94 р. за № 32-а була затверджена Комплексна програма розвитку соціальних служб для молоді на 1994–1997 рр., яка передбачала план розвитку та поширення центрів соціальних служб в Україні. В цей період центри стають активними суб'єктами реалізації соціальної політики і володіють певними формами і методами впливу на урегулювання соціальних процесів.

В ракурсі вирішення пріоритетних напрямів соціальної політики держави (забезпечення соціальних гарантій щодо здоров'я, освіти, зайнятості населення; організація соціального обслуговування; подолання кризових явищ та соціальних проблем молоді, жінок, пенсіонерів, інших статевих і вікових груп; тощо) центри соціальних служб зарекомендували себе як первинні інституції, спроможні сприймати зміни в суспільстві та здійснювати оперативне втручання з метою підтримки та допомоги верствам населення, що того потребують. Одночасно із зростанням показників стабільності діяльність центрів соціальних служб все більше починає набувати системних ознак, що

вказують на її здатність виконувати функції організації, координації та узгодження діяльності своїх її складових елементів, а також формувати та підтримувати оптимальне співвідношення між ними відповідно до соціального контексту регіональної політики.

Наступний період створення мережі центрів соціальних служб характеризується активним пошуком та розробкою специфічних для соціальної роботи методів та форм її здійснення, що знаходить своє відображення у постанові Кабінету Міністрів України "Про розвиток мережі центрів соціальних служб для молоді" (17.10.1995, № 839). На кінець 1995 р. в Україні налічувалося 256 центрів соціальних служб для молоді: Український державний центр ССМ, 27 регіональних центрів, а також міські районні та районні у містах. У 1997 році вже працювали 389 центрів соціальних служб для молоді.

Розроблення нової моделі діяльності центрів соціальних служб для молоді та започаткування в її рамках єдиних організаційно-правових стандартів стали гарантом узгоджених дій для досягнення спільної мети задля підтримки верств населення, що того потребують. Основою для такої роботи стало узагальнення даних про реальний стан соціальної роботи та управління центрами на місцях.

Постановою № 63 Кабінету Міністрів України "Про подальший розвиток мережі центрів соціальних служб для молоді та підвищення ефективності їх діяльності" від 21.01.1998 було затверджене Типове положення про соціальні служби для молоді, визначено основні завдання організаційної їх розбудови та план розвитку мережі в Україні. На кінець 2000 року в Україні діяли 559 центрів соціальних служб для молоді, і було повністю сформовано їх регіональну мережу у Рівненській, Тернопільській, Чернівецькій областях та м. Києві. Ще в ряді регіонів цей процес перебував у стані завершення: у Донецькій (99 %), Одеській (94 %), Житомирській (92 %), Полтавській (91 %) та Черкаській (89 %) областях.

Цей етап супроводжувався конкретними організаційно-правовими заходами трансформації системи центрів соціальних служб для молоді у нову якість. У грудні 2000 року Державний комітет України з молодіжної політики, спорту і туризму затвердив Програму організаційного розвитку системи центрів соціальних служб для молоді на 2001 рік. В ній вперше офіційно було дано визначення моделі центру соціальних служб для молоді.

Кабінет Міністрів України постановою від 03.10.2001 № 1291 „Про розвиток центрів соціальних служб для молоді" доручив Раді міністрів Автономної Республіки Крим, обласним, Київській та Севастопольській міським державним адміністраціям завершити у 2002 – 2003 роках формування системи мережі центрів соціальних служб для молоді. Це відбувалося шляхом модернізації нормативно-правової бази їх діяльності, встановлення єдиних стандартів та нормативів здійснення

практичної соціальної роботи, ресурсного забезпечення – організаційного, кадрового, фінансового, матеріально-технічного, науково-методичного, нормативно-правового, інформаційно-аналітичного тощо.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2004 р. № 1126 "Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю" основні *функції* Кримського республіканського, обласних, Київського та Севастопольського міських центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді визначено такими:

- здійснення контролю за діяльністю районних, міських, районних у містах, селищних та сільських центрів з виконання загальнодержавних та інших соціальних програм стосовно сім'ї, дітей та молоді;
- забезпечення впровадження державних соціальних стандартів і нормативів, нових форм, методів та інноваційних технологій проведення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю;
- проведення науково-практичних конференцій, семінарів, засідань, "круглих столів" з питань, що належать до його компетенції;
- здійснення разом з відповідними місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування контролю за цільовим та ефективним використанням коштів, що виділяються центрам з місцевих бюджетів на виконання програм і заходів, спрямованих на проведення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю;
- здійснення в установленому порядку заходів з метою залучення міжнародних організацій до проведення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю.

Функції районних, міських, районних у містах, селищних та сільських центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді:

- забезпечення соціального обслуговування сімей, дітей та молоді шляхом надання їм соціально-педагогічних, психологічних, соціально-медичних, соціально-економічних, юридичних та інформаційних послуг;
- здійснення соціального супроводу прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу, сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, соціальний патронаж молоді, що відбуває чи відбула покарання у формі обмеження або позбавлення волі на певний строк;
- проведення соціально-профілактичної роботи щодо запобігання правопорушенням, іншим негативним явищам у дитячому та молодіжному середовищі, подолання їх наслідків, пропаганда здорового способу життя;

- здійснення соціально-реабілітаційних заходів, спрямованих на надання особам, які перебувають у складних життєвих обставинах (в тому числі, постраждалим від насильства в сім'ї), допомоги для відновлення ними порушених функцій організму, компенсації обмежень життєдіяльності та підтриманні оптимального фізичного, психологічного і соціального рівня для досягнення соціальної адаптації.

Напрямами реалізації соціальної роботи є такі.

- Профілактика соціального сирітства (соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей; запобігання відмовам від новонароджених дітей; реінтеграція дітей із будинків дитини у сімейне оточення; соціальна підтримка дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, вихованців інтернатних закладів у підготовці до самостійного життя).

- Профілактика бездоглядності та безпритульності, правопорушень та злочинності (соціальний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах; соціальна підтримка неповнолітніх, які перебувають в місцях позбавлення волі або умовно засуджені; соціальний патронаж неповнолітніх та молоді, які повернулися з місць позбавлення волі; здійснення профілактично-просвітницької роботи серед дітей, молоді, різних категорій сімей; комплексна допомога дітям, молоді та різним категоріям сімей у виході з кризової ситуації; соціальна робота щодо запобігання насильству в сім'ї та жорстокому поводженню з дітьми).

- Соціальна підтримка людей, які живуть з ВІЛ, та молодих осіб, які вживають наркотики (соціальна підтримка сімей та дітей, які живуть з ВІЛ; впровадження стратегії “зменшення шкоди” серед молоді, яка вживає наркотики ін'єкційним шляхом; розширення мережі послуг, дружніх до молоді).

- Соціальна реабілітація дітей та молоді з функціональними обмеженнями (проведення спеціалізованої тематичної зміни для дітей з функціональними обмеженнями в МДЦ “Артек”; соціально-психологічна, фізична реабілітація дітей та молоді з функціональними обмеженнями).

- Соціальна освіта та виховання (розвиток волонтерського руху; розбудова студентських соціальних служб; виробництво та поширення соціальної реклами; організація навчання спеціалістів та волонтерів ЦСССДМ; підготовка методичних матеріалів) [1; 5; 9].

- Розвиток мережі селищних та сільських центрів.

До основних *видів* соціальної роботи, що здійснюється центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді на сучасному належать: соціальне обслуговування; соціальний супровід; соціальна профілактика; соціальна реабілітація, що здійснюються за такими напрямками, як

психологічний, соціально-медичний, соціально-педагогічний, соціально-економічний, інформаційний та юридичний [2; 5; 6; 9].

З метою організації соціальної роботи у сільській місцевості, відповідно до ст. 13 Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» центри соціальних служб для молоді створюються також у містах районного значення, селищах і селах.

Станом на 01.02.2007 року в Україні налічується 1558 центрів СССДМ: Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді, 27 регіональних, 479 районних, 169 міських, 40 районних у містах центрів ССДМ, 566 сільських та селищних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Відповідно до постанов Кабінету Міністрів України від 27.08.2004 р. № 1125 “Про утворення Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді” та від 27.08.2004 р. № 1126 “Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю” на базі Державного центру соціальних служб для молоді 1 січня 2005 року утворено Державну соціальну службу для сім'ї, дітей та молоді як урядовий орган державного управління, а центри соціальних служб для молоді перейменовано в центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Основними завданнями Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді визначені наступні:

- участь у реалізації державної політики з питань сім'ї, дітей та молоді;
- визначення перспектив та напрямів проведення соціальної роботи, сприяння діяльності, пов'язаної з проведенням соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю;
- координація і контроль за діяльністю центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;
- участь у міжгалузевій координації та регулюванні соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю;
- науково-методичне та інформаційно-аналітичне забезпечення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю;
- співробітництво з громадськими організаціями у сфері соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю;
- організація виставкової та видавничої діяльності.

Діяльність Державної соціальної служби регулюють такі *нормативно-правові акти*:

- Закон України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”;
- Закон України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”;
- Закон України “Про соціальні послуги”;

- Закон України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”;
- Закон України “Про попереднє ув’язнення”;
- Закон України “Про охорону дитинства”;
- Закон України “Про попередження насильства в сім’ї”;
- Закон України “Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі на певний строк”
- Закон України “Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004 – 2008 роки”;
- Указ Президента України від 23.06.01 № 467 “Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім’ями”;
- постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2004 № 1125 “Про утворення Державної соціальної служби для сім’ї, дітей та молоді”;
- постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2004 № 1126 “Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім’ями, дітьми та молоддю”;
- постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2005 р. N 877 “Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями”;
- постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2005 р. N 878 “Про затвердження Типового положення про соціальний гуртожиток”;
- постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2005 р. N 879 “Про затвердження Типового положення про соціальний центр матері та дитини”;
- розпорядження Кабінету Міністрів України від 18 січня 2003 р. N 9-р “Про віднесення посад працівників системи центрів соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді до відповідних категорій посад державних службовців та органів місцевого самоврядування”.

Державна соціальна служба для сім’ї, дітей та молоді діє у складі Міністерства України у справах молоді та спорту і спрямовує свою діяльність на подальший розвиток мережі центрів соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді. На найближчі роки пріоритетним напрямком її діяльності є підтримка розвитку насамперед сільських та селищних центрів соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді та їх спеціалізованих служб.

Стратегічним напрямком розвитку соціальних служб є надання органам, що становлять структуру її суб’єктів самостійності, свободи

вибору напрямків і форм діяльності, систематичного оновлення організаційних форм та створення системи гнучкого управління для адекватного здійснення функції прогнозу та планування як основи оптимізації процесів соціальної політики.

Наразі система соціальних служб працює як соціальний інститут на різних рівнях вирішення питань соціальної підтримки, зокрема, на всеукраїнському – планування та забезпечення механізмів реалізації державної соціальної політики – Державна соціальна служба; на регіональному – планування та забезпечення реалізації державної соціальної політики – республіканський (АР Крим), обласні, Київський та Севастопольський міські центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; у вирішенні проблем професійної підтримки у сфері соціальної роботи та на рівні конкретних інформаційних та консультативних запитів (центри та їх спеціалізовані формування). Спеціальні послуги в системі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді надаються через мережу спеціалізованих формувань, які мають визначену цільову соціальну групу, розроблені технології та методики соціальної роботи [2; 5; 8, с. 113]. Враховуючи, що питання гуманізації управлінської діяльності, особливо у соціальній сфері, є актуальним для забезпечення процесу демократизації українського суспільства, в основі нової концепції соціальної політики має стати діяльність її суб'єктів, що ґрунтується не на ієрархічному підпорядкуванні соціальних інтересів людини державі, а на взаємодії інтересів людини і суспільства, їхній взаємній користі. Важливим чинником у такій взаємодії є поєднання механізмів урахування соціальних інтересів та мінімізація негативних соціальних наслідків, реформування періоду становлення нових господарських та соціальних зв'язків [3, 4, 7]. То ж актуальним питанням сьогодення стає наближення соціальної політики до потреб громади засобом ініціації систематичного оновлення структур її суб'єктів, гнучким поєднанням державного управління з регіональною політикою [7]. Реалізацію даного принципу успішно демонструє діюча система соціальних служб для сімей, дітей та молоді, яка пройшла шлях від новостворених перших служб та їх мережі, формування нормативно-правового забезпечення до створення системи регіональних центрів та її якісного переосмислення. Доступність роботи соціальних служб різним верствам населення, орієнтація на соціальні зміни робить систему центрів гнучкою до започаткування нових програм та форм роботи, здатною до поєднання пріоритетів вирішення соціальних питань на регіональному рівні з дотриманням основних ціннісних аспектів державної соціальної політики.

Центри соціальних служб для молоді є активним суб'єктом соціальної політики, діяльність якої спрямована на забезпечення соціального захисту та створення умов для формування безпечного соціального середовища людини в складних ситуаціях їх соціального

життя. Їх діяльність спрямована на організацію допомоги особистості, котра є індикатором соціальних змін, на які має активно реагувати соціальна політика засобом оперативного внесення коректив до процедури соціального управління та регулювання соціальними процесами [7, с. 6] А це потребує постійного розвитку.

Міністерством України у справах сім'ї, молоді та спорту протягом 2006 року зроблено серйозні кроки до створення єдиної системи соціальної роботи в Україні та впровадження цілісної системи управління послугами, що відповідають потребам населення і забезпечують надання якісних адресних соціальних послуг вразливим та кризовим категоріям сімей, дітей та молоді.

Перш за все, було впроваджено систему раннього виявлення, обліку та соціального супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих ситуаціях. За ініціативи Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту затверджено наказ семи центральних органів виконавчої влади щодо Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із такими сім'ями; сформовано Єдиний банк даних сімей, які опинилися в складних життєвих ситуаціях Враховуючи, що цей банк налічує майже 80 тисяч таких сімей, у 2007 році стає вкрай необхідним найбільшу увагу приділити соціальному патронажу сімей цієї категорії, а також багатодітним сім'ям.

Також впроваджено нову функцію центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: соціальну адаптацію дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з числа учнів старших класів та випускників інтернатних закладів. Понад 34 тис. таких дітей охоплено соціальними послугами центрів; створено 9 соціальних гуртожитків, у яких можуть тимчасово проживати сироти до 25 років. Заплановане відпрацювання протягом 2007 року спільного з Міністерством освіти і науки України Порядку взаємодії щодо здійснення соціального супроводження випускників інтернатних закладів та створення за рахунок державних коштів 16 нових соціальних гуртожитків.

2006 рік став вагомим ще й у плані відпрацювання ефективної моделі попередження раннього соціального сирітства. Затверджено Порядок взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді із закладами охорони здоров'я з питань запобігання ранньому соціальному сирітству; забезпечено розвиток мережі консультаційних пунктів у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини. Нині їх створено 700, вже функціонує – 520. Також створено 7 соціальних центрів матері та дитини. В результаті роботи 311 матерів змінили свій намір лишити дитину сиротою та зняті із соціального супроводу з позитивним результатом. Продовжується робота над забезпеченням створення консультаційних пунктів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у кожному пологовому стаціонарі, жіночій консультації

та будинках дитини, а також – за рахунок субвенції з Державного бюджету місцевим бюджетам – 10 соціальних центрів матері та дитини.

Потребує також продовження міжгалузєва співпраця із закладами охорони здоров'я щодо соціальної підтримки сімей, дітей та молоді, яких торкнулися проблеми ВІЛ/СНІД та запобігання поширенню ВІЛ серед ін'єкційних споживачів наркотиків. У 2006 році вперше з Державного бюджету України місцевим бюджетам виділено субвенцію у розмірі 9 мільйонів гривень на надання центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді соціальних послуг ін'єкційним споживачам наркотиків і членам їх сімей. Завдяки коштам субвенції вчетверо збільшилася кількість служб роботи з ін'єкційними споживачами наркотиків, загальна кількість їх сьогодні складає 212, із них 162 створено у 2006 році. Послугами цих служб охоплено понад 40 тис. ін'єкційних споживачів наркотиків, що у 2,4 рази більше, ніж у минулому році. Отже, є нагальна потреба продовжити діяльність служб роботи з ін'єкційними споживачами наркотиків.

Потребує значного поліпшення і соціально-профілактична робота щодо запобігання соціально небезпечним хворобам у дитячому та молодіжному середовищі, особливо серед груп ризику, подолання їх наслідків, формування навичок здорового способу життя.

Успіх у соціальній роботі є можливим лише тоді, коли одночасно будуть створені умови для отримання населенням якісних, адресних соціальних послуг і населення буде поінформовано, де і як їх можна отримати. Отже, і соціальна реклама, до створення якої залучено більшість підрозділів Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, теж має стати більш конкретною за змістом, адресною і доступною.

Підсумовуючи, слід зазначити, що діяльність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді здійснюється за відповідними видами та напрямками, відповідає основним завданням та функціям, покладеним на них державою, та перебуває у постійному розвитку і вдосконаленні, прагнучи забезпечити вразливі та кризові категорії населення якісними та адресними соціальними послугами. Обґрунтоване вимогами часу унормування її організаційного, правового та науково-методичного забезпечення, постійне підвищення ефективності діяльності її суб'єктів сприяє виконанню центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді покладених на них завдань.

Предметом *подальших досліджень* може стати процес розробки, затвердження та впровадження мінімальних стандартів соціальних послуг та критеріїв їх ефективності, над чим наразі працюють підрозділи Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді спільно із зацікавленими міністерствами та партнерськими недержавними організаціями.

Література

1. **Актуальні** проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; Заг. ред. А.Й.Капської. – К., 2002.
2. **Безпалько О.В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. / Навч. посібник. – К., 2003.
3. **Взаимосвязь** социальной работы и социальной политики / Под ред. Ш. Рамон, М., 1997.
4. **Головатий М.Ф.** Трансформація нової соціальної політики в сучасній Україні: концептуальні засади // Соціальна робота в Україні: теорія і практика К., № 1 жовтень – грудень 2002. – С. 20–24.
5. **Здійснення** соціальної роботи центрами соціальних служб для дітей, сімей та молоді у 2004 році. Інформаційно – аналітичний звіт про діяльність центрів соціальних служб для дітей, сімей та молоді // за заг. ред. С.В. Толстоухової. – К., 2005.
6. **Лукашевич М.П.,** Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: Навч. посіб. – К., 2002.
7. **Скуратівський В.А.** Палій О.М. Основи соціальної політики. / Навч. посібник. – К., 2002.
8. **Соціальна** робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця К., 2000.
9. **Соціальна** робота: Короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. // Соціальна робота. Книга 4., – С. 345, 411.

Відомості про авторів

1. **Апарєєва Олена Костянтинівна** – старший науковий співробітник НДЦ з археології та етнографії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Белєцька Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Болотська Оксана Анатоліївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
4. **Вайнола Ренате Хейкїївна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
5. **Гаміна Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Гришак Світлана Миколаївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Грищенко Надія Анатоліївна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
8. **Дейна Вікторія Вікторівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Дєдов Євген Геннадійович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Докучасва Вікторія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Ємцева Елла Григорівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Жєвакіна Наталія Валентинівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
13. **Завгородня Вікторів Валеріївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

- педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
14. **Зверева Марина Анатоліївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 15. **Золотова Ганна Дмитріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 16. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 17. **Кальченко Лариса Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 18. **Капля Анатолій Миколайович** – старший викладач кафедри організації та управління оперативно-рятувальної служби Черкаського інституту пожежної безпеки МНС України ім. Героїв Чорнобиля.
 19. **Кіреєва Світлана Олександрівна** – магістрант зі спеціальності «Соціальна робота» Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 20. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 21. **Кратінова Віра Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 22. **Ларіонова Наталія Борисівна** – магістр історії, асистент і пошукувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 23. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – магістр соціальної педагогіки, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 24. **Малькова Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 25. **Мальцева Ольга Іванівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки

- та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Маркова Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 27. **Мацько Дмитро Сергійович** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 28. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 29. **Пашкова Олена Вікторівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 30. **Песоцька Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 31. **Пінчук Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, замдиректора Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді України.
 32. **Рапасва М.В.** – аспірантка лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.
 33. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 34. **Рудь Марія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 35. **Шашевська Інна Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 36. **Стрельцова Вікторія Юрївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
 37. **Сура Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
 38. **Сьомкіна Інна Сергіївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

39. **Татаренко Яна Юріївна** – методист факультету допрофесійної підготовки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
40. **Тесленко Валентин Вікторович** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник Міністра освіти та науки України.
41. **Тютюнник Ольга Вікторівна** – аспірант кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького.
42. **Філіппов Юрій Миколайович** – директор Луганського обласного молодіжного центру праці, аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
43. **Харченко Людмила Георгіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
44. **Харченко Тетяна Гадульзянівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
45. **Шашиашвілі Михайло Вахтангович** – головний спеціаліст Луганського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
46. **Юрків Ярослава Ігорівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

ВІСНИК
ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
(педагогічні науки)

Відповідальні за випуск:

доцент Караман О. Л.
асистент Юрків Я. І.

Здано до складання 23.01.2007 р. Підписано до друку 23.02.2007 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 34,2. Наклад 100 прим. Зам. № 371.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20