

З М І С Т

СУСПІЛЬСТВО Й СУЧАСНА СОЦІАЛЬНА ПАРАДИГМА	4
<i>Скоромна О. П.</i> ДЕРЖАВНА МОЛОДІЖНА ПОЛІТИКА ЩОДО ПІДТРИМКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ СІМ'Ї	4
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ.....	14
<i>Курінна С. М.</i> РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДИТЯЧОГО БУДИНКУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЙОГО МЕШКАНЦІВ	14
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ	22
<i>Роман С. В.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	22
<i>Юрків Я. І.</i> УМОВИ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ СОЦІАЛЬНИМ ПЕДАГОГОМ	32
ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	42
<i>Калько І. В.</i> ГЕНДЕРНА ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	42
<i>Гришак С. М., Шабасєва Н. С.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НА ОСНОВІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ	47
ПЕНІТЕНЦІАРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	53
<i>Караман О. Л.</i> ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ВИХОВНІЙ УСТАНОВІ	53
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	61
<i>Петришин Л. Й.</i> КРЕАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	61
<i>Заверико Н. В.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА: ЗМІСТ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЇЇ РЕЗУЛЬТАТІВ	72
ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	80
<i>Тесленко В. В.</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ	80
<i>Яковлева О. В.</i> ГЕНЕЗИС СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЕМПІРИЧНОЇ ГАЛУЗІ	88
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ	96
<i>Алаа Х. Малу.</i> ВЛИЯНИЕ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ АЛЬ-ФАРАБИ	96
Відомості про авторів	101

СУСПІЛЬСТВО Й СУЧАСНА СОЦІАЛЬНА ПАРАДИГМА

УДК 37.013.42

Скоромна О. П.

ДЕРЖАВНА МОЛОДІЖНА ПОЛІТИКА ЩОДО ПІДТРИМКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ СІМ'Ї

Розвиток соціально-економічної ситуації в Україні зумовлює необхідність розробки шляхів стабілізації соціальних процесів, забезпечення якісної підготовки управлінських рішень, спрямованих на відтворення інтелектуального й трудового потенціалу суспільства. Перспективи збереження та нагромадження такого потенціалу нерозривно пов'язані з процесами соціалізації й соціально-економічної інтеграції молоді.

Саме могутня енергія, творча уява, патріотичні та громадянські ідеали визначають цільовий і функціональний характер місії сучасної молоді як провідника соціальних змін, економічного розвитку й технічного прогресу України.

Вивченням студентства як особливої соціально-психологічної вікової категорії займалися такі вчені, як Б. Ананьєва, В. Лисовська, М. Дворяшина, Л. Грановська, О. Нікіреєва, П. Просецький, В. Сласьонін та ін.

Дослідженню питань студентської сім'ї, її специфіки та життєвих негараздів присвятили праці В. Афанасьєв, В. Балцевич, С. Бурова, Б. Говако, Т. Долбик-Воробей, Т. Зубкова, В. Каблукова, С. Краснокутська, Т. Поспелова, Н. Тимошина, С. Шуман та ін.

Метою нашої статті є розгляд державної молодіжної політики України щодо підтримки студентської молоді та студентської сім'ї.

Сучасна молодіжна політика в Україні має ґрунтовну нормативно-правову базу, є системною й багатогалузевою. Вона охоплює такі важливі напрями державної політики, як забезпечення доступності до навчання та ринку праці, благополуччя й соціально-економічні права, житло, громадянство, відпочинок, здоров'я, мобільність та багато іншого. Розуміючи ситуацію щодо студентської молоді країни й формуючи в молодих людей бачення свого майбутнього життя саме в Україні, держава вирішує низку стратегічних і тактичних завдань щодо забезпечення власної життєздатності.

Діяльність зі створення умов для навчання та підтримки молоді в її прагненні здобути освіту становить вагомий складник державної молодіжної політики. З метою забезпечення правових умов для здійснення такої політики в національному законодавстві розроблено низку чинних документів, які регламентують різні аспекти діяльності щодо студентської молоді [8].

Студент (від лат. *students* – „той, хто ретельно вивчає чи навчається”) – той, хто навчається у вищому чи середньому спеціальному навчальному закладі. За часів Стародавнього Риму й у середні віки студентами називали будь-яких осіб, зайнятих процесом пізнання. З організацією в XII ст. університетів термін „студент” стали вживати для позначення спочатку тих, хто зай-

мався викладацькою діяльністю, а згодом і тих, хто навчався в цих закладах. Але після введення учених звань для викладачів так називали тільки учнів. У Сполучених Штатах Америки, Великій Британії, Франції, Німеччині та деяких інших державах студентами називають також учнів коледжів. В Україні студентом або слухачем є особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу та навчається за денною (стаціонарною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього чи освітньо-кваліфікаційного рівнів [8].

В Україні майже 11 млн. юнаків і дівчат, із них понад 1,5 млн. – студенти вузів I – IV рівнів акредитації. Саме студентство, поєднуючи відповідні категорії, є найактивнішою частиною молоді [8].

Нормативно-правове регулювання розвитку студентської молоді в Україні в сучасних умовах – це єдине державне регламентування заходів, спрямованих на забезпечення влаштування молодіжного контингенту на освітньому ринку, засноване на міжнародно-правових нормах і чинному законодавстві України.

Документи, що забезпечують нормативно-правову базу з питань студентської молоді, умовно можна поділити на три групи. Першу становлять документи, які забезпечують державну політику щодо освіти населення України. До другої входять ті, що регламентують загальні засади державної молодіжної політики. До третьої – нормативні документи, які безпосередньо стосуються розвитку студентської молоді.

Нормативно-правова база з питань підтримки студентської молоді в Україні складається з двох основних компонентів. Перший включає правові акти щодо державної підтримки студентства, другий – документи ювенального законодавства.

Конституція України не тільки гарантує всім громадянам право на освіту, а й передбачає, що дуже важливо, обов'язок держави щодо створення умов для повного здійснення громадянами цього права, гарантування рівних можливостей у виборі освітньої діяльності, реалізації програм професійно-технічного навчання, підготовки й перепідготовки кадрів відповідно до суспільних потреб [8].

Забезпечення підтримки студентської молоді здійснюють в нормативно-правовій площині, тобто законодавством чітко визначено мету, завдання і зміст державної молодіжної політики щодо освітнього складника. Так, відповідно до Декларації України „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” (від 15 грудня 1992 р. № 2859-XII.) головними завданнями цієї політики визначено надання державою кожній молодій людині соціальних послуг, спрямованих на навчання, виховання, духовний та фізичний розвиток, а також професійну підготовку. Виконання цього завдання здійснюється в галузі державної молодіжної політики щодо розвитку й захисту інтелектуального потенціалу молоді, поліпшення умов та створення гарантій для здобуття молоддю освіти, спеціальної професійної підготовки й перепідготовки [2].

Відповідно до вітчизняного законодавства основними засобами заохочення студентської молоді постають:

- стипендіальне забезпечення;
- підтримка талановитої молоді;

- соціальний захист окремих категорій учнівства та студентства;
- створення необхідних умов проживання, навчання й відпочинку;
- забезпечення розвитку студентського самоврядування.

До вирішення соціальних проблем студентів активно залучають недержавні формування. Майже в усіх навчальних закладах діють первинні профспілкові організації студентів, що входять до Федерації профспілок України та Профспілок працівників освіти і науки України [8].

Первинні профспілкові організації студентів діють на підставі Положення про профспілковий комітет студентів, статутів галузевих профспілок, статутів університетів і чинного законодавства.

Однак останнім часом роль профспілок у студентському оточенні зменшується, перевагу надають студентському самоврядуванню. Наразі профспілки, як впливова громадська організація, постають доволі дієвим інститутом, здатним не лише виражати інтереси та потреби молоді, а й сприяти їх вирішенню. Особливо важливою є діяльність профспілок нині, коли Україна перебуває у складному соціально-економічному становищі.

Успішність процесу навчання та професійного становлення у вищих навчальних закладах залежить від багатьох чинників, серед яких фахівці акцентують увагу на необхідності запровадження державних цільових програм соціального захисту та соціального розвитку студентської молоді [8].

Приєднання до Болонського процесу також вимагає від вищих навчальних закладів внесення значних змін не тільки в організацію підготовки майбутніх спеціалістів, але й у створення належних соціальних умов, які тісно пов'язані з наданням соціальних послуг за місцем навчання й проживання (у гуртожитках).

Наразі саме для розв'язання соціальних проблем та поліпшення становища студентської молоді, надання необхідного комплексу соціальної допомоги й соціальних послуг, створення сприятливих умов для успішної соціалізації й адаптації створюють студентські соціальні служби.

Зазначимо, що цей процес відбувається доволі інтенсивно. Якщо на кінець 2003 р. в Україні нараховували лише кілька десятків таких служб, то на початок 2009 р. діяло вже 153 установи, що становить 43% від загальної кількості всіх вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації. Особливість діяльності студентських соціальних служб полягає в подвійному підпорядкуванні – організаційна частина формується безпосередньо у вищому навчальному закладі (приміщення, оргтехніка, телефонний зв'язок тощо безкоштовно надає адміністрація освітнього закладу), а фінансування діяльності та забезпечення спеціалістами (соціальними працівниками, соціальними педагогами й психологами) здійснюють центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [8].

Студентські соціальні служби охоплюють широкий спектр роботи, пов'язаної з вирішенням соціальних і навчально-виховних проблем. Ідеться про реалізацію заходів соціального становлення та соціальної підтримки в межах соціальних програм: надання допомоги студентам, які опинилися в складних життєвих обставинах, студентським сім'ям, студентам, які мають особливі потреби; здійснення профілактичних заходів щодо попередження негативних явищ у студентському оточенні; формування здорового способу життя; залучення до волонтерського руху тощо.

За особистими зверненнями студентів, які опинилися у складних життє-

вих обставинах, соціальні працівники здійснюють соціальний супровід і допомагають у вирішенні соціальних проблем, зокрема пов'язаних із навчанням чи проживанням у гуртожитку, розв'язанням конфліктів тощо. Студенти, які беруть на себе роль волонтерів, розробляють і поширюють інформаційні матеріали з профілактики негативних явищ та формування здорового способу життя в студентському середовищі, що дає можливість набути досвіду роботи в соціальній сфері [8].

Окрема категорія, якою опікуються студентські соціальні служби, – студентські сім'ї. За даними Державного комітету статистики, у 2008 р. було зареєстровано 22,5 тис. студентських сімей, у яких виховували понад 12 тис. дітей. І якщо матеріально-побутові проблеми вирішують безпосередньо через органи студентського самоврядування та студентські профспілки, то соціально-психологічну та соціально-педагогічну допомогу можуть надавати тільки спеціалісти студентських соціальних служб, оскільки саме в їхньому штаті працюють психологи, соціальні працівники та соціальні педагоги.

Студентська сім'я – доволі складний і ще маловивчений об'єкт досліджень. Відповідно літератури з цієї теми небагато, дослідження здебільшого належать до кінця 80-х – початку 90-х рр. минулого століття. У нашому дослідженні під студентською сім'єю розуміємо таку, у якій обидві особи є студентами денного відділення вищого навчального закладу, тобто гомогенна (однорідна) за соціальним станом чоловіка й дружини. Це молода сім'я, у якій подружжю не більше 28 років, а стаж сімейного життя не перевищує 5 років. Діти в студентських сім'ях зазвичай дошкільного віку.

Численні соціологічні дослідження переконливо доводять, що серед ціннісних орієнтацій населення сім'я посідає одне з перших місць. До того ж, значення родини для молодих українців з кожним роком набуває все більшої ваги.

Однак варто зауважити, що духовно-ціннісне значення сім'ї не означає, що молодь є готовою до створення власної родини. Важливість сім'ї для молодих українців і студентів включає, наприклад, орієнтацію і на власну, і на батьківську родину, що визначає різницю між ціннісними орієнтаціями та готовністю взяти шлюб. Згідно з результатами соціологічних досліджень готовність створити власну сім'ю виявили лише 30,7% молоді. Така ситуація частково зумовлена наслідками глобалізації, що позначилася на підвищенні віку одруження, поширенні вільних статевих стосунків та консенсуальних шлюбів.

Об'єктивні зрушення в статево-віковій структурі населення, морально-психологічні настанови молоді щодо оформлення шлюбно-сімейних відносин формують певні вікові співвідношення шлюбної пари.

Результати соціологічного дослідження Державного інституту розвитку сім'ї та молоді 2008 р. виявили очікування студентської молоді щодо оптимального віку для створення власної сім'ї. Найбільша кількість респондентів відповіла, що планує її створення віком 26 років або й пізніше (28,2%), майже по чверті опитаних студентів очікують на такий крок у своєму житті у 23 – 24 роки (23,4%) та 25 років (24,8%). Найменша кількість позитивних відповідей припала на вік 17 – 22 роки (17,8%). Такі результати дослідження засвідчують, що більшість опитаних студентів (53%) планує створення власної сім'ї після закінчення навчання та здобуття відповідної освіти [3].

Уявлення молоді щодо власної сім'ї нерозривно пов'язані з необхідні-

стю офіційної реєстрації шлюбно-сімейних стосунків та народженням дітей. Відповідно необхідними передумовами для укладання шлюбу є економічна спроможність та незалежність, готовність узяти на себе відповідальність за виховання та розвиток дітей, наявність додаткових обов'язків, до чого молодь, зокрема студентська, не завжди готова. Це підтверджують і дані соціологічних досліджень. Так, серед найбільш значущих причин створення сім'ї для молодих українців є такі, як народження та виховання дітей (72,5%), а також проживання разом з близькою людиною (64,8%). Меншої ваги під час укладання шлюбу набувають фактори уникнення самотності, легалізації сексуальних стосунків, покращення матеріального становища та організації дозвілля [6].

Однією з основних причин створення сім'ї молоді люди визначають народження та виховання дітей. Опитування студентської молоді 2008 р. показало, що лише 0,1% від загальної кількості респондентів відповіли, що не хочуть мати дітей. Традиційні уявлення про сім'ю з двома дітьми відтворені у відповідях більшості студентів (60,7%). Одну дитину хочуть мати 19,4% респондентів, троє дітей – 12,9%, четверо й більше – 2,2% [7].

Сьогодні основна частка народжень дітей, як і в 1990 р., припадає на 20 – 24-річний вік жінки, тобто на період потенційного навчання у вищому навчальному закладі. Але якщо в 1990 р. на цей вік матерів припадало 161,7 тис. народжень, то у 2007 р. такий показник становив 92,2 тис. Істотними факторами, що впливають на відкладання народжень на більш пізній вік, є освітній рівень та зміна ролі жінки в суспільстві. Характерно, що жінки з більш високим рівнем освіти народжують менше дітей і, до того ж, у більш пізньому віці, що пов'язують насамперед з турботами освічених жінок про те, яким чином забезпечити й виховати дитину. В останні роки спостерігаємо підвищення вимог до означених аспектів, що відповідним чином корелює й із підвищенням середніх вікових показників вступу до шлюбу [7].

Результати соціологічного опитування студентів 2008 р. засвідчили, що переважна більшість сучасної студентської молоді в Україні є неодруженими/незаміжними (91,9%). Це підтверджує наведені вище припущення про необхідність здобуття освіти до моменту реєстрації шлюбно-сімейних стосунків в уявленні студентської молоді. Лише 4,8% опитаних перебувають у зареєстрованому шлюбі, ще 2,9% не зареєстрували свої шлюбно-сімейні відносини офіційно й перебувають у так званому консенсуальному шлюбі [7]. Сьогодні будь-яка сім'я зазнає певних труднощів – економічних, соціальних, психологічних тощо. Регіональні дослідження, що проводила кафедра соціології та соціальної роботи Харківського національного університету внутрішніх справ, виявили основні проблеми студентських та курсантських сімей. Для більшості студентських сімей найбільш гострими проблемами є низький рівень матеріального забезпечення, труднощі в поєднанні навчання з виконанням сімейних обов'язків, особливо це стосується народження дітей та догляду за ними. У студентських сім'ях одним з головних питань є таке: де і з ким залишити дитину під час занять. Тому майже 30% матерів-студенток перебувають у відпустці з догляду за дитиною. Студенти-батьки зазначають, що дуже мало поінформовані про можливості отримання матеріальної допомоги з боку держави, яка передбачена для молодих сімей.

Сучасна студентська сім'я стикається з низкою проблем: соціальна незрілість молоді, відсутність матеріальної бази і власного житла, несумісність

навчання у ВНЗ та виконання сімейних функцій, проблеми взаєморозуміння з батьками. У цій статті зупинимося на основних [4, с. 51].

По-перше, потреба в поповненні бюджету сім'ї та пов'язана з цим робота значно відволікають сімейних студентів від основного виду їхньої діяльності – навчання. Таким чином, матеріальні труднощі аж ніяк не сприяють успішному опануванню знань. Відомо, що майже будь-яка молода сім'я сьогодні потребує матеріальної допомоги, а студентська сім'я не є винятком. Така сім'я живе сьогодні в дуже важких матеріальних умовах. Більшість молодих людей на початку свого сімейного життя стикаються з проблемами, про які вони, можливо, раніше й чули, але не думали, що їм доведеться їх вирішувати, зокрема, такий маленький бюджет, який має в своєму розпорядженні молода сім'я, вимагає особливої ретельності ведення господарства. І тут необхідні хоча б елементарні знання та вміння. Аналіз бюджету студентських сімей, проведений соціологом П. Звідріншем, показав, що, незважаючи на певну матеріальну допомогу батьків, у матеріальному відношенні вони живуть у менш сприятливих умовах, ніж сім'ї молодих людей, зайнятих у виробництві [5, с. 10].

По-друге, одним з головних питань, з якими стикаються студенти, беручи шлюб, є житлове. Добре, коли молоді починають спільне життя в окремій квартирі, але таке трапляється вкрай рідко. Житлову проблему сімейних студентів певною мірою дозволяють вирішувати студентські гуртожитки. Надання кімнати в гуртожитку молодій сім'ї безпосередньо залежить від матеріального забезпечення того чи того вищого навчального закладу. Студентським сім'ям надають місця в гуртожитках лише близько половини ВНЗ.

По-третє, серйозною проблемою для стійкості й гармонійності шлюбних відносин у молодій сім'ї є характер взаємовідносин з батьками. Якщо молода сім'я не отримує батьківського схвалення, то це не може не відбитися на міжсімейних та внутрішньосімейних відносинах. Однією з причин нестабільності шлюбу є нерозуміння подружжям справжнього значення сім'ї, її стійкість – не в безконфліктності відносин, а в їхньому вмінні толерантно вирішувати, в усвідомленні того, що фізичне та моральне здоров'я людини залежить насамперед від сім'ї [1].

Проте, незважаючи на наявні проблеми в соціально-економічному житті студентських сімей, такі родини є найбільш міцними, оскільки їхні члени разом долають усі труднощі у здобутті освіти, вихованні дітей та утриманні сім'ї. Ці фактори надзвичайно важливі для посилення ролі сім'ї в житті суспільства в умовах сучасної кризової демографічної ситуації.

Протягом кількох останніх років було прийнято низку документів, спрямованих на покращення становища й підтримку студентських сімей. Серед таких актів є й Указ Президента України від 4 серпня 2000 р. № 958 „Про соціально-економічну підтримку становлення та розвитку студентської сім'ї”. Цим документом було окреслено напрямки роботи зі студентськими сім'ями, зокрема такі:

- поліпшення матеріально-побутових умов студентських сімей;
- забезпечення пільгового обслуговування дітей зі студентських сімей у дошкільних закладах;
- вирішення в установленому порядку питання про створення благодійного фонду підтримки студентської сім'ї;

- надання допомоги у працевлаштуванні студентам, які мають сім'ї;
- підтримка становлення й розвитку студентської сім'ї шляхом щорічного виділення коштів із місцевих бюджетів, а також тих, що надходять від міжнародних фінансових організацій;
- поліпшення житлових умов студентських сімей, які проживають у гуртожитках, створення молодіжних житлових комплексів;
- підтримка ініційованих молоддю молодіжних програм щодо становлення та розвитку студентської сім'ї;
- створення необхідних передумов для самозайнятості молодих сімей, забезпечення їхнього добробуту за рахунок власних зусиль;
- сприяння працевлаштуванню молодих сімей, позачерговому наданню житла молодим спеціалістам, які одержали направлення на роботу [8].

Подальший розвиток питання соціального захисту студентських сімей наявний у розпорядженні Міністерства освіти і науки України від 14 березня 2001 р. № 92-р „Про заходи щодо підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї”, яким було розширено перелік робіт із цією категорією молоді. Так, серед іншого було передбачено: першочергове надання студентським сім'ям окремих кімнат у гуртожитках; сприяння відпочинку та оздоровленню студентських сімей із дітьми і дітей зі студентських сімей на базі оздоровчо-спортивних студентських таборів; забезпечення надання центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді необхідної інформаційної, психологічної, соціально-педагогічної, соціально-правової допомоги студентським сім'ям; сприяння громадським організаціям, зокрема благодійним фондам, діяльність яких спрямована на підтримку й розвиток студентської сім'ї; висвітлення в засобах масової інформації проблем студентських сімей та здійснення заходів, спрямованих на підвищення їх соціально-економічного захисту, а також поширення передового досвіду щодо розв'язання цих проблем [8].

Відсутність звітності про виконання Указу Президента України від 4 серпня 2000 р. № 958 „Про соціально-економічну підтримку становлення та розвитку студентської сім'ї” та розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 березня 2001 р. № 92-р „Про заходи щодо підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї” демонструє, що не всі перелічені вище заходи реалізуються повною мірою й неможливо простежити, яку роботу проводять на рівні держави. Однак активно проводять роботу зі студентськими сім'ями в регіонах, наприклад, для забезпечення сприятливих умов усебічного розвитку сім'ї як основи суспільства, поліпшення становища студентських сімей з ініціативи студентського сенату Кам'янець-Подільського університету в 2004 р. була створена рада студентських сімей, розроблено „Положення про роботу зі студентськими сім'ями”. У місті систематично проводять моніторинг соціального та психологічного стану молодих сімей, на кожну з яких щорічно заповнюється „Акт обстеження студентської сім'ї”. Такі заходи допомагають не лише виявити наявні соціально-економічні проблеми студентських сімей, а й планувати відповідну роботу з ними [8].

Цікавим є приклад роботи зі студентськими сім'ями в Рівненській області. Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді проводять щорічну паспортизацію й обстеження матеріально-побутових умов студентських сімей, за результатами якої з'ясовано, що у 2008 р. в області проживало 28 студентських сімей, у яких виховували 10 дітей. Із загальної кількості цих сімей 12 проживає в студентських гуртожитках, 12 – разом з батьками, 2 – на приват-

них квартирах і 2 студентські сім'ї мають власне житло. Аналіз економічного становища показав, що 18 студентських сімей не мають власного прибутку й перебувають на утриманні батьків, 4 сім'ї мають прибуток за рахунок вторинної зайнятості в позанавчальний час. За результатами такої паспортизації було заплановано відповідну роботу. З 1 по 20 грудня 2008 р. в області проводили благодійну акцію для студентських сімей, у яких виховують дітей. У рамках акції спеціалістами районних та міських центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в місцевих засобах масової інформації проведено цикли тематичних виступів по радіомовленню, опубліковано ряд статей щодо життя та проблем студентських сімей, надано гуманітарну допомогу студентським сім'ям речами та продуктовими наборами, організовано вітання всіх дітей зі студентських сімей з Новорічними святами [8].

Проводять паспортизацію студентських сімей і в Одеській області. Так, у вищих навчальних закладах області нараховано 521 студентську сім'ю, 190 з яких мають дітей. Менше половини (208 сімей) з них проживають у гуртожитках. З метою виявлення психологічної готовності студентської молоді до шлюбно-сімейних стосунків у вищих навчальних закладах області проводили анкетування, за результатами якого визначено коло питань щодо шлюбно-сімейних стосунків, які найбільше цікавлять молодь, а саме: народження й виховання дітей, стосунки зі шлюбним партнером та сімейні конфлікти.

Результати такої паспортизації студентських сімей показують, що в студентів існують проблеми, пов'язані з житлом, витоки яких передусім в економічних проблемах, відсутності спеціалізованих типових гуртожитків для сімейних студентів, відсутності нормативно-правової бази, яка б повною мірою охоплювала проблеми цієї соціальної групи [8].

Для вирішення матеріальних проблем студентських сімей у вищих навчальних закладах Луганської області забезпечено першочергове працевлаштування в межах одного населеного пункту подружжя випускників, здійснюється позачергове зарахування до студентських трудових загонів членів студентських сімей під час канікул. А в Кам'янці-Подільському для забезпечення молодих студентських родин житлом відведено 5% із житлового фонду гуртожитків, в одному з яких навіть обладнано кімнату для матері та дитини.

Однак локальні ініціативи окремих навчальних закладів чи навіть місцевих адміністрацій не в змозі забезпечити цілісний та комплексний підхід до покращення житлово-економічних умов студентської молоді, тому в окремих областях розробляють і затверджують відповідні обласні програми, спрямовані на підтримку соціально-економічного становища молоді. Так, у Сумській області діє обласна регіональна програма молодіжного житлового кредитування на 2002 – 2010 рр., затверджена рішенням сесії обласної ради від 25 червня 2002 р. Метою програми є забезпечення молоді житлом через кредитування та оптимальне використання незавершеного будівництва. Сумське регіональне управління Державного фонду сприяння молодіжному житловому будівництву проводить роботу з надання довгострокових кредитів на будівництво й реконструкцію житла молодим сім'ям, зокрема й студентським. На реалізацію Державної програми забезпечення молоді житлом було виділено кошти з державного, обласного та місцевих бюджетів, завдяки чому в 2008 р. у Сумській області укладено 35 угод на кредитування. Водночас у базі даних Сумського регіонального управління зареєстровано ще 1067 осіб

як кандидатів в позичальники, що розкриває масштаби необхідної роботи в майбутньому [8].

Полтавським регіональним управлінням Державної спеціалізованої фінансової установи „Державний фонд сприяння молодіжному житловому будівництву” за 2008 р. надано кредити 11 молодим сім’ям, які скористалися пільговими кредитами на будівництво (реконструкцію) або придбання відповідного житла [8].

Отже, становище студентської молоді багато в чому буде залежати від загальної економічної ситуації в країні й молодіжної політики Уряду. Слід визнати, що наявний істотний розрив між актуальними завданнями, з одного боку, і наявним інструментарієм ведення такої політики – з іншого. Зазначений розрив збільшується внаслідок інерційного мислення регіональних суб’єктів молодіжної політики, а також через відсутність реальної координації між їхніми діями й ініціативами центральних органів виконавчої влади.

Перспективними напрямками подальшого дослідження є детальніший аналіз становища студентських сімей у сучасних вищих навчальних закладах України та можливість їх сумісництва навчання з вихованням дитини.

Література

1. **Андрієнко Л. К.** Проблеми молодіжної сім’ї в Україні / Л. К. Андрієнко, О. Г. Карпенко [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/33_NIO_2009/Psihologia/56238.doc.htm.
2. **Декларація** України „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” (від 15 грудня 1992 р. № 2859-XII.) [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2859-12>.
3. **Збірник** наукових праць Державного інститут розвитку сім’ї та молоді за підсумками 2006 р. – К., 2007. – 217 с.
4. **Капська А. И.** Молода сім’я: проблеми та умови її становлення / А. Й. Капська. – К. : Д ЦССМ. – 2006. – 184 с.
5. **Карасевич А. П.** Формування готовності студентської молоді до створення сім’ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / А. П. Карасевич. – К., 2009. – 21 с.
6. **Про** становище молоді в Україні: Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України, 2006 р. – К., 2007. – 137 с.
7. **Соціологічне** дослідження „Становище студентської молоді України”, проведене у 2008 р. Українським інститутом соціальних досліджень ім. О. Яременка на замовлення Державного інституту розвитку сім’ї та молоді. – К. : ДЦССДМ, 2008. – 293 с.
8. **Студентська** молодь України: сучасний вимір. Щорічна державна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2008 року). – К., 2009. – 215 с.

* * *

Скормна О. П. Державна молодіжна політика щодо підтримки студентської молоді та студентської сім’ї

Стаття присвячена сучасній державній молодіжній політиці України щодо підтримки студентської молоді. Проаналізовано нормативно-правове забез-

печення з питань студентської молоді. Описано недержавні формування, що активно залучають до вирішення соціальних проблем студентів: профспілкові об'єднання та студентські соціальні служби. Виділено окрему категорію, якою опікуються студентські соціальні служби, – студентські сім'ї. Окреслено напрямки роботи зі студентськими сім'ями. Описано досвід роботи ВНЗ України зі студентськими сім'ями.

Ключові слова: державна молодіжна політика, студент, студентська сім'я, профком студентів, студентська соціальна служба.

Скоромная А. П. Государственная молодежная политика по поддержке студенческой молодежи и студенческой семьи

Статья посвящена современной государственной молодежной политике Украины относительно поддержки студенческой молодежи. Дается анализ нормативно-правового обеспечения по вопросам студенческой молодежи. Описываются негосударственные формирования, которые активно привлекаются к решению социальных проблем студентов: профсоюзные объединения и студенческие социальные службы. Выделяется отдельная категория, о которой заботятся студенческие социальные службы, – студенческие семьи. Очерчены направления работы со студенческими семьями. Описывается опыт работы вузов Украины со студенческими семьями.

Ключевые слова: государственная молодежная политика, студент, студенческая семья, профком студентов, студенческая социальная служба.

Skoromnaya O. P. Public youth policy, concerning the support of student youth and student families.

The article is devoted to contemporary public youth policy of Ukraine, concerning the support of student youth. Activity, aimed at creating considerable conditions for education and support of young people in their intention to get education, makes a constituent part of public youth policy. With the purpose of providing legal terms for realization of such policy, effective documents, regulating different aspects of activity as to student youth, are developed in national legislation. Consequently, the analysis of statutory and legal support regarding student youth is introduced in this article. Non-governmental organizations are actively involved into solving students' social problems. Almost all educational establishments have primary trade-union organizations for students. However, the role of trade unions among students is now decreasing. With the view of effective problem solving and improving of student youth situation, providing a required complex of social help and social services, creating of favorable conditions for successful socialization and adaptation, student social services are established. Student social services cover a broad area of work, connected with solving social, educational and academic problems. Realization of measures of social formation and social support within the framework of social programs is discussed. A separate category, which is called a student family, and patronized by student social services, is defined. Work assignments with student families are thoroughly described. Experience of work with student families in higher educational establishments of Ukraine is outlined.

Key words: the public youth policy, the student, the student's family, the trade Union of students, student social service.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.018.3 [37.091.12.011.3-051 : 37.013.42]

Курінна С. М.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДИТЯЧОГО БУДИНКУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЙОГО МЕШКАНЦІВ

У соціально-педагогічній теорії соціальному педагогу присвячено доволі багато різноаспектних досліджень (Ю. Василькова, Г. Голоухова, О. Гура, І. Козич, В. Коваль, Т. Лесіна, О. Лісовець, М. Малькова, Є. Сєдов, М. Тоторкулова, М. Шакурова, В. Шкуркіна та ін.). Водночас майже відсутні роботи, у яких досліджують соціального педагога як суб'єкта соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку, за винятком праць Г. Климантової, О. Потопахіної, П. Плотнікова, О. Селіванової, М. Тоторкулової, В. Шкуркіної. І це в той час, коли дитячий будинок, зазнаючи сутнісних трансформацій у своєму розвитку, потребує компетентного сукупного суб'єкта соціально-педагогічної роботи, що забезпечує насамперед інтеграцію різних суспільних впливів на соціалізацію його вихованців. У зв'язку з цим нами було поставлене завдання дослідити соціального педагога дитячого будинку з визначених позицій.

Мета дослідження соціального педагога дитячого будинку з позиції його ролі як інтегратора різних суспільних впливів на соціалізацію дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, указує насамперед на необхідність визначення дефініції „соціальний педагог”, оскільки на сьогодні в науці ще немає єдиної думки щодо сутності означеного поняття.

Ситуацію з невизначеністю поняття „соціальний педагог” дуже точно помітила у своїх роботах Н. Сейко [8], яка стверджує, що соціальний педагог – це не шкільний соціальний працівник і не соціальний працівник у сфері освіти, як іноді його уявляють, а педагогічно орієнтований соціальний працівник, професійно підготовлений у сфері педагогіки до спілкування в соціумі. Ми згодні з таким ствердженням і як на додаткову аргументацію покликаємося на таке. По-перше, як визначає відомий дослідник проблем соціально-педагогічної науки І. Ліпський, сучасна концепція розвитку соціальної педагогіки дозволяє розглянути її всебічно як сферу практичної діяльності, наукову дисципліну, освітній комплекс [4]. Це означає, що соціальна педагогіка, як джерело власного виникнення частки загальної педагогічної науки, існує водночас як міждисциплінарна галузь практичної, наукової та освітньої діяльності. Соціальний педагог як суб'єкт соціальної педагогіки, як зазначено вище, є інтегральним носієм наукової соціально-педагогічної картини світу, сукупним представником усіх тих, кому доводиться у своїй професійній діяльності працювати з людьми в різноманітних сферах і царинах соціуму, тобто фахівці соціальної сфери поліфункціонального призначення, практичні соціальні робітники й соціальні педагоги, соціальні педагоги-дослідники-методологи, викладачі, робітники різноманітних державних і громадських структур соціального комплексу тощо. По-друге, як демонструють дослідження в царині становлення й сучасного стану розвитку соціальної педагогіки за кордоном, у багатьох цивілізованих країнах соціального педагога розглядають як пе-

дагогічно орієнтованого соціального працівника, професійно підготовленого у сфері педагогіки до спілкування в соціумі. Безсумнівно, головний предмет діяльності соціального педагога – активізація соціально-культурних та соціально-педагогічних функцій суспільства та кожної окремої особистості. Соціальний педагог, здійснюючи посередницьку функцію, координує діяльність різноманітних установ і організацій, що займаються проблемами виховання, навчання й освіти. У більшості зарубіжних країн означені функції соціального педагога закріплені законодавчо. Так, наприклад, у Німеччині законодавством затверджена назва єдиної професії – „дипломований соціальний педагог і соціальний працівник”, а зміст підготовки соціального працівника дорівнюється до підготовки соціального педагога. Крім того, у багатьох землях Німеччини соціальний педагог – це єдина та загальна назва професії для всіх, хто закінчив соціальні відділення вищих навчальних закладів.

Усе зазначене є підставою для іншого формулювання поняття „соціальний педагог” як робочого поняття нашого дослідження.

Соціальний педагог дитячого будинку – штатний чи позаштатний, офіційний чи добровільний сукупний суб'єкт соціально-педагогічної роботи, покликаний завжди репрезентувати інтереси дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розкривати назустріч цим інтересам та потребам сукупний потенціал соціуму, різних інститутів суспільства, інтегрувати різноманітні суспільні впливи в забезпеченні їх доцільності на конкретному особистісному рівні вихованця дитячого будинку інтернатного або сімейного типу.

Отже, головний предмет діяльності соціального педагога дитячого будинку становить активізація та інтеграція соціально-культурних, соціально-педагогічних функцій і впливів суспільства на соціалізацію його вихованців.

Таке розуміння предмета діяльності соціального педагога визначило відповідну логіку його подальшого дослідження як суб'єкта соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку.

Насамперед, на нашу думку, є всі підстави стверджувати, що стратегічним завданням діяльності соціального педагога дитячого будинку є завдання реалізації в рамках своєї компетенції державної сімейної політики як нормативно-правової основи організації діяльності з подолання всіх видів сирітства дітей, захисту їхніх прав [3].

Сьогодні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебувають під опікою держави, здебільшого виховують у дитячому будинку. Аналіз практики функціонування дитячих будинків в Україні та близькому зарубіжжі виявив кілька суттєвих недоліків, які негативно впливають на соціалізацію дітей: неправильна організація спілкування дорослих з дітьми; недостатня соціально-психолого-педагогічна компетентність вихователів; реалізація програм, що не компенсують дефектів виховання й розвитку дітей, спричинені часовою, довготривалою чи постійною відсутністю сім'ї; постійне перебування дітей в умовах одного й того ж колективу; збіднення емоційно-чуттєвого досвіду та ін. Крім того, діти з дитячих будинків інтернатного типу страждають від різних видів деприваційних розладів: від затримки та спотворення інтелектуального розвитку до розладів інстинктивної сфери й соматовегетативних дисфункцій.

Ці висновки співвідносяться з результатами порівняльного дослідження з вивчення рівнів розвитку дітей, яких виховують у сім'ї та поза нею, про-

веденого нами в процесі дослідно-експериментальної роботи. У ньому взяли участь 800 дітей з 16 дитячих будинків та шкіл-інтернатів Донецької та Луганської області віком від 4 до 18 років, а також діти з неблагополучних сімей та дитячих будинків сімейного типу (800 чоловік). Установлено, що, на відміну від дітей „благополучних”, для вихованців дитячих будинків інтернатного типу характерні такі ознаки: виражена дисгармонія структури особистості, низький рівень інтелектуального розвитку й пізнавальної активності, практична відсутність реальних комунікативних навичок, неготовність до самостійного життя, звуженість мотиваційно-ціннісної сфери, негативні психічні розлади й високий рівень тривожності, незадовільний стан здоров'я та ін.

Зауважимо, що дитячі будинки інтернатного типу дісталися Україні „у спадщину”. Протягом усього періоду існування СРСР основною допомогою держави дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, було направлення на виховання в різні державні установи залежно від віку й стану здоров'я. При цьому зовсім не враховувалися ні родинні зв'язки, ні потреби дитини, а дитячі будинки й школи-інтернати були найбільшими в Європі за кількістю дитячого контингенту. У них активно розвивалися колективні форми виховання, частіше на шкоду індивідуально-особистісному розвитку дитини.

Наголосимо, що в країнах Заходу на той час активно впроваджували ідеологію й політику заміни сімейної турботи як форми соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених піклування батьків [5].

Так, у США підставою системи допомоги таким дітям є фостерні сім'ї, які отримали свою назву від англійської „фостер”, тобто „виховувати чужих дітей”. Їхнє головне завдання – надати тимчасовий захист дитині, яка за певних обставин залишилася без сім'ї. Це не тільки діти, що залишилися без батьків, але й діти з неблагополучних сімей, яких були вимушені забрати співробітники соціальних служб, діти, батьки яких перебувають у в'язниці або в психіатричній лікарні, діти батьків із алкогольною чи наркотичною залежністю. Передбачалося, що дитина перебуватиме у фостерній сім'ї недовго – від одного дня до кількох місяців. За цей час для неї необхідно було знайти справжній дім: повернути до батьків, віддати родичам на виховання, віддати на усиновлення фостерним батькам, передати в невеличкі сімейні дитячі будинки чи спеціалізовані інтернати під нагляд психологів. Зазначимо, що теорія фостерного виховання доволі переконлива, але на практиці виявляється все набагато складніше. Згідно з офіційною статистикою, у середньому дитина живе в одній сім'ї 33 місяці. Потім вона може опинитися в другій, потім – у третій тощо, а в результаті більшість з них так і виростають у фостерних сім'ях, не маючи власної домівки. В інших країнах Західної цивілізації також відбувається активна політика виводу дітей-сиріт із закладів на альтернативні сімейні форми виховання. У цих країнах було змінено весь соціальний захист дитинства, створені стандарти послуг для дітей, їхніх біологічних та замінних сімей, сформована суспільна думка, яка зорієнтована лише на сімейне виховання будь-якої дитини, незалежно від її проблем і статусу біологічної сім'ї. Отже, у всіх країнах сьогодні заміни турбота розвивається у трьох основних формах:

- фостерна сім'я й опікунство (стосується близьких родичів);
- усиновлення;

– виховання в закладах (виключний захід, пов'язаний насамперед з грубим порушенням поведінки, яка не дозволяє дитині адаптуватися в сім'ї).

Водночас доводиться констатувати, що дуже часто повернути дитину до рідної сім'ї стає неможливим. Так, наприклад, у фостерних сім'ях США проживає більше півмільйона дітей. Це відбувається тому, що дуже рідко вдається знайти родичів, які готові були б взяти на себе відповідальність за виховання дитини. Передати таких дітей на всиновлення зовсім не просто, тому що в більшості з них батьки живі й не позбавлені батьківських прав. Окрім того, процес усиновлення в багатьох країнах Заходу дуже складний. Загалом можна вважати, що наявна західна система не завжди може виконати головне завдання – швидко знайти дитині постійний дім і сім'ю.

У ряді країн Заходу дитячий будинок інтернатного типу зовсім не вважається анахронізмом, наприклад, у Великобританії, де понад столітню історію соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, уважають, що за певних умов інтернатні заклади також можуть нарівно існувати разом із альтернативними формами піклування [5]. До таких умов англійські вчені відносять: культуру й дух інституційного закладу, закладені в основу цінності, колективну роботу, спілкування; якість взаємовідносин між дітьми й дорослими, які доглядають їх – неформальні, відверті, конфіденційні, надійні, поважливі; кадрове забезпечення та навчання, кваліфікація, підвищення фахового рівня (удосконалення), стабільність; керівництво – прозоре колегіальне управління закладом; урахування думки дітей; розмір площі закладу (є думка, що менші заклади надають кращий догляд); запис інформації та її колективне використання [7].

Зазначимо, що названі умови повністю відповідають тим загальним, які висувають до організації роботи дитячих будинків інтернатного типу в Україні [6].

Так, проблема сирітства у високорозвинених країнах передбачає різні механізми її подолання. Аналогічна ситуація з проблемою професійної заміної турботи про дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківської опіки, спостерігається сьогодні й в Україні. Уважаємо за необхідне зосередити увагу на особливостях означеної ситуації більш докладно.

Основною причиною труднощів, що постали на шляху оптимального функціонування інституту заміної турботи про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, є той факт, що, незважаючи на більш ніж п'ятнадцятирічний досвід існування дитячих будинків сімейного типу, ще не визначено його місце в системі інших видів улаштування дітей. Ці обставини, на нашу думку, значною мірою посилюють розуміння процесів трансформації державного інституту дитячих будинків інтернатного типу в суспільний інститут дитячих будинків сімейного типу, що, своєю чергою, майже нівелюють роль і місце соціального педагога як сукупного суб'єкта соціально-педагогічної роботи у трансформувальному дитячому будинку. Уточнюємо, що постійно „трансформувальний дитячий будинок” відбиває орієнтацію суспільної свідомості та правової системи держави на створення інститутів сімейної й заміної турботи, а також поетапне згортання системи інтернатних закладів [2].

На сьогодні склалася така система заміної турботи:

- непрофесійна замінна сім'я (усиновлення, піклування, опікунство);
- інтернатні заклади;

– професійно замінна сім'я (сімейно-виховна група, патронатна сім'я, прийомна сім'я).

Утворювальним компонентом системи замінної турботи є професійна замінна сім'я, оскільки вона створюється в результаті включення до неї дитини-сироти, що є своєрідним етапом розвитку самої базисної сім'ї, тобто сім'ї до включення в неї прийомної дитини, яка відтворює модель багатодітної, багатопоколінної сім'ї [6]. Окрім того, професійна замінна сім'я дозволяє найбільш повно реалізувати на практиці вимоги Конвенції про права дитини від 21.02.1990 р., яка наголошує, що дитині для повного та гармонійного розвитку її особистості необхідно рости в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові та розумінні [3].

Коротко визначимо специфіку сімейних форм професійної замінної турботи [9]. Сімейно-виховні групи (СВГ) становлять здебільшого перехідну „ланку” до інших форм замінної сім'ї – опікунської, прийомної й т. ін. Батьки сімейно-виховних груп є співробітниками спеціалізованих закладів, на базі яких вони відкриті, і отримують дотації на отримання дитини й заробітну плату. Проте діти ще не мають статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського опіки, а їхні кровні батьки не позбавлені батьківських прав, але з різних причин не можуть займатися їхнім вихованням. У патронатній сім'ї роль батьків виконують так звані патронатні батьки, які водночас є співробітниками сирітського закладу і поділяють відповідальність за соціалізацію дитини спільно з опікуном дитини – директором дитячого будинку. Дитина, виховуючись у патронатній сім'ї до її повноліття, не втрачає статусу сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування. Дитячий будинок інтернатного типу, у якому існує патронатна система, фактично стає Центром сімейного життєустрою. Прийомна сім'я відрізняється від патронатної насамперед обсягом переданих їй повноважень (постає на правах опікуна дитини) та виділених грошових засобів. Для її проживання, як і під час усиновлення, передбачена згода дитини, яка досягла визначеного віку. А для переходу до прийомної сім'ї теж ураховують думку дитини, навіть якщо вона й не досягла цього віку.

У кількісному відношенні система замінної турботи в Україні станом на 2010 р. виглядає таким чином: у країні функціонувало всього 467 дитячих будинків сімейного типу, у яких перебувало 3122 дитини-сироти і дітей, позбавлених батьківського піклування, та 2827 прийомних (фостерних сімей), у яких виховували 4730 дітей. Наведені показники відображають реалії сьогодення щодо процесів розвитку системи соціального захисту та піклування про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Вище нами було зазначено, що головною причиною труднощів, які уповільнюють розвиток інституту замінної турботи про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є той факт, що й до сьогодні не виявлено місце дитячого будинку сімейного типу в системі закладів улаштування дітей означених категорій.

Як нам довелося встановити, у цьому питанні існують три різні погляди.

До першого з них можна віднести вузьконормативну теорію дитячого будинку сімейного типу, згідно з якою в класифікації видів улаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, слід дотримуватися законодавчої позиції з відповідним розподілом на *усиновлення, опіку, піклування, патронат, дитячий будинок сімейного типу та прийомну сім'ю*.

До другої теорії віднесемо класичну теорію ДБСТ [2], яка пропонує виокремити три форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: *сімейну форму* (улаштування дітей у сім'ю); *інтернатну форму* (улаштування в навчально-виховні заклади); *квазі-сімейну форму* (улаштування дітей у сім'ю зі збереженням державної підтримки).

І, нарешті, третя теорія відносить ДБСТ до професійного виховання як виду влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки [7]. Автор цієї теорії (О. Свіжа) визначає правову природу ДБСТ та його місце серед інших форм улаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, шляхом виокремлення чотирьох видів влаштування, а саме: 1) *назване батьківство* – юридичне заміщення батьківства, за якого відносини між батьками та дітьми дорівнюють до кровноспоріднених (включає два підвиди: усиновлення та фактичне виховання); 2) *державне піклування* – юридичне заміщення батьківства, при якому відносини між батьками (вихователями) та дітьми (вихованцями) дорівнюють до відносин „вихователь-вихованець” (включає підвиди: будинки дитини – для дітей від народження до трьох років; інтернатні заклади для дітей дошкільного віку; інтернатні заклади для дітей шкільного віку; інтернатні заклади змішаного типу для дітей дошкільного та шкільного віку; загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків (може бути з дошкільним відділенням)); 3) *змішаний тип* – влаштування осіб, яке встановлюється з метою забезпечення особистих немайнових і майнових прав та інтересів малолітніх осіб, які за станом здоров'я не можуть самостійно здійснювати свої права й виконувати обов'язки (включає підвиди – опіку та піклування); 4) *професійне* (фостерне) виховання – юридичне заміщення батьківства, за якого дитина-сирота або дитина, позбавлена батьківської опіки, передається на виховання та проживання у сім'ю іншої особи до досягнення повноліття за платню (включає підвиди – прийомну сім'ю, патронат) [7].

Останній погляд на розуміння ДБСТ найбільш повно відповідає нашим уявленням про сучасний дитячий будинок в Україні як заклад інтернатно-сімейного типу, який здійснює професійне виховання (професійно замінну турботу) як вид влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У такому дитячому будинку соціальний педагог здобуває статус сукупного суб'єкта соціально-педагогічної роботи, у процесі якої реалізується насамперед стратегія сімейної політики з подолання усіх видів сирітства дітей засобами активізації та інтеграції соціально-культурних і соціально-педагогічних функцій та впливів суспільства на успішну соціалізацію вихованців дитячого будинку.

Отже, стає зрозумілою провідна роль соціального педагога дитячого будинку у справі інтеграції різних суспільних впливів на соціалізацію його вихованців. Означену роль соціального педагога визначають основні напрями його діяльності.

Провідним напрямом діяльності соціального педагога з вихованцями дитячого будинку, за нашим глибоким переконанням, є його діяльність у забезпеченні соціальної ідеології та політики трансформації дитячого будинку

інтернатного типу в дитячий будинок сімейного типу з подальшою трансформацією останнього в прийомну сім'ю, що відповідає найбільш повному забезпеченню права кожної дитини на виховання в сім'ї. Ця робота здійснюється в рамках структури організаційних форм улаштування дітей, які залишилися без батьківської опіки (див. рис. 1).

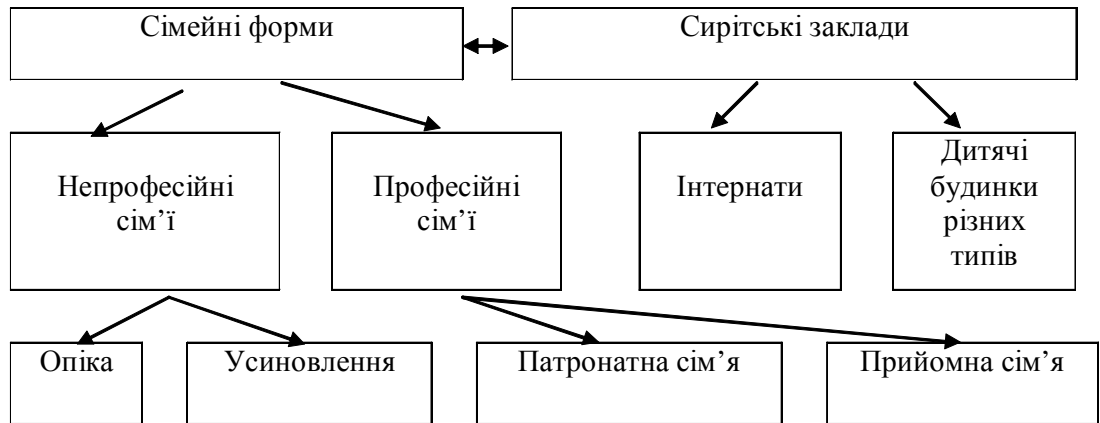


Рис. 1. Форми устрою дітей, які залишилися без батьківської опіки

Здійснюючи ці напрями своєї діяльності, соціальний педагог насамперед повинен знати сімейні форми заміної турботи в їхніх порівняльних характеристиках.

Повну характеристику сімейних форм заміної турботи та ролі соціального педагога в означеному процесі ми надамо в подальших публікаціях.

Література

- 1. Історія**, теорія і практика соціальної роботи в Україні : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд. : С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова, О. Л. Караман. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 408 с.
- 2. Инновационные** модели семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : сборник / под общ. ред. Н. П. Ивановой. – М. : Гос НИИ семьи и воспитания, 2007. – 192 с.
- 3. Конвенція** про права дитини ООН від 20.11.1989 // Публікації : зібрання чинних міжнародних договорів України. – К., 1990. – № 1. – Ст. 205.
- 4. Липский И. А.** Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики / И. А. Липский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 13–20.
- 5. Мартовицька Н. В.** Розвиток та перспективи вдосконалення системи інституційних закладів Великої Британії для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Н. В. Мартовицька // Вісн. ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – С. 18–27.
- 6. Ослон В. Н.** Жизнеустройство детей-сирот : профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон. – М. : Генезис, 2006. – 368 с.
- 7. Романовська О. О.** Фостерна сім'я Великої Британії як соціально-педагогічне середовище підтримки особистості дитини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / О. О. Романовська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 20 с.

8. Свіжа О. О. Дитячий будинок сімейного типу в системі видів улаштування дітей, позбавлених батьківського піклування / О. О. Свіжа // Форум права. – 2011. – № 1.

9. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Н. А. Сейко. – Луганськ, 2009. – 46 с.

10. Скатова В. В. Институциональный аспект социализации и адаптации сирот : на материалах Томской области : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. социол. наук : спец. 22.00.04 / В. В. Скатова. – М., 2009. – 24 с.

* * *

Курінна С. М. Роль соціального педагога дитячого будинку в процесі соціалізації його мешканців

У статті розглянуто дефініцію „соціальний педагог”, розкрито сутнісні характеристики соціального педагога дитячого будинку з позиції його ролі як інтегратора різних суспільних впливів на соціалізацію дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Ключові слова: соціальний педагог, соціалізація, інтегратор, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування.

Куринная С. Н. Роль социального педагога детского дома в процессе социализации его воспитанников

В статье рассматривается дефиниция „социальный педагог”, раскрываются сущностные характеристики социального педагога детского дома как интегратора различных общественных влияний на социализацию детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

Ключевые слова: социальный педагог, социализация, интегратор, дети-сироты, дети, лишенные родительской опеки.

Kurinnaya S. M. Role of the social teacher of children’s home in the socialization of its pupils

The definition „the social teacher” is considered in article. The fundamental characteristics of the social teacher of children’s home as integrator of various public of influences socialization of children-orphans and children is revealing of parental ward.

Keywords: the social teacher, socialization, integrator, children-orphans, children is revealing of parental ward.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ

УДК 373.015.31:502/504

Роман С. В.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Обставини життя змушують нас дедалі частіше замислюватися над тим, що ХХІ ст., з одного боку, – вік загрозливого розростання екологічної кризи, з іншого – організація зусиль у глобальному масштабі для її нейтралізації та подолання. У зв'язку з цим найактуальнішого значення набуває проблема формування духовно-розумових орієнтирів молодого покоління, зокрема їх еколого-гуманістичних цінностей. Педагогічна наука відіграє при цьому провідну роль у всебічному формуванні особистості із справді гуманоцентричним світоглядом та моделями поведінки у глобальному середовищі. Теоретичний аналіз проблеми формування цінностей молодого покоління у загальноосвітніх навчальних закладах засвідчив, що в сучасній педагогічній науці вона є найбільш розробленою на рівні змісту, форм і методів, тому вважаємо за необхідне розглянути цей аспект у нашій роботі.

Значний вплив на розвиток змісту й технологій формування еколого-гуманістичних цінностей школярів чинять насамперед методологічні засади до визначення напрямків і стратегій виховного процесу. Як влучно підкреслив І. Бех, „для того, щоб вибудувати такі виховні простори й педагогічно правильно керувати ними, ми повинні озброїтися науковою методологією, методологічними засадами”. Ними є такі принципи: національної свідомості, культуровідповідності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, технологізації, акмеологічний і превентивний [1, с. 10 – 11].

На думку М. Боришевського, слід акцентувати увагу на дотриманні таких принципів, як плюралізм, альтернативність, гуманістичність, оскільки саме ці принципи забезпечують формування системи цінностей, яка відкриває простір для розвитку особистості творчої, вільної, здатної до самостійного, відповідального вибору [2, с. 145]. Організуючи процес виховання гуманістично спрямованої особистості, О. Пархоменко рекомендує педагогам використовувати такі підходи, як людинознавчий, народознавчий, системний і особистісно-гуманний [3, с. 96]. І. Зязюн вважає, що формування ціннісних орієнтацій у школі має спиратися на триєдину формулу: єдності навчання (інтелектуальний розвиток), виховання почуттів (моральне виховання) і виховання вчинку (набуття навичок діяльності) [4, с. 135]. О. Сухомлинська наголошує, що, починаючи створювати виховні моделі, де цінності є основою виховання, кожен педагог має врахувати низку суттєвих моментів і виважених підходів, які викладені нею в роботі [5]. У дисертаційній роботі О. Норкіної виділено три групи принципів, на яких ґрунтуються гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі: принципи гуманітаризації, принципи гуманістично-комунікативної взаємодії вчителя й учня, принципи оптимізації навчання [6].

Провідні стратегічні принципи й тактичні способи, спрямовані на прогрес-

сивне формування загальнолюдських цінностей у школярів, на переконання Ж. Омельченко, викликають необхідність перегляду всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції, радикально змінюють саму сутність і характер цього процесу з урахуванням таких підходів до: а) особистості школяра як головної соціальної цінності, яка міститься в епіцентрі цілісного навчально-виховного процесу; б) особистості вчителя й особистості школяра як до особливої особистості, яка посідає суб'єктну позицію й сама створює полісуб'єктні (діалогічні) відносини в процесі взаємного спілкування; в) шкільної освіти як цілісного навчально-виховного процесу, основу якого становлять загальнолюдські цінності [7, с. 15].

Це відображено передусім у змісті освіти. Так, В. Ципко у змісті процесу навчання, спрямованого на формування гуманістичних цінностей, виокремлює певну систему: аксіологічної інформації, яка засвоюється у формі аксіологічних знань; аксіологічних умінь і навичок, у яких особистість засвоює вже відомі способи діяльності; досвіду відповідної творчої діяльності й досвіду формування оцінок і ціннісних суджень щодо світу, людей, себе. Для реалізації цього завдання до змісту освіти повинні бути введені елементи, що розкривають гуманістичні цінності, а відбір та структурування всього змісту освіти мають здійснювати з урахуванням психологічного механізму інтеріоризації цінностей [8, с. 16]. І. Осмоловська до таких елементів відносить: пряму інформацію в текстах підручника про те, що об'єкти, які вивчають, є важливими, цінними, значущими; непряму інформацію, яка дозволить самотійно зробити висновок про цінність об'єкта; завдання на самотійну оцінку й виявлення цінності об'єкта; завдання на ціннісний вибір та пов'язаний з ним спосіб дії в запропонованих проєктивних або життєвих ситуаціях [9].

Водночас, наголошує О. Пархоменко, зміст гуманістичного виховання підлітка, спрямованого на пізнання гуманістичних цінностей та ідеалів, має зводитися до того, щоб виховати його як особистість, яка не лише має певну суму знань, а головне, володіє вміннями й навичками ведення діалогу, дискусії, аргументованої полеміки, дотримуючись при цьому етичних норм і моральних правил; аналізу фактів і явищ морального життя, даючи їм моральну оцінку; виявлення глибокої поваги до батьків, рідних і близьких, до старших, усіх, хто потребує допомоги, підтримки, уваги; співпереживання, милосердя, людяності, доброти, чуйності; активності, самотійності, ініціативи в суспільно-гуманістичній, морально-етичній, продуктивній, благодійній діяльності [10, с. 33].

Основним питанням, що виникає під час визначення змісту виховання, В. Тригубенко вважає вибір системи цінностей, адже будь-яка цінність набуває справжнього змісту тільки за умови введення її до системи. Автор характеризує найпоширеніші системи виховання, побудовані відповідно на трансцендентних, соціоцентричних, антропоцентричних і національних цінностях [11, с. 39].

Ми цілком погоджуємося з О. Кравчук, що причини неефективності всіх засобів щодо формування екологічної свідомості в суспільстві заховані в безсистемній „екологізації” змісту освіти та заміні дидактичного підходу до формування змісту освіти на окремі заходи з екологічного виховання, неузгодженості змістовних ліній окремих навчальних предметів щодо екологічних знань [12, с. 38].

Визначальна особливість ціннісно-орієнтованого змісту освіти полягає в тому, що його не може бути без відповідних процесуальних складників – методики, технології, форми й т. ін. Крім впливу зовнішніх стандартних складників на зміст ціннісно-орієнтованої освіти, також задіяні емоційно-ціннісні, особистісні елементи й механізми, здатні сприяти неповторності та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в ситуативних обставинах.

Переходячи до розгляду процесуально-технологічного аспекту формування еколого-гуманістичних цінностей школярів, зупинимось передусім на змістовному визначенні терміна „формування”, який здебільшого вживають щодо виховання людини як найширше поняття. Він відображає процес, котрий відбувається насамперед під впливом самого способу життя людей. Однак разом із впливом об’єктивних умов формування припускає й цілеспрямоване виховання та самовиховання під дією суб’єктивних чинників [13, с. 106]. Наведені слова А. Павліченко співзвучні з думками В. Білоусової, яка розуміє „формування” не як зовнішній вплив на особистість, а спонукування її внутрішніх потреб до інтелектуального, емоційного та духовного саморозвитку [14, с. 41].

Г. Жирська виділила компоненти, які становлять структуру процесу формування гуманістичних цінностей і відображають різні рівні їх функціонування: потреби, інтереси, почуття, мотиви, оцінка, переконання, воля, ціннісне ставлення; серед них – цілі, ідеали та якості особистості [15, с. 148]. Дещо так само інша авторка – О. Столяренко – у структурі формування гуманності визначила компоненти, які характеризують цю якість: пізнавально-когнітивний компонент (моральні знання й переконання); емоційно-вольовий, регулятивний (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, емоційні стани, почуття й переживання, моральна свідомість); практично-діяльнісний (конкретні вчинки й вияви гуманної поведінки) [16, с. 54 – 55]. О. Каташова запропонувала складники моделі системи виховання духовних цінностей у формі системи ставлень (до самого себе, до інших людей, до співтовариства, до своєї країни, до суверенності особи, до полікультурного середовища), що визначають стосунки суб’єкта діяльності й спільноти в соціально-духовній сфері [17, с. 12].

Формування й розвиток у дитини будь-якої особистісної цінності передбачає адекватну спільну діяльність педагога й вихованця. Тому, за визначенням І. Беґа, виховна робота має ґрунтуватися не на використанні механізмів зовнішнього підкріплення (заохочень, покарань), а на механізмах свідомості й самосвідомості суб’єкта. О. Лавроненко вважає, що виховання гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку повинно мати певний механізм, що складається з таких етапів: визначення й характеристика гуманістичної цінності; шляхи, умови та засоби, завдяки яким дитина повинна поступово підійти до свідомого розуміння гуманістичної цінності; створення нестандартних ситуацій для закріплення й перевірки „оволодіння” дитиною гуманістичною цінністю [18, с. 26].

З огляду на освітню необхідність в інтегрованому підході до цінностей цікавим є запропонований В. Клепиковим психолого-педагогічний механізм прилучення дітей до загальнолюдських цінностей. Він дозволяє поєднувати різні види знань, концентрувати їх у єдиному образі або загальній картині, переводити знання, що вивчаються, на ціннісно-смысловий рівень, тим самим сприяючи повноцінному вихованню [19].

Зазначені механізми цілком узгоджуються з ціннісним підходом до фор-

мування цінностей, з його етапами прийняття та засвоєння цінностей: одержання інформації про існування цінностей та умови їх реалізації (інформація); „переведення” інформації на власну індивідуальну мову (трансформація); пізнана цінність приймається або відхиляється (активна діяльність); включення цінності в особисто визнану систему цінностей (інклюзія); зміни особистості, пов’язані з прийняттям або запереченням цінностей (динамізм).

Найбільш ефективними й раціональними технологіями формування еколого-гуманістичної позиції учнів у системі глобальної освіти, на думку С. Аніськіна, є традиційні природовідповідні технології, що ґрунтуються на методах народної педагогіки (М. Монтессорі, С. Френе, Л. Толстого, Ж. Руссо, Л. Віготського, Р. Штейнера тощо). Особливу роль у формуванні бережливого ставлення до навколишнього середовища й до визначення людиною свого місця у природі відіграють валеологічні технології й насамперед система природного оздоровлення П. Іванова. Поряд з ними важливе місце в системі екологічно-ціннісних освітніх технологій посідають і сучасні, зокрема: модульне навчання, проблемне навчання, метод проєктів, метод динамічних пар, нові інформаційні технології та ін. Таке ствердження С. Аніськін обґрунтовує тим, що зазначені технології відіграють істотну роль в екологічній мотивації учнів і пов’язані з „системою типових для особистості відношень, що виражають як спрямованість суб’єкта життєдіяльності, так і обраний ним спосіб здійснення життя у ціннісному й психологічному відношеннях” (К. Абульханова-Славська) [20, с. 45].

В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов запропонували два способи організації виховання як цілеспрямованого процесу інтеріоризації загальнолюдських цінностей. Перший з них побудований на природному посиленні тих спонукань, які за систематичної активізації поступово зміцнюються й переходять у більш стійкі мотиваційні утворення. Другий спосіб передбачає засвоєння вихованцем спонукань, цілей, ідеалів, норм поведінки, які надаються йому в „готовому” вигляді (з поясненням смислу, соціальної цінності, необхідності) і за задумом педагога повинні в нього сформуватися та які сам учень має поступово перетворити із зовнішньо сприйнятих на внутрішньо прийняті й реально діючі [21, с. 25 – 26].

Становленню гуманістично спрямованої особистості підлітка сприятиме також використання методів системного та принагідного навчання цінностей (за О. Вишневським), що передбачає застосування таких прийомів: а) первинне засвоєння інформації через пояснення, розповіді, лекції; б) пояснення й керована дискусія (ускладнюють рівень осмислення й переносять сутність ціннісних формул на конкретні життєві ситуації, умовно ставлять вихованців на чуже місце, наприклад, на місце літературного чи історичного героя); в) рольова гра, що передбачає введення учня в певну соціальну роль і розв’язання конкретної моральної проблеми. Принагідне навчання цінностей полягає в тому, що учні стикаються з цінностями не в „чистому вигляді”, а в межах змісту гуманістичних занять, у живих людських стосунках, тобто реальному житті [3, с. 95].

Н. Пугачова однією з перших умов психолого-педагогічного забезпечення інноваційної діяльності навчального закладу вважає діалектичний взаємозв’язок роботи щодо формування гуманістичної свідомості з навичками гуманістичної поведінки й пропонує для цього три групи методів: методи формування гуманістичної свідомості, методи формування гуманістичної поведінки, методи стимулювання гуманістичної поведінки [22, с. 127 – 128].

У дисертаційній роботі І. Родигіної для практичної реалізації завдань гуманізації й гуманітаризації природничонаукової освіти (зокрема шкільної хімічної) основними методами були запропоновані такі: використання історичних і місцевих (регіональних) матеріалів у викладанні природничих наук; проведення факультативного курсу з історії хімії; використання художньої літератури, що описує властивості й перетворення речовин; відображення екологічних проблем під час вивчення відповідних тем курсу хімії; висвітлення практичної значущості науки, її місця в житті людини й розвитку цивілізації [23, с. 69 – 70]. Педагогічні умови гуманітаризації природничо-наукової освіти старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах теоретично науково-обґрунтовані в дисертації І. Гашенко [24].

Аналіз педагогічних праць (А. Бойко, О. Вишневського, Т. Дем'янюк, К. Дорошенко, В. Мазуркіної, Ж. Омельченко, О. Пархоменко, О. Столяренко та ін.) і дисертаційних робіт (А. Вірковського, Г. Жирської, В. Лопатинської) засвідчив, що найбільш розробленим аспектом досліджуваної проблеми на рівні форм виховної роботи є формування гуманістичних цінностей школярів саме в позаурочний час. Для цього, наприклад, О. Пархоменко пропонує широкий арсенал форм позаурочної виховної роботи – і традиційних (етичні бесіди, години спілкування, рольові ігри), і нових – спеціальні курси, семінари-практикуми, тестування і тренінги (зокрема психологічного спрямування), аналіз і моделювання ситуацій морального вибору, інтелектуальні аукціони, правові ринги, лицарські турніри, фестивалі народної творчості, участь у роботі учнівських об'єднань (центрів, клубів, гуртків, секцій, „шкіл”, студій, пошукових загонів) та ін. [3, с. 91 – 94; 10, с. 30 – 32].

Застосування всіх названих форм і методів виховання цінностей буде цілком актуальним і в процесі формування еколого-гуманістичних цінностей школярів під керівництвом професійно-компетентного в цьому аспекті вчителя хімії.

Успішний вплив на процес формування еколого-гуманістичних цінностей школярів залежить не тільки від шляхів, методів та засобів виховання, правильно обраних педагогами, а також і від урахування педагогічних умов і факторів, що забезпечують ефективність цього процесу. А оскільки, як зазначено вище, проблема формування гуманістичних цінностей школярів є найбільш розробленою на рівні форм позаурочної виховної роботи, то є логічним, що й педагогічні умови запропоновані переважно для організації процесу формування цих цінностей у позаурочній і позашкільній роботі. Найбільш змістовно й обґрунтовано зазначені педагогічні умови викладені в роботах В. Білоусової, К. Дорошенко, Г. Жирської, О. Каташової, О. Лавроненко, В. Лопатинської, Л. Любимова, А. Павліченко, С. Шевченко, І. Шевчук та ін. Одними з основних таких умов, названими науковцями, визначено гуманізацію спілкування й діалогізацію педагогічної взаємодії. Найбільш ґрунтовно соціально-педагогічні умови ефективного формування життєтворчих цінностей старшокласників подані в дисертаційній роботі В. Бордюка [25].

В. Андрущенко, Ю. Руденко, В. Тригубенко окреслили фактори, що сприяють процесу формування гуманістичних цінностей особистості: застосування в навчанні елементів народної педагогіки, народної культури й мистецтва, наповнення навчально-виховного процесу національним духом, якісне підвищення рівня фізичного, військово-патріотичного, художньо-естетичного виховання [26, с. 17 – 18]. Велику роль у формуванні гуманістичних цінностей

особистості має відігравати вивчення етики; в інтересах держави важливо підтримувати набуття молоддю знань з основ християнського віровчення через мережу створених церковних закладів, але за умови їхнього національного спрямування [27, с. 59].

Основним фактором формування екологічних цінностей, екологічної культури особистості Л. Морозова вважає створення єдиної системи освіти й виховання, орієнтованої на пріоритет екологічних цінностей, розвинену екологічну свідомість і мораль, активно-діяльне ставлення людини до природного середовища [28, с. 92].

Отже, як засвідчив літературний аналіз педагогічних видань, в останнє десятиріччя актуалізували проблему виховання старшокласників, яка передбачає формування моральної особистості з повним набором її цінностей і ціннісних орієнтацій. Про це свідчить і кілька успішно захищених дисертацій, автори яких дослідили формування ціннісних орієнтацій підлітків (В. Анненков, В. Біруля, С. Волкова, О. Крюкова, І. Матвієнко, О. Набока, О. Павлова, О. Рудіна, Ю. Стежко, О. Турянська, Т. Фурсенко, О. Цихоцька, С. Шандрук, В. Шахрай та ін.)

Значний інтерес для нашого дослідження становить дисертація Р. Щербакова, присвячена теоретичним основам формування гуманістичних цінностей учнів на матеріалі вивчення фізики. Автором запропоновано концепцію ціннісного підходу до навчання фізики, яка ґрунтується на провідному положенні, що через залучення учнів до цінностей культури, поданих у самому курсі фізики, удається впливати на світогляд і ціннісно-моральні орієнтації учнів, а через них – на саму особистість [29].

І все ж проблему формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти поки не було вивчено, а в цьому зв'язку наше дослідження є важливим і актуальним.

Отже, на сьогодні проблема складності й багатовекторності формування еколого-гуманістичних цінностей особистості потребує цілісного системного підходу, щоб динамічно, гармонійно поєднувати виховні зусилля всього суспільства – сім'ї, національної школи, громадськості, держави. Ураховуючи сказане вище, педагогічний аналіз проблеми формування еколого-гуманістичних цінностей школярів є особливо актуальним. На підставі отриманих результатів дослідження вказаної проблеми ми дійшли таких висновків:

1. Аналіз наукової літератури засвідчив, що формування еколого-гуманістичних цінностей школярів є насамперед педагогічною проблемою. У процесі її розв'язання педагогіка стикається з деякими суперечностями. З одного боку, вона покликана, спираючись на загальнолюдський і національний духовний досвід, виховувати дітей на засадах гуманістичних ціннісних орієнтацій, а з іншого – повинна сприяти максимальній адаптації особистості в умовах сьогодення, інакше людина з ідеалізованими уявленнями про Істину, Добро і Красу, вийшовши на самостійний життєвий шлях, виявить свою безпомічність, незахищеність від жорстокої реальності. Важливим аспектом морального прогресування суспільства є відкриття й формулювання ним на певних етапах його розвитку тих норм і цінностей моральності, без яких подальший розвиток людства загалом стає неможливим. Ми вважаємо, що частково це завдання можна вирішити шляхом залучення виховного потенціалу природничих наук, зокрема хімії, для формування еколого-гуманістичних цінностей школярів. На важливості виховання гуманістичних цінностей мо-

лодого покоління наголошують учені й педагоги всіх часів, їх дослідження стали підґрунтям для визначення змісту, форм і методів формування означених цінностей.

2. Проблема формування цінностей молодого покоління в загально-освітніх навчальних закладах є найбільш розробленою на рівні змісту, форм і методів; на їхній розвиток значно впливають фундаментальні праці, автори яких розглядають концептуальні підходи й методологічні засади до визначення напрямків і стратегій навчально-виховного процесу. Так, побудова змісту освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації, українознавчого спрямування вимагає від педагогічної науки теоретичного обґрунтування й практичного забезпечення оновлення освітньо-виховної системи, що сприяла б вихованню свідомих громадян із високим почуттям відповідальності й обов'язку. Національна школа має бути одним із головних елементів розвитку гуманістичних цінностей, духовності молодих поколінь. При цьому необхідним фактором формування еколого-гуманістичних цінностей є розвиток особистісно орієнтованої системи освіти, що передбачає перебудову навчально-виховного процесу на діагностичній основі, створення навчальних технологій, орієнтованих на розвиток особистості, забезпечення активної пізнавальної позиції суб'єкта навчання на всіх його етапах, вилучення з навчального процесу примушень, перетворення задоволення від пізнання та його результатів на суттєвий мотиваційний важіль навчання. Окрім класно-урочної діяльності, учні мають проходити школу становлення гуманоцентричної особистості через систему різноманітних дитячих і молодіжних структур (гуртки, факультативи, організації, клуби тощо).

3. Теоретичний аналіз літературних джерел показав, що визначальна особливість ціннісно-орієнтованого змісту освіти полягає в тому, що його не може бути без відповідних процесуальних складників – методики, технології, форми тощо. Крім впливу зовнішніх стандартних складників на зміст ціннісно-орієнтованої освіти, також задіяні емоційно-ціннісні, особистісні елементи, які здатні сприяти неповторності та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в ситуативних обставинах. На основі такого особистісно-ціннісного впливу навчальний процес ґрунтується на двох складниках: викладі навчального матеріалу аксіологічного змісту як такого й на основі набутого ціннісно-сміслового досвіду. Останній, формуючись від загального розвитку особистості, його мотиваційної, моральної сфери, найбільш активно накопичується в діяльнісно-поведінковій площині взаємолюдських стосунків, у царині морально-етичних, духовно-ціннісних відносин.

4. Аналіз літератури також дозволяє констатувати, що проблема формування гуманістичних цінностей школярів є найбільш розробленою на рівні форм позаурочної виховної роботи, отже, є логічним, що й педагогічні умови запропоновані переважно для організації процесу формування цих цінностей в позаурочній і позашкільній роботі. Однією з основних таких умов більшістю науковців визначено гуманізацію спілкування й діалогізацію педагогічної взаємодії.

5. Комплексний аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що „формування духовності немислиме без усвідомлення єдності людини і природи. Це почуття є органічним для гармонійно розвиненої особистості, а його брак означає неповноцінність людини як члена суспільства, оскільки є першопричиною хижацького ставлення до природи. Природне довкілля – це не

просто середовище, це – форма, в якій відбувається зростання людини як повноцінної особистості” (І. Бех) [30, с. 2]. У зв’язку з цим проблема формування еколого-гуманістичних цінностей школярів набуває особливої актуальності й гостроти та є складником більш глобальної наукової проблеми – неперервної екологічної освіти для стійкого екологічно безпечного коеволюційного розвитку суспільства й природи.

Література

1. **Бех І.** Як виховувати духовні цінності / І. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 9 – 11.
2. **Боришевський М. Й.** Духовні цінності в становленні особистості-громадянина / М. Й. Боришевський / Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144 – 150.
3. **Пархоменко О. М.** Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в позаурочний час / О. М. Пархоменко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 86 – 97.
4. **Бутківська Т. В.** Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 130 – 137.
5. **Сухомлинська О.** Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996 – № 1. – С. 24 – 27.
6. **Норкіна О. Ф.** Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Норкіна Ольга Федорівна. – К., 2004. – 268 с.
7. **Омельченко Ж.** Формування в учнів загальнолюдських цінностей. Теоретичні й методологічні основи / Ж. Омельченко // Рідна шк. – 1999. – № 10. – С. 15 – 17.
8. **Ципко В.** Психолого-педагогічні підходи до формування цінностей студентів у процесі навчання суспільнознавчих дисциплін / В. Ципко // Рідна шк. – 2011. – № 1 – 2. – С. 13 – 17.
9. **Осмоловская И. М.** Эмоционально-ценностные отношения к миру как компоненты содержания образования / И. М. Осмоловская // Школа. – 2004. – № 2. – С. 5 – 8.
10. **Пархоменко О. М.** До питання оновлення парадигми виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка / О. М. Пархоменко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 28 – 34.
11. **Тригубенко В.** Формування гуманістичних цінностей особистості – сутність педагогічного процесу / В. Тригубенко // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 3. – С. 35 – 40.
12. **Кравчук О.** Розвиток екологічного змісту природничих предметів (кінець ХХ – початок ХХІ століття) / О. Кравчук // Біологія і хімія в шк. – 2002. – № 6. – С. 37 – 38.
13. **Павліченко А.** Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98 – 120.
14. **Білоусова В. О.** Гуманізація відносин учнів у позакласній роботі / В. О. Білоусова // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 38 – 45.
15. **Жирська Г. Я.** Формування гуманістичних цінностей в старшокласників у позаурочній роботі / Г. Я. Жирська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 147 – 152.
16. **Столяренко О.** Формування гуманних рис школярів загальноосвітньої школи / О. Столяренко // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – Т. 3. – С. 53 – 58.

- 17. Каташова О.** Виховання духовних цінностей ліцеїстів / О. Каташова / Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 1. – С. 9 – 12.
- 18. Лавроненко О.** Формування гуманістичних цінностей – важливий аспект виховання молодших школярів / О. Лавроненко // Рідна шк. – 2004. – № 7 – 8. – С. 26 – 28.
- 19. Клепиков В. Н.** Психолого-педагогический механизм приобщения детей к общечеловеческим ценностям / В. Н. Клепиков // Воспитание школьников. – 2011. – № 8. – С. 18 – 22
- 20. Аниськин С. В.** Эколого-гуманистические приоритеты в системе глобального образования / С. В. Аниськин // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті : міжнар. наук.-практ. конф., 11 – 13 лист. 2003 р. : матеріали конф. : в 4 ч. – Луганськ, 2003 – Ч. 2. – С. 43 – 49.
- 21. Сластенин В. А.** Общая педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. : в 2 ч. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002 – Ч. 2. – 256 с.
- 22. Пугачева Н. Б.** Психолого-педагогическое обеспечение инновационной деятельности образовательного учреждения / Н. Б. Пугачева // Завуч (науч.-практ. журн.). – 2005. – № 3. – С. 122 – 132.
- 23. Родыгина И. В.** Гуманизация и гуманитаризация естественнонаучного образования школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Родыгина Ирина Викторовна. – Луганск, 2000. – 232 с.
- 24. Гашенко І. О.** Педагогічні умови гуманітаризації природничо-наукової освіти старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гашенко Ірина Олександрівна. – К., 2006. – 201 с.
- 25. Бордюк В. М.** Формування життєтворчих цінностей старшокласників у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / В. М. Бордюк. – Луганськ, 2009. – 20 с.
- 26. Андрущенко В.** Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей, шляхи формування / В. Андрущенко, Ю. Руденко // Вища освіта України. – 2009 – № 1. – С. 13 – 19.
- 27. Тригубенко В.** Формування гуманістичних цінностей особистості: від Київської русі до сучасності / В. Тригубенко // Рідна шк. – 2009. – № 12. – С. 56 – 59.
- 28. Морозова Л.** Виховання екологічної культури особистості / Л. Морозова // Вища освіта України. – 2001 – № 2. – С. 88 – 92.
- 29. Щербаков Р. Н.** Теоретические основы формирования у учащихся гуманистических ценностей / на материале обучения физике): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.01 / Щербаков Роберт Николаевич. – М., 2000. – 417 с.
- 30. Екологічна освіта як аспект гуманізації шкільного навчання : актуальне інтерв'ю // Біологія і хімія в шк. – 1999. – № 6. – С. 2 – 6.**

* * *

Роман С. В. Формування еколого-гуманістичних цінностей школярів як педагогічна проблема

У статті докладно схарактеризовано найбільш уживані в педагогічній практиці складники змісту, структури, механізмів, технологій, методів формування (виховання) еколого-гуманістичних цінностей школярів. Одним із ґрунтовно розроблених аспектів досліджуваної проблеми на рівні форм виховної ро-

боти є формування гуманістичних цінностей школярів у позаурочний час. Серед головних умов активного формування цінностей школярів у позаурочній і позашкільній діяльності науковці виділяють гуманізацію міжособистісного спілкування й діалогізацію педагогічної взаємодії.

Ключові слова: еколого-гуманістичні цінності, формування цінностей, шкільна освіта, педагогічна проблема.

Роман С. В. Формирование эколого-гуманистических ценностей школьников как педагогическая проблема

В статье детально охарактеризованы наиболее применяемые в педагогической практике составляющие содержания, структуры, механизмов, технологий, методов формирования (воспитания) эколого-гуманистических ценностей школьников. Одним из содержательно разработанных аспектов исследуемой проблемы на уровне форм воспитательной работы является формирование гуманистических ценностей школьников во внеурочное время. Среди условий активного формирования ценностей школьников во внеурочной и внешкольной деятельности ученые выделяют гуманизацию межличностного общения и диалогизацию педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: эколого-гуманистические ценности, формирование ценностей, школьное образование, педагогическая проблема.

Roman S. V. Formation of ecologo-humanistic values of school students as pedagogical problem

The theoretical analysis of a problem of formation of values of younger generation in general education educational institutions showed that in modern pedagogical science it is the most developed at the level of the contents, forms and methods therefore we consider necessary to consider this aspect in our work. Considerable influence on development of the contents and technologies of formation of ecologo-humanistic values of school students renders, first of all, methodological bases to definition of the direction and strategy of educational process. In article the making contents most applied in student teaching, structures, mechanisms, technologies, methods of formation (education) of ecologo-humanistic values of school students are in details characterized. One of substantially developed aspects of a studied problem at the level of forms of educational work is formation of humanistic values of school students after hours. In extracurricular activities scientists distinguish a humanization of communication and a dialogization of pedagogical interaction from effective conditions of active formation of values of school students. Considerable interest for our research is represented by R.Shcherbakov's devoted to theoretical bases of formation of humanistic values of pupils on a material of studying of physics the dissertation work. The author offered the concept of valuable approach to training in physics which is based on basic situation that through involvement of pupils to the values of culture presented at course physics, it is possible to influence outlook and valuable and moral orientations of pupils, and through them and the personality.

Key words: ecologo-humanistic values, formation of values, school education, pedagogical problem.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

УМОВИ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ СОЦІАЛЬНИМ ПЕДАГОГОМ

Незважаючи на те, що підлітковий вік у психології ХХ ст. вивчали доволі докладно, сучасні підлітки відрізняються від однолітків попередніх поколінь низкою соціально-психологічних особливостей (Д. Фельдштейн, І. Дубровіна, Н. Майсак та ін.). Серед них дослідники віділяють підвищену конфліктність підлітків в умовах школи загалом та педагогічному процесі зокрема (В. Лозовцева, Д. Фельдштейн, Е. Киршбаум та ін.), у міжособистісному спілкуванні з однолітками (Т. Драгунова, В. Лозовцева, А. Сорокіна, А. Дорохова та ін.), з дорослими, а насамперед з батьками (А. Сорокіна, Т. Барлас та ін.). Сучасні підлітки частіше почали демонструвати девіантну та навіть делінквентну поведінку (Л. Філонов, Н. Майсак та ін.).

Практика показує, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, які виникають, в їхніх конфліктах переважають деструктивні тенденції. Для знижки гостроти подібних явищ та більш продуктивного вирішення міжособистісних конфліктів необхідний соціально-педагогічний супровід. Успішність взаємодії з підлітками соціального педагога залежить від знання вікової специфіки конфліктності та вибору адекватних способів та засобів роботи з ними.

Одним із складників конфліктної ситуації є її образ – те, як сприймають один одного та ситуацію учасники конфліктної взаємодії. Власне уявлення про конфлікт та способи його вирішення зумовлює вплив на спілкування підлітків, оскільки людина реагує не на реальність, а на те, як вона собі її уявляє (О. Улибіна, К. Абульханова-Славська, Г. Андреева та ін.).

Знання специфіки та статево-вікових особливостей цих уявлень необхідне для корекційної роботи з підлітками різних категорій (І. Дубровіна, Р. Овчарова та ін.). Розробка спеціальних тренінгів та індивідуальних програм допомоги підліткам, які мають комунікативні проблеми загалом і відрізняються підвищеною конфліктністю, потребують від соціального педагога діяльності зі створення інструментарію, який дозволяє вирішувати конфлікти в підлітковому середовищі. Отже, актуальність дослідження зумовлена практичним запитом сучасного суспільного розвитку, потребами шкільної соціальної служби, а також логікою наукового пізнання генезису уявлення про конфлікт у сучасних підлітків.

Так, у зв'язку з актуальністю проблеми вирішення конфліктів у підлітковому середовищі в діяльності соціального педагога й була визначена мета статті – розкрити умови вирішення конфліктів у підлітковому середовищі соціальним педагогом.

У фаховому спілкуванні соціальному педагогові доводиться не лише з'ясувати проблеми клієнта, а й переконувати його вести переговори, урегульовувати конфліктні ситуації, займатися розробкою умов, які б сприяли ефективному вирішенню конфліктів.

Потреба у фахівці як посереднику часто виникає з настанням реального зовнішнього або міжособистісного конфлікту. Для того щоб ефективно регулювати, вирішувати конфліктну ситуацію, соціальний педагог має передусім

з'ясувати структуру конфлікту, установити учасників, умови перебігу, контекст, у якому він відбувається, суб'єктивні образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників конфлікту та їх наслідки. Допмагаючи підліткові, соціальний педагог повинен ретельно дослідити характер його труднощів, визначити, цей конфлікт є об'єктивним (породженим об'єктивними причинами) чи суб'єктивними (наслідком особистих стосунків). Пізнавши природу й характер конфлікту, соціальний педагог повинен допомогти зрозуміти це підлітку, ретельно проаналізувати чинники, що спричиняють відхилення образу конфліктної ситуації від реальності.

Для того, щоб розробити ефективні умови вирішення конфлікту в підлітковому середовищі, соціальний педагог повинен передусім детально проаналізувати етапи конфлікту, а саме такі, як:

1. Посилення напруги (виникнення незначного протистояння з доволі прозаїчної причини, на цьому етапі найкраще долати незадоволення, однак люди нерідко уникають визнання напруги, сподіваючись, що вона мине сама собою).

2. Дилема ролей (з продовженням конфлікту напруга зростає, його учасники починають відчувати свою нездатність нейтралізувати її, виникнення конфлікту вони приписують певному інциденту, особі, події, предмету, їм стає дедалі складніше вийти з нього самотужки).

3. Накопичення несправедливості (учасники конфлікту починають вдаватися до звинувачень, що посилює напругу). Кожна сторона може відчувати несправедливість, гнів, готуватися до „війни”. На цьому етапі ще можливий вихід з конфлікту, розірвання його циклу, якщо учасники зустрінуться й обговорять предмет напруження. Та частіше вони вже не спілкуються, заглиблюються у свої проблеми.

4. Конфронтація (фокус у конфлікті зміщується на здобуття реваншу або відшкодування збитків, що блокує подальшу комунікацію, реалістичне розуміння конфліктної ситуації її учасниками, на цьому етапі, якщо його учасники виявляють негнучкість, відмовляються від взаємодії, конфлікт набуває деструктивних форм, переорієнтувавши увагу конфліктуючих сторін з аналізу збитків і втрат на початкову проблему, можна працювати над її розв'язанням).

5. Прилаштування, корекція, якщо сторони продовжують боротьбу, конфлікт набуває зтяжних ознак, проте й на цьому етапі можлива корекція поведінки учасників конфлікту.

Втручання соціального педагога в конфліктну ситуацію, яка склалась у підлітковому середовищі, має виходити з певних очікувань щодо його розв'язання. У своїх діях він має дотримуватися такої послідовності: визнати наявність конфлікту; визначити можливість для переговорів; умовити й погодити процедуру їх проведення; з'ясувати коло питань, які є предметом конфлікту; розробити варіанти рішень; забезпечити прийняття узгодженого рішення; реалізувати ухвалене рішення на практиці [1, с. 45].

Зробимо аналіз позицій учасників конфлікту, а також розглянемо основні стилі поведінки тих, хто конфліктує. Виділимо позиції учасників конфлікту та їхні характеристики:

1. Конкуренція (суперництво, протистояння, змагання). Її характеризують висока активність і прагнення розв'язати конфлікт власним способом,

незацікавленість у співпраці, схильність до вольових рішень, орієнтація на задоволення власних інтересів за рахунок інтересів інших, нав'язування свого рішення. Спирається вона на силу, використання всіх можливостей для утвердження своєї думки. Але він вкрай неефективний для розв'язання особистих конфліктів, оскільки стиль конкуренції викликає в інших почуття відчуження. Соціальний педагог може вдаватися до цього стилю, якщо він має певний авторитет і вважає свій варіант найкращим, якщо потрібно терміново прийняти рішення і для цього вистачає влади, за відсутності іншого шляху, за неможливості переконати інших, що ситуація кризова. Цей стиль забезпечує визнання, якщо буде досягнуто позитивний результат. Але, маючи на меті добрі стосунки з усіма, використовувати його не варто.

2. Ухилення (уникнення). До цього стилю слід удаватися тим учасникам конфлікту, чия ситуація нестійка, а також за неможливості співпраці над розв'язанням проблеми, якщо проблема не надто важлива, коли усвідомлено власну помилку й переваги іншої сторони.

Стиль ухилення застосовують у спілкуванні з психічно неврівноваженою людиною за відсутності причин підтримувати з нею контакти, не маючи певності, що конкретно слід робити. Доцільна ця стратегія й за браком інформації. Попри те, що цей стиль характеризують як втечу від відповідальності, він може бути цілком конструктивною реакцією на конфліктну ситуацію. Використовуючи його, соціальний педагог може перенести розв'язання конфлікту на зручніший час або допомогти підлітку вийти із конфліктної ситуації.

3. Пристосування. Обравши цей стиль, учасник конфлікту засвідчує свою налаштованість на взаємодію з іншою стороною, відмову від захисту власних інтересів. Виправданий він тоді, коли результати надзвичайно важливі для однієї сторони конфлікту й не надто суттєві для іншої, за неможливості здобути перемогу. У такій ситуації продемонстрована поступка сприяє пом'якшенню конфлікту, налагодженню стосунків. Іноді пристосування може набути змісту милосердя чи великодушності.

Соціальним педагогам доречно використовувати стиль пристосування, якщо насправді вони мало втрачають або збираються пом'якшити ситуацію, а потім повернутися до проблемного питання й відстояти свою позицію чи позицію клієнта.

4. Співпраця. Налаштувавшись на співпрацю, демонструючи готовність до неї, учасники конфлікту можуть брати активну участь у розв'язанні його, захищаючи при цьому власні інтереси. Для цього, правда, необхідна серйозна внутрішня робота, оскільки спершу належить з'ясувати прагнення, цілі, інтереси обох сторін, обговорити їх. За наявності достатнього часу можливе ефективне задоволення обох сторін.

Стиль співпраці доцільніший, якщо обидві сторони мають різні приховані прагнення, а тому важко визначити чинник незадоволення. У зв'язку з цим спершу здається, ніби обидві сторони прагнуть одного й того самого або мають протилежні цілі, що спричинює конфлікт. Але існує відмінність між зовнішніми виявами, прихованими інтересами і прагненнями (справжніми причинами конфліктної ситуації). Співпраця дає змогу побачити проблему й розв'язати її.

Якщо обидві сторони розуміють причину конфлікту, у них є більше можливостей знайти засоби його розв'язання. Стиль співпраці найважчий, але чи не найефективніший.

5. Компроміс. Особливістю цього стилю є часткове задоволення власних інтересів за рахунок часткових взаємних поступок. Такі дії можуть нагадувати співпрацю, однак за компромісу задоволення обопільних потреб відбувається на поверховому рівні, а приховані, внутрішні, потреби не аналізуються.

Компроміс найефективніший, якщо обидві сторони прагнуть одного й того самого, усвідомлюючи неможливість одночасного задоволення всіх інтересів. Найчастіше до нього вдаються, коли учасники конфлікту мають однакову владу і протилежні інтереси, за необхідності досягти рішення протягом короткого часу, унаслідок усвідомлення неефективності інших шляхів, за намагання зберегти нормальні стосунки.

6. Переговори. Суть їх полягає в обговоренні умов, за яких сторони можуть погодитися на співпрацю. Важливими передумовами конструктивності переговорів є взаємозалежність сторін, відсутність суттєвих розбіжностей у позиціях учасників переговорів, участь у переговорах осіб, які реально можуть приймати рішення щодо обговорюваних питань. Для успішного проведення переговорів і досягнення домовленостей необхідно не тільки добре аргументувати власну позицію, інтереси тих, про кого йдеться, але й дослуховуватися до позицій опонентів.

У соціально-педагогічній роботі найкраще, коли учасники конфліктів разом розв'язують проблему, маючи на меті ефективно досягнення результату, а саму проблему відокремлюють від особистостей. Важливо, щоб вони коректно ставилися один до одного, дотримуючись при цьому жорстких позицій щодо обговорюваної проблеми і способів її розв'язання, поступаючись силі аргументів, а не тиску [2, с. 23 – 31].

Унаслідок детального розгляду й аналізу основних позицій і стилів поведінки учасників конфлікту можна перейти до розгляду умов вирішення соціальним педагогом конфліктів у підлітковому середовищі.

На нашу думку, провідними й найефективнішими умовами, які сприятимуть вирішенню соціальним педагогом конфліктів у підлітковому середовищі, постають:

- формування конфліктологічної компетентності підлітків на основі ряду спільнопедагогічних принципів та компонентів;
- участь підлітків у колективних видах діяльності (суспільна корисна діяльність підлітків, участь у волонтерських рухах, спортивна діяльність підлітків, проведення тренінгів у підлітковому середовищі, рольові ігри);
- організація самовиховання підлітків (аутотренінги, саморегуляція поведінки, самоаналіз);
- взаємозв'язок спільного, диференційного й індивідуального підходів у процесі виховної роботи.

Перейдемо до розгляду та характеристики висунутих умов ефективного вирішення конфліктів у підлітковому середовищі.

Під конфліктологічною компетентністю розуміється сукупність теоретичних знань, умінь, навичок, які дозволяють цивілізовано побудувати спілкування й вибрати гідні варіанти поведінки в конфліктних ситуаціях, а також особистісних думок, які орієнтуються на емпатію, толерантність, конструктивний діалог.

Так, зміст конфліктологічної компетентності розкривається в її компонен-

тах, а саме: *інформаційно-ціннісному* (знання причин, закономірностей протікання конфліктів, стратегій їх вирішення, усвідомлення цінності й неповторності кожної людини, володіння основними конфліктологічними технологіями й визнання їхньої важливості й необхідності для власної поведінки); *інтегративно-діяльнісному* (потреба в продуктивній взаємодії з людьми й уміння її реалізувати, емпатія, толерантність, сформованість комунікативних, інтерактивних, умінь і навичок, готовність до діалогу); *мотиваційному* (потреба в діалозі як оптимальній формі взаємодії, прийняття конструктивної поведінки).

Сприяння формуванню в підлітків конфліктологічної компетентності передбачає проходження кількох етапів.

1. *Знаннєвий*: набуття необхідного обсягу конфліктологічних знань; формування науково-понятійного апарату, який допоможе адекватно висловити суть конфлікту, схарактеризувати його причини та способи вирішення.

2. *Інтерактивний*: готовність до продуктивної взаємодії, навичок конструктивної поведінки в конфлікті, уміння контролювати свій емоційний стан, адекватна реакція на нестандартні обставини.

3. *Світоглядний*: толерантність, конфліктологічна компетентність як вільний вибір, сприйняття діалогу як оптимальної форми суб'єкт-суб'єктних відношень, уміння прогнозувати розвиток ситуації власної поведінки [3, с. 25 – 26].

Для того щоб сформувати конфліктологічну компетентність підлітків, необхідно кілька рівнів реалізації. Проаналізуємо деякі з них.

Рівень змісту освіти: уведення до навчального плану шкіл курсу «Основи конфліктології», використання потенціалу гуманітарних предметів, виділення конфліктологічної проблематики в літературних сюжетах.

Технологічний рівень: використання інтегративних і діалогових технологій навчання. Застосування діалогу і як принципу побудови навчального змісту, і як евристичного прийому, який організовує взаємодію педагога й учня, сприяє вихованню таких особистісних якостей, як толерантність, увага до позиції іншої людини, уміння відстоювати свою думку, потреба в конструктивній взаємодії з людьми.

Рівень управління педагогічним процесом: створення конфліктологічної служби, яка буде виконувати діагностичну, профілактичну, корекційно-корегувальну функції. Сутність першої полягає у виявленні психологічної атмосфери в шкільному колективі підлітків, виявлення конфліктогенних учасників. Засоби – організація конфліктологічного моніторингу. Сутність другої функції – профілактика конфліктної поведінки. Засоби – навчання шкільному медіаторству, організація дискусійних клубів, проведення комунікативних тренінгів, тематичних вечорів. Сутність третьої функції – вирішення конфліктів, переведення їх в конструктивне русло. Засоби – метод перебудови ситуації, метод перебудови мотиваційної сфери і свідомості [3, с. 34 – 37].

Ми розглянули першу із запропонованих нами умов, яка, на нашу думку, є доволі ефективною, адже вона сприятиме розвитку таких особистісних якостей підлітків, як толерантність, відповідальність, самостійність, готовність до діалогу, нестандартних рішень, виходу із конфліктної ситуації, яка склалась у підлітка щодо дорослих (батьків, учителів), однолітків, а також щодо самого себе.

Друга виділена нами умова передбачає насамперед участь підлітків у колективних видах діяльності, а саме: суспільна корисна діяльність підлітків, участь у волонтерських рухах, спортивна діяльність підлітків, проведення тренінгів у підлітковому середовищі, рольові ігри. Розглянемо та проаналізуємо основні види колективної діяльності, які сприятимуть ефективному вирішенню соціальним педагогом конфліктів між підлітками й навколишнім середовищем.

У підлітковому віці значно розширена сфера діяльності. Тому головне завдання соціального педагога, урахувавши намагання підлітків посісти певне місце в очах однолітків, дорослих, у суспільстві, його різку підвищену потребу оцінити самого себе в системі „я й моя корисність для інших”, – поглибити ту лінію діяльності підлітка, у якій найбільшою мірою задіяні тенденції його розвитку як активного члена суспільства. Соціальному педагогу необхідно виділити форми й способи організації такої діяльності, розкрити можливості й механізми її виховного впливу, тим самим сприяти зменшенню конфліктності підлітків.

Суспільна корисна діяльність для підлітка є системою, яка, з одного боку, формує особисте спілкування підлітків у колективі, а з іншого – забезпечує усвідомлення його включеності не тільки в певний колектив, але й в суспільство загалом. Головним завданням організації суспільно корисної діяльності як частини виховного процесу є вплив на формування мотиваційно-потребнісної сфери підлітка. Суспільна корисна діяльність зумовлює формування необхідних якостей підлітка, залучаючи його до досвіду суспільної поведінки, завдяки цим якостям і досвіду сама розгортається на новому рівні. Цей взаємозумовлювальний процес забезпечує становлення самостійного підліткового колективу, формує в підлітків відповідальність, толерантність, тим самим сприяє зниженню конфліктної поведінки в підлітковому середовищі. У розвинутій суспільній діяльності, яка вміщує спортивну, трудову, художню, організаційно-суспільну діяльність, реалізується потреба підлітка в побудові нових взаємовідносин з дорослими, однолітками, потреба в самостійності. Внутрішкільна й позашкільна діяльність підлітків допомагає їм усвідомити суспільний характер людських взаємовідносин [4, с. 45].

Також важливе місце в підлітковому середовищі посідає спортивна діяльність, яка дозволяє підлітку краще оцінити свої можливості, відповідає його зусиллю знайти своє місце. Саме в підлітковому віці спортивна діяльність може стати засобом формування колективної спрямованості особистості. Хоча в спортивній діяльності важче формувати мотиви суспільної корисності, ніж ,наприклад, в організаційній, але в ній доволі детально можна розкрити взаємозв'язок „я й корисна справа”.

Формування суспільно корисної діяльності – важкий процес, який потребує виконання певних умов і побудований на певних принципах. Саме в цьому процесі в підлітка розвивається такі важливі якості, як відповідальність до порученої справи, уміння враховувати в своїй поведінці почуття й потреби інших людей, а в спілкуванні з ними – їх особистісні особливості, які формуються в такій діяльності. Система спілкування розвиває в підлітків соціальну активність.

Тому головне завдання соціального педагога – разом з батьками, учителями, адміністрацією шкіл залучати підлітків до різних видів суспільно-корисної діяльності, формувати дружній, надійний клімат в підлітковому середовищі, тим самим сприяти зниженню конфліктної поведінки.

На сьогодні дуже відома й розвинута волонтерська діяльність. Велика кількість молодих людей, підлітків, які є членами різних клубів за інтересами й взаємодопомоги, належать до волонтерів. У точному розумінні цього слова їхня діяльність не є чистим волонтерством, тому що члени цих груп надають допомогу насамперед собі, але водночас вирішують проблеми людей з найближчого оточення. Таким чином, така задіяність підлітків допоможе їм вирішувати свої конфліктні ситуації, і на фоні вирішення проблем інших людей по-іншому дивитися на свої вчинки, поведінку.

Актуальною потребою нині є забезпечення вчителів, психологів, соціальних педагогів належною тренінговою технологією, яка не була б маніпулятивним знеособленим підходом, призначеним свідомо контролювати поведінку підлітків, а надавала б їм свободу вибору та була б насправді гуманістичною.

Раніше школа головну увагу приділяла формуванню в дітей таких умінь і навичок, які пов'язані з когнітивним розвитком, а не з розвитком їх як особистостей, тобто соціальним розвитком. Під час перехідного вікового періоду підлітки виробляють нові стилі міжособистісних стосунків. Проте без успішних соціальних умінь цей досвід може стати негативним і призвести до різного роду конфліктів, соціальної ізоляції, психологічного відчуження, злочинності, уживання наркотиків, алкоголю, тобто делінквентної поведінки.

Знання фактів, володіння інформацією ще не є достатнім для того, щоб працювати компетентно. Підлітку недостатньо якомога більше знати й розуміти, треба застосовувати ці знання в повсякденному житті. Тому, на нашу думку, тренінг є найефективнішою технологією, яка сприятиме вирішенню конфліктної ситуації в підлітковому середовищі.

Зауважимо, що впливовим засобом є також рольові ігри, які впливають на духовний розвиток людини. Найменування ролі, двох планів самопочуття (ігрового і реального), сюжету забезпечують цій грі багатообразні виховні можливості [5, с. 23].

Так, усі види колективної діяльності є дуже ефективними засобами, які сприятимуть зниженню конфліктної поведінки підлітків в навколишньому середовищі.

Третя умова ефективного вирішення соціальним педагогом конфліктів у підлітковому середовищі – організація самовиховання підлітків. До основних компонентів, засобів цієї умови можна віднести аутотренінги, саморегуляцію поведінки підлітків, тренінг, самоаналіз конфліктних ситуацій та ін.

На сьогодні актуальним є такий засіб, як арт-терапія. Зазначимо, що вітчизняні вчені вказують на необхідність використання арт-педагогіки та арт-терапії (І. Левченко), оскільки саме художня творчість пов'язана з діями трьох факторів: експресії, комунікації й символізації. Арт-терапія має дуже важливий терапевтичний ефект, який допомагає позбавитися стресів,

страхів, непорозумінь, а також сприятиме зниженню конфліктності в підлітковому середовищі.

Арт-терапія дозволяє людині передати не тільки те, що вона бачить у навколишньому середовищі, а й у своїх фантазіях, усвідомити й змінити своє ставлення до тих чи тих явищ. Вона сприяє культурному розвитку особистості, важлива для емоційного й інтелектуального розвитку людини. Позитивний вплив мистецтва на життя людей давно відоме, тому до нього стали звертатися за допомогою. Мистецтво допомагає людям набутися психічної стійкості й активності.

Е. Крамер називає фактори лікувального впливу арт-терапії. Основними в досягненні позитивних ефектів арт-терапії вона вважає численні можливості самого процесу художньої творчості, яка дає змогу переживати внутрішні конфлікти. У процесі творчого акту внутрішні конфлікти переживаються заново, усвідомлюються й урешті-решт вирішуються [4, с. 31 – 37].

Так, арт-терапія як один з методів організації самовиховання теж сприятиме зниженню конфліктності в підлітків, оскільки підлітковий вік вважають кризовим, і саме в цей період у підлітків виникає непорозуміння з оточенням. Тому соціальний педагог повинен використовувати арт-терапію, аутотренінги, методи саморегуляції поведінки, що сприятиме зниженню і внутрішніх конфліктів, і конфліктів, які виникають на міжособистісному рівні.

Запропонована нами четверта умова – взаємозв'язок спільного, диференційного та індивідуального підходів у процесі виховної роботи – об'єднує всі перелічені вище умови, а, таким чином, і методи, які входять до цих умов, а саме: аутотренінги, саморегуляція поведінки, самоаналіз, суспільна корисна діяльність підлітків, участь у волонтерських рухах, спортивна діяльність підлітків, проведення тренінгів у підлітковому середовищі, рольові ігри.

Отже, зазначені умови, на нашу думку, сприятимуть розв'язанню конфліктних ситуацій в підлітковому середовищі соціальним педагогом. Саме ці умови містять необхідні методи та технології роботи, завдяки яким соціальний педагог може використовувати в своїй діяльності й індивідуальний, груповий, і диференційний підходи, також за допомогою певних методик може навчити підлітків, як самим виходити з конфліктних ситуацій, тобто, використовуючи в своїй діяльності такі ефективні умови, соціальний педагог надасть підліткам не тільки певний багаж знань і умінь, але й закріпить певні навички.

Література

1. **Практика** соціальної роботи : Асоціація психіатрів України / под ред. О. Насинник. – К. : Логос, 1996. – 196 с.
2. **Конфлікти** в суспільстві: діагностика і профілактика : тези III Міжнар. наук.-практ. конф. – Чернівці, 2005. – 476 с.
3. **Сулимова Т. С.** Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов / Т. С. Сулимова. – М. : Практическая психология, 1996. – 276 с.
4. **Фельдштейн Д. И.** Проблема возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М. : Владос, 1994. – 269 с.
5. **Ішмуратов А. Т.** Конфлікт і згода / А. Т. Ішмуратов. – К. : Наук. думка, 2006. – 190 с.

Юрків Я. І. Умови вирішення конфліктів у підлітковому середовищі соціальним педагогом

Конфлікти неминучі в усіх сферах суспільного життя, тому винятком не є й підліткове середовище. Підлітковий вік традиційно вважають переходом від дитинства до дорослості. Усе, що стосується розвитку, якісно перебудується, виникають і формуються нові утворення, що нерідко призводить до виникнення конфліктів з батьками, однолітками, учителями, із самим собою. Для того щоб сприяти ефективному вирішенню конфліктних ситуацій в підлітковому середовищі, соціальному педагогові необхідні умови, завдяки яким його діяльність буде більш продуктивною. До загальних умов, які доцільно використовувати соціальному педагогові для вирішення підліткових конфліктів, слід віднести: формування конфліктологічної компетентності підлітків на основі низки спільно педагогічних принципів та компонентів; участь підлітків у колективних видах діяльності (суспільна корисна діяльність підлітків, участь у волонтерських рухах, спортивна діяльність підлітків, проведення тренінгів у підлітковому середовищі, рольові ігри); організація самовиховання підлітків (аутотренінги, саморегуляція поведінки, самоаналіз, тренінги); взаємозв'язок спільного, диференційного й індивідуального підходів у процесі виховної роботи. Використовуючи в своїй роботі зазначені вище умови, соціальний педагог за певний проміжок часу зможе досягти зниження конфліктності в підлітковому середовищі.

Ключові слова: підліток, підліткове середовище, соціальний педагог, конфлікт.

Юрков Я. И. Условия разрешения конфликтов в подростковой среде социальным педагогом

Конфликты неизбежны во всех сферах общественной жизни, поэтому исключением не является и подростковая среда. Подростковый возраст традиционно считается переходным от детства к взрослости. Все, что касается развития, качественно перестраивается, возникают и формируются новые образования, что нередко приводит к возникновению конфликтов с родителями, сверстниками, учителями, с самим собой. Для того чтобы способствовать эффективному решению конфликтных ситуаций в подростковой среде, социальному педагогу необходимы условия, благодаря которым его деятельность будет более продуктивной. К общим условиям, которые целесообразно использовать социальному педагогу при решении подростковых конфликтов, следует отнести: формирование конфликтологической компетентности подростков на основе ряда совместно педагогических принципов и компонентов; участие подростков в коллективных видах деятельности (общественно полезная деятельность подростков, участие в волонтерских движениях, спортивная деятельность подростков, проведение тренингов в подростковой среде, ролевые игры); организация самовоспитания подростков (аутотренинг, саморегуляция поведения, самоанализ, тренинги); взаимосвязь общего, дифференцированного и индивидуального подходов в процессе воспитательной работы. Используя в своей работе выше указанные усло-

вия, социальный педагог за определенное количество времени сможет добиться снижения конфликтности в подростковой среде.

Ключевые слова: подросток, подростковая среда, социальный педагог, конфликт.

Yurkiv Y. I. The terms of the resolution of the conflicts in the teenage environment social pedagogue

Conflicts are inevitable in all spheres of public life, therefore there is an exception and the teenage environment. Teen age is traditionally considered to be the transition from childhood to adulthood. All that regards the development of qualitatively changed, arise and the formation of new education, which often leads to conflicts with parents, peers, teachers, with yourself. In order to contribute to the effective solution of conflict situations in the teenage environment, social pedagogue are the conditions, due to which its activities will be more productive. In General terms, which it is appropriate to use social pedagogue at the decision of teenage conflicts, should include: the formation of conflict competence of adolescents on the basis of a number of jointly pedagogical principles and components; the participation of adolescents in collective activities (social useful activities of teenagers, participation in volunteer movements, the sports activities of adolescents, conducting trainings in the teenage environment, role-playing games); organization of self-education of adolescents (meditating, self-regulation of conduct, self-analysis, training); the relationship of the total, differential and individual approaches in the process of educational work. Using in their work the above mentioned conditions, a social pedagogue for a certain amount of time, will be able to reduce the conflicts in the teenage environment.

Key words: adolescent, teen environment, a social teacher of the conflict.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2013 р.
Прийнято до друку 26.04.2013 р.*

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК [378:305]:37.015.3

Калько І. В.

ГЕНДЕРНА ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Становлення України як сучасної демократичної держави європейського типу супроводжується низкою проблем, пов'язаних із світоглядним, моральним, духовним потенціалом і кожною особистістю, і українського суспільства загалом. Своєю чергою, суспільні перетворення суттєво змінюють установлені способи життєдіяльності, суспільні норми та ідеологічні конструкції, що їх визначають.

Українська система освіти повинна обрати такий напрямок у формуванні світогляду майбутнього покоління, що ґрунтувався б на гуманістичних принципах. Серед бар'єрів, які потрібно подолати суспільству на шляху до демократичного майбутнього, є проблема формування гендерного паритету та гендерної політики в Україні. Освіта в цьому випадку – чи не найважливіший метод вирішення зазначеного вище завдання. У цьому контексті зауважимо, що суспільні зміни кінця ХХ – початку ХХІ ст. в Україні викликали необхідність перебудови системи освіти та її адаптації до нових реалій і вимог. Основою для виникнення гендерного підходу в освіті та вихованні стало нове соціальне знання (М. Фуко, І. Гофман, П. Бергер, Т. Лукман та ін.) і наукові розвідки теоретиків фемінізму, майже невідомі в Україні до недавнього часу (Дж. Скотт, Дж. Батлер, Ю. Кристева, Л. Іригарей та ін.).

На пострадянському просторі гендерній проблематиці в освіті приділяють увагу такі дослідники, як І. Кон, О. Ярьська-Смирнова, Л. Попова, Л. Штильова, І. Кльоцина, О. Чеснокова та ін. Доцільність гендерної освіти вивчають і доводять в наукових розвідках Т. Талько, Т. Дороніна, О. Луценко.

Проведений аналіз літератури дає підстави стверджувати, що існує необхідність у психолого-педагогічному вивченні ступеня дослідженості гендерної освіти й виховання студентської молоді. Актуальність досліджуваного явища зумовлена відсутністю конкретних наукових розробок із зазначеної проблеми. Згадані вище науковці розкривають лише деякі аспекти визначеного нами питання, висвітлюють проблему дослідження в межах своїх наукових розвідок.

Мета статті – на основі психолого-педагогічного аналізу визначити ступінь дослідження проблеми гендерної освіти й виховання студентської молоді.

Методологічне й теоретичне значення для нашого дослідження має психолого-педагогічний аналіз проблеми. Спробуємо систематизувати наявні з цієї проблематики матеріали, зробити їх аналіз та з'ясувати рівень дослідженості педагогічних аспектів гендерних питань студентської молоді.

Серед розвідок, які хоча б частково присвячені вивченню цієї проблеми, нашим завданням відповідає низка праць. Систематизуємо літературні

джерела за змістом та виділимо питання, які порушували науковці під час вивчення гендерної освіти й виховання студентської молоді.

Тривалий час синонімом терміна „гендер” було поняття „стать”. Російський соціолог І. Кон вважає, що до середини ХХ ст. статеву належність індивіда вважали визначеним біологічним фактом, з якого автоматично виводили всі тілесні, соціальні й психологічні відмінності між чоловіками й жінками. Він пише: „Сучасна наука розрізняє біологічну репродуктивну стать – статус індивіда як самця чи самки – і соціальну стать як сукупність соціокультурних і поведінкових характеристик і ролей, що визначають особистий, соціальний і правовий статус чоловіка чи жінки в певному суспільстві” [1].

Останнім часом у науці доволі чітко розмежовують біологічні і соціокультурні аспекти відмінностей чоловічого і жіночого, пов’язуючи їх з поняттями статі й гендеру. Згодом поняття „гендер” почало означати соціо-статеві характеристики статі, на відміну від власне біологічних (генетико-морфологічних, анатомічних, фізіологічних), із властивими їй характеристиками способу життя, поведінки, намірів і прагнень тощо. Гендер стосується не тільки чоловіків і жінок як окремих індивідів, а й характеризує відносини між ними як соціально-демографічними групами, гендерні відносини загалом – те, як реалізуються соціальні ролі жінок і чоловіків, дівчаток та хлопчиків, як вони соціально вибудовуються.

Термін „гендер” та пов’язана з ним проблематика сьогодні набули значного поширення й розвитку. На думку Л. Штильової, сутність поняття „гендер” полягає передусім в ідеї соціального моделювання чи конструювання статі (на відміну від біологічної статі, яка задається генетично). Соціальна стать конструюється соціальною практикою. Суспільство формує систему норм поведінки, що ставить виконання певних ролей у залежність від біологічної статі індивіда. Так, виникає чіткий ряд уявлень про те, що є „чоловіче” і що є „жіноче” в конкретному суспільстві. Невідповідність статі і гендеру – поширена причина важких невротичних станів [2, с. 84 – 92].

У цьому контексті цікавою є думка члена наукової ради проекту „Російські літні школи з гендерних досліджень” Московського державного педагогічного університету Л. Попової. Вона трактує гендер як фундаментальний вимір соціальних відносин, укорінений у культурі, у якому є елементи усталеності та мінливості. Саме тому поняття „гендер” має більше описовий, а не пояснювальний характер, воно непостійне, історично й культурно змінюється. Аналогічно, те, що вкладається в зміст висловлювання „бути чоловіком” або „бути жінкою”, змінюється від покоління до покоління, різне для різних етнічних, расових, релігійних груп, так само як і для різних соціальних верств [3, с. 13].

Отже, нами встановлено, що сьогодні термін „гендер” почали застосовувати для опису всіх перетворень у суспільстві та державі. Усе більшого розголосу, поширення й у науковому вжитку, й у політико-правовому аналізі проблем рівності статей набуває поняття гендеру в Україні. Унаслідок проведеного нами теоретичного аналізу психолого-педагогічних наукових праць щодо визначення поняття „гендер” можна констатувати, що розробку поняття „гендер” активно почали здійснювати саме в нових соціокультурних умовах розвитку українського суспільства.

Зауважимо, що існують дослідження з вивчення гендерних теорій, які розкривають питання, пов’язані з проблемою нашої наукової розвідки. Зазначені літературні джерела можна виділити в окрему групу. Як підкреслює ви-

датна українська гендерна експертка та дослідниця Т. Мельник, на відміну від Заходу, розробка теорії гендера в Україні акцентувала увагу не на проблемах жінок, а на гендерних відносинах жінок і чоловіків у суспільстві [4, с. 16 – 51].

Різноманітність підходів до проблеми гендера, а також наявність низки теорій самі собою є свідченням ступеня розвиненості й теоретичної глибини проблеми. Погодимось з українським дослідником, автором праць з проблем гендерної педагогіки В. Кравець, що гендерні теорії ґрунтуються на тому, щоб інтереси й досвід жінок, так само як і чоловіків, стали обов'язковим критерієм під час розроблення загальних концепцій суспільного розвитку, їх утіленні в життя, виконанні програм у політичній, економічній, соціальній, культурній та інших сферах, щоб жінки й чоловіки могли однаково цим скористатися [5, с. 68].

Аналізуючи наукову літературу із зазначеної вище проблеми, виділимо основні гендерні теорії, які лежать у межах нашого наукового дослідження:

- теорія статевого диморфізму, що розглядає жіночу стать як носія генетичної інформації, а чоловічу стать – як оболонку цього ядра (В. Геодакян);
- теорія гендерного відбору лідерів пояснює критерії, які висувуються до чоловічої та жіночої особи під час їх відбору (Дж. Боумен, С. Суттон);
- теорія гендерної схеми, яка припускає, що статева типізація є результатом навчання (С. Бем);
- теорія когнітивного розвитку, яка полягає в досягненні в пізньому підлітковому або дорослому віці наступного рівня морального розвитку: усвідомлення рівних прав людей, соціальної справедливості та демократії тощо (Л. Колберг);
- теорія соціального конструювання гендеру віддає перевагу суспільним структурам, які приводять до моделювання соціостатевих ролей (О. Вейнінгер).

Останнім часом гендерні дослідження стали невід'ємною частиною педагогічної науки. У цьому контексті вважаємо за доцільне звернутися до аналізу наявних основних освітніх парадигм з погляду гендерного компонента освіти. Уведення гендерного компонента в систему освіти України є одним із способів реалізації національної доктрини розвитку освіти: „Створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти” [6, с. 165].

Вагомий внесок у розробку концепції гендерного підходу в сучасній педагогічній освіті зробили І. Кльоцина (шляхи гендерної соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей, розробка для студентів практикуму з гендерної проблематики) [7]; В. Кравець (розробки науково-теоретичних засад гендерної педагогіки) [5]; Л. Булатова, І. Зверєва, О. Луценко (дослідження проблем інтеграції гендерного підходу в систему освіти України в цілому і, особливо, у систему вищої педагогічної освіти) [8 – 10] та ін.

Гендерна освіта й виховання в умовах розвитку сучасного суспільства на засадах гендерної рівності й демократії, розширення євроінтеграційного

простору – нагальна потреба часу, оскільки становить один із важливих компонентів соціалізації молодого покоління, забезпечення всієї повноти самореалізації хлопців і дівчат у різних сферах суспільного життя завдяки набуттю егалітарної свідомості й відповідних способів життєдіяльності. Поширення практики гендерного виховання у вітчизняній педагогіці ґрунтується на реалізації нового – гендерного – підходу в чинні елементи національних систем освіти, що зумовлено пріоритетом принципу гендерної рівності в соціальній і освітній політиці.

Здійснений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити кілька узагальнювальних висновків. Вивчення проблеми гендерної освіти й виховання студентської молоді дає можливість визначити, що вона є доволі багатогранною, оскільки містить складний понятійний апарат і об'єднує наукові дослідження щодо проблеми вивчення в історичному, соціологічному, психологічному, педагогічному та інших аспектах. Проаналізовані наукові розвідки можна класифікувати за трьома основними напрямками, які найбільше співвідносяться з темою нашої роботи. Перший напрям пов'язаний з визначенням необхідного понятійного апарату проблеми дослідження, а саме визначення поняття „гендер” (І. Кон, Л. Штильова, Л. Попова). Другий напрям аналізу – це література гендерної спрямованості, що висвітлює сутність гендеру в соціально-гуманітарних наукових теоріях (В. Геодакян, Дж. Боумен, С. Суттон, С. Бем, Л. Колберг, О. Вейнінгер). Третій напрям аналізу наукової літератури – це публікації, які розкривають сутність, зміст та організацію гендерної освіти й виховання студентської молоді (Л. Булатова, І. Зверєва, І. Кльочина, В. Кравець, О. Луценко).

Отже, психолого-педагогічний аналіз наукової літератури показав, що зазначена проблема привертала увагу науковців, але загалом огляд публікацій засвідчує недостатню вивченість питання. Науковці тією чи тією мірою зосереджували увагу й висвітлювали окремі аспекти гендерної освіти й виховання лише за зазначеними вище напрямками.

Аналіз наукової літератури дозволив усвідомити низку невирішених питань щодо проблеми дослідження та визначитися з тими, з'ясувати які ми маємо намір у подальшій роботі, зокрема – ґрунтовний аналіз сутності поняття „гендерна культура”.

Література

1. **Кон И. С.** Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Олимп, ИНФРА-М, 1999. – 210 с.
2. **Штылева Л. В.** Почему учителю XXI века необходимо знать про „гендер” и обладать гендерным измерением в работе с детьми ? Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования : метод. пособие / Л. В. Штылева. – Иваново, 2000. – 165 с.
3. **Попова Л. В.** Гендерные аспекты самореализации личности : учеб. пособие / Л. В. Попова. – М. : Прометей, 1996. – С. 13, 58 – 67.
4. **Мельник Т. М.** Доповідь : Гендерна експертиза українського законодавства: важливість і необхідність проведення / Т. М. Мельник // Рівність жінок і чоловіків в Україні. Правові аспекти : матеріали міжнар. наук.- практ. конф. (К., 20 – 21 лист. 2000 р.). – К. : Логос, 2001. – С. 16 – 51.
5. **Кравець В. П.** Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.

6. Нормативно-методичні основи гендерних перетворень – К. : Логос, 2005. – С. 160 – 165.

7. Клєцина И. С. Гендерная социализация : учеб. пособие / И. С. Клєцина. – СПб : Питер, 1998. – 233 с.

8. Булатова Л. О. Гендерна педагогіка : навч.-метод. посіб. – Суми : СДПУ, 2001. – 68 с.

9. Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми і молоддю в Україні : теорія і практика : монографія / І. Д. Зверєва. – К. : Правда Ярославічів, 1998. – 333 с.

10. Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка / О. А. Луценко // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К. І. С., 2004. – 210 с.

* * *

Калько І. В. Гендерна освіта й виховання студентської молоді як психолого-педагогічна проблема

У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз наукової літератури з проблеми гендерної освіти й виховання студентської молоді, виявлено три основні напрямки, за якими можна її класифікувати. Доведено недостатню вивченість і необхідність проведення ґрунтовного дослідження питання гендерної освіти й виховання студентської молоді.

Ключові слова: гендер, гендерна освіта й виховання, студентська молодь.

Калько И. В. Гендерное образование и воспитание студенческой молодежи как психолого-педагогическая проблема

В статье осуществлен психолого-педагогический анализ научной литературы по проблеме гендерного образования и воспитания студенческой молодежи, выявлены три основных направления, за которыми можно ее классифицировать. Доказано недостаточную изученность и необходимость проведения основательного исследования вопроса гендерного образования и воспитания студенческой молодежи.

Ключевые слова: гендер, гендерное образование и воспитание, студенческая молодежь.

Kaliko I. V. Gender education and upbringing of student youth as the psychological-pedagogical problem

The article presents the psychological – pedagogical analysis of scientific literature about gender education and upbringing of student youth, identified three main directions in which it is possible to classify it. It is proved that gender education and upbringing student youth not enough studied and there is need for a thorough research this question.

Key words: gender, gender education and upbringing, student youth.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НА ОСНОВІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ

Важливою рисою нової парадигми виховання постає гендерна рівність, просування якої є однією з найактуальніших проблем сьогодення. Керуючись положенням, що позанавчальна діяльність спрямована на реалізацію виховних завдань, таким завданням у процесі соціалізації юнаків та дівчат визначено гендерне виховання особистості, спрямована на подолання нерівності і гендерних стереотипів, формування егалітарної ідеології статей для встановлення егалітарних гендерних відносин на засадах ідеї гендерної рівності.

На думку В. Кравця, гендерне виховання є важливим компонентом соціалізації статей, яке спрямоване „на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі” [1, с. 174]. Мета гендерного виховання полягає не тільки в необхідності формувати правильне розуміння сутності моральних норм і установок у сфері гендерних взаємовідносин, але й потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності.

Сучасне виховання, яке ґрунтується на статево-рольовому підході, на думку О. Луценко, істотно обмежує розвиток особистості рамками традиційних гендерних ролей. Тому вчена наголошує, що поняття виховання в сучасній педагогіці як певній системі впливу та взаємовпливу в межах суб’єкт-суб’єктних відносин педагогічного процесу та соціалізації особистості потрібно розглядати з позицій гендерного підходу, „який передбачає гармонізацію статево-рольової взаємодії на основі егалітаризму як принципу рівних прав та можливостей особистості незалежно від статі” [2, с. 494]. На думку дослідниці, конструктивістське розуміння статі допоможе уникнути стереотипів ієрархічності, дискримінації, асиметрії в навчально-виховному процесі і визначає його як „принципово новий сучасний підхід до інтерпретації освітніх проблем” [Там само, с. 479].

Підтримуючи цю позицію, І. Іванова та О. Цокур стверджують, що „пріоритетну роль у гендерному вихованні повинні посісти сучасні технології навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне і критичне мислення, ґрунтуються на основі різнобічної взаємодії” [3, с. 194].

Не дивно, що в сучасній педагогічній науці обґрунтовується необхідність упровадження гендерного підходу в процес навчання та виховання учнівської та студентської молоді (І. Іванова, О. Луценко, І. Мунтян, Н. Приходькіна, О. Цокур, Л. Штильова та ін.). Місію гендерного підходу в педагогічній практиці розуміють як конструювання певної навчально-виховної діяльності, яка спрямована на подолання нерівності та гендерних стереотипів, формування егалітарної ідеології статей і досвіду егалітарних відносин.

Гендерний підхід у виховному процесі дозволяє виявити, що відмінності в сприйнятті чоловіків і жінок визначаються не стільки фізіологічними особливостями, скільки вихованням на основі поширених у певній культурі уявлень про сутність чоловічого та жіночого.

Тож, мету цієї статті ми вбачаємо в обґрунтуванні організації позанавчальної діяльності студентів коледжу в процесі соціалізації на основі гендерного підходу.

Організація позанавчальної діяльності студентів коледжу в процесі соціалізації на основі гендерного підходу потребує від дослідника якісного переосмислення методологічних й ідеологічних орієнтирів на принципах егалітаризму, що вимагає проведення аналізу й реконструкції будь-яких виховних заходів у напрямку нейтралізації традиційних гендерних стереотипів щодо ролей жінок і чоловіків у сучасному суспільстві та розширення соціального простору для всебічного розвитку особистості кожного/кожної студента/студентки.

Перегляд підходу до організації позанавчальної діяльності в процесі гендерної соціалізації в руслі ідей гендерної рівності – це винахід певних шляхів і способів створення сприятливих умов для розвитку здібностей особистості студента або студентки, а також стратегії партнерської гендерної взаємодії вихователя й студентів. Спираючись на викладене вище, ми впевнено можемо стверджувати, що таким підходом має бути гендерний, в основі якого відповідно до завдань нашого дослідження повинна міститися ідея гендерної рівності, і він, своєю чергою, повинен на основі егалітаризму поєднувати всі компоненти системи позанавчальної діяльності студентів, тобто її зміст, принципи, педагогічні технології.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що гендерний підхід у підготовці студентів ґрунтується на принципі рівноправності статей, створенні партнерської моделі у процесі міжособистісної взаємодії, визнанні цінності обох статей через подолання застарілих гендерних стереотипів, що загалом передбачає організацію досвіду рівноправного співробітництва в педагогічному процесі представників різної статі „із заохоченням тих видів діяльності, які відповідають дійсним інтересам і можливостям особистості, а не стереотипним вимогам до неї як представника певної статі” [4, с. 15]. Тобто, підкреслюючи необхідність реорганізації, поліпшення, розвитку та оцінки виховних впливів у позанавчальній діяльності студентів коледжу, гендерний підхід робить це можливим для того, щоб змінити наявні традиційні гендерні уявлення щодо домінування чоловічих норм та способу життя в сучасному суспільстві, на егалітарні, які приведуть до посилення процесів трансформації гендерних відносин у напрямку гендерної рівності.

Упровадження гендерного підходу в педагогічну практику навчальних закладів, зокрема вищих, на сьогодні означає:

1) *зміну ідеології педагогічної взаємодії*, яка передбачає: перехід від статево-рольових установок у педагогів, які акцентують увагу на статево-специфічних відмінностях в опануванні навчальним матеріалом та поведінці дівчат і юнаків; відмову від дискримінаційних практик нерівного спілкування в процесі педагогічної взаємодії вчителів із представниками обох статей; ліквідацію гендерної асиметрії в навчально-виховному середовищі.

2) *перегляд методологічних (ціннісних) орієнтирів* у «статевому вихованні», що потребує переходу педагогів від уявлень щодо біологічно зумовлених ролей чоловіків і жінок в сім'ї та суспільстві до розуміння соціокультурних механізмів їх закріплення в міжстатевих відносинах; підготовку дівчат і юнаків до відповідальних статевих стосунків на основі егалітарних принципів (поваги індивідуальності, рівноправного партнерства статей у сім'ї

та суспільстві); зміни домінують-залежної моделі відносин на модель партнерських взаємовідносин, у якій жінки та чоловіки постають як різні, але рівні індивіди, які однаково цінні та унікальні [5, с. 142 – 144].

Вивчення сутності гендерного підходу дозволило виявити, що загальними завданнями, пов'язаними з його реалізацією в педагогічній практиці, на сьогодні є:

- гендерний аналіз навчально-виховного середовища, включаючи «прихований навчальний план», ліквідацію в ньому гендерних стереотипів, які обмежують розвиток особистості, будь-то юнак або дівчина;
- інтеграція до змісту навчання й виховання студентської молоді сучасних наукових знань щодо культурної природи соціостатевих відмінностей, правдивої інформації щодо внеску жінок і чоловіків у розвиток суспільства;
- зміна педагогічної взаємодії й у навчальній, й у позааудиторній роботі, що повинна відбуватися на основі уявлень щодо рівноправності статей у суспільстві, поваги прав особистості на самовираження та індивідуальність;
- організація виховних ситуацій, які потребують від студентів критичного осмислення, аналізу та оцінки наявних гендерних стереотипів, систем і гендерних взаємовідносин, особистісного досвіду протистояння щодо їхнього впливу;
- формування активної життєвої позиції в питаннях подолання будь-яких форм дискримінації за ознакою статі [5, с. 180].

Гендерний підхід, на нашу думку, має ґрунтуватися на принципах гендерної освіти, які цілком співвідносяться з виховними завданнями під час організації позанавчальної діяльності студентів у процесі гендерної соціалізації.

- *Орієнтація на співробітництво.* Сутність його полягає в активному використанні діалогу, на відміну від авторитарного викладання.
- *Розвиток особистісного потенціалу.* За умови реалізації цього принципу акцент потрібно робити не стільки на розвиток сфери інтелекту, скільки на розвиток таких особистісних складників, як Я-концепція, мотиваційна та емоційна сфери особистості.
- *Єдність теорії та практики.* Сутність цього принципу полягає у використанні життєвого досвіду в процесі позанавчальної діяльності.
- *Принцип активності.* Він спонукає особистість до активного соціального життя на основі особистісного розвитку [6].

Реалізація гендерного підходу в позанавчальній діяльності студентів коледжу має на меті досягнення гендерної рівності в міжособистісних взаєминах, тому підхід гендерної рівності відповідно до завдань нашої статті передбачає розробку нових шляхів організації та проведення виховних заходів, спрямованих на активне залучення студентів коледжу до суспільних справ, які мають сприяти формуванню прояву їхньої особистої позиції, поглядів і уявлень щодо гендерної рівності.

Усе викладене вище дозволяє нам визначитися з концептуальними положеннями організації позанавчальної діяльності студентів коледжу на основі гендерного підходу для забезпечення їхньої ефективної гендерної соціалізації.

Нами обрані такі методологічні орієнтири:

- 1) види позанавчальної діяльності мають бути спрямовані на самовираження й розвиток активної особистості, необмеженої застарілими гендерними стереотипами;

2) необхідне використання інтерактивних, діалогових форм і методів виховання, активного залучення самих студентів у виховний процес, їхнього власного досвіду, власних спостережень та ідей;

3) будь-які види позанавчальної діяльності повинні мати особисте значення, узгоджуватися з інтересами студента/студентки, орієнтуватися на реальне їх використання в житті студентської молоді;

4) педагог і студенти повинні спільно узгоджувати цілі виховного процесу, бути партнерами в педагогічній взаємодії, відмовляючись від авторитарних способів виховання;

5) у процесі позанавчальної діяльності необхідно надавати студентам якомога більше свободи у виборі тих видів діяльності, індивідуальної або групової роботи тощо, до яких вони мають схильність.

Ураховуючи, що інтегрування гендерного підходу в позанавчальну діяльність студентів коледжу в процесі соціалізації ґрунтується на включенні ідеї гендерної рівності в різні напрямки виховної роботи, цілком зрозуміло, що це передбачає вибір тих суспільних справ і заходів, які мають забезпечувати тісний взаємозв'язок цих напрямків (національне виховання, естетичне, моральне, правове, трудове тощо) із втручанням у них гендерного підходу в процесі організації позанавчальної діяльності.

У зв'язку з цим побудова процесу гендерної соціалізації студентів коледжу відповідно до реалізації гендерного підходу в позанавчальній діяльності студентів пов'язана, на нашу думку, з кількома напрямками виховної роботи, які ми визначаємо для себе пріоритетними:

- *ставлення до суспільства гендерної рівності*: громадянське виховання, орієнтоване на становлення активної громадянської позиції в напрямку усвідомлення значущості тих необхідних гендерних перетворень, що відбуваються у всьому світі, зокрема на Україні;

- *міжособистісні гендерні відносини*: духовно-моральне виховання, спрямоване на формування поваги до іншого/іншої, толерантного ставлення до думок інших, культури міжособистісних взаємин між статями, культури власної гендерної поведінки;

- *ставлення до будь-якого насилля, зокрема гендерного*: правове виховання, яке здійснюється для усвідомлення потреби в гендерно-орієнтованому законодавстві для забезпечення гендерної рівності, надання рівних можливостей обом статям – і жінкам, і чоловікам, вилучення гендерної дискримінації та насилля з усіх сфер існування людини; формування громадянсько-правової позиції – поваги прав і свобод особистості, незважаючи на стать;

- *ставлення до гендерної специфіки в майбутній професії*: виховання трудових нон-дискримінаційних гендерних відносин, вироблення усвідомленого ставлення до наслідків нерівності та сегрегації на сучасному ринку праці, вироблення активної позиції в набутті навичок до здійснення професійної діяльності на засадах міжстатевого рівноправ'я й відповідальності за прийняті рішення в її процесі – соціальні, моральні, економічні;

- *ставлення до взаємовідносин у приватному житті*: моральне родинне виховання, спрямоване на викриття причин гендерної стратифікації в сучасній родині, наслідків наявного в ній домашнього насильства та формування егалітарних поглядів на створення нової – егалітарної моделі сім'ї, зас-

нованої на партнерських взаємовідносинах між усіма членами родини, збагачення досвіду студентів у моделюванні рівноправних стосунків у міжособистісній взаємодії.

Отже, усе викладене вище дозволяє стверджувати, що організація позанавчальної діяльності студентів коледжу в процесі соціалізації на основі гендерного підходу ще потребує перегляду методологічних та ідеологічних орієнтирів виховання студентської молоді з позиції ідеї гендерної рівності, яка має поєднати всі компоненти системи позанавчальної діяльності, тобто зміст, принципи, завдання й напрямки виховання, педагогічні технології й у результаті сприятиме визначенню певних шляхів і способів створення сприятливих умов для розвитку здібностей особистості студента незалежно від статі, а також партнерської гендерної взаємодії вихователя й студентів.

Література

1. **Кравець В. П.** Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
2. **Луценко О. А.** Гендерна освіта й педагогіка / О. А. Луценко / Основи теорії гендеру : навч. посіб. / відп. ред. Скорик М. М. – К. : К.І.С., 2004. – С. 476 – 503.
3. **Цокур О.** Основи гендерного виховання / О. Цокур, І. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві : конспекти лекцій. – 2-е вид. – К. : ПЦ „Фоліант”, 2005. – С. 183 – 222.
4. **Приходькіна Н. О.** Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. О. Приходькіна. – К., 2008. – 20 с.
5. **Штылева Л. В.** Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.
6. **Штылева Л. В.** Педагогика и гендер : развитие гендерных подходов в образовании / Л. В. Штылева. – Режим доступа : <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251>.

* * *

Гришак С. М., Шабаєва Н. С. Організація позанавчальної діяльності студентів коледжу в процесі соціалізації на основі гендерного підходу

У статті обґрунтовано організацію позанавчальної діяльності студентів коледжу в процесі соціалізації на основі гендерного підходу, що потребує перегляду методологічних та ідеологічних орієнтирів виховання студентської молоді з позиції ідеї гендерної рівності. Ідея гендерної рівності, поєднуючи всі компоненти системи позанавчальної діяльності, тобто зміст, принципи, завдання й напрямки виховання, педагогічні технології, у результаті сприятиме визначенню певних шляхів створення сприятливих умов для розвитку здібностей студента незалежно від статі, а також партнерської гендерної взаємодії вихователя й студентів.

Ключові слова: позанавчальна діяльність, гендерний підхід, соціалізація, ідея гендерної рівності, студенти коледжу.

Гришак С. Н., Шабаета Н. С. Организация внеаудиторной деятельности студентов колледжа в процессе социализации на основе гендерного подхода

В статье обоснована организация внеаудиторной деятельности студентов колледжа в процессе социализации на основе гендерного подхода, для чего необходим пересмотр методологических и идеологических ориентиров воспитания студенческой молодежи с позиции идеи гендерного равенства. Идея гендерного равенства, объединив все компоненты системы внеаудиторной деятельности, то есть содержание, принципы, задания и направления воспитания, педагогические технологии, в результате будет способствовать созданию благоприятных условий для развития способностей студента или студентки независимо от пола, а также партнерского гендерного взаимодействия воспитателя и студентов.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, гендерный подход, социализация, идея гендерного равенства, студенты колледжа.

Hryshak S. M., Shabaeva N. S. The organizing of extracurricular activities of the college students in socialization process on the basis of gender approach

The organizing of extracurricular activities of college students in the socialization process on the basis of gender approach is grounded in the article. It calls for the revision of the methodological and ideological values of education of students from the perspective of the gender equality idea. This idea, combining all of the components of the extra-curricular activities, that is the content, principles, tasks and areas of education, as well as educational technology, as a result will create favorable conditions for the development of the individual abilities regardless of sex, and partner interaction between educator and students.

Keywords: extracurricular activity, gender approach, socialization, gender equality idea, college students.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ПЕНІТЕНЦІАРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42

Караман О. Л.

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ВИХОВНІЙ УСТАНОВІ

Узятий Україною курс на інтеграцію в Європейський союз зобов'язує проведення докорінного реформування всіх галузей суспільного життя, зокрема й пенітенціарної системи. Реформування вітчизняної пенітенціарної системи передбачає передусім гуманізацію, педагогізацію та соціальну переорієнтацію процесів призначення, виконання та відбування покарань засудженими, приведення їх у відповідність до міжнародних та європейських стандартів.

Першим кроком у реформуванні пенітенціарної системи України було прийняття у 2003 р. нового Кримінально-виконавчого кодексу та визначення в ньому мети пенітенціарного процесу – ресоціалізації засуджених, а одним з провідних засобів – соціально-виховну роботу [1, с. 6].

З того часу почали розвиватися наукові дослідження з пенітенціарної тематики. Так, у контексті теми нашої статті *ресоціалізацію як мету та результат соціально-виховної роботи із засудженими* було обґрунтовано в працях таких учених, як О. Бандурка, О. Беца, Т. Белавіна, І. Богатирьов, В. Васильєв, Ю. Гарасимов, М. Гевко, С. Горенко, Я. Гошовський, Н. Калашник, В. Кривуша, С. Кушнарєв, В. Лютий, В. Наливайко, О. Неживець, Н. Олексюк, О. Павлик, Г. Радов, Л. Ростомова, Н. Савчук, М. Садовніков, В. Синьов, В. Сулицький, В. Трубников, С. Харченко, М. Фіцула, І. Ярмиш, А. Яровий та ін. *Зміст та технології соціально-виховної роботи* персоналу пенітенціарних установ та різнопрофільних соціальних інституцій із засудженими було розкрито в роботах таких дослідників, як В. Бадира, Л. Завацька, І. Зверєва, П. Вівчар, В. Вітвіцька, М. Галагузова, С. Горенко, В. Дрижак, В. Жуков, Т. Журавель, С. Замула, О. Караман, В. Коваль, І. Ковальова, А. Капська, В. Лютий, В. Нікітін, В. Оржеховська, О. Пилипенко, В. Синьов, А. Смоктій, А. Сухов, О. Третяк, Н. Харченко, С. Харченко, С. Чебоненко, М. Фіцула та ін.

Метою ж нашої статті стало узагальнення досвіду організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в Перевальській виховній колонії Луганської області на основі обґрунтованих ученими та ретельно розроблених й описаних нами в попередніх статтях змісту й технологій (форм, методів) соціально-виховної роботи із засудженими, спрямованої на їхню ресоціалізацію.

Соціально-виховну роботу із засудженими здійснюють на основі ст. 123, 124, 127, 128 КВК України [1] та „Положення про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі”, затвердженого наказом ДДУПВП від 17.06.2004 р. № 116 [2].

Суб'єктами соціально-виховної роботи постає весь персонал колонії та безпосередньо начальники відділень соціально-психологічної служби (СПС), старші вихователі, вихователі, інспектор з фізичного виховання й спорту, інспектор зі звільнення.

Відповідно до чинного кримінально-виконавчого законодавства основними напрямками соціально-виховної роботи із засудженими є:

– спеціально організоване всебічне *правове, трудове, морально-етичне, художньо-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, релігійне виховання*;

– участь засуджених у програмах диференційованого виховного впливу з урахуванням соціально-демографічних особливостей, ступеня соціально-педагогічної занедбаності та потреб засуджених: „*Освіта*”, „*Професія*”, „*Правова просвіта*”, „*Духовне відродження*”, „*Творчість*”, „*Фізкультура і спорт*”, „*Подолання алкогольної та наркотичної залежності*”, „*Підготовка до звільнення*”.

В основу організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими було покладено розроблений нами зміст Квартальних планів соціально-виховної роботи у відділенні СПС. Структурно кварталний план складається з одинадцяти розділів, основні з яких відбивають напрями виховної роботи із засудженими (правове, моральне, естетичне, трудове, санітарно-гігієнічне, фізичне) та організацію роботи самодіяльних організацій (ради колективу засуджених, гуртків та секцій).

Організація роботи самодіяльних організацій засуджених стала першим напрямом реалізації кварталних планів та одним з провідних чинників підвищення ефективності виховного процесу в колонії щодо досягнення мети ресоціалізації, адже вони сприяли розвитку в засуджених корисної ініціативи, соціальної активності, здорових міжособистісних взаємовідносин, участі у вирішенні питань організації праці, навчання, відпочинку, побуту, впливу на виправлення засуджених, розвитку корисних соціальних зв'язків тощо.

Основними формами роботи самодіяльних організацій неповнолітніх засуджених стали *органи самоврядування та гуртки (секції) за інтересами*.

Органи самоврядування були представлені Радами колективу засуджених колонії та відділень СПС. Раду колективу засуджених відділення обирали на загальних зборах засуджених або на зборах представників відділення відкритим голосуванням. До складу ради входили голова ради та члени, відповідальні за напрями роботи, а також бригадири на виробництві. Склад ради затверджував начальник відділення СПС.

Діяльність ради колективу засуджених спрямовував начальник відділення на вирішення питань організації вільного часу, побуту, праці та навчання засуджених. Засідання ради колективу засуджених відділення проводили залежно від необхідності. Вони періодично звітувалися про свою роботу на зборах засуджених. Рішення, прийняті радами колективів, затверджувала адміністрація установи.

Зі складу голів рад колективів засуджених відділень обирали раду колективу засуджених колонії. Її склад затверджувався наказом начальника установи.

Щодо іншої форми самодіяльних організацій засуджених – гуртків та секцій, то їх створювали за інтересами відповідно до природних обдарувань та творчих нахилів і потреб засуджених, виявлених під час діагностики. Так, на базі відділень СПС Перевальської виховної колонії було створено:

- гуртки технічної творчості (виготовлення різних механізмів, приладів, інструментів тощо та їхніх макетів);
- гуртки народного ремесла та декоративно-прикладного мистецтва (різьблення по дереву, карбування металу, вишивка, випалювання, інкрустація соломкою, флористика, малювання тощо);
- музичні гуртки (гра на інструментах, спів);
- хореографічні гуртки (народні, сучасні танці);
- театральні гуртки;
- бібліотечні гуртки;
- спортивні секції з футболу, волейболу, настільного тенісу.

Для проведення виховних заходів у кожному відділенні СПС функціонували кімнати виховної роботи, які були облаштовані наочною інформацією з правової тематики, телевізором та DVD, що надавали можливість вихованцям переглядати та прослуховувати тематичні телепередачі, кінофільми та музичні твори.

Крім занять за інтересами у вільний час, обов'язковим було проведення виховних заходів з усіма засудженими відповідно до напрямів виховної роботи та програм диференційованого виховного впливу.

Так, здійснюючи *правове виховання* із засудженими (змістом якого стала пропаганда правових знань, пояснення сутності чинних законів України, прищеплення поваги до законів, вимог режиму, правил внутрішнього розпорядку, ознайомлення засуджених з їхніми обов'язками і правами, розвіювання версій про непричетність до злочину та несправедливість кримінального покарання тощо), було організовано:

- лекції, бесіди, вечори запитань та відповідей, години спілкування, диспути на правову тематику: „Новий Кримінально-виконавчий кодекс України”, „Права та обов'язки засуджених”, „Місце відбування покарання та його зміна”, „Режим в місцях позбавлення волі”, „Труд та освіта засуджених”, „Заохочення та стягнення, застосовувані до засуджених”, „Загальногромадянські правові питання під час відбування покарання”, „Порядок звернень, подання пропозицій, заяв та скарг”, „Амністія й помилування”, „Звільнення від покарання та його наслідки”, „Українське законодавство з прав дитини: Конвенція ООН про права дитини”, ЗУ „Про охорону дитинства”, „Про попередження насильства в сім'ї”, „Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі”, „Конституція України – новий етап розвитку вітчизняної державності і права”;
- тренінг „Знаємо та реалізуємо свої права”;
- інформаційні години „Важливі події в Україні та світі”;
- виховні заходи з нагоди святкування Дня конституції, Дня незалежності, Дня перемоги, Дня захисників вітчизни та ін.;
- зустрічі з представниками суду, прокуратури, ОВС;
- читання та обговорення газети „Закон і право”; перегляд телепередач та прослуховування радіопередач на правову тематику;
- ділова гра „Судове засідання” (зі скоєння різних видів злочинів);
- юридичні консультації;
- розповсюдження наочної інформації на правову тематику;
- оформлення куточків правових знань;
- розгляд заяв, пропозицій та скарг засуджених;
- прийом засуджених з особистих питань.

Засуджені, які мали низький рівень правової свідомості та негативні кри-

мінально-правові характери цілеспрямовано брали участь у програмі диференційованого виховного впливу „Правова просвіта”.

До участі у правовому вихованні засуджених було залучено персонал відділів режиму, охорони та оперативної роботи, з контролю за виконанням судових рішень, Кримінальну міліцію у справах дітей, ЦСССДМ, Громадську організацію „Луганська обласна група медіації”, Луганський обласний благодійний фонд „Підліток”, Громадську організацію військово-патріотичне об'єднання „Каскад”; представників суду, прокуратури ОВС.

Морально-етичне виховання, що було спрямоване на озброєння засуджених знаннями про норми моралі та етики нашого суспільства, формування морально-етичних переконань, почуттів, навичок та звичок позитивної поведінки, здійснювали за допомогою таких форм:

– лекції, бесіди, дискусії, виховні години: „Мораль та її функції”, „Категорії етики”, „Гуманізм у відносинах між людьми”, „Добро і зло”, „Дружба та її значення в житті людини”, „ЕТИКЕТка”, „Звичаї народу”, „Яким повинен бути чоловік (жінка)”;

– етичні та культурологічні проповіді кожного тижня за темами: „Коллектив”, „Егоїзм”, „Згряя”, „Бути цікавим”, „Вона його чекає”, „Досягти чого-небудь у житті”, „Ніхто не знає, що з ним буде”, „Життя людини дуже коротке”, „Краса врятує світ”, „Добрі та погані думки”;

– тренінгові програми: „Моральні цінності”, „Я – чуйна людина”;

– вечір поезії „Усьому початок є любов”;

– курс морального виховання „Етика”;

– виховні заходи та театралізовані вистави, присвячені народним традиціям, звичаям та обрядам: „Святий Миколай”, „В гостях у Діда Мороза”, „Новорічні цікавинки світу”, „Зимові забави, свята та обряди”, „Святвечір”, „Різдво Христове”, „Різдвяний вертеп”, „Свято всіх закоханих”, „Шануємо всіх жінок світу”, „На Івана Купала”, „Свято весни”, „Жнивки”, „Осінній бал”, „Козацькі розваги”;

– круглі столи: „Душі людської доброта”, „Що таке гарно і що таке погане” тощо.

Засуджених, які мали спотворені моральні цінності та виявляли аморальні вчинки, залучали до участі в програмі диференційованого виховного впливу „Духовне відродження”.

До морально-етичного виховання засуджених залучалися громадська організація військово-патріотичне об'єднання „Каскад”, Луганський обласний благодійний фонд „Підліток”, Перевальське міське відділення Червоного Хреста, Луганський полк міжнародної громадської організації „Козацтво Запорізьке”, Інститут культури і мистецтв ЛНУ імені Тараса Шевченка, ЦСССДМ, релігійні організації.

Інший напрям роботи – *художньо-естетичне виховання* – передбачав передачу засудженим естетичних і художніх знань, формування в них естетичних потреб і почуттів, здібностей правильно розуміти й оцінювати красиве в навколишньому, виховання естетичного смаку та ідеалів, прагнення щодо перетворення навколишнього середовища за законами краси й гармонії. Із засудженими було проведено:

– лекції, бесіди, круглі столи, тематичні вечори, конференції, спрямовані на ознайомлення з видами та творами мистецтва: образотворче (живопис (пейзаж, портрет, натюрморт, жанрова картина); графіка (книжкова, силуетна, анімаційна, плакатна); скульптура (опукла, рельєфна, декоративна, ані-

малістична, портретна); декоративно-ужиткове (писанкарство, витинанки, кераміка, народні іграшки, розпис, народне малярство); хореографічне (класичні, народні, сучасні, бальні танці); музичне (народна, класична, популярна, різні жанри сучасної музики); літературна творчість (жанри поезії, прози); кіно, театр;

- виховні заходи: „Країна мистецтв. Музи”, „Витвори мистецтва з металу”;
- усний журнал „Музичний калейдоскоп”;
- цикл занять з розвитку образотворчих здібностей;
- вечори поезії вихованців;
- гра-конкурс „Викрадена картина”;
- конкурси на кращий твір, виконання пісні, вірша, танцю, театралізованої сценки, виріб;
- Шевченківські свята;
- виставки художньої творчості засуджених;
- організація гуртків за видами мистецтва: музика (гра на інструментах, спів), хореографія (народні, сучасні танці), образотворче та декоративно-прикладне мистецтво, театр;
- підготовка та участь у щорічному міжнародному фестивалі самодіяльної художньої творчості „Червона калина”;
- святкові концерти художньої самодіяльності засуджених;
- перегляд, прослуховування та обговорення радіопередач, музики, телепередач, документального та художнього кіно;
- зустрічі із сучасними письменниками, художниками, композиторами тощо.

Найбільш обдарованих засуджених було залучено до участі в програмі диференційованого виховного впливу „Творчість”.

До участі в художньо-естетичному вихованні засуджених було запрошено діячів культури й мистецтва Луганських обласних театру ляльок, російського драматичного театру, українського музично-драматичного театру, філармонії, художнього музею, центру народної творчості, студентів Інституту культури і мистецтв ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Одним із провідних засобів виправлення й ресоціалізації засуджених було *трудове виховання*, змістом якого стало залучення засуджених до трудової діяльності з метою психологічної, практичної та моральної підготовки до участі в суспільно-корисній праці після звільнення. Для досягнення цієї мети із засудженими було організовано:

- лекції, бесіди, спрямовані на ознайомлення з різними видами трудової діяльності людей, особливостями різних професій, а також за темами: „Умови праці засуджених до позбавлення волі”, „Дотримання правил техніки безпеки та охорона праці”, „Залучення засуджених до суспільно-корисної праці”, „Нарахування та відрахування із зарплати засуджених”;
- профорієнтаційну гру „Вибір профілю”;
- трудове змагання на виробництві;
- конкурс „Кращий за професією”;
- оформлення стенду „Кращий на виробництві”;
- роботу школи передового досвіду;
- роботу гуртків технічної творчості;
- навчально-продуктивну працю на виробництві (пошив поліпропіленових сумок, виготовлення шлакоблоку, тротуарної плитки, паперових мішків, перетяжка меблів) та суспільно-корисну працю з господарського обслуговування та самообслуговування.

Засуджених, які не мали робітничої професії, залучали до участі в програмі диференційованого виховного впливу „Професія” та навчання в ПТУ.

Основними суб'єктами трудового виховання в колонії та ресоціалізуючому середовищі стали майстри виробничого навчання та з виробництва, працівники підсобного господарства колонії, піклувальна рада при виховній колонії, центри зайнятості, молодіжний центр праці, державні і приватні підприємства м. Луганська і Перевальського району, громадська організація „Перевальська міська спілка підприємців”.

Змістом *фізичного виховання* засуджених став розвиток фізичної сили та витривалості, удосконалення спортивних досягнень у певних видах спорту, формування переконання в дотриманні здорового способу життя, виховання морально-вольових якостей. Під час дослідно-експериментальної роботи з організації фізичного виховання було проведено:

– лекції та бесіди, спрямовані на залучення вихованців до занять фізкультурою і спортом, здорового способу життя: „Спорт – основа здоров'я”, „Вплив фізичних вправ на організм людини. Лікувальна фізкультура”, „Види спорту”, „Видатні спортсмени”, „Твоє здоров'я – у твоїх руках”, „Здоровий спосіб життя та його дотримання”, „Вплив алкоголю на організм людини”, „Профілактика захворювання ВІЛ/СНІД серед засуджених установи”, „Обережно! Наркотики!”, „Ще раз про куріння”;

– конференцію „Історія розвитку Олімпійських ігор”;

– щоденну фізичну зарядку;

– роботу спортивних секцій з футболу, настільного тенісу, волейболу; заняття з легкої та важкої атлетики, шахів, шашок, армлеслінгу;

– змагання, турніри, спартакіади в особистій першості, між групами відділення, між відділеннями, між колонією та місцевими командами;

– спортивні свята: „Спортивно-історична гра”, „Спорт у моєму житті”, „Спритні та кмітливі”;

– курс розвивальних занять „Без наркотиків!”;

– тренінги: „Твоє життя – твій вибір”, „Я та здоровий спосіб життя”;

– виховний захід „Наркоманія – знак біди”;

– оформлення стенду „Кращий спортсмен відділення”.

Засуджених, які мали особливі досягнення в спорті, та, навпаки, фізично не розвинені, залучали до програми диференційованого виховного впливу „Фізкультура і спорт”.

Активними учасниками організації фізичного виховання в колонії стали інспектор з фізичного виховання і спорту колонії, Луганська обласна спеціалізована дитячо-юнацька спортивна школа олімпійського резерву „Олімпійська надія”, Інститут фізичного виховання і спорту ЛНУ імені Тараса Шевченка, Дитячо-юнацька спортивна школа м. Перевальська; Ресурсний центр „Здоровий спосіб життя та робота з молоддю”, Луганський обласний центр з профілактики та боротьби зі СНІДом, Луганський обласний наркологічний диспансер, Благодійний фонд „Анти-СНІД”.

Санітарно-гігієнічне виховання засуджених було спрямоване на санітарно-гігієнічну просвіту, пропаганду санітарно-гігієнічних знань та вмінь, прищеплення навичок дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил. Основними формами санітарно-гігієнічного виховання засуджених стали:

- лекції та бесіди: „Дотримання санітарії та гігієни в умовах виховної колонії”, „Профілактика туберкульозу”, „Профілактика кишкових захворювань”;
- тренінг „Прояви турботи та обачливості”;
- виховні заходи: „Екологія і ми”, „Наше здоров'я в наших руках”;
- оформлення наочної інформації та розповсюдження буклетів щодо дотримання санітарно-гігієнічних норм та правил;
- підтримка санітарно-гігієнічного стану відділення, дотримання правил санітарної гігієни.

Суб'єктами санітарно-гігієнічного виховання засуджених поставили медична частина колонії, начальники відділень СПС, вихователі.

Під час *релігійного виховання* засуджених, змістом якого було забезпечення свободи сповідувати будь-яку релігію або виражати переконання, пов'язані зі ставленням до релігії, позитивний вплив на почуття, поведінку, свідомість засуджених засобами проведення богослужінь та релігійних обрядів, використання діяльності служителів культу як засобу поглиблення виховного процесу, задоволення духовних потреб засуджених, надання їм соціально-психологічної підтримки, було організовано:

- лекції, бесіди: „Біблійські притчі про створення світу”, „Що таке Ветхий Завіт?”, „Про Божу Матір”, „Хто був Ісус Христос”, „Життя Ісуса Христа”, „Учіння Ісуса Христа”, „Чи є життя після смерті?”, „Про ангелів”, „Про святих”, „Про чудеса”, „Наука і віра”, „Що таке Церква”, „Як було засновано Церкву”, „Про православні храми”, „Про ікони”, „Про священослужителів”, „Сенс богослужіння”, „Про каяття”;

- заняття за програмою „Біблійна історія та християнська етика”;
- організація гуртка з вироблення виробів релігійної тематики;
- відвідування каплички на території колонії;
- участь засуджених у богослужіннях, проповідях, обрядах, сповідях;
- користування релігійною літературою, іншими предметами й матеріалами релігійного призначення;
- організація зустрічей з представниками релігійних конфесій.

Соціально й педагогічно занедбаних засуджених було залучено до участі в програмі диференційованого виховного впливу „Духовне відродження”.

У релігійному вихованні засуджених безпосередню участь брав настоятель церкви Олександра Невського Української Православної Церкви Луганської Єпархії смт. Селезнівки Перевальського району отець Олексій, представники Християнської місії „Євангельське милосердя” та інших релігійних конфесій.

Загалом виховна робота із засудженими в поєднанні правового, морально-етичного, художньо-естетичного, трудового, фізичного, санітарно-гігієнічного, релігійного виховання з програмами диференційованого виховного впливу „Правова просвіта”, „Духовне відродження”, „Творчість”, „Фізкультура і спорт”, „Подолання алкогольної та наркотичної залежності” сприяла всебічному вихованню й розвитку всіх сфер особистості засудженого, а також досягненню мети пенітенціарного процесу – ресоціалізації неповнолітнього та реінтеграції його в суспільство після звільнення. Подальшим кроком нашої дослідно-експериментальної роботи буде здійснення аналізу ефективності соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими на основі використання критеріальної бази та комплексу діагностичних методик.

Література

1. **Кримінально-виконавчий** кодекс України. – Х. : ПП „ІГВІНІ”, 2007. – 96 с.
2. **Положення** про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі : наказ ДДУПВП від 17.06.2004 р. № 116. – К. : ДДУПВП, 2004. – 20 с.

* * *

Караман О. Л. Досвід організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в спеціальній виховній установі

У статті узагальнено досвід організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в спеціальній виховній установі на основі розроблених змісту та технологій у межах усебічного правового, трудового, морально-етичного, художньо-естетичного, фізичного, санітарно-гігієнічного, релігійного виховання, участі засуджених у програмах диференційованого виховного впливу з урахуванням соціально-демографічних особливостей, ступеня соціально-педагогічної занедбаності та потреб засуджених.

Ключові слова: соціально-виховна робота, неповнолітній засуджений, спеціальна виховна установа.

Караман Е. Л. Опыт организации социально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными в специальном воспитательном учреждении

В статье обобщен опыт организации социально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными в специальном воспитательном учреждении на основе разработанных содержания и технологий в рамках всестороннего правового, трудового, морально-этического, художественно-эстетического, физического, санитарно-гигиенического, религиозного воспитания, участия осужденных в программах дифференцированного воспитательного воздействия с учетом социально-демографических особенностей, степени социально-педагогической запущенности и потребностей осужденных.

Ключевые слова: социально-воспитательная работа, несовершеннолетний осужденный, специальная воспитательное учреждение.

Karaman O. L. Experience of the organization of social and pedagogical work with juvenile convicts in the special educational institution

This article presents the experience of the organization of social and pedagogical work with juvenile convicts in the special educational institution on the basis of content and technology developed in the framework of a comprehensive legal, labor, moral, artistic, aesthetic, physical, hygiene, religious education; participation in programs convicted differentiated educational impact, taking into account social and demographic characteristics, and the degree of social and pedagogical neglect and needs of prisoners; government agencies and creative associations (technical circles, music, choreography, theater, art, sports clubs).

The participation of multidisciplinary social institutions in achieving the goals of social and pedagogical work – resocialization of prisoners: the centers of social services for the family, children and youth, employment centers, the criminal police for children, the court, prosecutor's office, universities, businesses, cultural, sports and health institutions, public and religious organizations.

Key words: social and pedagogical work, juvenile convict, a special education institution.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

УДК 37.036+37.013.42

Петришин Л. Й.

КРЕАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Актуальність і доцільність дослідження проблеми формування креативності особистості в процесі професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ зумовлена специфікою їхньої діяльності. Динамічні перетворення, які відбуваються в економічному, політичному, соціальному житті нашої країни, посилюють потребу в діяльних, творчо мислячих фахівцях, здатних самостійно висувати й вирішувати багатоаспектні завдання в нестандартних умовах професійної діяльності. Для того щоб відчувати себе впевнено в ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, майбутній соціальний педагог повинен активізувати свій творчий потенціал, а також зуміти допомогти особі розкрити власні здібності, спрямувати їх на розв'язання проблеми, що виникла. Усе це визначає завдання формування майбутнього соціального педагога – розвиток майбутнього фахівця, креативно компетентного, готового до творчого здійснення професійної діяльності.

Фахівець соціальної сфери працює з людьми, у яких недостатньо можливостей та ресурсів, щоб вирішувати свої проблеми, унаслідок чого вони вдаються до допомоги професіоналів. Розмаїття проблем, обставин, що викликають багатовекторні труднощі, неповторність особистості кожного клієнта визначають необхідність формування креативності в майбутніх соціальних педагогів. Важливо не лише володіти певним обсягом знань, уміти їх застосовувати на практиці, але і творчо їх перетворювати відповідно до обставин, що виникають. У зв'язку з цим актуальною є розробка й упровадження креативних технологій у діяльність фахівців соціальної сфери, які допомагають відійти від стандартної форми допомоги клієнту, сприяють розкриттю його потенціалу, зміні світовідчуження, сприйняттю себе в цьому світі, успішній адаптації та соціалізації.

Теоретичні основи й педагогічні технології формування креативних якостей особистості неодноразово розглядали з різних позицій: філософських, соціально-економічних, психолого-педагогічних. У процесі їх вивчення виявлено, що в науковій теорії також мають місце такі поняття, як „креативна особистість” і „творча особистість”. Креативна особистість – це особистість, готова відмовитися від стереотипів мислення, з розвиненою інтуїцією (Дж. Гілфорд, О. Тихомиров), яка розвиває новий підхід до проблеми (Дж. Рензулі, Е. Торренс, П. Атутов), створює нове (С. Мідник). Творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові ідеї, технології та духовні цінності, що якоюсь мірою змінюють на краще життя людини (В. Глухов, А. Лейбович, Т. Мариніна,

Е. Бондаревська, М. Зиновкіна, В. Кан-Калик), з високим рівнем мотиваційного та інноваційного потенціалу (Н. Бернштейн, Д. Завалішина, М. Матюшкін). Для підготовки майбутнього соціального педагога важливим є вивчення особливостей формування креативних властивостей особистості, що сприятиме успішній соціалізації та підвищенні її конкурентноспроможності.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми показав, що креативність як характеристика особистості сучасного фахівця отримала наукове обґрунтування в працях О. Бодальова, Л. Виготського, У. Джемса, Г. Костюка, Ж. Піаже, С. Рубінштейна та багатьох інших. Педагогічні дослідження Н. Гузій, Ю. Кулюткіна, М. Лазарева, С. Сисоєвої, П. Торренса, Х. Трика, Т. Шамової, Г. Щукіної дають підставу вважати, що визначальною якістю творчої особистості є креативність, яка, з одного боку, постає важливою характеристикою діяльності, умовою та її результатом, а з іншого – це цілісна особистісна якість, яка є системоутворювальною ланкою в структурі професіоналізму вчителя музики.

Ускладнення завдань і способів вирішення проблеми педагогічних кадрів зумовлюють гостру потребу в теоретичному обґрунтуванні креативності як важливої характеристики професіоналізму сучасного педагога, створення необхідних умов для реалізації особистісно орієнтованого навчання в практиці вищої школи та експериментальній перевірці методики навчального процесу, що дозволяє подолати суперечності між вимогами, які ускладнюються, до педагогічної професії й здатністю випускників педуніверситету творчо працювати в обраній професійній сфері, використовувати багатогранність своєї особистості у вирішенні професійних завдань.

Головною вимогою сучасної освіти є її орієнтація на людину як основну цінність. За такого підходу будь-які форми, методи, технології освіти є не самоціллю, а розглядаються в контексті одного з основних завдань освіти – забезпечити максимально сприятливі умови для саморозвитку особистості.

У нашому дослідженні ми розглядатимемо креативне середовище як успішну умову для формування креативності майбутніх соціальних педагогів, адже це середовище, у якому відбувається всебічний гармонійний розвиток навчання, виховання через збереження й покращення фізичного, духовного, емоційного, естетичного, інтелектуального здоров'я, дисципліну та обов'язковість, здатність імпровізувати, креативно мислити, удосконалювати себе, беручись за все, що цікаво [3, с. 309]. Інше твердження подає С. Гессен, указуючи, що це те середовище, у якому людина вчиться не тільки володіти свободою вибору шляхів до досягнення поставленої мети, але й сама бере активну участь у формуванні системи освітніх цілей, у цілепокладанні [1, с. 64].

Аналізуючи загалом багатогранне поняття освітнього середовища, слід акцентувати увагу на тому, що його найменш доцільно розглядати як „систему впливів і умов формування особи по заданому зразку” [5, с.7], але як будь-яка полікультурна освіта є певним індивідуальним середовищем для особистості та побудови її власного „Я”, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу майбутнього фахівця, його особистого зростання, самореалізації, самоактуалізації, становлення його самосвідомості.

Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її вільний і активний саморозвиток: вона водночас постає продуктом і творцем свого середовища, яке дає фізичну основу для життя й робить успішним інтелектуальний, моральний, суспільний, духовний та творчий розвиток.

Рушійними силами саморозвитку особистості є внутрішні протиріччя, тому освітнє середовище має бути „насичене” творчими ситуаціями, у яких наявна певна міра невизначеності, що сприяє саморозвитку та самоактуалізації особистості майбутнього фахівця.

Саморозвиток особистості багато в чому залежить від індивідуалізації освітнього середовища. Будь-яка людина „заповнена” своїм власним ментальним досвідом, який і зумовлює характер його активності в тих або тих конкретних ситуаціях. Склад і будова цього досвіду в кожній людині різні, тому люди розрізняються за пізнавальними можливостями, темпераментом, когнітивними стилями, біоритмами, психосоціотипам.

Відтак, формування креативності студентів – майбутніх соціальних педагогів має два взаємопов'язані аспекти:

1. Підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності за рахунок формування здібностей аналізувати, порівнювати, узагальнювати, урахувувати причинно-наслідкові відношення, досліджувати, систематизувати знання, обґрунтовувати власну думку, породжувати нові ідеї;

2. Зростання індивідуальної своєрідності на основі обліку індивідуальних пізнавальних схильностей, когнітивних стилів, вибірковості навчального матеріалу.

Кожна людина сьогодні об'єктивно потребує створення умов, які б сприяли інтелектуальному і творчому її розвитку. Такі умови можуть бути створені в креативному освітньому середовищі, що забезпечує максимальний ступінь індивідуалізації за рахунок широкого використання інформаційних технологій. Це середовище надає майбутньому фахівцю можливість (самостійного або у взаємодії з педагогом) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії. Зміст освіти, форми та методи формування креативної особистості майбутнього фахівця в освітньому середовищі повинні максимально поєднуватися з особливостями студента в напрямі обліку інтелектуального розвитку особистості, його когнітивного стилю діяльності й ментального суспільного досвіду.

Критеріями оцінки ефективності тих або тих форм і методів навчання повинні бути не лише показники, що враховують ступінь опанування знаннями, уміннями й навичками, але й показники сформованості певних особистісних якостей, що характеризують різні аспекти розвитку інтелекту, духовності, креативних здібностей студентів [4]. Відповідно оцінювання перетворюється з одновимірною в складний багатовимірний, багатогранний процес, що якомога повніше враховує особливості формування креативної особистості.

Особливу увагу в освітньому середовищі на основі інформаційних технологій слід приділяти формуванню креативності студентів. При цьому креативність розуміють як інтегральну стійку характеристику особистості, що визначає її здібності до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей [2]. Основна мета креативного освітнього середовища – „розбудити” в людині творця й максимально розвинути в ній закладений творчий потенціал.

Креативне середовище повинно не лише надавати можливість кожному студенту на будь-якому освітньому рівні розвинути вихідний творчий потенціал, але й (а це, на нашу думку, головне) розвинути потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати в людини об'єктивну са-

мооцінку. Основними вимогами до креативного середовища є високій ступінь невизначеності й проблемності, мотивована творчість, сприйняття навчального матеріалу повною мірою та застосування набутих знань в активній креативно-професійній діяльності.

Саме тому основою результативності формування креативності студентів – соціальних педагогів у процесі професійної освіти поставатиме використання креативного середовища, у якому:

1. Ураховуються психолого-педагогічні закономірності формування креативних здібностей, знань, умінь, що служать основою успішного формування креативної компетентності МСП;

2. Забезпечується творчий характер навчально-виховної діяльності МСП у ВНЗ;

3. Відбувається використання в різних процесах формування креативності майбутнього фахівця різних форм та методів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, зокрема рівні розвитку їхніх творчих здібностей, профілю навчання; підготовка до застосування елементів дистанційної форми навчання з метою здобуття якісної професійної освіти; систематичне залучення студентів до творчої самостійної роботи, доцільне співвідношення різних форм організації навчально-виховної діяльності студентів.

У процесі створення креативного середовища можна виділити такі блоки:

1. Організаційно-діяльнісний блок: особливості організації навчання студентів і спільної діяльності в системах „студент – студент”, „студент – студент – викладач”, спрямованої на створення творчого навчального середовища.

2. Змістовий блок: особливості структури та змісту навчального матеріалу.

3. Операційний блок: особливості оперування навчальним матеріалом.

4. Мотиваційно-особистісний блок: особливості роботи викладача в процесі організації та керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів; специфіка впливу (та самовпливу) на особистість студента з метою формування у МСП креативності.

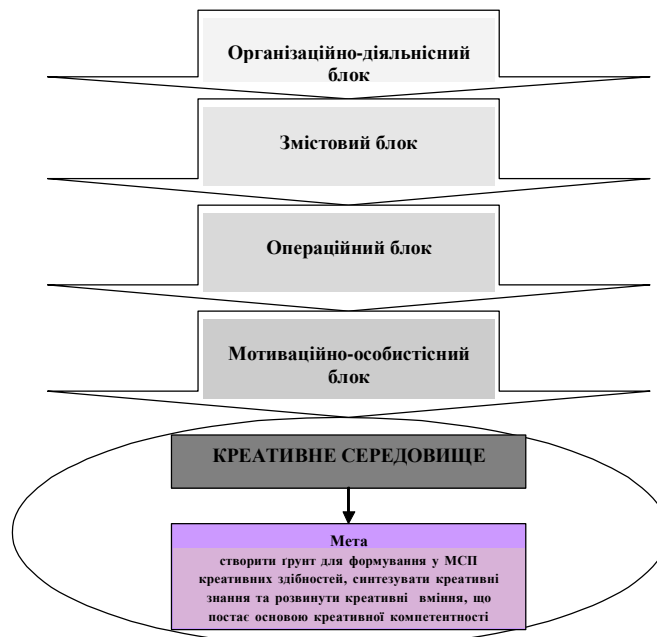


Рис. 1. Блочна структура креативного середовища

У кожному з блоків доцільно виділити кілька аспектів.

1. Організаційно-діяльнісний блок. Залежно від організації навчально-пізнавального процесу та ролі в ньому студента однаковий зміст і обсяг навчального матеріалу, що пропонується, може зумовлювати і різний тип мислення (емпіричне або теоретичне), і різні його рівні (репродуктивне, реконструктивне, варіативне, творче), залучення студентів до систематичної роботи у творчих групах, створення передумов для творчої, дослідницької діяльності.

2. Змістовий блок. Урізноманітнення спецкурсів з фахових дисциплін; системне використання творчих завдань на дослідження й залучення студентів – майбутніх соціальних педагогів до самостійного пошуку проблем для дослідження; використання систем завдань, рівень складності яких поступово підвищується за рахунок варіативності умови відповідно до підвищення рівня розвитку творчого мислення студентів; часте використання в процесі професійного навчання студентів завдань на кмітливість, прогнозування, на розвиток уяви, інтуїції; можливість застосовування оригінальних, нестандартних підходів у процесі вирішення проблем професійного характеру.

3. Операційний блок. Особливості оперування теоретичними знаннями на різних етапах процесу навчання суттєво впливають на формування креативності майбутніх соціальних педагогів; застосування завдань на розвиток здатності трансформувати інформацію, моделі на формування оперативності та легкості переходу від одного поняття до іншого, на перенесення акцентів; формування інтегративності мислення (самостійне встановлення зв'язків усередині теми, внутрішньопродметних та міжпредметних зв'язків); запам'ятовування матеріалу на основі його творчого застосування, трансформування; використання асоціацій, метафор; використання завдань на формування оперативності мислення (автоматизація вмінь без виникнення шкідливого автоматизму), на розвиток здатності користуватися результатами попередніх завдань для виконання подальших, на подолання стереотипів.

4. Мотиваційно-особистісний блок. Спрямований на поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання; формування свідомого ставлення до самовдосконалення; розвиток у студентів здатності ставити перед собою мету; організація самоосвіти на творчому рівні.

Ці блоки взаємопов'язані та взаємозумовлені, вони надають можливість майбутнім соціальним педагогам гнучко адаптуватися в процесі створення креативного освітнього середовища до конкретних умов оволодіння фаховою діяльністю. Для формування у ВНЗ креативного середовища ми запропонували впровадження проекту креативного розвитку „Креативність+творчість”, що допоможе формуванню єдиного творчо-діяльнісного простору для реалізації креативних здібностей, знань та вмінь майбутніх соціальних педагогів.

*Проект креативного розвитку майбутніх соціальних педагогів
„КРЕАТИВНІСТЬ + ТВОРЧИСТЬ”*

Пояснювальна записка

Проект креативного розвитку – це план, послідовність конкретних дій, обмежених у часі, спрямованих на підвищення креативного потенціалу учас-

ників проекту. Проекти креативного розвитку є науково-методичним супроводом міжкурсового періоду професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів.

Обґрунтування проекту. Актуальність проекту зумовлена вимогою сучасного суспільства у кваліфікованих, компетентних, креативних фахівцях соціальної сфери діяльності.

Особливості проекту

Проект „Креативність+творчість” спрямований на формування креативного середовища, де формується майбутній соціальний педагог не як субстракт існуючого суспільства, а як креативна особистість, розкриття обдарувань якої збагатить суспільство, забезпечить прогресивний розвиток країни, світу, людства. Особливістю програми є те, що вона має створити загальне „креативне поле діяльності”, яке сприяє формуванню креативності МСП. Упровадження проекту передбачає тісну співпрацю всіх учасників навчально-виховного процесу ВНЗ, побудову навчально-виховного процесу на науковій основі.

Для реалізації проекту необхідною умовою є поєднання традицій з інноваційними процесами, оновлення змісту та форм організації навчально-виховної діяльності, постійне підвищення кваліфікації педагогічних працівників, удосконалення їхнього творчого потенціалу. Для реалізації проекту також необхідна чітка організація діяльності всього колективу, упровадження інформаційних технологій, використання альтернативних джерел фінансування. Упровадження проекту не виключає реалізацію інших програм і проектів, може синтезуватися та інтегруватися з ними.

Мета проекту. Об'єднати зусилля учасників навчально-виховного процесу, студентів, викладачів, методистів у створенні оптимальних умов для творчої реалізації майбутніх соціальних педагогів. Визначення комплексу психолого-педагогічних, організаційних, правових, економічних і науково-практичних заходів із розробки та впровадження ефективних засобів і технологій пошуку, навчання, виховання та самовдосконалення творчих МСП, створення умов для формування креативної особистості майбутнього фахівця соціальної сфери.

На досягнення мети спрямовані завдання:

1. Систематизувати знання МСП щодо розуміння сутності та змісту креативності та творчості, їх теоретичних засад, можливостей практичної реалізації різних видів та форм креативної діяльності.

2. Сформувані у МСП вміння: аналізувати та творчо осмислювати перспективи професійного розвитку; застосовувати креативні здібності, знання та вміння на вирішення професійних проблем; вести творчо-евристичний пошук нових шляхів вирішення професійних задач; вести креативну пошукову роботу в теоретико-практичній, самостійній та індивідуальній діяльності, а також у процесі проходження професійної практики; уміння формувати гіпотезу й перевіряти її в подальшій діяльності; чітко формувати основні цілі виконуваної професійної діяльності; вести альтернативний пошук методів і способів вирішення проблеми; уникати стереотипів у вирішенні проблеми; синтезувати та аналізувати ситуації; урахувувати нові відомості й ставити нові питання до проблеми, що виникла у традиційній ситуації;

3. Розвинути в МСП установки до творчого саморозвитку, інноваційності, комунікативності, креативності, творчої та професійної співпраці.

Загальна характеристика проекту. Тривалість проекту – 6 тижнів:

1 тиждень – лекції та семінари з проблеми тематики курсу;

2 тиждень – організація та створення серед учасників проекту творчих груп за інтересом;

3 – 5 тижні – робота з МСП з реалізації низки форм і методів креативного та творчого учасників творчих груп;

6 тиждень – підсумовування роботи творчих груп, звітування про набутий досвід, аналіз результатів проекту.

Принципи та передумови впровадження проекту:

- Системність у роботі із творчо обдарованими студентами.

- Природовідповідність – урахування індивідуальних особливостей студентів.

- Об'єктивність і науковість використаної інформації.

- Єдність поваги та вимогливості до студента.

- Саморозвиток особистості, формування навичок самостійного оволодіння творчою діяльністю.

- Свобода вибору особистості.

План-графік реалізації проекту

Етапи реалізації проекту

Організаційно-проектувальний етап – розробка Проекту „креативність +творчість”, визначення основних стратегій, заходів.

Аналітико-практичний етап – практична реалізація інноваційних проєктів; організація моніторингового спостереження за результатами; координація дій.

Заключний етап – аналіз результатів моніторингу проєкту. Поширення позитивного творчого досвіду; визначення перспектив подальшої роботи.

Форми та методи роботи

Залучати креативно-творчих студентів спеціальності „Соціальна педагогіка” до безперервного процесу самовдосконалення через збільшення операційного творчого поля, системне використання *методів креативного навчання: кейсовий метод, мозковий штурм (атака), інверсія, синектика.*

Учасники проекту

Реалізація проекту передбачає консолідацію зусиль усього педагогічного колективу ВНЗ. Учасниками програми є адміністрація ВНЗ, викладачі, тьютори, майбутні соціальні педагоги.

Очікуваний результат

Організувати навчально-виховний процес, використовуючи креативні методи навчання, надати допомогу творчим студентам, ураховуючи їхній рівень інтелектуального та соціального розвитку. Акцентувати увагу на використанні креативних методів, спрямувати їх на можливості, що раніше були не визначені або не використані; повагу до бажання студентів креативно працювати; надання студенту свободи вибору; індивідуалізацію навчання залежно від особливостей студента; створення умов для конкретного втілення творчої ідеї; заохочення до роботи над проєктами-пропозиціями самих студентів; повагу до потенційних креативних можливостей студентів; створення креа-

тивного середовища, яке сприятиме формуванню креативності майбутніх соціальних педагогів.

Учасники проекту звітують про набутий досвід у творчому портфоліо, у якому також описують процес власного креативно-професійного росту та його результати. У формі звіту роблять висновки про успішність чи неуспішність проекту.

Ралізація проекту дасть змогу майбутнім соціальним педагогам розвинути творчість та креативність у процесі креативної освітньої діяльності. При цьому зауважимо, що різноманітне за змістом і формами креативне освітнє середовище дає можливість студентам розкрити себе, самореалізуватися, а отже, освітнє середовище стає таким, що розвиває, створює еталони професійної поведінки й діяльності (Е. Бондаревська, В. Давидов, І. Зимня, Г. Кирилова, А. Кочетов, В. Серіков, Т. Шамова, Г. Щукіна, І. Якиманська та ін.).

Тому креативне освітнє середовище, як цілісна структура, що розвивається й самоорганізовується, постає засобом багатофакторної детермінації формування креативної особистості, основним чинником продуктивної креативної діяльності та активних виявів креативної компетентності майбутнього фахівця.

Саме тому ми можемо визначити фактори креативного середовища, які мають формувальний вплив на креативність:

- 1) нерегламентованість поведінки;
- 2) предметно-інформаційна збагаченість;
- 3) наявність зразків креативної поведінки.

Зауважимо, що основною метою креативного середовища є створення ґрунту для формування у МСП креативних здібностей, синтезування креативних знань та розвиток креативних умінь, що постає основою креативної компетентності МСП. Креативне середовище повинно не лише надавати можливість кожному студенту на будь-якому освітньому рівні розвинути початковий креативний потенціал, але й сформувати потребу в здобутті креативної компетентності як фахівця соціальної сфери.

Основними вимогами до креативного середовища, яке служитиме основною умовою процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів, на сьогодні є:

- підтримка особистісного простору креативно-творчого студента;
- підтримування мотивації особистості до креативної діяльності;
- високий ступінь невизначеності і проблемності творчого процесу;
- можливість прийняття багатоваріативних проблемних рішень.

Тому креативне середовище як певна організаційно-педагогічна умова постає засобом багатофакторної детермінації процесу формування креативності особистості майбутнього соціального педагога та є чинником досягнення креативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери діяльності.

Відтак, аналіз креативного середовища як педагогічної умови системи

формування креативності майбутніх соціальних педагогів дозволяє зробити деякі висновки.

1. Креативне середовище – це середовище, у якому відбувається всебічний гармонійний розвиток навчання, виховання через збереження й покращення фізичного, духовного, емоційного, естетичного, інтелектуального здоров'я, дисципліну та обов'язковість, здатність імпровізувати, креативно мислити, удосконалювати себе.

2. Метою креативного середовища є створити ґрунт для формування у МСП креативних здібностей, синтезувати креативні знання та розвинути креативні вміння, що постає основою креативної компетентності МСП.

3. Креативне середовище як організаційно-педагогічна умова, що розвивається й самоорганізовується, служить засобом багатofакторної детерміації формування кретивної особистості, є основним чинником продуктивної креативної діяльності та активних виявів креативної компетентності майбутнього фахівця.

4. Структурно креативне середовище складається із чотирьох блоків: організаційно-діяльнісного, змістового, операційного, мотиваційно-особистісного. Усі блоки взаємопов'язані та взаємозумовлені, надають можливість гнучко адаптуватися майбутнім соціальним педагогам у процесі створення креативного освітнього середовища до конкретних умов оволодіння фаховою діяльністю.

5. Основними вимогами до креативного середовища постають: підтримка особистісного простору креативно-творчого студента; мотивації особистості до креативної діяльності, невизначеність і проблемність творчого процесу, прийняття багатоваріативних проблемних рішень.

На основі сучасних педагогічних досліджень ми зробили висновок, що репродуктивна діяльність фахівців не відповідає вимогам сучасного суспільства. На сьогодні одним із завдань професійної підготовки фахівців у ВНЗ є розвиток креативного фахівця у своїй сфері діяльності, який володіє певними особистісними властивостями (відвертість досвіду, креативність мислення, цілеспрямованість, результативність, прагнення до творчої самореалізації та самоактуалізації).

Література

1. **Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : „Школа-Пресс”, 1995. – 448 с.

2. **Кречетников К. Г.** Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.

3. **Приходченко К. І.** Історичний аспект створення творчого освітньо-виховного простору / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К.–Запоріжжя, 2005. – Вип. XXXV. – С. 304 – 310.

4. **Хуторской А. В.** Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

5. Ясвін В. А. Освітнє середовище: від моделювання до проектування / В. А. Ясвін. – М. : Освіта, 2000.

6. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // Ann. Rev. of Psychol. V. 32. 1981. – P. 439 – 476.

7. Moneta G. A. Model of scientist's creative potential // Philosophy Psychol. 1993. V. 6 (1). – P. 23 – 37.

* * *

Петришин Л. Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів

У статті на основі проведеного теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження розглянуто креативне середовище як педагогічну умову формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі; визначено основні блоки процесу створення креативного середовища: організаційно-діяльнісний, змістовий, операційний, мотиваційно-особистісний; подано проект креативного розвитку „Креативність+творчість”, що допоможе формуванню єдиного творчо-діяльнісного простору для реалізації креативних здібностей, знань та вмінь майбутніх соціальних педагогів.

Креативне середовище як певна організаційно-педагогічна умова постає засобом багатофакторної детерміації процесу формування креативності особистості майбутнього соціального педагога та є чинником досягнення креативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери діяльності.

Ключові слова: формування, творчість, креативність, креативне середовище, процес формування креативності, майбутні соціальні педагоги.

Петришин Л. И. Креативная среда как педагогическое условие формирования креативности будущих социальных педагогов

В статье на основе проведенного теоретико-методологического анализа проблемы исследования рассмотрена креативная среда как педагогическое условие формирования креативности будущих социальных педагогов в вузе, определены основные блоки процесса создания креативной среды: организационно-деятельностный, содержательный, операционный, мотивационно-личностный; представлен проект креативного развития „Креативность + творчество”, что поможет формированию единого креативно-деятельностного пространства для реализации креативных способностей, знаний и умений будущих социальных педагогов.

Креативная среда как определенное организационно-педагогическое условие выступает средством многофакторной детерминации процесса формирования креативности личности будущего социального педагога и является фактором достижения креативной компетентности будущего специалиста социальной сферы деятельности.

Ключевые слова: формирование, творчество, креативность, креативная среда, процесс формирования креативности, будущие социальные педагоги.

Petryshyn L. I. Creative environment as a condition for the formation of pedagogical creativity of future social workers

In the article on the basis of the theoretical analysis of the problem research the creative environment as a condition for the formation of pedagogical creativity of future social workers at the university, the basic components of the process of creating creative environment: organizational-activity, substantive, operational, motivation and personality, a draft of creative development „Creativity+ creativity is”, which will help create a common space for creative activity-implementation of creative abilities, knowledge and skills of future social workers.

Creative environment, as certain institutional and pedagogical condition is a means of multi-determination of the formation of a future social creativity of the teacher, and is a factor for the creative professional competence of future social activities.

It should be noted that the main objective is to create the creative environment for soil formation of in SMEs of creative abilities, creative synthesize knowledge and develop creative skills, which acts as a basis of creative competence to SMEs. Creative environment should be not only providing the opportunity each student at any educational level to develop initial creative potential, but also create the need for obtaining creative competence be professionals social workers.

Creative environment should be not only a to provide an opportunity for each student on any educational level to develop original creative potential, but also to develop a need for further self-knowledge, creativity, self-development, form a human objectively self-esteem. The main requirements for a creative environment is the high degree of uncertainty and problematic, motivated creativity, perception of educational material to the full inclusion and knowledge in an active creative and professional activities.

Keywords: formation, creation, creativity, creative environment, the process of creativity, future social workers.

*Стаття надійшла до редакції 05.03.2013 р.
Прийнято до друку 26.04.2013 р.*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА: ЗМІСТ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЇЇ РЕЗУЛЬТАТІВ

Важливим етапом у системі професійної підготовки соціального педагога є соціально-педагогічна практика студентів, яку визначають як вагому ланку формування вмінь та засвоєння навичок професійної діяльності в системі «Людина–людина». Саме під час практики встановлюються професійні якості особистості, формується відповідальне ставлення до професії та набувається досвід надання професійної допомоги різним категоріям населення.

Перехід на кредитно-модульну систему навчання в межах Болонської угоди та запровадження європейської кредитно-трансферної системи оцінювання (ECTS) передбачає забезпечення єдності вимог оцінювання результатів навчання. Проте в яскраво вираженій формі критерії оцінювання навчальних досягнень студентів у системі ECTS взагалі відсутні, а окреслений лише ступінь успішності виконання навчальної роботи студентів [1]. І якщо методика оцінювання навчальних дисциплін уже більш-менш зрозуміла викладачам і має певні спільні ознаки, то критерії оцінювання практики за умов кредитно-модульної системи з її 100-бальними оцінками доволі розрізнені й різноманітні. Ситуація ускладнена ще й тим, що оцінювання здійснюють фахівці соціальних закладів, які взагалі не мають такого досвіду.

Метою статті є обґрунтування показників для визначення обсягу та якості умінь і навичок студентів – соціальних педагогів під час соціально-педагогічної практики.

Специфіка організації соціально-педагогічної практики полягає в тому, що спектр закладів, у яких вона може проходити, доволі широкий. Він містить усі типи освітніх закладів, заклади й служби інших відомств (Міністерство соціальної політики та соціального захисту населення, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство культури, Державну соціальну службу, Управління у справах неповнолітніх та ін.), а також громадські та релігійні організації, які надають різні соціально-педагогічні послуги, здійснюють соціально-педагогічну допомогу, розв'язують завдання соціального виховання та соціального навчання тощо.

Під час практики студент стикається з вирішенням проблем різних клієнтів, серед яких можуть бути: неповнолітні діти, діти або молоді люди з обмеженими можливостями, люди похилого віку, хворі та ін.

Усе означене вище вимагає розробки таких показників, які б могли характеризувати види діяльності студента – майбутнього соціального педагога незалежно від бази практики й особливостей клієнтів, яким надають послуги.

У Запорізькому національному університеті навчальним планом підготовки фахівців за напрямом „Соціальна педагогіка” освітньо-кваліфікаційного рівня 6.010106 „Бакалавр” соціально-педагогічна практика проводиться у 8 семестрі протягом 6 тижнів. Її програма складена на підставі Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів в Україні (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України й методичних рекомендацій щодо складання програми практики студентів вищих навчальних закладів України) та відповідає навчальному та робочому планам зі спе-

ціальності «Соціальна педагогіка», освітньо-кваліфікаційній характеристиці та Галузевому стандарту із соціальної педагогіки.

Відповідно до державних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки бакалавра студент повинен **знати**: сутність та основні характеристики технологічного процесу роботи закладів соціальної допомоги; види соціально-педагогічного та психолого-педагогічного інструментарію; особливості професійної діяльності спеціалістів (фахівця соціальної роботи центрів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді; завідувача відділенням соціального обслуговування; керівника установи тощо) різних центрів соціального допомоги: служби зайнятості, соціального обслуговування на дому, відділень денного перебування, термінової соціальної допомоги родині та дітям; реабілітаційного центру (інвалідів, дітей-інвалідів); а також вихователя дитячого будинку, притулку для неповнолітніх; будинку-інтернату для самотніх старих громадян та інвалідів; **уміти**: виконувати обов'язки помічника фахівців соціальних установ (служб); проводити бесіди з клієнтами і брати участь у постановці соціального діагнозу; застосовувати нормативно-правові документи для надання соціальної допомоги клієнтам, вести документацію фахівця соціальних установ (служб); розробляти програми щодо надання соціально-педагогічної допомоги клієнтам різних категорій (груп) відповідно до їхніх потреб та запитів; проводити соціальну діагностику й записувати до щоденника результати та власний висновок; використовувати різноманітні соціальні, соціально-педагогічні технології відповідно до мети професійної діяльності в роботі соціальної установи (служби); володіти методикою проведення соціально-педагогічних тренінгів та консультацій з клієнтами тощо [3].

Організацію практики здійснює факультетський керівник і методист практики від кафедри та керівник практики від соціальної установи. Консультавання студентів-практикантів здійснюють викладачі кафедри соціальної педагогіки.

Основні етапи реалізації соціально-педагогічної практики подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1.

Етапи реалізації соціально-педагогічної практики

Завдання	Вид діяльності	Форма звітності
1	2	3
I тиждень. Підготовчий етап. Перша консультація методиста		
Ознайомитися з програмою практики, зустрітися зі своїм керівником і консультантом.	Участь у роботі конференції.	Записати в щоденнику практики мету й завдання практики, зміст роботи.
II, III, IV, V тиждень. Робочий етап. Консультація методиста щотижня		
Скласти індивідуальний план роботи.	Разом із керівником практики на робочому місці окреслити порядок і терміни виконання завдань.	Скласти в щоденнику індивідуальний план роботи, указавши терміни виконання.
Ознайомитися з установою: зібрати загальні відомості про установу, її організаційну структуру, систему керування, основні напрями діяльності, склад фахівців, які працюють в організації.	Спілкування з керівником служби (його заступником), провідними спеціалістами. Вивчити документацію, що регламентує діяльність установи й відображає загальні напрями роботи.	Визначити в щоденнику перелік документів, які регламентують діяльність організації, дати їм коротку характеристику (призначення).

Вивчити посадові обов'язки соціального педагога, його план роботи	Поговорити із фахівцем установи, ознайомитися з документацією, що регламентує його діяльність в установі. Проаналізувати кваліфікаційну характеристику соціального педагога і зіставити її зі специфікою певної установи.	Зафіксувати в щоденнику загальні відомості про особливості роботи соціального працівника в установі. Запропонувати свій проект посадових обов'язків соціального педагога в цій установі.
Узяти участь у виробничій (методичній) нараді працівників соціальної служби.	Підготувати виступ чи практичне заняття відповідно до теми наради.	Подати в щоденнику мету, завдання, план проведення наради, а також план свого виступу, консультації чи проведеного заняття.
Ознайомитися з категоріями громадян, яким надаються соціально-педагогічні послуги, в установі, з'ясувати їхні основні проблеми та потреби.	Вивчити документацію, на основі якої побудована робота з цією категорією клієнтів. Скласти план бесіди чи варіант анкетного опитування для вивчення клієнта та його основних проблем і потреб. Провести індивідуальне соціальне обстеження й консультування клієнта.	Перелічити в щоденнику категорії громадян, з якими працює установа, указати їхні головні проблеми та потреби. Навести в щоденнику варіант складеної анкети, плану бесіди з клієнтом, зробити висновки про результати дослідження.
Відпрацювати соціальні технології, що використовують у роботі служби (технології соціального обслуговування вдома; соціальної реабілітації особистості, культурно-дозвіллеві технології та ін.).	Ознайомитися з конкретними соціальними програмами організації. Визначити основні напрями і зміст соціально-педагогічної діяльності з клієнтами соціальної служби. Виділити основні форми й методи роботи з клієнтами установи	Оцінити методи й форми соціально-педагогічної діяльності даної установи.
Розробити програму з надання соціальної допомоги конкретному клієнту.	На підставі вивчення документів і в процесі спілкування з клієнтом провести діагностику, скласти соціально-психологічний портрет особистості, установити соціальний діагноз.	Подати в щоденнику структуру і зміст програми індивідуальної допомоги клієнту: цілі, завдання, методи, форми, засоби, етапи здійснення, основні суб'єкти діяльності.
Вивчити особливості професійно-етичної взаємодії соціального педагога з клієнтом.	Спостерігаючи за взаєминими соціального педагога з клієнтами організації, виявити рівень дотримання морально-етичних норм і правил у професійному спілкуванні фахівця.	Представити в щоденнику коротку характеристику етичних проблем взаємин соціального працівника з клієнтами. Сформулювати основні етичні правила взаємин соціального працівника з клієнтами.
VI Тиждень. Підсумковий етап. Завершальна консультація методиста		
Узагальнити отримані на практиці результати.		Написати звіт із практики відповідно до установленої форми.

Перевірку проходження практики та її результатів здійснюють за допомогою таких форм контролю: попереджувальний (груповий керівник перевіряє індивідуальний план роботи, плани заходів, дає студенту-практиканту поради щодо подальшої роботи); індивідуальний (здійснюють тоді, коли в студента виникають труднощі у виконанні відповідних завдань у соціальній службі); оглядовий (відбувається в процесі перевірки виконання індивідуального плану); тематичний (здійснюють за результатами виконання одного із запланованих практикантом заходів); узагальнювальний (проводять під час підсумкової конференції та диференційного заліку) [2].

У Запорізькому національному університеті на кафедрі соціальної педагогіки було розроблено критерії оцінювання соціально-педагогічної практики за 100-бальною рейтинговою шкалою кредитно-модульної системи. Традиційно більшість навчальних дисциплін за кредитно-модульною системою передбачають два модулі, індивідуально-дослідну роботу студентів та підсумковий контроль. Студент може одержати відповідно 30 балів за кожний модуль, 20 балів – за індивідуальну роботу та 20 балів – за залік або іспит. Соціально-педагогічна практика студентів – соціальних педагогів включає теоретичний та практичний блок, а також індивідуально-дослідну роботу й передбачає диференційований залік. Тому 100 балів ми розподілили таким чином: по 30 балів – за теоретичне та практичне завдання, 20 балів – за індивідуальну роботу та 20 балів – підсумковий контроль.

Зміст теоретичного завдання оцінює керівник практики від університету і включає такі види робіт, які ми подамо в таблиці 2.

Таблиця 2.

Теоретичний блок

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали	Оцінка
Планування індивідуальної роботи практиканта	3	
Вивчення нормативних документів, планів роботи установи та певного фахівця, його функційних обов'язків	4	
Характеристика категорій клієнтів установи, зокрема й тих, з ким працюватиме студент	3	
Оцінювання проблемних ситуацій щодо надання відповідної допомоги	3	
Підготовка матеріалів для здійснення профорієнтаційної роботи	2	
Систематичне ведення щоденника	5	
Розробка та методичний рівень здійснення професійного втручання	5	
Підготовка наукового повідомлення «Технології роботи з клієнтами соціальної установи»	5	
Усього за теоретичне завдання	30	

Блок практичної підготовки включає виконання студентом-практикантом обов'язків помічника фахівця соціальної установи, реалізацію різних технологій надання соціально-педагогічної підтримки клієнтам закладу, застосуван-

ня різних методів і прийомів індивідуальної та групової роботи. Блок практичної підготовки оцінює фахівець, з яким працює студент, та методист від бази практики. Основні види діяльності відображено в таблиці 3.

Таблиця 3.

Практичний блок

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали	Оцінка
Виконання обов'язків помічника фахівця установи, сумлінне ставлення до них	5	
Здійснення професійного втручання у формі надання консультативної допомоги клієнтам	5	
Організація та проведення тренінгу	8	
Ведення випадку (супровід клієнта або сім'ї)	8	
Проведення профорієнтаційної роботи	4	
Усього за практичне завдання	30	

Упродовж практики студент повинен виконати індивідуально-дослідне самостійне завдання, яке становить творчу роботу, спрямовану на вирішення практичних завдань курсового дослідження. Основна мета індивідуального завдання – зібрати наукові та емпіричні матеріали щодо певної соціально-педагогічної проблеми. Індивідуальне завдання передбачає пошук, розробку, підготовку відповідних методик для з'ясування стану вирішення означеної проблеми на практиці, стану клієнта тощо, проведення відповідних діагностичних методів та аналіз результатів діагностики. Індивідуальне завдання оцінює керівник курсової роботи, бали розподіляють за кілька показниками.

Таблиця 4.

Індивідуально-дослідне самостійне завдання

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали	Оцінка
Підбір методик (не менше трьох)	6	
Проведення діагностування	9	
Якісний аналіз результатів діагностики (опис)	5	
Усього за індивідуальне завдання	20	

Підсумковий контроль соціально-педагогічної практики передбачає підготовку звітної документації, яку оформляє студент на завершальному етапі (останній тиждень) практики. Звіт подає студент-практикант у формі теки з документами, він містить відомість-характеристику, засвідчену директором соціальної установи, контрольно-оцінювальний лист з результатами практики за 100-бальною системою оцінювання; щоденник, індивідуальний план на весь період практики; розгорнуті матеріали щодо застосування відповідних методів, технологій роботи з клієнтами за різними напрямками роботи служби; самоаналіз професійної діяльності в межах практики. На підставі поданих документів, результатів роботи студентів з фахівцем та керівником прак-

тики від кафедри та після захисту звіту комісія керівників приймає рішення про виконання студентом програми практики та виставляє оцінку. Остаточне оцінювання здійснює факультетський керівник практики відповідно до критеріїв, викладених у таблиці 5.

Таблиця 5.

Оформлення звітної документації

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали	Оцінка
Заповнена відомість-характеристика, засвідчена підписом керівника та печаткою соціальної служби	1	
Учасно розроблений та оформлений індивідуальний план проходження практики	1	
Заповнений щоденник практики	1 – 2	
Розроблена та грамотно оформлена технологія ведення випадку (відповідно до запиту клієнта)	2	
Розроблений та оформлений план-сценарій тренінгу	2	
Розроблена й проведена бесіда з профорієнтаційної роботи, засвідчена підписом керівника установи	1	
Аналіз труднощів, з якими зіштовхнувся студент на практиці	4	
Загальне оформлення звітної документації	1 – 2	
Групова презентація результатів практики	1	
Заохочувальні бали за сумлінне виконання обов'язків старости підгрупи ініціативу та проведення соціально-педагогічних заходів інноваційного характеру; отримання подяки від керівництва установи – бази практики; висвітлення у засобах масової інформації роботи студента під час практики	4	
Штрафні бали виставляють несвоєчасне подання звітної документації, порушення трудової дисципліни, недотримання вимог професійної етики	-10	
Усього за роботу	20	

Застосування цих критеріїв оцінювання соціально-педагогічної практики свідчить, що оцінювання практичних умінь та навичок студентів-практикантів стає більш конкретним і об'єктивним, а це впливає на формування індивідуальної психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Ця стаття не вирішує всіх питань щодо оцінювання практичної підготовки студентів майбутніх соціальних педагогів. Подальшого вивчення та обґрунтування потребують критерії оцінювання виробничої, переддипломної та асистентської практик.

Література

1. Атаманчук П. С. Оцінювання якості знань студентів з фізики в рамках кредитно-модульної системи навчання / П. С. Атаманчук, О. М. Семерня, Б. А. Сусь // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту. – Серія педагогічна: Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільськ. держ. ун-т. – 2007. – Вип. 13. – С. 7 – 11.

2. Перетяцько В. В. Оцінювання педагогічної практики студентів за 100-бальною рейтинговою шкалою в рамках кредитно-модульної системи навчання / В. В. Перетяцько, О. В. Ткачук // Вісн. Запорізьк. нац. ун-ту : зб. наук. пр. –

Серія : Пед. науки.– Запоріжжя : Запорізьк. нац. ун-т. – 2011. – Вип. 2(15). – С. 139 – 143.

3. Соціальна педагогіка: наскрізна програма практики та методичні рекомендації для студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» / Н. В. Заверико, О. Г. Лещенко, Н. О. Мамай та ін. – Запоріжжя : ЗНУ, 2013. – 53 с.

4. Полякова О. М. Технологія соціально-педагогічної практики в соціальних службах : метод. посіб. для студ. / О. М. Полякова. – Суми : СумДПУ, 2009. – 88 с.

5. Олексюк Н. С. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів як важливий фактор професійного становлення / Н. С. Олексюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РРВ КГУ, 2006. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 196 – 201.

* * *

Заверико Н. В. Соціально-педагогічна практика: зміст та оцінювання її результатів

У статті розкрито зміст та основні особливості організації соціально-педагогічної практики, запропоновано критерії її оцінювання за 100-бальною системою. Основний зміст соціально-педагогічної практики складається з теоретичного та практичного блоків, індивідуально-дослідної самостійної роботи студента та підсумкового диференційного заліку. Теоретичне завдання (30 балів) оцінює керівник практики від навчального закладу, практичне (30 балів) – фахівець установи, з яким працює студент, та методист від бази практики. Індивідуально-дослідне завдання (20 балів) оцінює керівник курсової роботи, остаточне оцінювання (20 балів) здійснює факультетський керівник практики.

Ключові слова: соціально-педагогічна практика, соціальний педагог, соціальна служба, 100-бальна система оцінювання, критерії оцінювання практики.

Заверико Н. В. Социально-педагогическая практика: содержание и оценивание ее результатов

В статье раскрывается содержание социально-педагогической практики и особенности ее организации, а также предлагаются критерии оценивания практики по 100-бальной системе. Содержание практики включает теоретический и практический блоки, индивидуальную исследовательскую работу, итоговый дифференцированный зачет. Теоретическое задание (30 баллов) оценивает руководитель практики от вуза, практическое (30 баллов) – специалист службы, с которым работает студент, и методист от базы практики. Индивидуальная исследовательская работа (20 баллов) оценивается научным руководителем курсовой работы, окончательное оценивание (20 баллов) осуществляет факультетский руководитель практики.

Ключевые слова: социально-педагогическая практика, социальный педагог, социальная служба, 100-бальная система оценивания, критерии оценивания практики.

Zaveryko N. V. Social and pedagogical practice: the essence and assessment of the results

The article reveals the essence of social and pedagogical practice and peculiarities of its organization. Besides, it proposes the criteria for practice evaluation according to 100-point scale.

Socially-pedagogical practice is an important issue of practical social specialist qualification and is carried out during the 8th semester for the period of 6 weeks in different establishments of social protection, social services, educational institutions as well as religious and non profitable organizations.

The core essence of SPP consists of theoretical and practical modules, individual research work and final credit. 100 point scale evaluation is arranged correspondently:

30 points for theoretical and practical tasks (for each issue)

20 points for individual research and credit (for each issue).

Theoretical module is evaluated by the university curator (individual work planning, work standards, functional duties, clients categories characteristics, diary keeping).

During the practice students master the essence and work technologies of establishments of social protection and social service and help, functional duties of different departments specialists. They bring to perfection skills of client's problems and needs diagnosing, of help technologies applying i.e. consultation, socially pedagogical training, providing of information, creating of circumstances for personal client growth, programs of social services for clients of different categories, carry out the proper records etc.

Practical module is in practicing as social worker assistant, acquiring practical skills. It's evaluated by agency supervising employee. Individual work is assessed by a research work curator. Final credit is done by faculty supervisor.

Key words: social and pedagogical practices, social worker, social services, the 100-point evaluation system, practice assessment criteria.

*Стаття надійшла до редакції 0.0.2013 р.
Прийнято до друку 26.04.2013 р.*

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42

Тесленко В. В.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Фундаментальною основою становлення та розвитку громадянського суспільства постає громадянська освіта, яка набуває останнім часом у світі все більшої актуальності.

Термін „громадянська освіта” має походження від англійського „civic (democratic) education,” який набув поширення у світовій теорії та практиці передусім як сучасна інтегративна педагогічна технологія формування громадянських чеснот, насамперед, молодого покоління. Громадянську освіту як міждисциплінарну проблему часто розглядають у багатьох наукових дисциплінах: філософії, політології, педагогіці, соціології, психології.

Науково-історичний аналіз розвитку суспільних відносин свідчить, що теоретичні та методологічні основи громадянської освіти мають давнє коріння. В усі часи розвитку людської цивілізації й суспільство, і педагогіка певним чином сприяли становленню особистості з відповідними загальноприйнятими нормами, правилами та обов'язками, яка здатна до співіснування та самореалізації в соціумі, уміє правовим шляхом задовольнити власні потреби та законні інтереси.

Ідея розвитку громадянської освіти та виховання громадянських цінностей сягає античних часів. Саме тоді зародилася *республіканська модель громадянськості*, яка розглядає особистість як обов'язковий складник політичного суспільства. Основними принципами цієї моделі були: відчуття належності до загальної політичної спільноти як частини загального життя, відданість вітчизні, пріоритетність громадянських обов'язків щодо власних індивідуальних інтересів тощо. У фундаментальних працях Платона доведено, що закон досконалої держави передбачає не першочергове благо й задоволення потреб особистості чи певного прошарку суспільства, а пріоритетність інтересів держави і що громадянське виховання буде ефективним лише за умови створення державою таких умов, які забезпечать відмову особистості від вузькоогоїстичних прагнень та наближення до розуміння загальнодержавних інтересів, а також уперше наголошено на суспільному вихованні як функції держави. Надавши проблемі громадянських цінностей певного наукового оформлення, філософ визначав принцип гармонійного розвитку людини й гармонії як загальний закон природи та передбачав взаємозв'язок морального, політичного та правового начал у становленні громадянина. Аристотель, розвиваючи ідеї Платона й Сократа, створив нову модель культури на основі раціоналізму й гуманізму, виражених крізь слово й думку. Виховні ідеї мислителя відштовхуються від нових підходів до набуття знань насамперед як до результату творчої активності людини, а педагогічні – трактуються як частина теорії держави та права. Відстоюючи позицію необхідності формування фактично громадянського суспільства, Аристотель уважав, що вільний громадянин має належати державі, відчувати себе його невід'ємною часткою. Згідно з концепцією держави і громадянина, запропонованої Цицероном, особистість має бути носієм і пат-

ріотичних, і моральних чеснот. Узагальнений досвід наявної на той час практики виховання відображено у працях окремих давньогрецьких філософів. Так, Сократ і Демокрит віддавали перевагу переконанню як найбільш дієвому виховному засобу формування громадянина й відхиляли примус і насилля.

Отже, антична *республіканська модель (традиція) громадянськості* була сформована на відповідних суспільних цінностях свого часу та акцентує увагу належності до колективу, розвитку відповідальності та обов'язків громадян.

Водночас, розмаїття ідей і підходів до громадянського виховання викликало суперечки між розумінням формування особистості та формуванням громадянина. Так, власне тлумачення свободи особистості, передусім щодо соціуму, надано у філософській концепції кініків (обґрунтована Антисфеном і Діогеном Синопським), що служить своєрідним протестом проти квазідемократичності античного суспільства й полягає в абсолютизації свободи людини, пріоритетності внутрішнього світу особистості, покладанню в основу її життєдіяльності нехтування суспільними нормами та соціальними інститутами держави як ворожого для розвитку особистості феномена. Теоретичні основи поглядів кініків створили в подальшому підґрунтя для появи напрямку космополітизму як антигромадської цінності.

У країнах Сходу в різні історичні періоди розуміння сутності громадянина теж пов'язували з належністю до держави, при тому превалював, як і загалом в античну епоху, утилітарно-суспільний погляд на людину. Концепція Конфуціанства як філософсько-педагогічний напрямок ґрунтувалася на служінні людини державі, повазі до старших за віком та суспільному положенню членів громади, де первинним було не особистісне вільне ставлення людини до держави, а підлегле та покірне.

Важливим морально-етичним і педагогічним наслідком прийняття християнства в історії західноєвропейської цивілізації була зміна ставлення до людської особистості, її духовної природи. Освіта у християнському ідеалі набуває характеру спрямованості не лише на розвиток розумових здібностей, але й на розвиток духовних якостей особистості, при цьому спостерігається часткове дистанціювання від утилітарних підходів. Певні елементи власного наукового обґрунтування проблеми формування громадянських цінностей відображені в працях ортодоксальних християнських філософів.

Так, Августин Блаженний був прихильником структурування соціального простору на основі двоєдиності світу людей та світу ідей, віддавав безперечну перевагу ідеям. Розглядаючи питання формування громадянських та християнських цінностей з позицій гострої взаємної суперечності, він дійшов висновку, що ідея громадянського виховання є в ідеалі кінцевою (завершувалась у Царстві Божому без розподілу за соціально-політичними системами) і виявлялася безглуздою. Зазначимо, що середньовічні тенденції розвитку громадянської освіти були загалом своєрідними та парадоксальними: з одного боку, мало місце поширення викладання предметів громадянської спрямованості (політична філософія, цивільне та державне право, теологія тощо), а з іншого – посилення ідей про недосконалість природи людини, залежність її прав від місця в суспільній ієрархії. За часи Реформації XVI ст., яка стала своєрідним прологом появи представницьких демократій XVII – XVIII ст., з'явилися інші погляди щодо означених проблем. Теоретична концепція Т. Лютера наголошувала на пріоритетності свободи совісті людини, якої неможливо позбавити й похідними від якої стають

добро, зло, справедливі та несправедливі вчинки тощо, тобто підкорятися владі необхідно, але не ціною відмови від своїх переконань. Зауважимо також, що в цей період поступово відбувається процес виділення із загальнорелігійного виховання громадянського виховання як його складника та спроби часткового примирення двох глобальних аксіологічних моделей: формування громадянських та християнських цінностей.

В епоху Відродження спостерігаємо оновлення теорії вільного виховання, змісту поняття громадянськості, яке тлумачать уже як основу громадянської гідності. Філософсько-педагогічна думка напередодні епохи індустріалізації Європи стверджує рівноправність, єдність релігійно-морального та громадянського виховання, яке розуміється як формування культури особистої гідності та культури соціальної корисності. На відміну від античного суспільства, у якому людина фактично поглиналася державою, а у середні віки – церквою, для періоду Відродження характерна більша свобода особистості. Зокрема у працях Т. Мора, Т. Кампанелі відображена не тільки ідея необхідності громадянської освіти та виховання, але й прямий зв'язок між формуванням особистості громадянина й подальшою демократизацією суспільства, що значно поширило межі громадянського виховання. Нові підходи щодо відношень громадянина та держави пропонувалися у теоретичних моделях Н. Макіавеллі. Визнаючи республіку найкращою формою правління, яка забезпечує відповідальність кожної людини за долю держави, він бачив головною умовою її процвітання розвиток громадянських чеснот. Важливо зазначити також, що ідеї Дж. Локка про права та свободи особистості, співвідношення держави і права відіграли вирішальну роль у політико-правовій і педагогічній думці, стали абеткою сучасної демократії, а його „суспільний договір” – прообразом укладання майбутніх конституцій. Незважаючи на деякі відмінності в розумінні цілей та завдань громадянського виховання в різних країнах, типовою на той час стає модель громадянина, яка містить не лише розуміння суспільних відносин, а й розвинене відчуття громадянської гідності.

Суттєво змінюється мета громадянського виховання Західної Європи у XVIII ст., коли ідея демократичного виховання зумовила створення державної школи, а ідею виховання людини почали розглядати як ідею виховання громадянина. Французькі просвітники К. Гельвецій, Т. Гоббс, Ш. Монтеск'є, Ж. Ж. Руссо визначили ідею пріоритетності особистісного підходу до розвитку людини та вважали системне грамотне виховання нового громадянина незаперечною умовою успіху у формуванні громадянських цінностей. Прогресивність та значущість нових підходів полягала в розумінні людини як особистості, яка априорі має право на участь у соціально-політичному житті держави незалежно від расової належності та походження. Громадська підтримка нового бачення сутності людини відображена у прийнятті історичного правового документа „Декларація прав людини й громадянина” (Франція, 1789 р.), яким було проголошено свободу особистості, слова, совісті, рівності громадян перед законом, що безпосередньо вплинуло на загальний розвиток Європейської демократії, сприяло утвердженню нових ціннісних підходів до громадянського виховання.

Становлення та розвиток громадянського суспільства на відмінних від англійського лібералізму позиціях, що передбачало необхідність розмежування громадянського суспільства та держави, формування громадських цінностей особистості у процесі цілеспрямованого виховання з виходом за межі приватно-сімейного життя людини та надання процесу соціалізації

чіткої спрямованості, набула наукового окреслення в діалектичній філософії Г. Гегеля.

На початку ХІХ ст. у філософсько-педагогічній думці відбулося переосмислення мети та спрямованості громадянського виховання. Прихильники так званої „педагогіки соціальних інтересів” І. Кант, Й. Песталоцці, І. Фіхте розвинули ідеї, означені у працях К. Гельвеція, Ш. Монтеск'є, та наповнили їх новим власним концептуальним баченням сутності громадянського виховання, котре ґрунтується на загальнолюдських цінностях, які зближують людей різних національностей. Ідеї А.Токвіля про демократію як основу суспільства перекликалися з практикою громадянської освіти тих часів (Ф. Паркер, У. Кілпатрик). Північноамериканська й західноєвропейська філософії освіти обґрунтовують зближення освіти й життя, орієнтуються на ідеал людини, яка б відповідала вимогам індустріального (постіндустріального) суспільства.

Важливим було в цей період формування сталого переконання видатних просвітників про обов'язкову наявність у суспільстві свободи особистості, законності як необхідної умови повноцінного громадянського виховання, при цьому багатівікова трансформація сутності людини від покірливості й підданства до цілісної активної особистості водночас впливає на позитивні зміни в самому суспільстві зі всіма його внутрішніми відносинами.

Загострення протиріч між громадянськими прагненнями та реальними умовами їх втілення, зростання соціальної напруги, поглиблення кризи моралі та ідей, що відбувалося на фоні об'єктивного посилення державності у ХІХ ст., спонукало наукову думку активізувати пошук нових шляхів перебудови суспільства, удосконалення змісту та завдань громадянського виховання. Кризові явища в суспільстві сприяли появі та поширенню комуністичних ідей, які з часом сформувалися в наукову теорію, представниками якої були А. Сен-Симон, Р. Оуен, К. Маркс, Ф. Енгельс. Ставлячи за мету глобальну перебудову світу, теорія марксизму у сфері виховання пропонувала формування „нового громадянина” без урахування культурних, історичних, релігійних традицій, що фактично проголошувало створення абсолютизованої „штучної людини”. Зазначимо, що в цей час з'явилися різноманітні педагогічні теорії, у яких проблема громадянського виховання набула нової актуальності та остаточно диференціювалася серед інших виховних проблем. Значно зросла при тому роль масової школи, яка почала генерувати нові напрямки розвитку навчально-виховного процесу.

Ідеологічну основу нового етапу розвитку громадянської освіти на початку ХХ ст. становила філософія прагматизму (Ч. Пірс, У. Джеймс, Д. Дьюї). Науково-педагогічна теорія Д. Дьюї, як дитино-центристська за своєю сутністю, проголошує пріоритетність інтересів і потреб особистості, пропонує формувати в неї досвід досягнення успіху, готувати до життя в умовах демократичних прав і свобод. Т. Брамельд, А. Кумбс, Е. Келлі, розвиваючи ідеї прагматизму, пропонували з дитинства формувати досвід демократичних відносин на протигагу еґоїзму та максимального індивідуалізму. Представники есенціалізму (У. Беглі), навпаки, заперечували прагматизм у вихованні, застерігали, що відмова від систематичної освіти призведе до зниження ролі наукових знань у виховній системі.

Однак за наявності різних поглядів та підходів щодо громадянської освіти поступово в суспільному уявленні формується спільне позитивне розуміння спрямування виховання молоді: не лише для держави, але й для реалізації особистісних потреб у житті.

Зауважимо, що педагогіка у своєму розвитку формувала не тільки сутність та спрямованість громадянської освіти, але й класифікувала сутність „виховного ідеалу” відповідно до наявних громадянських цінностей.

Більш оптимальною, на нашу думку, є інша класифікація відповідних концепцій:

1. *Соціальний утилітаризм* – інтереси суспільства й держави преважують та підкоряють інтереси особистості вихованця (Платон, Аристотель, А. Блаженний, Н. Макіавеллі);

2. *Утилістичний евідемонізм* – ведення особистості вихованця до її індивідуального щастя, успішності, плідної життєдіяльності (Г. Спенсер);

3. *Теорія вільної діяльності духу* – вільний розвиток особистості та її громадянських цінностей, відмова від механічних підходів у вихованні (І. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Дж. Локк, Г. Фіхте);

4. *Теорія „послуху”* ґрунтується на підкоренні громадянського виховання за наявності права лише обраних керувати іншими людьми (набула популярності у східній системі виховання, зокрема в Японії, Китаї);

5. *Теорія гармонійного громадянського розвитку* побудована на пріоритетності духовної свободи особистості (Д. Дьюї, А. Адлер, Л. Кольберг).

На початку ХХІ ст. людство у своєму історичному розвитку постало перед необхідністю об'єднання зусиль у розв'язанні проблем глобального характеру, що висунуло на передній план проблему виховання „громадян світу”, здатних вийти за рамки етноцентризму, корпоративних інтересів. Це зумовлює актуальність і складність проблеми розвитку громадянської освіти на сучасному етапі, що відображено у працях Б. Барбера, Ч. Бахмюллера, Е. Бойера, К. Глікмаш, Р. Мошера, С. Хантингтона, Б. Елштейна, С. Франзоса, Ф. Ньюмен, Ю. Хабермаса та ін.

Громадянська освіта радянських часів, побудована на парадигмі авторитарно-імперативної педагогіки, орієнтувалася на абсолютизоване поняття громадянина як комуніста, патріота-інтернаціоналіста та колективіста (Н. Крупська, М. Калінін, А. Луначарський). Заідеологізованість комуністичного періоду зробила виховання односпрямованим та спрощено стандартизованим, що фактично унеможливило вільний розвиток особистості та формувало правове поле політично вибірковим й формальним.

Характерним для української суспільно-політичної думки було її формування на основі історичного прагнення українського народу до свободи та соціальної справедливості. Перші ознаки громадянсько-аскетичних аспектів в освіті Київської Русі характерні для робіт митрополита Іларіона, літописця Нестора. У творах Володимира Мономаха фактично вперше в Європі було обґрунтовано необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до виховання, пов'язаного з практичними потребами людини та закладені гуманні основи педагогіки українського народу.

У суспільно-педагогічних поглядах епохи українського відродження просвітниками, педагогами і передусім представниками братських шкіл (І. Вишенським, К. Старовецьким, І. Борецьким, Є. Славинецьким, С. Полоцьким) обґрунтовано вимоги свободи, рівності, справедливості як осно-

ви життєдіяльності та суспільного життя людини й народу, утвердження та захист громадянських прав і свобод. Особливий вплив на розвиток громадянського виховання в Україні зробила козацька педагогіка, яка, спираючись на народну виховну мудрість, ставила головною метою виховання в сім'ї, школі та громадському житті вільної та незламної у своїх прагненнях людини – громадянина, котрий, спираючись на вітчизняні основи громадського і політичного життя, повинен розвивати українську культуру, традиції гуманізму та сприяти розвитку вільного суспільства.

Із часом в Україні набуває поширення етико-гуманістичний напрямок вітчизняного просвітительства, представником якого був Г. Сковорода. Відстоюючи принцип народності та загальнодоступності освіти й виховання, педагог уважав соціальним ідеалом такий лад, де вільні громадяни мають можливість жити у співпраці, рівності й пануванні верховенства права та законів, що протистоять тиранії. У своєму ідеалі розбудови незалежної демократичної української держави М. Грушевський (дотримуючись соціал-демократичних поглядів), головну роль відводив образу громадянина України, його громадянським добродіям, справедливо вважаючи, що загальний успіх створення фундаменту нового життя можливий тільки за умови цілеспрямованого виховання громадянина-патріота, духовно розвиненої людини. Представники течії народників (М. Лисенко, С. Русова, І. Стешенко), активно проводячи громадсько-політичну діяльність, велике значення приділяли патріотичному вихованню молоді, її громадянському становленню, духовності, любові до України, унесли свій вагомий внесок до створення нової прогресивної концепції національного виховання. Ідеї необхідності системного громадянського виховання відображено також у роботах поміркованих консерваторів, „державників” (В. Липинського, Б. Кістяківського), представників філософського напрямку національної самобутності Д. Донцова (засновника теорії інтегрального націоналізму), Д. Чижевського.

Освіта часів Радянської України розвивалася під впливом тиску єдиної в державі комуністичної ідеології, продукуючи конформістів, відсторонених від реального управління справами країни, безетнічних громадян, відданих системі. Водночас педагогічна думка тих часів формувалася також під впливом інноваційних поглядів окремих педагогів-новаторів. Педагогічні підходи А. Макаренка про необхідність поєднання моральних почуттів й емоцій з основами правових знань, подолання невіри у власні сили та бажання бути корисним для суспільства, прагнення до громадсько-політичної активності та розвитку якостей господаря й організатора були значущими й корисними для розвитку особистості. Уважаючи пріоритетним у виховній роботі патріотичне виховання, формування громадянина, В. Сухомлинський визначив теоретичні та практичні засади формування громадянських чеснот, доводячи, що майбутнє держави залежить від уміння забезпечити розвиток духовно зрілих, соціально-активних громадян. Однак занадто заідеологізоване суспільство та радянська школа не сприймали ідей громадянської освіти, яка сама собою переходила у площину формальності та усувалася й із суспільної, й із шкільної практики.

Становлення України як незалежної держави привело до створення нової національної системи освіти на демократичних засадах, яка орієнтована на досягнення та освітянський досвід світового співтовариства. Українські вчені (В. Андрущенко, І. Бех, О. Вишневецький, В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська) продовжують дослідження проблеми громадянсь-

кої освіти на сучасному етапі, ведуть пошук підходів до розуміння його сутності, принципів організації та змісту.

Література

1. Демков М. И. История русской педагогики : в 3 ч. / М. И. Демков. – 2-е изд., испр. – М., 1910.
2. Дьюи Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи. – 2-е изд. – Берлин, 1922.
3. Історія педагогіки / за ред. М. Левківського, О. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 1999.
4. История социальной педагогики / под ред. В. А. Галагузовой. – М. : Владос, 2002.
5. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. – К. : Либідь, 1999.
6. История политических и правовых учений: Древний мир / отв. ред. В. С. Нерсисянц. – М., 1985.
7. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Пг., 1915.
8. Кершенштейнер Г. О воспитании гражданственности / Г. Кершенштейнер. – Пг., 1918.
9. Платон. Диалоги / Платон // Философское наследие. – М., 1986.
10. Современная западная философия : словарь / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. – М. : Политиздат, 1991.
11. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М., 1979.
12. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, Н. Ф. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983.

* * *

Тесленко В. В. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку громадянської освіти

У статті визначено основні етапи становлення та формування громадянської освіти в історичному розвитку людської цивілізації, підкреслено особливу роль громадянських загальнолюдських цінностей у розвитку сучасного демократичного суспільства. Проведений науково-історичний аналіз розвитку суспільних відносин свідчить, що теоретичні та методологічні основи громадянської освіти мають давнє коріння, оскільки формування та виховання громадянських цінностей сягає античних часів. Розмаїття поглядів, підходів та моделей виховання громадянина у світовій науковій думці змінювалося та розвивалося разом з розвитком суспільства на всіх етапах його історичного розвитку. Для незалежної України, яка стала на шлях демократичного розвитку та створює нову національну систему освіти, важливо враховувати відповідний освітянський досвід світового співтовариства.

Ключові поняття: громадянська освіта, громадянин, демократія, демократичні цінності, демократичне суспільство, виховання, свобода, гідність, особистість, духовність, загальнолюдські цінності.

Тесленко В. В. Ретроспективный анализ становления и развития гражданского образования

В статье определены основные этапы становления и формирования гражданского образования в историческом развитии человеческой цивилизации.

лизації, підкріплюється особа роль громадянських общечеловеческих цінностей в розвитку сучасного демократического общества. Проведений науко-історический аналіз розвитку общественних отношений свідечує про те, що теоретические і методологіческие основи громадянського образования мають давні корні, так як формування і виховання громадянських цінностей починалось з античних времён. Разнообразіе взглядов, підходів і моделей виховання громадянина в світовій науковій мислі змінювалось і розвивалось разом з розвитком общества на всіх етапах його історического розвитку. Для незалежної України, котра стала на путь демократического розвитку і створює нову національну систему образования, важно учитивати відповідний освітній досвід світового сообщества.

Ключевые понятия: громадянське образование, громадянин, демократія, демократические цінності, демократическое общество, виховання, свобода, достоинство, личность, духовність, общечеловеческие цінності.

Teslenko V. V. Retrospective analysis of formation and development of civic education

The article outlines the main stages of foundation and the formation of civic education in the historical development of human civilization, emphasizes the special role of civil human values in the development of modern democratic society. Conducted research – historical analysis of the development of public relations shows that the theoretical and methodological foundations of civic education have ancient roots as the formation and nurturing of civic values reaches antiquity. A variety of views, approaches and models of education of the citizen in the global scientific thought changed and developed along with the development of society at all stages of its historical evolution. In this dynamic process objectively occurred centuries-old debate between scientists in understanding of personality forming and the forming of the citizen. Important moral – ethical and pedagogical consequence of the adoption of Christianity in the history of Western civilization was the change in attitude to human personality, its spiritual nature. Gradually overcoming dependence on subjective, sometimes diametrically opposite in attitude towards the personality public relations, world scientific environment has formed a common conception of tendency of educational model not only for a state, but also for the realization of personal needs in life. Philosophical and pedagogical thought in its development also classified the essence of „educational ideal” in accordance with existing civil values. The basic concept includes: social utilitarianism; utilitarian eudaimonism; theory of free activity of mind, the theory of „obedience”; theory of harmonious civil development; the theory of education of „citizens of the world.” The problem of civic education remains relevant and at the present stage of development of the world community. The specific Ukrainian way of civic education is also analyzed in the article.

For independent Ukraine on its path of democratic development and creating of a new national system of education is important to consider the experience of the international community in this regard.

Keywords: civic education, citizen, democracy, democratic values, democratic society, education, freedom, dignity, identity, spirituality, and human values.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ГЕНЕЗИС СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЕМПІРИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Сьогодні в педагогічній науці відсутній єдиний погляд на феномен соціальної педагогіки. Цей факт детермінований практичними передумовами її виникнення й розвитку.

У цій статті розроблено спробу шляхом історико-генетичного аналізу показати, що соціально-педагогічна теорія визріває в надрах педагогічної практики соціального виховання.

Як відомо, уперше поняття „соціальна педагогіка” використав А. Дис-тервег 1835 р. у роботі „Керівництво до освіти німецьких учителів” [1]. Запропонований ним паратермін „соціальна педагогіка” був покликаний виділити окрему педагогічну галузь профілактики поведінки з відхиленнями дітей і підлітків із соціально неблагополучних прошарків суспільства з її загальної галузі в спеціальну галузь соціального виховання.

Відомий німецький учений П. Наторп, автор ідеї інтеграції виховного потенціалу суспільства в рамках теорії немарксистського соціалізму, у своїй „Соціальній педагогіці” розглядав виховання як засіб ненасильницького суспільного перетворення шляхом поширення культури в народі педагогічними засобами [2]. Тут об’єктні галузі соціальної педагогіки й соціального виховання практично збігаються.

Дискусії про об’єкт соціальної педагогіки як науки й галузі практичної діяльності стають актуальними, особливо в Німеччині й Росії з 20-х рр. ХХ ст. Переважним фоном указаної дискусії є погляд на соціальну педагогіку як на синонім соціального виховання, що наочно простежуємо в процесі аналізу генезису практики соціального виховання в Україні.

Основоположником теорії соціального виховання в Україні можна з упевненістю вважати видатного психолога й педагога В. Зеньковського. Ще 1918 р. у роботі „Соціальне виховання, його завдання і шляхи” він писав: „Ніколи наша країна так сильно не потребувала широкої організації соціального виховання, як у тривожні й відповідальні роки перебудови всього державного організму, які ми зараз переживаємо. Завдання соціального виховання невідкладне, воно повинне бути поставлене рішуче й настійливо. Нехай молоді демократичні організації, земства, міста, різноманітні спілки зрозуміють, що час не чекає, що небезпека соціального самоотруєння, яка насувається, є великою. Але завдання соціального виховання не тільки повинне бути поставлене, воно повинне бути розв’язане! Ми закликаємо всі життєві сили країни усвідомити це й зробити все, що можливо, і для врятування дітей від отруйного дихання сучасності, і для підготовки їх до гідної участі в новому житті” [3, с. 8]. Ці слова актуально звучать і зараз, відповідаючи сучасним запитам і завданням. В. Зеньковський одним із перших почав стверджувати, що школа й суспільство „повинні готувати до громадянської самостійності, якої вимагає від усіх нас життя, сприяти не тільки розвитку особистості, але зробити її пристосованою до соціального життя, готувати до соціальної діяльності” [Там само, с. 9 – 10].

Водночас один з основоположників вітчизняної системи соціального ви-

ховання Я. Ряппо зазначав, що в той важкий період голоду й руйнації, величезної кількості безпритульних дітей першим завданням Наркомосу України була не школа й не навчання дітей, а порятунок дитячого населення від голоду, хвороб, безпритульності. Отже, перед Наркомосом постало завдання надати державне забезпечення дітям у спеціально організованих для цього закладах [4, с. 15]. Тому в липні 1920 р. Наркомос України видає „Декларацію про соціальне виховання дітей”, для реалізації якої вводили систему соціального виховання, що охоплювала дітей від народження до 15 років.

У документі зазначено, що доля дитини повинна хвилювати не тільки сім'ю, школу, але й усе суспільство. Тільки соціальне виховання зможе повно розкрити закладені в дитині задатки й здібності. Основною формою соціального виховання повинна стати не школа, а дитячий будинок, завдання якого – охорона дитини, її освіта, виховання, харчування, одяг.

Рішення зробити центром соціального виховання дитячий будинок свідчить про недооцінювання ролі сім'ї як чинника розвитку дитини.

Так, нарком освіти України в 1920 – 1922 р. Г. Гринько дав загалом негативну оцінку виховним можливостям сім'ї. Він уважав, що сім'я – це опора дитини в буржуазному суспільстві. Випадіння із сім'ї часто означало кінець освіти дитини та її становлення в суспільстві. Уся нестабільність і недосконалість особистісних стосунків у сім'ї, випадковість зв'язків сім'ї й школи, анархія буржуазного суспільства відображалась у розрізненості й замкненості світу дитини, яка не має прямих і тісних відносин з державою. На думку Г. Гринька, буржуазна система особливо негативно відбилася на дітях робітничого класу, сім'ї яких піддавалися руйнівному впливу капіталістичної експлуатації. Як наслідок цього, сім'я не тільки слабне економічно, але й „гасне як джерело виховних впливів” [5, с. 122]. Спираючись на це, Г. Гринько вважає, що в умовах слабкої економічної й виховної функції сім'ї необхідним є створення системи соціального виховання.

Багато українських фахівців того часу погоджувалися з цією думкою. Так, А. Попов називав соціальне виховання дітей давньою мрією багатьох поколінь педагогів, здійснення якої може стати можливим. Доля дитини, на його думку, повинна цікавити не тільки батьків, сім'ю, але й суспільство загалом. Виховання дитини має здійснюватись і в школі, де дитина перебуває кілька годин на день, і в сім'ї. В умовах відсутності коштів для існування й виховних можливостей багатьох сімей, „ці «сімейні» функції повинен узяти на себе весь «соціальний організм», створюючи таким чином нову соціальну функцію – соціальне виховання” [6, с. 237].

Характеризуючи стан вітчизняної педагогічної думки того часу, ми беремо до уваги позицію М. Шимановського, який говорить про те, що „соціалізаційні ідеї української педагогіки в 20-і роки відповідали ідеології національного руху того часу й орієнтувались на виховання громадянина нової Української незалежної держави” [7].

А. Макаренко заклав основи практичного соціального виховання відповідно до принципу суб'єкт-суб'єктного підходу, відповідно до якого вихованець разом з вихователем має активне начало в педагогічній взаємодії. Згідно з А. Макаренко, соціальне виховання – це керований розвиток особистості, важливою умовою якого є реалізація принципу розвитку особистості в колективі, з метою колективу й засобами колективу [8, с. 71].

У цьому зв'язку важливо зауважити, що й інші вітчизняні вчені також відво-

дили проблемам формування дитячого колективу важливу роль. Так, С. Лозинський уважав, що соціальну педагогіку цікавлять три питання: 1) вплив соціальних умов на фізичне обличчя й поведінку дітей; 2) зміст і форма розвитку взаємин дитини й дитячого колективу; 3) життя дитячого колективу.

А. Залужний також відводив дитячому колективу центральне місце, вважаючи, що соціальне виховання є вихованням через колектив, силами колективу й для колективу.

Російський учений-педагог Н. Сорока-Росинський, який очолював у 1918 – 1925 рр. школу для важковиховуваних ім. Ф. Достоєвського в Петрограді, також говорив про роль колективу в процесі соціального виховання. Вихідними принципами він уважав ставлення до важковиховуваного як до особистості, яка формується, а головними засобами – колективну, суспільну чітко організовану працю, а також дитяче самоврядування, принцип „добровільництва”. У ці ж роки існували „Школа життя” Н. Попової, школа-комуна Наркомосу ім. П. Лепешинського, керована М. Пістарком. Основним завданням таких шкіл була адаптація малолітніх порушників до життя, їхнє перевиховання.

Широкої відомості в плані соціально-виховної роботи в цей період набула система С. Шацького: взаємодія школи й середовища, зв'язок школи з життям. Трудова, розумова, естетична, гігієнічна, соціальна діяльність постають засобами організації життя дітей, провідним з яких є праця. Природне й соціальне середовище розглядається як стимул розвитку дитини. С. Шацький вважає за необхідне не тільки враховувати й використовувати у вихованні явища й факти навколишнього середовища, але й безпосередньо включати дітей у його перетворення, зміну, покращення на основі знань і умінь, отриманих у школі. Школа стає центром виховання в навколишньому середовищі. Ідеї С. Шацького про самодіяльність дитячого колективу, організацію суспільно корисної праці, розвиток дитячих організацій, їхнє самоврядування з обов'язковим урахуванням соціального досвіду дітей, безсумнівно, є актуальними для організації процесу соціального виховання в сучасних умовах [9].

Ідея впливу середовища на особистість розглянута у працях Л. Виготського, М. Іорданського, А. Калашникова, А. Пінкевича, М. Пістрака, В. Шулґіна. У ці роки склався окремий науковий напрям – „педагогіка середовища”. Головним питанням, яке обговорювали вчені, був вплив навколишнього середовища на дитину, управління цим впливом.

Для правильного розуміння ситуації необхідно пам'ятати про те, що в історичному аспекті це був дуже нетривалий період щодо теоретичного вільнодумства в педагогіці, коли можна було стверджувати, що соціальному вихованню чужі класові інтереси, а основне місце в ньому належить лише людським, а не класовим відносинам. Показовим для педагогічної думки цього періоду є своєрідний протест педагогів проти втручання держави в справу виховання. Так, Н. Виноградов у 20-х рр. висловлював ідею про те, що суспільство й сім'я, діючи зі школою у згоді, повинні обмежувати процес виховання від впливу держави, яка керується політичними інтересами [4]. Тут, на думку С. Савченка, ми маємо справу зі спробою штучного звуження інститутів соціалізації й абсолютизацією можливостей педагогічної практики того часу [10].

У цьому зв'язку слід урахувати висновок, якого доходить А. Полянченко, стверджуючи, що „керівництво Наркомосу України в той період ігнорува-

ло педагогіку як буржуазну науку й розглядало виховання як цілком соціальний процес”.

Водночас деякі дослідники відзначали доволі прогресивне для свого часу становище в українській педагогічній науці й практиці. На думку З. Палюх, „для початку 20-х років характерна демократична й інтелектуальна обстановка. Партійні керівники не давали переваг якомусь певному напрямку... Нова національна система освіти створювалася на ідеях демократизму, вільного виховання” [4].

Ідея національного виховання й українізації освіти була важливим складником соціального виховання того часу.

Багато вітчизняних педагогів 20-х рр. розглядали національний характер освіти як необхідну умову для здійснення соціального виховання. С. Русова, відомий український педагог, була впевнена, що прилучення дитини до духовної спадщини рідного народу повинне бути основою соціального виховання. Вона відзначала необхідність створення умов для виявлення національних рис, „прихованих у духовній свідомості особистості”.

Політику українізації підтримували й керівники галузі освіти 20-х рр. Я. Ряпо, який очолював головне управління професійної освіти, у статті „Жовтень та освіта” констатував, що „в теперішній момент головну увагу звернено на поглиблення процесу українізації та звернення її в радянське річище” [6].

Отже, основними особливостями соціального виховання в 20-і рр є:

- національний характер освіти;
- орієнтація на включення дитини в соціальне життя;
- ідея впливу середовища на становлення й розвиток особистості.

На початку 30-х рр. політику українізації освітньої галузі було згорнуто, що зумовлене зміцненням сталінської диктатури, яка поширювалася і на освіту. Як наслідок, було зліквідовано наявні в республіках відмінності з питань освіти й виховання. Розпочався процес уніфікації, що завдало серйозного удару по українській культурі. Обговорення педагогічних проблем переходить лише в політичну площину.

Початок 30-х рр. ХХ ст. – це переломний період в історії радянської школи. Постановою ЦК ВКП(б) „Про початкову й середню школу” від 25 серпня 1931 р. відкривалася серія партійно-урядових постанов про освіту й виховання молоді. Провідним завданням школи проголошено не стільки виховання активної особистості будівника соціалістичного суспільства, скільки озброєння школярів міцними знаннями основ наук і виховання свідомої дисципліни. На відміну від пошуків школи 20-х рр. у галузі розвитку дитячої активності, самостійності, самоврядування, на перший план висувають керівну роль учителя з чіткою контролюючою функцією.

Жорстока критика педології, яка розпочалася потім, значною мірою відбилася на долі соціального виховання як супутника педології. Це поняття зникає з педагогічної літератури, тематики наукових досліджень.

Далі в педагогіці утверджується поняття комуністичного виховання, у рамках якого тепер вирішували окремі завдання соціального виховання. Держава за допомогою адміністративно-командних методів керівництва цілком узяла на себе функцію виховання молодого покоління, його соціального становлення. Вона за допомогою навчальних закладів сконцентрувала у своїх руках усі важелі соціального виховання. Метою комуністичного виховання вважали формування комуністичного ставлення до праці, ко-

лективізму через розвиток учнівського колективу. Індивідуальний духовний розвиток особистості, виховання культури учня, його діяльність у соціумі, формування соціально значущих якостей особистості перебували на периферії розуміння й діяльності вихователів.

У публікаціях цього періоду дано низьку оцінку виховній діяльності українських загальноосвітніх шкіл. Це пов'язано з діяльністю „ворогів народу”, які орудували в органах народної освіти й намагалися відірвати процес навчання від політичного виховання, відштовхнути вчителя від політико-виховної роботи серед учнів.

Лише з кінця 50-х рр. розпочинається новий етап у розвитку школи й педагогіки в галузі соціального виховання. У педагогічній науці й шкільній практиці активізуються пошуки в галузі виховання активної, самостійної й творчої особистості. Одне з найбільш яскравих досягнень цього періоду – освітньо-виховна система В. Сухомлинського, у якій соціальне виховання здійснюється через тріаду – сім'я, школа, громадськість, ланки якої тісно взаємопов'язані.

У теорії й практиці вітчизняного соціального виховання особливо виділяються 60-і рр. ХХ ст. Суспільна свідомість уже не мириться з кризовим станом, що склався в галузі виховання. Зайшло в безвихідь розв'язання такої важливої проблеми, як координація виховних зусиль школи, сім'ї й громадськості. Водночас життя ставить проблему підготовки кадрів, орієнтованих на організацію соціально-виховної діяльності в конкретному середовищі, яке стає об'єктом цілісного системного аналізу (В. Караковський, А. Куракін, Л. Новикова, В. Сухомлинський та ін.).

Наступний етап у становленні соціального виховання охоплює 70-і – 80-і рр. Цей період умовно можна назвати етапом педагогізації соціального середовища. У ці роки повсюдно розвивається мережа закладів, які ставлять за мету вдосконалення виховної роботи з дітьми й молоддю. З'являються соціально-педагогічні, освітньо-виховні, фізкультурно-оздоровчі комплекси. Перший досвід накопичили свердловські соціально-педагогічні комплекси, що згодом використовували у створенні молодіжних житлових комплексів.

У 70-і рр. у державній виховній політиці керівним було положення про комплексний підхід, який передбачав, з одного боку, поєднання ідейного, морального, трудового, естетичного виховання, з іншого – розробку ефективного механізму реалізації комплексного змісту виховної діяльності. У рамках цього здійснювали роботу за місцем проживання, що було однією з умов і способів посилення зв'язку виховання з життям і працею людей.

На цьому етапі, як свідчить аналіз практики, усе більше уваги стали приділяти питанням сімейного виховання, підвищенню ролі й відповідальності батьків за виховання дітей. Однак не було подолано причини соціально-політичного походження, які сприяли послабленню функцій сімейного виховання.

Школа подавалась у відповідних державних і партійних документах як центр, де зосереджена вся система навчання й виховання молоді. Це було певним спотворенням у визначенні місця й ролі школи в соціалізації дітей. Їй приписували функції, які виходили за рамки діяльності освітнього закладу. Усе ще була жива ідея 60-х рр., коли широко рекламувалися школи-інтернати як освітньо-виховні заклади майбутнього, де буде виховане все молоде по-

коління, а батьків звільнять від виконання виховних функцій, щоб вони більше й продуктивніше працювали на виробництві.

Школоцентризм у виховній роботі сприяв також і тому, що разом із сім'єю інші інститути виховання усувалися від соціально-виховної діяльності. Усе це посилювалося плутаниною в їхніх функціональних обов'язках. Ні суспільні інститути виховання, ні виробничі колективи не мали чіткого уявлення, яка виховна функція покладена на них у системі соціалізації. Зате всі добре знали, що школа несе відповідальність за становлення особистості дітей, за виховну роботу в суспільстві.

Розвитку соціального виховання заважали розрізненість закладів і організацій, покликаних займатися соціально-педагогічною діяльністю та проблемами соціальної роботи, і відсутність підготовлених кадрів. Міліція займалася соціально-педагогічною роботою з особами девіантної поведінки різного віку. Медичний персонал виконував водночас функції й медичних, і соціальних працівників. Як зазначає В. Бочарова, „не було системи соціальної роботи з інвалідами, перестарілими, іншими категоріями людей, які особливо потребують соціального захисту”. В особливо складному становищі перебувала школа, яка „майже два десятиліття по суті на самоті намагалась розв'язати проблеми формування взаємин дітей і дорослих у соціумі, їх спілкування, корекції поведінки, організації дозвілля у відкритому середовищі” [10, с. 11 – 12].

Для 70 – 80-их рр. характерне ще й те, що в цей період педагогічна теорія збагачується ідеями й положеннями, спрямованими на розвиток соціального виховання. Їх було обґрунтовано в працях Ж. Ахметова, Л. Балясної, В. Беляєва, В. Бочарової, Ю. Бродського, Н. Буланової, Б. Вульфова, А. Дашкіної, В. Доценко, А. Куракіна, А. Мудрика, Л. Ніколаєвої, Л. Новикової, М. Плоткіна, В. Попова, В. Семенова, С. Трифонова, І. Чернишенко та ін. Науковці звернули увагу на необхідність переосмислення ролі середовища у формуванні особистості школяра. У зв'язку з цим висувається проблема педагогізації середовища, вивчення його впливу на розвиток особистісних якостей людини. У згаданих наукових розробках простежено також соціальні зв'язки школяра із середовищем, розкрито шляхи й умови вдосконалення взаємодії соціальних інститутів в організації виховної діяльності суспільства.

У 80-і рр. виникає нова освітня технологія – педагогіка співробітництва, концептуальні положення якої було покладено в основу практичної діяльності Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, Т. Жаренової, З. Агішевої та ін. Під її впливом сформувалися майже всі сучасні педагогічні технології. У педагогіці співробітництва наводили нове трактування індивідуального підходу у вихованні, яке містить: відмову від орієнтування на середнього учня; пошук найкращих якостей особистості; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості, її інтересів, здібностей, спрямованості, „Я-концепції”, рис характеру, особливостей розумових процесів; урахування особливостей особистості в навчально-виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, його корекція.

У 80-і – 90-і рр. інтерес до соціального виховання як до соціо-педагогічного феномену продовжує зростати. Цей етап посідає особливе місце в становленні й розвитку соціального виховання в країні. У контексті створення системи соціального виховання й соціальної роботи в незалежній Україні в 1992 р. до переліку професій було введено нові кваліфікації – соціальний

педагог і соціальний працівник, визначено функціональні обов'язки фахівців цього профілю.

У навчальних закладах країни розпочалася планомірна підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників. На початку 90-х рр. спеціалісти кафедр педагогіки ВНЗ здійснювали підготовку соціальних педагогів сімейного типу, соціальних педагогів для організації культурно-дозвілєвої діяльності й для роботи з підлітками девіантної поведінки. У містах широко розвивається мережа медико-психолого-педагогічної служби, поширюються такі види соціальної роботи, як допомога в профорієнтації, перекваліфікації, професійній адаптації, працевлаштуванні, служби фізичного оздоровлення, правового й економічного захисту сім'ї й особистості та ін. Система соціально-педагогічної роботи, що формувалась у країні, вимагала підготовки кваліфікованих кадрів.

Отже, унаслідок розвитку педагогічної практики соціального виховання переходить на якісно новий етап свого розвитку й уходить в об'єкт-предметну галузь соціальної педагогіки й соціальної роботи.

Література

1. **Дистервег Ф. А.** Избранные педагогические сочинения / Ф. А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 373 с.
2. **Наторп П.** Социальная педагогика / П. Наторп. – СПб. : Питер, 1911. – 312 с.
3. **Зеньковский В. В.** Социальное воспитание, его задачи и пути / В. В. Зеленковский. – М. : Педагогика, 1981. – 91 с.
4. **Антология педагогической мысли Украинской ССР** / сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 635 с.
5. **ЦДАВО** України, фонд 166, оп. 1, од. зб. 937.
6. **Попов О. І.** Декларація Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 237 – 240.
7. **Шимановський М.** Ідеї соціалізації шкільництва в українській педагогіці / М. Шимановський // Пед. газета. – 1996. – № 12. – С. 12 – 19.
8. **Макаренко А. С.** Педагогические сочинения : у 8-х т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 1 – 8.
9. **Савченко С. В.** Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 406 с.
10. **Бочарова В. Г.** Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника : дис. ... д-ра пед. наук / В. Г. Бочарова. – М., 1991. – 401 с.

* * *

Яковлева О. В. Генезис соціальної педагогіки як емпіричної галузі

У статті зроблено спробу шляхом історико-генетичного аналізу показати, що соціально-педагогічна теорія визріває в надрах педагогічної практики соціального виховання. Теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що, незважаючи на посилення інтересу вчених до проблеми соціального виховання дітей у загальноосвітніх навчальних закладах різноманітного типу,

поки немає достатніх підстав уважати вирішеною проблему ефективного соціального виховання дітей у закладах загальної освіти приватного типу, оскільки не розроблено теоретичні аспекти соціально-виховного процесу в приватній школі й технологію його здійснення.

Ключові слова: соціальна педагогіка, соціальне виховання, середовище.

Яковлева О. В. Генезис социальной педагогики как эмпирической области

В этой статье разрабатывается попытка путем историко-генетического анализа показать, что социально-педагогическая теория вызревает в недрах педагогической практики социального воспитания. Теоретический анализ научных исследований свидетельствует о том, что, несмотря на рост интереса ученых к проблеме социального воспитания детей в общеобразовательных учебных заведениях различного типа, пока нет достаточных оснований считать решенной проблему эффективного социального воспитания детей в учреждениях образования частного типа, поскольку не разработаны теоретические аспекты социально-воспитательного процесса в частной школе и технологию его осуществления.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальное воспитание, среда.

Yakovleva O. V. The Genesis of social pedagogy as an empirical region

In article an attempt is being developed by the historical-genetic analysis show that the socio-pedagogical theory emerges in the depths of the pedagogical practice of social education. The theoretical analysis of the scientific research shows that despite the growth of interest of scientists to the problem of social education of children in General educational institutions of different types, there are no sufficient grounds to believe solved the problem of effective social education of children in institutions of General education of the private type, since not developed the theoretical aspects of the socio-educational process in the private school and the technology of its implementation.

Key words: social pedagogy, social education, environment.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

УДК 37.091.4 Аль-Фараби : 1(38)

Алаа Х. Малу

ВЛИЯНИЕ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ АЛЬ-ФАРАБИ

Если обрисовать линию культурной традиции, к которой оказался подключенным аль-Фараби, то её схематические контуры будут приблизительно таковы: Египет, Вавилон, Индия создают предпосылку развития ремёсел, науки, искусства; Древняя Греция подхватывает эстафету и создаёт блестящую цивилизацию, синтезирующую и продолжающую культуру Востока.

Античное греческое философское наследие оказало значительное влияние на формирование и развитие различных идейно-философских течений средневекового Ближнего и Среднего Востока. Особенно сильным это влияние было в период возникновения и развития арабоязычной философской мысли, которая вобрала в себя все цепные элементы философского наследия народов Востока [1].

Ряд авторов, стоящих на позициях западоцентризма, считают средневековую арабоязычную философию полностью зависимой от греческих философских идей и отрицают ее оригинальность и самобытность.

Критикуя подобный взгляд, представители другого научного подхода подчёркивают, что развитие общественно-философской мысли на Среднем Востоке сопровождалось взаимовлиянием культур различных народов, в том числе и путём использования философского наследия античности. Этот путь характерен и для средневекового Запада. Несомненно, греческая философская мысль была высшим достижением античной философии, ибо она синтезировала наиболее ценные её достижения.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы показать степень влияния древнегреческой философии на становление педагогических взглядов аль-Фараби.

Средневековые арабоязычные и европейские философские течения черпали из богатогоклада древнегреческой философии то, что было им необходимо, то, что способствовало выражению идей и запросов новой эпохи, по своему общественно-экономическому, политическому и культурному развитию совершенно отличавшейся от греко-римской античности.

В первый период развития арабоязычной мысли наиболее заметным было влияние платонизма, связанного с религиозной идеологией ислама. Тогда же, в связи с развитием математических наук, началось и увеличение учением Пифагора и неопифагоризмом. Пифагоризм – вера в числовую символику – был явной мистикой. И всё же увеличение им в рассматриваемую

епоху свідетельствовало об известном разочаровании в ортодоксальном исламе, претендовавшем на решение всех загадок бытия.

Но постепенно в арабоязычной философской мысли всё сильнее становится влияние неоплатонизма – наиболее широко распространённого философского течения позднего периода греко-римской культуры, а также перипатетизма – учения Аристотеля и его последователей. Наиболее сильное воздействие неоплатонизма на средневековом „мусульманском” Востоке испытали теоретико-познавательные основы суфизма и исмаилизма. Под большим влиянием неоплатонической космологии находились и многие мутазилиты, а также „Братья чистоты”. Увлечение неоплатоническим учением об эманации вообще характерно почти для всех арабоязычных философов, в том числе и для представителей восточного перипатизма [1 – 3].

Авторитет Аристотеля на средневековом Востоке был настолько высок, что ему приписывались анонимные произведения, если в них шла речь о важных естественнонаучных и философских вопросах. Без ознакомления с трудами Аристотеля и знания его идей не мыслилось изучение философии и вообще получение светского образования. Многие из философов (ал-Кинди, аль-Фараби и др.) посвятили специальные трактаты задаче систематического и последовательного изучения наследия Стагирита [4].

Аристотель считался выразителем истины и часто арабоязычные философы пользовались его широким и непререкаемым авторитетом для изложения своих вольнодумных и материалистических идей. Кроме того, идеализм Аристотеля представлял большие возможности, нежели платонизм, для расширения изучения природы и развития естественнонаучной мысли.

В творчестве Абу Насра исключительное место занимает Аристотель. Интерес аль-Фараби к великому античному мыслителю симптоматичен и оказался типичным, модельным с точки зрения всего дальнейшего развития средневековой мысли. Наряду с Аристотелем достаточно полно отражён в творчестве аль-Фараби и Платон. Диалоги „Кратил”, „Софист”, „Парменид”, „Тимей”, „Федон”, „Государство” были широко известны к тому времени на Востоке [2; 3].

Учение Платона легло в основу политической философии аль-Фараби. От Платона аль-Фараби воспринял идею о человеке как политическом существе, о его целях и способах совершенствования, о справедливом государстве, политической власти и её структуре, месте философов в идеальном государстве, определении политики как самостоятельной науки, о принципе управления на основе сочетания нравственных и интеллектуальных достоинствах и т. д. Уникальным является факт написания аль-Фараби комментариев к „Законам” Платона, которые до него не привлекали специального внимания [3; 4]. Существует утверждение, что философия аль-Фараби представляет собой сплав аристотелизма и неоплатонизма, получившая исламскую и особенно шиитскую окраску. В логике и натурфилософии он следует за Аристотелем, в политике – за Платоном, а в метафизике – за Плотипом.

Философско-педагогическая деятельность аль-Фараби многогранна, он был учёным-энциклопедистом, выступал как комментатор произведений

Аристотеля, за що отримав прізвисько „Вторий учитель” (Му’алим сани), перший – сам Аристотель. Аль-Фараби знаходився під впливом філософії Платона і Аристотеля, однак це не означає, що він був тільки коментатором ідей і поглядів давньогрецької філософії.

У аль-Фараби є спеціальний трактат, де він задається метою в’яснити відношення Аристотеля до Платона. Пояснюючи причини і мету його написання, він говорить наступне: „Поскольку я наблюдал, как многие из наших современников спорили друг с другом о возникновении мира или его предвечности и утверждали, что между обоими выдающимися мудрецами, возглавившими философские учения, есть некое разногласие касательно Первого Создателя в делах души и интеллекта, воздаяния за деяния – будь то добрые или злые – и по многим вопросам политики, этики и логики, то я решил в этом сочинении показать общность взглядов этих философов и объяснить смысл их высказываний, чтобы выявить единство их убеждений и устранить сомнение и неверие из сердец тех, кто изучает их книги” [4; 5].

Общность взглядов Платона и Аристотеля он прослеживает по целому циклу вопросов, считая, что известные основания или повод для предложения о существовании между ними разногласий имеются. Он касается различий в образе их жизни, в методе исследования и изложения, в понимании истоков нравственности, её формирования и возможности изменения нрава, в трактовке проблем теории познания (диалектики известного и неизвестного). Он считает неправильным противопоставлять Платона и Аристотеля по вопросу о том, что создан ли мир богом или существует от века, по вопросу о целях и формах, душе и интеллекте. У них общий идеал – созерцательная жизнь мудреца. Философ должен править государством. Платон к этому добавляет: участие в управлении нужно постольку, поскольку в этом есть необходимость. Без сомнения, таковой философ должен быть занят своим благородным делом – размышлением. Аристотель чисто теоретически иногда подчёркивает преимущество деятельности по сравнению с созерцанием, но не выдерживает последовательно своей позиции.

При аль-Мансуре, Харун ар-Рашиде и особенно при ал-Мамуне приняло большой размах движение по освоению наследия индейцев, иранцев и древних греков. Харун ар-Рашид основал в Багдаде научное учреждение под названием „Дом мудрости” для разработки проблем философии и естествознания. Аль-Мамун расширил это учреждение, обеспечив его богатой библиотекой, в которой опытные переписчики занимались расширением литературных фондов этой академии. Показательным для отношения аль-Мамуна к научным изысканиям является факт включения в договор о мире с византийским императором Михаилом III условия о снабжении в Багдаде копиями имевшихся в империи научных сочинений. В переводах античных трудов большую роль играли сирийские учёные. Так, Хунайн ибн Исхак перевёл сочинения Платона, Порфирия, греческих комментаторов Аристотеля и многие произведения Галена. Дело перевода превратилось в семейную традицию выдающихся умов этого времени, каждый из которых проводил самостоятельные исследования. Тот

же Ханайн ибн Исхак был выдающимся врачом и написал многочислен-ные трактаты по медицине (факт первоначального перевода именно ме-дицинских трактатов интересно сопоставить с тем обстоятельством, что выдающиеся мыслители и учёные этого времени, как правило, были од-новременны и врачами).

Столкновение с другими культурами и верованиями способствовало формированию философии как деятельности, стимулирующей функциони-рование культурных ценностей, поскольку, по выражению А. Швейцера, „для общества, как и для индивида, жизнь без мировоззрения представляет со-бой патологическое нарушение внешнего чувства ориентирования” [5; 6].

Многие востоковеды и историки философии полагают, что аль-Фараби и другие арабоязычные философы старались примирить, гармонизировать учения Аристотеля и Платона. Попытка „синтезировать” аристотелизм, тео-рию Платона и неоплатоников обуславливалась отнюдь не субъективными стремлениями философов, а тем состоянием и характером греческого фи-лософского наследия, которое дошло до них.

Таким образом, мы имеем все основания считать, что древнегречес-кая философия объективно явилась важнейшей мировоззренческой пред-посылкой становления и развития философско-педагогических взглядов аль-Фараби.

Литература

1. **Майоров Г. Г.** Формирование средневековой философии / Г. Г. Май-оров. – М. : Мысль, 1979. – 431 с.
2. **Социальные**, этические и эстетические взгляды аль-Фараби. – Алма-Ата : Наука, 1984. – 223 с.
3. **Хайруллаев М. М.** Фараби и его философские трактаты. Приложе-ние / М. М. Хайруллаев ; пер. с перс. Н. Саидова. – Ташкент, 1975. – С. 242 – 250.
4. **Аль-Фараби.** Социально-этические трактаты / Аль-Фараби. – Алма-Ата, 1973. – 195 с.
5. **Хайруллаев М. М.** Фараби. Эпоха и учение / М. М. Хайруллаев. – Таш-кент : Узбекистан, 1975. – 152 с.
6. **Касымжанов А. Х.** Абу Наср Аль-Фараби / А. Х. Касымжанов. – М. : Мысль, 1982.

* * *

Алаа Х. Малу. Вплив давньогрецької філософії на становлення педагогічних поглядів аль-Фарабі

Особливу увагу в цій статті приділено впливу давньогрецької філософії (неоплатонізм і перипатетизм) на формування філософських поглядів аль-Фарабі, а також на формування та розвиток різних ідейно-філософських на-прямок середньовічного Близького та Середнього Сходу.

Ключові слова: антична грецька філософська спадщина, формування ідейно-філософських напрямків, арабомовна філософська думка, станов-лення поглядів аль-Фарабі (неоплатонізм, перипатетизм).

Алаа Х. Малу. Влияние древнегреческой философии на становление педагогических взглядов аль-Фараби

Особое внимание в этой статье уделено влиянию древнегреческой философии (неоплатонизм и перипатетизм) на формирование философских взглядов аль-Фараби, а также на формирование и развитие различных идейно-философских течений средневекового Ближнего и Среднего Востока.

Ключевые слова: античное греческое философское наследие, формирование идейно-философских течений, арабоязычная философская мысль, становление взглядов аль-Фараби (неоплатонизм, перипатетизм).

Alaa H. Malu. The Influence of Greek Philosophy on the Formation of Pedagogical Views of Al-Farabi

Article is devoted to historical conditions shaping the worldview al-Farabi during the IX – X centuries. The author emphasizes the major events of the era and deploys the development of feudal relations in Central Asia, which resulted in the formation of ideology al-Farabi.

Key words: ancient Greek philosophical heritage, formation of ideological and philosophical currents, an Arabic philosophical thought, establishment views of al-Farabi (neoplatonism, peripatetism).

Стаття надійшла до редакції 26.02.2013 р.
Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Відомості про авторів

Алаа Хусейн Малу, аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Гришак С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Заверико Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри проблем керування та соціальної педагогіки Запорізького національного університету.

Калько І. В., аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Караман О. Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Курінна С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Роман С. В., кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Петришин Л. Й., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка, докторант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

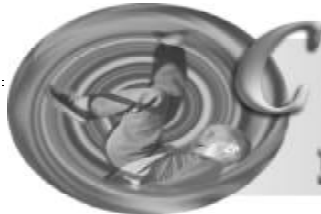
Скоромна О. П., асистент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Тесленко В. В., доктор педагогічних наук, професор Національної академії педагогічних наук України.

Шабасва Н. С., старший викладач кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Юрків Я. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Яковлева О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».



Соціальна педагогіка: теорія та практика

Заснований у 2003 році.
Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 14440-3411ПР від 14.08.2008 р.
Виходить чотири рази на рік
українською, англійською
та російською мовами.

Журнал внесений
до переліку наукових
фахових видань України
(педагогічні науки).
Постанова президії
ВАК України
від 14 жовтня 2009 р.
№ 1-05/4

Засновник і
видавець —
Державний заклад
«Луганський
національний
університет
імені Тараса Шевченка»

Підписано до друку рішенням Вченої ради
ЛНУ імені Тараса Шевченка (протокол № 9 від 26.04.2013 р.)

Головний редактор: Харченко С. Я.

Редакційна колегія:

Бех І. Д., доктор психологічних наук, академік НАПН України;
Ваховський Л. Ц., доктор педагогічних наук;
Зверева І. Д., доктор педагогічних наук;
Капська А. І., доктор педагогічних наук;
Кальченко Л. В., кандидат педагогічних наук (заступник головного редактора);
Караман О. Л., кандидат педагогічних наук;
Коваль Л. Г., доктор педагогічних наук (США);
Курило В. С., доктор педагогічних наук, дійсний член НАПН України;
Лактіонова Г. М., доктор педагогічних наук;
Мищик Л. І., доктор педагогічних наук;
Муравйова-Апостол Е. (Швейцарія);
Омельченко С. О., доктор педагогічних наук;
Савченко С. В., доктор педагогічних наук;
Чиж О. Н., доктор педагогічних наук.

Коректор: Мілева І. В.

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до оформлення статей для науково-методичного журналу «Соціальна педагогіка: теорія та практика»

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Стаття повинна супроводжуватися рецензією відповідного фахівця (доктора, професора).

Для оперативного зв'язку редактора з авторами слід супроводжувати статтю відомостями про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батькові, посада, учений ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефон.

Стаття подається роздрукованою на папері в одному примірнику з обов'язковим додатком диска, перевіреного на відсутність вірусів. Формат копії файлу — RTF.

Рукопис статті (не більше 15 сторінок) друкується на аркушах формату А4 кеглем 14 гарнітурою Times New Roman. Для підготовки рукопису, як правило, використовується текстовий процесор MS Word 6.0–7.0 (Під Windows 95). Поля: верхнє — 2 см, нижнє — 2 см, лівє — 3 см, правє — 1,5 см. Міжрядковий інтервал — полуторний. Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, що додається до

статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Література» в порядку цитування й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог, що висуваються при оформленні кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абзаца; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. — К. : Наук. світ, 2006. — 363 с.

2. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Олександр Анатолійович Стишов. — 2-ге вид., переробл. — К. : Пугач, 2005. — 388 с.

3. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06. «Теорія і методика управління освітою» / С. В. Бурдіна. — Луганськ, 2008. — 20 с.

4. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова. — Луганськ, 2005. — 442 с.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 10 – 15 рядків українською, російською та 22 рядки англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

Зі складу до складу. 28.01.2013 р. Підп. до друку 28.02.2013 р. Формат 60x84 1/8. Папір офсет.

Гарнітура Arial Cyr. Друк офсет. Ум. друк. арк. 11,86. Наклад 500 прим. Зам. № 143.

Видавець

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Обкладинку надруковано ПП «КФ «ГРАФІК»

91033, м. Луганськ, кв. Шевченко, 40/3. Т/ф: (0642) 71-64-31.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2059 від 12.01.2005 р.