

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 9 (196) ТРАВЕНЬ

2010

2010 травень № 9 (196)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 26 лютого 2010 року)

Виходить 2 рази на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.,**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

Редакційна колегія серії “Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2010.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

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 ця 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.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

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

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. **Караман О. Л.** Соціально-реабілітаційний та реформаторський етапи розвитку соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в історії зарубіжних та вітчизняних пенітенціарних систем..... 5
2. **Костючек М. В.** Становлення та розвиток міжнародної системи протидії торгівлі людьми..... 21
3. **Хархан Г. Д.** Статеве виховання на початку ХХ століття: історико-педагогічний аналіз..... 30
4. **Харченко Л. П.** Розвиток етико-гуманістичних ідей в історії педагогічної думки..... 37

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

5. **Акіменко О. О.** Особливості міжособистісного спілкування дорослих в процесі соціалізації..... 49
6. **Бадер С. О.** Особливості формування самосвідомості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку..... 65
7. **Белецька І. В.** Сучасна соціокультурна ситуації у сфері дозвілля молоді..... 71
8. **Гаміна Т. С., Гончар О. Ю.** Авторитет та авторитарність батьків у вихованні дітей..... 76
9. **Доннік М. С.** Дослідження рівня соціалізації мешканців Кіровоградського міського соціального гуртожитку..... 84
10. **Золотова Г. Д.** Особливості соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику..... 92
11. **Клочан Ю. В., Донченко Є. О.** Волонтерська діяльність як засіб розвитку соціальної активності підлітків..... 102
12. **Павлюк Н. В.** Особливості статево-рольового розвитку підлітків та юнаків з розумовою відсталістю..... 107
13. **Пігіда В. М.** Аналіз стану та проблем дітей трудових мігрантів в Україні..... 112
14. **Рубан Т. В.** Внутрішньосімейна жорстокість як одна з соціально-педагогічних проблем сучасної сім'ї..... 117
15. **Філіппов Ю. М.** Основні аспекти трудової соціалізації молоді в діяльності громадських організацій..... 122
16. **Шабанов В. П.** Громадянське становлення і виховання полікультурної особистості студента..... 131
17. **Юрків Я. І.** Проблеми сімейного виховання розумово відсталих дітей..... 137

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

18. **Артюшенко А. О.** Особистісна мобільність як складова професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури..... 146
19. **Архипова С. П., Байдюк Н. В.** Гендерні взаємини як сфера професійної діяльності соціального педагога..... 154
20. **Валєєв Р. Г.** Структура пізнавальної самостійності та підходи до її декомпозиції..... 161
21. **Горенко С. С.** Синдром емоціонального вигорання у работников правоохранительных органов и способы его профилактики..... 174
22. **Докучаєва В. В.** Інноваційна діяльність у сучасній педагогічній теорії і практиці..... 181
23. **Дяченко С. В.** Дидактико-методичний супровід процесу формування комп'ютерної грамотності старших дошкільників..... 193
24. **Ємцева Е. Г.** Основні теоретичні підходи до професійного самовизначення шкільної молоді..... 200
25. **Жевакіна Н. В.** Застосування тестового контролю в дистанційному навчанні..... 209
26. **Загной Т. В.** Роль мотивів професійного навчання в умовах навчально-пізнавальної діяльності майбутніх тренерів..... 213
27. **Кобилянський О. В.** Викладання питань електробезпеки при вивченні безпеки життєдіяльності бакалаврами економічного спрямування..... 218
28. **Краснова Н. П.** Педагогічний такт у соціально-педагогічній діяльності..... 228
29. **Кратінова В. О.** Можливості арт-технології у професійній підготовці соціальних працівників..... 240
30. **Радченко А. В.** Змістова характеристика поняття “основи здоров'я” в контексті професійної підготовки..... 245
31. **Рижиков В. С.** Соціально-психологічний профіль та особистісні характеристики юриста як складові професіограми у професійній підготовці спеціаліста..... 249
32. **Роман С. В., Крючок Л. М.** Науково-методичне забезпечення самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу..... 258
33. **Рудь М. В.** Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у системі професійної підготовки у ВНЗ..... 266
34. **Сорокіна Г. Ю.** Функціональні компетентності майбутнього фахівця зв'язку..... 272
- Відомості про автора**..... 279

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 37.013.42:343.82-058.56

Караман О. Л.

СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ТА РЕФОРМАТОРСЬКИЙ ЕТАПИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕНІТЕНЦІАРНИХ СИСТЕМ

Досліджуючи історію розвитку *соціально-педагогічних ідей* у зарубіжній та вітчизняній пенітенціарних системах, представленої в наукових працях з *історії* (В. Тимофеев, І. Диптан, А. Зінченко, І. Іщенко, О. Паращевіна, Л. Голиш), *права* (Т. Гончар, П. Лихолат, В. Россіхін, Ю. Борзенко, А. Баллада, М. Батчаєва, О. Анатольєва, С. Несінова, О. Пташинський, Д. Ягунов), *педагогіки* (В. Шпак, В. Виноградова-Бондаренко, П. Серєда, Л. Тютюнник, О. Кісіль, С. Коляденко, С. Коношенко, С. Бадьора), *соціальної роботи* (М. Галагузова), ми виділили **чотири етапи** розвитку соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в історії пенітенціарних закладів з найдавніших часів до сучасності: **репресивний, філантропічний, соціально-реабілітаційний, реформаторський**. Аналіз джерельної бази дослідження та характеристика перших дох етапів були вже представлені в наших попередніх наукових працях [1; 2], тому метою даної статті є розкрити зміст соціально-педагогічної діяльності з неповнолітніми засудженими наступних двох етапів – соціально-реабілітаційного та реформаторського.

Третій етап розвитку пенітенціарних соціально-педагогічних ідей у роботі з неповнолітніми засудженими охоплює, на наш погляд, період з **початку ХХ століття до 1991 року** і визначається дослідниками як „формація соціальної реабілітації (Ю. Чакубаш), „соціально-педагогічний етап” (В. Шпак), „державно-пенітенціарний етап” (С. Коляденко) тощо. Щоб уникнути дублювання предмету нашого дослідження, визначимо його як **соціально-реабілітаційний етап** розвитку пенітенціарної системи для неповнолітніх засуджених.

Нормотворчу, соціальну та педагогічну діяльність держави та різних органів влади з неповнолітніми засудженими цього періоду вивчали у своїх працях С. Коношенко, О. Гончар, Л. Голиш, В. Виноградова-Бондаренко, П. Серєда, Л. Тютюнник, І. Диптан, А. Зінченко, І. Іщенко, О. Паращевіна, О. Кісіль, О. Овсянюк, П. Лихолат

та інші. На них ми і будемо спиратися при характеристиці даного етапу розвитку соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.

На початок ХХ століття в царській Росії вже повністю склалася тюремна система відбування покарань. Так, у 1900 році вже існувало 895 тюремних закладів, що поділялися на такі види: в'язниці Привіслянського краю – 132; виправно-арештантські відділення – 31; каторжні тюрми – 6; пересильні тюрми – 8. Для дітей продовжували своє існування відділення при тюрмах, а також виправно-виховні заклади, описані нами вище, що утримувалися за рахунок земств, громадських організацій, приватних осіб. Тільки після Жовтневої революції 1917 року, коли в країні розразилися голод, епідемія, безладдя, грабежі, система жорсткого контролю, насильства і масового терору, що викликали масове зубожіння народу України, різкий ріст сирітства, дитячої злочинності та безпритульності, нова влада встановлює монополію щодо соціального захисту і забезпечення дітей. З того часу починається створення нових служб, закладів й установ, підпорядкованих державі. Цілеспрямованою й системною ця робота стала тільки у 20-ті роки ХХ століття, після закінчення громадянської війни, основними наслідками якої стали голод, безпритульність, занедбана економіка.

Значна кількість дітей залишилась без батьків, без нагляду, без найменших засобів до існування. Більш ніж удвічі зросла злочинність неповнолітніх. Одним із перших нормативним актів, спрямованих на боротьбу зі злочинністю неповнолітніх, був Декрет РНК УРСР від 12 червня 1920 року „Про відповідальність неповнолітніх”, яким в Україні було запроваджено систему, склад та компетенцію *комісії про неповнолітніх*.

Комісії розглядали й приймали рішення у справах неповнолітніх, які вчинили злочини, за винятком учинення особами 14-16 років одного з особливо тяжких злочинів проти держави. Якщо комісія визнавала неможливим обмежитися щодо такої особи лише заходами медично-педагогічного впливу, то її справа передавалася до судово-слідчих органів. Якщо ж підлітків звинувачували у вчиненні злочинів за співучасті повнолітніх осіб, вести ці справи мали судово-слідчі органи, обов'язково повідомляючи про це комісії про неповнолітніх.

Важливою новацією Декрету було запровадження при місцевих комісіях *колекторів* у складі лікаря-психіатра та педагогів-фахівців з виховання дітей, схильних до правопорушень. На колектори покладался обов'язок утримання неповнолітніх до розгляду їхніх справ, медичного обстеження та вивчення їхнього морального стану. Після обстеження колектори надавали свої висновки комісії, яка розглядала справи неповнолітніх. Основним завданням колекторів було об'єктивне дослідження особистості та способу життя неповнолітнього, з'ясування причин учинення злочину.

Усебічне вивчення особистості підлітка сприяло не лише правильному вибору виховних заходів, а й дозволяло оперативно ліквідувати безпосередні причини злочинів, своєчасно розробляти заходи попередження правопорушень.

У тому ж 1920 році було прийнято Положення про колектори, згідно з яким вони визначались як розподільчі заклади, підвідомчі *підвідділу соціального виховання НКО*. Вони збирали матеріали, які всебічно характеризували підлітків, і на підставі цих даних комісії про неповнолітніх складали детальний план виховної роботи з конкретною дитиною. Таким чином, колектори виступали практично першими кримінологічними лабораторіями з вивчення причин та умов правопорушень неповнолітніх, особистості самого правопорушника, розробки ефективних заходів профілактики протиправної поведінки дітей.

Заходи, що застосовувалися комісіями до неповнолітніх, мали переважно медично-педагогічний характер. У тому випадку, коли комісія визнавала необхідність ізоляції певних осіб, вони могли направлятися до спеціальних дитячих закладів Наркомату освіти або *реформаторіумів*. Якщо комісія визнавала, що застосовані заходи не діють, то в окремих випадках, за досягнення неповнолітнім 14-річного віку, справа передавалася до суду. Згідно з чинним тоді кримінальним законодавством особи до 14 років суду не підлягали, до них застосовувалися лише виховні заходи. Так само й до осіб віком 14-18 років, якщо вони діяли неусвідомлено. Якщо ж неповнолітній не бажав виправлятися, вчиняв нові злочини, призначалося кримінальне покарання аж до позбавлення волі.

Особливості утримання таких неповнолітніх у місцях позбавлення волі визначалися в Циркулярі НКВС УРСР „Про порядок перебування в концентраційних таборах підлітків, ув'язнених за скоєні злочини” від 13 червня 1920 року. Відповідно до цього нормативного акту до підлітків заборонялося застосовувати примусові роботи як міри покарання, пропонувалося проводити навчально-освітню та виховну роботу, організовувати інтернати, реформаторіуми. На території України було створено шість таких закладів: у Києві, Одесі, Миколаєві, Чернігові, Полтаві та Харкові.

З 1922 року діяльність комісій про неповнолітніх уже регламентувалася Кодексом про народну освіту, що засвідчувало соціально-педагогічну спрямованість їхньої роботи. При місцевих комісіях запроваджувався інститут обстежувачів-вихователів, які вели попереднє слідство та здійснювали опікунський нагляд за неповнолітніми правопорушниками. До виховних заходів належали, зокрема, переконання, влаштування на роботу, направлення до спеціальних закладів для неповнолітніх правопорушників, відсилка до реформаторіума Наркомату освіти.

У 1922 році був прийнятий перший Кримінальний кодекс України, який знизив вік кримінальної відповідальності. Покарання не застосовувалося до малолітніх віком до 14 років, а також до всіх неповнолітніх віком від 14 до 16 років, стосовно яких можна було обмежитись заходами медично-соціально-педагогічного впливу.

У 1925 році повноваження Комісії було розширено: районні комісії зобов'язувалися розглядати всі справи неповнолітніх віком до 16 років, які вчинили злочини на території даного району, організувати профілактичну роботу з попередження правопорушень у районі, надавати дорослим і дітям юридичну, соціально-педагогічну й іншу допомогу, захищати інтереси дітей у судах та адміністративних установах.

Виправно-трудовим кодексом України 1925 року регламентувалася діяльність реформаторіумів – виховних закладів для неповнолітніх правопорушників. У їхній діяльності провідним був принцип поєднання примусового режиму та обмеження волі з культурно-просвітньою роботою. До обов'язків цих закладів входило навчити неповнолітніх правопорушників кваліфікованій праці, розширити їхній світогляд шляхом загальної та професійної освіти, забезпечити фізичний розвиток та можливості для оздоровлення.

Упродовж 1927 року тривала робота над удосконаленням законодавства про кримінальну відповідальність неповнолітніх. Змінами Кримінального кодексу УРСР (КК) передбачалося розширення компетенції суду стосовно неповнолітніх. Термін „покарання” змінено на „заходи соціального захисту”. Також у КК вперше перераховано заходи соціально-педагогічного та медичного характеру: встановлення опіки, передача під піклування батькам, родичам або іншим особам, установам та організаціям, а також поміщення до спеціальних закладів.

Як бачимо, у перші роки діяльність комісій про неповнолітніх як установи нового типу з перевиховання неповнолітніх правопорушників мала пошуковий характер. Цим і пояснюється прийняття у 20-ті роки ХХ століття великої кількості постанов та інструкцій, що регулювали їх діяльність. Рішення комісій було визначальним у подальшій долі неповнолітніх правопорушників. Відповідно до їхніх висновків неповнолітні направлялися у спеціальні установи.

Взагалі, до середини 20-х років ХХ століття в Україні вже склалася система спеціальних закладів для неповнолітніх. Це – дитячі приймальники, притулки для неповнолітніх (ізолятори), притулки-розподільники, реформаторіуми (школи-виправлення для неповнолітніх правопорушників), колектори (лікарняно-виховні заклади). Подібна система залишалася незмінною в Україні до 1935 року.

10 липня 1934 року ЦВК СРСР прийняв постанову „Про утворення Народного Комісаріату Внутрішніх Справ” із новими функціями. У складі цього наркомату було утворено Головне управління виправно-трудових таборів, трудових поселень і місць ув'язнення (ГУЛАГ). В

Україні у складі Наркомату внутрішніх справ було утворено Головне управління виправно-трудоих таборів і колоній. *Виховно-трудохими і виховними колоніями, дитячими приймачами-розподільниками* керував відділ трудових колоній (ВТК), що був самостійною структурою Наркомату. Помічником начальника цього відділу до 1937 року працював А. Макаренко. У період 1935-1940 років було прийнято лише два законодавчі документи у справах неповнолітніх – постанова „Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності” від 31 травня 1935 року, у якій у якості місць позбавлення волі для неповнолітніх необхідно було створити *трудоі колонії для неповнолітніх*, та постанова „Про порядок передачі дітей на виховання (патронаж) у сім’ї трудящих” від 1 квітня 1936 року. Довоєнна структура управління місцями позбавлення волі існувала й у повоєнні роки, аж до 1960 року.

Найвідомішими трудовими колоніями для неповнолітніх злочинців і безпритульних в Україні були Полтавська ім. М. Горького та Харківська ім. Ф. Дзержинського, начальником якої у листопаді 1927 року було призначено А. Макаренка. Виховання в колективі і через колектив – центральна ідея його педагогічної системи. За його думкою, впливати на особистість можна, впливаючи на колектив, членом якого є ця особистість. Цей принцип він називав „принципом паралельної дії”. Основним законом колективу Макаренко вважав „закон руху колективу”: колектив завжди повинен жити напруженим життям, прагненням до певної мети. Це положення-принцип він називав „системою перспективних ліній”. Виховати людину – значить виховати в ній перспективні шляхи, по яких розташовується її завтрашня радість. Розвиток дитячого колективу повинен відбуватися постійно; він повинен направлятися педагогічним колективом, що творчо шукає найбільш ефективні шляхи для його руху вперед. Дуже корисним є досвід А. Макаренка щодо застосування гри у виховному процесі, дисципліни, системи покарання й заохочування. Чи не найголовнішим успіхом виховної роботи А. Макаренка дослідники вважають відмову комуні від споживацької благодійності та державних дотацій на їх утримання. Він здійснював перевиховання шляхом залучення вихованців не тільки до побутового самообслуговування, а й до рентабельної праці. А. Макаренку вдалося домогтися, щоб основна частина заробітку вихованців накопичувалася на власному рахунку, з якого можна було брати заощадження лише після випуску з комуні або з дозволу адміністрації. Десята частина заробленого за загальною згодою йшла у розпорядження ради командирів для культурно-масових потреб та соціального захисту окремих вихованців. І незначна сума йшла на кишенькові витрати, що розвивало у комунарів навички поводження з грошима, привчало раціонально планувати свій бюджет, давало змогу реалізовувати право вибору на задоволення певних потреб [3, с. 21 – 23].

Педагогічна спадщина А. Макаренка вже давно отримала високу оцінку з боку вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки та

історіографії. Ми переконані, що досвід його виховної та соціально-реабілітаційної діяльності дуже корисно періодично актуалізувати й урахувати при організації виправного виховання неповнолітніх засуджених у сучасних умовах.

Крім А. Макаренка педагоги і психологи того часу розгорнули науково-дослідну роботу з питань виховання і навчання дітей з різними соціальними, педагогічними та психологічними відхиленнями у розвитку (І. Лименберг, П. Бельський, Н. Коновалов, Г. Мурашов, Н. Мясищев, А. Гельмонт, Р. Ріверс, В. Гмурман, Л. Божович, А. Долгова, І. Зюбіна, А. Краковський, І. Невський, І. Акінфеева, А. Белкіна, В. Пелипець, Ш. Царгуш та ін.). Вони пропонували різні форми та методи подолання відхилень у поведінці дітей на основі вивчення причин та особистості важковиховуваних та правопорушників.

Період розвитку пенітенціарної системи для неповнолітніх та соціально-педагогічної роботи в них, починаючи з 30-х і закінчуючи 80-ми роками ХХ століття, є найменш досліджуваним як з боку науковців того часу, так і з боку сучасних дослідників. Це пов'язано і з воєнними роками, і, перш за все, з політичним курсом та станом кримінально-виконавчої системи СРСР, які були створені й функціонували на принципах суворого централізму та адміністративно-командного управління й були повністю закритою темою для обговорення. Система покарань знов набула репресивного, суто карального характеру, властивого часам зародження суспільства і держави й описаного нами під час дослідження першого етапу розвитку світових пенітенціарних систем. Цей феномен в еволюції пенітенціарних систем наводить у своїх працях Ю. Чакубаш. Він називає такий період *другою кримінально-виконавчою репресивною формацією*. За результатами його дослідження, у деяких країнах, які досягли високого ступеня соціально-економічного розвитку, часом спостерігається цікавий з наукової точки зору феномен регресу кримінально-виконавчої системи. Об'єктивні умови (наука, матеріальні досягнення тощо) дозволяють організувати роботу з виправлення і соціальної реабілітації злочинців на високому рівні. Між тим, загальна невдала політика держави, тимчасові економічні труднощі, руйнівлива політика в галузі кримінальних покарань, інші фактори зумовили у ряді високорозвинених країн розвиток кримінально-виконавчої системи у зворотному напрямку протягом десятиріч [4]. Об'єктивна необхідність перегляду виправно-трудої політики, що проводилася в зазначений період назріла лише на рубежі 1989-1990 років під час перебудовчих процесів. Проте розвиток нормативно-правової бази пенітенціарної системи для неповнолітніх 30-80-х років ХХ століття ми все ж таки можемо простежити в нашому дослідженні.

У 1940 році в системі ГУЛАГу нараховувалося 50 колоній для неповнолітніх засуджених. Відповідно до Тимчасової інструкції про режим утримування в'язнів у виправно-трудоих таборах НКВС СРСР

від 4 липня 1940 року довжина робочого дня для неповнолітніх ув'язнених складав 8 годин та передбачалося 4 вихідних днів у місяць.

21 червня 1943 року НКВС, НКЮ та прокуратура СРСР затвердили Інструкцію „Про порядок направлення та термінах утримання неповнолітніх у трудових виховних колоніях НКВС СРСР”, відповідно до якої в трудові колонії направлялися підлітки у віці від 11 до 16 років:

- а) безпритульні діти, що не мали батьків та місця проживання;
- б) затримані за хуліганство, дрібні крадіжки та інші незначні злочини, коли кримінальну справу на них заводити було недоцільно;
- в) вихованці дитячих будинків, що систематично порушували внутрішній режим та дезорганізували навчання та виховання в дитячому будинку.

23 вересня 1943 року Наказом МВС СРСР затверджено Положення про трудові колонії неповнолітніх.

10 липня 1954 року Рада Міністрів СРСР прийняла Постанову „Про затвердження Положення про виправно-трудова табори та колонії МВД СРСР”, відповідно до якого основним завданням виправно-трудова закладів було створення умов, що попереджають споєння нових злочинів засудженими, а кінцевою метою їх діяльності – виправлення та перевиховання засуджених на основі залучення їх до суспільно-корисної праці. Серед нових видів виправно-трудова закладів називаються *дитячі трудові колонії*.

22 травня 1956 року ЦК КПРС прийняв Постанову „Про заходи покращення роботи дитячих колоній МВС”, де відзначалася незадовільна постановка навально-виховної роботи та виробничого навчання, низький рівень дисципліни, відсутність здорового дитячого колективу в багатьох колоніях, поганий зв'язок з партійними, радянськими та громадськими організаціями, колективами підприємств та установ. У постанові були намічені шляхи подолання цих недоліків.

3 червня 1967 року Президія Верховної Ради РРФСР затвердила Положення про комісії у справах неповнолітніх, відповідно до якого на комісії покладені наступні завдання: попередження правопорушень та злочинів серед неповнолітніх осіб, надання допомоги в трудовому та побутовому влаштуванні неповнолітнім, що повернулися з місць позбавлення волі, організація наставництва. 13 грудня 1967 року було затверджено Положення про громадських вихователів неповнолітніх, згідно з яким громадські вихователі призначалися комісіями у справах неповнолітніх для надання допомоги батькам у перевихованні неповнолітніх, притягнутих до кримінальної відповідальності; неповнолітнім, звільненим з місць позбавлення волі умовно-достроково; особам, що звільнилися з місць позбавлення волі після закінчення терміну покарання.

На 1 листопада 1988 року в Радянському Союзі функціонувало 88 виховно-трудова колоній (ВТК), у яких утримувалося 28 685 підлітків, у тому числі в 4 колоніях – 1 412 дівчини. Крім того, близько 50 тис.

неповнолітніх мали відстрочку виконання вироків до позбавлення волі. Із загальної кількості неповнолітніх, що відбували покарання, майже 12,5 % були у віці від 14 до 16 років, десята частина були сиротами та дітьми, позбавлених батьківського піклування.

До проголошення незалежності пенітенціарна система України, як і усіх інших республік колишнього СРСР, функціонувала відповідно до законодавчих та нормативних вимог, встановлених Кримінальним кодексом СРСР та його підзаконними актами [5].

На відміну від закритості пенітенціарної політики в радянські часи, у міжнародній спільноті протягом ХХ століття широко й активно розробляється і впроваджується нова філософська концепція, заснована на принципах добра і гуманності. Майже кожні 5 років (ще починаючи з 1872 року) у різних містах світу (Брюсселі (1900 р.), Будапешті (1905 р.), Парижі (1895 р.), Вашингтоні (1910 р.), Празі (1930 р.), Берліні (1936 р.), Гаазі (1950 р.) проводяться Міжнародні тюремні конгреси, на яких розглядаються питання нагляду за місцями позбавлення волі з боку держави та громадськості, участі представників громадськості у роботі місць позбавлення волі в таких формах, як наглядові комісії та громадські ради, створення при пенітенціарних закладах наглядово-піклувальних комітетів; використання прогресивної системи виконання покарань та заходів адаптації осіб, що звільнилися з місць позбавлення волі; доцільності одиночного ув'язнення, диференційованого підходу до різних категорій засуджених та використання до них системи заохочення та покарання тощо.

З метою співпраці Ради Європи з Організацією Об'єднаних Націй у 1987 році був створений *Комітет з питань запобігання катуванням чи нелюдському, або такому, що принижує гідність, поводженню чи покаранню* відповідно до *Конвенції Ради Європи з питань запобігання катуванням чи нелюдському, або такому, що принижує гідність, поводженню чи покаранню*, яка була ратифікована Радянським Союзом у цьому ж році. Цей Комітет розглядається як невід'ємний складник захисту прав людини під егідою Ради Європи і як попереджувальний механізм нечудового характеру, який функціонує паралельно з Європейським судом з прав людини. Комітет виконує свої функції шляхом здійснення інспекцій держав, які підписали Конвенцію. При проведенні інспекції Комітет має широкі повноваження, викладені в Конвенції: доступ на територію відповідної держави, необмежений доступ у будь-яке місце, де утримуються позбавлені волі особи, доступ до повної інформації про місця утримання позбавлених волі тощо. Після кожної інспекції Комітет складає доповідь, котра містить зібрану інформацію і включає, якщо це необхідно, рекомендації та інші поради щодо удосконалення пенітенціарної системи держави. Дев'ята загальна доповідь Комітету, що була зроблена у 1999 році, була присвячена позбавленим волі неповнолітнім злочинцям, у якій було підкреслено, що будь-які норми та стандарти щодо неповнолітніх засуджених повинні

розглядатися як додаткові до тих, що були визначені в системі захисту інших міжнародних документів, що були прийняті в досліджуваний період: *Конвенції ООН про права дитини* (1989 р.), *Мінімальних правил ООН стосовно відправлення судочинства у справах неповнолітніх злочинців* (1985 р. (*Пекінські правила*)), *Правилах ООН стосовно захисту позбавлених свободи неповнолітніх* (1990 р.), *Керівних принципах ООН, що спрямовані на запобігання злочинності серед неповнолітніх* (1990 р., (*Принципи Ер-Ряда*)) [6].

Відповідно до Рекомендацій Комітету Міністрів Ради Європи „Про посередництво в кримінальних справах”, „Про медіацію в кримінальних справах” (1999 р.) у багатьох країнах (Великобританія, Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Польща, Франція, Естонія, Словенія, Чехія та ін.) починається реалізація ідеї і програм *відновного правосуддя*, у першу чергу, *для неповнолітніх*. Застосування відновних процедур регулюється рядом внутрішньодержавних нормативно-правових актів країн Європи – це закони про медіацію, про застосування медіації у кримінальних справах для певних категорій суб’єктів конфліктів та статті кримінальних і кримінально-процесуальних кодексів. Такий підхід, як „відновне правосуддя”, є альтернативою до карального підходу у сфері розв’язання кримінальних ситуацій.

Відновне правосуддя – це вид юридичної практики, метою якої є *реституція*, тобто повернення до ситуації, яка передувала скоєнню злочину. У ході відновної процедури досягається розуміння того, що відбулося, налагоджується взаєморозуміння між правопорушником та жертвою, виробляється й виконується угода про відшкодування збитків або усунення шкоди, нанесеної злочином [7, с. 1]. Програми відновного правосуддя надають потерпілим особам можливість самим визначити, наскільки серйозно було порушено їхні інтереси. Таким чином, у процесі розв’язання кримінальних конфліктів надається максимальна підтримка потерпілим та забезпечується задоволення їхніх потреб. З іншого боку, правопорушники мають шанс усвідомити свої дії, змінити свою поведінку на краще. Найбільш поширеною формою відновного правосуддя є медіація, або програма примирення – безпосередня зустріч сторін конфлікту, під час якої за допомогою нейтральної третьої сторони (медіатора). Медіація неповнолітніх, яка охоплює елементи реабілітації, відновлення справедливості, як правило, є частиною системи соціальної підтримки та спрямована, в основному, на досягнення виховного ефекту [8].

Однією з колісок відновного правосуддя стала *ювенальна юстиція*, у якій поліція, прокурори і судді вбачали новий підхід до злочину і покарання неповнолітніх злочинців як важливого виховного елементу, що сприяє попередженню злочинності. Ювенальна юстиція, що також стала розвиватися в зарубіжних країнах у кінці ХХ століття, – це система державних органів та громадських інституцій, спеціальних юридичних процедур і засобів, соціальних послуг, спрямованих на захист прав

дитини, ресоціалізацію неповнолітніх правопорушників та профілактику девіантної та делінквентної поведінки дітей і молоді [7, с. 1].

Майже в усіх країнах Європи отримала розвиток *служба пробації* як практики застосування покарань, альтернативних позбавленню волі. Служби апробації дозволили зменшити чисельність засуджених в установах закритого типу і зменшили витрати держави на їх утримання, а альтернативні санкції дозволили корегувати поведінку неповнолітнього правопорушника без позбавлення волі, залишаючи його в суспільстві, надаючи можливість свідомо довести своє виправлення, не втративши при цьому соціально корисні і сімейні зв'язки.

Таким чином, **третій етап** у розвитку соціально-педагогічних ідей в історії існування зарубіжних і вітчизняних пенітенціарних систем для неповнолітніх, названий нами як період **соціальної реабілітації**, можна охарактеризувати як етап становлення нової філософії покарання, заснованої на принципах добра і гуманності, який розвивався в зарубіжних країнах протягом усього ХХ століття, а в Україні почався на початку ХХ століття (діяльність А. Макаренка), зник і знов відродився на пострадянському просторі після прийняття в кожній незалежній державі власних Конституцій, Кримінальних та Кримінально-виконавчих кодексів.

Наступний, **четвертий**, етап розвитку соціально-педагогічної думки в історії пенітенціарної системи, елементом якої є кримінальна відповідальність неповнолітніх, можна назвати **реформаторським** (Н. Калашник, Д. Ягунов, О. Беца та ін.). Хронологічними рамками цього етапу можна вважати період з 1991 року, часів набуття Україною статусу незалежної держави, до сучасності.

На рубежі 1989-1990 років назріла об'єктивна необхідність перегляду виправно-трудової політики СРСР та союзних республік, підставою якої стали кризові явища в місцях позбавлення волі, загострення оперативної обстановки, яке супроводжувалося зростанням злочинності, захватами заложників, груповими непокорами засуджених адміністрації. Все це свідчило про те, що у сфері відбування кримінальних покарань необхідні докорінні зміни. Старі, традиційні методи управління місцями позбавлення волі, які базувалися на підтриманні жорсткого режиму відбування покарань, все менше сприяли затвердженню законності та правопорядку в установах. У той час у суспільстві набирали силу демократичні процеси, йшло співставлення поглядів у найширшому спектрі політичних і соціальних питань. Усі жили у відчутті великих змін. До того ж ряд працівників кримінально-виконавчої системи мали змогу побувати у службових відрядженнях за кордоном і ознайомитись з організацією відбування покарань в Італії, Німеччині, Болгарії, Англії, Скандинавських країнах. Проте створені десятиріччями основи і традиції цих держав докорінно відрізнялися від України, тому зняти копію з тюремних систем цих країн і перенести її на нашу було неможливо. Оцінивши всі ці фактори, було зроблено перший

крок до гуманізації існуючої каральної політики в Україні. Міністерством внутрішніх справ за участю вчених і зацікавлених відомств була розроблена і затверджена постановою уряду № 88 від 11 липня 1991 року Концепція реформування кримінально-виконавчої системи України. В її основу були покладені Декларація про державний суверенітет України, прийняті ООН Мінімальні стандартні правила поводження з ув'язненими, Загальна Декларація прав людини, Європейські стандарти, інші міжнародні угоди та документи. Реформа, перш за все, була направлена на соціальну переорієнтацію виконання кримінальних покарань з урахуванням міжнародного досвіду й актів про права людини, принципів законності, гуманізму, демократизму, справедливості, диференціації та індивідуалізації виховного впливу на засуджених.

Одним із важливих етапів реформування кримінально-виконавчої системи України можна вважати 1996 рік, коли після прийняття України в листопаді 1995 року до Ради Європи, європейськими експертами Комітету з питань запобігання катуванням чи нелюдському, або такому, що принижує гідність, поводженню чи покаранню було проведено вивчення чинного законодавства України та його застосування в 22 установах виконання покарань. За наслідками цього візиту в січні 1997 року Радою Європи була обнародована доповідь „Оцінка тюремної системи України” з конкретними рекомендаціями щодо подальшого реформування системи виконання покарань, створення пенітенціарної служби як автономної соціальної організації. З урахуванням цих документів 22 квітня 1998 року Президент України Л. Кучма видав Указ про утворення на базі Головного управління виконання покарань МВС України, що ліквідується, *Державного департаменту України з питань виконання покарань*, який створив правове поле для самостійної роботи системи виконання покарань. 12 березня 1999 року Указом Президента України Державний департамент України з питань виконання покарань був виведений з підпорядкування МВС та набув самостійності.

У квітні 2001 року був прийнятий новий Кримінальний кодекс України, який вступив у дію з 1 вересня 2001 року. У загальній частині вперше передбачений Розділ XV „Особливості кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх” [9].

У липні 2003 року був прийнятий новий Кримінально-виконавчий кодекс України, в особливій частині якої також окрема глава 21 визначає „особливості відбування покарання у виді позбавлення волі засудженими жінками і неповнолітніми”. Основна мета Кримінально-виконавчого кодексу – регламентувати „порядок і умови виконання та відбування кримінальних покарань з метою захисту інтересів особи, суспільства і держави шляхом створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених, запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами, а також запобігання тортурам та нелюдському або

такому, що принижує гідність, поведженню із засудженими” [10, с. 3]. При цьому під *виправленням* засудженого розуміється „процес позитивних змін, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої право слухняної поведінки”; під *ресоціалізацією* – „свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві... Основними засобами виправлення і ресоціалізації засуджених є встановлений порядок виконання та відбування покарання (режим), суспільно-корисна праця, соціально-виховна робота, загальноосвітнє і професійно-технічне навчання, громадський вплив” [10, с. 4]. Таким чином, на зміну карального (репресивного) правосуддя приходять виправно-виховне, а ідея ресоціалізації стає основою пенітенціарної філософії.

Кримінально-виконавчим кодексом України передбачено функціонування *виховних колоній*, у яких утримуються особи, які скоїли кримінальні злочини від 14 до 18 років та яким за вироком суду визначено покарання у вигляді позбавлення волі. Сьогодні у структурі пенітенціарної системи України діють 10 виховних колоній: *Перевальська виховна колонія* (Луганська область), *Куразька виховна колонія* (Харківська область), *Павлоградська виховна колонія* (Дніпропетровська область), *Ковельська виховна колонія* (Волинська область), *Мелітопольська виховна колонія* (Запорізька область), *Самбірська виховна колонія* (Львівська область), *Кременчуцька виховна колонія* (Полтавська область), *Дубенська виховна колонія* (Рівненська область), *Бережанська виховна колонія* (Тернопільська область), *Прилуцька виховна колонія* (Чернігівська область).

Головним завданням діяльності сучасної пенітенціарної системи для неповнолітніх є реалізація пенітенціарного процесу, тобто забезпечення опіки, захисту (правового і соціального), освіти і професійної підготовки. Пенітенціарний процес, на відміну від кримінально-виконавчого або просто виховного процесу, не є проблемою суто педагогічною чи юридичною, їй загалом притаманний морально-етичний, духовний характер. Його предметом є не злочинець, а людина, жива істота, яка має сприйматися не через юридичні, а через морально-етичні, педагогічні і психологічні категорії як носій соціальних відхилень і патологій, що зумовили протиправну поведінку, яку і необхідно усунути. Пенітенціарний процес, суб'єктом якого є дитина, позбавлена волі, повинен привести до позитивних змін, пов'язаних із цілеспрямованим формуванням у засудженого самокерованої соціально-нормативної поведінки, яка дозволить після звільнення без перешкод інтегруватися в суспільство. Будуючи механізм пенітенціарного процесу, необхідно враховувати вікові, психолого-педагогічні особливості неповнолітніх засуджених, особливості соціального управління у сфері пенітенціарної діяльності, соціально-правовий статус пенітенціарної

системи для неповнолітніх, а також їх соціально-правовий статус [11, с. 41 – 49]. Виконати ці завдання можливо тільки завдяки правильно організованій соціально-виховній роботі в межах соціально-педагогічної системи конкретного пенітенціарного закладу. Відповідно до ст. 149 Кримінально-виконавчого кодексу України для виконання мети ресоціалізації неповнолітніх засуджених виховні колонії все ширше починають використовувати виховний потенціал соціуму: органи законодавчої та виконавчої влади; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центри соціальної адаптації осіб, що повернулися з місць позбавлення волі; центри зайнятості; громадські організації; релігійні конфесії; вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації; професійно-технічні навчальні заклади; волонтерів, соціальних педагогів та соціальних працівників. При виховних колоніях утворюються батьківські комітети та піклувальні ради з представників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, громадських організацій.

Починаючи з 1991 року, проблема ресоціалізації неповнолітніх засуджених, організації пенітенціарного процесу стали предметом дослідження, багатьох наук, особливо історії, права, соціології, педагогіки, психології, соціальної педагогіки, соціальної роботи, судової психіатрії. Саме в цей період спостерігаємо бурхливий розвиток нової *нормативної бази* організації роботи з неповнолітніми засудженими та попередження правопорушень та злочинів серед неповнолітніх (Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх (1995 р.), Про комплексну програму профілактики злочинності на 2001-2005 роки (2000 р.), Про затвердження Комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві (1998 р.), Про додаткові заходи щодо запобігання дитячій бездоглядності (2000 р.), Про затвердження типових положень про службу у справах неповнолітніх (1999 р.), Про затвердження Порядку виявлення та ведення обліку неповнолітніх службами у справах неповнолітніх (2001 р.), Про Типове положення про притулок для неповнолітніх служби у справах неповнолітніх (1997 р.), Про створення кримінальної міліції у справах неповнолітніх (1995 р.), Про затвердження Положення про приймальники-розподільники для неповнолітніх (1996 р.), Про охорону дитинства (2001 р.), Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні (2000 р.), Про соціальну роботу з дітьми та молоддю (2001 р.), Про утворення Міжвідомчої комісії з питань охорони дитинства (2000 р.) та ін.).

Одним з важливих напрямів реформування пенітенціарної системи України стає створення на базі кримінально-виконавчої інспекції *служби пробації*, яка існує в більшості країн Європи. Рекомендації щодо створення такої служби в Україні були надані експертами Європейського Союзу ще в листопаді 2006 року. На даний час є відповідний законопроект, який подано на розгляд Верховної Ради України.

Законопроект передбачає розширення повноважень новоствореної служби пробації щодо контролю за поведінкою підоблікованих неповнолітніх осіб, організації і проведення соціально-психолого-педагогічного супроводу, реалізації корекційних програм, залучення до роботи із засудженими волонтерів та громадськості. Взаємодія в рамках спільної українсько-шведської угоди про співпрацю впродовж 2005-2007 років надала можливість 70 посадовим особам керівної ланки територіальних органів управління Державного департаменту України з питань виконання покарань, представникам суддівського корпусу і практичним працівникам кримінально-виконавчої інспекції 14 областей безпосередньо ознайомитися з діяльністю Служби тюрем та пробації Швеції і дійшли висновку, що майбутня служба апробації повинна існувати в якості невід'ємної складової Державної кримінально-виконавчої служби України, що підтверджується скандинавським досвідом.

З 2003 року Український Цент्र Порозуміння за підтримки Європейської Комісії, Інституту сталих спільнот (USAID), посольства Великої Британії в Україні, Швейцарського бюро співробітництва, ЮНІСЕФ та Міжнародного Фонду „Відродження” здійснює діяльність з впровадження програм *відновного правосуддя*. Розроблена на початковому етапі модель програми примирення відповідає чинному законодавству України і має стати ефективним доповненням до вже існуючої системи. За думкою фахівців для створення стандартів практики з відновного правосуддя бажане прийняття закону „Про відновне правосуддя” або „Про медіацію”, які давно затверджені в розвинених країнах світу [8]. На сьогодні відновне правосуддя, перш за все для неповнолітніх засуджених, активно розвивається в Києві, АР Крим („Український Цент्र Порозуміння”), Харкові („Молодь за демократію”), Івано-Франківські („Віра в майбутнє”), Луганську („Луганська група медіації”), Одесі („Одеська обласна група медіації”), Чернівцях („Права дитини”), Львові („Жіночі перспективи”).

В останніх юридичних дослідженнях наполегливо наголошується на необхідності створення *судів для неповнолітніх* або запровадженні посади судді у справах неповнолітніх у складі загальних судів, як це передбачено Законом України „Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх” від 24 січня 1995 року; запровадження при загальних судах посади судових вихователів, як це передбачено зазначеним Законом, що значно підвищить ефективність роботи судів щодо попередження злочинності неповнолітніх [12].

У сучасних наукових дослідженнях з права та кримінології, соціології, педагогіки, психології, соціальної педагогіки, соціальної роботи спостерігаємо бурхливий розвиток *ідей соціально-правового статусу неповнолітніх* (Н. Калашник, Т. Гончар, В. Львовчкін, О. Беца, Н. Максимова, С. Морган, Є. Дикий, В. Стаднік, С. Горенко,

І. Богатирьов, І. Іванов, Ю. Кричун, В. Тихоненко, Р. Калюжний, О. Романенко, В. Пуйко, В. Рудник, О. Олійник), *нових ідей пенітенціарної політики* (В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца, Н. Калашник, Д. Ягунов, В. Россіхін, М. Яцишин, А. Червеньяк та ін.); *пенітенціарної педагогіки* (В. Литвишков, А. Митькіна, В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца); *реабілітаційної педагогіки* (В. Шпак, С. Коношенко); *педагогічних основ адаптації, реабілітації та ресоціалізації засуджених* (В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца, В. Шпак, С. Харченко, С. Горенко, В. Медведєв, С. Ветошкін, М. Фіцула, Р. Хмурич, М. Галагузова, В. Жуков, Н. Савчук, Т. Морозова, В. Кибальченко, П. Вівчар, О. Сєрова, В. Любченко, Є. Бархаленко, В. Литвишков, А. Митькіна, І. Парфанович); *психологічних основ злочину, адаптації та ресоціалізації засуджених* (В. Синьов, А. Зелінський, В. Медведєв, С. Соколов, О. Суботенко, В. Кобильченко, Є. Надольський, М. Супрун, Є. Ткаченко, С. Яковенко, В. Сулицький, К. Муравйов, О. Христюк, О. Морозов, Т. Морозова, Н. Савчук, В. Ємельянов); *соціально-педагогічних технологій роботи з неповнолітніми засудженими* (С. Пальчевський, Т. Авельцева, В. Львовичкін, М. Галагузова, Б. Алмазов, С. Ветошкін, І. Жарков, І. Кабат, С. Толстоухова, В. Горобцов, Н. Безсоннова, М. Беляєва, Л. Мардахаєв, Л. Завацька, Ю. Василькова, В. Лютий); *змісту та технологій підготовки фахівців до роботи в пенітенціарних закладах* (В. Синьов, О. Беца, М. Климов, О. Пометун, Т. Кушнірова, М. Супрун, І. Пампура, М. Черкасова, В. Жуков, Ю. Галагузова, Л. Мардахаєв) тощо.

Основні теоретичні і практичні здобутки перерахованих вище авторів і будуть покладені в основу нашого подальшого дослідження.

Отже, з набуттям України статусу незалежної держави, прийняттям нових Кримінального та Кримінально-виконавчого кодексів розпочався новий етап у розвитку вітчизняної пенітенціарної системи, у тому числі для неповнолітніх, – її реформування відповідно до міжнародних норм виконання кримінального покарання, що ґрунтуються на педагогічних закономірностях, принципах, засобах і методах впливу на засуджених, знаннях його індивідуальних та типологічних особливостей, характерних проявів у середовищі злочинців; принципово нових ідей педагогіки співробітництва, взаємодії із соціальним середовищем, гуманізації процесу виконання покарань з метою ресоціалізації злочинців та реінтеграції їх у суспільство. Ресоціалізація засуджених стає основою пенітенціарної філософії.

Література

1. Караман О. Л. Проблема періодизації історичного розвитку вітчизняної та зарубіжної пенітенціарних систем як джерельної бази дослідження генезису соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими / О. Л. Караман // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 17 (180) вересень.

- С. 6 – 15. **2. Караман О. Л.** Репресивний та філантропічний етапи розвитку соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в історії зарубіжних та вітчизняних пенітенціарних систем / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 1. – С. 72 – 80.
- 3. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : Монографія / С. В. Коношенко. – Слов'янськ : „Печатный двор”, 2009. – 251 с.
- 4. Чакубаш Ю. В.** Системний підхід як основний метод розбудови теорії еволюції кримінально-виконавчих систем / Ю. В. Чакубаш // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – 2001. – № 6. – С. 177 – 184.
- 5. Тимофеев В. Г.** Уголовно-исполнительная система России: цифры, факты и события. Учеб. пособие / В. Г. Тимофеев. – Чебоксары, 1999. – 206 с.
- 6. Комітет по запобіганню катуванням: Стандарти.** – Рада Європи, 2002. – 73 с.
- 7. Пам'ятка** работнику милиции о восстановительных практиках в ювенальной юстиции /сост. Н. Н. Крестовская. – Одеса : Изд-во Одесской областной Группы медиации, 2005. – 8 с.
- 8. Боброва О. М.** Відновне правосуддя. Особливості впровадження процедури медіації: європейський досвід / О. М. Боброва, А. О. Горова, В. В. Землянська, Н. М. Прокопенко. – К. : Наш час, 2006. – 164 с.
- 9. Кримінальний кодекс України.** – Х. : ТОВ „Одісей”, 2008. – 288 с.
- 10. Кримінально-виконавчий кодекс України.** – Х. : ПП „ІГВІНІ”, 2007. – 96 с.
- 11. Радов Г. О.** Формування духовності засуджених в контексті пенітенціарного процесу / Г. О. Радов // Проблеми пенітенціарної теорії і практик. Бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. – 1998. – № 3. – С. 41 – 49.
- 12. Гончар Т. О.** Неповнолітній як суб'єкт відповідальності за кримінальним правом України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / Т. О. Гончар ; Одес. нац. юридична акад. – О., 2005. – 20 с.

Караман О. Л. Соціально-реабілітаційний та реформаторський етапи розвитку соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в історії зарубіжних та вітчизняних пенітенціарних систем

У статті розкривається зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими під час соціально-реабілітаційного (з початку ХХ ст. до 1991 р.) та реформаторського (з 1991 р. до сучасності) етапів історичного розвитку зарубіжних та вітчизняних пенітенціарних систем.

Ключові слова: соціально-реабілітаційний та реформаторський етапи, соціально-педагогічна робота, неповнолітній засуджений.

Караман Е. Л. Социально-реабилитационный и реформаторский этапы развития социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в истории зарубежных и отечественных пенитенциарных систем

В статье раскрывается содержание социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в период социально-реабилитационного (с начала XX в до 1991 г.) и реформаторского (с 1991 г. до современности) этапов исторического развития зарубежных и отечественных пенитенциарных систем.

Ключевые слова: социально-реабилитационный и реформаторский этапы, социально-педагогическая работа, несовершеннолетний осужденный.

Karaman E. L. Social-rehabilitation and reformatory stages of development of social-pedagogical activity with under age convicted persons are revealed in history of foreign and local penitentiary system

In the article the development of social-pedagogical activity with under age convicted persons are revealed in social-rehabilitation stage (from the beginning of XX century till the 1991) and in reformatory stage (from 1991 till the our days) of historical development of foreign and local penitentiary system.

Key words: social-rehabilitation and reformatory stages, social-pedagogical activity, an under age convicted person.

УДК 326.4:343.431

Костючек М. В.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МІЖНАРОДНОЇ СИСТЕМИ ПРОТИДІЇ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ

Аналіз сучасного стану та структури транснаціональної організованої злочинності свідчить про те, що окремі види злочинної діяльності, що приносять високі прибутки, розвиваються найактивніше. Особливу тривогу викликає реалізація цієї тенденції в сфері здійснення незаконних угод стосовно людини з метою її подальшої експлуатації.

Проблема торгівлі людьми має глибокі історичні й етнонаціональні корені. На різних етапах свого розвитку людство по-різному ставилося до неї. На ранніх стадіях ставлення до торгівлі людьми було досить ліберальним, купівля-продаж людини розглядалися як засіб законного збагачення. Згодом людське співтовариство усвідомило неможливість існування такої форми використання людини, яка дискримінувала її та принижувала гідність. Почалася багатовікова боротьба з цим ганебним явищем, яка не вщухає і сьогодні.

На сьогоднішній день в світі налічується не менш ніж 12,3 млн. людей, які вимушені займатися примусовою працею. З цієї загальної кількості 9,8 млн. осіб експлуатуються приватними агентами. У тому числі 2,5 млн. стали жертвами торгівців «живим товаром». Пов'язуючи

ці дані з загальним рівнем народонаселення у світі, можна підрахувати, що на кожну тисячу мешканців приходиться не менше двох жертв торгівлі людьми.

Комісія ООН з питань боротьби з міжнародною злочинністю вважає торгівлю людьми третьою за своїми масштабами категорією організованої злочинності, що поступається лише нелегальній торгівлі наркотиками і зброєю. За оцінками комісії щорічні прибутки цього транснаціонального бізнесу становлять близько \$12 млрд. За даними МОП, прибутки, отримані за рік експлуатації потерпілих від торгівлі людьми, складають близько \$31,6 млрд.

Аналіз правової, соціологічної, статистичної, психолого-педагогічної літератури, літератури з соціальної роботи свідчить про наполегливі спроби авторів описати ситуації торгівлі людьми, що склалася на сьогоднішній день в Україні, знайти нові, більш ефективні методи та форми боротьби з цим явищем та надання допомоги потерпілим.

Проблемі боротьби із цим транснаціональним злочином присвятили свої наукові праці такі вчені, як С. Бородін, Л. Галенська, С. Гогель, В. Дерюжинський, Г. Ігнатенко, І. Карпець, В. Кудрявцев, І. Лукашук, Є. Ляхов, А. Наумов, В. Панов, Ю. Решетов та інші.

Вивченню кримінологічних та кримінально-правових аспектів протидії торгівлі людьми у своїх наукових публікаціях приділили увагу Ю. Александров, О. Бандурка, Ю. Баулін, Т. Варфоломєєва, Т. Возна, В. Голіна, Н. Гуторова, І. Даньшин, С. Денисов, Т. Денисова, Л. Єрохіна, В. Івашенко, В. Козак, В. Корж, М. Коржанський, В. Куц, Я. Лизогуб, В. Лунєєв, А. Музика, О. Наден, А. Орлеан, І. Поплавський, Є. Стрельцов, П. Сердюк, М. Хавронюк, С. Шапченко та ін.

Увага ж питанням становлення та розвитку сучасної системи протидії торгівлі людьми, її особливостей та нормативно-правових регуляторів майже не приділяється.

Мета статті: розкрити історію становлення та розвитку міжнародної та національної системи протидії торгівлі людьми.

Правове оформлення як неприпустимого антигромадського явища торгівля людьми вперше отримала в ХІХ ст. з ухваленням у 1815 р. Віденським конгресом Генерального акту, до якого було приєднано додаток про заборону торгівлі африканцями на міжнародному рівні [6].

Наступним етапом став Ахенський конгрес 1818 р., на якому торгівля неграми не тільки заборонялася, але і оголошувалася злочинною. Далі слідував Лондонський договір 1841 р., підписаний Англією, Францією, Росією, Австрією і Пруссією, що прирівняв работоргівлю до вже караного у той час піратства. У 1885 р. був прийнятий Генеральний акт Берлінської конференції, що констатував заборону работоргівлі міжнародним правом і використання території басейну р. Конго як ринок чорношкірих рабів, а також транзитні шляхи при їх перевезенні. У 1890 р. Генеральний акт Брюссельської

конференції встановив зобов'язання договірних держав розробити і ухвалити в національному праві закони, що передбачають кримінальну відповідальність за насильницьке захоплення заручників [6].

Разом з тим, вказані акти, хоча і були направлені проти работоргівлі, проте не відміняли її як таку. Тільки Сен-Жерменський договір, укладений у 1919 р., і брюссельський Генеральний акт, що регламентував для договірних сторін обов'язок співпраці для повного знищення рабства і работоргівлі.

У цей же період міжнародні документи почали прийматися у сфері припинення продажу жінок і дітей для заняття проституцією. Так, наприклад, були ухвалені відповідні двосторонні угоди між Німеччиною і Нідерландами в 1889 р., між Німеччиною і Австрією в 1890 р. [6].

У 1899 р. в Лондоні відбулася Міжнародна конференція з боротьби з торгівлею жінками в цілях розпусти, яка звернулася до всіх держав із закликом до укладення багатосторонніх угод, створення відповідних національних комітетів [1, с. 33].

У 1902 році за ініціативою уряду Франції було скликано міжнародну конференцію, у роботі якої взяли участь представники 16 держав. Вона вперше виробила низку конкретних правових заходів для боротьби з торгівлею жінками. Досягненням цього конгресу була розробка ряду положень, що спрямовані на боротьбу з проституцією. Так, зокрема, кожна держава повинна була створити центральний орган для збору і систематизації усіх повідомлень про факти схилення жінок до заняття проституцією, а також вжити необхідних заходів по виявленню осіб, які займаються торгівлею жінками [2, с. 4].

На початку ХХ століття уперше з'явився термін «біле рабство», коли 12 держав (Франція, Німеччина, Великобританія, Італія, Росія, Швеція-Норвегія, Данія, Нідерланди, Іспанія, Португалія, Швейцарія) тодішньої Європи підписали у 1904 р. в Парижі ряд міжнародних угод, спрямованих на боротьбу з цим явищем. У той час особлива увага приділялась жінкам з Великої Британії, яких змушували займатися проституцією в країнах континентальної Європи. Пізніше поняття «білого рабства» поширилося на торгівлю живим товаром загалом.

Угода про конкретні заходи, вживані державами для боротьби з торгівлею жінками 1904 р., послужила основою для розробки Міжнародної конвенції про припинення торгівлі жінками 1910 р. [6].

Значущість останньою полягає в тому, що вона:

по-перше, закріпила визначення злочинних діянь, з якими держави-учасники конвенції зобов'язуються вести боротьбу (відміна або залучення до розпусти неповнолітніх і повнолітніх жінок і дітей, у тому числі і у випадках, коли окремі дії, складові ці злочинні діяння, здійснювалися в різних країнах);

по-друге, уперше констатувала, що особи, винні у вказаних злочинах, повинні каратися за законодавством держав-учасників позбавленням волі або видаватися на вимогу інших зацікавлених держав;

по-третє, встановила обов'язок державам-учасникам співпраці один з одним в боротьбі з даними злочинами.

У розвиток положень Конвенції 1910 р. в рамках Ліги Націй була поміщена Женевська конвенція про заборону торгівлі жінками і дітьми 1921р., що визначила обов'язок держав-учасників притягати до кримінальної відповідальності осіб, які залучають жінок до заняття проституцією, а також власне торгують жінками і дітьми.

Наступною принципово важливою подією в боротьбі з торгівлею людьми стало підписання також під егідою Ліги Націй Конвенції про рабство від 25 вересня 1926 р., відповідно до якої держави-учасники ухвалили рішення попереджати і пригнічувати работоргівлю, а також здійснювати поступово і можливо швидше повну відміну рабства у всіх його проявах [6].

Після Другої світової війни із заснуванням Організації Об'єднаних Націй діяльність в сфері протидії торгівлі людьми отримала новий поштовх.

Так уже у 1948 році було розроблено базовий документ, призначений захищати права кожної людини – Загальна декларація ООН з прав людини. Вона проголошує основні права людини. У ситуації з торгівлею людьми ці базові права порушуються. Наприклад: порушуються права на життя, свободу та безпеку; свободу від рабства; право на рівність перед законом; свободу пересування та проживання; свободу від несанкціонованого затримання, арешту, чи вигнання; свободу від знущань та жорстокості, негуманного чи принизливого ставлення, покарання; право на працю; право на відповідний рівень життя; право на відпочинок; свободу одруження [3, с. 28 – 29].

У 1949 р. Конвенцією ООН «Про боротьбу з торгівлею людьми та експлуатацією проституції третіми особами» кримінальними злочинами міжнародного характеру були визнані: звідництво, схилення або зведення з метою проституції іншої особи навіть за її згодою (ст. 1); експлуатація проституції іншими особами, навіть за згоди осіб (ст. 1); утримування будинків розпусти або управління ними, участь в їх фінансуванні (ст. 2); передача в оренду або в найми приміщення для використання з метою проституції (ст. 2), а також співучасть, підготовка та спроба до цих діянь (ст. 3-4). У Конвенції робиться наголос на забороні сексуальної експлуатації, використання жінки в проституції та сексуальній індустрії. Крім цього, Конвенція спрямована і на боротьбу з будь-якою формою проституції – не тільки примусовою, але й добровільною, про що йдеться мова в ст. 1-2.

Незважаючи на репресивний підхід, Конвенція містить у собі вимоги на введення специфічного медичного і законодавчого забезпечення жертв міжнародної торгівлі людьми, вживання належних заходів по наданню їм тимчасової допомоги і підтримки (ст. 19). Конвенція також висуває умови перед державами-учасницями переглянути національне законодавство з

метою впровадження основ міжнародної кооперації в вирішенні проблеми торгівлі людьми (ст. 19-20).

Конвенція 1949 року зіграла свою позитивну роль у формуванні розуміння необхідності боротьби з торгівлею людьми, але згодом її трактування злочину та стратегії боротьби з ним перестали відповідати життєвим реаліям та ідеології документів з прав людини [3, с. 30 – 31].

Подальшого розвитку ініціативи з протидії торгівлі людьми отримали з розквітом феміністичних настроїв та тенденцій. Так, Конвенція ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації стосовно жінок» (1979 р.) ст. 6 наголошує на необхідності захисту жінок від торгівлі людьми та експлуатації проституції третіми особами. Торгівля людьми розглядається в Конвенції як злочин, який вимагає переборювання.

У загальних рекомендаціях Конвенції звертається увага на той факт, що на додаток до вже існуючих форм торгівлі з'явилися нові форми сексуальної експлуатації, такі як секс-туризм, вербування робочої сили з країн третього світу для використання в домашньому господарстві громадян розвинених країн, а також фіктивні шлюби жінок країн третього світу з іноземцями і «нареченими по листуванню» [3, с. 33; 4, с. 33].

Віденська Декларація про права людини (1993р.) підкреслила важливість роботи з ліквідації насильства, особливо щодо жінок, у громадському та приватному житті, ліквідації всіх форм сексуальних зазіхань, експлуатації і незаконної торгівлі жінками, ліквідації дискримінації за ознакою статі при відправі правосуддя, усунення будь-яких протиріч, що можуть виникати між правами людей, тощо [4, с. 32].

За останні десятиліття ХХ ст. було проведено чотири конференції ООН зі становища жінок. Перша конференція була проведена в Мехіко в 1975 році, який був оголошений Міжнародним роком жінок. На цій зустрічі був вироблений план дій, відповідно до яких Генеральна Асамблея ООН проголосила Міжнародне десятиліття жінок.

Друга конференція відбулася в Копенгагені (Данія) у 1980 році. Вона затвердила Програму дій на другу половину Міжнародного десятиліття жінок, приділивши особливу увагу проблемам зайнятості та здоров'я жінок.

Третя всесвітня конференція була проведена у Найробі (Кенія) у 1985 році. Учасники конференції розглянули та дали оцінку досягнутим результатам, обговорили ті питання, що залишилися невирішеними в рамках Десятиліття жінок і прийняли Найробські перспективні стратегії щодо поліпшення статусу жінок на період до 2000 року. Вони забезпечили проведення більш динамічної політики у відношенні забезпечення жінок можливостями реалізації їхніх загальнолюдських прав.

Проведена у вересні 1995 року в Пекіні остання, четверта всесвітня конференція сконцентрувала свою увагу на ряді нових проблем жінок,

особливо насильстві, злиднях, участі в політичній діяльності. На конференції також підкреслювалось, що недостатня боротьба з торгівлею жінками та дітьми є серйозною проблемою, яка викликає занепокоєння усієї міжнародної спільноти. У загальному дусі документів конференції були сформовані пропозиції урядам країн походження, транзиту і призначення, регіональним і міжнародним організаціям [3, с. 33 – 35; 4, с. 34 – 35].

З ініціативи уряду Нідерландів у квітні 1997 року в м. Гаага була проведена Міністерська конференція Європейської Співдружності з питань торгівлі жінками з метою їхньої сексуальної експлуатації. Були присутні представники-спостерігачі з таких країн-кандидатів: Болгарії, Естонії, Угорщини, Латвії, Литви, Польщі, Румунії, Словаччини, Словенії та Кіпру.

На конференції була прийнята Гаазька міністерська декларація європейських рекомендацій щодо ефективних заходів по запобіганню та боротьбі з торгівлею жінками з метою сексуальної експлуатації. Метою її прийняття є підтримка подальших дій щодо попередження, розслідування і покарання, а також надання необхідної допомоги і підтримки жертвам торгівлі в узгодженні з відповідними правовими та бюджетними нормами і компетенція ми як на національному, так і на європейському рівнях.

У цій декларації пропонується цілий ряд заходів – на рівні Європи, Європейської Співдружності, країн-кандидатів у члени співдружності.

Особлива увага приділяється допомозі жертвам торгівлі людьми. Наголошується, що «торгівля жінками є кричущим порушенням людських прав жінок, з яким можна боротися тільки шляхом застосування багатодисциплінарного та координованого підходу, у якому брали б участь усі зацікавлені учасники, недержавні організації, організації соціального захисту, правові, законотворчі та міграційні. Така боротьба потребує як національних, так і європейських і міжнародних спільних дій та співробітництва» [3, с. 35 – 37].

Останнім за часом значущим міжнародним документом, спрямованим на комплексну протидію торгівлі людьми, став Протокол про попередження і припинення торгівлі людьми, особливо жінками і дітьми, і покарання за неї, що доповнює Конвенцію ООН проти транснаціональної організованої злочинності, прийнятий 15 листопада 2000 року, вступив в силу 25 грудня 2003 року, який дає найширше визначення торгівлі людьми (ст. 10).

Окремо у Протоколі розкривається поняття експлуатації, котра включає, як мінімум, експлуатацію проституції інших осіб та інші форми сексуальної експлуатації; примусову працю чи послуги, рабство чи звичаї, подібні до рабства, підневільний стан чи вилучення органів. Крім того, у цьому документі акцентується увага на двох обставинах. По-перше, згода жертви торгівлі людьми на заплановану експлуатацію не береться до уваги, якщо був використаний будь-який засіб впливу,

вказаний у визначенні торгівлі людьми. По-друге, вербування, перевезення, передача, переховування чи отримання дитини з метою експлуатації вважається торгівлею людьми навіть у тому випадку, коли вони не були пов'язані із застосуванням одного із засобів впливу, вказаних у визначенні торгівлі людьми [4, с. 41; 7].

Положення наведених міжнародних угод та конвенцій тією чи іншою мірою були реалізовані у національних законодавствах багатьох країн. Сьогодні близько 180 країн світу мають законодавство, спрямоване на протидію проявам торгівлі людьми. Протиріччя в розумінні явища торгівлі людьми та національні юридичні традиції зумовили різні підходи до криміналізації цього діяння.

За підходами до криміналізації та трактування торгівлі людьми законодавства країн світу можна умовно поділити на декілька груп.

Першу становлять ті, що пов'язують торгівлю людьми з примушуванням особи до проституції або із звідництвом. У цій групі, як правило, окремо передбачена відповідальність за викрадення людини. Сюди можна віднести кримінальні кодекси Голландії, Іспанії, Швейцарії, Німеччини, Латвії.

Другу з названих груп становлять кодекси, які не ототожнюють торгівлю людьми із звідництвом або примусовою проституцією. Вони передбачають самостійну відповідальність безпосередньо за незаконний продаж людини. Так, у кримінальних кодексах Польщі, Білорусі, Росії та України передбачено окрему відповідальність за купівлю-продаж людини.

У кримінальних законодавствах таких країн, як Таджикистан та Естонія, кримінальну відповідальність передбачено лише за купівлю-продаж неповнолітнього.

До третьої групи кримінальних законодавств необхідно віднести кримінальні кодекси, які хоча і не ототожнюють торгівлю людьми зі звідництвом, але й не встановлюють окрему відповідальність за купівлю-продаж людини. У них передбачена відповідальність лише за викрадення людини та (або) за незаконне позбавлення волі. Термін «торгівля людьми» в цих кримінальних законодавствах зовсім не використовують. До згаданої групи кодексів, зокрема, можна віднести кримінальні кодекси Узбекистану, Киргизстану, Болгарії, Данії, Швеції, Нової Зеландії, Австралії, Японії тощо.

У багатьох кодексах передбачено окрему відповідальність за вербування людей для сексуальної чи іншої експлуатації (Таджикистан, Киргизстан, Білорусь, Узбекистан, Казахстан, Ізраїль).

Усе викладене вище свідчить, що різні міжнародні джерела по-різному визначають зміст «торгівлі людьми». Під торгівлею розуміють: 1) работоргівлю; 2) продаж, що призводить до здійснення відносно людини інститутів та звичаїв тотожних з рабством, таких як боргова кабала, сімейне рабство тощо; 3) вивезення та продаж жінки за кордоном або у своїй країні для використання в проституції чи в

порнобізнесі; продаж дитини для незаконного усиновлення; 5) використання ембріона чи плода людини з корисною метою (фактично продаж ембріона чи плода); продаж людини з метою незаконного вилучання її органів [4, с. 41 – 42].

Українське законодавство сьогодні вже має певну нормативну базу, котра дозволяє боротися як безпосередньо із торгівлею людьми, так і з супутніми явищами.

Україна стала третьою державою у світі після Німеччини та Бельгії (та першою – на пострадянському просторі), яка криміналізувала явище, що розглядається. Визначення злочину, що пов'язаний із торгівлею людьми, було вперше внесено до законодавства України в березні 1998 р. доповненням Кримінального кодексу України (далі – КК) ст. 124-1¹.

Протягом першого року після набрання чинності ст. 124-1 КК України було порушено 2 кримінальні справи за фактами торгівлі людьми, які успішно завершилися обвинувальним судовим вироком.

У 2001 р. з ухваленням нового Кримінального кодексу України з'явилася нова форма злочину, пов'язана з торгівлею людьми – ст. 149².

З метою приведення національного законодавства України до міжнародних стандартів у галузі протидії торгівлі людьми було підготовлено нову редакцію ст. 149 КК України, яка набрала чинності відповідно до Закону України «Про внесення змін до Кримінального кодексу України щодо вдосконалення відповідальності за торгівлю людьми та втягнення в заняття проституцією» від 12 січня 2006 р. № 3316-IV.

У чинній редакції поняття цього злочину визначено як торгівля людьми або здійснення іншої незаконної угоди, об'єктом якої є людина, а так само вербування, переміщення, переховування, передача або одержання людини, вчинені з метою експлуатації шляхом обману, шантажу чи уразливого стану особи.

В Україні, як і в більшості світової спільноти боротьба з торгівлею людьми включена в програми дій багатьох організацій на національному і міжнародному рівні. Виділяються наступні основні напрями роботи, що отримали в англійському варіанті назву «Схема три "p"» (prevention-

¹ Статтею 124-1 КК України передбачалося покарання за відкрите чи таємне заволодіння людиною, пов'язане із законним чи незаконним переміщенням за згодою чи без згоди особи через державний кордон України чи без такого для подальшого продажу чи іншого оплатного передання з метою сексуальної експлуатації, використання в порнобізнесі, втягування у злочинну діяльність, боргову кабалу, усиновлення в комерційних цілях, використання у збройних конфліктах, експлуатації її праці.

² У новій статті було більш чітко подане визначення цього злочину, яке зводилося до продажу або іншої оплатної передачі людини, пов'язаної з переміщенням через державний кордон України для подальшого продажу з метою сексуальної експлуатації, використання в порнобізнесі, втягнення в злочинну діяльність, залучення в боргову кабалу, усиновлення в комерційних цілях, використання у збройних конфліктах, експлуатації її праці.

protection-prosecution): попередження, покарання злочинців та підтримка потерпілих.

Одним з найочевидніших шляхів вирішення проблеми торгівлі людьми є створення прозорих та законних можливостей для працевлаштування у країнах призначення. У цих країнах проживає велика кількість успішних як мігрантів з України, так і потерпілих від торгівлі людьми. Але цей аспект проблеми не визначено в більшості документах, спрямованих на запобігання торгівлі людьми, які діють у країні. Незважаючи на те, що Україна звернулася до найбільш важливих країн призначення, зокрема Італії, з пропозицією укласти двосторонні угоди про працевлаштування громадян, нині це питання залишається відкритим.

Такі заходи визнані міжнародними документами як невід'ємна частина ефективної стратегії запобігання торгівлі людьми [5, с. 107].

Таким чином, ми розглянули історію становлення та розвитку системи боротьби з торгівлею людьми, як ганебним асоціально-кримінальним явищем, також визначили сучасне розуміння цього злочину як у світовій, так і в національній практиці.

Нашому подальшому дослідженню будуть підлягати особливості психо-емоційного стану жертв торгівлі людьми, особливості соціально-педагогічної реабілітації та реінтеграції постраждалих, особливо дітей та підлітків.

Література

- 1. Баскаков А. Я., Туленков Н. В.** Методология научного исследования: Учеб. пособие / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – 2-е изд., испр. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.
- 2. Власов П. О.** Запобігання торгівлі людьми / П. О. Власов. – Дніпропетровськ : «Поліграфіст», 2002. – 218 с.
- 3. Запобігання торгівлі людьми та експлуатації дітей:** Навч.-метод. посібник. / К. Б. Левченко, А. О. Удалова, І. М. Трубавіна та ін.; Заг. ред. К. Б. Левченко та А. О. Удалової. – К. : Міленіум, 2005. – 278 с.
- 4. Інформаційний вісник громадських організацій України з протидії торгівлі людьми № 7** (Листопад 2005). – К. : МОМ В Україні, 2005. – 16 с.
- 5. Матеріали семінару «Громадські ініціативи щодо запобігання торгівлі жінками»** 12-13 червня 2001. – К. : Логос, 2001. – 117 с.
- 6. Миронов А. С.** О некоторых проблемах противодействия торговле людьми в условиях современных миграционных процессов / А. С. Миронов // Журнал международного права и международных отношений. – 2006. – № 2. – С. 16 – 21.
- 7. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2006 р. № 188-р** Про схвалення Концепції Державної програми протидії торгівлі людьми на 2006-2010 роки.

Костючек М. Ф. Становлення та розвиток міжнародної системи протидії торгівлі людьми

У статті ми розглянули історію становлення та розвитку міжнародної системи боротьби з торгівлею людьми, розкрили сутність “торгівлі людьми” як злочину.

Ключові слова: торгівля людьми, рабство, експлуатація.

Костючек М. Ф. Становление и развитие международной системы противодействия торговли людьми

В статье мы рассмотрели историю становления и развития международной системы борьбы с торговлей людьми, раскрыли сущность “торговли людьми” как преступления.

Ключевые слова: торговля людьми, рабство, эксплуатация.

Kostyuchek M. F. Formation and development of the international system of counteraction human trafficking

In the article we have considered the history of formation and development of the international system to combat trafficking in human beings, revealed the essence of “human trafficking” as a crime.

Key words: human trafficking, slavery, exploitation.

УДК [37.015.31:613.88](091)

Хархан Г. Д.

**СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ**

Проблема статевого виховання має історичний характер: соціальне замовлення на добре підготовлену до сімейного життя особистість змінювалося у процесі розвитку суспільства. В свідомості людей завжди існував образ справжньої жінки/матері та справжнього чоловіка/батька, який цілеспрямовано формувала сім'я у дітей з ранніх років.

Перше десятиріччя ХХ століття є початком наукового вивчення питання статевого виховання дітей вітчизняними педагогами та психологами. Ретроспективний погляд дозволяє підкреслити актуальність даної проблематики, враховуючи зміни в соціально-економічній, політичній, культурній сферах життєдіяльності людей, що відбулися протягом 100 років.

Історії вивчення питання статевого виховання у педагогічній науці присвячені дисертаційні дослідження Т. Кравченко (20-30 роки ХХ століття) і Е. Черепової (1917-1977 роки ХХ століття). Враховуючи обмеженість наукових праць з означеної проблематики, ці роботи мають для нас велике значення, тому коротко на них зупинимося.

Цікавою є робота Т. Кравченко [5], в якій досліджено основні підходи до розв'язання проблеми статевого виховання школярів у 20-30-ті роки ХХ століття на основі аналізу вітчизняного історико-педагогічного досвіду, публікацій та архівних матеріалів означеного періоду; проаналізовано вплив соціальних та політичних трансформацій на розвиток основних положень статевого виховання; розкрито основні ідеї та педагогічні підходи до статевого виховання й досвід його реалізації у практичній діяльності школи, сім'ї, громадських організацій; визначено та систематизовано шляхи, методи та прийоми статевого виховання школярів.

Т. Кравченко виділила науково-практичний досвід статевого виховання школярів досліджуваного періоду, який полягає в тому, що на його основі з позицій сьогодення важливим є спрямування роботи на:

- об'єднання зусиль педагогів, учителів-практиків, батьків щодо розв'язання завдань статевого виховання;
- дотримання норм шлюбно-сімейних стосунків, формування в молоді орієнтації на шлюб, сім'ю та усвідомлене батьківство;
- підвищення рівня загальної моральності у дітей та молоді, зокрема й у статевої поведінці;
- використання в сучасній виховній практиці форм роботи щодо статевого виховання у контексті народно-педагогічної традиції [5, с. 16].

Науковцем доведено, що завдання статевого виховання школярів у 20-30 рр. ХХ століття реалізовувалися сім'єю, школою та громадськими організаціями. У сім'ї виховання культури міжстатевої поведінки хлопчиків та дівчаток визначалося, з одного боку, релігійно-християнською традицією, родинно-побутовою культурою, національно-етнічною обрядовістю, а з іншого – руйнацією патріархальних відносин внаслідок пролетаризації сім'ї, процесів емансипації, піднесення ролі жінки в суспільстві, що істотно змінювало усталені стереотипи статевої соціалізації та ідентифікації.

Зауважимо, що в радянський період більшість вчених, що займалися вивченням проблеми статевого виховання, зосереджували свою увагу на моральному аспекті. Для нашого дослідження велику цінність має дисертаційна робота Е. Черепової “Моральна підготовка учнів до сімейного життя в теорії та практиці радянської школи (1917-1977)”. Вона писала: “Теорія моральної підготовки учнів до сімейного життя в різні історичні періоди побудови радянської школи розвивалися з різною інтенсивністю. У 1917-1931 роках у відповідності з ленінським вченням про комуністичну мораль руйнувалися старі уявлення про сім'ю, про положення жінки в суспільстві, про відносини між батьками та дітьми. В передвоєнні і перші післявоєнні роки школа накопичувала цінний досвід формування в учнів моральних основ сімейного життя як в процесі викладання окремих навчальних предметів, так і в позакласній роботі” [9, с. 17].

Проте період початку ХХ століття у дослідженні проблеми статевого виховання не знайшов достатнього відображення в наукових працях.

Тому метою статті є історико-педагогічний аналіз проблеми статевого виховання підростаючого покоління на початку ХХ століття та використання ідей минулого у сучасній педагогічній теорії та практиці підготовки учнівської молоді до сімейного життя.

Звернення до наукової літератури означеного періоду дозволяє зауважити, що переклад зарубіжних праць: О. Вейнінгер “Стать і характер” (1909); К. Геллер “Статеве питання і школа” (1908); Л. Кетчер “Збудження статевої свідомості” (1911); А. Моль “Статеве життя дитини” (1909) зумовив науковий інтерес вітчизняних педагогів та психологів у сфері підготовки учнівської молоді до сімейного життя. В цей час з’являються праці: Н. Жарінцева “Роз’яснення статевого питання дітям” (1907); В. Половцева “Статеве питання в житті дитини” (1903); К. Сидорович “Діти і статеве питання (систематичні вказівки батькам, як зберегти маральну чистоту дітей від впливів нашого часу, сучасної літератури і навколишнього середовища, що розбещують)” (1909). Якщо в останній праці навмисно змінити рік на 2009, то назва та зміст залишаться актуальними та сучасними.

Цікавими, неоднозначними, сміливими є роздуми О. Вейнінгера про взаємовплив статі та характеру, він довів, що кожна людина бісексуальна, тому “індивідуум А або Б не слід просто позначати іменем “чоловік” або “жінка”, а потрібно вказувати, скільки частин того і іншого містить в собі кожний з них” [1]. Науковий пошук вченого зосередився на вивченні взаємозв’язку самосвідомості, логіки та етики чоловіка та жінки. На нашу думку, вчений дещо перебільшив роль жіночої сексуальності: “Сексуальний, зрозуміло, і чоловік. Проте його сексуальність – доповнення до його особистості. Сексуальність жінки тотальна. Стать пронизує всю її сутність. Жінка є не що інше, як сексуальність; чоловік – сексуальність, але і щось ще інше” [1].

Для нас інформаційним джерелом є праця [2] К. Геллера, який обґрунтував необхідність підвищення ролі школи в процесі статевого виховання та статевої просвіти: “Важливішою основою (для введення в школу необхідного навчання) полягає в тому, що думки і уявлення, що стосуються сфери статевих відносин, інтерес до цієї області зароджується в дитині набагато раніше пробудження статевого потягу” [2, с. 22]. Вчений впевнений, що педагогіка лелека, яку підтримують майже всі батьки та вчителі при допитуванні дітей про предмети статевої сфери, вганяє молодь з цікавістю, що прокинулась, та недовірою в кути та закутки. Висвітлення статевого питання в школі, на думку К. Геллера, повинно здійснюватися через основний предмет “Природна історія”, що включає проблеми розмноження рослин, риб, птахів, ссавців, людини; статевої гігієни; права та етики; художньої літератури тощо. Він писав: “Справа в тому, що окрім своїх труднощів з боку методики питання

статевого навчання є в значній мірі питання матеріалу, і тому його повинні вирішувати не шляхом одиничних спроб, а спільно з керівними властями” [2, с. 88].

На актуальності та важливості проблеми статевого виховання для підготовки молоді до майбутнього сімейного життя наголошувала В. Половцева: “Думка батьків мимоволі, хоча іноді по дивному непорозумінню, крадучись та ховаючись, постійно зупиняється на майбутньому шлюбі своїх дітей, як на самому істотному моменті їх життя... Ні власний, в більшості випадків сумний досвід, ні свої розчарування, ні хвороби не заставляють їх звернути увагу на дійсно істотне, на необхідність серйозної підготовки до цього самого важливого (якщо він свідомий) моменту їх життя [7, с. 17].

Педагоги виступали за статево просвіту в дошкільному віці, наголошуючи на необхідності давати батькам правдиві відповіді на дитячі запитання, враховуючи вікові особливості. Н. Жарінцева впевнена, що “якщо не відповідати на питання дітей, а говорити про капусту, ангелів, то діти не будуть довіряти батькам” [3, с. 16]. Вона зауважувала, що “пояснювати дітям в 3, 4-5 років як він родився просто; він почує спокійну відповідь матері, що ти народився з мого тіла, виріс в ньому і я любила тебе вже тоді” [3, с. 17]. На думку педагога, більшість дітей виявляють глибоку зворушливу радість, але зниклої вони не відчують при такій відповіді ніколи. Слушним є зауваження Н. Жарінцевої щодо причини того, чого батьки не хочуть розмовляти з дітьми та делікатні теми: “Батьки бояться «збентежити» дитину тільки тому, що вони дивляться на це питання зі своєї – зіпсованої – точки зору і забувають про ту чистоту дитячої душі, в якій неминуче повинна відобразитися глибока, усвідомлена сторона справи, яка не підказує ніскільки її ніякої гидоти” [3, с. 17 – 18].

Підтримуючи позицію Н. Жарінцевої, В. Половцева говорить: “Діти вимагають відповіді на природно виникаючі питання, до яких вони готові віднести так же щиро і просто, як до будь-якого явища оточуючої природи; а між тим з боку батьків несподівано зустрічають збентеження і явні прийоми, або грубу, зухвалу брехню, або сувору заборону торкатися цих питань” [7, с. 18]. В. Половцева вважає, що першим кроком на шляху до правильного та серйозного висвітлення питань статевого життя повинно бути вивчення власного організму; тут на допомогу приходять природні науки. Проте школі теж вченим відведена певна роль у цьому процесі. Серед різних форм та методів статевого виховання вчений виділяє бесіду, при чому “якщо бесіда ведеться з учнями старшого класу, то настійно повинна бути вказана необхідність і повна можливість статевої стриманості, як для свого здоров’я, так і для здорових нащадків” [7, с. 27]. Педагог підкреслювала важливість активної позиції учня в обговоренні статевих питань на уроці, висловлення власної думки.

К. Сидорович, розділяючи погляди Н. Жарінцевої та В. Половцевої, наголошував: “В теперішній час вже не відшукати таких, котрі вірять в

лелек, що приносять сестричок і братиків, в яблук, кавунів, в яких приносять їх в будинок, а про дітей віком 11-12 і говорити нічого – вони знають дуже багато, а з небажаних, брудних сторін статевого питання – майже все!” [8, с. 6]. Цікавими є роздуми науковця про небажання батьків відверто говорити з дітьми на хвилюючі їх теми: “Небажанням відповідати батьки твердо показують дитині, що задане нею питання відноситься до чогось особливого, про яке вона ніколи не отримає від них ніяких пояснень і про яке вона навіть не повинна і головне не осмілюється запитувати. Це перший крок до роз’єднування душ дитини і батьків; до цього моменту душа дитини могла ще бути відкрита перед батьком або матір’ю, але ця відмова і встановлення чогось забороненого стає першою цеглиною, яка скоро виросте в високу стіну, і за нею сховається від батьків і вихователів вся вже починаюча змалюватися статева сторона життя дитини, в сенсі і духовному і фізичному [8, с. 10].

Педагог вказував на необхідність диференційованого підходу до хлопчиків та дівчаток: “Направленість розуму, характер і нахили хлопчиків та дівчаток вже з самого раннього віку стають різними і ця відмінність стає настільки істотною, що нехтувати нею не можна” [8, с. 51].

На індивідуальному підході у процесі статевого виховання наголошувала Н. Жарінцева: “Не можна завжди і кожної дитині пояснити однаково – по усталеній системі” [3, с. 16]. Цікавим є погляд педагога на проблему пояснення статевої питань в межах статі, що відрізняється від загально прийнятого: “Призначати матері пояснення з дівчатами, батьку з хлопцями – так же не завжди має сенс: іноді мати з сином, а батько з дочкою бувають з ранніх років дитини в такій дружбі, при якій пояснення статевого питання буде таким же легким і благодійним, як і всякий інший” [3, с. 21 – 22].

Більшість педагогів пропонували одним з шляхів статевої просвіти обрати ознайомлення дітей з еволюцією розвитку живих істот на землі від розмноження рослин, риб, плазунів, птахів, тварин до людини. Цікавим є курс цнотливо-розумного статевого виховання К. Сидоровича, що складається з циклу 6 лекцій розподілені за роками, окремо для дівчаток та хлопчиків з різним рівнем фізичного та духовного розвитку. “Розроблена в цій праці система поступового ознайомлення дитини з всім тим, що йому знати необхідно, і що, інакше, вона дізнається сама, але вже з шкідливих і брудних джерел, складається з особливих бесід або читання для дітей, які дитина повинна гарно засвоїти і в такій черзі, в якій вони слідує” [8, с. 51].

Вчені наголошували на важливості проведення спеціальної виховної роботи з дітьми як майбутніми жінками/матерями, чоловіками/батьками. В. Половцева писала: “Потрібно підкреслити необхідність боротися з збоченим відношенням до цього акту життя, який заслуговує глибокої поваги, якщо віднести до нього з той серйозністю, який він потребує. На кінець, потрібно вказати на відповідальність тих дітей, котрі тепер вже

можуть віднести до нього свідомо, перед їх товаришами і їх майбутніми власними дітьми” [7, с. 28].

Н. Жарінцева наголошувала: “Людям дане почуття любові, і вони повинні розумно, серйозно обирати собі дружину або чоловіка, тоді, коли свідомо бажають мати сім’ю і виростити спільних дітей, а для цього потрібно бути цілком розвиненими людьми; розвиток одних тільки органів розмноження було б не тільки даремним, але й шкідливим, так як люди з нерозвиненим розумом абсолютно не могли б виховати своїх дітей” [3, с. 43].

Отже, вчені підкреслювали значимість процесу статевого виховання та статевої просвіти для дітей з метою підготовки їх до самостійного сімейного життя, як в сім’ї, так і в школі.

Висновки:

1. Протягом історії людства кожне суспільство намагалося передати соціальний досвід підростаючому поколінню, щоб забезпечити його життєздатність в конкретних природних та соціокультурних умовах. Народження та виховання дітей, як правило, відбувається в сімейному середовищі, тому проблема статевого виховання вирішувалася довгий час в межах родини і не мала наукового обґрунтування.

2. Переломним моментом став кінець XIX початок XX століття, переклад зарубіжних праць посилив науковий інтерес вітчизняних психологів та педагогів у вивченні проблеми статевого виховання дітей. Проте кількість таких робіт була обмеженою.

3. Безперечною заслугою вчених цього періоду є підвищення педагогічної культури батьків стосовно статевої просвіти, доведення користі спільного навчання та виховання хлопчиків та дівчаток, що формує у них почуття рівності та товаришкості, посилення ролі школи в статевому вихованні та статевої просвіти (введення спеціальних навчальних курсів, організація виховної роботи). Більшість педагогів виступали за статево просвіту в дошкільному віці, враховуючи індивідуальні та вікові особливості дітей.

Подальший пошук означеної проблеми слід подовжити в контексті розгляду проблеми статевого виховання у 20-30 роках минулого століття та порівняння з сучасною педагогічною теорією та практикою.

Література

1. Вейнингер О. Пол и характер / Отто Вейнингер. – М. : Герра, 1992. – 480 с. **2. Геллер К.** Половой вопрос и школа / Геллер Конрад ; [пер. И. А. Варшавского]. СПб. : Книгоиздательство “Взаимная польза”, 1908. – 88 с. **3. Жаринцева Н. А.** Объяснение полового вопроса детям. 2-е перераб. изд-е. – СПб. : Типография Альтшулера “Фонтанка”, 1907. – 54 с. **4. Кетчер Л. М.** Пробуждение полового сознания (половое созревание и его аномалии). – М., 1911. – 176 с. **5. Кравченко Т. В.** Статеве виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30 років XX століття: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. В. Кравченко. – Кіровоград, 2009. – 20 с. **6. Молль А.** Половая жизнь ребенка / А. Молль. – М. : НПО “Образование”, 1994. – 272 с. **7. Половцева В. Н.** Половой вопрос в жизни ребенка / В. Н. Половцева // Вестник воспитания. – 1903. – №9-10. – С. 16-29. **8. Сидорович К. В.** Дети и половой вопрос (систематические указания родителям, как охранить нравственную чистоту детей от развращающих влияний нашего времени, современной литературы и окружающей среды) / К. В. Сидорович. – СПб. : Книгоиздательство “Свет и разум”, 1909. – 227 с. **9. Черепова Э. М.** Нравственная подготовка учащихся к семейной жизни в теории и практике советской школы (1917-1977): автореф. дис. на присвоение научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Э. М. Черепова. – М., 1976. – 22 с.

Хархан Г. Д. Статеве виховання на початку ХХ століття: історико-педагогічний аналіз

В статті аналізується проблема статевого виховання підростаючого покоління на початку ХХ століття: історико-педагогічний аспект; виокремлюються основні педагогічні ідеї, які можна використовувати в сучасній педагогічній теорії та практиці підготовки учнівської молоді до сімейного життя.

Ключові слова: статеве виховання, сім’я, аналіз.

Хархан Г. Д. Половое воспитание в начале ХХ века: историко-педагогический анализ

В статье анализируется проблема полового воспитания подрастающего поколения в начале ХХ века: историко-педагогический аспект; выделяются основные педагогические идеи, которые можно использовать в современной педагогической теории и практике подготовки ученической молодежи к семейной жизни.

Ключевые слова: половое воспитание, семья, анализ.

Kharkhan G. D. Sexual education at the beginning of XX age: history-pedagogical analysis

In the article the problem of sexual education of rising generation at the beginning of XX age from history-pedagogical aspect is analyzed; basic pedagogical ideas which can be used in a modern pedagogical theory and practice of preparation of pupils to family life are selected.

Key words: sexual education, family, analysis.

УДК [37.015.31:17.022.1](091)

Харченко Л. П.

РОЗВИТОК ЕТИКО-ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У педагогічній діяльності роль моралі є особливо важливою, бо в ній сама мораль виконує педагогічні функції: учитель в означеній мірі формує духовний світ молоді. Необхідність підвищення моральної культури учителя потребує знання історії розвитку ідей педагогічної етики у різні періоди існування людського суспільства.

Витоками сучасної теоретичної етико-педагогічної думки є етичні концепції філософів античного світу. Моральність у них розглядається як визначальне, змістоутворююче явище людського буття. Формуються головні етичні вимоги та правила до людей, які навчаються і виховують дітей.

У працях давньогрецького філософа Демокріта (біля 460-370 до н.е.) роль виховання оцінюється з позицій античної етики.

“Виховання дітей – ризикована справа, бо в разі успіху останнє набуває ціною великої праці й турботи, у разі ж невдачі – горе, незрівняне ні з яким іншим”.

“У людей зло зростає з добра, коли не уміють управляти і належним чином користуватися добром. Неправильно було б подібні речі відносити до числа зол, (але повинно) вважати їх благами. Добром можна користуватися, якщо хто захоче, і для віддзеркалення зла”.

“Постійне спілкування з поганими розвиває погані завдатки”.

“Розсудливість батька є найдієвіше повчання для дітей”.

“Хорошими люди стають більше від вправи, ніж від природи” [1].

Великий мислитель античності, грецький письменник Плутарх (45-127 до н.е.) з особливою увагою ставився до питань виховання і навчання в родині. Плутарх радив уникати покарань. За його словами бити дитину означає “підняти руку на святиню”.

Плутарх дав характеристику спартанського виховання, яке ґрунтувалось не на етичних принципах, а на насиллі, покорі, покаранні.

“Усугубляють свій надзор и старики: они посещают гимнасии, присутствуют при состязаниях и словесных стычках, и это не забавы ради, ибо всякий считает себя до некоторой степени отцом, воспитателем и руководителем любого из подростков, так что всегда находилось, кому вразумить и наказать провинившегося. Тем не менее из числа достойнейших мужей назначается еще и педоном – надзирающий за детьми, а во главе каждого отряда сами подростки ставили одного из так называемых иренов – всегда наиболее рассудительного и храброго. (Иренами зовут тех, кто уже второй год как возмужал, меллиренами – самых старших мальчиков). Ирен, достигший двадцати лет, командует

своїми подчиненими в драках и распоряжается ими, когда приходит пора позаботиться об обеде. Большим он дает наказ принести дров, малышам – овощей. Все добывается кражей: одни идут на огороды, другие с величайшей осторожностью, пуская в ход всю свою хитрость, пробираются на общие трапезы мужей. Если мальчишка попадался, его жестоко избивали плетью за нерадивое и неловкое воровство” [2, с. 65].

Родоначальник об’єктивного ідеалізму, старогрецький філософ Платон (427-347 до н.е.) займався педагогічною практикою в Афінах і в своїх працях дає характеристику практиці афінського виховання. У сімейному вихованні широко використовувалося навіювання, переконання і покарання. Притому батьки і вчителі стурбовані в першу чергу етичним вихованням дитини, його “доброзвичайністю”.

Виховання і повчання починаються з найперших років існування і продовжуються до кінця життя. Мати і годувальниця, отець і дядько (“педагог”), як тільки дитина починає розуміти їх, тільки і клопочуть про його удосконалення. Він не може нічого сказати або зробити без того, щоб вони не вказали, що ось це справедливе, а то несправедливе, що це похвальне, а то ганебне, що це святе, а то нечестиве, що це роби, а цього не роби. І якщо дитя охоче покорується, то це добре; якщо ж не покорується, то його виправляють за допомогою погроз і ударів, як дерево, що скривилося. Потім пізніше посилають дітей у школу і переконливо просять вчителів піклуватися більше про їх доброзвичайність, ніж про читання і музику, і вчителі поступають згідно цьому бажанню [3, с. 19].

До вчителя Платон пред’являє вимоги застосовувати гуманістичні методи в навчанні дітей: похвалу, прохання, змагання.

“І я також беру до уваги вік: не хочу, щоб дитину примушували до учіння, не вимагаю від нього повної старанності. Раджу ще всього більш остерігатися, щоб дитина не зненавиділа учіння, яке полюбити ще не мала часу, і щоб, випробувавши одного разу гіркоту, не страшила її і в зрілому віці. Учіння повинно бути для нього забавою; треба заохочувати його то проханнями, то похвалами, доводити його до того, щоб він радів, коли що-небудь вивчить, і заздрих, коли почнуть учити іншого, якщо сам надумає полінуватися; щоб змагався в успіхах зі своїми однолітками і часто вважав себе переможцем; для цього не зайві і нагороди, які для цього віку бувають принагідні” [4, с. 40].

У процесі учіння перед вчителями повинні стояти завдання: формування дружніх взаємин з учнем, вивчення здібностей і інтересів дітей для того, щоб їх успішно розвивати: “...розсудливий вчитель не обтяжить себе зайвою кількістю учнів; більше всього слід прагнути зробити його особливим нам другом, щоб він при учінні керувався не одним обов’язком, але і прихильністю до нашого дому. Таким чином, наше дитя не буде забуто в натовпі. Притому ж всякий скільки-небудь освічений наставник, відзначивши в учневі старанність і здатність, зверне на нього увагу і для власної своєї честі” [4, с. 42].

Плутарх звертав особливу увагу на індивідуальний підхід до дитини, що вимагає результатів вивчення його індивідуальних особливостей.

“Після таких спостережень над здібностями учнів учитель помічає, як краще всього обходитися йому з учнями. Один вимагає примусу, інший не терпить строгих наказів; дехто стримує страх, у інших же він віднімає бадьорість; інший встигає від постійної старанності, другий діє поривами. Я бажав би мати такого учня, якого б я заохочував і хвалив, який був би чутливий і до слави, і навіть плакав, коли відстане від товаришів. Я не побоююся лінощів і нерадіння з боку того, на кого осуд і шана однаково добре діють” [4, с. 45].

Визнаючи факт насильства в сімейному і суспільному вихованні, Платон вважав насильство засобом виховання рабської покори, яка не відповідала меті виховання в Стародавній Греції, – гармонійному розвитку дітей аристократів.

“Я не схвалюю звичаю піддавати дітей тілесному покаранню, хоча це майже всіма прийнято. Таке покарання мені здається низьким і властивим тільки рабам і справедливо вважається жорстокою образою для всякого іншого віку. Потім дурна дитина, якої не виправляють догани, звикне до побоїв і терпиме їх з рабською покірністю. Нарешті, не було б і потреби удаватися до цього покарання, якби дбайливий наставник вимагав від учня строгого звіту в його заняттях. У даний час провини дітей, які походять від недбалості педагогів, виправляються, мабуть, не тим, що дітей примушують поступати правильно, а тільки тим, що карають їх за те, що вони цього не виконали. Притому ж, якщо ви думаєте різкою, як єдиним засобом, примусити дитину до учіння, то як ви поступите з хлопцем, якому ви не можете загрозувати цим покаранням, а тим часом повинні учити його набагато більшому” [4, с. 45].

У працях Арістотеля (384-322 до н.е.) “Нікомахова етика”, “Евдемова етика”, “Велика етика” розкривається суспільна природа моралі, її вплив на формування етики особистості, зміст етики як регулятора взаємовідношень між вчителем й учнем.

Найбільш відомим римським педагогом був Марк Фабій Квінтіліан (42-118 до н.е.); він висловив етичні вимоги до вчителя, які були розвинуті в епоху Відродження: “Нехай учитель насамперед викличе в собі батьківські почуття до своїх учнів. Нехай учитель не буде дратівливим і в той же час нехай не потурає тим, хто потребує виправлення. Нехай він буде простий у викладанні, терплячий у роботі, більш старанний, ніж вимогливий. Нехай охоче відповідає тим, хто питає, і нехай поставить питання мовчазним. На похвали нехай він не буде надто скупим, а й не буде надто марнотратним, бо перше позбавляє бажання до роботи, а друге породжує безтурботність. Мова вчителя має бути чіткою, простою і зрозумілою” [5, с. 45].

Квінтіліан застерігав вчителя від використання примусу, щоб учень не зненавидів учіння, орієнтував його на використання позитивних

відчуттів. Він негативно відносився до покарань, вважаючи кращим способом активізації інтересу учня змагання. Для того, щоб досягти в навчанні поставленої мети, необхідно вивчати учнів.

У епоху раннього “високого” Середньовіччя (V-XIII ст.) виховання носило церковно-догматичний характер. Філософсько-педагогічна думка європейського Середньовіччя головну мету виховання бачила в порятунку душі, сліпому підкоренню авторитету церкви. Процес навчання був заснований на суворій дисципліні, тілесних покараннях, страху і слухняності. Етичні ідеї були віддані забуттю.

У період пізнього Середньовіччя (XIV-XVI вв.) – епоха Відродження – була зламана духовна диктатура церкви, відроджена мета виховання – формування духовно і фізично розвиненої особистості, людина проголошувалася вищою цінністю.

Важливими рисами просвітницьких поглядів гуманістів стали: індивідуалізм, врахування вікових особливостей дитини, зростання ролі морального виховання дітей, зменшення впливу церкви на школу.

Колискою європейського Відродження стала Італія. Вітторіно да Фельтре (1378-1466) в основу організації своєї школи – школи нового типу “Будинку радості” поклав принцип гуманістичної педагогіки: демократизм, колективізм, любов до дітей, врахування особливостей їх психічного розвитку.

Разом з розумовим і фізичним розвитком здійснювалося моральне та естетичне.

Томазо Кампанелла (1568-1639) в утопії “Місто сонця” виклав педагогічні ідеї по поліпшенню породи людей через виховання, працю, навчання, мистецтво. Дітей виховують так, що вони вільні від таких пороків як лінь, хвастощі, крадіжка, шахрайство.

Етико-педагогічні ідеї розвивав у своїх працях Еразм Роттердамський (1467-1536). Засуджуючи грубих учителів, він писав, що цим людям він неохоче б довірив приборкувати диких коней, тим більше їм не можна віддавати в руки крихкі істоти.

Він відкидав фізичні покарання, пропонуючи спиратися на здоровий глузд учнів. Еразм Роттердамський був упевнений, що не слід привчати дитину до ударів, оскільки тіло стає нечутливим до стусанів, а дух – до докорів. Найбільш ефективними прийомами виховання є повчання, повторення.

Видатний французький мислитель Мішель Монтень (1533-1592) у своїй основній праці “Досліди” розглядає людину як вищу цінність. Визнаючи необхідність учителя спиратися у вихованні дітей на їх схильності і завдатки, він вважав, що це дозволить учневі краще засвоїти знання.

“Якщо вчителі, як це звичайно у нас робиться, освічують своїх численних учнів, підносячи їм усім один і той же урок і вимагаючи від них однакової поведінки, хоча здібності їх зовсім не однакові, але відрізняються і за своїм обсягом, і по своєму характеру, то немає нічого

дивовижного, що серед величезного натовпу дітей знайдеться всього дві або три дитини, які одержують справжню користь з подібного викладання” [6, с. 191].

Як і всі гуманісти, Монтень висловлювався проти суворої шкільної дисципліни, за уважне відношення до дітей.

“Взагалі ж навчання повинно ґрунтуватися на поєднанні строгості з м’якістю, а не так, як це робиться зазвичай, коли, замість того, щоб заохотити дітей до науки, їм підносять її як суцільний жах і жорстокість. Відмовтеся від насильства і примусу; немає нічого, на мою думку, що так би спотворювало і перекручувало натуру з хорошими завдатками. Якщо ви хочете, щоб дитина боялася сорому і покарання, не привчайте її до цих речей [6, с. 201].

Разом з багатьма іншими речами порядки, заведені в більшості наших колегей, ніколи не подобалися мені. Мабуть, шкода, що приноситься ними, була б значно менша, будь вихователі хоч трішки поблажливішими. Але ж це справжні в’язниці для ув’язненої в них молоді. Там розвивають у неї розбещеність, караючи за неї перше, ніж вона дійсно виявилася. Зайдіть в такий колеж під час занять: ви не почуєте нічого, окрім криків – криків школярів, що піддаються прочуханці, і криків вчителів, що ошаленіли від гніву. Чи можна у такий спосіб збудити в дітях охоту до занять, чи можна з такою страшною пикою, з батогом у руках керувати цими полохливими і ніжними душами? Помилковий і згубний спосіб! Додамо правильне зауваження, зроблене із цього приводу Квінтіліаном: така безмежна влада вчителя здатна викликати найнебезпечніші наслідки, особливо якщо врахувати характер прийнятих у нас покарань. Наскільки пристойніше було б усипати підлоги класних кімнат квітами і листям замість скривавлених вербових лозин! Я велів би там розписати стіни зображеннями Радості, Веселості, Флори, Грацій, як це зробив у себе в школі філософ Спевсипп. Де для дітей користь, там же повинно бути для них задоволення” [6, с. 72].

Аналізуючи проблему вчителя, Монтень приділяє увагу його професійним і особистісним якостям, вважає, що розум і моральність вчителя є ціннішими якостями, ніж ученість. Для того, щоб посилено навчати дитину, необхідно вивчати і враховувати душевні схильності дитини, надати їй можливості розвивати свою активність і самостійність.

“... Хай наставник примушує учня ніби просівати через сито все, що він йому підносить, і хай нічого не вдовблює йому в голову, спираючись на свій авторитет і вплив” [6, с. 71].

Великий внесок в розвиток етико-педагогічних ідей зробили педагоги XVIII – XIX століть.

Фрідріх Вільгельм Дістервег (1790-1866) – видатний німецький педагог-демократ, увійшов до історії педагогіки як “вчитель вчителів”. Він уважав педагога тією людиною, завдяки якій людство рухається вперед.

Учитель “повинен бути уособленням зрілої, вихованої, якщо не досконалої, то людини, що прагне до досконалості. Найважливішим явищем у школі, найповчальнішим предметом для спостереження, найживішим прикладом для учня є сам вчитель. Він – втілений метод навчання, само втілення принципу навчання і виховання. Його особистість завойовує йому пошану, вплив, силу. Всюди цінність школи дорівнює цінності її вчителя. Побувавши в першій, дізнаєшся про останню набагато ближче і ґрунтовніше, ніж у результаті найдокладнішого опису: “Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе!”” [7, с. 414].

Злий, деспотичний учитель вбиває благородну людську природу, оскільки руйнує віру й ідеали дітей. Справжній вчитель, з шанобливим відношенням до дітей, працює в школі за покликанням.

“Вихователем і вчителем треба народитися; ним керує природжений такт. При безпосередньому спілкуванні з учнем внутрішнє відчуття вчителя підказує йому, як він повинен діяти, поступати; чи настав час, щоб переходити до узагальнень, бо вони непосильні ще не дозрілому для них юнацькому розуму і лише зіб’ють його з пантелику. Шкідливе запізнювання, ще шкідливіше передчасність. Але ніхто не діє так згубно, як деспотичний учитель, що не зважає на природний розвиток людини, не поважає цього розвитку. Так само згубно діє вчитель безідейний, повний зарозумілості, що критиканствує” [7, с. 358 – 359].

Учитель, на думку Ф. Дістервега, прагне зробити учіння дітей захоплюючим. Поганий вчитель підносить істину, говорив він, хороший учить її знаходити, любов вчителя до предмета передається його учневі.

“Для цього необхідно, щоб учитель був майстром своєї справи, володів досконало матеріалом, міг би вибирати і розробляти його згідно потребам учнів, а останніх обертати в своїх майстерних помічників” [7, с. 388].

Педагог приділяв увагу необхідності володіння мистецтвом мотивації учіння дітей, щоб інтерес, потребу в засвоєнні знань робили навчальний процес привабливим, а не страх перед вчителем. Мистецтво мотивації забезпечує розвиток самостійності дітей в учінні, діалогічна форма навчання розвиває мислення, сприяє духовному розкріпаченню дітей.

“Тільки вчитель, який здатний порушити самосвідомість учнів, розвинути їх розум за допомогою раціональних предметів, укріпити і загартувати його, може вважатися вихователем юнацтва в дійсному сенсі слова. Все інше швидше дресирування, а не навчання; натаскування, а не розвиток, не освіта. Отже, де тільки можливо, слід триматися діалогічної форми навчання. Це означає, що вчитель оповив навчальний матеріал у форму діалогу або він мислить у діалогічній формі, так що предмет у нього підноситься у вигляді питань, в постановці і розвитку яких він набув великих навичок” [7, с. 395].

Етичним вихованням може займатися тільки той вчитель, який сам має стійкі етичні якості, який зберігає в роботі з дітьми веселість і бадьорість, мужність і спокій.

“Ідея, якій служить учитель, полягає в насадженні моральності в роді людському. Їй віддається він всією душею, вона володіє ним неподільно. Вона не засіла в його голову як надуманий принцип, але перейшла йому до плоті і крові. Не він нею володіє, а вона ним. Він – учитель за покликанням; його не можна уявити собі ні ким іншим, як учителем. Викладання перетворилося в його життя, в його їжу; воно нероздільно пов’язане з ним. І не диво, якщо вчительська справа стає у нього вільним мистецтвом, і він на всіх своїх учнів накладає печатку свого духу!” [7, с. 413]

Характеризуючи етичні якості, необхідні вчителю, Ф. Дістервег виділяв власне усвідомлене прагнення до добра, віру в істину і її кінцеве торжество, поєднану з вірою в людство. Все це робить учителя непохитним і стійким, дозволяє чесно виконувати свій долг.

“Тільки людина рішуча, енергійна, з твердим характером, що знає, чого вона хоче, чому вона хоче і які засоби ведуть до виконання волі – тільки така людина може виховати рішучих, енергійних, сильних характером людей” [7, с. 409].

У теорії і практичній діяльності по створенню системи виховно-освітніх установ Роберта Оуена (1771-1858) – англійського соціаліста-утопіста – приділяється увага етичній зовнішності вчителя, його відносинам з дітьми.

Любов, пошана, турбота повинні бути головними етичними якостями вчителя нової школи.

“... маленькі діти віддаватимуться під нагляд індивідуумів, що володіють піднесеними якостями, що краще всіх розуміють людську природу і чії здібності розуміння і судження з’являться якнайкращими. Виявлятиметься найбільша турбота тому, щоб віддаляти від дітей всілякі низькі обставини. Правдивість дбайливо упродовжуватиметься в їх розуми” [8, с. 154].

Учителі повинні заохочувати допитливість дітей своїм професіоналізмом, знаннями задовольняти потребу дітей у пізнанні світу.

“Дітям буде дозволятися і їх заохочуватимуть ставити питання; їм ніколи не буде відмовлено в такій відповіді, яка може бути зрозумілою їх молодим розумам; або якщо вони не можуть зрозуміти потрібне пояснення, їм говоритимуть, що їх розуми ще дуже ніжні й недосвідчені, щоб зрозуміти це питання; але ніколи яким би то не було чином не повинно застосовуватися до них будь-який вид обману” [8, с. 154].

Р. Оуен засуджував повсюдне використання в сучасній йому традиційній школі тілесних покарань, залякування дітей, створення атмосфери страху.

Він писав, що страх не стимулює здібності розуму, а знищує багато з вищих і якнайтонших дарувань.

“Страх ніколи не застосовуватиметься при вихованні. Страх зменшує, а не стимулює здібності розуму і знищує багато з вищих і якнайтонших обдарувань; і лише тоді, коли розум абсолютно звільнений від будь-якого страху, його здібності можуть знаходитися в якнайкращому стані для того, щоб отримувати знання й удосконалюватися” [8, с. 154].

Ласкаве відношення до дітей, терпимість, пошана і любов до дітей, на думку Р. Оуена, навіть важливіше за його освіченість і якості його спеціальної підготовки.

М'яке, довірливе звернення з боку вчителів, повна відсутність не тільки всякого страхання, але навіть грубого слова, сприяла розвитку в дітях вихованості і чемних манер.

Любов дітей один до одного і любов і пошана до викладачів глибоко закладалася в думки і відчуття маленьких дітей. Протягом всього перебування в школі вони були найщасливішими дітьми.

Один з найбільш видних представників німецької педагогіки Георг Кершенштейнер (1854-1932) – теоретик “цивільного виховання” і трудової школи, критикуючи школу за властивий їй авторитаризм, у першу чергу в особистості авторитарного вчителя, відзначав, що така школа знищує природні здібності дітей.

“Проте те, чого не дає наша нинішня школа дитині для його життя, розвитку чого вона швидше заважає, ніж сприяє, – це відомі активні риси вдачі, які більшість дітей мають вже у зародку, коли вони вступають в школу, дух самостійності і самоствердження, дух заповзятливості, смілива ініціатива у всьому новому і незвичному, бажання спостерігати, досліджувати і, нарешті, найголовніше, працювати не тільки для себе самого, заради власного розвитку, заради того, щоб обігнати інших і стати переможцем в дикій боротьбі за існування, але й для того, щоб бути в змозі з готовністю надати в розпорядження всіх тих, що мають потребу, свої багаті сили” [9, с. 481].

Діти можуть набути етичних якостей під керівництвом мудрого вчителя, що любить і поважає дітей, а не в школі з болісним порядком і нещадною строгістю.

Діти можуть “придбати цінні риси, якими ми у жодному випадку не бажаємо нехтувати: пунктуальність, сумлінність, ретельність, витримку, порядок, регулярність, самоволодіння. Можна навіть визнати, що ці моральні цінності процвітають переважно там, де школа слідує не виключно за схильностями учнів, припускаючи, кінечне дружнє відношення і розумну доброту з боку вчителя” [9, с. 481].

Що тільки любить дітей, добрий вчитель, писав Р. Кершенштейнер, може створити сприятливу обстановку, в якій розкриваються природні здібності дітей.

“На щастя, у більшості випадків схиляється до них м'яке серце вчителя, який з любов'ю і добротою ловить полохливих пташок,

прибирає великі камені, що перешкоджають їм йти вперед по новій, незвичній стежці знання” [9, с. 480].

У ХХ ст. проблема етичних відносин вчителя й учнів продовжувала хвилювати уми педагогів-теоретиків і практиків. Орієнтація на виховання людини самостійної, незалежної, творчої, вихованої, здатної активно діяти, приймати рішення і брати на собі відповідальність за їхні наслідки вимагає від українського вчителя посиленої уваги до змісту педагогічної етики і шляхів її реалізації. Розв’язання актуальних проблем демократизації української сучасної школи вимагає звернення до гуманістичних ідей теорії вільного виховання, розвинутих у ХХ столітті.

Рудольф Штейнер (1861-1925) – німецький філософ і педагог, засновник Вальдорфської педагогіки велику увагу приділяв вчителю, його відносинам з вихованцями. Учитель зобов’язаний враховувати вікові особливості дітей і забезпечувати вільний вияв індивідуального у кожної дитини.

На думку Р. Штейнера, педагог нагадує пастора, що освячує життєвий шлях свого учня: як пастор виступає посередником між вічним і земним, так і вихователь прокладає місток від внутрішнього світу дитини до зовнішнього світу дорослого, від особливостей минулого духовного життя учня до його сучасного стану і від життя сучасного в його духовне майбутнє [10, с. 77].

Учитель повинен стати для учня авторитетом. Р. Штейнер характеризує сутність педагогічного авторитету: “Це така річ, що цілком залежить від відданості, поваги до вчителя, любові до нього як самих по собі зрозумілих стосунків. Інакше він нічого не зможе. Досвід переконує: якщо виховувати дітей, враховуючи їхню індивідуальність, то чада, звичайно, починають поважати своїх учителів” [12, с. 118].

Орієнтацію на авторитет вчителя Р. Штейнер вважає найбільш важливим виховним моментом: “Учитель повинен не тільки демонструвати учневі красу й істину, але усією своєю особистістю втілювати їх, розвиваючи в дитині природну потребу знаходити задоволення в добрі й заперечувати зло. Тільки особистий приклад педагога може виховати учня, а не наука, яку він викладає.

Якщо авторитет вчителя слугує для блага дітей, він не може стати перешкодою для їх вільного розвитку. Справжній авторитет педагога стає необхідним етапом на шляху до свободи учнів” [10, с. 79].

При цьому вчитель повинен уникати насильства над особистістю і надавати їй можливості для самопізнання.

Гуманістичні ідеї свободи і поваги до дітей склали основу концепції вільного виховання відомого італійського педагога Марії Мантессорі (1870-1952). Велику увагу М. Мантессорі приділяла етичним якостям вчителя, вимагаючи, щоб чада не тільки вчили, але й самі вчилися у дітей: “Закріпивши в людини дух суворого зречення вченого, який вивчає дитину в усіх виявах її життя з благоговінням і любов’ю, зі

святою жагою пізнати в ній шлях до власного самовдосконалення, ми отримуємо достатньо завершеним дух учителя” [11, с. 12].

У школі повинні працювати гуманістично спрямовані вчені-педагоги, які давали б простір вільним і природним виявам особистості дитини.

М. Мантессорі вважає педагога і дитину рівноцінними у виховному процесі. Важливо, щоб педагог був особистістю, яка постійно розвивається, володіє вміннями самовдосконалення, самодослідження і бачення дитини в розвитку.

У процесі підготовки педагога необхідно сформувати у нього такі моральні і професійні якості: інтерес до людини і вміння бачити в кожній дитині неповторну та унікальну особистість; уміння створювати розвивальне середовище і підтримувати зв'язок між ним і дитиною; здатність вникати у секрет дитинства; любити дитину і вміти служити їй за законами вищої справедливості; здатність надання дитині засобів для саморозвитку і розкритті правил їх використання.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться позиція педагога, ніж у традиційній педагогіці. Йому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчально-виховного процесу, соратником і супутником дитини. Педагог виконує роль порадирика, консультанта, джерела знань, метою якого є створення реальних можливостей самореалізації учнів у формі, яка б відповідала рівневі розвитку кожного з них.

Навчально-виховний процес здійснюється на етичних засадах: взаємодія, приязнь, емоційна співдружність, особистісна відповідальність, урахування особистісних якостей учнів, повага до особистісного “Я” кожного вихованця.

Необхідність гуманістичної спрямованості освіти обґрунтував американський психолог Карл Роджерс (1902-1987), який сформулював наступні етичні вимоги до гуманного вчителя:

1. Учитель почуває себе по відношенню до учнів конгруентно, тобто проявляє себе такою людиною, якою вона є, виражаючи себе вільно;
2. Учитель виявляє безумовно позитивне відношення до учня, сприймає його таким, яким він є;
3. Учитель проявляє емпатію до учня – проникає в його внутрішній світ, розуміє його, дивиться його очима, залишаючись при цьому собою;
4. Учитель грає роль фасилітатора, помічника і стимулятора значущого навчання;
5. Учитель створює психологічний комфорт у навчанні і вихованні, забезпечує свободу учня;
6. Учитель дає учням можливість розвитку, саморозвитку особистості, сприяє пошуку своєї індивідуальності [10].

Таким чином, на думку К. Роджерса, від учителя вимагається бути демократичним: установлювати гуманістичні відносини довіри, поваги, взаєморозуміння, співробітничати з дітьми, вміння вислуховувати їх, прогнозувати їх розвиток. Етичні ідеї гуманістичної педагогіки сьогодні здаються привабливими не тільки для педагогічної думки і вчителів-практиків не тільки на Заході, але й в Україні. Етико-педагогічні ідеї видатних педагогів Заходу в сучасній українській школі реалізуються в рамках інноваційних технологій навчання і виховання.

Етико-педагогічні ідеї зарубіжної педагогіки сприяли становленню і подальшому розвитку педагогічної етики за допомогою якої вирішується проблема заміни форм педагогічного диктату системою гуманних, вільних для пошуків і творчості відношень в педагогічному процесі.

Література

1. **Демокрит** в его фрагментах и свидетелях древности. – М. : Соцэкгиз, 1935. – 438 с.
2. **Плутарх**. Сравнительные жизнеописания : в 3 т. / Плутарх. – М. : Изд-во АПН СССР, 1961. – Т. 2. – С. 63 – 72.
3. **Платон**. Протагор / Платон // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 19 – 20.
4. **Платон**. Государство / Платон // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 20 – 32.
5. **Глебовский В. А.** Древние педагогические писатели в биографиях и образцах / В. А. Глебовский. – СПб. : Питер, 1903. – 254 с.
6. **Монтень М.** Опыты: в 3 кн. / М. Монтень. – М–Л. : Изд-во АПН СССР, 1961. – Кн. 1. – 374 с.
7. **Дистерверг Ф. А.** Руководство к образованию немецких учителей / Ф. А. Дистерверг // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 353 – 414.
8. **Оуэн Р.** Лекции о рациональной системе устройства общества / Р. Оуэн // Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М. : Учпедгиз, 1940. – С. 153 – 157.
9. **Кершенштейнер Г.** Школа будущего – школа работы / Г. Кершенштейнер // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 478 – 488.
10. **Растригіна А. М.** Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи / А. М. Растригіна. – Кіровоград : ТОВ «Імекс» Л.Т.Д., 2007. – 260 с.
11. **Монтессори М.** Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах ребенка / Мария Монтессори ; [пер. с итал.]. – М. : Мысль, 1993. – 168 с.
12. **Калгрэн Ф.** Воспитание к Свободе / Ф. Калгрэн ; пер. с нем. – М. : МЦВП, 1993. – 772 с.

Харченко Л. П. Розвиток етико-гуманістичних ідей в історії педагогічної думки

У статті обумовлена актуальність проблеми становлення і розвитку педагогічної етики. Проаналізовано етико-педагогічні ідеї філософів античного світу, які мають велике значення і для сучасної педагогічної теорії і практики. Простежено розвиток гуманістичних ідей в педагогічній спадщині педагогів XVII – XIX століть, які є основою сучасної гуманістичної педагогіки.

Ключові слова: етика, етико-педагогічні ідеї, гуманізм, співпраця.

Харченко Л. П. Развитие этико-гуманистических идей в истории педагогической мысли

В статье обусловлена актуальность проблемы становления и развития педагогической этики. Проанализированы этико-педагогические идеи философов античного мира, которые имеют большое значение и для современной педагогической теории и практики. Прослежено развитие гуманистических идей в педагогическом наследии педагогов XVII – XIX столетий, которое служит основой современной гуманистической педагогики.

Ключевые слова: этика, этико-педагогические идеи, гуманизм, сотрудничество.

Kharchenko L. P. Development ideas of etiko-humanisms in history of pedagogical idea

There is obuslovlenna actuality of problem of becoming and development of pedagogical ethics in the articles. The etiko-pedagogical ideas of philosophers of the ancient world, which matter very much and for a modern pedagogical theory and practice, are analysed. Development of ideas of humanisms is traced in the pedagogical legacy of teachers of the XVII – XIX centuries, which serves as basis of modern humanism pedagogics.

Key words: ethics, etiko-pedagogical ideas, humanism, collaboration.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

УДК 316.614

Акіменко О. О.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ДОРΟΣЛИХ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Розвиток суспільства в сучасну епоху характеризується ускладненням та інтенсифікацією всіх процесів соціального спілкування. Людське спілкування є найважливішим чинником становлення людини і суспільства. Оптимізація процесів міжособистісної взаємодії і спілкування є необхідною умовою успішного вирішення задачі формування та прояву всебічно і гармонійно розвинутої особистості, отже, і суспільства в цілому. Спілкування є найважливішим чинником соціалізації особистості, особливо у людей дорослого віку. Будучи складним утворенням, спілкування має різні форми свого прояву, що дозволяє проаналізувати зміст і спрямованість його формуючого впливу, особливо у людей дорослого віку.

Як відзначає Злобіна Є. “процес міжособистісного спілкування (як прямого, так і непрямого) є не тільки умовою формування особистості, але і середовищем розвитку основних психологічних і соціальних якостей людини. Людські потреби, цілі, інтереси, ціннісні орієнтації й інші компоненти структури особистості формуються і розвиваються в процесі взаємодії людей. Зміст цієї взаємодії безпосередньо впливає на спрямованість і характер названих структурних компонентів” [1, с. 4].

Виникнувши на перших етапах онтогенезу, проблема спілкування набуває особливої актуальності та значимості протягом усього періоду соціалізації людини, особливо в дорослому віці. У спілкуванні відбувається формування та розвиток системи “суб’єкт – суб’єктних” взаємовідносин. Виступаючи специфічною формою взаємодії, спілкування, особливо в дорослому віці, дозволяє здійснювати обмін різноманітною інформацією, реалізовувати більш повно процес соціалізації особистості, процес становлення окремої людини як суспільної людини, яка за допомогою спілкування не тільки пізнає себе та оточуючих, але і знаходить можливість найбільш повно персоналізувати себе.

В останні роки спілкування стало предметом дослідження представників різних наукових дисциплін [2 – 5].

Спілкування вивчали: як спосіб реалізації суспільних відносин; як вид діяльності, у якому фіксуються суб’єкт – суб’єктні відносини; як процес формування особистості.

Ми в нашій роботі зупинимося з'ясуванні ролі спілкування як найважливішого фактора формування (соціалізації), розвитку і прояву (персоналізації) особистості дорослої людини.

Однією з важливих проблем дорослості є проблема спілкування, яка є багатогранною. Адже спілкування – необхідна умова формування і соціалізації кожної окремої особистості, і особистості дорослої людини в тому числі. Спілкування – це умова виникнення, існування і розвитку людського суспільства.

Особливості спілкування дорослих людей обумовлені тим, що доросла людина – це вже сформована конкретна особистість з різноманіттям своїх особливостей і характеристик. Вона потенційно містить необхідне розуміння життя в усіх проявах, і в неї сформовані як картина світу, так і “образ Я”.

Саме спілкування в період дорослості дозволяє людині проявлятися як суб'єкту пізнання і праці, освоювати новий досвід і свою внутрішню своєрідність. Розвиток людини в період дорослості визначається не тільки зміною основних видів діяльності, насамперед професійних, але і якістю, гармонійністю спілкування і взаємодії. Сучасне суспільство ставить перед дорослою людиною задачу безупинного вдосконалення своїх знань і професійної майстерності, що неможливо без розширення сфери спілкування і взаємодії. Період дорослості характеризується новим статусом, що складається з різноманіття прав і обов'язків людини в різних сферах життя і діяльності: у суспільстві, на роботі, у родині, у різноманітті консолідації соціальних і професійних ролей. В період дорослості життєві плани здобувають інший характер, ускладнення різноманітних ситуацій життя у людей дорослого віку значно підвищують роль і значення гармонійного спілкування і взаємодії в процесі життєдіяльності і соціалізації.

Ускладнення соціальної ситуації життя дорослої людини, визначення строгого набору очікувань суспільства від неї, виникнення потреби в кропіткій роботі над собою й в удосконаленні всіх сфер свого життя – все це значно підвищує роль і значення спілкування в даний віковий період.

Особлива значимість спілкування в період дорослості полягає ще в тому, що воно допомагає людині стати справжнім суб'єктом у всьому різноманітті суспільних відносин, а також свідомо, гармонійно будувати взаємини з навколишнім світом. В період дорослості за допомогою спілкування відбувається інтеграція відносин і формування характеру дорослої людини як системи. Саме в період дорослості однією з центральних характеристик людини є генеративність, бажання персоналізуватися через власних дітей, через теоретичний чи практичний внесок у розвиток суспільства. У цьому віці, вважає Е. Еріксон, людина через спілкування формулює свою точку зору про навколишній світ, про майбутнє і про свою участь у ньому, а також робить життя більш продуктивним, що характеризує його як справжнього суб'єкта життя.

Зміни, що особистість зробила в суспільному світі за допомогою спілкування, відкривають їй справжній рівень її життя, і, як відзначає А. Маслоу, саме внутріособистісні протиріччя сприяють її саморозвитку і самозміні. Тільки через спілкування людина формує свою суб'єктність та самоактуалізується. Завдяки саморозвитку, самозміні, самоактуалізації доросла людина використовує свої кращі життєві досягнення в діяльності, поведженні, спілкуванні на новому рівні, у нових формах відносин до життя.

Дорослість, як найбільш тривалий і продуктивний період у житті людини, характеризується, насамперед, усвідомленою відповідальністю за своє життя, як перед собою, так і перед іншими людьми. Різноманіття вимог і очікувань, необхідність освоєння більшої кількості видів діяльності, необхідність засвоєння більш глибоко і ґрунтовно історичного досвіду, кардинально змінює соціальну позицію дорослої людини в суспільстві. Все це досягається завдяки спілкуванню. Тільки завдяки спілкуванню в період дорослості відбувається посилення соціального розвитку особистості, максимальне залучення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності. У той же час процес розвитку особистості дорослої людини залежить від рівня і ступеня її соціальної активності і продуктивності, що також досягається за допомогою спілкування. Період дорослості – найбільш сприятливий для формування людини, він ставить її в ситуацію необхідності ставати зрілою, а це можливо тільки лише в процесі спілкування.

Спілкування у людей дорослого віку виявляється у всій своїй складності, розманітості і багаторівневості своїх проявів. Складність міжособистісного спілкування людей дорослого віку визначається: складністю даного вікового періоду; складністю і різноманіттям тих ситуацій життя і видів діяльності, з якими зіштовхується людина дорослого віку; покладеною на неї системою вимог і очікувань; прийнятою людиною системою цінностей; сформованою картиною світу й освоєною внутрішньою своєрідністю і сформованим “образом Я”.

Від дорослої людини в процесі міжособистісного спілкування очікують уваги, доброзичливості і допомоги, співробітництва і довірливого відношення, взаєморозуміння і співпереживання, мудрої поради та підтримки.

Саме в дорослому віці в системі міжособистісної взаємодії присутні та інтегрально взаємодіють усі існуючі форми міжособистісної взаємодії, починаючи від найпростіших емоційних форм контактів, та закінчуючи різноманітними формами співробітництва й інтимно-особистісного спілкування. Міжособистісне спілкування людей дорослого віку може бути пізнавальним, діловим та особистим.

Більш складною у людей дорослого віку стає вибірковість у спілкуванні. Значну частину в міжособистісному спілкуванні у них займає знеособлене спілкування. Ускладнення внутрішнього світу, “образу – Я”, освоєння своєї внутрішньої своєрідності призводять до

зростання диференційованої оцінки оточуючих і підвищенню вибіркової в побудові міжособистісних взаємодій. Особливості міжособистісного спілкування в дорослому віці значно ускладнюються.

При вивченні особливостей спілкування людей дорослого віку ми спиралися на традиційно прийнятну структуру спілкування, яка складається з трьох основних складових: комунікативна, інтерактивна і перцептивна сторони. Тому в нашому дослідженні ми використовували такі методики, як: “Діагностика комунікативного контролю” (М. Шнайдер), “Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності” (Г. Розен) – для визначення особливостей прояву комунікативної сторони спілкування у людей дорослого віку. Методику “Ваш стиль спілкування” – для визначення особливостей інтерактивної сторони спілкування у людей дорослого віку. Методики “Діагностика комунікативної установки В. Бойко” та “Діагностика рівня емпатійних здібностей В. Бойко” використовувалися нами для вивчення особливостей прояву перцептивної сторони спілкування у людей дорослого віку.

У дослідженні взяли участь 55 людей у віці від 35 до 60 років, з яких 51% жінок (28 людей) і 49% чоловіків (27 людей), усі з різним соціальним статусом.

Комунікативна сторона спілкування у людей дорослого віку розглядається як процес обміну інформацією, однак в умовах такого спілкування інформація не тільки передається, але і формується, уточнюється і розвивається. Як відзначає А. Леонтьєв, основна мета інформаційного обміну в спілкуванні дорослих людей – вироблення загального змісту, єдиної точки зору і згоди з приводу різних ситуацій чи обговорюваних проблем. Комунікативна сторона спілкування у людей дорослого віку припускає ряд специфічних особливостей. Насамперед – це реалізація відносин, існуючих між дорослими людьми, що є активними суб’єктами спілкування і взаємодії.

Специфіка обміну інформацією, полягає в особливій її значимості для кожного з учасників спілкування. Така значимість інформації обумовлена тим, що вона не тільки сприймається дорослою людиною, але й зрозуміла та осмислена нею.

З точки зору таких дослідників, як Н. Кузьмін, А. Бодальов, А. Дергач, С. Степанова та ін., у процесі спілкування та взаємодії у людей дорослого віку формується соціально-перцептивна компетентність.

Соціально-перцептивна компетентність – це соціально-психологічна властивість, що відображає рівень знань дорослої людини про закономірності соціальної перцепції, тобто освоєні нею уміння, пов’язані зі сприйняттям, оцінкою та розумінням інших людей, в основі яких знаходиться спостережливість і проникливість дорослої людини.

Соціально-перцептивна компетентність розглядалася також як система емоційно-почуттєвого й інтелектуального сприйняття дорослої

людини, як її комунікабельність та комунікативні уміння, завдяки яким доросла людина робить психологічні впливи на партнерів у діяльності і спілкуванні (І. Вегерчук).

Частіше прояв рівня соціально-перцептивної компетентності у людей дорослого віку пов'язують з освоєним рівнем невербальної компетентності в спілкуванні, що проявляється в умінні налагоджувати стосунки і прочитувати контекст спілкування. Визначити дану своєрідність у людей дорослого віку дозволяє методика “Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Розен)”. За допомогою даної методики визначають особливості невербальної компетентності і міру виразності умінь налагоджувати стосунки і прочитувати контекст спілкування.

У нашому дослідженні рівня перцептивно-невербальної компетентності тільки 12% досліджуваних виявили низький рівень невербальної компетентності. Вони більше поглинені своїми власними проблемами і недостатньо уважні до проблем інших. Ці люди виявляють нездатність до налагодження відносин та розуміння характеру міжособистісної взаємодії, в яку втягнуті.

48% досліджуваних виявили помірний рівень невербальної компетентності, вони вміють сполучати свої проблеми з проблемами інших, уміють налагоджувати стосунки і розуміють характер міжособистісної взаємодії, у яку втягнуті, здатні приділяти увагу іншим людям, що знаходяться з ними у взаємодії.

40% досліджуваних виявили високий рівень невербальної компетентності. Їм властиво захоплюватися проблемами інших і з неухважністю відноситися до своїх власних проблем.

За отриманими результатами в нашому дослідженні 88% досліджених дорослих уміють налагоджувати стосунки і розуміють характер міжособистісної взаємодії, у яку втягнуті. Їм властивий прояв невербальної компетентності, що сприяє розвитку згуртованості і налагодженню відносин дорослих людей у процесі спільної діяльності, а також говорить про наявність здатності даних дорослих людей зчитувати інформацію на більш тонкому рівні спілкування – невербальному рівні.

За допомогою методики **“Діагностика комунікативного контролю”** (М. Шнайдер) ми визначали особливості особистісного самовираження в ситуаціях спілкування, міру керованості виникаючими емоційними проявами в ситуаціях спілкування людей дорослого віку.

У нашому дослідженні 20% досліджуваних виявили низький рівень комунікативного контролю і високий рівень імпульсивності у спілкуванні. Їм властива відкритість і розкутість у ситуаціях спілкування і взаємодії. Їхня поведінка мало піддається змінам у залежності від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей.

42% досліджуваних виявили середній рівень комунікативного контролю. Їм властивий прояв безпосередності та щирості в ситуаціях

спілкування стосовно інших людей. Вони вміють співвідносити свої реакції з поведінкою інших та проявляти емоційну стриманість у спілкуванні.

38% досліджуваних виявили високий рівень комунікативного контролю. Вони здатні постійно стежити за собою і керувати вираженням своїх емоцій.

У нашому дослідженні 80% досліджуваних уміють виявляти емоційну стриманість і можуть співвідносити свої реакції з поведінкою інших людей, вони здатні керувати вираженням своїх емоцій.

Дана своєрідність дозволяє легше переборювати можливі комунікативні бар'єри (соціальні і психологічні), що вказують на якість зв'язку, що існує між спілкуванням і відношенням дорослих людей, що має велике значення при передачі інформації.

Інтерактивна сторона спілкування дорослих людей містить у собі ті компоненти спілкування, що пов'язані зі взаємодією людей і безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності.

Саме в ході спільної діяльності відбувається не тільки обмін інформацією, але і "обмін діями".

Вступаючи у взаємодію, дорослі люди вибирають для себе конкретний мотив даної взаємодії (кооперація, індивідуалізм, конкуренція, альтруїзм, агресія, рівність), що істотно впливає на розвиток їхньої спільної діяльності. Виходячи з конкретного мотиву будується стратегія поведінки дорослої людини і визначається тип взаємодії (наприклад, кооперація та/або конкуренція). Стратегії та типи поведінки вже в повній мірі характеризують наміри дорослої людини, її цілі та очікувані результати від спільної діяльності в процесі спілкування і взаємодії. Використання того чи іншого стилю в спілкуванні залежить як від вимог діяльності, так і від індивідуальності дорослої людини, завдяки чому відбувається розвиток чи зупинка розвитку спільної діяльності та спілкування у людей дорослого віку.

Успішна спільна діяльність дорослих людей неможлива без координації спільних дій. Взаємодіючи між собою люди, прибігають до визначених стилів у спілкуванні. У вітчизняній психології систематичне, цілеспрямоване вивчення стилю спілкування почалося в 50-60-х рр., В. Мерліним, Є. Климовим. Сьогодні стиль спілкування часто розглядають як окремий феномен, хоча в реальності він виявляється часним випадком індивідуального стилю діяльності та успадковує від нього всі його складові.

У вітчизняній науці поняття стилю розробляється в рамках діяльнісного підходу, де стиль розуміється як інтегральний феномен взаємодії вимог діяльності та індивідуальності людини.

Методика "Ваш стиль спілкування" дозволяє визначити пріоритетну манеру спілкування, що обирає для себе людина. Цю манеру часто називають стилем спілкування [9, с. 281 – 287].

Миролобний стиль взаємодії припускає партнерство і співробітництво, уміння йти на компроміси, робити поступки і бути піддатливим, готовність жертвувати деякими своїми інтересами в ім'я головного – розвитку спільної діяльності. У ряді випадків миролобний стиль означає пристосування, прагнення поступатися напору партнера, не загострювати відносини і не вплутуватися в конфлікти, щоб не піддавати іспитам своє “Я”.

Однак, даному стилю може бути притаманний прояв “слащавого” миролобства та безвільності, відмовлення від почуття власного достоїнства. У нашому дослідженні, при вивченні переважно використовуюваного стилю спілкування у людей дорослого віку тільки 4% досліджуваних виявили надмірне миролобство. Вочевидь, це обумовлено недостатньою впевненістю досліджуваних у власних силах і можливостях, та/або наявності в них хворобливого відношення до критики.

Прояв стилю помірної агресії у взаємодії дорослих людей пов’язано зі стратегією психологічного захисту своєї суб’єктної реальності, заснованої на економії інтелектуальних і емоційних ресурсів. Доросла людина частіше обходить чи без бою залишає зони конфліктів і напруг, коли його картина світу та/або “образ-Я” піддається атакам. При цьому вона у відкриту не розтрачує енергію емоцій і мінімально напружує інтелект. Даний стиль обумовлений підвищеними вимогами до нервової системи і волі дорослої людини. Зі збільшенням загрози для дорослої людини в сфері спілкування агресія зростає і переходить у стиль зайвої агресії.

Даний стиль у нашому дослідженні виявили 92% досліджуваних. Вони здатні відноситися до критики доброзичливо і без претензій, однак їм притаманна схильність до непродуманих вчинків і зневажливе відношення до інших людей, також їм властиве здорове честолюбство.

Стиль зайвої агресії виявляється в психологічному захисті, що діє на основі інстинкту. Це відразу пояснює той незаперечний факт, що агресія не виходить з репертуару емоційного реагування. Її могутня енергетика захищає дорослу людину від негативних і небажаних для неї впливів під час взаємодії. Даний стиль агресії легко відтворюється і є звичним як у твердих, так і в м’яких формах взаємодії дорослих людей як стратегія поведінки. До даного стилю дорослі люди прибігають у взаємодії тільки тоді, коли прагнуть задовольнити власні цілі. Як правило, задоволення даних цілей носить негативний характер у відношенні до інших членів взаємодії. У нашому дослідженні тільки 4% досліджуваних виявили зайву агресивність і невірноваженість, надмірну жорстокість стосовно інших людей. Вони двояко відносяться до критики.

Найважливішою умовою гармонійного спілкування, а, отже, і соціалізації людей дорослого віку, є наявність взаєморозуміння. В основі взаєморозуміння полягає соціальна перцепція (увів Дж. Брунер у 1947 р.), що дозволяє по зовнішніх ознаках, співвіднесеними з

особистісними характеристиками, інтерпретувати і прогнозувати вчинки іншої людини. У сприйнятті дорослих людей завжди присутня оцінка один одного, а також формування відносин в емоційному та поведінковому плані. Виникаючі враження грають важливу регулятивну роль у спілкуванні, дозволяючи дорослій людині пізнавати і формувати себе, уміти “прочитати” іншу людину і узгодити свої дії з нею [10, с. 180].

Пізнання дорослими людьми один одного, як відзначає Г. Андреева, розглядається як складова частина процесу спілкування, як підстава для розуміння партнера для встановлення з ним узгоджених дій, особливого роду відносин близькості, прихильності та інше.

Дана сторона у спілкуванні припускає, насамперед, сприйняття і розуміння дорослими людьми один одного і самих себе. У процесі взаємодії і спілкування доросла людина безпосередньо сприймає свого партнера, що дозволяє у подальшому здійснювати перехід від зовні сприйнятого до оцінки, відношенню і прогнозу. Усе це відбувається завдяки механізмам міжособистісної перцепції.

До даних механізмів відносять: механізм ідентифікації (здатність поставити себе на місце партнера), емпатії (здатність відчувати стан іншої людини), атракції (розуміння на основі формування позитивного почуття до співрозмовника). Усе це пізнання і розуміння дорослими людьми один одного. До механізмів пізнання самого себе відносять механізм рефлексії. В основі даного механізму полягає здатність дорослої людини представляти те, як вона сприймається партнером по спілкуванню, наскільки значима вона у даному процесі. І ще один механізм міжособистісної перцепції – каузальна атрибуція, що припускає інтерпретацію почуттів і вчинків іншої людини. Як правило, в основі даного механізму лежить те, що доросла людина приписує своєму співрозмовнику зрозумілі нею причини його поведінки. Усі ці механізми міжособистісної перцепції дозволяють дорослим людям осмислено та конструктивно будувати процес спілкування і взаємодії і, отже, більш успішно інтегрувати досвід інших, гармонійніше виявляти свою своєрідність і продуктивно організувати спільну діяльність.

Методика “**Діагностика комунікативної установки В. Бойко**” дозволяє визначити особливості сприйняття і взаєморозуміння між людьми дорослого віку. Комунікативна установка базується на раніше напрацьованому комунікативному досвіді, сформованій картині світу і наявному “образі Я” і проявляється у стійкій схильності дорослої людини до визначеної форми реагування. Вона спонукає людину орієнтувати свою діяльність у визначеному напрямку і діяти послідовно стосовно всіх об’єктів і ситуацій, з якими вона зіштовхується. Представляючи собою діалектичну єдність мінливості і стабільності та будучи інтегральним показником, вона виявляється в завуальованій жорстокості, проявленій в судженнях стосовно інших людей; у відкритій жорстокості по відношенню до людей; в обґрунтованому негативізмі в судженнях про

інших людей; у брюзжанні, тобто схильності робити необґрунтовані узагальнення по виділених негативних фактах в області взаємин з партнерами та у спостереженні за соціальною дійсністю, а також у негативному особистому досвіді спілкування з навколишніми.

Аналізуючи отримані результати й окремі показники по шкалах ми відзначаємо, що **завуальовану жорстокість, проявлену в судженнях стосовно інших людей** у нашому дослідженні яскраво, чітко виявили 52% досліджуваних. Така виявлена своєрідність значно ускладнює процес передачі і сприйняття інформації від інших людей. Виходить, відповідно до отриманих результатів, що досить високий відсоток людей дорослого віку практично не сприйнятливі до точок зору інших людей, до інформації, що надходить від них, що значно ускладнює не тільки спілкування, але і процес соціалізації дорослих.

У 28% досліджуваних дана своєрідність виявляється на середньому рівні. Їм притаманні часті прояви недовіри та підозрливості відносно інших людей, очікування від них агресивних дій.

Тільки в 20% досліджуваних дана своєрідність виявляється слабо. Ці люди більш сприйнятливі до точки зору іншої людини та до інформації, що надходить від неї.

При аналізі особливостей прояву **відкритої жорстокості по відношенню до людей** у людей дорослого віку 48% досліджуваних продемонстрували яскраво виражену відкриту жорстокість у відношенні до людей. Коли людина не тільки не ховає і не пом'якшує свої негативні оцінки і переживання з приводу більшості оточуючих людей, але і робить про них висновки різкі, однозначні і частіше назавжди, що просто унеможлиблює не тільки процес соціалізації, але й спілкування та взаємодію.

48% досліджуваних виявляють середньо виражену відкриту жорстокість по відношенню до людей. Ці люди часто не ховають і не пом'якшують свої негативні оцінки і переживання з приводу більшості оточуючих.

Тільки 4% досліджуваних дану своєрідність виявляють слабо, ситуативно.

Аналізуючи особливості **обґрунтованого негативізму в судженнях про людей** у людей дорослого віку в нашому дослідженні 24% досліджуваних виявили слабо виражений негативізм. Він виражається в об'єктивно обумовлених негативних висновках про деякі типи людей і окремі сторони взаємодії.

76% досліджуваних виявили значно виражений негативізм, що виражається в об'єктивно обумовлених негативних висновках про деякі типи людей і окремі сторони взаємодії.

При аналізі отриманих результатів по особливостях прояву **брюзжання**, як схильності робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів в області взаємин із партнерами і поширювати дані

узагальнення на наступне спілкування і взаємодію, а також і на соціальну дійсність 68% досліджуваним властив високий прояв даної своєрідності.

У нашому дослідженні 32% досліджуваних виявляють дану своєрідність ситуативно та епізодично.

Аналізуючи у людей дорослого віку вплив **негативного особистого досвіду** спілкування з оточуючими на прояв негативної комунікативної установки ми відзначаємо, що 60% досліджуваних мають яскраво виражений негативний досвід спілкування з навколишніми. У даних дорослих в досвіді їхнього спілкування та міжособистісних відносин було багато труднощів, проблем, непорозумінь, що і сформували негативну особисту стійку установку, що значно ускладнює їхнє життя і процес соціалізації.

16% наших досліджуваних проходили ситуації спілкування і взаємодії з деякими труднощами і проблемами, вони не завжди вміли конструктивно і мудро проаналізувати і знайти доцільне рішення у виникаючих ситуаціях спілкування, взаємодії і свого життя.

У нашому дослідженні тільки у 24% досліджуваних досвід спілкування з найближчим оточенням був більш конструктивним і продуктивним, тому вони продемонстрували слабо виражений негативний досвід у спілкуванні з навколишніми. Вони вміли правильно розставляти акценти і знаходити більш доцільні варіанти вирішення виникаючих ситуацій спілкування і взаємодії.

Аналізуючи **загальний показник наявності негативної комунікативної установки** у людей дорослого віку, ми відзначаємо, що в дослідженні тільки 4% досліджуваних виявили слабку, ситуативно виражену загальну негативну комунікативну установку, що свідчить про наявність позитивного, природно властивого даним досліджуваним настрою на спілкування і взаємодію з оточуючими, ситуативним проявом недовіри, підозрливості і очікуванням від інших агресивних дій. У цих людей оцінки і переживання з приводу більшості оточуючих позитивні і конструктивні. Для них характерна наявність прагнення об'єктивно оцінювати виникаючі труднощі і проблеми в процесі спілкування і взаємодії, що значно розширює межі їх спілкування і можливості соціалізації.

40% досліджуваних виявили середньо виражену загальну негативну комунікативну установку, що свідчить про перевагу в їхньому спілкуванні і взаємодії негативного настрою стосовно оточуючих людей. У них переважає недовіра і підозрливість стосовно інших, до ситуацій життя. Їм властиве чекання і прояв агресивних дій, що несприятливо позначається не тільки на самопочутті партнерів, але й, насамперед, на якості спілкування і взаємодії. Наявність постійного внутрішнього напруження і негативізму стосовно оточуючих неминуче призведе до стресів, зривів і труднощів у спілкуванні і взаємодії, в розумінні і прийнятті інших і, отже, негативно позначиться на всьому процесі соціалізації.

56% досліджуваних виявили яскраво виражену загальну негативну комунікативну установку; що виявляється в негативному настрої стосовно оточуючих людей і призводить до постійного внутрішнього напруження, що переростає в стрес чи нервовий зрив. Дана позиція стосовно оточуючих значно ускладнює процес спілкування і взаємодії, частіше роблячи його неможливим, що призводить до значних труднощів у процесі соціалізації та персоналізації.

Комунікативна установка базується на раніше напрацьованому комунікативному досвіді, сформованій картині світу і наявному “образі – Я”. Вона пов’язана з проявом стійкої схильності дорослої людини до визначеної форми реагування, спонукаючи його орієнтувати свою діяльність у визначеному напрямку. Її сформованість визначає, наскільки людина сприйнятлива до точки зору іншої людини та інформації, що надходить від неї, наскільки може її інтегрувати у свій суб’єктний досвід, наскільки недовірлива і підозріла до інших людей. Які висновки вона робить: різкого, категоричного плану чи конструктивно підходить до виникаючих ситуацій. Прагне робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів в області взаємин і поширювати дані узагальнення на всю соціальну дійсність чи виявляти коректну стриманість. Наскільки доросла людина може конструктивно і мудро аналізувати напрацьований досвід і застосовувати його в нових ситуаціях свого життя. Комунікативна установка демонструє загальний настрой на спілкування і взаємодію чи на прагнення вирішувати свої питання за рахунок навколишніх. У нашому дослідженні 96% досліджуваних виявили яскраво та середньо виражену загальну негативну комунікативну установку, що свідчить про перевагу в їхньому спілкуванні і взаємодії негативного настрою стосовно оточуючих.

Методика “**Діагностика рівня емпатійних здібностей В. Бойко**”, дозволяє визначити сумарний показник рівня емпатії. Автор розглядає емпатію як таку, що має складну структуру і включає наступні структурні елементи: раціональний, емоційний та інтуїтивний канали емпатії, установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії, проникаюча здатність емпатії та ідентифікація.

Аналізуючи отримані результати й окремі показники по шкалах ми відзначаємо, що 78% досліджуваних виявили низький показник по **раціональному каналі емпатії**. Це свідчить про відсутність у них спонтанного інтересу до інших людей. Вони нездатні чи не бажають осягати сутність стану, проблем, особливостей поведінки будь-якої іншої людини. Це значно звужує їхню можливість емоційно та інтуїтивно розуміти партнера, що позначається на якості спілкування. Тільки 22% досліджуваних продемонстрували високий показник по раціональному каналу емпатії. Їм притаманний природний, спонтанний інтерес до оточуючих людей, вони розуміють їхній стан, проблеми і поведінку, це дозволяє безупередженно розуміти інших і будувати гармонійні відносини і спілкування з оточуючими.

При аналізі отриманих результатів **емоційного каналу емпатії** 67% досліджуваних виявили низький показник. Це свідчить, що в даних досліджуваних слабо виявлена здатність “входити” в емоційний резонанс із оточуючими, співпереживати та співчувати їм, що значно погіршує здатність розуміти внутрішній світ інших людей, прогнозувати їхню поведінку та ефективно взаємодіяти з ними.

Тільки 33% досліджуваних виявили високий показник по емоційному каналу емпатії, їм притаманна здатність “входити” в емоційний резонанс із оточуючими їх людьми, співчувати та співпереживати їм. Вони здатні проявляти емоційну чуйність і краще розуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку та ефективно з нею взаємодіяти. Прояв даної особливості дозволяє їм легко встановлювати контакти з оточуючими їх людьми, гармонійно спілкуватися з ними з будь-яких питань життя, конструктивно пізнавати життя і персоналізуватися в ньому.

Аналізуючи отримані результати по **інтуїтивному каналу емпатії** ми відзначаємо, що 75% досліджуваних виявили низькі показники по даній своєрідності, що свідчить про те, що їм не властиво “бачити” поведінку партнерів і діяти в умовах дефіциту інформації про них, спиратися на досвід своєї підсвідомості й узагальнювати різні відомості про партнерів.

25% досліджуваних показали високі результати, що може говорити про наявність у них здатності “бачити” і вміння діяти (тобто вміння будувати гармонійне та конструктивне спілкування з іншими) в умовах дефіциту інформації, спираючись на досвід, що зберігається в їхній підсвідомості. Ці люди вмінють узагальнювати різні відомості про партнерів, наявні у них в підсвідомості, і на підставі цього добре розуміти інших, будувати з ними конструктивне спілкування.

Аналізуючи результати отримані по шкалі **установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії** 75% досліджуваних виявили низькі результати, що свідчить про наявність у них труднощів у прояві емпатії, усіх її особливостей через прагнення уникати особистих контактів з іншими, недоречності в прояві цікавості до інших і наявності прагнення спокійно відноситися до переживань і проблем інших. Подібні умонастрої, з погляду В. Бойко, різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатійного сприйняття інших людей.

25% досліджуваних виявили високі показники по даній своєрідності на рівні внутрішніх установок особистості. Вони вважають доречним встановлювати особисті контакти з оточуючими, виявляти до них інтерес, допомагати їм, бачачи їхні переживання і проблеми. Усе це значно поліпшує спілкування і взаємодію з іншими людьми, роблячи його конструктивним і продуктивним.

Наступною шкалою, що характеризує особливості прояву емпатії, є **проникаюча здатність**, вона проявляється в умінні створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності в спілкуванні і

взаємодії. У нашому дослідженні 80% досліджуваних виявили низькі результати по даній своєрідності. Їм не властива здатність проявляти відкритість стосовно інших людей, бути з ними довірливими і задушевними в спілкуванні. Для даних досліджуваних характерно створення атмосфери напруги, неприродності, підозрливості в спілкуванні і взаємодії, що перешкоджає розкриттю партнерів по спілкуванню і емпатійному збагненню один одного. Лише 20% досліджуваних продемонстрували проникаючу здатність у спілкуванні і взаємодії. Вони вміють створювати атмосферу відкритості, довірливості та задушевності, що значно полегшує їм інформаційно-енергетичний обмін між партнерами в спілкуванні і взаємодії, роблячи його конструктивним, гармонійним і продуктивним.

Ще однією неодмінною умовою прояву емпатії є **ідентифікація**. У нашому дослідженні 69% досліджуваних виявили низьку здатність по даному каналу емпатії, тобто їм властиве невміння зрозуміти іншого на основі співпереживання і постановки себе на його місце.

Тільки 31% досліджуваних мають здатність на основі легкості, рухливості і гнучкості емоцій співпереживати іншому, ставити себе на місце іншого в спілкуванні і взаємодії.

Аналізуючи **загальний сумарний показник прояву емпатії** у людей дорослого віку ми відзначаємо, що 34% досліджуваних показали дуже низький сумарний показник емпатії, 53% занижений, і тільки 13% середній сумарний показник прояву емпатії. Жоден з досліджуваних не проявив високого сумарного показника емпатії.

Емпатійні здібності як складне, структурне утворення особистості дозволяють природно і спонтанно проявляти цікавість до оточуючих людей, розуміти їхній стан, проблеми й особливості демонструємої поведінки, “входити” в емоційний резонанс з оточуючими людьми, співчувати і співпереживати їм, виявляти емоційну чуйність краще “бачити” і розуміти внутрішній світ іншої людини, навіть в умовах дефіциту інформації, використовуючи свій досвід, що зберігається в підсвідомості, і на основі цього прогнозувати поведінку партнера, будувати з ним конструктивне спілкування, встановлювати особисті контакти з оточуючими, проявляти інтерес, допомагати іншим у вирішенні їхніх проблем, створювати в спілкуванні атмосферу відкритості, довірливості і задушевності, глибоко розуміти і співпереживати іншому, ставлячи себе на його місце. Прояв даних особливостей дозволяє легко встановлювати контакти з навколишніми, гармонійно спілкуватися з ними з будь-яких питань життя, конструктивно пізнавати життя і персоналізуватися в ньому, розширювати можливості розуміння іншого, значно розширюючи можливості гармонійного, конструктивного спілкування і, отже, усього процесу соціалізації.

Завдяки спілкуванню, дорослі люди здатні розвивати як самих себе, так і інших, пов'язаних з ними людей, будувати спільну діяльність на

підставі налагоджених взаємин, вирішувати як власні проблеми, так і допомагати іншим. Усе це відбувається при наявності в дорослої людини розвинутого рівня соціально-перцептивної компетентності, в основі якої полягає невербальна компетентність дорослих людей, що припускає вміння дорослої людини зрозуміти і прийняти необхідну додаткову інформацію від свого співрозмовника на основі немовних засобів спілкування, а також у разі потреби надати йому допомогу і підтримку. Таким чином, прояв усіх цих характеристик у перцептивній стороні спілкування дорослих людей допомагає побудувати процес спілкування найбільш продуктивно і доцільно, допомагає розкрити всі змістовні характеристики даного процесу і побачити, зрозуміти свого співрозмовника як деяку особистість і суб'єкта спілкування.

Підводячи підсумок вище сказаному ми можемо відзначити, що:

1. Міжособистісне спілкування у людей дорослого віку є не тільки умовою формування особистості, але і середовищем розвитку основних психологічних і соціальних якостей людини. Період дорослості – один зі специфічних вікових періодів людини, що ставить особистість в зовсім нові рамки соціального та індивідуального життя, що змушує її переглянути власну поведінку і життя в цілому.

2. Спілкування дорослої людини виступає необхідною, невід'ємною складовою частиною всього її життя. Тільки завдяки спілкуванню дорослі люди стають справжніми суб'єктами людських взаємин, організують спільну діяльність, розвиваються і пізнають один одного. Тільки за допомогою спілкування та взаємодії дорослі люди виділяють свої недоліки, намагаються виправляти їх, самоактуалізуються та самовдосконалюються. Саме гармонійне спілкування в дорослому віці дозволяє здійснювати більш повно процес соціалізації особистості, становлення дорослої людини як суб'єкта соціалізації, як людини суспільної, яка за допомогою спілкування не тільки пізнає себе та іншу людину, але і знаходить можливість повніше і конструктивніше персоналізувати себе в житті.

3. Спілкування у людей дорослого віку проявляється у всій своїй складності, розмаїтості і багаторівневості своїх проявів. Це визначається складністю даного вікового періоду, і різноманіттям тих ситуацій життя і видів діяльності, з якими зіштовхується людина дорослого віку, покладеною на неї системою вимог і очікувань, прийнятою нею системою цінностей, сформованою картиною світу, освоєною внутрішньою своєрідністю і сформованим "образом Я".

4. Прояв комунікативної сторони спілкування у людей дорослого віку знаходиться на досить високому рівні. Людина дорослого віку має необхідний обсяг знань про закономірності соціальної перцепції, тому що 88% досліджуваних уміють налагоджувати стосунки і прочитувати контекст спілкування. Уміють сполучати свої проблеми з проблемами інших і розуміють характер міжособистісної взаємодії, у яку втягнуті. 80% дорослих уміють проявляти емоційну стриманість, уміють

співвідносити свої реакції з поведінкою інших і здатні керувати вираженням своїх емоцій.

5. Особливості прояву інтерактивної сторони спілкування у людей дорослого віку пов'язані з вибором стилю спілкування. У нашому дослідженні 92% досліджуваних проявили стиль помірної агресії, що вочевидь визначається різноманіттям вимог і наявною складністю ситуацій, у яких знаходиться доросла людина. Вочевидь, вибираючи даний стиль спілкування, доросла людина прагне захистити свою суб'єктивну реальність і залишає чи обходить зони напруг, коли його картина світу і/чи “образ – Я” піддаються атакам. Намагається заощадити енергію емоцій і зайво не напружувати волю й інтелект. Доросла людина здатна відноситися до критики доброзичливо і без претензій, однак виявляє схильність до непродуманих вчинків і зневажливого відношення до інших, а також виявляє мотиви досягнення першості (тобто честолюбство).

6. Особливості прояву перцептивної сторони спілкування у людей дорослого віку пов'язані з відсутністю загального конструктивного настрою на спілкування і взаємодію. Перевага негативної комунікативної установки значно звужує “поле” сприйнятого, його глибину і своєрідність. Людина вислуховує інших не для того, щоб зрозуміти і спільно творити, а для того, щоб просто зорієнтуватися для реалізації “свого” і персоналізації себе за рахунок іншого.

7. Занижений прояв емпатійних здібностей у людей дорослого віку не дозволяє легко встановлювати контакти з оточуючими, гармонійно спілкуватися з ними з будь-яких питань життя, конструктивно пізнавати життя і персоналізуватися в ньому, розширювати можливості розуміння іншої людини. Це значно звужує можливості гармонійного, конструктивного спілкування у людей дорослого віку, а, отже, і процес соціалізації в цілому.

Література

- 1. Злобина Е. Г.** Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – К. : Наук. Думка, 1981. – 280 с.
- 2. Буева Л. П.** Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1987. – 216 с.
- 3. Каган М. С.** Человеческая деятельность : (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
- 4. Соковнин В. М.** О природе человеческого общения : (опыт философского анализа) / В. М. Соковнин. – Фрунзе : Мектеп, 1974. – 147 с.
- 5. Архангельский Л. М.** Социально-этические проблемы теории личности / Л. М. Архангельский. – М. : Мысль, 1974. – 221 с.
- 6. Леонтьев А. А.** Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту : Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – 280 с.
- 7. Станкин М. И.** Психология общения / М. И. Станкин. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 296 с.
- 8. Битянова М. Р.** Социальная психология : учеб. пособие / М. Р. Битянова. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с.
- 9. Райгородский Д. Я.**

Практическая психодиагностика : методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 2001. – 672 с.
10. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук, 1959. – 354 с.
11. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 642 с. **12. Плугина М. И.** Компетентность преподавателей как условие психологизации образования / М. И. Плугина // Ежегодник Российского психологического общества : материалы III Всерос. съезда психологов, 25 – 28 июня 2003 г. : в 8 т. – СПб. : Питер, 2003. – Т. 6. – С. 349 – 353.

Акіменко О. О. Особливості міжособистісного спілкування дорослих у процесі соціалізації

В статті розглядається роль і особливості міжособистісного спілкування у людей дорослого віку в процесі соціалізації. На основі проведеного дослідження виокремленні особливості проявлення комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін спілкування у людей дорослого віку.

Ключові слова: спілкування, дорослий вік, комунікативна, інтерактивна та перцептивна сторони спілкування.

Акименко О. А. Особенности межличностного общения взрослых в процессе социализации

В статье рассматривается роль и особенности межличностного общения у людей взрослого возраста в процессе социализации. На основе проведенного исследования выделены особенности проявления коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения у людей взрослого возраста.

Ключевые слова: общение, взрослый возраст, коммуникативная сторона общения, интерактивная сторона общения, перцептивная сторона общения.

Akimenko O. A. The peculiarities of interpersonal relations in the process of socialisation

The role and the peculiarities of adult interpersonal intercourse in the process of socialization are examined in the article. The peculiarities of communicative, interactive and perceptive aspects of adult relations are noted on the basis of conducting research.

Key words: intercourse, adult age, communicative aspect of intercourse, interactive aspect of intercourse, perceptive aspect of intercourse.

УДК 37.018.3-058.862:37.015.31:316.42

Бадер С. О.

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ
ДІТЕЙ-СИРИТ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЩО ВИХОВУЮТЬСЯ В
УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ**

Еволюція науково-педагогічної думки, визнання пріоритетності особистісно-орієнтованої парадигми у сучасному виховному просторі зумовлює переорієнтацію поглядів на виховання як сукупності дії на дитину у бік індивідуалізації, взаємодії між суб'єктами освітнього середовища. На шляху пошуку та впровадження інноваційних форм та методів роботи з дітьми-сиротами дошкільного віку, особливої актуальності набуває розуміння самої природи дитини, особливостей її соціально-психологічного розвитку, формування та становлення її як особистості. Проте, специфічні умови дитячих будинків, де, на жаль, опиняється більшість дітей-сиріт у разі втрати батьків через ті чи інші чинники, не сприяють їх успішній соціалізації. Саме тому, вкрай актуальним є пошук нових орієнтирів у наданні комплексної допомоги та підтримки дітей-сиріт, впровадження інноваційних видів педагогічної діяльності, що ґрунтуватимуться на взаємодії та визнанні дитини як активного суб'єкта у плануванні власного майбутнього. Для цього необхідно знати та враховувати особливості формування самосвідомості зазначеної категорії дітей, на основі чого планувати подальшу роботу з ними.

Проблемі самосвідомості особистості присвячено чимало робіт вітчизняних та зарубіжних вчених-психологів, зокрема Б. Ананьєва, О. Винославської, Л. Божович, Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін. Проте, формування та становлення самосвідомості дітей-сиріт дошкільного віку недостатньо висвітлено в наукових роботах. Однак, цілком логічно передбачити, що зазначений процес у сиріт, які проживають в державних установах відбувається за іншим життєвим сценарієм, ніж у дітей з родини. Вчені (Н. Авдєєва, А. Андрієнко, І. Єжов, М. Коренєв, І. Лебець, Р. Моїсеєнко, А. Прихожан, А. Сілвестроу, Н. Толстих, А. Шахманова) говорять про особливості самосвідомості дітей-сиріт в контексті формування їх особистості, та підкреслюють їх залежність від різних факторів впливу, що виступають у взаємозалежності та взаємообумовлюють один одного.

Виходячи з зазначеного вище, метою нашої статті є аналіз особливостей формування самосвідомості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячих будинків.

Зупинимось на чинниках, що впливають на процес формування самосвідомості дітей-сиріт дошкільного віку. Перш за все, коротко охарактеризуємо виховне середовище дитячого будинку, якому

притаманні специфічні риси, та які впливають не лише на формування самосвідомості сироти, а на весь процес її соціалізації. Вихованцям дитячих будинків доводиться стикатись з соціально-контрольованою соціалізацією, що обмежує їх можливості до саморозвитку та самореалізації. У повністю закритих установах вихованці ізольовані від зовнішнього середовища, єдиними агентами соціалізації для них виступають педагогічний та допоміжний персонал та однолітки – такі ж сироти. М. Коренев, І. Лебець, Р. Моїсеєнко характеризують такі умови виховання як „довільне позбавлення волі” [1, с. 34]. Це, в свою чергу, зумовлює формування певної субкультури дитячого будинку, головні риси якої виявляються в стилізованому механізмі соціалізації, програмних режимних моментах, відсутності ефективної взаємодії в системах „дорослий – дитина” та „дитина – дитина”. Однією з проблем дитячого будинку є постійне знаходження дітей у фіксованій групі однолітків. Можливість побути на самоті, за таких умов, практично не реальна. Це призводить до емоційного перевантаження дітей, стресу, відчуття тривожності, унеможлиблює релаксацію дитини в кінці дня. Відсутність належних умов, зокрема вільного приміщення, спеціальних кімнат розвантаження, наявність жорстких режимних правил життя, постійних вказівок з боку дорослих стандартизує певний соціальний тип особистості, яка не здатна долати перешкоди на власному життєвому шляху, самостійно приймати рішення [2].

Безумовно, це позначається на соціальному та психологічному розвитку дітей-сиріт. Відомо, що особистість – явище соціальне, адже вона є продуктом взаємодії та спілкування людей. Кожній людині притаманний власний шлях соціального розвитку, на який впливають ті чи інші чинники [1, с. 34]. Формування особистості дитини у всіх сферах відбувається взаємопов'язано і одночасно, тобто розвиток являє собою не послідовність неузгоджених між собою змін, а носить цілісний, системний характер, внаслідок чого відхилення в одній сфері провокують зміни в інших [1, с. 96]. У дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в закладах державної опіки спостерігаються певні порушення соціального та психологічного характеру, які, в свою чергу, впливають на формування самосвідомості зазначеної категорії дітей. Соціальні порушення проявляються у безсистемному та поверховому характері спілкування з дорослими та однолітками, відсутності рольової взаємодія у грі, що унеможлиблює приміряння на себе певних життєвих (соціальних) ролей, нездатності до правильного морального вибору та моральних вчинків. У результаті відсутності спілкування на достатньому рівні особистість дитини не має можливості для повноцінної реалізації, що є проблемою на шляху формування самосвідомості. Крім того, для вихованців дитячих будинків притаманний низький рівень благополуччя взаємин у групі [1, с. 104].

Порушення психологічного характеру найбільш явно простежуються в інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах. У сфері

інтелектуального розвитку це характеризується недостатньою сформованістю картини світу, пізнавальних та розумових процесів, поганій пам'яті, підвищеній ситуативності, неспроможності передбачення та прогнозування майбутніх дій та поведінки оточуючих.

Порушення емоційно-вольової сфери виявляється через невпевненість у собі та своїх можливостях, постійне перебування під владою страхів та тривожних, депресивних станів, що призводять до послаблення „сили особистості”, неспроможності долати труднощі, доводити розпочате до логічного завершення.

Таким чином, умови дитячого будинку, його субкультура та стилізований механізм соціалізації впливають на соціально-психологічний розвиток дітей-сиріт, що характеризується порушеннями в інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах, а це, в свою чергу, виступає підґрунтям для затримки у розвитку самосвідомості та формування негативного образу „Я”.

Перш ніж перейти до особливостей формування самосвідомості дітей-сиріт, що виховуються в умовах дитячих будинків, спробуємо визначити сутність поняття „самосвідомість”. О. Винославська визначає самосвідомість як особливу форму свідомості, що відображає рівень розвитку свідомості та її спрямованість [3]. А. Шахманова, М. Лісіна, В. Мухіна розкривають сутність самосвідомості дитини-сироти через образ себе, в структурі якого виокремлюють наступні компоненти: афективний та когнітивний (афективно-когнітивний комплекс). До афективного компоненту входить самооцінка дитини, яка може бути загальною (стосовно себе як особистості), конкретною (стосовно успіхів у тому чи іншому виді діяльності) та абсолютною (ставлення до себе, не враховуючи порівняння з іншими).

Під когнітивним компонентом мається на увазі уявлення про себе, про власні можливості в тому чи іншому виді діяльності. На його формування впливають такі чинники як досвід індивідуальної діяльності дитини та досвід спілкування з оточуючими [6, с. 61].

З поняттям самосвідомість тісно пов'язано поняття „Я-концепції”, що найбільш ґрунтовно, на нашу думку, розкриває Р. Бернс та визначає її як ієрархічну сукупність установок особистості на себе. Структура „Я-концепції” являє собою взаємозалежність таких складових як: „реальне Я” (яким я, на мою думку, є насправді), „ідеальне Я” (яким я хочу бути), „дзеркальне Я” (яким, на мою думку, мене бачать інші) [4]. О. Винославська трактує „Я-концепцію” як прояв самосвідомості, динамічну систему уявлень людини про себе [3].

Дослідники проблем становлення та формування самосвідомості особистості підкреслюють, що дошкільний вік є сенситивним періодом, коли дитина активно засвоює правила та норми життя, входить у світ людських стосунків, на основі спілкування та взаємодії з оточуючими робить висновки про власне „Я”, тобто формується самооцінка [6, с. 69]. Проте, як було зазначено вище, спілкування дитини-сироти з

оточуючими у дитячому будинку має поверховий, ситуативний характер, відсутня ефективна взаємодія з дорослими. Крім того, В. Мухіна зазначає, що у дитячому будинку вихователі часто звертаються до дітей за прізвиськом, а ім'я втрачається при зверненні. Як результат – у дитини формується негативне ставлення до свого імені. Претензії дитини частіше за все реалізуються через особистісну фізичну силу, адекватну для вихованців агресію, а інколи – через асоціальні форми поведінки. Неможливість реалізації потреби в визнанні призводить до афективних зривів, відчуття напруги, відчаю, гніву, звуження діапазону співчуття, емпатії [5]. Це породжує порушення дуже важливої ланки у формуванні самосвідомості – ланки психологічного часу особистості [5]. У наслідок цього дитина не може співвіднести своє теперішнє „Я” з „Я” у майбутньому. Частіше за все, свого індивідуального минулого діти-сироти не пам'ятають, а майбутнє для них не визначено. Через це дитині важко зрозуміти „Хто я такий”. Деякі вчені, зокрема Н. Авдєєва, підкреслює, що вищезгаданому процесу формування самосвідомості заважають умови саме виховного середовища, тобто дитячого будинку. Вихованці подібних закладів у дошкільному віці рідко бачать себе у дзеркало, інколи, навіть не можуть впізнати своє віддзеркалення [2, с. 175]. Вчена провела дослід з дітьми-сиротами з дитячого будинку. Вона вдягала хустину на голову дитини та під неї клала маленький шматочок вати. Діти-сироти, бачивши своє відображення, не розуміли, що вата у них під хусткою, бо тягнулись до дзеркала. Крім того, вихованці дитячих будинків, зрозумівши, що бачать своє відображення лякалися, починали плакати, в той час як діти з дитячого садка сміялися, раділи, побачивши себе у такому вигляді [2, с. 175]. Таке неприйняття себе спостерігається майже у всіх дітей-сиріт, які виховуються в дитячих будинках, що свідчить про їх не визначене особистісне „Я”. Дитина дивиться на світ крізь соціальну ситуацію розвитку у специфічному середовищі [4, с. 11].

На основі власних досліджень Н. Авдєєва та А. Сілвестроу припускаються думки, що образ себе є складним утворенням, в структурі якого можна виокремити центральне та периферійне утворення. Самооцінка та ставлення до себе складають центральне утворення, що формується під впливом ставлення дорослого. Проте, в умовах дитячого будинку самооцінка його вихованців виявляється дуже низькою у порівнянні із „домашніми” дітьми, що зумовлюється відсутністю персоналізованої моделі поведінки з боку вихователів, відсутністю індивідуального оцінювання тощо. Периферійне утворення складається з окремих факторів життя дитини, на основі яких вона робить висновки про власне „Я”. Визначені складові виступають у взаємозалежності та єдності [6, с. 59 – 63].

Як зазначають вчені (А. Прихожан, Н. Толстих, А. Шахманова), замість почуття „Я” у дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в державних установах формується почуття „Ми” (феномен „Ми”). У

звичайній родині завжди існує так зване сімейне „Ми”, що відображає причетність дитини до власної сім’ї. Але в умовах дитячого будинку у дітей стихійно формується специфічне новоутворення – дітбудинівське „Ми”. Це зумовлено перевагою колективних та групових форм виховання. Крім того, як зазначає А. Шахманова, цьому процесу сприяють самі вихователі, які звертаються переважно до колективу дітей, а ні до конкретної дитини, дають оцінку діяльності групі, тобто дитина задалегідь набуває досвіду загального оцінювання. Такий підхід вихователя зумовлює позицію дитини, яка не очікує від дорослого конкретної оцінки власних дій того чи іншого вихованця, що породжує байдужість до оцінки у майбутньому, формування позиції постійного ототожнення з групою [6, с. 61]. Формується почуття „Ми”, тобто власне „Я” не виокремлюється, а дитина будь-яку дію розцінює як таку, що стосується всіх. У такому випадку діти починають умовно поділяти світ на „своїх” та „чужих” („ми” та „вони”). „Чужі” – так звані вороги, від яких діти намагаються відмежовуватися, використовуючи агресію. У випадку необхідності „свої” групуються для відстоювання власних інтересів. Але, у середині свого кола, тобто по відношенню до „своїх”, спостерігається жорстоке ставлення. Дорослі принижують тих, хто молодше, у деяких випадках застосовують фізичну силу [6, с. 107]. Деякі вчені, зокрема В. Мухіна, припускають думку, що формування „Ми-образу” пов’язане з феноменом „групової залежності”, завдяки якому виникає ілюзорне почуття безпеки та захищеності у дитини-сироти, що мала б виконувати родина. Тобто феномен „Ми” виступає в якості психологічного захисту у дитини, що виявляється на підсвідомому рівні [7, с. 5].

Не визначення свого „Я” призводить до виняткової проблеми полорольової ідентифікації дітей, мається на увазі визначення себе як людини тієї чи іншої статі. Як відомо, саме у дошкільному дитинстві дитина починає ідентифікувати себе з певною статтю. Саме в цей період становлення особистості важливою умовою успішної полорольової ідентифікації є наявність певного еталону, з якого б дитина могла брати приклад, на який би вона орієнтувалась (І. Єжов, А. Прихожан, Н. Толстих, А. Шахманова). Особливої актуальності ця проблема набуває при вихованні хлопчиків. Якщо у родині такими еталонами є батько, дід, брат тощо, то в дитячому будинку наявна ситуація дефіциту чоловіків. Крайнім випадком стає батько з антисоціальною поведінкою, який час від часу відвідує дитину у дитячому будинку [6, с. 35]. А. Прихожан, Н. Толстих на основі аналізу проведених досліджень зазначили, що хлопці-вихованці дитячих будинків нерідко вагаються при визначенні роду дієслова („Я пішла”, „Я сказала”), інколи вдягають дівочий одяг, охоче обирають вид діяльності, що притаманний жіночій статі (вишивання, поливання квітів, створення затишку у приміщенні”). Свою гендерну роль майбутнього вони описують як роль жінки [2, с. 208]. Зазначене явище зумовлено соціальними порушеннями у розвитку

вихованців дитячих будинків, що виявляється у відсутності рольової взаємодії у грі. Саме через ігрові дії діти опановують світ людських стосунків, виступають у тих чи інших соціальних ролях, що дозволяє формувати поняття про соціальні правила та моральні норми життя. Проте вихованці дитячих будинків ігрові дії виконуються лише формально, вони не розглядають роль з позиції ігрового персонажа, тобто навіть у грі вони грають самих себе. На перший погляд це звичайна гра, але ігрові ролі та вигадані ситуації відсутні. Гра має лише процесуальний характер через відсутність рольової взаємодії. Спілкування з партнерами по грі зводиться до конкретних вказівок щодо дій партнера, прохань: „Дай...”, „Відійди...”, „Не заважай” тощо [8, с. 208].

Таким чином, формування самосвідомості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в дитячих будинках, знаходиться у певній залежності від умов виховного середовища, де наявний стилізований механізм соціалізації та соціально-психологічних особливостей розвитку зазначеної категорії дітей. Саме тому, самосвідомість дітей-сиріт вирізняється певними особливостями, що виявляються в певних порушеннях її структури. Проте, не лише самосвідомість зазнає впливу тих чи інших факторів, а і процес її становлення визначає та регулює всі аспекти поведінки дитини, оволодіння нею різних видів діяльності, тобто особливості формування самосвідомості дитини-сироти також впливають на загальний розвиток дитини. Отже, вкрай актуальним є пошук та впровадження нових форм та видів роботи з дітьми-сиротами дошкільного віку, що будуть ґрунтуватися на позиціях гуманізму та взаємодії, сприяти ефективній соціалізації зазначеної категорії дітей.

Література

- 1. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт /** Під ред. М. М. Коренева, І. С. Лебець, Р. О. Моїсеєнко. – К. : Інститут охорони здоров'я та підлітків АМН України, 2003. – 239 с.
- 2. Прихожан А. М., Толстых Н. Н.** Психология сиротства. – [3-е изд.] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.
- 3. Винославська О. В.** Психологія: навчальний посібник. – К. : ІНКІОС, 2005.
- 4. Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
- 5. Ежов И. В.** Программа психологического обеспечения духовного развития личности Яснополянского детского дома / И. В. Ежов – Ясная Поляна. – 1997. – С. 56 – 62.
- 6. Шахманова А. Ш.** Воспитание детей-сирот дошкольного возраста / А. Ш. Шахманова / Под ред. С. А. Козловой. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 192 с.
- 7. Лишенные** родительского попечительства: Учебное пособие для студ. пед. институтов, университетов / Под ред. В. С. Мухиной. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
- 8. Психология** социальной работы / Под общей редакцией М. А. Гулиной. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

Бадер С. О. Особливості формування самосвідомості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячих будинків.

В статті аналізується проблема становлення самосвідомості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в дитячих будинках, формування у них образу „Я”. Автор підкреслює роль виховного середовища та соціально-психологічних особливостей дітей зазначеної категорії, їх впливу на формування та становлення „Я-концепції”.

Ключові слова: самосвідомість, образ „Я”, „Я-концепція” дітей-сиріт, гендерна роль, полоролева ідентифікація, феномен „Ми”.

Бадер С. А. Особенности формирования самосознания детей-сирот дошкольного возраста, которые воспитываются в условиях детского дома.

В статье анализируется проблема становления самосознания детей-сирот дошкольного возраста, которые воспитываются в детских домах, формирования у них образа «Я». Автор акцентирует внимание на роли воспитательной среды и социально-психологических особенностях детей-сирот, их влиянии на формирование и становление «Я-концепции».

Ключевые слова: самосознание, образ «Я», «Я-концепция» детей-сирот, гендерная роль, полоролевая идентификация, феномен «Мы».

Bader S. A. Particularities of the shaping the consciousness orphans of preschool age, which are brought up in condition of the orphanage.

In the article author analyses the problem of formation of the consciousness orphans of the preschool age, which are brought up in orphanages, shaping of them image "I". The author accents attention on educational dug of the ambience and social-psychological particularity orphans, their influence upon shaping and formation "I-conception".

Key words: consciousness, image of "I", "I-conception" of orphans, sex role, sex identification, phenomenon "We".

УДК 379.8.091-053.81

Белецька І. В.

**СУЧАСНА СОЦІОКУЛЬТУРНА СИТУАЦІЯ
У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДІ**

Багатоплановість і суперечність сучасних соціокультурних процесів підсилили потребу в діагностиці швидко мінливої ситуації. У зв'язку з цим дуже важливим представляється вивчення соціокультурної ситуації у сфері молодіжного дозвілля, що підсилило, як ми переконалися, свій вплив на процеси формування особистості молодої людини.

З метою розкриття поняття „Соціокультурна ситуація” ми звертаємося до формулювання, запропонованим В. І. та О. В. Курбатовими: соціокультурна ситуація – це багатовимірний соціокультурний простір проживання людини, яке відображає усю сукупність умов її життєдіяльності та включає:

а) соціально-культурне середовище, що включає предметно-просторове оточення людини (пам’ятники історії і культури, архітектура поселень, виробничі, побутові й суспільні інтер’єри тощо), інформаційну (художня, правова, політична, естетична, етична інформація) та ціннісно-орієнтаційну складову (сміслову і ціннісну навантаження елементів середовища);

б) відповідні сфери життєдіяльності, де формуються і реалізуються основні складові способу життя різних соціокультурних суб’єктів (цінності, мотиви і цілі діяльності, людський потенціал тощо) [1].

Необхідно відзначити, що соціокультурне середовище, таким чином, впливає на розвиток і формування особистості, оскільки не тільки створює умови для задоволення дозвіллевих потреб, але і через ціннісно-орієнтаційну складову впливає на їх формування. При цьому воно змінюється і само – перетворюється під впливом творчої активності людини.

Те, що у сфері молодіжного дозвілля відбулися значні зміни, не викликає сумніву. З’являються нові форми дозвіллевої діяльності, міняється характер і зміст форм, що існували раніше. Сьогодні стає все більш очевидним, що сучасні види молодіжної дозвіллевої діяльності володіють особливостями, що помітно відрізняють їх від традиційних видів.

У цілому, звернення до поняття „традиція” обумовлене розглядом інноваційних процесів у сфері молодіжного дозвілля. При цьому під дозвіллевими інноваціями ми розуміємо такі явища цієї сфери життєдіяльності, яких не було на попередній стадії розвитку суспільства, але які з’явилися на даній стадії і знайшли свій прояв або в абсолютно нових формах дозвіллевої діяльності, або в трансформаційних формах, що існували раніше, а також в умовах і наслідках цих змін.

Як відзначає І. Носова, не дивлячись на консервативність традицій при їх передачі від покоління до покоління завжди є необмежені можливості для маневрування їх змістом. Це виявляється у вилученні деякої частини застарілих елементів або поповненні вказаної спадщини новими матеріалами, більш відповідними умовам, що склалися [4].

Таким чином, неможливо заперечувати природності змін в дозвіллеву просторі молоді, обумовлених закономірними процесами. Разом з тим трансформації, не завжди носять, по-перше, позитивний характер, а по-друге, не завжди ясна їх глибина і значущість, як для самої молоді, так і для суспільства в цілому.

Аналіз дозвіллевої зайнятості молоді дозволяє зробити висновок про те, що в структурі її культурних потреб відбуваються значні зміни,

при яких до центру переміщаються багато цінностей, що були раніше на периферії. Так, разом із збідненням культурних потреб простежується тенденція до прагматизму, пріоритет же етичних цінностей, пізнання, творчій діяльності втрачений. Дослідження, що вивчають ціннісні орієнтації молоді, говорять про те, що творчість як цінність у молодих респондентів належить до “аутсайдерських” [2].

Як показують результати, у системі дозвіллевої діяльності молоді превалюють форми, які направлені не на творчий і духовний розвиток, а на відпочинок, розваги, рекреацію, причому що не вимагають великих матеріальних витрат (пасивний відпочинок, перегляд телепередач, слухання радіо тощо).

Спрощення видів молодіжної дозвіллевої діяльності та примітивізацію їх змісту, неможливість організовано проводити дозвілля, можна пояснювати нерозвиненістю інфраструктури дозвілля, а також відсутністю у більшості молодих людей достатніх матеріальних засобів. Наприклад, рівень витрат студентів на сферу дозвілля досить тісно корелюється із ступенем задоволеності проведенням вільного часу. Більш того, дослідники фіксують наявність прямого зв'язку між кількістю грошей, що витрачаються на дозвіллеву діяльність і задоволеністю нею [3].

Такі явища – наслідок проникнення і розповсюдження в різноманітні сфери суспільного життя, у тому числі й в дозвілля, комерційних відносин, внаслідок чого стають платними, а тому недоступними для багатьох категорій молоді, клуби, спортивні секції тощо.

Але збіднення видів дозвілля було б невірно зводити тільки до причин економічного характеру, які, безумовно, детермінують ці процеси. Головна причина полягає у тому, що зруйновані звичні для більшості умови культурного споживання і культурних занять. У наявності розвал установ культури, їх переорієнтація на нетрадиційні для українського менталітету форми роботи (нічні клуби, дискотеки тощо).

Кажучи про причини, що відбувається у сфері молодіжного дозвілля, необхідно, перш за все, сказати про засоби масової інформації. Як відзначають дослідники, одній з передумов зміни соціокультурній ситуації у сфері молодіжного дозвілля, є процеси глобалізації – все зростаючого впливу різних чинників міжнародного значення, зокрема культурного й інформаційного обміну. До цих процесів відноситься і формування мережі Інтернет.

Дослідження показують, що користувачам у віці від 18 до 29-ти років Інтернет необхідний для організації приємного проведення часу [2], що дозволяє нам віднести Інтернет до дозвіллевого виду діяльності для більшості молоді і розглядати його як один з чинників, що визначає трансформації простору дозвілля підрастаючого покоління.

Необхідно відзначити зміни молодіжного дозвілля сьогодні, які базується на новій формі реальності, новому інформаційному полі,

просторі комп'ютерного спілкування і комунікації. Така необхідність підтверджується тим фактом, що комп'ютери сьогодні зачіпають саму сутність культури, оскільки пов'язана з ними революція в засобах масової інформації міняє образ думок і поглядів, визначає соціально-культурне життя людини.

Перш за все, розвиток усесвітньої мережі означає поява нового комунікаційного середовища для міжособистісного і внутрішньогрупового спілкування. Можна говорити про те, що Інтернет, виступаючи особливим соціальним простором, є тією сферою, де трансформуються традиційні форми соціальних відносин, а спілкування як вид дозвіллевої зайнятості стає можливим не в традиційному виді безпосередньої комунікації, а набуває рис, що визначаються новим засобом – Інтернетом.

Потрібно відзначити, що певну частину підлітків у користуванні Інтернетом привертає можливість спілкуватися від імені різних осіб, реєструючи в Мережі вигадані прізвища й адреси [3].

Проте для абсолютної більшості спілкування у віртуальному просторі не замінює відносин у фізичному просторі, що підтверджують дані досліджень, що фіксують не знижувану потребу, в безпосередньому спілкуванні з друзями, не дивлячись на збільшення числа, захоплюються комп'ютером та Інтернетом. Тобто безпосереднє спілкування не витісняється віртуальним, а скоріше збільшує простір для нього, привертаючи тими самими особливостями, про які ми говорили вище (анонімність, широта обхвату тощо).

У Мережі людина може бути такою, якою вона хоче здаватися, але не є насправді. Не можна заперечувати, що певною мірою такі можливості містять позитивну складову, але є і дуже важлива негативна сторона, що сильно впливає на молоду людину: відхід від реальності – задоволення своїх потреб в „іншій” реальності, пошук себе в іншому світі, не там, де доводиться жити насправді.

Поряд зі спілкуванням в мережі Інтернет, одним з поширених захоплень молоді, пов'язаних з комп'ютером, є ігри. Якщо на початку 80-х рр. масового поширення набули відеоігри [5], то в даний час надзвичайно широкого поширення набули комп'ютерні ігри, що стали, як і в цілому Інтернет, відзначають вчені, одним з елементів способу життя, перш за все, дітей і молоді.

Що стосується власно ігор, то їх негативний вплив, швидше за все, відноситься до тих з них, які негативно впливають на психіку і свідомість захопленого їх змістом молодого людини (ігри, мета яких полягає в постійному переслідуванні жертви, знищенні віртуальних супротивників за допомогою всіляких засобів і методів тощо).

Разом з тим, ґрунтуючись на їх можливостях в моделюванні реальних явищ, можна говорити і про виховний потенціал ігор. Буде невірним не відзначити їх роль в розширенні кругозору, стимулюванні інтересу.

Нові можливості створює комп'ютеризація й у сфері виробництва культури, що формує нові захоплення та знаходить своє місце в дозвіллі молоді: комп'ютерна мультиплікація, комп'ютерний живопис, комп'ютерна графіка, web-дизайн (подібні молодіжні захоплення починають включати в різні змагання, прикладом можуть бути Національні Дельфійські ігри, в яких традиційно беруть участь танцюристи, музиканти та художники).

Особливий інтерес викликає комп'ютерний живопис. У даний час реальністю стають навіть виставки таких картин.

Інтернет як вид дозвіллевої діяльності організовується не тільки удома, але і в різних комп'ютерних клубах, Інтернет-кафе.

Таким чином, Інтернет, впливаючи на формування соціокультурної ситуації у сфері молодіжного дозвілля, до певної міри формує особистість людини. Це означає, що необхідно розвивати позитивний потенціал віртуального простору і протидіяти можливим негативним наслідкам перебування в ній.

Якщо спробувати розглянути Інтернет як форму, що заміщає інші форми дозвілля, наприклад читання, то, швидше за все, ми зйдемо в безвихідь, оскільки не зможемо знайти достатніх підстав для того, щоб це довести. Разом з тим, не можна не погодитися з думкою, що комп'ютер за своїм впливом на людину ближче до книги, чим до телевізора. Крім того, можливе розширення або заміщення Інтернетом живого спілкування, інших видів дозвіллевої діяльності, наприклад таких, як відвідування концертів, кіно, театрів.

Розглянуті форми застосування комп'ютера у сфері дозвілля молоді, хоч і не вичерпують всього їх різноманіття, проте певною мірою ілюструють ті інновації, які обумовлені технічними досягненнями та характеризують сучасні захоплення молоді у сфері дозвілля.

Враховуючи увесь спектр наслідків розповсюдження Мережі, украй важливо поставити під соціальний і етичний контроль її прогрес, запобігши тим самим хоч би частково деякі негативні наслідки, пов'язані з новим видом дозвіллевої практики молоді – Інтернетом.

Література

- 1. Аксютин Н. Ф.** Культурно-досуговая деятельность / Н. Ф. Аксютин. – Казань : Пресса, 1995. – 326 с.
- 2. Вишняк А. И., Тарасенко В. И.** Культура молодежного досуга / А. И. Вишняк, В. И. Тарасенко. – К. : Педагогіка, 1988. – 165 с.
- 3. Воловик А. Ф., Воловик В. А.** Педагогика досуга : учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик – М. : Академия, 1998. – 329 с.
- 4. Грач И. С.** Педагогика молодежного досуга / И. С. Грач // Образование – 2003. – № 2. – С. 15 – 19.
- 5. Жарков А. Д., Чижиков Е. М.** Культурно-досуговая деятельность : учебник / А. Д. Жарков, Е. М. Чижиков. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 378 с.

Белецька І. В. Сучасна соціокультурна ситуація у сфері дозвілля молоді

У статті аналізується соціокультурна ситуація у сфері дозвілля молоді, що дозволяє розглянути підстави трансформації дозвіллевого простору молоді. Це дає можливість враховувати об'єктивні передумови його формування і прогнозувати наслідку. Такий підхід дозволить не тільки зрозуміти причини, що відбуваються у сфері дозвілля молоді, але і пояснити обумовленість ними інших трансформацій.

Ключові слова: соціально-культурне середовище, соціокультурна ситуація, дозвілля, молодь, мережа Інтернет.

Белецкая И. В. Современная социокультурная ситуация в сфере досуга молодежи

В статье анализируется социокультурная ситуация в сфере досуга молодежи, которая позволяет рассмотреть основания трансформации досугового пространства молодежи. Это дает возможность учитывать объективные предпосылки его формирования и прогнозировать последствия. Такой подход позволит не только понять причины происходящих в сфере досуга молодежи изменений, но и объяснить обусловленность ими других трансформаций.

Ключевые слова: социально-культурная среда, социокультурная ситуация, досуг, молодежь, сеть Интернет.

Beletskaya I. V. Modern sotsiokul'turnaya situation in the field of leisure of young people

In the article a sotsiokul'turnaya situation is analysed in the field of leisure of young people which allows to consider the grounds of transformation of dosugovogo space of young people. It enables to take into account objective pre-conditions of his forming and forecast consequences. Such approach will allow not only to understand reasons of what is going on in the field of leisure of young people changes but also explain a conditionality by them other transformations.

Key words: sotsial'no-kul'turnaya environment, sotsiokul'turnaya situation, leisure, young people, a network is the Internet.

УДК 37.018.1

Гаміна Т. С., Гончар О. Ю.

**АВТОРИТЕТ ТА АВТОРИТАРНІСТЬ БАТЬКІВ
У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ**

Сімейне виховання багато в чому визначається тим, як відносяться батьки до цієї діяльності: байдуже, відповідально, легковажно. Найбільш

сприятливі умови виховання пов'язані з громадянською позицією батьків: наскільки вони усвідомлюють відповідальність за виховання дітей як найважливішого соціального обов'язку члена суспільства.

А. Макаренко в „Книзі для батьків” розвинув думку про те, що виховання дитини в сім'ї – це не тільки особиста справа батьків, але процес, що має безпосередній вихід на суспільство: погано виховані діти – це горе і для сім'ї, і для країни в цілому. А все, що пов'язано з виправленням, реабілітацією, перевихованням, компенсацією людини, завжди складніше в педагогічному і дорожче в матеріальному відношенні, чим забезпечення умов для нормального розвитку дітей в сім'ї.

Усі наші проблеми родом з дитинства, говорять психологи. Невпевненість в собі, конфлікти на роботі, невдале особисте життя і навіть підвищена тривожність за своїх дітей – весь цей спадок, одержаний від батьків. Багато установок, виданих нам в дитинстві, визначають особливості поведінки людини вже в дорослих життєвих ситуаціях.

Сім'я – складна система взаємин між батьками, дітьми, іншими родичами. У сукупності ці відносини складають мікроклімат сім'ї, який безпосередньо впливає на емоційне самопочуття всіх її членів, через призму якого сприймається цілий світ, і своє місце в ньому. Важливою умовою успішного виховання дітей є авторитет батьків.

Демократизація суспільного життя спричинила за собою критику авторитарної концепції виховання, яка передбачає підпорядкування дітей волі педагога, батьків.

Авторитет (від лат. – влада) – вплив будь-якої особи, заснований на знаннях, етичних достоїнствах, життєвому досвіді. Іноді авторитет визначають як відносини, в яких одна особа домінує над іншою, що потребує опори. Авторитет батьків в широкому сенсі – це вплив батьків на своїх дітей, у вузькому – один з видів здійснення влади, дія старших на молодших членів сім'ї [4]. Можна сказати, що авторитет ця духовний вплив батьків на формування свідомості і поведінки дітей, яка заснована на шанобливо-довірчих відносинах дитини до думки батька або матері. Перевага батьків, які авторитетні для дитини, визначається їх зрілістю, а не насильством, не придушенням особи. Бути авторитетним батьком – означає приваблювати дитину силою і чарівливістю своєї особи, керувати і допомагати там, де це необхідно. Прийняти таке домінування батьків означає для дитини не стільки підпорядкування, скільки довіра, отримання захисту. Відчуття життєвої упевненості – одна з потреб психіки дитини, тому їй необхідно знайти опору, підтримку в особі дорослого, перш за все батьків.

А. Макаренко писав, що для дитини перших років життя „...самий сенс авторитету в тому і полягає, що він не вимагає ніяких доказів, що він приймається як безперечна гідність старшого, як його сила і цінність, видима, так би мовити, простим дитячим оком” [2].

Потреба в авторитеті і батька, і матері властива дітям всіх віків. Його значущість зростає для підлітків, старших дітей, які, хоч і критично відносяться до батьків, проте, при рішенні життєво важливих проблем орієнтуються на думку матері і батька.

Для маленької дитини кожен дорослий є природним авторитетом, оскільки в дитячих очах він – втілення сили, могутності, умілості. У перші роки життя він дає дитині дуже багато: допомагає орієнтуватися в несподіванках цього світу, дозволяє „вбирати” батьківські манери поведінки, смаки і погляди, цінності, моральні норми, підтримувати режим дня. Це створює у деяких батьків ілюзію, що можна не докладати особливих зусиль для підтримки свого авторитету. Таких поглядів дотримуються в першу чергу в сім'ях, де виховання будується на опіці, диктаті.

Диктат характеризується тим, що насамперед ставляться вимоги, правила, які батьки „вводять” в життя дитини за допомогою наказу, насильства, погроз і інших жорстких заходів. Диктат не вимагає особливого аргументування: ламається воля дитини, на кореню „в'яне” стимул до самостійності, ініціативи, топчеться особиста довіра. „Плоди” такого виховання – страх, лицемірство, прояви грубості, можливі відхилення в здоров'ї. Природно, що батьки не прагнуть до таких результатів. Можливо, вони вдаються до підвищеної вимогливості і збиток у такому разі, нанесений розвитку особи, заповнити неможливо.

До максимуму вимогливості у вихованні свого часу закликав А. Макаренко, але обов'язково за умови, що вона поєднуватиметься з максимумом пошани і довіри до дитини. Вимогливість без поєднання з довірою і пошаною до дитини обертається грубим тиском, примушенням.

Опіка на перший погляд прямо протилежна диктату: звільнити дитину від труднощів, позбавити від „зайвих” вимог. Але по суті диктат батьків і опіка – явища одного порядку, розрізняються вони формою, а не по суті.

Мирне існування на основі невтручання – достатньо поширена тактика в сучасних сім'ях, де молоді, часто освічені батьки, дотримуються принципу: діти повинні рости самостійними, незалежними, розкутими, вільними. Звідси – мінімум вимог, правил, норм поведінки. Виразніше курс на незалежність двох світів – батьків і дітей – спостерігаються в сім'ях, де дорослі зайняті своїми проблемами, у тому числі і кар'єрними, де батьки „бережуть” свій спокій, займають позицію невтручання, віддаючи перевагу комфортному і такому, що не вимагає душевних витрат співіснування. Результат такого виховання – відчуження батьків і дітей, емоційна автономія.

Поступово „співвідношення сил” змінюється. Наступає критичний момент, коли авторитет батьків перестає триматися на перевагах віку. Саме в цей час батьки опиняються перед драматичним вибором між заслуженим авторитетом і авторитарністю. Тим часом дитина-

дошкільник вже здатна відрізнити авторитет, заснований лише на фізичній перевазі (старше, сильніше), від авторитету, що виріс з прихильності і пошани.

Любов, увага до дитини, турбота про нього – перша „цеглинка” батьківського авторитету. Але дослідження показують, що у 50% випадків відсутність інтересу батьків до повсякденним дитячим проблемам розцінюється дитиною як відсутність любові до них з боку батьків [3]. Учені одностайні у визначенні батьківської любові: вона – джерело і гарантія емоційного благополуччя людини, підтримка тілесного і душевного здоров'я. Розумна любов характеризується сприйняттям дитини, поєднанням позитивного емоційного відношення до неї з розумними вимогами і кооперацією у взаємодії. Авторитет міцнітиме в очах дитини у міру того, як він „відкриє” в батьках їх високі етичні якості, культуру, ерудицію, інтелектуальну розвиненість, умілість і багато інших хороших якостей. Відповідальні батьки думають про свій авторитет, прагнуть його підтримувати, укріплювати, в усякому разі не руйнують негідною поведінкою.

Спеціальних „методів” створення батьківського авторитету в сім'ї немає, він є результатом:

- природного постійного образу життєдіяльності матері і батька і залежить від прагнень, відчуттів, звичок, мотивів поведінки і діяльності батьків;
- характеру взаємин між матір'ю і батьком;
- правильних відносин і спілкування батьків з дітьми;
- відповідальності батьків за виховання дітей.

У сім'ї важливо підтримувати авторитет один одного, пам'ятаючи при цьому, що завоювати його важко, а безповоротно втратити легко, особливо в дрібних повсякденних сутичках, суперечках, сварках. Часто подружжя, не замислюючись про наслідки, з приводу і без приводу у присутності дітей висміюють, ображають і принижують гідність один одного. Особливо часто це робиться по відношенню до батька, авторитет якого тривалий час тримався в основному за допомогою того, що батько забезпечував сім'ю матеріально, створював її добробут.

Сьогодні авторитет батька в багатьох сім'ях знизився з різних причин [1]:

- зайнятість батька трудовою діяльністю;
- невміння правильно будувати спілкування з дітьми, співробітничати в ігровій, дозвілєвій і учбовій діяльності;
- низька педагогічна культура;
- зниження відповідальності за виховання дітей.

Соціологічні дослідження показують, що багато дітей-школярів ставлять роль батька на третє, четверте місце при рішенні таких питань, як „З кого б ти хотів брати приклад?”, „Кому б довірив таємницю?”.

Мати, брати, дідусі, бабусі, однолітки часто оцінюються як авторитети вищі, ніж батько.

Традиційна точка зору приписує батькові в першу чергу дисциплінуючий вплив. Багато хто вважає, що в основі розвитку моральності дитини лежить страх батьківського покарання. Наукові дослідження виявили зворотній зв'язок між суворістю батька і моральністю сина: у надмірно суворих батьків сини інколи позбавлені здібності до співчуття, агресивні, а іноді асоціальні. Все це пов'язано з приниженням дитини, утиском його гідності, не дає добрих результатів. Треба пам'ятати, що заборони батька діють тільки на тлі батьківського авторитету.

Дослідження показують, що хлопчики особливо чутливі до падіння престижу батька в сім'ї; В умовах „матріархату” вони засвоюють образ чоловіка як „зайвої істоти” і переносять цей образ на самих себе. Як правило, хлопчик переживає до „другорядного батька” почуття любові і жалості, а приниження батька сприймає як своє власне. Часто, відкинувши образ батька, дитина шукатиме інші чоловічі ідеали, і невідомо, куди заведуть його ці пошуки. Дівчатка дещо менше ранимі в цьому відношенні. Вони здатні орієнтуватися навіть на такого батька, який втратив положення голови сім'ї, якщо він ласкавий і добрий з ними.

Авторитет батька у сім'ї багато в чому залежить від позиції матері, „тактика” якої при створенні і зміцненні його авторитету для дітей включає:

- відношення до чоловіка як до улюбленої і поважаної людини;
- відношення до чоловіка як до голови сім'ї і вихователя дітей;
- підтримка його поглядів, думок і порад в складних екстремальних або конфліктних ситуаціях.

Суспільство вимогливо до батьківської ролі – починаючи з дитсадка, школи. Батьки чують часто: „Вживіть заходи, ваш син погано вчиться”, „Ви повинні вплинути, на вашу дитину скаржаться вчителі”. Батьки повинні все уміти, бути компетентними і авторитетними. Як цьому навчитися? Чи завжди неслухняність дітей говорить про те, що у батьків немає авторитету? Чи завжди добре слухняність?

Звичайно, більшості батьків хочеться, щоб їх дитина була слухняною. Але просто слухняність – це тільки виконання доручень, проходження чужим вказівкам та порадам. І дитина у такому разі може вирости слухняною, але безвідповідальною, безініціативною, нетворчою, несамостійною, яка не буде вміти активно діяти в складних життєвих ситуаціях. У майбутньому він легко підкорятиметься будь-якій сильній особі, піддасться будь-якому впливу. Очевидно, одна слухняність відрізняється від іншої слухняності дитини. А залежить „якість” слухняності від того, якими методами батьки його добиваються – авторитарними або демократичними.

Найважливіший момент для кожного батька – залишатися в контексті ситуації, сприймаючи і оцінюючи її не тільки з „своєї

дзвіниці”, але і з погляду дитини. З дитиною не варто боротися, витрачаючи масу сил і часу на подолання її опору. Краще дитину зрозуміти і, поважаючи її думку, знайти нове рішення для даної (конкретної) ситуації. Особливе це стосується тих ситуацій, в яких поведінка дитини вже стає прогнозованою для батьків – в ситуаціях, що вже мали місце раніше, а значить, в них поведінка батьків і поведінка дитини вже знаходять ознаки системності (повторюваності). Сприйняття своєї дитини таким, який він є, не має на увазі, що вчинки дитини і його особа це одне і те ж. Таке відношення, що супроводжується яскравою, доказовою для дитини поведінкою батьків – це і є дійсна батьківська любов.

Отже, авторитет – це любов і пошана. Але не тільки. Словник визначає „авторитет” як вплив кого-небудь, засноване на знаннях, етичних достоїнствах, життєвому досвіді. Важлива особливість: авторитетна особа здатна направляти думки, відчуття і вчинки інших, не вдаючись до примушення, а інші готові слідувати цим вказівкам і порадам. Авторитет не вимагає ніяких доказів і приймається як очевидна перевага.

Проте, окрім справжнього авторитету існує і його численні „підробки”. Багато хто з педагогів (зокрема А. Макаренко) виділяє декілька різновидів „помилкового авторитету”:

- авторитет придушення (найстрашніший вид), що виражається в припиненні вільної волі дитини, у тому числі і за допомогою фізичних покарань, унаслідок чого людина часто зростає боязкою або жорстокою (цей „псевдоавторитет” більше властивий батькам);

- авторитет педантизму, коли батьки упевнені, що кожне їх слово - непорушний закон, при цьому вони поводяться дуже стримано і більше всього на світі бояться визнати свою помилку;

- авторитет доброти, коли батьки панічно бояться конфліктів і йдуть на все, щоб їх уникнути, чому стають жертвами маніпулювання з боку власних дітей;

- авторитет підкupu, коли любов і поведінка дітей купується; будь то подарунки, якісь інші блага або безпосередньо гроші, які батько пропонує своїй дитині, щоб той проявив свої кращі якості, позбавляє дитину головного – внутрішньої мотивації на здійснення даної дії. Дуже швидко зорієнтувавшись, „апетит” дитини почне рости. Мало того, він цілком виправдано почне вимагати платню за свою слухняність наперед;

- авторитет відстані, коли батьки упевнені, що діти краще за себе ведуть і слухаються, якщо з ними рідше спілкуватися, триматися, як начальник з підлеглими.

Найпоширеніший різновид „помилкового” авторитету – авторитарність. У чому її відмінність від справжнього авторитету? Якщо останній заснований на визнанні і пошані точки зору і особових якостей його носія (компетентності, справедливості), то авторитарним називають

людину, яка добивається від інших підпорядкування, використовуючи при цьому силу, тиск, прагнення до влади.

Небажання і невміння батьків розібратися в природі дитинства призводить до того, що у вихованні своїх дітей вони культивують вседозволеність, потурають капризам, сприяють зародженню у дітей безвілля. Спілкуючись з дітьми батьки зриваються на озлоблений крик, застосовують фізичні покарання, часто проявляють невинуватну строгість, підозрілість по відношенню до поведінки і вчинків дітей, не роблять знижки на їх вік, індивідуальні відмінності.

Коли батьки бездумно підкоряються дитині, якщо ущемляють себе в своїх людських і батьківських правах, то тоді у дуже „м'яких” батьків зростають настирливі, розпещені діти і це тому, що вони соромилися або боялися наполягати на своїх вимогах, або тому, що несвідомо заохочували дитячий деспотизм. Кращий метод виховання, по Споку – „метод терпіння”, що означає не „вседозволеність”, а батьківське уміння чекати. Якщо дитина не реагує на заохочення, то покарання тільки погіршить справу, тому треба почекати, уникаючи роздратування та відчаю, дозволити дитині проявити свою незалежність й самостійність. І тільки після цього, у зручний момент повернутися до своїх вимог. Треба пам'ятати, що батьки несуть відповідальність не тільки за свої вчинки, але і за ті негативні результати, які трапилися у вихованні дітей як би окрім волі батька.

Система авторитарного виховання застосовувалася ще в давнину. Авторитарне виховання – це концепція, що передбачає підпорядкування вихованця волі вихователя. Пригнічуючи ініціативу і самостійність, вихователь перешкоджає розвитку активності дитини, його індивідуальності, що веде до конфронтації між вчителем і учнем.

Авторитарність небезпечна тим, що саме „дякуючи” їй з'являються так звані важкі і проблемні діти, діти з комплексами: неправильне поводження отруює психіку дитини. Вибір на користь диктату згодом може привести до таких ситуацій:

- зовні картина неначе благополучна – дитина слухняна. Але при цьому він боїться проявити ініціативу, несамостійний, замкнутий, погано вчиться, схильний до неврозів;
- навпаки, дитина щосили не слухається, щоб привернути до себе хоч якусь увагу.

Сьогодні жорстке виховання, що вважалось традиційним і єдино вірним впродовж століть, морально застаріло. На зміну принципам підпорядкування і обов'язку прийшла любов і розуміння того, що дитина – особа.

Перший крок, який повинні зробити батьки – це усвідомлення, що дитина – така ж людина, як і ви, тільки маленький, він теж може помилитися або потрапити в біду. Другий крок – розуміння того, що примусові заходи все одно не приведуть до позитивного результату. Третій крок – знайти альтернативу авторитарним методам дії. Але іноді

не перешкодить „натиснути” авторитетом – діти потребують чіткої позиції дорослого, особливо в ситуаціях важливих і серйозних, і лише поряд з авторитетним батьком вони відчують себе в безпеці.

Справжній авторитет заснований на знаннях і допомозі. Це означає, що батьки багато знають і уміють, але не „тиснуть” своїми знаннями на дитину, готові до відкритого діалогу. Завжди готові допомогти, але не пригнічують самостійність дитини, дозволяючи йому вчитися на власних помилках. Уміють суміщати любов і вимогливість. Вони зберігають авторитет, якщо залишаються зразком сили і досвідченості. Але не сили наказу, а духовної, особистісної сили і тієї досвідченості, яка полягає не в механічному запасі знань, а в мудрості поведінки.

Щоб зберегти авторитет, батьки повинні бути щирими у відносинах з дитиною, правдивими в словах і відчуттях; виконувати обіцянки, не боятися визнавати свої помилки, виховувати на власному прикладі (причому вимогливість до себе повинна бути вище вимогливості до дитини – це основа батьківського авторитету); вірити в свою дитину і поважати її, обговорювати з нею різні проблеми, прислухатися до її думки; підтримувати емоційний контакт, дотримуючи рівновагу любові і строгості. І головне – весь час вчитися у своєї дитини, адже виховання – процес двосторонній.

Література

1. Горбатенкова Л. М. Отец и семья / Л. М. Горбатенкова. – М. : Просвещение, 1980. – 128 с. **2. Макаренко А. С.** Лекції про виховання дітей / А. С. Макаренко // Пед.соч. – М. : 1984. – 218 с. **3. Моховская О. И.** О чем говорит с ребенком? Инструкция по выживанию для современных родителей / О. И. Моховская. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ. – 2008 – 286 с. **4. Семейное** воспитание : Краткий словарь / Сост. И. В. Гребенников, Л. В. Ковинько. – М. : Политиздат, 1990 – 175 с. **5. Спиваковская А. С.** Как быть родителями / А. С. Спиваковская. – М. : Педагогика, 1986. – 198 с. **6. Чечет В. В.** Педагогика семейного воспитания: Учебн. пособие / В. В. Чечет. – Мозыр : ТОВ ИД „Белый ветер”, 2003. – 320 с.

Гаміна Т. С., Гончар О. Ю. Авторитет та авторитарність батьків у вихованні дітей

У статті розкривається зміст понять авторитет та авторитарність, акцентується увага на тому, що основою позитивного виховання є авторитет батьків, який робить дітей успішними, здатними впоратися з будь-якими життєвими труднощами.

Ключові слова: авторитет, авторитарність, “помилковий” авторитет, опіка, диктат.

Гамина Т. С., Гончар А. Ю. Авторитет и авторитарность родителей в воспитании детей

В статье раскрывается содержание понятий авторитет и авторитарность, акцентируется внимание на том, что в основе позитивного воспитания лежит авторитет родителей, который делает детей успешными, способными справляться с любыми жизненными трудностями.

Ключевые слова: авторитет, авторитарность, “ложный” авторитет, опека, диктат.

Gamina T. S., Gonchar A. U. Authority and authoritarianness of parents in education of children.

In the article maintenance of concepts opens up authority and authoritarianness, attention is accented on that positive education authority of parents, which does children successful, able to get along at any vital difficulties, underlaid.

Key words: authority, authoritarianness, “false” authority, guardianship, dictate.

УДК 316.61: 37.018.32

Доннік М. С.

**ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МЕШКАНЦІВ
КІРОВОГРАДСЬКОГО МІСЬКОГО СОЦІАЛЬНОГО
ГУРТОЖИТКУ**

Динаміка постійного зростання кількості біологічних та соціальних сиріт України детермінує діяльність держави щодо подолання наслідків сімейного неблагополуччя. В рамках державних завдань соціальної політики передбачається створення мережі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді, покликаних надати клієнтам “групи ризику”, а також особам, що опинилися в складних життєвих обставинах, необхідні соціальні послуги. До мережі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді, крім центрів соціально-психологічної допомоги, належать соціальні гуртожитки, діяльність яких спрямована на створення необхідних умов для успішного самостійного життя дітей-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування. Постійне зростання кількості соціальних гуртожитків України актуалізує в собі дослідження сутності їх діяльності та особливостей соціалізації його вихованців.

Особливостям процесу соціалізації в свій час приділяли увагу представники філософських (Т. Сахарова, В. Скакун, І. Фролов, Теяр де Шарден, та ін.), соціологічних (В. Андрущенко, М. Горлач,

В. Лісовський, Г. Осіпов, Я. Щепанський, Е. Якуба тощо), психологічних (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, А. Асмолов, Л. Буєва, О. Лютак, Б. Паригін, А. Петровський, А. Реан та ін.), педагогічних (Н. Андрєєнкова, О. Безпалько, Н. Голованова, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, В. Куєвда, Е. Кузьмін, А. Мудрик, С. Харченко, С. Хлебик) наук. Але проблема соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку, залишається відкритою.

Тому, метою нашої статті виступає дослідження проблеми соціалізації вихованців соціального гуртожитку та визначення рівня соціалізованості його мешканців на прикладі Кіровоградського міського соціального гуртожитку.

Слід зазначити, що проблема соціалізації досить багатоаспектна та різнопланова. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що незважаючи на широку поширеність досліджень і більш як столітню історію існування, термін не має однозначного трактування.

Слушною є думка А. Кашука, який стверджує, що “аналіз численних концепцій соціалізації у вітчизняній та зарубіжній літературі доводить той факт, що на кожному історичному етапі відбувається не відкриття реальності процесів соціалізації, а їх нове розуміння” [1]. Пояснюється цей факт тим, що термін “соціалізація” є широковживаним у різних галузях наукової літератури, кожна з яких характеризує явище з точки зору свого дослідницького наукового спрямування.

Саме тому, за робоче поняття ми беремо, на наш погляд, найбільш вдале визначення, яке характеризує дефініцію з усіх боків та розкриває повне її значення. Отже, соціалізація – це двобічний процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв’язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда шляхом засвоєння соціального досвіду, входження в соціальне середовище, та шляхом активного відтворення індивідом системи соціальних зв’язків [2, с. 5; 3, с. 9].

Розвиток та становлення кожної особистості неможливі без впливу соціальних інститутів, завдяки яким організується процес соціалізації особистості в рамках соціальної системи суспільства. До таких інститутів соціалізації належать освіта та виховання, сім’я, школа, вищі навчальні заклади, неформальні об’єднання тощо [4, с. 240]. Як правило, найпершим інститутом соціалізації виступає сім’я, стосунки в якій визначають успішність процесу розвитку та виховання підростаючого покоління. Зрозуміло, що відсутність сім’ї замінюється соціальними інститутами іншого типу – інтернатного, потрапляючи до яких, навіть за ефективною навчально-виховною системою, дитина автоматично позбавляється можливості успішної соціалізації, наслідком чого, виступає психічна невідповідність дітей-сиріт до змінного самостійного життя. Тривожність, агресивність, пригніченість настрою, невпевненість, безпомічність, неадекватність поведінки – це лише деякі прояви загального списку проблем сиріт підліткового та юнацького віку.

Із створенням соціальних гуртожитків молоді особи отримують можливість тимчасового проживання (до 3 років) у таких закладах та за допомоги працівників установи адаптуються до самостійного життя. Враховуючи особливості соціально-психологічних проблем під час соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, в соціальному гуртожитку, виділимо три напрямки соціалізованості вихованців, що виступають найбільш значимими показниками у структурі загальної системи соціалізованості мешканців гуртожитку.

Першим показником соціалізованості вихованців закладу, враховуючи сучасний стан розвитку суспільства та політичні події в країні, виступає громадянська соціалізація, яку можна охарактеризувати, як процес входження особистості в сферу громадянського життя суспільства, засвоєння, використання і відтворення інформації громадянського спрямування у вигляді установок, цінностей і дій (або бездіяльності). До компонентів громадянської соціалізації відносять національну самосвідомість, культуру міжнаціональних відносин; правові, моральні знання; патріотизм, гуманність, працелюбність; знання державної мови; поведінку відповідно до прийнятих у суспільстві норм [5]. Важливим психологічним чинником громадянської соціалізації молоді виступають ціннісні орієнтації, які виконують роль проміжної ланки між суспільством і особистістю, складають ядро і лежать в основі всіх психологічних новоутворень юнацького віку, оскільки кожне покоління, засвоюючи цінності, які уже сформовані у суспільстві, в подальшому реалізує їх у власній життєвій програмі [6].

Другим показником соціалізованості вихованців соціального гуртожитку, торкаючись важливості статево-рольової ідентифікації становлення особистості, виступає статево-рольова соціалізація мешканців закладу, що передбачає усвідомлення виконання певних соціальних ролей, а також приналежність до певної статі. При чому, під соціальними ролями чоловіка та жінки ми будемо розуміти “сукупність норм, які визначають поведінку особистості в системі “хлопець-дівчина”, „чоловік-дружина”, “батько-мати”, обумовлені сформованими у чоловіка, жінки загальнокультурними, моральними, матеріальними цінностями та традиціями сім’ї [7]. Статево-рольова соціалізація включає чітке розмежування соціальної ролі статі, усвідомленість приналежності до певної статі, сформовані якості, що у майбутньому сприятимуть створенню благополучної сім’ї тощо.

Третім показником соціалізованості осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, соціального гуртожитку, вбачаємо сферу трудової соціалізації, як “науково обґрунтованої орієнтації молоді на певні види професій з урахуванням особистих інтересів та психофізіологічних можливостей для зайняття тією чи іншою професією” [8, с. 64]. Трудова соціалізація включає обізнаність видів професій, мотиваційну спрямованість до трудової діяльності, а також

наявність трудових навичок та здібностей, необхідних для виконання професійних обов'язків.

У відповідності із виділеними сферами соціалізованості вихованців соціального гуртожитку, ми здійснили соціально-педагогічне дослідження, спрямоване на виявлення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації. Дослідження проводилося у Кіровоградському міському соціальному гуртожитку у жовтні 2009 року зі згоди директора Кіровоградського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, директора Кіровоградського міського соціального гуртожитку та у присутності соціального педагога закладу. Сутність дослідження полягала у виявленні за допомогою власного анкетування рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців закладу.

У процесі розробки анкети нас цікавили означені сфери соціалізації вихованців гуртожитку, на основі яких ми розробили критерії та рівні соціалізованості мешканців соціального гуртожитку.

Критерії оцінювалися за такими показниками:

1. Критерій громадянської соціалізації:

- інформативність вихованців соціальних гуртожитків щодо суспільно-політичного, економічного та соціально-культурного рівня життя країни;
- мотиваційна готовність до громадянської діяльності;
- наявність якостей, притаманних справжньому громадянину (відповідальність за честь та справи колективу; володіння товаришескими якостями та комунікативними здібностями; сумлінне виконання доручень; патріотичне ставлення до Батьківщини).

2. Критерій статево-рольової соціалізації:

- усвідомленість приналежності до певної статі;
- чітке розмежування соціальної ролі статі;
- прагнення до створення власної благополучної сім'ї;
- особливості прояву поведінки щодо осіб протилежної статі (чесність, довіра, повага, розуміння, вірність, сумлінність, щирість, вміння допомогти та підтримати в скрутних ситуаціях).

3. Критерій трудової соціалізації:

- професійна інформованість вихованців соціальних гуртожитків;
- прагнення до трудової діяльності, отримання робочого місця;
- наявність якостей, необхідних для виконання професійних обов'язків: пунктуальність, працелюбність, старанність, ініціативність, наполегливість, відповідальність, цілеспрямованість, прагнення до успіху.

У відповідності із означеними показниками нами було розроблено рівні соціалізованості вихованців соціальних гуртожитків:

Високий рівень – глибокі систематизовані знання та сформовані уявлення у сфері громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації, яскраво виражена мотивація до активності, сформованість якостей, які демонструють успішний процес громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців соціального гуртожитку, широке застосування теоретичних знань у практичній діяльності.

Середній рівень – часткові пізнання та уявлення у сфері громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації, ситуативна мотивація до активності, наявність окремих компонентів якостей, які демонструють відносно вдалиий процес громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, неповне, епізодичне застосування теоретичних знань на практиці.

Низький рівень – примітивні, поверхові знання та уявлення у сфері громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації, які мають стихійний характер, відсутність мотивації до активності, несформованість якостей, які демонструють процес громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації, відсутність у вихованців бажання й потреби застосування теоретичних знань на практиці.

У процесі розробки анкети, ми врахували той факт, що кожному з критеріїв соціалізованості молоді, позбавленої батьківського піклування, відповідає певний набір показників. У зв'язку з цим питання анкети були побудовані не тільки у відповідності до розроблених нами критеріїв, але й з урахуванням їх показників та рівнів.

З метою констатації рівня соціалізованості молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку, у сфері громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації, було розроблено 37 питань анкети творчого та тестового характеру, сформованих для чоловічої й жіночої статі.

Відповідно до розроблених нами критеріїв (громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації), і рівнів (високого, середнього, низького) соціалізованості вихованців гуртожитку було вирішено об'єднати питання анкети в три смислові групи.

До першої групи були віднесені питання, які свідчили про певний рівень сформованості критерію громадянської соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування (питання 1 – 12). Даний блок питань був представлений у формі тестового характеру, які не вимагали від мешканців соціального гуртожитку виявлення особливих знань.

Другу групу анкети становили питання, які демонстрували сформованість критерію статево-рольової соціалізації вихованців гуртожитку (питання 13 – 25). До означеної групи належали питання як тестового, так і творчого характеру. Зокрема, три питання анкети вимагали від мешканців закладу виявлення творчих здібностей, що демонстрували рівень усвідомленості приналежності до певної статі та

показник чіткого розмежування соціальної ролі статі, а також наявність чітких уявлень про благополучну сім'ю.

Третій блок стосувався трудової соціалізації мешканців соціального гуртожитку, що був представлений питаннями 26–37 та містив завдання, як тестового, так і творчого характеру. Два питання означеної групи виявляли рівень обізнаності вихованців гуртожитку із світом професій, а також демонстрували усвідомленість посадових обов'язків кожної з них.

Проведене дослідження дало змогу встановити рівні соціалізаційного процесу критеріїв громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців Кіровоградського міського соціального гуртожитку.

1. Критерій громадянської соціалізації.

Аналіз отриманих даних дозволив виділити питання 3, 6, 7 та 11, які відобразили 57% (найвищий показник першого блоку) відповідей респондентів, що належать високому рівню сформованості громадянської соціалізації. Тож, згідно отриманих результатів, вихованці соціального гуртожитку готові брати участь у різноманітних видах суспільно-корисної діяльності, завжди виконують обіцянки, пов'язані з колективними справами, в скрутну хвилину здатні прийти на допомогу товаришам та пишаються тим, що є громадянами України.

В той же час, 50% мешканців гуртожитку, згідно аналізу отриманих даних, не цікавляться документальними фільмами про суспільно-політичне, культурне або економічне життя країни.

Крім цього, аналізуючи отримані результати, можна встановити загальний відсотковий показник високого, середнього та низького рівнів сформованості громадянської соціалізації: у мешканців Кіровоградського міського соціального гуртожитку, низький рівень сягає 15%, середній – 43%, а високий 42%, що дає змогу констатувати середній рівень сформованості громадянської соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, закладу.

2. Критерій статево-рольової соціалізації.

Аналіз отриманих даних дозволив виділити питання № 17, яке відобразило 86% відповідей респондентів, що належать високому рівню сформованості статево-рольової соціалізації. Тож, результати анкетування свідчать про те, що мешканці соціального гуртожитку вважають за свій обов'язок – піклування про власних майбутніх дітей.

В той же час, слід звернути увагу на питання творчого характеру, які вимагали від вихованців детального опису певних понять. 86% мешканців гуртожитку показали низький рівень обізнаності характерних рис, що відрізняють чоловіка та жінку, назвавши лише одну ознаку. Викликає також занепокоєння питання: “Що таке благополучна сім'я?”, на яке мешканці гуртожитку не змогли дати однозначної відповіді та показали низький рівень обізнаності характерних особливостей такої сім'ї.

Але загальний відсотковий бал отриманих результатів дає змогу констатувати високий рівень сформованості статево-рольової соціалізації вихованців соціального гуртожитку. Загальний показник свідчить, що 57% респондентів виявили високий рівень, 22% – середній, і 21% – низький рівень сформованості статево-рольової соціалізації.

3. Критерій трудової соціалізації.

Отримані дані дозволили виділити питання № 37, яке констатувало 71% відповідей респондентів, що належить високому рівню сформованості трудової соціалізації. Тож, результати анкетування свідчать про те, що майже всі вихованці соціального гуртожитку прагнуть бути успішною особистістю, незалежно від обставин.

В той же час, знову звертаємо увагу на питання, які вимагають від вихованців виявлення творчих здібностей. Питання № 26 встановило найвищий показник низького рівня професійної інформованості, а саме, 86%, що свідчить про незадовільний рівень обізнаності із світом професій. При цьому, 79% мешканців гуртожитку не проявили мотивації до професійної діяльності або лише назвали професію, та не змогли чітко визначити її професійні обов'язки.

Але загальний відсотковий бал отриманих результатів дає змогу констатувати високий рівень сформованості трудової соціалізації вихованців соціального гуртожитку. Загальний показник свідчить, що 40% респондентів виявили високий рівень, 39% – середній, і 21% – низький рівень сформованості статево-рольової соціалізації.

Отже, діагностика рівня громадянської, статево-рольової й трудової соціалізації дала змогу констатувати високий рівень сформованості статево-рольової та трудової, а також середній рівень громадянської соціалізації й встановити загальний відсотковий показник соціалізованості (табл. 1)

Табл. 1.

Загальний рівень громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців Кіровоградського міського соціального гуртожитку

| Критерії | Рівні | | |
|------------------------------|-------------|--------------|-------------|
| | Високий (%) | Середній (%) | Низький (%) |
| Громадянська соціалізація | 42 | 43 | 15 |
| Статево-рольова соціалізація | 57 | 22 | 21 |
| Трудова соціалізація | 40 | 39 | 21 |
| Загальний показник | 46 | 35 | 19 |

Тож, отримані дані свідчать про те, що загальний показник високого рівня соціалізованості осіб-сиріт та молоді, позбавленої

батьківського піклування, у Кіровоградському міському соціальному гуртожитку становить 46%, що дозволяє зробити висновок щодо ефективності реалізації професійних обов'язків спеціалістів закладу. Не викликає сумнівів також раціональність використання методів та засобів впливу на вихованців, що в майбутньому, як показує проведене нами анкетування, впливає на загальний процес соціалізованості мешканців соціального гуртожитку. Саме тому, проведене дослідження демонструє значимість даних закладів в системі спеціалізованих формувань державного утримання молоді і не викликає сумнівів щодо доцільності їх функціонування.

Література

1. Кашук А. В. Организационно-педагогические условия социализации студенческой молодежи в современном воспитательном пространстве : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / А. В. Кашук. – Новосибирск, 2002. – 180 с. **2. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Г. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с. **3. Мудрик А. В.** Социальная педагогика: учебник [для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик / Под ред. В. А. Слестёнина. – М. : “Академия”, 1999. – 184 с. **4. Соціальна педагогіка:** мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літ-ри, 2008. – 336 с. **5. Момотюк Л. Б.** Громадянське виховання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Лілія Борисівна Момотюк. – Луганськ, 2007. — 20 с. **6. Поснова Т. П.** Соціально-психологічні чинники політичної соціалізації студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 “Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / Тетяна Петрівна Поснова. – К., 2008. — 20 с. **7. Гусак Н. І.** Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Надія Іванівна Гусак. – Луганськ, 2005. – 20 с. **8. Омеляненко В. Л.** Педагогіка Теорія виховання. Школотзнавство: навч. посібник [для студ. пед. навч. закл.] / Омеляненко В. Л., Мельничук С. Г., Омеляненко С. В. – Кіровоград, 2004. – 140 с.

Доннік М. С. Дослідження рівня соціалізації вихованців Кіровоградського міського соціального гуртожитку

У статті розглядається поняття “соціалізація”; визначаються особливості соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, у соціальному гуртожитку, досліджується рівень соціалізації вихованців Кіровоградського міського соціального гуртожитку.

Ключові слова: громадянська соціалізація, статево-рольова соціалізація, трудова соціалізація.

Донник М. С. Исследование уровня социализации воспитанников Кировоградского городского социального общежития

В статье рассматривается понятие “социализация”; определяются особенности социализации сирот и молодежи, лишенной родительской опеки, в социальном общежитии; исследуется уровень социализации воспитанников Кировоградского городского социального общежития.

Ключевые слова: гражданская социализация, поло-ролевая социализация, трудовая социализация.

Donnik M. S. Research a level of Kirovograd social hostel pupil socialization

In the article concept “socialization”; peculiarities of socialization of young people, who were deprived of paternal tutelage in social hostel; level of Kirovograd social hostel pupil socialization are considering there.

Key words: civil socialization, sex-role socialization, works socialization.

УДК 364.787.7-053.5-056.83

Золотова Г. Д.

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ
СЕРЕД ДІТЕЙ ГРУПИ РИЗИКУ**

Наша країна переживає період економічної, політичної та духовної кризи. Нестабільність і протиріччя, що наявні в усіх сферах життя суспільства, роблять дітей незахищеною соціальною категорією. Різке соціальне розшарування сімей, невірноваженість психоемоційного фону виховання, соціалізація в умовах знецінення загальнолюдських принципів моралі призводять до порушення соціальної адаптації, яке характеризується зловживанням однією або кількома психоактивними речовинами, поширенням нехімічних видів адикцій. Створюється ситуація, яка провокує збільшення кількості дітей групи ризику. Актуальність даної проблеми обумовила вибір теми статті.

Термін “Адиктивна поведінка” (від англійської *addiction* – “хибна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність”) був уведений В. Міллером у 1984 році для означення зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан, включаючи алкоголь, наркотики і тютюн, до того, як від них сформується фізична залежність [3]. У вітчизняній наркологічній практиці цей термін був поширений С. Кулаковим (1989) та А. Личко (1991) щодо означення зловживання індивідом наркотичними речовинами ще до сформованості у нього

психофізичної залежності. Потім його зміст було доповнено і переведено у психолого-педагогічну практику. Сьогодні коло об'єктів адикцій істотно розширилося і містить не тільки хімічні адикції, такі, як тютнопаління, вживання алкоголю, наркотичних та токсикологічних речовин, а також і нехімічні: азартні ігри, комп'ютерні ігри, Інтернет, гроші, владу, роботу, їжу, спорт, сексуальну поведінку, іншу людину, сім'ю, релігійне вірування, теле-відеоперегляд та інше.

Проблема адиктивної поведінки актуалізує в собі дослідження ряду напрямків: медичні аспекти вживання психоактивних речовин (А. Личко, В. Битенський, В. Херсонський, Б. Братусь, П. Сидоров, Н. Буторіна, М. Буянов, І. П'ятницька), правові аспекти (Ю. Аргунова, А. Габіані, С. Дворяк, Р. Готліб), педагогічні аспекти (О. Маюров, Б. Левін, М. Левін, В. Матвєєв, О. Гройсман, Д. Колесов, В. Оржеховська, О. Удалова, О. Пилипенко, Н. Пихтіна), соціально-психологічні (Н. Максимова, С. Толстоухова.). В останні роки вчені приділяють увагу аспектам проблем нехімічних адикцій (А. Егоров, Ц. Короленко, Т. Донських, В. Менделевич). Але дуже мало досліджені аспекти профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику.

Метою статті є розкриття особливостей соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику. Виходячи з цього були поставлені наступні завдання:

1. дати визначення поняття “діти групи ризику щодо адиктивної поведінки”;
2. визначити індивідуальні особливості дітей групи ризику щодо адиктивної поведінки;
3. розкрити методіку профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику.

Оскільки адиктивна поведінка дітей групи ризику має стійку тенденцію до зростання, постає питання критеріїв визначення ступеня дезадаптації. Як розрізнити дитину, яка захоплюється певним видом діяльності від дитини-адикта? Як і в девіантології в цілому, у визначенні етапів формування адиктивної поведінки зворотного моменту немає, є розуміння прикордонної зони. Критеріями визначення адиктивної поведінки можуть бути:

- існування людини в нереальному світі;
- відмова визнати існування у себе проблеми адиктивної поведінки;
- нівелювання базових цінностей;
- зупинка особистісного розвитку, деградація;
- соціальна дезадаптація різних ступенів важкості.

Адиктивна поведінка – це різновид девіантної поведінки, для якого притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних психоактивних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій.

Особливе занепокоєння серед дітей групи ризику викликають сьогодні саме хімічні адикції, тобто вживання психоактивних речовин у силу їх особливої необоротної шкоди на організм неповнолітніх, а також у силу їх катастрофічного розповсюдження серед дітей групи ризику.

Психоактивні речовини – це хімічні з'єднання та природні продукти, що мають вибірккову активність по відношенню до психічної діяльності: заспокоюють, стимулюють, дезорганізують тощо [2, с. 185]. Згідно класифікації ВОЗ десятого (останнього) перегляду 1989 року в перелік психоактивних речовин включено: алкоголь, опіати, канабіс, седативні (гіпнотичні) речовини, кокаїн, стимулятори (у тому числі кофеїн), галюциногени, тютюн, неідентифіковані речовини, що приймаються з психоактивною метою (засоби побутової хімії, рослини та гриби наркотенного змісту тощо) [3].

Діти групи ризику щодо адиктивної поведінки – це умовна група неповнолітніх, яка в силу своїх індивідуальних особливостей є особливо вразливою щодо прилучення до психоактивних речовин.

Згадані особливості можна умовно розділити на соціальні, біологічні та психологічні.

До соціальних відносимо перш за все сімейне неблагополуччя, конфліктні стосунки між батьками, проживання дитини в неповній сім'ї, в сім'ї з неправильними типами виховання, відсутність педагогічних знань батьків, неконтрольовану кількість кишенькових грошей у дитини, негативний соціально-психологічний статус у колективі.

До біологічних належать: проживання в екологічно забрудненому регіоні, наявність хронічних захворювань у дитини, алкогольний або наркотичний синдром плоду, біологічна схильність, спадкова схильність,

Психологічними особливостями є: акцентуації характеру та психопатії (особливо вразливими щодо адиктивної поведінки вважають нестійкий, гіпертимний, епілептоїдний, експлозивний, істероїдний типи); психологічна готовність та особистісна схильність до адиктивної поведінки (за визначенням Н. Максимової та С. Толстоухової).

Тобто, спектр особливостей, які дозволяють діагностувати належність дитини до групи ризику, дуже широкий, це потребує уникнення однобокості та суб'єктивності суджень.

Важливим напрямком профілактики є індивідуальна робота з дітьми групи ризику. Сьогодні індивідуальна робота стала рівноправною самостійною формою виховного процесу. Вона дозволяє відкривати широкий простір для вибору методів виховання, допомагає встановленню продуктивного спілкування між педагогом та вихованцем, сприяє встановленню довіри між ними, активізує пізнавальну діяльність.

Зміст і характер роботи визначається окремо для кожного випадку, виходячи з однієї умови – їх відповідності віку, рівню, особливостям особистості та результатам діагностичних процедур. Основний метод, який застосовується в ході індивідуальної роботи – це вільний діалог педагога і вихованця. Завдання полягає в тому, щоби підліток усвідомив

цінність та унікальність своєї особистості, щоб у нього виникла потреба у реалізації своїх здібностей, почала формуватись орієнтація на здоровий спосіб життя з усвідомленням важливості збереження власного здоров'я і чітким уявленням перспектив життя, в якому немає місця вживанню психоактивних речовин.

Починати профілактичну роботу потрібно з виявлення дітей групи ризику. Попереднім методом виявлення є метод вивчення документів, якщо є така можливість, то з особистої справи дитини. Там містяться медичні дані, причому можливі запити в медичні установи відповідного профілю. Умовами ризику є наявність діагнозів психічних, психосоматичних та важких хронічних захворювань. Умови сімейного виховання також дещо висвітлені в документах: відбираються діти, які виховуються у неповних сім'ях та сім'ях групи ризику. Не зайвим є і вивчення показників успішності навчання. Отримання у школі вкрай низьких оцінок говорить про труднощі соціалізації, що може призводити до виникнення психологічної напруги внаслідок "ситуації неспіху". Корисні відомості також містяться в характеристиках з міста навчання, хоча вони не завжди відповідають дійсності.

Наступним кроком вивчення документів є більш докладне вивчення сімейно-побутових умов дитини і, нарешті, проведення діагностики особистої схильності дитини до адиктивної поведінки.

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

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

Першим кроком є метод бесіди. Першим завданням соціального педагога під час бесіди є встановлення гарного контакту з дитиною. Проводиться бесіда у спокійному, доброзичливому тоні, звертатися до дитини потрібно на ім'я. Педагогу слід мати інформацію у запасі на теми, які цікавлять сучасних дітей. Припустимі тільки захоплення, а у випадку ускладнень – підбадьорювання. Другим завданням бесіди є з'ясування характеру і ролі соціального оточення. При встановленні гарного контакту із обстежуваним можливо з'ясувати його суб'єктивну оцінку свого найближчого соціального оточення, його інтереси та ціннісні орієнтації, плани на майбутнє і ставлення до свого минулого,

оцінку своїх вчинків, деяких особистісних якостей і себе в цілому. Відомості, отримані в ході бесіди, використовуються лише як матеріал для співставлення з результатами, отриманими іншими методами, а не як достовірне джерело інформації.

Третім завданням соціального педагога під час бесіди є створення і підтримка невимушеного вільного тону спілкування під час обстеження. Дитина повинна бути впевнена, що основна мета її перебування тут – виконання завдань, а бесіда ведеться “просто так”, із природної потреби людей у спілкуванні. Саме тому не обумовлюються конкретні питання педагога і тим більше послідовність їх та кількість витраченого часу.

Наступним методом є метод спостереження. Результати застосування цього методу також використовуються для співставлення з іншими даними. Аналіз зовнішнього вигляду дитини дозволяє зробити наступні припущення: про наявність алкогольної інтоксикації; про можливе зловживання психоактивними речовинами; про зв'язок з асоціальними угрупованнями; про благополуччя сімейної атмосфери (брудний, неохайний вигляд або доглянутий). У ході спостереження фіксується емоційне ставлення дитини до обстеження: цікавість або байдужість, тривога або впевненість, скутість або невимушеність, динаміка психічного стану дитини, зміна її настрою, спеціально фіксуються теми, які викликали емоційний відгук. Також аналізуються жести обстежуваного, його манера триматися.

Обстеження повинно проводитися в окремій кімнаті, куди ніхто не повинен входити, бажано, щоб туди не доносилися сторонні шуми. Не варто також розташовувати обстежуваного обличчям до вікна, це відволікатиме його.

Порядок пропонування експериментальних методик визнається таким чином, щоб створити оптимальні умови для роботи обстежуваного. Тому починати логічно з методик, що найменше зачіпають “Я-концепцію” досліджуваного, а потім переходити до більш особистісно значущих. Перше експериментальне завдання – один з малюночних тестів – методика “неіснуюча істота”. Цей метод дає наочне уявлення про образи, які виникають у психіці. Друге експериментальне завдання – мотиваційний тест Хекхаузена, що надає інформацію щодо рівень інтелекту, навчальних навичок, рівень здатності до самоаналізу, небажання давати собі звіт у своїх діях, замислюватись над своїми вчинками. Третє експериментальне завдання – це тест Розенцвейга, який дає уявлення про наявність фрустрації. Четверте експериментальне завдання – опитувальник Леонгардта – Шмішека, що виявляє типи акцентуацій характеру та психопатії. П'яте завдання проводиться у вигляді стандартизованої бесіди, розробленої у відповідності з методикою “Життєвий шлях особистості”, що розкриває ціннісні орієнтації та відношення до світу. Шосте завдання – це методика “Тест 20 тверджень”, яка розкриває рівень самооцінки дитини. Сьоме експериментальне завдання – методика Хопре-Серебрякової

“Розв’язання задач на кмітливість різного ступеня складності”, що виявляє рівень інтелекту та особливості функціонування вищої нервової діяльності [2].

Тут і далі викладені лише особливості методик, оскільки кваліфікований спеціаліст сам визначає нормативні показники відповідно до конкретного контингенту досліджуваних. Виконавши всі дії, отримують показники ступеня вірогідності, наявності, схильності до адиктивної поведінки.

Етап виділення дітей групи ризику – це нетривкий, але дуже важливий компонент системи профілактики, його можна назвати умовою ефективності подальшого виховного процесу, а щодо виділених дітей він дозволяє своєчасно і цілеспрямовано здійснювати корекцію особистісних особливостей, які обумовлюють схильність до адиктивної поведінки.

У результаті виявлення дітей “групи ризику” щодо адиктивної поведінки отримують об’єкт перш за все індивідуального впливу. Організуються зустрічі таких дітей із соціальним педагогом таким чином, щоб дитина могла у будь-який час звернутися до фахівця за допомогою і порадою. Окремо запроваджуються зустрічі один раз на місяць для окремих дітей, які потребують навчання методам релаксації. На перший погляд ці зустрічі не спеціально спрямовані на подолання проблем тютюнопаління, алкоголізму і наркоманії, але вони усувають широкий спектр причин адиктивної поведінки, пов’язаний з проблемами спілкування, адаптації, морально-психологічної стресостійкості особистості, з нервовими напруженнями, відхиленнями в соціально-психологічному розвитку.

Також один раз на місяць мають бути організовані індивідуальні зустрічі соціального педагога з дітьми, що вже мають досвід адиктивної поведінки. Індивідуальна корекційна робота спрямована на формування вольових якостей, здатності до відмови від наполегливого пропонування психоактивних речовин, на подолання потягу до алкоголю і наркотиків.

І, звичайно, при індивідуальній виховній роботі не можливо обійтися без зустрічей із сім’єю дітей, що палять тютюн, зловживають алкоголем і наркотиками. Причому найчастіше фахівці мають справу з двома основними типами сімей: це благополучні сім’ї, в яких немає випадків алкоголізму і наркоманії, та сім’ї, в яких один з батьків (частіше – батько) зловживає або хворий на алкоголізм. У першому випадку робота спрямована на покращення відносин дітей із батьками, сімейного мікроклімату в цілому та виявлення і нейтралізацію причин, що спонукають саме цю дитину звернутися до психоактивних речовин. У другому випадку додатково педагог проводить бесіди з батьками окремо, за їх згодою направляє на участь у тренінгах профілактики алкогольної залежності та на лікування в медичні заклади. Від останніх двох пропозицій батьки хоч і найчастіше відмовляються, але ясно розуміють, що є основною причиною адиктивної поведінки їх дітей, усвідомлюють, що без змін у власному житті неможливо створити гідні умови життя для

дітей. Регулярність зустрічей визначається для кожної сім'ї окремо, від одного разу на рік до двох разів за семестр.

Якщо на початковому етапі профілактичної роботи діти та їх батьки активно залучаються до індивідуальної роботи, їм назначаються окремі зустрічі, то подальша робота з ними вже йде за інерцією і вони вже самі приходять на зустрічі і вимагають їх регулярності.

У цілому індивідуальна робота дозволяє краще зрозуміти проблеми адиктивної поведінки дітей ризику на практиці, окремо підійти до кожного випадку вживання психоактивних речовин. Тільки індивідуальні форми роботи, окремий підхід до кожної дитини дозволяють ефективно боротися з проблемами тютюнопаління, вживання алкоголю і наркотиків.

У практиці соціально-педагогічної роботи сьогодні широко використовують поведінковий підхід. Поведінковий підхід – це підхід, який базується не на психоактивних речовинах та їх впливі на організм, а на людях і аналізі причин їх учинків. У рамках поведінкового підходу діють окремі програми [1].

Ефективність профілактичної роботи у сфері попередження вживання алкоголю, наркотиків, тютюнопаління серед дітей групи ризику передбачає також дотримання певних принципів.

Вони складаються з наступного:

1. Профілактика адиктивної поведінки серед дітей групи ризику повинна здійснюватись обов'язково по запобіганню вживання всіх психоактивних речовин одночасно, виходячи з висновку про те, що всі вони мають єдині причини вживання, схожу дію на організм і призводять до психофізичної залежності.

2. Профілактика адиктивної поведінки повинна спиратись на першочергову спеціальну підготовку адміністрації і викладачів навчального закладу, спеціальну освіту батьків.

3. Система профілактичної роботи базується, по-перше, на особливостях вікової психології, особистісних особливостях, по-друге, на особливостях та специфіці контингенту учнів та їх інтересів, по-третє, на врахуванні різнопланового впливу психоактивних речовин на організм неповнолітніх, в-четвертих, на нейтралізації умов та факторів адиктивної поведінки, і, в-п'ятих, на протидії рекламним кампаніям алкогольної і тютюнової індустрії та іншим варіантам пропонування психоактивних речовин з боку оточуючого середовища.

Форми і методи профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику – це ті форми і методи, які передбачають виховання антинаркотичної спрямованості особистості шляхом формування її морально-психологічної стійкості як основного характерологічного утворення, що відіграє вирішальну роль у критичних ситуаціях, ситуаціях вибору, пропозицій наркогенних речовин.

У цьому руслі ефективним буде проведення адаптованих для певної вікової категорії та специфіки навчально-виховної роботи закладу: психологічних тренінгів адаптації, тренінгу спілкування, тренінгу

формування впевненості в собі та вміння виходу зі стресових ситуацій. Як масову форму роботи корисно організувати допомогу геріатричному центру в рамках морального виховання; а також масові розважальні заходи як умову змістовного проведення дозвілля.

Психологічний тренінг не випадково відноситься до основних методів системи профілактики адиктивної поведінки. Аналіз психолого-педагогічної літератури та роботи фахівців показав, що адиктивна поведінка часто зумовлена певними вадами психічного розвитку. Навіть такі на перший погляд властивості, як слабка пам'ять, бідна уява, недостатня зосередженість можуть стати поштовхом до вживання психоактивних речовин. Тому і потрібно обрати таку форму групової роботи, як психокорекційний тренінг. Його завданнями є корекція особистісних якостей, формування впевненості в собі та вміння виходу зі стресових ситуацій.

Беручи до уваги, яким стресом для певного кола підлітків є зміна соціального оточення та перехід до нової соціальної ролі, потрібно провести тренінг адаптації до умов навчального закладу. Метою тренінгу є сприяння психологічній адаптації до умов навчання, зокрема: корекція хибних очікувань і типових емоцій, підвищення мотивації навчання, знаходження оптимальних моделей поведінки в учнівському середовищі, добір оптимальної стратегії навчання. Програма тренінгу підсилює процес адаптації, переводить його на актуалізований, усвідомлюваний рівень.

Передбачити таку важливу умову адиктивної поведінки, як негативний статус у колективі та несприятливий психологічний клімат покликано введення тренінгу комунікативних умінь. Метою тренінгу є набуття особистістю більш компетентного способу поведінки при виконанні певних соціальних ролей.

Ці програми, як вже зазначалось, є формами непрямого профілактичного впливу. Вони повинні передувати тренінговим заняттям, які відносяться до форм прямого впливу.

Масові розважальні заходи покликані заповнити вільний час змістовним проведенням дозвілля, яке стане механізмом протидії впливу негативної молодіжної субкультури.

Форми і методи прямого профілактичного впливу – це форми і методи антинаркотичного виховання.

Серед таких методів ефективними будуть: відвідування наркодиспансеру та бесіди підлітків із наркоманами, що знаходяться на лікуванні; бесіди із запрошеними на виховні години працівниками кримінальної служби міліції у справах неповнолітніх, відділу з незаконного обігу наркотичних речовин, працівниками ЦСССДМ, працівниками медико-соціального реабілітаційного центру, лікарями-валеологами; конкурси плакатів та стіннівок; видозмінені та розроблені нові соціально-психологічні тренінги з профілактики адиктивної

поведінки дітей групи ризику; організована підготовка волонтерів у рамках програми “Рівний – рівному”.

Сьогодні дуже популярним є такий метод групової роботи, як соціально-психологічний тренінг. Як специфічні для пропонованої системи профілактики, можна запропонувати такі тренінги: модуль “За життя без наркотиків”, “Підхід життєвих ситуацій у профілактиці тютюнових проблем”. Модуль “За життя без наркотиків” є комплексом матеріалів для занять, спрямованих на набуття підлітками знань, умінь і навичок попередження вживання наркотиків. Основу занять становлять психолого-педагогічні методики видатних вітчизняних і зарубіжних авторів. Інформацію наведено таким чином, щоб показати шкідливість наркотичних речовин, наслідками руйнівного впливу яких стають погіршення і втрата здоров'я, моральна деградація, зниження працездатності, втрата сімейного щастя, скоєння правопорушень і перехід на хибний шлях злочинності; пояснити механізм дії речовин і отрут рослинного походження на органи і системи, зокрема їх негативну дію на мозок, розкрити механізм формування хворобливої пристрасті, швидкого звикання до наркотиків, а також до тютюну і алкоголю. Інформація модуля викладається таким чином, щоб забезпечити усвідомлення ідеї небажаності будь-якого експериментування з наркотичними речовинами.

Збірка “Підхід життєвих ситуацій в профілактиці тютюнових проблем” є основою профілактичної роботи у сфері попередження тютюнопаління. Ці два тренінги, а також модуль “Фабрика зірок на сцені життя” об'єднуються в одну тренінгову програму профілактики вживання психоактивних речовин, розраховану на декілька років.

Форми і методи третинної профілактики адиктивної поведінки – це форми і методи корекційної роботи з підлітками, що зловживають тютюнопалінням, регулярно вживають алкоголь та наркотики, а також робота по профілактиці рецидивів алкогольної і наркотичної залежності.

Ефективність показало проведення психологічного практикуму для батьків щодо “техніки безпеки” тютюнопаління та вживання алкоголю у сім'ї, індивідуальна робота психолога з дітьми групи ризику: бесіди, консультації, навчання методам релаксації.

Таким чином, діти групи ризику щодо адиктивної поведінки – це умовна група неповнолітніх, яка в силу своїх індивідуальних особливостей є особливо вразливою щодо прилучення до психоактивних речовин. Особливості поділяються на соціальні, біологічні та психологічні. Важливим напрямком профілактики є індивідуальна робота з дітьми групи ризику. Форми профілактики – це форми непрямого профілактичного впливу, форми прямого впливу, та заходи третинної профілактики.

Література

- 1. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
2. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова – К. : ДЦССМ, 2000. – 200 с.
3. Пихтіна Н. П. Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Ніна Порфирівна Пихтіна. – К., 2000. – 210 с.

Золотова Г. Д. Особливості соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику

Стаття висвітлює особливості соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику, містить характеристику груп ризику відносно адиктивної поведінки; розкриває індивідуальні особливості дітей групи ризику щодо адиктивної поведінки; пропонує методи профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику.

Ключові слова: адиктивна поведінка, соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки, діти групи ризику, психоактивні речовини.

Золотова А. Д. Особенности социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения среди детей группы риска

Статья освещает особенности социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения среди детей группы риска, содержит характеристику групп риска относительно аддиктивного поведения; раскрывает индивидуальные особенности детей группы риска относительно аддиктивного поведения; предлагает методы профилактики аддиктивного поведения среди детей группы риска.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения, дети группы риска, психоактивные вещества.

Zolotova H. D. Features of social-pedagogical prophylaxis of addiction conduct among the children of group of risk

The article exposes the features of social-pedagogical prophylaxis of addiction conduct among the children of group of risk, to “put description of notion risk groups in relation to the addiction conduct”; individual features of children of group of risk in relation to the addiction conduct; method of prophylaxis of addiction conduct among the children of group of risk.

Key words: addiction conduct, social-pedagogical prophylaxis of addiction conduct, to put risk groups, psychoactive matters.

УДК 364-322+364-78-053.66

Клочан Ю. В., Донченко Є. О.

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

За останні роки волонтерська діяльність набула значного поширення у нашій країні за рахунок введення чіткого законодавчого регулювання. Зазначимо, ще в 1998 р. в Україні почала реалізовуватися регіональна програма “Ініціативи в роботі на добровільних засадах” (ідея Фонду Сороса) задля відновлення волонтерства як запоруки успішності демократичних перетворень, активізації добровільної праці громадян. Згідно з Законом України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” [1] сприяння розвитку та підтримка волонтерського руху є одним із основних напрямів державної політики у сфері соціальної роботи з дітьми та молоддю. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг” [2] була створена Координаційна рада з питань розвитку та підтримки волонтерського руху. Наразі зростає кількість громадських організацій та об’єднань, які функціонують із метою надання соціальної допомоги різним соціальним групам людей.

Історико-феноменологічний аналіз волонтерства вивчали Н. Ларіонова, В. Кратінова, О. Караман. Зміст, принципи, практичний досвід організації волонтерської діяльності, підготовка волонтерів достатньо досліджувалися у вітчизняній науковій літературі, зокрема О. Безпалько, З. Бондаренко, З. Зайцевою, І. Зверєвою, А. Капською, Л. Коваль, Т. Лях та іншими. Наприклад, З. Бондаренко розглядала специфіку організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. Т. Лях розкрила особливості соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп. Однак бракує наукових доробків щодо аналізу волонтерської діяльності як засобу розвитку соціальної активності підлітків, що й окреслюється як мета нашої статті.

Відомо, що підлітковий вік являється переломним, критичним періодом життя людини. Тривалість цього життєвого етапу варіюється в залежності від рівня суспільного розвитку від 11 до 20 років. У нашому дослідженні підлітковий вік – це період з 11 до 14,5 років. Слід зазначити, що підлітковий вік був і є об’єктом вивчення багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників (з точки зору біології, психоаналізу, соціопсихоаналізу, антропології, соціальної психології), оскільки він знаменує собою перехід до дорослості, а особливості його протікання впливають на всі подальші життєві етапи кожної особистості. Ст. Холл виокремив низку протиріч, притаманних підліткам, які полягають у: надмірній активності, яка може призвести до виснаження; безумній

веселості, яка замінюється сумом; переході впевненості у собі у сором'язливість; чергуванні егоїзму з альтруїзмом; зміні високих моральних устремлінь низькими потягами; зміні спілкування ізольованою тощо, тобто відбувається криза самоусвідомлення, переборюючи яку, людина набуває "почуття індивідуальності" [3]. Р. Хевігхерст визначив вісім основних задач розвитку, які мають бути вирішеними у підлітковому віці, зокрема:

- прийняття власної зовнішності й уміння ефективно володіти тілом;
- формування нових відносин із ровесниками;
- прийняття чоловічої чи жіночої соціально-сексуальної ролі;
- досягнення емоційної незалежності від батьків;
- підготовка до трудової діяльності;
- підготовка до вступу в шлюб;
- прояв бажання нести соціальну відповідальність і розвиток відповідної поведінки;
- оволодіння системою цінностей та етичних принципів, якими можливо керуватися у житті [4, с. 77].

Установлено, що особистісні якості й соціальні навички більш важливий критерій популярності серед підлітків, а ніж успіхи у чомусь чи зовнішні характеристики. Відтак, прийнятними особливостями особистості підлітка вважаються: уміння ладнати з іншими, активність, енергійність, участь у суспільному житті, уважність, тактовність, уміння танцювати, грати в різні ігри, розважатися, гарна репутація, прояви доброти, співпереживання, розуміння, відсутність егоїзму, щедрість, привітливості, оптимізм, почуття відповідальності, гумору, впевненості у собі тощо [4, с. 349 – 351]. З цього випливає, що розвиненість якості соціальної активності у підлітка гарантує йому своєрідне схвалення у середовищі товаришів, дорослих людей, а суспільству та державі – цінну особистість, котра зможе займати активну позицію у власній та соціальній життєдіяльності.

Ретельніше проаналізуємо соціальну активність як соціально-педагогічну категорію, її місце у структурі соціальності. По-перше, вкажемо, що соціальність є результатом соціального виховання. Нашому дослідженню імпонує концепція ученої А. Рижанової, згідно з якою соціальне виховання – "процес створення сприятливих умов у соціумі з метою становлення, розвитку, вдосконалення соціальності (визначеної потребами культурної динаміки) соціальних суб'єктів їх спільними зусиллями через усі соціокультурні сфери" [5, с. 25], де "соціальність" – "як мета соціального виховання – ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, соціальної поведінки – та соціально-виховний результат – прояв індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціального буття, зокрема, до сімейного, етнічного, релігійного, регіонального, глобального тощо" [6, с. 14]. Таким чином, соціальна

активність розглядається як складова соціальних якостей у структурі соціальності як результату соціального виховання.

Стосовно визначення поняття соціальної активності, то, наприклад Л. Мардахаєв, розуміє під ним „сукупність методів, процедур, спрямованих на зміну соціальних умов відповідно до потреб, інтересів, цілей та ідеалів, на висування та реалізацію соціальних інновацій, формування у себе необхідних соціальних якостей” [7, с. 17]. Розглядатимемо соціальну активність підлітка як діяльнісне освоєння, відтворення та перетворення ним соціального середовища, прояв позитивного ставлення до громадської діяльності. Створення умов для розвитку соціальної активності сучасних підлітків – це не лише сприяння зміцненню їхнього соціального статусу у групі, але й своєрідна профілактика вікових, соціальних, психологічних проблем, які є для них актуальними. Це запобігання прояву протиправної, асоціальної, адиктивної, саморуйнівної поведінки через включення підростаючого покоління до різноманітної позитивної соціальної діяльності, безкорисливої зокрема.

Отож, проаналізуємо такий засіб розвитку соціальної активності підлітків, як волонтерська діяльність. Остання являє собою “будь-яку соціальну, суспільно-корисну, систематичну та вмотивовану неприбуткову діяльність фізичних та юридичних осіб, що провадиться шляхом виконання робіт, надання послуг громадянам, організаціям і суспільству загалом. Волонтерська діяльність – індивідуальна чи колективна – це спосіб підтримки та зміцнення таких людських цінностей, як піклування та надання допомоги членам громади; використання кожною людиною своїх прав та обов’язків як члена певної громади у процесі навчання та розвитку впродовж усього життя, реалізуючи весь свій людський потенціал; взаємодії між людьми, незважаючи на всі відмінності, для спільного життя в здоровому стабільному суспільстві, для спільного вироблення нових способів вирішення проблем, які виникають” [8, с. 37]. Людей, котрі добровільно здійснюють благодійну неприбуткову та вмотивовану діяльність, яка має суспільно-корисний характер, називають волонтерами [8, с. 37]. Зауважимо, згідно з Загальною декларацією про волонтерську діяльність (останній варіант прийнятий на XVI Всесвітній конференції добровольців у 2001 р. в Амстердамі) добровольці керуються наступними принципами:

- визнають право на волонтерство за всіма чоловіками, жінками та дітьми, незалежно від їхньої расової приналежності, віросповідання, фізичних особливостей, відповідного соціального та матеріального становища;
- поважають гідність і культуру всіх людей;
- надають допомогу, безкоштовні послуги особисто або організовано в дусі партнерства і братерства;

- визнають рівну важливість особистих і колективних потреб, сприяють їх колективному забезпеченню;
- ставлять перед собою мету перетворити волонтерство в елемент особистого процвітання, набуття нових знань і навичок, удосконалення здібностей, стимулюючи для цього ініціативу і творчість людей, надаючи кожному можливість бути творцем, а не користувачем, спостерігачем; стимулюють почуття відповідальності, заохочують сімейну, колективну і міжнародну солідарність [9].

Беручи участь у волонтерській діяльності, підлітки мають можливість активно засвоювати соціальні цінності, проявляти ініціативність, комунікабельність, вчитися безконфліктно взаємодіяти тощо через засвоєння прав і обов'язків волонтера. Останній має право на проведення волонтерської діяльності самостійно або ж як член волонтерської організації, проходження відповідної підготовки, підвищення своєї кваліфікації, проведення волонтерської діяльності у безпечних умовах, забезпечення спеціальним одягом, взуттям, підтримання зв'язків із волонтерськими організаціями інших країн. Обов'язки волонтера передбачають своєчасність та високоякісність у виконанні зобов'язань, прояв шанобливості до отримувачів волонтерської допомоги, звітування про надану допомогу, забезпечення конфіденційності інформації про осіб, котрим надається допомога [8, с. 36 – 37].

Окрім того, освоєння підлітком нової соціально-корисної ролі, на нашу думку, сприятиме вирішенню ще однієї досить важливої проблеми. А. Залкінд, Л. Виготський зазначали, що найяскравішими інтересами підлітків є їхній інтерес до своєї особистості (“еґоцентрична домінанта”), потяг до супротивного, що може проявлятися в хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, протесті (“домінанта зусилля”) тощо [3], тобто підлітку притаманно проявляти свою індивідуальність, часто не замислюючись над її спрямованістю. Участь у волонтерській діяльності являється своєрідним гальмом необдуманих вчинків, що дасть змогу урівноважити у свідомості підлітка поняття “індивідуальне” й “соціальне”, тобто зрозуміти, що гармонійна особистість визначається як власними якостями й цілями, так і через зв'язки з іншими людьми, реалізовує як власні можливості, так і групові цілі, не змінює самій собі, але й усвідомлює, що людина – це не “одинокий острів”.

Отже, для підлітка основними причинами участі у волонтерській діяльності є можливість самоутвердитися в очах однолітків, батьків, учителів, бажання знайти нових друзів, можливість спілкування з однолітками, розширення кола проведення власного дозвілля. Необхідно пам'ятати, що робота з підлітками потребує зважання на певні важливі принципи, які є загальновідомими: робота добровільного помічника не має перешкоджати навчанню; не має бути одноманітною; у кожній справі, яку довірили підліткам, обов'язково має бути місце для їхньої власної ініціативи й самостійних рішень; їхня участь у волонтерському

русі має бути погодженою з батьками і вчителями; робота має бути безпечною для психіки; потрібно чітко визначити засоби заохочення, ні в якому разі не обіцяти більше, а ніж можна дати; не можна переоцінювати можливості дітей, особливо вголос; важливо, щоб результати діяльності усвідомлювалися підлітками, оскільки останні мають зрозуміти свою значимість у спільній справі.

Резюмуємо, що волонтерська діяльність являється важливим засобом розвитку соціальної активності підлітків як діяльнісного освоєння, відтворення та перетворення ними соціального середовища, прояву позитивного ставлення до громадської діяльності. Участь підлітків у волонтерському русі дає їм змогу здійснити власний внесок у розв'язання актуальних соціальних проблем, випробувати свої можливості, що, у свою чергу, задовольнить допитливість молодого розуму, що прагне пізнання, енергії, жаги діяльності. Громадськості та державним діячам необхідно пам'ятати, що лише цілеспрямованою активністю особистостей альтруїстичних, ініціативних, духовно багатих уможливлується удосконалення соціально-культурного розвитку країни, тому постійна підтримка волонтерського руху, залучення до його діяльності дітей та молоді є нагальним суспільним і державним завданням. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розробка соціально-педагогічної програми розвитку соціальної активності підлітків засобами волонтерської діяльності.

Література

- 1. Про** соціальну роботу з дітьми та молоддю : закон України від 21 черв. 2001 р. № 2558 // Голос України. – 2001. – 27 лип. – С. 4.
- 2. Про** волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг : положення від 10 груд. 2003 р. № 1895 // Офіційний вісник України. – 2004. – № 51. – С. 26 – 73.
- 3. Подростковый** возраст в свете разных концепций. – Режим доступа: http://ido.rudn.ru/psychology/age_psychology/9.html.
- 4. Райс Ф.** Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 656 с.
- 5. Малько А. О.** Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : монографія / А. О. Малько. – Х. : ХДАК, 2004. – 285 с.
- 6. Рижанова А. О.** Развитие соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.05 / А. О. Рижанова ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2005. – 44 с.
- 7. Словарь** по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
- 8. Соціальна** педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д.Звереві. – К. : Центр учбової л-ри, 2008. – 336 с.
- 9. Лях Т. Л.** Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80>

Клочан Ю. В., Донченко Є. О. Волонтерська діяльність як засіб розвитку соціальної активності підлітків

Досліджується волонтерська діяльність як засіб розвитку соціальної активності підлітків. Соціальна активність підлітків розглядається як діяльнісне освоєння, відтворення та перетворення ними соціального середовища, прояв позитивного ставлення до громадської діяльності.

Ключові слова: волонтерська діяльність, соціальна активність, підлітки.

Клочан Ю. В., Донченко Е. А. Волонтерская деятельность как средство развития социальной активности подростков

Исследуется волонтерская деятельность как средство развития социальной активности подростков. Социальная активность подростков рассматривается как деятельностное освоение, воспроизведение и преобразование ими социальной среды, проявление позитивного отношения к общественной деятельности.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, социальная активность, подростки.

Klochanch Y. V., Donchenko Y. O. Voluntary activities as means of development of social activity of teenagers

Voluntary activities are studied in this article as means of development of social activity of teenagers. Social activity of teenagers is active learning, reproducing and transformation of social surroundings, manifestation of positive attitude to social activities.

Key words: voluntary activities, social activity, teenagers

УДК [376.015.31:613.88]-056.36

Павлюк Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Проблема статево-рольової соціалізації, що включає в себе питання формування психічної статі дитини, психічних статевоїх відмінностей і статевої диференціації, знаходяться на стику ряду наук (соціальної педагогіки, соціології, біології, медицини, психології та ін.) Вона є однією з найважливіших проблем дитячої, соціальної, педагогічної психології, тому що без її рішення неможливо розробити методи адекватного диференційованого підходу до виховання дітей різного віку. Також ця проблема привертає велику увагу психологів і психіатрів, які прагнуть з'ясувати, у якій мірі статевоїх відмінностей зумовлені

біологічними та соціальними факторами, які психологічні механізми виникнення статевих ролей.

Однією з актуальних проблем педагогічної науки і практики є проблема становлення статевої ідентичності, оскільки статева ідентичність належить до числа базових характеристик людини. Ідентичність є одним з феноменів, що розглядаються в аспекті соціалізації та адаптації до умов різних сторін діяльності і спілкування. Належність людини до певної статі визначає становлення особистості, її інтереси, формування особливої системи уявлень про себе як про людину певної статі, що включає специфічні для чоловіків і жінок потреби, мотиви, ціннісні орієнтації і відповідні цим утворенням форми поведінки.

Метою даної статі є дослідити особливості статево-рольового розвитку підлітків та юнаків з розумовою відсталістю.

Підлітковий та юнацький вік є найбільш вразливим, оскільки основним завданням в даний віковий період є формування ідентичності, у тому числі і статевої ідентичності, основним механізмом якої є статева ідентифікація.

Розумово відсталі старшокласники заслуговують особливої уваги у зв'язку з тим, що їх статево-рольовий розвиток відрізняється від розвитку здорових дітей, як і формування у них статево-рольової поведінки, сексуальної активності та орієнтації, обізнаності в питаннях статі.

Відомо, що у дітей і підлітків з розумовою відсталістю спостерігаються різні порушення розвитку особистості, що зумовлені значною складністю засвоєння соціальних зв'язків та стосунків.

Д. Ісаєв, В. Каган, В. Гарбузов вказують на те, що при порушеннях соціальної адаптації розумово відсталіх підлітків можуть проявлятися відхилення у формуванні статевої ідентичності і засвоєнні статевих ролей [2; 3; 4].

З біологічної точки зору, стать є поняттям, що визначає роль суб'єкта в процесі репродукції і зводиться до поєднання морфологічних і фізіологічних особливостей організму, що забезпечують статеве розмноження. У той же час поняття "стать", "статева приналежність" позначають особистий соціальний статус індивіда як чоловіка і жінки [7, с. 505].

Як підкреслюють багато авторів, у даний час діти отримують менш чітко і більш гнучке уявлення про мужність і жіночність. Проте залишається значна кількість факторів, що впливають на те, як буде складатися сексуальна роль хлопчика або дівчинки. Широко відомі спостереження, коли діти, позбавлені емоційного контакту з матір'ю в перші місяці життя, ризикують вирости недостатньо здатними до контакту, з більш-менш важкими порушеннями психіки. У дівчаток емоційна ізоляція від матері, недостатня материнська любов, відсутність ласки в дитинстві приводять в подальшому до невластивим жінкам агресії і черствості, відсутності материнського інстинкту [3; 4].

Д. Ісаєв і В. Каган підкреслюють, що "...статеве виховання в сім'ї – не просто сукупність впливів дорослих на дитину. Це складна система взаємовпливів, у якій існують свої внутрішні проблеми і протиріччя. Однак значення їх не завжди є негативним. З одного боку тому, що вони можуть врівноважувати і компенсувати один одного, а з іншого – тому, що спонукають дитину до власної активності і пошукової поведінки" [3, с. 24].

Формування статево-рольових установок і стереотипів поведінки тісно пов'язане з процесом психосексуального розвитку особистості. Психосексуальний розвиток особистості людини починається з моменту її зародження і продовжується впродовж усього життя. На думку І. Кона, він передбачає 7 послідовних етапів:

1. Пренатальний період (від зачаття до народження) – відбувається формування статі на генетичному, гонадному, морфологічному рівнях і рівні структур головного мозку, що відповідають за статеву поведінку.

2. Парапубертатний період (від народження до 6 років) – формується статева самосвідомість і стереотипи статево-рольової поведінки (перше статево-рольове «примірювання»). З 1,5 місяців до 1 року – стадія немовляти, на якій відбувається адаптація дитини на психоемоційному рівні. Близько 2-х років дитина здатна визначати свою стать, але ще не може пояснити свою статеву приналежність. З 2 до 3 років – подальший період розвитку статевої самосвідомості – дитина визначає стать іншої людини, але на основі зовнішніх ознак (одяг, довжина волосся тощо). У 5-6 років дитина чітко ідентифікує себе з певною статтю, усвідомлює незворотність статевої ролі.

3. Препубертатний період (7-11 років) – продовжується формування стереотипу статево-рольової поведінки (друге статево-рольове «примірювання»). Хлопці і дівчата утворюють гомогенні за статтю групи, стосунки між якими визначаються як «статєва сегрегація». Основою цих проявів є психологічні закономірності психосексуальної диференціації.

4. Пубертатний період (12-16 років) – відбувається статеве дозрівання і формування платонічної, еротичної і початкової фаз сексуального лібідо (сексуального потягу). Переживання підлітком свого «фізичного Я» і тривожно-суперечливе ставлення у цьому віці до тіла передбачає сильний психозахисний, психопрофілактичний компонент розвитку. Юнаки і дівчата надають великого значення тому, наскільки їх тіло і зовнішність відповідають статево-рольовому зразку маскуліності і фемініності. Інтенсивний гормональний розвиток є чинником підліткової і юнацької гіперсексуальності. Сексуальна активність має експериментальний характер, відбувається процес усвідомлення функцій власного тіла, випробування варіантів взаємодії з однолітками своєї і протилежної статі.

5. Перехідний період становлення сексуальності (17-26 років) – характеризується проявами потреби і здатності до інтимної психологічної близькості з іншою людиною, яка передбачає і сексуальну близькість.

6. Період зрілої сексуальності (27-55 років) – регулярне статеве життя. Продуктивність виступає як піклування старшого покоління про покоління молодше.

7. Інволюційний період (55-70 років і старше) – зниження статевої активності, регрес лібідо. Характеризується появою почуття задоволеності, повноти життя [6, с. 39 – 40].

Таким чином, у дитячому та підлітковому віці формуються статеве самосвідомість, статево-рольова поведінка та психосексуальна орієнтація.

Відхилення психосексуального розвитку спостерігаються при різних нервово-психічних розладах. З іншого боку, відхилення у формуванні статевої ідентичності і засвоєнні статевих ролей можуть призвести до порушень соціальної адаптації особистості. Ураження ЦНС створюють перешкоди для нормального психосексуального розвитку людини.

Д. Ісаєв і В. Каган проводили дослідження рівня обізнаності розумово відсталих дітей у питаннях статі. Результати дослідження довели, що статевий розвиток розумово відсталі дитини істотно відрізняється від статевого розвитку дитини з неушкодженим інтелектом. Ці відмінності стосуються, перш за все, статево-рольової поведінки, сексуальної активності, сексуальної орієнтації, загальної обізнаності у питаннях статі [8, с. 160].

На думку дослідників, відставання, прискорення і асинхронія статевого дозрівання створюють внутрішньо психічні сфери напруження, посилюють пубертатні труднощі, викликають психосексуальні аномалії і заважають соціальному пристосуванню. Розумово відсталі підлітки, що досягають статевої зрілості, часто змушені повністю утискати статевий потяг, у зв'язку з чим вони стають підвищено збудливими і не здатні знайти вихід своїм відчуття. Вони прагнуть тепла і любові, і це прагнення в багатьох випадках перетворюється у форму сексуальних дій. Таким чином, розумово відсталі підлітки є найбільш уразливою частиною молоді у розумінні експлуатації сексу і його патологій [4, с. 162].

У розумово відсталіх дітей з психопатоподібними порушеннями особистості сексуальні прояви, як правило, елементарні, рідко оформлюються, спостерігаються у формі групового анонізму, гомосексуальних епізодів, орально-генітальних контактів, сексуальних ігор тощо [3, с. 162].

В умовах порушення психіки посилюється роль сексуальних потягів як недиференційованих і недостатньо усвідомлюваних потреб при формуванні поведінки дитини. При цьому потяги можуть не тільки посилюватися, але і викривлятися (прояви сексуальний девіацій) [8].

Сексуальні девіації частіше зустрічаються у дівчат. У них спостерігається поведінка, пов'язана з рано розвинутих або збочених сексуальним потягом.

При дисфоричній формі частіше зустрічається гола сексуальність і аутоагресивна схильність. При так званому перверзному типі частіше

відзначаються або дромоманія, або збочена сексуальність. Особливо часто зустрічаються розпусні дії з малолітніми, ексгібіціонізм та гомосексуальні контакти. Дівчата іноді виявляють схильність до сексуальних вигадок відносно невинних осіб, часто самі провокують сексуальну агресію. Серед порушень поведінки у розумово відсталих дівчаток частіше зустрічаються аутоагресія і сексуальні девіації.

Вивчення психосексуального розвитку розумово відсталих осіб у роботах закордонних авторів вказує на те, що цей процес в цілому є аналогічним процесу психосексуального розвитку психічно здорових суб'єктів, осіб зі збереженим інтелектом, хоча і не співпадає з ними у хронологічному сенсі. Усі способи вираження сексуальних почуттів для розумово відсталих осіб характерні тією ж мірою, що і для здорових осіб. Було з'ясовано, що у розумово відсталих затримується не тільки фізичне статеве дозрівання, а й засвоєння відповідної статевої ролі. У них також недостатньо розвинута статевая ідентифікація. Разом з тим, розумово відсталі особи здатні засвоювати певні основи статево-рольової поведінки, її регулятиви. На думку багатьох дослідників, з наближенням до статевої зрілості сексуальна активність підлітків і юнаків з порушеннями інтелекту зростає – вони так чи інакше засвоюють норми моралі, вчаться керувати своєю поведінкою і починають приховувати те, що суперечить засвоєним моральним нормам [1; 2; 5].

Література

1. Васильченко Г. С. Нарушения психосексуального развития // Психосексология : Хрестоматия / Г. С. Васильченко / Сост. К. В. Сельченков. – Минск. : Харвест, 1998. – 496 с. **2. Гарбузов В. И.** Психотерапевтическая коррекция нарушений полового поведения при неврозах у детей и подростков / В. И. Гарбузов // Психика и пол детей и подростков в норме и патологии / Под ред. Д. Н. Исаева. – Л. : Педагогика, 1986. – 218 с. **3. Исаев Д., Каган В.** Половое воспитание детей. Медико-психологические аспекты / Д. Исаев, В. Каган. – Л. : Педагогика, 1988. – 160 с. **4. Исаев Д., Каган В.** Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д. Исаев, В. Каган. – Л. : Педагогика, 1979. – 184 с. **5. Кон И. С.** Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Академия, 1990. – 336 с. **6. Кон И. С.** Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Академия, 1989. – 255 с. **7. Шапар В. Б.** Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с. **8. Шипицина Л. М.** “Необучаемый” ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. / Л. М. Шипицина. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

Павлюк Н. В. Особливості статево-рольового розвитку підлітків і юнаків з розумовою відсталістю

У статті розкрито особливості статево-рольового та психосексуального розвитку підлітків та юнаків з розумовою

відсталістю. Розглянуто проблеми статево-рольової соціалізації. Наведені приклади відхилень у психосексуальному розвитку у розумово відсталих старшокласників.

Ключові слова: статево-рольова соціалізація, статевая ідентичність, сексуальні девіації, розумова відсталість.

Павлюк Н. В. Особенности поло-ролевого развития подростков и юношей с умственной отсталостью.

В статье раскрыты особенности поло-ролевого и психосексуального развития подростков и юношей с умственной отсталостью. Рассмотрены проблемы поло-ролевой социализации. Приведены примеры отклонений в психосексуальном развитии умственно отсталых старшеклассников.

Ключевые слова: поло-ролевая социализация, половая идентичность, сексуальные девиации, умственная отсталость.

Pavluk N. V. Features of sexual-role development of teenager and youths with mental deficiency

Peculiarities of the sexual-role development of mentally handicapped teenagers are also considered. Considered the problem of sexual-role socialization. Examples of deviations in the psychosexual development of mentally retarded older students.

Key words: sexual-role socialization, sexual identity, sexual deviation, mental deficiency.

УДК 37.013.42-053.5-054.7

Пігіда В. М.

**АНАЛІЗ СТАНУ ТА ПРОБЛЕМ
ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ В УКРАЇНІ**

Розвиток ринкових відносин в Україні, демократизація суспільного життя, відносна відкритість кордонів та зняття обмежень щодо закордонних поїздок громадян зумовили активізацію міждержавних переміщень населення, в першу чергу – працездатного віку. Активна участь громадян України у міжнародному трудовому міграційному обігу викликана ще і помітним падінням рівня доходів значної частини населення, і є вимушеним кроком у пошуках добре оплачуваної роботи за кордоном [1, с. 87].

Масова міграція на заробітки за кордон розпочалася в 1990-х роках і практично не йде на спад сьогодні. За цей час у нашій країні виросло ціле покоління покинутих дітей заробітчанин.

Та згідно з даними досліджень міжнародного правозахисного центру “Ла Страда – Україна”, батьки тимчасово розлучаються зі своїми

дітьми заради їхнього ж благополуччя. Так, 86% мігрантів, за їх власним твердженням, заробляють гроші на освіту дітей, 72% – на будівництво та придбання житла, 69% – на забезпечення щоденних потреб нащадків. Однак, вирішуючи матеріальні проблеми, батьки не приділяють належної уваги вихованню власних дітей. Через це виникає цілий ряд труднощів [2].

Вивченню проблем та стану дітей трудових мігрантів в Україні присвячені праці Т. Кірик [3], Ю. Галусян, І. Шваб, Т. Дорошок, К. Левченко, І. Трубавіної [4]. Особливості здійснення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми, батьки яких виїхали працювати за кордон, розглядаються у роботах В. Андрєєнкової, Т. Веретено, Т. Дорошок, М. Євсюкової, І. Зверєвої [5].

Однак не дивлячись на наполегливі спроби багатьох дослідників сприяти вирішенню проблем дітей трудових мігрантів, це питання на сьогоднішній день залишається відкритим. Тому метою нашої статті є аналіз типових проблем, з якими стикаються діти заробітчани, узагальнення досвіду соціально-педагогічної та психологічної роботи з ними та пошук ефективних шляхів їх подолання.

Для визначення кола проблем, що нас цікавлять, ми звернулися до результатів дослідження “Проблеми дітей трудових мігрантів”, яке проводилося міжнародним жіночим правозахисним центром “Ла Страда – Україна” у співпраці з Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка в липні-жовтні 2006 року у 4 областях України (Вінницькій, Луганській, Львівській, Херсонській) та м. Київ.

У ході цього дослідження були виявлені досить суперечливі оцінки експертів та представників соціального оточення дітей.

Експерти здебільшого твердять, що з від'їздом батьків прояви девіантної поведінки у дітей частішають. Дитина стає більш агресивною, починає пропускати школу, скоює дрібні правопорушення, як то пошкодження шкільного інвентарю, участь у бійках, порушення суспільного порядку. Збільшуються випадки потрапляння в залежність від ігор в комп'ютерних клубах, що часто і є причиною пропуску занять у школі. Відомі випадки втягування дітей із сімей трудових мігрантів до алкоголізму, наркоманії, бродяжництва [6, с. 3]. Кожній десятій опитаній дитині відомі випадки пропозицій займатися розповсюдженням наркотиків, проституцією або порнографією [7].

Представники соціального оточення схиляються до висновку, що такі випадки, скоріше, є винятками. Вони вважають, що проблеми, які мають діти трудових мігрантів, здебільшого носять психологічний характер. Зокрема, це сум за батьками, неможливість звернутися до них за порадою, пригніченість, нестача батьківської ласки [6, с. 3]. Після від'їзду одного з батьків за кордон, у дітей частіше всього виникає глибокий депресивний стан, небажання спілкуватися з рідними та друзями, особливо з мамою чи татом, які поїхали; крім того, дитина стає

дратівливою, тривожною, агресивною; у неї можуть з'явитися думки про самогубство; вона нікому не довіряє, і навколишній світ стає для неї чужим.

Психологічні травми, яких зазнають діти за умов тривалої розлуки з батьками, а також спричиненого нею розриву родинних зв'язків, призводять до негативного сприйняття реалій і оточення, пошуку прихистку у молодіжних кримінальних середовищах. Все більший відсоток дітей трудових мігрантів стають так званими "дітьми вулиці".

Окрім того, утворюється своєрідна і доволі чисельна каста утриманців – молодих працездатних людей, які, однак, вважають за краще для себе жити за надіслані їм батьками кошти. Для своїх ровесників вони стають вагомим доказом того, що заробляти гроші можна виключно за кордоном. Іншими словами – формується наступне покоління трудових мігрантів. До цього слід зауважити, що виїзд цілої родини, чи возз'єднання її в країні перебування на фоні міграційних процесів – вкрай рідкісне явище, виняток, який лише підтверджує правило. Результати соціологічних та психологічних досліджень впливу міграції батьків на формування молодого покоління в умовах неповної родини чи її відсутності однозначно вказують на загострення кризи інституту сім'ї в Україні [8, с. 1].

Так чи інакше, зазначена категорія дітей сьогодні залишається практично не захищеною ні у психологічному, ні у правовому відношенні.

Більш того, в нашій країні не ведеться жодної статистики щодо кількості дітей, чиї батьки виїхали на заробітки за кордон, а рівень поінформованості місцевої влади про проблему є надзвичайно низьким. Причинами цього є в першу чергу невизначені структури, відповідальні за цю справу, брак спеціалістів для ведення такої роботи, відсутність фінансового забезпечення [9].

Рівень довіри учнів та соціального оточення дітей до школи і соціальних служб є низьким. Діти звертаються до своїх класних керівників тільки з питаннями, які стосуються навчання. І працівники освіти на сьогодні не готові працювати з дітьми трудових мігрантів та надавати їм адекватну допомогу.

Облік таких сімей та соціальний захист дітей трудових мігрантів слід покласти на служби у справах неповнолітніх. Школи, зокрема класні керівники, повинні відстежувати ситуацію в сім'ях учнів та повідомляти служби у справах неповнолітніх про таких дітей.

Про дітей, чиї батьки перебувають на заробітках, також слід інформувати органи внутрішніх справ, зокрема кримінальну міліцію у справах неповнолітніх. Це є важливим, бо такі діти можуть стати об'єктом втягування до злочинної діяльності. Крім того, це дозволить запобігати здійсненню правопорушень з боку дітей трудових мігрантів [6, с. 3].

У грудні 2006 року МОН України видало спеціальний наказ “Про соціально-педагогічну і психологічну роботу з дітьми трудових мігрантів”, згідно з яким психологічною службою системи освіти, що складається з практичних психологів, соціологів і соціальних педагогів, повинна проводитися робота щодо вирішення проблем таких дітей. Фахівці психологічної служби повинні займатися вирішенням особистих проблем дітей, які виникають у них у зв’язку з від’їздом батьків за кордон, а також працювати безпосередньо з колективом, у якому знаходиться дитина. Крім того, слід звернути увагу і на профілактику, тому діяльність служби потрібно зосереджувати не лише на роботі з дитиною, але і на роботі з педагогічними працівниками і батьками [7].

На сьогоднішній день дослідниками пропонуються такі можливі шляхи захисту прав дітей трудових мігрантів:

- передбачити в Сімейному кодексі України можливість оформлення батьками тимчасової опіки або піклування над дитиною на період їх відсутності;
- тимчасова опіка або піклування над дітьми трудових мігрантів повинні оформлюватися лише за умови підтвердження факту матеріального утримання дитини на період відсутності батьків;
- гроші на утримання дитини повинні надаватися батьками на певний період (6 місяців) наперед. У випадку відсутності грошей на момент виїзду, зобов’язання батьків надсилати гроші на дитину одразу після працевлаштування повинні бути юридично оформлені [6, с. 3].

Міжнародний правозахисний центр “Ла Страда – Україна” спільно з фахівцями у галузі психології і соціології розробив наступні поради для батьків, які вирішили поїхати на заробітки за кордон:

- прийміть рішення про від’їзд разом з дитиною. Це допоможе їй зрозуміти, що ви їдете через необхідність і заради її майбутнього;
- підготуйте дитину психологічно до вашого від’їзду, щоб їй не здавалося, що ви її кидаєте;
- проінформуйте заздалегідь близьких і родичів про від’їзд, щоб забезпечити належний догляд за дитиною на період вашої відсутності;
- повідомите вчителів про вашу тимчасову відсутність, щоб не допустити погіршення навчання дитини;
- підготуйте і залиште вдома детальну інформацію про місце свого перебування і ваш контактний телефон, а також номери інших телефонів, за якими дитина зможе звернутися у разі виникнення проблем;

- пам'ятаєте про необхідність регулярної матеріальної підтримки дитини (періодичність відправки грошей опікунам на її утримання);
- переконайтеся, що під час вашої відсутності умови проживання та харчування дитини будуть задовільними. Регулярно підтримуйте зв'язок з дитиною. Домовтеся про дні, коли ви телефонуватимете і дотримуйтеся певних строків [7].

Дотримуючись цих порад, батьки, що їдуть працювати за кордон, матимуть змогу встановити більш довірливі відносини із власними дітьми, захистити їх у матеріальному та психологічному відношенні під час їхньої відсутності, сприятимуть зниженню виникнення ризикових ситуацій.

Таким чином, покращення стану дітей трудових мігрантів та сприяння вирішенню їхніх проблем буде можливим за умови формування у батьків відповідального ставлення до них, налагодження тісної співпраці між працівниками соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів, вдосконалення законодавчої бази щодо захисту прав таких дітей.

Література

1. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді / За ред. доц. А. Я. Ходорчук. – К. : ДЦССМ, 2003. – 272 с. **2. В Україні** виросло перше покоління дітей заробітчан – Режим доступу : <http://ua.korrespondent.net/ukraine/859894>. **3. Кірик Т.** Заробітчанські діти / Т. Кірик // Подільські вісті. – 2005. – № 21. – С. 2. **4. Проблеми** дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації / Міжнародний жіночий правозахисний центр “Ла Страда – Україна” ; Український ін-т соціальних досліджень ім. Олександра Яременка ; Кіровоградський юридичний ін-т Харківського національного ун-ту внутрішніх справ / За заг. ред. К. Б. Левченко. – К. : Логос, 2006. – 64 с. **5. Соціально-педагогічна** та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посібник / Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи; Міжнародний жіночий правозахисний центр “Ла Страда – Україна” / За заг. ред. К. Б. Левченко. – Х. : Чальцев, 2008. – 384 с. **6. Інформаційний** бюлетень в рамках Датської програми по протидії торгівлі людьми в країнах Східної та Південно-Східної Європи за підтримки Міністерства закордонних справ Королівства Данії / Міжнародний жіночий правозахисний центр “Ла Страда – Україна”. – 2007. – №1. – Режим доступу : <http://www.lastrada.org.ua/read.cgi?lng=ua&Id=190>. **7. Евтушенко О.** Украинские мигранты рискуют будущим / О. Евтушенко // газета “Товарищ”. – 2007. – Режим доступу : <http://www.tovarish.com.ua/news/Obschestvo/26-10-2007>. **8. Кирчів А.** Трудова міграція і національна безпека України / Доповідь на круглому

столі 7 жовтня 2004 р., Львів, ЛНУ ім. І.Франка. – Режим доступу : <http://www.ji-magazine.lviv.ua/kordon/migration/2004/kyrchiv07-10.htm>.

9. Фахівці просять подбати про дітей трудових мігрантів / УНІАН : Права людини. – 2009. – Режим доступу : <http://human-rights.unian.net/ukr/detail/185836>.

Пігіда В. М. Аналіз стану та проблем дітей трудових мігрантів в Україні

У статті аналізуються проблеми та труднощі, з якими стикаються діти трудових мігрантів, розглядається соціально-педагогічна та психологічна робота з такими дітьми, пропонуються можливі шляхи подолання їхніх проблем.

Ключові слова: трудова міграція; діти трудових мігрантів.

Пигида В. Н. Анализ состояния и проблем детей трудовых мигрантов в Украине

В статье анализируются проблемы и трудности, с которыми сталкиваются дети трудовых мигрантов, рассматривается социально-педагогическая и психологическая работа с такими детьми, предлагаются возможные пути решения их проблем.

Ключевые слова: трудовая миграция; дети трудовых мигрантов.

Pigida V. N. Analysis of the conditions and problems of the labour migrants' children in Ukraine

The article analyzes the problems and difficulties which the children of labour migrants face, it touches social-pedagogical and psychological work with such children offers some possible ways of overcoming their problems.

Key words: labour migration; labour migrants' children.

УДК 179.2:37.013.42

Рубан Т. В.

**ВНУТРІШНЬОСІМЕЙНА ЖОРСТОКІСТЬ ЯК ОДНА
З СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї**

Сім'я була, є і, напевне, завжди буде найважливішою середою формування особистості і головним інститутом виховання, який не тільки відповідає за соціальне відтворення населення, а і за відтворення його певного способу життя [4, с. 138].

Сім'я визначається як мала соціальна група, створена на основі офіційного чи громадського шлюбу або кровній спорідненості, члени якої об'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками та

взаємними юридичними і моральними зобов'язаннями стосовно один до одного, родинними традиціями.

Сім'я виконує такі функції: сексуальну, репродуктивну, виховну, регулятивну, рекреативну, господарсько-побутову, економічну, первинної соціалізації дитини [5, с. 227].

Сучасна сім'я переживає складний етап еволюції, який характеризується зниженням її соціального статусу, стабільним ростом кількості розлучень, зменшення тривалості сімейного життя (кожен третій шлюб розпадається не проіснувавши і п'яти років), та найактуальнішою проблемою сучасної сім'ї на сьогодні являється внутрішньосімейна жорстокість [4, с. 159]. Офіційна статистика стосовно домашнього насильства не відображає реальної картини, оскільки більшість жертв не звертається за допомогою до органів внутрішніх справ. Та все ж, за даними опитувань, насильство в Українській сім'ї – досить поширене явище, найчастіше страждають жінки і діти. Соціологічні дослідження свідчать: 68% жінок у країні потерпають від знущань у сім'ї, серед яких 20% – “зазвичай або часто” (найчастіше це побої з боку чоловіка). У Луганській області випадків насильства над дітьми з кожним роком стає все більше. По даним Луганської міської міліції, тільки за першу половину 2008 року було виявлено 15 випадків побиття неповнолітніх батьками, за весь 2007 – 27 випадків. Навіть не дивлячись на те, що весь світ, і Україна в тому числі, кожного року 4 червня відмічають Міжнародний день дітей – невинних жертв агресії, наявних результатів, конкретно в нашій країні – немає. Практично щодня по телебаченню і в пресі з'являються шокуючі повідомлення про чергове побиття, чи про те, що батьки покидають або просто виганяють на вулицю власних дітей. А скільки випадків насильства не зареєстровано [2, с. 321]. Викладені вище дані актуалізують дослідження проблеми внутрішньосімейної жорстокості в сучасній сім'ї з метою її попередження.

Соціально-педагогічні проблеми сучасної сім'ї досліджують такі автори як Ф. Мустаєва, Т. Алексеенко, І. Зверева, О. Черепанова, А. Міллер, А. Єлізаров, Т. Сафонова, Н. Асанова та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування причин, форм і наслідків внутрішньосімейної жорстокості як однієї з соціально-педагогічних проблем сучасної сім'ї.

Сім'я – це основна сфера життя і розвитку дитини. Психологічна атмосфера, яка в ній переважає, здійснює вплив на кожного з її членів, і перш за все на дітей. Вона відображається на їх самопочутті, на адекватності самооцінки, на їх відношенні до реалій життя і т.д. Розглянемо ж причини кризи сучасної сім'ї, що призводять до виникнення внутрішньосімейної жорстокості.

Сучасна наука по різному ставиться до тих змін, які сьогодні переживає сім'я, як соціальний інститут. Існує дві протилежних точки зору на глибину і направленість сімейних змін. Прибічники першої точки

зору розглядають сімейні зміни як вираження глобальної кризи сімейного способу життя, падіння сім'ї як соціального інституту. Автори цієї точки зору вважають, що більшість сучасних людей хочуть задовольняти свої потреби не у сім'ї, а поза нею. Сім'я і батьківство стають неконкурентноспроможними у порівнянні з такими цінностями, як підвищення соціального статусу, рівня освіти, кваліфікації, матеріального благополуччя. Таким чином, криза сучасної сім'ї, це результат ціннісної кризи в цілому у суспільстві.

Прибічники другої точки зору захищають ідею про те, що зміни в інституті сім'ї являються позитивним в цілому процесом демократизації в сімейній сфері як відображення загальносвітових тенденцій. Не дивлячись на трансформацію інституту сім'ї, її адаптацію до нових умов, протиріччя між сімейними і поза сімейними цінностями, загальнолюдське значення сім'ї, безумовно, зберігається [6].

У. Б'єрнберг, роздумуючи про фактори сімейного насильства, вказує на *феномен маркетинга* життя частини членів сучасного суспільства. Мова йде про те, що сьогодні людина вимушена більше хвилюватися з приводу того, як вона виглядає на ринку робочої сили. Вона повинна швидко адаптуватися, діяти раціонально, тримати емоції "на короткому повідку". Все це підштовхує людину до рішення про те, що дійсно значущими в житті є лише робота і бізнес. У більшості сучасних людей професійна сфера починає управляти іншими життєвими сферами. В цих умовах домашні, сімейні проблеми вирішуються неплановірно і поспіхом. Робиться лише саме необхідне, а все інше відкладається на невизначений час. Спілкування в сім'ї становиться рідкістю. Неминучі в такій ситуації помилки ведуть до скандалів, появи почуття провини. В результаті сім'я стає місцем де людина відчуває фрустрацію і незадоволеність. Соціальні стосунки у сучасної людини все більше перетворюються в стосунки по типу ринкових стосунків, що несе в собі великий потенціал насильства, бо в ринкових стосунках, якщо борг не сплачується, то кредитор починає погрожувати. Таким чином, у сім'ї той хто залежить легко перетворюється на жертву [2].

Нажаль, соціалізація дітей в сучасній сім'ї супроводжується змінами її структури, стилю батьківсько-дитячих відношень, збільшенням конфліктів. Багато конфліктів мають яскраво виражений насильницький характер. Стосунки батьків і дітей стають все більш напруженими, відсутня атмосфера тепла і інтимності між ними. Більша частина дітей, особливо підлітків, відчуває емоційне відторгнення з боку батьків (відношення "не до тебе"). Дорослим не вистачає ні фізичних ні емоційних сил на те, щоб надати дитині моральну допомогу, емоційну підтримку. Навпаки, батьки виступають джерелом напруги в стосунках з підлітками, транслюючи їм власні страхи, тривогу, проявляючи агресію.

Зміни сімейних стосунків породили таке розповсюджене явище, як "соціальне сирітство", втрата дітьми батьківської допомоги і піклування при живих батьках. Для багатьох сучасних дітей батьківський дім ніколи

не був рятівною гаванню, оскільки жорстоке поводження з дітьми нерідко являється основною причиною, яка вимушує їх шукати порятунку на вулиці.

Людина, яка в дитинстві переживала насильство, не засвоює норми соціально-позитивних стосунків у спілкуванні з людиною, не може в подальшому житті належним чином адаптуватися до певних умов життя, створити сім'ю, жорстоко ставиться до власних дітей, легко наважується на застосування насильства стосовно інших людей, доведена до крайньої міри приниження перетворюється із жертви в злочинця [6].

А. Міллер виявляє наступні особливості виховання в дитинстві майбутніх насильників:

1. Батьки чи вихователі використовують дітей для того, аби зривати на дітях накопичену злість;
2. Від дітей вимагається безвідмовна слухняність;
3. Діти з дитинства розглядають жорстокість як норму;
4. Дітей привчають не серйозно ставитися до своїх страждань і страждань оточуючих;
5. Батьки чи вихователі не проявляють в належній мірі емпатію до дітей;
6. Виховання насичено фактами, які приводять до витіснення болю чи гніву;
7. Діти намагаються не помічати скованого над ними насильства і ідеалізують своїх мучителів;
8. Побої і знущання спонукають дітей відмовлятися від власного Я, при цьому ідентифікувати себе з мучителем [3]

За матеріалами НІІ соціальної і судової психіатрії імені В. Сербського (Росія), джерелом насильства частіше за все являються наступні сім'ї:

1. Сім'ї з умовами неправильного, неадекватного психофізичним чи особистісним можливостям дитини стиля виховних і внутрішньо сімейних стосунків (емоційне відторгнення дитини, хронічне різнонаправлене з боку батьків конфліктне ставлення, гіперопіка або гіпоопіка, віра в виховний потенціал фізичних покарань, відсутність прабатьківської сім'ї);

2. Нестабільна (повна, неповна) сім'я з ситуацією розлучення, тривалим окремим від батьків проживанням дітей;

3. Асоціальна, дезорганізована сім'я з систематичною алкоголізацією чи наркотизацією, аморальним способом життя, кримінальною поведінкою батьків чи старших членів сім'ї, прояви немотивованої сімейної жорстокості.

В таких сім'ях насильниками частіше всього виступають близькі і добре знайомі дитині люди: батьки, вітчим/мачуха, старші брати і сестри, рідше дідусь і бабуся. Насильство з боку близької людини, в якій дитина завжди намагається знайти підтримку, завдає більшої психологічної і фізичної шкоди, ніж насильство з боку сторонньої людини. В даному

випадку порушується основний принцип сім'ї – безпечне існування кожного її члена [6].

Таким чином, можна зробити висновок, що на фоні інших проблем сучасної сім'ї, таких як житлові, матеріальні, педагогічні актуальною стає проблема внутрішньосімейної жорстокості. Кількість жертв сімейного насильства вражає своєю численністю, але ж це лише верхівка айсбергу. Факти насильства дітей, які скоюють маніяки, стають відомими на весь світ і потрясають свідомість світової спільноти. Але такі випадки, коли насильство скоює стороння і незнайома людина для дитини складають лише невеликий процент злочинів. Більша частина насильницьких дій скоюється членами сім'ї і близькими родичами дітей: батьками, старшими братами чи сестрами, дядьками і тітками. А це говорить про невиконання сім'єю її основних функцій – виховної і первинної соціалізації, що є соціально-педагогічною проблемою, яка має вирішуватися.

Література

1 Бьєрнберг У. Любовь и обязательства в новом тысячелетии. О связях семейного насилия и нового понимания любви и семейных обязательств / У. Бьєрнберг // Обыкновенное зло: исследования насилия в семье / Под ред. О. М. Здравомысловой. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – С. 175 – 194. **2. Елизаров А. Н.** Социально-психологическая помощь семье, страдающей от насилия / А. Н.Елизаров // Психология зрелости и старения. Ежеквартальный научно-практический журнал. – 2006. – № 4. (36), зима. – С. 32 – 48. **3. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В.** Соціальна робота (теорія і практика): Підручник / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна. – К. : Каравела, 2009. – 368 с. **3. Миллер А.** Вначале было воспитание: Пер. с англ. / А. Миллер. – М. : Академический проект, 2003. – 464 с. **4. Мустаева Ф. А.** Социальная педагогика: Ученик для вузов. / Ф. А. Мустаева – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 528 с. **5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія** / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літ-ри, 2008. – 336 с. **6. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления.** – Режим доступу : <http://www.fiktionbook.ru>

Рубан Т. В. Внутрішньо сімейна жорстокість як одна з соціально-педагогічних проблем сучасної сім'ї

У статті описані причини ціннісної кризи сучасної сім'ї, як соціального інституту, що поступово втрачає свої головні функції – виховну і соціалізуючу. Криза сучасної сім'ї є одним з факторів сімейного насильства, яке має дуже тяжкі наслідки, особливо для дитини. В статті розкрито наслідки які очікують людину, що в дитинстві жила в атмосфері сімейного насильства.

Ключові слова: сім'я, насильство, внутрішньосімейна жорстокість, дитина, соціалізація.

Рубан Т. В. Внутрисемейная жестокость как одна из социально-педагогических проблем современной семьи

В статье описаны причины ценностного кризиса современной семьи, как социального института, который постепенно утрачивает свои главные функции – воспитательную и социализирующую. Кризис современной семьи является одним из факторов семейного насилия, которое имеет очень тяжелые последствия, особенно для ребенка. В статье раскрыты последствия которые ожидают человека, который в детстве жил в атмосфере семейного насилия.

Ключевые слова: семья, насилие, внутрисемейная жестокость, ребенок, социализация.

Ruban T. V. Vnutrysemeynaya cruelty as one of socially-pedagogical problems of modern family

Reasons of the valued crisis of modern family are described in the article, as a social institute which loses the main functions gradually – educate and socializing. A crisis of modern family is one of factors of domestic violence. Which has as heavy as lead consequences, especially for a child. In the article consequences are exposed which expect a man which in childhood lived in the atmosphere of domestic violence.

Key words: family, violence, cruelty, child, socialization.

УДК [316.614:331]-053.81:061

Філіппов Ю. М.

**ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ
В ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

Важлива роль у вирішенні молодіжних проблем відводиться громадським об'єднанням. Саме сучасні громадські організації не тільки надають можливість для задоволення особистісних потреб та інтересів молодих людей, але й сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, соціального досвіду, визначенню соціального статусу молоді. Участь молодих людей у діяльності громадських організацій є значущою як для особистості, так і для суспільства в цілому, тому що процеси, які відбуваються в різних галузях діяльності, впливають на трудову соціалізацію молоді. Громадська організація як соціальний інститут суспільства є стійкою організованою формою спільної діяльності молодих людей та виступає головною ланкою трудової соціалізації молоді. Її роль також є досить важливою в житті молодої людини та суспільства, тому що саме вона сприяє формуванню позитивного ставлення до праці та трудової діяльності.

Метою цієї статті є розгляд проблеми трудової адаптації молоді людини в процесі її участі у діяльності громадської організації. Наше завдання ми спробуємо розв'язати за допомогою моделі трудової соціалізації молоді в діяльності громадських організацій. Тому що, модель є найбільш повною формою концентрації знань, тобто засобом, який дає можливість пояснити, зрозуміти або вдосконалити будь-яку систему. Застосування моделей може служити як засіб усвідомлення дійсності, засіб спілкування, засіб навчання й тренування, інструмент прогнозування, засіб проведення експерименту.

Модель і моделювання – два пов'язаних між собою поняття. Під моделюванням розуміють дослідження об'єктів пізнання у їх моделях, побудову й вивчення моделей реально існуючих об'єктів [6, с. 102]. Моделювання – метод опосередкованого вивчення різноманітних об'єктів, процесів і явищ. Предметом моделювання можуть бути як конкретні, так і абстрактні об'єкти; як реально існуючі системи, так і системи, які лише підлягають конструюванню. Моделювання допомагає також відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, функціонування, зберегти його на всіх етапах дослідження – від науково-діагностичного до підготовки проекту. З точки зору С. Савченка, “метод моделювання перебуває в постійному розвитку, а цілі й оригінальність наукового пошуку народжує новий вигляд соціальних моделей, у тому числі й у педагогіці” [6, с. 21].

Слід визнати, що метод моделювання стосовно соціалізації використовувався неодноразово представниками різних наук. Правда, пропонувані моделі відрізнялися вельми широким діапазоном параметрів – від різного рівня структуризації до часом суперечливих методологічних і змістовних підстав моделі. Ми не аналізуватимемо всі наявні моделі, тим більше, що в соціології цю спробу зробив М. Лукашевич [5, с. 326]. Відзначимо тільки, що серед них власне соціально-педагогічних моделей трудової соціалізації молоді немає.

Серед моделей, розроблених радянськими й вітчизняними дослідниками, найбільш відомі моделі запропоновані І. Коном, який розглядає соціалізацію як послідовне проходження різних стадій. Близькою до попередньої є факторна модель А. Мудріка, активно використовуються вікові моделі Н. Андріанової, В. Маркова. В Україні в останні роки помітним явищем стали моделі, розроблені М. Лукашевичем (адаптивна соціалізація), В. Москаленко, В. Цибой (культурно-діяльнісна), а також етапна модель, запропонована Н. Лавриченко.

Вищевикладене говорить про різноманіття напрацьованого матеріалу з цього питання й те, що метод моделювання перебуває в постійному розвитку і що в окремих випадках (Н. Андріанова, М. Лукашевич) [5, с. 297] модель представлена у вигляді чітких структурованих компонентів.

Вихід на модельне уявлення трудової соціалізації молоді, надзвичайно важливий, перш за все, для самої молоді людини. Це шлях виходу за ситуацію, оскільки вона починає переходити з гостро емоційного розряду в досліджувану з прицілом на зміну ситуації, тобто вирішення (повне або часткове) проблеми. Саме наша модель трудової соціалізації повинна допомогти молодій людині вирішити одну з головних завдань її життя – вибір, отримання професії та належне працевлаштування.

Незважаючи на пильну увагу дослідників до професійної підготовки молодих людей як цілісного процесу засвоєння та закріплення спеціальних знань, умінь і навичок, усе ж таки залишається невизначеною проблема психологічної готовності молоді до трудової діяльності.

При розробці моделі ми взяли за основу те, що в сучасній психолого-педагогічній науці готовність до того чи іншого виду діяльності в цілому трактується як цілеспрямоване вираження особистості, яке включає її погляди, ставлення, мотиви, почуття, інтелектуальні якості, знання, навички та вміння. Причому така якість молоді людини досягається в ході професійної, психологічної, моральної та фізичної підготовки, є результатом всебічного розвитку майбутнього спеціаліста за рахунок вимог, які обумовлені особливостями фахової діяльності та оточення.

У процесі побудови моделі трудової соціалізації молоді ми спирались не тільки на досвід роботи державних та громадських організацій з цього приводу, але й на різні концепції: проект людської діяльності (Г. Судольський), центральна модель соціалізації студентства й функціональна модель педагогічних механізмів соціалізації студентів (С. Савченко) [3, с.406], системно-рольова модель формування особистості (Н. Таланчук), модель соціально-педагогічної діяльності (О. Безпалько) [2, с.208], функціональна модель соціалізації підлітків у неформальних об'єднаннях (С. Чернета) [8, с. 107].

Основними компонентами розробленої моделі трудової соціалізації молоді згідно з першим блоком є соціальні інститути суспільства, до яких віднесено громадські організації, молодіжні трудові загони, навчальні заклади та підприємства, серед яких саме громадська організація відіграє головну роль у трудовій соціалізації молоді людини. Завданням цих соціальних інститутів є трудова соціалізація молоді людини з урахуванням особливостей її життєдіяльності в середовищі, у трудовій діяльності, у ситуації, де відбувається пізнання й оволодіння нею суспільними нормами й цінностями.

Другий блок – підготовка молоді до трудової діяльності – включає такі напрямки: професійна орієнтація; трудове навчання; професійна підготовка, які розглянуто як складову процесу трудового виховання молоді.

До третього блоку – соціально-педагогічна підтримка – віднесено

форми, методи та принципи соціально-виховної роботи молодіжного трудового загону. У процесі соціально-педагогічної підтримки молоді створюються умови для розвитку природних задатків, духовно-ціннісних і професійних орієнтацій молодих людей.

До четвертого блоку – процес соціального становлення – віднесено вплив трудової діяльності на формування соціальної активності особистості. Результатом трудової соціалізації молоді є рівень трудової соціалізованості особистості, що передбачає сформованість ставлення молодого людини до праці та трудової діяльності.

Беручи до уваги те, що трудова соціалізація молоді – постійно діючий процес життєдіяльності молодого людини, ми в нашій моделі приділяємо значну увагу саме соціальним інститутам суспільства (громадська організація, молодіжні трудові загони, навчальні заклади, підприємства), тому що саме в них молодь має змогу визначити напрямки свого подальшого становлення та окреслити шляхи наближення до своєї головної мети життя.

Соціальні інститути відіграють важливу роль не тільки в житті молодого людини, але й у державі та виконують свої функції. Те, що стосується функцій трудової соціалізації молоді в діяльності громадських організацій, то до основних ми відносимо такі, як виховна, організаційна, самовизначення, самоствердження, комунікативна, інформаційно-розважальна, соціального контролю. Реалізація цих функцій забезпечується виконанням головних завдань трудової соціалізації молоді.

В розробленій моделі ми приділяємо значну увагу тому, що саме соціальні інститути суспільства відіграють значну роль у житті суспільства та у його згуртуванні. Саме громадська організація як соціальний інститут суспільства відіграє головну роль у трудовій соціалізації молодого людини. Усі прояви організації в групі свідчать про те, що діяльність молодих людей в її межах зумовлена нормами й певними вимогами до того, як повинен діяти учасник спільноти в тій чи іншій ситуації. Ці норми становлять систему, яка охоплює сферу права, моралі, звичаїв і регулює поведінку в соціальній групі й у суспільстві взагалі. Оскільки в своїх діях молоді люди обмежені наявними соціальними відносинами, можна і громадську організацію визначити як систему нормативно обумовлених і санкціонованих соціальних відносин між молодими людьми в межах групи, між окремим учасником групи і груповими цінностями і, нарешті, між ним та представниками інших груп і їхніми цінностями.

Середовище практично однолітків багато в чому нагадує модель дорослого суспільства. У них молодь навчається тій поведінки, яка має місце в суспільстві дорослих; засвоює норми моралі – єдиної чи подвійної, а то й потрійної, які превалюють у світі дорослих. У громадських організаціях молоді відбувається своєрідна реалізація себе: бути таким, як усі, відповідати стандартам моди, поведінки. Особливе

місце в моделі трудової соціалізації молоді ми відводимо навчальним закладам та підприємствам різних форм власності, які опікуються вирішенням проблем працевлаштування молоді. Основним завданням цих соціальних інститутів є трудова соціалізація молоді людини з урахуванням особливостей її життєдіяльності в середовищі, у діяльності, у ситуації, де відбувається пізнання й оволодіння цією особистістю суспільними нормами й цінностями.

Сьогодні чи не на найпершому місці у виховній діяльності вищевказаних соціальних інститутів стоїть проблема формування у молоді власної гідності громадянина і працівника. Але при цьому необхідно триматися тієї думки, що необхідні зміни у сфері виховання можливі й реальні тільки в контексті тих соціально-економічних і соціально-політичних реформ, які здійснюються в сучасній Українській державі, з урахуванням тих змін, які відбуваються у суспільній свідомості. А також і те, що будь-який успіх у соціально-економічних і соціально-політичних перетвореннях у нашій державі безпосередньо впливатиме й на формування нової особистості.

Великий вплив на сучасну трудову соціалізацію молоді людини здійснюють і засоби масової інформації. Тепер кіно, відео, телебачення показують найрізноманітніші стандарти життя, а молода особа не в змозі тверезо оцінити можливості – свої, сім'ї, держави. Унаслідок цього у молодих людей в масовому порядку формуються потреби, які зовсім не співвідносяться з можливостями їх реалізації.

Нова картина світу, що складається у підростаючих поколіннях, спричиняє певні зміни у психології молодих людей. Уже сьогодні ввійшов в обіг термін “комп'ютерна психологія”. Для цієї нової психології, очевидно, будуть характерні інші, порівняно з нинішніми, механізми сприйняття світу, взаємодії з ним, несподівані способи реалізації особистості. Усе це потребуватиме й нових шляхів її трудової соціалізації.

Наступний блок моделі трудової соціалізації – підготовка молоді до вступу у трудову діяльність. Розглянемо його як процес трудового виховання молоді тому, що саме він є невід'ємною частиною трудової соціалізації молоді, а професійна орієнтація, трудове навчання, професійна підготовка і вторинна зайнятість молоді є його основними компонентами.

Так, у процесі трудового виховання молоді можна виділити такі чітко виражені періоди:

- період вступу в професійний навчальний заклад (професійна орієнтація, мотивований вибір майбутньої професії);
- період навчання у професійному навчальному закладі (оволодіння теоретичними знаннями, практичними навичками й уміннями, попередня апробація свого професійного вибору, розвиток професійних здібностей);

- початок трудової діяльності (професійна адаптація в період проходження виробничої практики, закріплення та розвиток отриманих теоретичних знань у процесі сумісництва навчання і праці, набуття досвіду роботи та остаточне визначення в обраній професії) [4, с. 89]. При цьому всі форми трудового виховання молоді можна об'єднати у три групи: індивідуальні, групові та масові. І методи трудового виховання також можна об'єднати у три групи – метод формування свідомості особистості; методи організації діяльності та формування досвіду громадської поведінки; методи стимулювання поведінки та діяльності. Таким чином, трудове виховання молоді виконує такі функції: засіб набуття професійних знань і умінь; оволодіння професійним засобом діяльності; розвиток і примноження інтелектуальних здібностей; фактор усебічного розвитку особистості; умовою реалізації суспільно-політичної, виробничої, соціальної й культурної активності майбутнього спеціаліста.

Аналізуючи наступний блок моделі трудової соціалізації молоді, необхідно зазначити, що соціально-педагогічна підтримка повинна здійснюватися на основі особистісно-орієнтованого підходу. У науковій літературі проблема особистісно-орієнтованого підходу пов'язується з проблемами особистісно-орієнтованого навчання, у процесі якого важливо надати кожній молодій людині, спираючись на її здібності, схильності, ціннісні орієнтації, інтереси й суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні й навчальній діяльності. Такий підхід припускає розгляд процесу соціально-педагогічної підтримки як процесу, здійснюваного з урахуванням індивідуальних вікових і особистісних особливостей молоді, надання їм допомоги в усвідомленні себе особою, у виявленні й реалізації їх здібностей, виборі і професійному становленні.

Процес соціально-педагогічної підтримки – це система взаємопов'язаних соціально-педагогічних заходів, адекватних поставленій меті, вибудовуваних на основі теоретичних положень і соціально-виховних стратегій. Застосування цього компонента моделі припускає комплексний підхід до надання соціально-педагогічної допомоги молоді в процесі трудової соціалізації з опорою на взаємодоповнюючі види виховання (сімейне, соціальне й ін.). Соціально-педагогічна підтримка зі своїми чинниками – формами, методами й мотивацією трудової соціалізації молоді розглядається як сукупність взаємодоповнюючих процесів (організації соціального досвіду, що виховує навчання, індивідуальної допомоги), що створюють умови для розвитку природних завдатків, духовно-ціннісних і професійних орієнтацій молоді.

Звертаючи увагу на те, що трудова соціалізація молоді потребує певних соціально-педагогічних умов, доцільно назвати найважливіші з них – гуманізація процесу соціального становлення молоді людини, відповідність змісту, обсягу й характеру соціально-педагогічної

діяльності, можливостям, умовам цього соціуму та розумне розміщення в часі і просторі всіх цілеспрямованих взаємодій.

Визначаючи місце соціально-педагогічної підтримки “між” трудовим вихованням і навчанням (соціалізуючими процесами) та процесами соціального становлення відносин молодого людини до фактів власної життєдіяльності (індивідуалізація), можна вважати:

- соціально-педагогічна підтримка орієнтована на те, щоб вийти на проблеми молодого людини як крапки її відчуження від тих педагогічних і соціальних дій, які спрямовані на неї з метою навчання й виховання;
- допомогти молодій людині перетворити ці крапки в освітню ситуацію, тобто ситуацію, яка дасть йому досвід дії в проблемі;
- побачити власний сенс у взаємодії з дорослим і однолітками;
- побудувати свою лінію поведінки, яка визнається молодого людиною як значуща й необхідна для неї.

Наступний блок моделі трудової соціалізації молоді – процес соціального становлення молодого людини – можна представити як процес її входження в нове соціальне середовище та інтеграцію в ній через свою трудову діяльність. Етапи соціального становлення у відносно-стабільній спільності називають фазами її розвитку:

- перша фаза – адаптація, припускає засвоєння норм, що діють у громадській організації, і оволодіння відповідними формами й засобами діяльності;

- друга фаза – індивідуальна, виникає як суперечність, що загострюється, між досягнутим результатом адаптації – тим, що він став таким, як усі в організації – і потребою молодого людини, що не задовольняється на першому етапі, в максимальній персоналізації (“постулат максимізації потреби бути особою”. Ця фаза характеризується пошуком засобів і способів для позначення своєї індивідуальності;

- третя фаза – інтеграція молодого людини в спільності – детермінуються суперечностями між тими, що склалися на попередній фазі прагненням суб’єкта бути ідеально представленим своїми особливостями і значущими для нього відмінностями в спільності й потребою схвалювати й культивувати лише ті, демонстровані ним індивідуальні особливості, які їй імпонують, відповідають її цінностям, сприяють успіху у спільній діяльності і т.ін.

Кожна з названих фаз є моментом становлення молодого людини в її найважливіших проявах і якостях, тут протікають мікроцикли її розвитку, у результаті яких молода людина має змогу визначити свої життєві цінності; набути навичок соціальної компетентності; професійно самовизначитися; набути соціального статусу та самовизначитися.

У ситуації вибору змісту й форм діяльності кожна молода людина прагне керувати власним розвитком як процесом соціального

становлення. Тому, згідно з моделлю трудової соціалізації молоді, пропонуємо розглядати цей процес як складну структуру, яка включає такі види діяльності: самоосвіта; самовиховання (праця над характером, емоційним і моральним розвитком, філософією життя тощо); вибір напрямку (галузі) освіти в професії; вибір конкретного місця роботи; вибір друзів, колег, товаришів; участь у певних громадських і політичних організаціях; рішення щодо вступу до шлюбу і складу сім'ї; пошуки шляхів досягнення поставленої мети.

Таким чином, можна вважати процес соціального становлення молодої людини як єдиний процес трудової соціалізації молоді, а результатом трудової соціалізації можна вважати трудову соціалізованість особистості, яка в загальному виді розуміється як сформованість ставлення до праці та трудової діяльності. Трудову соціалізованість можна також визначити як установку на засвоєння молодою людиною професійних цінностей, способів мислення й інших особистих і соціальних якостей, які характеризуватимуть її на наступній стадії розвитку.

Трудова соціалізованість особистості, згідно з моделлю трудової соціалізації молоді, досягається не просто ухваленням суми різних рольових очікувань, а засвоєнням самої суттєвості цих тренувань, орієнтацій молодої людини на конкретні соціальні вимоги й на вироблене нею самою розуміння універсальних моральних цінностей. Саме це запобігає рольовим конфліктам, тоді як конформне пристосування до свого середовища в разі її трансформації робить їх неминучими.

Для визначення результату соціалізованості в науці виділено декілька критеріїв. Так, у дослідженнях М. Рожкова ними виступають соціальна адаптивність, соціальна автономність і соціальна активність особи. В. Рогачова, уважаючи діяльність головним джерелом, механізмом і показником соціалізації молодої людини, визначає критеріями соціалізованості, по-перше, ступінь усвідомлення мети конкретного виду соціальної діяльності, по-друге, ставлення особи до характеру й результатів конкретного виду соціальної діяльності, нарешті, задоволеність міжособовими відносинами, що виникають у процесі діяльності й інтенсивність участі молодої людини в діяльності.

Підводячи висновок, варто зазначити, що трудова соціалізація молоді – дуже складний процес, який залежить від багатьох чинників. А компоненти моделі трудової соціалізації молоді доповнюють та залежні одне від одного, але всі вони націлені на виконання головної мети моделі трудової соціалізації молоді в діяльності громадських організацій – трудової соціалізованості особистості. На основі вищенаведених критеріїв соціалізованості ми можемо стверджувати те, що трудова соціалізованість особистості – це сформованість позитивного ставлення молодої людини до праці та трудової діяльності.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 375 с. **2. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 208 с. **3. Савченко С.В.** Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с. **4. Гросс А. Б.** Профессиональная социализация студента в условиях современной России / А. Б. Гросс // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 12 – 21. **5. Лукашевич М. П.** Соціологія: Загальний курс / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. – К. : Каравела, 2004. – 456 с. **6. Модель** соціальної підтримки молоді з уразливих соціальних груп / [Н. М. Комарова, А. Г. Зінченко, Н. Ф. Романова, І. В. Пеша, Т. В. Бондаренко, О. О. Полянський]. – Метод. посібник. – К. : ДЦССМ, 2006. – 102 с. **7. Молодіжний рух** України: історія та сучасність: Зб. матеріалів / Укр. нац. ком. молод. організ., Укр. ін-т досліджень; ред. В. А. Головенько. – К. : НВФ “Студцентр” / НІКА-Центр, 1998. – 116 с. **8. Сунгатуллина Г. А.** Ценностные ориентации и мотивационная сфера подростков и молодежи, приобретающих опыт социально-значимой деятельности / Г.А. Сунгатуллина // Вестн. Моск. ун-та. : (сер. 9: Социология и политология). – 2002. – № 3. – С. 158 – 164. **9. Чернета С. Ю.** Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об’єднаннях : дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. / С. Ю. Чернета. – К., 2005. – 248 с.

Філіппов Ю. М. Основні аспекти трудової соціалізації молоді в діяльності громадських організацій

У цій статті пропонується розглянути вплив громадської організації щодо сприяння формуванню ціннісних орієнтацій, отриманню соціального досвіду, визначенню соціального статусу молодої людини та її позитивного ставлення до праці і трудової діяльності.

Ключові слова: громадська організація, молодь, модель, праця, соціальні інститути, соціально-педагогічна підтримка, соціалізованість особистості, трудова соціалізація, трудова діяльність, трудове виховання.

Филиппов Ю. Н. Основные аспекты трудовой социализации молодежи в деятельности общественных организаций

В этой статье предлагается рассмотреть роль общественной организации в содействии формированию ценностных ориентаций, получению социального опыта, определению социального положения молодого человека и его позитивного отношения к труду и трудовой деятельности.

Ключевые слова: общественная организация, молодежь, модель, социальные институты, социально-педагогическая поддержка,

социализованность личности, трудовая социализация, трудовая деятельность, трудовое воспитание, труд.

Filippov Y. N. Osnovne aspects of labour socialization of young people in activity of public organizations

In this article it is suggested to consider the role of public organization in an assistance forming of the valued orientations, receipt of social experience, determination of social position of young man and his positive attitude toward labour and labour activity.

Key words: public organization, young people, model, social institutes, socially-pedagogical support, sotsializovannost' personalities, labour socialization, labour activity, labour education, labour.

УДК 378.015.31

Шабанов В. П.

**ГРОМАДЯНСЬКЕ СТАНОВЛЕННЯ І ВИХОВАННЯ
ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

Громадянське суспільство є природним середовищем для задоволення її особистих та суспільних інтересів, воно визнається основною цінністю для розвитку демократії. Життя вимагає від особи не лише громадянської активності, а й усвідомлення нею власної ролі й значення в житті суспільства та відповідальної дії згідно з власними переконаннями і цінностями.

Це обумовлює зріст актуальності проблем громадянської соціалізації студентів. Різноманітні аспекти громадянської соціалізації розглядалися в працях І. Беха, А. Мудрика, Г. Філонова, Є. Бондаревської, Н. Горнукої. Науковими колективами під керівництвом О. Сухомлинської та Р. Арцишевського розроблена концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності і становлення цінностей громадянського суспільства.

В умовах сучасної соціокультурної і соціально-педагогічної ситуації, що склалася, представляється доцільним чіткіше позиціонувати виховання культури громадянського становлення особистості – позначити як предмет соціальної педагогіки. Тому як соціальна педагогіка є сполучною ланкою в ланцюзі: людина – суспільство – держава.

Культура громадянського становлення особистості є областю, формуючою свободоспособність юного громадянина. Вона лежить за межами його природного і соціального існування. У досягненні юними громадянами свободи життєтворчості в просторі ціннісно-смиислового

сприйняття, світогляди і полягає сенс виховання культури громадянського становлення особистості.

Поняття “культура” в даному сенсі характеризує процес виховання громадянськості в руслі гуманізму, в руслі етично-правового освоєння соціального ладу. Тому як є частиною визначення людини як такого. До основних ознак виховання культури громадянського становлення особистості відносяться:

- 1) процес міжособового спілкування, міжсуб’єктної взаємодії вихованців з педагогом та ін.;
- 2) культурна ідентифікація юних громадян – процес їх самоототожнювання з культурними ідеалами;
- 3) творчий розвиток життєвих сил і здібностей юних громадян до життєтворчості;
- 4) психолого-педагогічна підтримка як умова виховання культури громадянського становлення особистості;
- 5) спеціально організовувана батьками, соціальними педагогами і що самостійно ініціюється юними громадянами соціально корисна діяльність в контексті їх включення в суспільне життя.

Виховання культури громадянського становлення особистості включає наступні аспекти:

- знанієвий, що стосується обізнаності про культуру міжособових, міжсуб’єктних відносин, про норми і правила поведінки, життєздійснення, формування умінь і навиків будувати відносини співпраці, встановлювати етичні комунікації з суб’єктами взаємодії;
- збагачення емоційно-чуттєвої сфери юних громадян: розвиток здатності відчувати явища, факти, стан іншої людини, переживати разом з ним;
- розвиток вольової сфери: прояв милосердя; вираз готовності до надання допомоги, підтримка; розвиток здатності пригнічувати байдужість, відчуженість;
- вдосконалення світоглядної готовності: сформованість ціннісно-смыслового сприйняття, міропереконавання, розуміння навколишнього світу;
- вдосконалення інтелектуальної готовності: сформованість соціального інтелекту;
- вдосконалення моральної готовності: розуміння суті добра і зла, дружби і зради, любові і ненависті, красивого і потворного і др.;
- вдосконалення психологічної готовності: сформованість здібності до саморегуляції, рефлексії, самовизначення в аспекті позитивної життєтворчості;
- освоєння студентами вищих, загальнолюдських цінностей в процесі взаємодії із структурними компонентами загальної культури соціального життя;
- формування умінь і навиків моральних комунікацій;

- психолого-педагогічну підтримку в процесі самореалізації, громадянської самоідентифікації, розвиток якостей особистості, необхідних для творчого самовдосконалення.

Виховання культури громадянського становлення особистості в навчальному процесі досягається при органічному зв'язку між придбанням студентами знань, засвоєнням досвіду міжсуб'єктних, міжособових відносин, творчого вирішення соціальних проблем і формуванням ціннісно-змістовне відношення до світу, до інших громадян, до засвоюваного досвіду творчого життєздійснення.

Громадянська соціалізація та громадянське становлення особистості студента напряду залежить від виховання полікультурної особистості, що має особливу значущість для сучасної України.

Виховує все освітнє середовище. Відповідно до цього можуть бути побудовані моделі учбових закладів, що діють в різних полікультурних умовах, в тому соціальному середовищі, яке забезпечує фізичний, духовний і соціальний розвиток студентів.

По-перше, соціальне середовище – один з найважливіших, який нічим не компенсується і в той же час чинників, що не усуваються, розвитку особи кожної людини,

По-друге, для різностороннього розвитку і адекватної самореалізації студента потрібне полікультурне середовище. Причому значуща не стільки її кількісна характеристика (сам факт наявності тих або інших складових), скільки якісна їх своєрідність.

По-третє, складне (і з явною тенденцією до ще більшого ускладнення) полікультурне середовище вимагає ретельного аналізу – соціологічного, демографічного, конфесійного та ін., дані якого інтегрувалися б в психолого-педагогічному аналізі.

По-четверте, студент – активний суб'єкт. Ким він стане, її жертвою або творцем, залежить і від особливостей полікультурного простору, і тому, чи допоможе педагог в цьому оточенні позитивної самореалізації студента. можливою тільки в умовах її різносторонньої взаємодії.

По-п'яте, соціальний простір накладає на ВУЗ (разом з сім'єю, громадськістю) відповідальність за виховання такої якості у студентів, як толерантність, шляхом їх залучення до культури, традицій і звичаїв різних народів, організації сумісних справ, добродійної, екологічної роботи, взаємної підтримки “своїх” і “чужих” та ін. В цілому це і складає розкриття виховного потенціалу суб'єкт-об'єктної взаємодії особи і середовища, виступаючого простором формування соціального досвіду студента.

По-шосте, в умовах, коли подолання сукупності складних обставин загрожує опинитися не під силу установам освіти, істотно активізується координація роботи державних і суспільних інститутів конкретного регіону – від адміністративних органів до служб соціального захисту, різних фондів, об'єднань.

Видозміна характеру взаємин між народами обумовлює і

перетворення соціального середовища, характерною межею якого є поліетнічність.

У широкому сенсі поліетнічне середовище, будучи свого роду способом існування, діяльності і спілкування людей різних націй і народностей, включає безпосереднє оточення особистості і є єдністю суті і існування людини і націй, матеріальних і духовних чинників життєдіяльності представників різних народів в певному соціальному просторі і часі, в певних конкретно-історичних і географічних умовах.

В ході педагогічного процесу з'являються можливості впливу як на адаптацію студентів, так і на формування у них автономності. При цьому створюються умови для прояву соціальної активності кожного студента. Реалізуються ці завдання не тільки через поглиблення соціальних і професійних знань, але і набуття досвіду нового типу відносин в умовах особливого освітнього середовища. Створення середовища, в якому розкривається особовий потенціал кожного ученого, і дозволяє розвинути його автономність.

У науці процес входження людини в культуру свого народу визначається термінами етнічна соціалізація або інкультурація.

Під етнічною соціалізацією розуміється “дія менталітету етносу на людину, залучення його до історії, культури, рідної мови, традицій свого народу, в процесі якого єю усвідомлюється своя національна приналежність” (З. Гасанов). Індивід освоює властиві етносу світобачення і поведінка, внаслідок чого формується його когнітивна, емоційна і поведінкова схожість з членами даної культури і відмінність від членів інших культур. Кінцевий результат цього процесу – людина, компетентна в культурі народу, в мові, ритуалах, цінностях і тому подібне

У процесі етнічної соціалізації людина засвоює норми, установки, стереотипи, цінності свого народу, адаптується в етнічному середовищі, взаємодіє з іншими культурами.

І. Марков відзначає, що взаємодія між культурами може будуватися по наступних моделях.

1. Діалог культур, в процесі якого відбувається взаємообмін цінностями, при цьому кожна культура глибше усвідомлює те, що відрізняє її від інших. На рівні взаємодії культурних явищ як щодо самостійних систем (ідеологій, світоглядів, культур різних етнічних груп) ця модель працює лише в тому випадку, якщо взаємодіючі суб'єкти “рівні собі”, тобто самоототожнювані, автентичні.

2. Аккультурація, яка характеризує специфіку взаємодії культурних систем у разі їх нерівності або неавтентичності однієї з них. Контакт у такому разі втрачає свою діалогічну природу і приймає односторонній характер – одна культура знаходиться в ролі “реципієнта”, проводячи оцінку і відбір різних елементів “донорської” культури, відторгаючи або адаптуючи (синкретизуючи) їх. Ці процеси можуть приймати форму експансії культурних цінностей з одного центру або

добровільного наслідування і запозичення елементів інших культур через їх значущість.

3. Негативна конвергенція, коли в процесі взаємодії “несправжніх” культур кожна з них засвоює елементи іншої, які в іншому контексті починають “грати деструктивну роль”.

Крім цього, людям, що перебувають в поліетнічному середовищі, властива велика інтернаціональна активність, у них більше друзів серед інших національностей, зростає інтерес до міжнародних акцій, розвиваються товариськість і доброзичливість по відношенню до тих, що оточують незалежно від їх національної приналежності.

Все це в сукупності може забезпечити умови для особового зростання індивіда. Члени поліетнічних суспільств повинні усвідомлювати, що різноманітність культур як віддзеркалення різноманіття шляхів людського розвитку вже само по собі цінно, оскільки збагачує існування людства, надає йому можливості для вибору в житті і діяльності варіантів (різноманіття зовнішнього вигляду, засобів і форм спілкування, способу господарювання, задоволення творчих потреб, видів державного пристрою і так далі). Поліетнічному суспільству властиві такі якості, як: підвищена здібність до адаптації; наявність здорової конкуренції, необхідної для суспільства, що динамічно розвивається; широкі можливості для вибору життєвого шляху.

Що стосується поняття поліетнічне освітнє середовище, то в даний час немає його сталого визначення. Його часто вживають в першому значенні, розуміючи як середовище, в якому взаємодіють суб’єкти утворення, що належать до різних етносів. У цьому сенсі мається на увазі тільки констатація наявності специфіки середовища освіти, але не відбивається її педагогічне, виховне призначення. Сама по собі поліетнічність освітнього середовища автоматично не приводить до ефективної взаємодії і взаєморозуміння її суб’єктів, це не більше ніж передумова для даних процесів. Чи стане поліетнічність консолідуючим, конструктивним чинником, залежить від педагогізації середовища, обліку цього аспекту в навчально-виховному процесі, зокрема при конструюванні його змісту? Інакше чинник поліетнічності може бути індиферентним або навіть деструктивним. Вчені вважають, що функція поліетнічного освітнього середовища якраз і полягає в забезпеченні взаєморозуміння, а значить, і ефективної взаємодії між суб’єктами освітнього процесу. Для цього необхідно створити умови, що дозволяють дітям, по-перше, досягнути культурні цінності, норми, зразки поведінки свого і інших народів, по-друге, сформувати досвід позитивної міжетнічної взаємодії і, як наслідок, успішно адаптуватися в середовищі із змішаним етнічним складом населення.

Поліетнічне освітнє середовище, з одного боку, допомагає становленню етнічної ідентифікації дітей, з іншого – перешкоджає їх етнокультурній ізоляції, оскільки забезпечує підготовку студентів до

розуміння іншої культури, визнання і ухвалення етнокультурної різноманітності як даності.

Поліетнічне освітнє середовище є частиною освітнього середовища освітньої установи, будучи сукупністю умов, сприяючих формуванню особистості, що готова до ефективної міжетнічної взаємодії, зберігає свою етнічну ідентичність і прагне до розуміння інших етнокультур, такою, що поважає інші етнічні спільноти, що уміє жити в мирі і злагоді з представниками різних національностей.

Література

1. Капустина З. Я. Культура гражданского становления личности как социально-педагогическое явление / З. Я. Капустина // Наука и школа. – 2006. – № 1. – С. 17 – 20. **2. Шубина Н.** Воспитание поликультурной личности / Н. Шубина // Воспитание школьников. – 2007. – № 3. – С. 7 – 15. **3. Мудрик А. В.** Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2001. – 116 с. **4. Марков И. П.** Отечественная культура как предмет культурологии / И. П. Марков. – СПб. : Питер, 1996. – 218 с. **5. Асипова Н. А.** Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников / Н. А. Асипова. – Бишкек, 1994. – 173 с.

Шабанов В. П. Громадянське становлення і виховання полікультурної особистості студента

У даній статті розглянуто питання громадянського становлення і виховання полікультурної особистості студента, а також визначено основні аспекти та ознаки виховання культури громадянського становлення особистості, розглянуто моделі навчальних закладів, що діють в різних полікультурних умовах, в тому соціальному середовищі, яке забезпечує фізичний, духовний і соціальний розвиток студентів.

Ключові слова: культура, соціальне середовище, соціальний простір, поліетнічне середовище, етнічна соціалізація, поліетнічне освітнє середовище.

Шабанов В. П. Гражданское становление и воспитание поликультурной личности студента

В данной статье рассмотрен вопрос гражданского становления и воспитания поликультурной личности студента, а также определены основные аспекты и признаки воспитания культуры гражданского становления личности, рассмотрены модели учебных заведений, которые действуют в разных поликультурных условиях, в той социальной среде, которая обеспечивает физическое, духовное и социальное развитие студентов.

Ключевые слова: культура, социальная среда, социальное пространство, полиэтническая среда, этническая социализация, полиэтническая образовательная среда.

Shabanov V. P. Civil becoming and education of polikyltyre personality of student

The question of the civil becoming and education of polikyltyre personality of student, and also certainly basic aspects and signs of education of culture of the civil becoming of personality, is considered in these articles, the models of educational establishments which operate in different of polikyltyres terms are considered, in a that social environment which provides physical, spiritual and social development of students.

Key words: culture, social environment, social space, polikyltyre environment, ethnic socialization, polikyltyre educational environment.

УДК 37.013.42

Юрків Я. І.

**ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

Погіршення екологічної ситуації, високий рівень захворюваності батьків (особливо матерів), дитяча захворюваність, ріст травматизму, відсутність культури здорового способу життя, ряд перемінних соціально-педагогічних і медичних проблем сприяють збільшенню числа розумово відсталих дітей. За даними Міністерства охорони здоров'я України на сьогодні близько 88 тисяч громадян мають інвалідність у наслідок розумової відсталості, з них 14800 не охоплені жодною програмою допомоги.

Тому проблеми сімейного виховання завжди привертала увагу педагогічної науки, адже сім'я – один із найважливіших виховних інститутів, значення якого для особистості важко переоцінити. Щодо дослідження сімейного виховання розумово відсталих дітей, то в соціальній педагогіці, безпосередньо, розглядаються теоретичні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями (Л. Борщевська, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщик, В. Тесленко, Є. Холостова); питання інтеграції осіб з обмеженими можливостями в суспільство (О. Безпалько, Н. Дементьєва, А. Капська, О. Маллер, Є. Холостова, Г. Цикото та ін.); участь сім'ї дитини з обмеженими можливостями в реабілітаційному процесі (Г. Багаєва, Н. Вайзман, Н. Грабовенко, Л. Грачова, І. Іванова, Т. Ісаєва, Л. Калесюк, В. Ляшенко, В. Муравйова, А. Панова); соціально-педагогічні проблеми в роботі із сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями (Н. Белопольська, С. Болтівець, Л. Вікулова, І. Іванова, Л. Лебедева, О. Маллер, І. Мамайчук, О. Мастюкова, А. Московкіна, Г. Мішина, В. Синьов, Л. Ступнікова, Н. Фінні); специфіка сімейного

виховання та його вплив на формування особистості дитини (О. Кононко, О. Максимович, Ю. Смородська, Н. Стародубова, Т. Титаренко).

Значний інтерес становлять дослідження, де соціальна робота розглядається як засіб соціалізації дитини з обмеженими можливостями (О. Белінська, Л. Грачов, С. Когут, Г. Локарева, Л. Міщик, О. Пічкарь, Л. Пундик, Л. Цибулько). Ідеї супроводу дітей з порушеннями розвитку відображено в працях М. Баранової, О. Грибової, В. Гудоніса, О. Рохліна, Л. Солнцевої, Є. Стребелевої, С. Шевченко, Л. Фомічова та ін.

Аналіз літератури та наукових статей у провідних періодичних виданнях як українських, так і російських учених (О. Безпалько, Є. Бондаревська, І. Зверева, А. Капська, В. Нікітін, Є. Холостова) дозволив зробити такі узагальнення: по-перше, акцент у наукових дослідженнях робиться, в основному, на характеристиці особливостей дітей з особливими потребами, описі сімей, поведінці батьків при народженні дитини з обмеженими можливостями, аналізі чинників, що впливають на розвиток таких дітей; по-друге, не розроблена на теоретичному й методичному рівнях система соціально-педагогічного супроводу сімей з розумово відсталими дітьми; по-третє, соціальна педагогіка в цьому випадку швидше апелює до наукової інформації суміжних наук (спеціальної педагогіки, психології) для використання її соціальними педагогами й соціальними працівниками-практиками, ніж використовує їх фонд наукових знань для вироблення власних наукових теорій, концепцій, підходів [1].

Таким чином, метою нашої статті є розкриття уявлення про проблему сімейного виховання розумово відсталих дітей.

На думку О. Мастюкової, А. Московкіної, І. Трубавіної та інших, *сімейне виховання* – одна із форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту. Головне завдання сімейного виховання – підготовка дітей до життя в існуючих соціальних умовах, набуття ними знань, умінь і навичок, необхідних для нормального формування особистості в умовах родини [2]. Це система внутрішньосімейної взаємодії, яка формує цінності, орієнтації, систему потреб, інтересів, звичок, поведінку дитячої особистості.

Оскільки внутрішньосімейна взаємодія – двосторонній процес, учасниками якого є батьки й хвора дитина, то специфічності набувають не тільки соціальні, психічні та фізіологічні особливості дитини, а й її батьків. Тому особливості сімейного виховання розумово відсталих дітей доцільно розглядати в кількох аспектах, пов'язаних як з труднощами батьків і дітей, так і з труднощами їхньої взаємодії.

Соціальна деформація особистості батьків пов'язана з тим, що один з них (частіше мати) вимушений постійно наглядати за дитиною й через це втрачає соціальні зв'язки та статус: залишає роботу, друзів; утрачає інтерес до оточуючих; нерідко перестає бути цікавим до подружньої „половини”.

У психологічному стані батьків, що викликаний народженням розумово відсталої дитини, протікає чотири основні періоди.

I період – стан стресу, розгубленості, повної пригніченості. У батьків падає самооцінка, виникає відчуття провини. У цей період сім'я дуже потребує особливої уваги та підтримки соціального оточення і фахівців. Фахівцям важливо також знати, що в такому емоційному стані батьки не спроможні сприймати великої кількості інформації, а то й взагалі можуть забути почуте – і це потрібно враховувати, проголошуючи діагноз дитини.

Також цей період може характеризуватися, як спосіб „повернути все як було” сім'я може розглядати і можливість відмовитись від дитини. На жаль, до цього часто підштовхують сім'ю і фахівці, і соціальне оточення.

II період – перехід стресового стану в негативізм, заперечення, перенесення вини на інших, частіше всього на медичний персонал, який не вміє, на їхню думку, надати матері в потрібний момент допомогу. Цей період полягає у повному чи частковому запереченні реальності діагнозу дитини. Його суть у відмові прийняти болючу реальність та відпустити мрії і очікування принаймні до того моменту, доки не акумулюється внутрішній ресурс подивитися в очі реальності та пробувати адаптуватися до неї, вчитися жити з нею.

Заперечення може мати різні форми – від повної відмови, що з дитиною щось не так і їй потрібна медична допомога, до часткового заперечення серйозності діагнозу дитини. Фахівцям важливо усвідомлювати захисну функцію заперечення: батьки не просто неосвічені чи неухважні до того, що їм кажуть фахівці – вони почули інформацію, просто тимчасово витіснили почуте зі свідомості. Фахівцям важливо розуміти цю функцію заперечення як емоційного буфера при раптовому зіткненні з несподіваною, приголомшливою реальністю. І тут ані жоден інформаційний тиск на батьків, ані очевидні задокументовані докази неповносправності не відіграють своєї ролі – механізм заперечення функціонує незалежно від форми неповносправності. Тому в цей період дуже важлива освіта батьків: надання батькам інформації про природу захворювання та ефективні (неефективні) методи лікування і реабілітації.

Інший вияв заперечення – це уникнення батьками розмов про хворобу дитини, ігнорування чи приховування її виявів, вираження своєї незгоди з думкою фахівців аж до конфліктних звинувачень останніх у некомпетентності та відмови від послуг. У крайніх формах заперечення може набути характеру уникнення всього, що нагадує про неповносправність дитини – від розмов про це між подружжям аж до уникнення контактів з дитиною через надмірне занурення у якусь діяльність поза домівкою. Часто заперечення реальності супроводжується одночасним напівсвідомим знанням про реальність хвороби та адекватними діями щодо потрібної дитині реабілітації і

терапії. У таких випадках воно не створює спеціальних проблем для фахівців щодо мотивування сім'ї до участі в реабілітаційних програмах. Інколи ж заперечення стає джерелом конфліктної напруги в стосунках батьки – фахівці й у таких ситуаціях треба застосовувати спеціальні тактики. Однак, як би важко не було фахівцям працювати з батьками на цьому періоді заперечення – спроби передчасно „зламати” його не дадуть результату. Якою б дивною та ірраціональною не здавалася поведінка батьків, важливо усвідомлювати, що за запереченням ховаються почуття болю та відчаю, з якими наразі батьки не готові зустрітися, і заперечення дає їм необхідний час підготуватися до цієї зустрічі.

Тривалість другого періоду в різних сім'ях різна. Нормальна динаміка другого періоду виявляється у поступовому зменшенні ступеня та інтенсивності заперечення і щораз більшому усвідомленні реальності та відкритті адаптативних шляхів пристосування до неї. Втім часткове заперечення, неприйняття деяких аспектів реальності може тривати роками.

Варто відзначити, що заперечення може набувати і патологічного, дисфункційного характеру, що свідчить про заблокування процесу на цій стадії. Такі випадки вимагають пильної уваги фахівців та особливих втручань.

Селигман М. та Дарлинг Р. виділяють 6 критеріїв паталогічної реакції заперечення [3, с. 86]:

- 1) батьки відмовляються від надання дитині належної медичної реабілітації попри поінформованість про її важливість;
- 2) батьки заперечують хворобу дитини, незважаючи на численні „переобстеження” у фахівців та повторні підтвердження діагнозу, шукають нових фахівців та проводять повторні обстеження;
- 3) батьки піддають дитину надмірним навантаженням різних реабілітаційних програм, обділяючи її іншими важливими для її цілісного розвитку заняттями, в надії на прискорення розвитку та „чудо-результат”;
- 4) коли потреба утримувати заперечення веде до крайньої самоізоляції сім'ї та дитини;
- 5) коли стійке заперечення призводить до розвитку психічного розладу в матері (чи батька) – з одного боку, стійка відмова бачити реальність, з іншого – і час, і вираженість неповносправності вже очевидні – і це призводить до розвитку психіатричної симптоматики;
- 6) коли батьки, не зважаючи на інформацію, піддають дитину виразно небезпечним та ризикованим методам лікування, витрачають необдуманно великі гроші, піддаються очевидній маніпуляції та обману в надії на обіцяне зцілення.

Таке тривале заперечення, часто не стільки вияв психопатології батьків, як їхня неспроможність побачити можливість щасливого

майбутнього для дитини в суспільній реальності. За браку інтегрованої освіти, доступу до адекватної реабілітації та опіки, негативної соціальної стигматизації розумово відсталі дитини, браку позитивних взірців життя дорослих неповносправних людей у мас-медіях, неусвідомлений вибір батьками стійкого заперечення реальності в надії на вилікування як альтернативу відчаю та депресії може бути цілком зрозумілий.

Поняття період дуже умовне – і цей період не завжди є. Його не треба плутати з нормальними і цілком адекватними намаганнями батьків знайти і забезпечити розумово відсталій дитині належні медичні та реабілітаційні послуги [4, с. 25 – 29].

III період – усвідомлення реальності. У цей період дуже важливо усвідомити реальність обмежень, пов'язаних з неповносправністю, усвідомити втрату можливостей – і для дитини, і для усієї сім'ї. У цей період відбувається процес прийняття і примирення з цими втратами – бо власне без прийняття і примирення неможливий подальший рух до реалістичної адаптації, до відкриття невтрачених, а наявних можливостей до щастя, до самореалізації.

У деяких батьків може розвинутися повний клінічний синдром депресії. Природно, до такого стану схильна мати, оскільки практично постійно знаходиться з дитиною (батько, якщо він залишився в сім'ї, більше зайнятий її матеріальним забезпеченням). Як показують клінічні дослідження, разом з депресією в матерів помічаються астеничні явища: головні болі, болі в грудях, коливання артеріального тиску, що з часом збільшуються. Жінка стає більш замкнутою, утрачає інтерес до тих, хто оточує, у неї помічається постійна млявість, дратівливість, образливість, нестриманість та ін.

Багато сімей, що виховують розумово відсталіх дітей з соціальних причин змушені хронічно перебувати у цьому періоді, роками переживаючи пригніченість, відчай, безнадію. Брак соціальної підтримки, соціальна стигматизація, недоступність систем послуг, які могли надати сім'ї та дитині належну психосоціальну підтримку та реабілітацію, не дають змоги багатьом сім'ям віднайти реальні шляхи адаптації до неповносправності та повноцінного життя з нею в таких соціальних умовах. Примирення потребує також зміни системи цінностей та життєвих орієнтирів, а це завдання має не так індивідуальний, як соціальний характер [4, с. 30 – 33].

IV період характеризується як емоційне полегшення: негативні почуття вже не такі сильні, є відчуття примирення; уже немає постійних порівнянь, думок про те, як все могло бути. Є об'єктивне сприйняття реальності обмежень дитини, а також реальні очікування щодо майбутнього. Батьки вже можуть без болю говорити про ці обмеження та переносити увагу на наявний потенціал, можливості, можуть інвестувати ресурси в їхню реалізацію. Батьки починають цілеспрямовано слідувати порадам фахівців, прагнучи дотримуватися відповідної програми

виховання дитини. Песимізм та відчай відступають перед збалансованим сприйняттям майбутнього.

У характеристиці цього періоду М. Селигман та Р. Дарлинг [3, с. 87] подають такі важливі критерії:

- 1) у стосунках із дитиною батьки вже можуть віднайти баланс між опікою, допомогою та підтримкою / сприянням незалежності;
- 2) батьки можуть нормально дисциплінувати дитину без надмірного почуття провини;
- 3) батьки можуть мати особисте життя та реалізувати власні інтереси, безпосередньо не пов'язані з розумово відсталою дитиною.

Природньо, що в різноманітних випадках відзначені періоди можуть протікати з різним ступенем виразності внутрішніх станів [4, с. 19 – 38; 5, с. 162 – 163;].

Також існують різні стилі ставлення батьків до розумово відсталих дітей у сім'ї (О. Мастюкова, А. Московкіна, О. Романчук, В. Смирнова, В. Турчинська, Л. Шипіцина).

Стиль батьківства – це складний, динамічний процес, який визначається та модифікується багатьма факторами, такими як особистість батьків, їхній вік, стан психічного здоров'я, подружніх стосунків, стать, порядок народження дитини та іншими її характеристиками [4, с. 70].

1. Батьки, які глибоко переживають таке горе (народження розумово відсталої дитини), оточують її надмірною увагою, опікою, звільняють навіть від посильних обов'язків. Доброта цих батьків не приносить користі дитині. Навпаки, надмірна опіка позбавляє її самостійності й можливості пристосуватися до складних життєвих ситуацій, оскільки не сприяють вихованню потрібних навичок. У цих випадках діти ростуть пасивними, несамотійними, невпевненими в собі, егоцентричними. Для них характерна психічна й особливо соціальна незрілість, яка охоплює всі сфери діяльності дитини та перешкоджає її соціальній адаптації. Тому, завдання фахівців – показати, підказати батькам можливості дитини і її потребу в самостійності для розвитку власних можливостей, формування ініціативності та відчуття власної компетентності, а, отже, і позитивної самооцінки загалом.

2. Не бажаючи змиритися з неповноцінністю дитини, батьки завищують її можливості, не хочуть помічати її вади. Це призводить батьків до самозаспокоєння, ослаблення уваги до дитини. Батьки люблять не саму дитину, а її відповідність своєму внутрішньому образу. Іноді вони самі починають вчити з дитиною букви, цифри, роблять спроби навчити її англійських слів тощо. Такі „знання” виявляються зовсім неосмисленими, механічними й непотрібними, але час і зусилля, що їх марно витрачають на здобуття знань, можна було б використати на більш важливе для дитини – підготовку до посильної праці, на вироблення позитивних звичок тощо. Це призводить до невротичних

станів, стимулює розвиток рис тривожно-довірливої (психоастинічної) акцентуації характеру.

3. Спостерігаються також випадки, коли батьки, соромлячись неповноцінності дитини, практично ізолюють її від людей, не відвідують з нею громадських місць – кіно, театрів, навіть відмовляють їй у прогулянках. Позбавлена життєвих вражень, дитина розвивається особливо повільно, росте тупою, затурканою, боязливою, невпевненою в собі, егоїстичною, некомунікабельною.

4. До дитини в сім'ї дуже погано ставляться. Постійно підкреслюють її неповноцінність, висміюють, дають образливі прізвиська, клички, постійно порівнюють з іншими дітьми, що призводить до роздратованості, упертості, грубості, пригніченого стану. Батько, який підсвідомо „знехтує” своєю хворою дитиною, може епізодично допускати з нею грубе поводження, а іноді й фізичні покарання. Особливо несприятливий вплив на хвору дитину можуть надавати такі форми психологічного знехтування, які примушують дитину думати, що вона „погана”, „негідна батьківської любові та уваги”. У цих випадках у дітей формується зниження настрою, знижена самооцінка, невпевненість у собі, пасивність.

„Знехтувані” діти страждають від нестачі емоційно-позитивної стимуляції з боку батьків. Це ще більшою мірою викликає в них затримку розвитку мовлення й соціальних навичок, збільшує затримку розвитку активних пізнавальних форм поведінки й допитливості. У цих дітей частіше спостерігається знижений настрій, схильність до депресивних станів.

Батькам важливо пам'ятати, що „шрами” в душі дитини залишають не тільки фізичні покарання, але й психологічне її знехтування. Психологічне знехтування підсилює або зумовлює моторну та інтелектуальну недостатність дитини, формує в дитини підвищену тривожність, схильність до страхів і фантазій, посилює труднощі в навчанні, сприяє порушенню сну, апетиту [4; 6, с. 177 – 178; 7, с. 11 – 16; 8, с. 24 – 30; 9, с. 188 – 193].

Залежно від стилів ставлення батьків до розумово відсталого дитини в сім'ї формуються різні моделі сімейного виховання.

При цьому кожна сім'я, де виховується розумово відстала дитина, стикається з низкою соціальних проблем, основними з яких є:

- адаптація до нового соціального статусу в суспільстві;
- перерозподіл ролей та обов'язків у родині у зв'язку з народженням розумово відсталого дитини;
- обмеженість батьків (перш за все матері) щодо самореалізації в професійній та суспільній діяльності; наявність лише одного трудового заробітку в сім'ї;
- пошук джерел для оплати лікування й оздоровлення розумово відсталого дитини, залежність від матеріальної допомоги з боку держави й соціальних установ;

- проблема інформаційного забезпечення;
- недостатні умови для соціальної адаптації та інтеграції сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину [10].

Таким чином, з огляду на це можна стверджувати, що сім'я, що виховує розумово відсталу дитину, потребує соціально-психологічної, соціальної, психолого-педагогічної, медико-соціальної допомоги та підтримки. Тому завдання соціального педагога – допомогти сім'ям, що виховують розумово відсталих дітей, знайти вихід з критичної ситуації; допомогти у вихованні й розвитку розумово відсталої дитини, сприяти її оптимальному функціонуванню.

Представлена стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми сімейного виховання розумово відсталих дітей. Ряд аспектів потребують подальших наукових розробок, зокрема, соціально-педагогічна робота з сім'єю, що виховує розумово відсталу дитину.

Література

1. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : монографія / В. В. Тесленко. – Вид. 2-е, доп. та перероб. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 368. **2. Соціальна** робота: короткий енциклопедичний словник / за ред. В. П. Андрущенко, . – К. : ДЦССМ, 2002. – 536 с. **3. Seligman M., Darling R.** Ordinary families, special children : a systems approach to childhood disability. – New York : The Guilford Press, 1989. – 187 р. **4. Романчук О.** Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / О. Романчук. – Львів : Літопис, 2008. – 334 с. **5. Маллер А. Р.** Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Изд. центр „Академия”, 2003. – 208 с. **6. Мастюкова Е. М.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Смирнова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с. **7. Смирнова А. Н.** Воспитание умственно отсталого ребенка в семье. Пособие для родителей / А. Н. Смирнова. – М. : Просвещение, 1967. – 64 с. **8. Турчинська В.** Виховання розумово відсталої дитини в сім'ї / В. Турчинська // Виховання дітей з особливими потребами в сім'ї : метод. рек. / авт.-упоряд. Іванова І. Б., наук. співроб. Укр. ін-ту соц. досліджень. – К. : УДЦССМ, 1998. – С. 24 – 30. **9. Шипицына Л. М.** „Необучаемый” ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с. **10. Грабовенко Н. В.** Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими можливостями, в умовах реабілітаційного центру : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Грабовенко Наталія Валеріївна. – К., 2008. – 248 с.

Юрків Я. І. Проблеми сімейного виховання розумово відсталих дітей

У статті розкриваються соціальні і психолого-педагогічні особливості сімейного виховання розумово відсталої дитини; основні періоди та стилі ставлення батьків до розумово відсталих дітей у сім'ї.

Ключові слова: сім'я, розумово відстала дитина, сімейне виховання.

Юрків Я. И. Проблемы семейного воспитания умственно отсталых детей

В статье раскрываются социальные и психолого-педагогические особенности семейного воспитания умственно отсталого ребенка; основные периоды и стили отношения родителей к умственно отсталым детям в семье.

Ключевые слова: семья, умственно отсталый ребенок, семейное воспитание.

Yurkiv Y. I. Problems domestic education mentally of backward children

The social and psikhologo-pedagogical features of domestic education mentally of backward child open up in the article; basic periods and styles of relation of parents are to the mentally backward children in family.

Key words: family, a child, domestic education, fell behind mentally.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3-051:796

Артюшенко А. О.

ОСОБИСТІСНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У сучасному суспільстві в умовах величезного потоку інформації особливого значення набуває здатність людини швидко орієнтуватися в ситуаціях, що постійно змінюються, самостійно приймати своєчасні й помірковані рішення, реалізовувати їх в практичній діяльності, брати на себе відповідальність за рішення та його виконання, тобто проявляти мобільність. Оскільки у процесі будь-якої діяльності людина постійно виконує не якісь механічні дії, а свідомі, навмисні дії, то ми вважаємо за необхідне вести мову про мобільність особистості або саме про особистісну мобільність. На нашу думку, особистісна мобільність як готовність до активних дій у будь-якій ситуації є найбільш значущою для багатьох видів професійної діяльності і суспільно активної поведінки.

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що змістова сутність поняття “особистісна мобільність” залишається невизначеною. Частіше за все мобільність розглядається в самому спрощеному варіанті як здатність до діяльності.

Дослідженню навчально-фізкультурної діяльності та її впливу на фізичну активність і на мобільність школярів присвятили свої праці В. Ареф'єв, В. Бальсевич, Л. Волков, Е. Вільчковский, Р. Жуковська, М. Зубалій, П. Коханец, Н. Кудикіна, Н. Михайлова, Т. Троценко та інші. Автори зазначають, що заняття фізичними вправами, особливо спортивними і рухливими іграми, сприяють розвитку в школярів життєво важливих фізичних якостей, виховують свідому дисципліну, здатність до активних самостійних і ініціативних дій. В той же час виконання більшості фізичних вправ у процесі навчально-фізкультурної діяльності і в спорті потребує володіння довільними спеціалізованими прийомами і рухами, що називається спортивною технікою. Мова йде про те, що будь-яка довільна рухова дія людини характеризується не тільки зовнішніми проявами самого руху, але й смисловою стороною і навмисністю. Довільними вважається такий рух і рухова дія який є навмисним, який виникає за розумним рішенням і управляється свідомістю людини [4]. Вважаємо, що це положення підкреслює величезну значущість для процесу навчання рухових дії саме психологічної складової. Незважаючи

на це формування рухових умінь і навичок у процесі фізичного виховання учнів ЗОШ здійснюється переважно шляхом механічного повторення фізичних вправ без активного зосередження свідомості й інтелектуальних можливостей. На нашу думку, це обумовлено поперед за все недостатньою розробленістю цієї проблеми, відсутністю чітких теоретико-методичних положень з проблеми управління довільними рухами, що негативно впливає на рівень професійної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури. З цього приводу В. Платонов пише, що формування теорії управління рухами протягом багатьох років стримувалося одностороннім розвитком біомеханіки і фізіології рухового акту. Ізольоване вивчення рухів з позицій механіки у відриві від психічних та фізіологічних процесів, а також односторонній підхід до управління рухами і формування рухового навичку на основі теорії про умовні рефлекси, на думку В. Платонова, суттєво загальмувало розвиток теорії будови рухів. Саме це обумовлює актуальність робіт М. Бернштейна [2], згідно концепції якого живий рух є не простою реакцією на вплив зовнішнього середовища, а цілеспрямованою дією, керованою в ході його виконання, і являє собою не ланцюжок деталей, а цілісну структуру, яка складається з багатьох взаємодіючих елементів [6, с. 181]. Основою теорії будови і управління рухами є роботи М. Бернштейна, П. Анохіна, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Е. Ільїна. Саме ці роботи сприяли формуванню сучасних уявлень і теоретичних підходів до навчання рухових умінь і навичок у процесі фізичного виховання.

Нажаль вказані сучасні теоретичні положення ще не є обов'язковими для теоретичного й методичного опрацювання у процесі формування професійно-педагогічної підготовленості майбутніх вчителів фізичної культури.

Також важливими для розуміння управління складними рухами є уявлення М. Бернштейна [2] про ієрархічну будову психомоторіки людини. Рухи, які розрізняються за смисловими характеристиками і руховому складу, забезпечуються різними рівнями. Тобто стосовно до кожного руху формується своя функціональна система управління. Найбільш детально механізм управління рухами і діяльністю представлений у схемі П. Анохіна [1], яка, на думку Е. Ільїна [5], цілком докладається і до довільного управління. Основою процесу управління рухами П. Анохін [1] вважає циклічність, яка припускає, що кожний руховий акт повинен закінчуватися зворотною аферентацією, яка сигналізує про результат руху.

Опис живих рухів привів до виникнення відповідної термінології: “образ рухової дії”, “рухове завдання”, “передбачення”, “ідеомоторний акт”, “модель потрібного майбутнього”, “довільне управління”, “довільна регуляція”, “мобільність”, “спритність”, “вольова регуляція” та ін. Незважаючи на це складності в розумінні проблеми, яка розглядається, пов'язані, на наш погляд, саме з відсутністю єдиної думки з приводу

термінів, які використовуються різними авторами при описі одних і тих же або близьких понять. Неоднозначність понять і відсутність загальноприйнятих термінів приводить до того, що автори часто сперечаються не по суті явищ, які вивчаються, а про слова, якими ці явища можна описати. На нашу думку, найбільш широким, змістовним й сучасним поняттям для опису свідомої рухової діяльності є поняття “особистісна мобільність”.

Аналіз психолого-педагогічної літератури за темою показує актуальність подальшого вивчення теоретичних і методичних питань формування рухових навичок у процесі фізичного виховання як складової особистісної мобільності й підвищення рівня професійної компетенції майбутніх вчителів фізичної культури.

Мета дослідження – визначити сутність поняття “особистісна мобільність”, вивчити сучасні теоретичні підходи до формування рухових навичок, як складової професійної компетенції вчителів фізичної культури.

У якості метода дослідження використовували аналіз психолого-педагогічної літератури.

Результати дослідження: діяльність людини різноманітна — різні цілі, завдання і умови діяльності викликають і різні вимоги до людини і її мобільності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що регуляція (управління) довільних рухових дій у процесі навчально-фізкультурної діяльності частіше за все пов’язується з такими поняттями як “координація” і “спритність”. Координація визначається як керування узгодженістю та сорозмірністю рухів. Поняття “спритність” досі не має загально визнаного визначення. За М. Бернштейном [2] спритність – це здатність вирішувати рухове завдання в неочікувано виникаючих складних або абсолютно нових умовах, це рухова знахідливість, кмітливість. До поняття “спритність” включається також здатність людини швидко оцінювати ситуацію, швидко приймати адекватне рішення й раціонально діяти в різних ситуаціях. На нашу думку все це, безумовно, є функцією особистісної мобільності. Тому ми вважаємо, що поняття “координація”, “спритність”, “особистісна мобільність” дуже близькі за своєю змістовою сутністю, але поняття “особистісна мобільність”, є більш широким і точніше відображає здатність людини до свідомої діяльності, розглядається як здатність до свідомої регуляції поведінки і діяльності. Різними авторами це визначається як “довільне управління”, “довільна регуляція”, “вольова регуляція”. Все це ототожнюється з поняттям “воля”. Саме воля визначається багатьма психологами як найвища форма довільної регуляції поведінки й діяльності, саме волю називають здатністю людини свідомо регулювати свою поведінку і діяльність [3; 4]. Тому довільне управління, або особистісна мобільність визначається в першу чергу психологічною складовою.

Поняття “особистісна мобільність” визначається нами як здатність людини в результаті глибокого усвідомлення мети, аналізу зовнішніх і внутрішніх умов та імовірності досягнення цієї мети приймати оптимальні рішення про спосіб дії, створювати у внутрішньому плані програму дій, свідомо мобілізувати власні індивідуально-психологічні можливості для досягнення мети, корегувати їх у контексті специфіки дії колективних суб’єктів, здійснювати самооцінку, самокорекцію по ходу виконання дії і проводити самоаналіз результатів діяльності в цілому. Поняття “особистісна мобільність” розглядається нами не тільки як здатність до активної й результативної діяльності в обставинах які змінюються, але також як здатність швидко засвоювати нові рухові навички.

Розроблена нами схема функціональної структури особистісної мобільності представлена на рис. 1.

Розглядаючи особистісну мобільність як здатність до дії і говорячи про структурні компоненти діяльності (за Г. Костюком), ми враховували, що поперед за все слід пам’ятати те, заради чого виконується та чи інша дія, тобто мотив.

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що основою довільної регуляції поведінки і діяльності при наявності у свідомості одночасно двох або більшої кількості варіантів дій є прийняття рішення про дію. Прийняття рішення про конкретну дію здійснюється в результаті аналізу цінності і значущості цілей, аналізу передбачуваних результатів цієї дії. Істинною причиною усіх вчинків можна вважати роздуми. Саме за допомогою роздумів досягається розуміння цінності й значення мети, оцінюються зовнішні труднощі і власні можливості, формуються уявлення про мету, про майбутній результат, виникає власне хотіння, приймається рішення про дію. Тільки в результаті роздумів і уявлень людина приймає рішення і каже собі: “Я цього хочу, я це зможу зробити, я це зроблю”.

Прийняття рішення про дію ми вважаємо найважливішою складовою особистісної мобільності як здатності до діяльності.

Прийняття рішення про дію передуює програмуванню рухових дій. Створення програми дії і діяльності в цілому повинно передбачати основні характеристики рухів (просторові, часові, силові) і всю послідовність рухової дії в деталях. Прийняття рішення і програмування пов’язані зі здатністю людини “зазирати вперед”, тобто екстраполувати майбутнє. Після завершення складання програми дії починається процес виконання рішення за створеною програмою. В процесі виконання дії або діяльності людина в залежності від власних можливостей оцінює, аналізує її і по можливості контролює (рис. 1.). По закінченні дії в свідомості людини обов’язково відбувається оцінювання результату діяльності, співставлення виконаних дій з прийнятою до цього програмою, проводиться самоаналіз виконаних дій, що на нашу думку, є необхідною умовою формування рухових навичок.

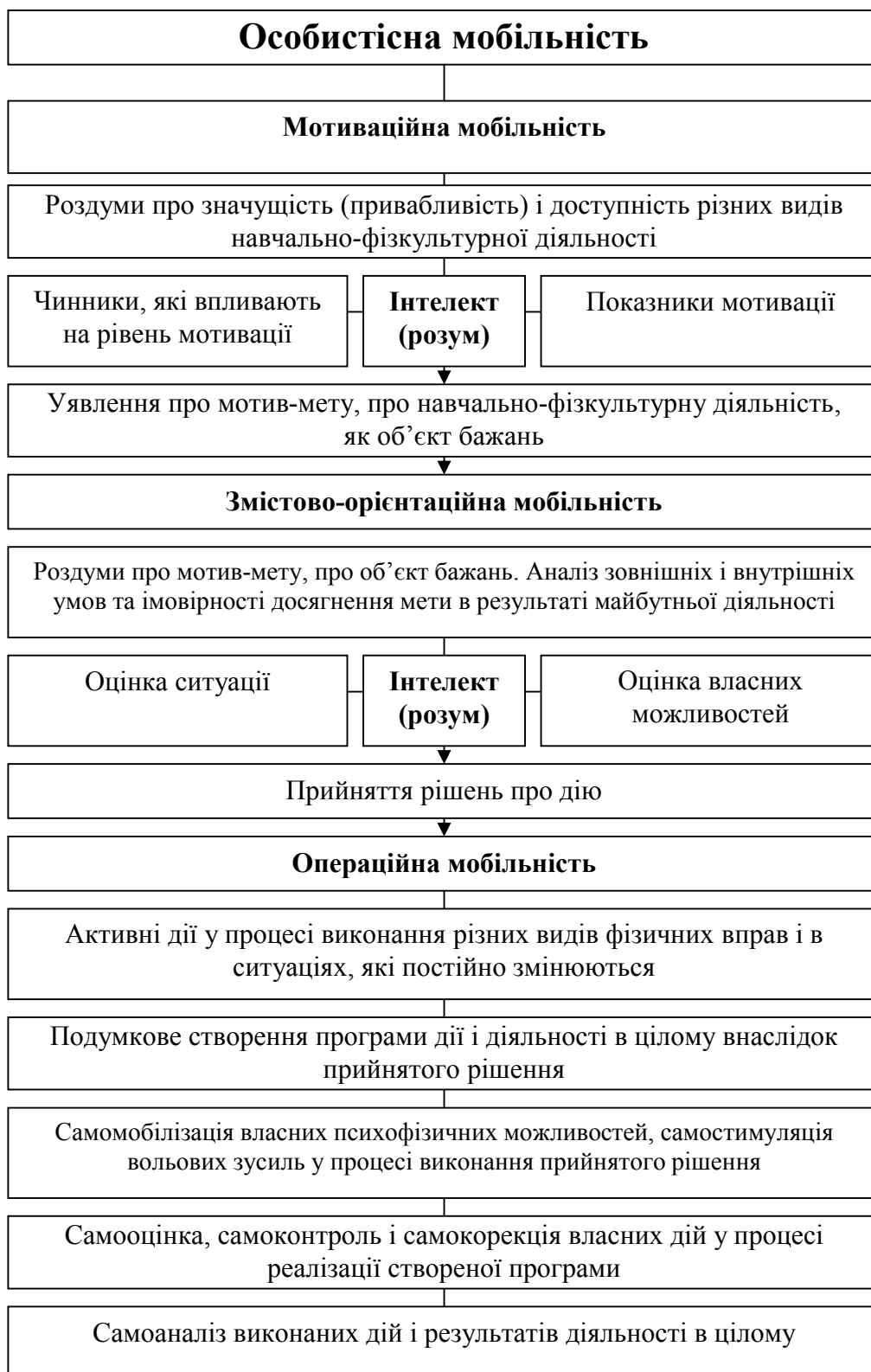


Рис. 1. Функціональна структура особистісної мобільності.

Характеризую руховий навик, Е. Ільїн [5] пише, що у нормі будь-який навик – це навмисно, тобто свідомо, по цільовому призначенню чинена дія. Це означає, що людина свідомо ставить перед собою мету, свідомо обирає способи її досягнення (цей момент в управлінні може бути значно скорочений), свідомо здійснює контроль за результатом дії і свідомо ж ретроспективно аналізує зроблену дію, якщо в цьому виникає необхідність. Свідомість виконання конкретних фізичних вправ проявляється в тім, що повторення, необхідні для засвоєння навички, людина робить не механічно, заради самих повторень, а свідомо, з метою виконання конкретного завдання в кожній спробі. Питання в тім, на що конкретно під час виконання рухової дії спрямована свідомість (увага), що в цей момент усвідомлюється, контролюється. На думку Е. Ільїна [4] концентрована увага людини у процесі виконання дії може бути спрямована на саму дію, на результат дії й на ситуацію, у якій вона виконується. Перемикання концентрованої уваги в окремі моменти виконання дії (з дії – на ситуацію або на результат) прийнято визначати як динамічний контроль. Говорячи про це, М. Бернштейн писав, що при автоматизації свідомість розвантажується лише від другорядних за змістом деталей корекційного керування рухами. Провідні ж значущі корекції ніколи не йдуть із поля свідомості людини, вони лише перемикаються з одного рівня регуляції рухами на інші відповідно до того, що в цей момент більше потребує контролю. У процесі засвоєння складних фізичних вправ простіша дія легше випадає з під динамічного контролю із залученням концентрованої уваги на результат дії або ситуацію.

Складність усвідомлення рухової дії, яка розуміється, полягає в тому, що учень повинен пам'ятати послідовність цієї дії, він змушений не просто контролювати дію, одержувати інформацію, але й у процесі виконання аналізувати її, порівнюючи те, що є з тим, що потрібно бути.

У сучасній науковій й методичній літературі цей момент незважаючи на його важливість практично не обговорюється. На нашу думку, саме ця психологічна складова є основою формування рухових навичок й саме ця складова частіше за все випадає з поля зору вчителів фізичної культури в зв'язку з їхньою недостатньою професійною компетентністю з цього найважливішого питання.

Нажаль, як у практичній діяльності так і в спеціальній літературі ще можна зустріти рекомендації з формування рухового навичку за принципом становлення умовних рефлексів шляхом багаторазового повторення стандартних вправ. Проти застосування такого підходу застерігав М. Бернштейн, який в 1947 році писав: “Тлумачення утворення рухового навичку як повторення умовних зв'язків принесло відчутну практичну шкоду головним чином тим, що вона виправдовувала монотонне пасивне розучування, в якому основний наголос робився на кількості виконаних повторень”. Це безумовно не заперечує необхідності багатократного повторення рухових дії у процесі навчання. Важливо так

організувати процес багаторазового повторення вправ, щоб він не суперечив об'єктивним закономірностям формування рухового навичку. На думку В. Платонова при роботі над технікою виконання фізичних вправ завжди слід пам'ятати, що "процес, який протікає при цьому в центральній нервовій системі завжди є повним активного пошуку все більш і більш адекватних в усіх відношеннях рішень конкретного рухового завдання...". Центральна нервова система проходить через велику кількість проб, помилок, що врешті-решт забезпечує найбільш раціональне й точне рішення рухового завдання. В цих пошуках оптимальних рішень полягає одна з причин тривалості роботи над руховим навиком.

Таким чином, можна вважати, що здатність людини до проявів особистісної мобільності, швидкого засвоєння рухових навичок значною мірою визначається психологічною складовою, наявністю мотиву, здатністю до аналізу ситуації й власних можливостей, здатністю до прийняття рішення й створення програми дії, здатністю до свідомого контролю, корекції і самооблізації у процесі виконання, а також аналізу результатів діяльності.

У зв'язку з цим у процесі формування рухових навичок компетентний вчитель фізичної культури повинен створювати такі умови, які сприяють концентрації уваги учнів на конкретних параметрах рухів, вимикаючи можливість механічного повторення. Саме інтелектуальна складова є вирішальною у процесі формування рухових навичок.

Висновки:

1. Поняття "особистісна мобільність" визначається нами як здатність до свідомої і результативної діяльності, як здатність швидко засвоювати нові рухові навички. Саме свідомість і навмисність вважаються основними признаками довільної діяльності, й довільного управління.

2. Успішність процесу формування рухових навичок значною мірою визначається психологічною складовою. У процесі формування рухових навичок компетентний вчитель фізичної культури повинен створювати такі педагогічні умови, які сприяють концентрації уваги учнів на конкретних параметрах рухів, вимикаючи можливість простого механічного повторення.

3. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми здатності людини до активної, творчої діяльності. Перспективним, на наш погляд, є обґрунтування теоретико-методичних основ формування особистісної мобільності в учнів загальноосвітньої школи у процесі навчально-фізкультурної діяльності.

Література

1. Анохин П. Очерки по физиологии функциональных систем. / П. Анохин. – М. : Политиздат, 1975. – 447 с. **2. Бернштейн Н.**

О построении движений / Н. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 255 с.
3. Виготский Л. Педагогическая психология / Л. Виготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с. **4. Ильин Е.** Психология воли / Е. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с. **5. Леонтьев А.** Деятельность. Сознание, Личность / А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1977. – С. 183.
6. Платонов В. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Платонов. – К. : «Олимпийская литература», 1997. – 583 с.
7. Сеченов И. Избранные произведения / И. Сеченов. – М. : Педагогика, 1953. – 367 с.

Артюшенко А. О. Особистісна мобільність як складова професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури

У статті розглядається змістова сутність поняття “особистісна мобільність”, як складова професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури.

Ключові слова: особистісна мобільність, компетентність, рухові навички, фізична культура.

Артюшенко А. А. Личностная мобильность как составляющая профессионально-педагогической компетентности будущих учителей физической культуры

В статье рассматривается смысловая сущность понятия “личностная мобильность”, как составляющая профессионально педагогической компетентности будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: личностная мобильность, компетентность, двигательные навыки, физическая культура.

Artyushenko A. A. Personality mobility as constituent of professionally-pedagogical competence of future teachers of physical culture

In the article semantic essence of concept is examined “personality mobility”, as a constituent of professionally pedagogical competence of future teachers of physical culture.

Key words: personality mobility, competence, motive skills, physical culture.

УДК [37.091.12:36-051]-055

Архипова С. П., Байдюк Н. В.

ГЕНДЕРНІ ВЗАЄМИНИ ЯК СФЕРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Українська держава, будуючи демократичне суспільство рівних можливостей, враховує його обов'язкову складову – гендерну рівність, про що свідчить відображення даного аспекту у вітчизняному законодавстві, активізація гендерних досліджень шляхом створення відповідних центрів, початок запровадження гендерної складової в програми підготовки психолого-педагогічних кадрів. Однак, реальна ситуація в суспільстві залишається невтішною, адже продовжує існувати безліч випадків дискримінації за ознакою статі, що призводить до зростання соціальних проблем.

Сьогодні гендерна проблематика, що традиційно розумілася як висвітлення жіночих проблем, набуває нового забарвлення – дослідження становища чоловічої частини населення та, що також важливо, спостерігається активний перехід від протиставлення чоловічого і жіночого в суспільстві до взаєморозуміння та партнерських взаємостосунків. За таких обставин особливої актуальності набуває потреба суспільства та його інститутів у спеціалістах, що володіють необхідним обсягом знань у сфері гендеру, є гендерно компетентними та здатними не лише зорієнтуватися у складних взаєминах статей, а й ефективно впливати на ситуацію з метою зменшення негативних явищ та процесів.

Вивчення специфіки гендерної взаємодії є особливо важливим напрямом досліджень тому, що чоловіки і жінки становлять дві найбільші соціально-демографічні групи, стосунки між якими суттєво впливають на економічне та духовне життя суспільства і є запорукою його відтворення.

Гендерні взаємини є об'єктом дослідження гендерної психології, що отримала широке розповсюдження у зарубіжних дослідженнях (С. Бем, Ш. Берн, К. Герган, К. Жаклін, Є. Маккобі); серед російських та вітчизняних науковців вказаній проблематиці присвячені праці Т. Бендас, О. Вороніної, Т. Говорун, В. Кагана, Г. Келлі, О. Кізь, О. Кікінеджи, І. Кльоцини, І. Кона. Методологічні аспекти вивчення гендерних взаємин висвітлено в працях І. Жеребкіної, В. Зайцева, Е. Здравомислової, А. Ростової, Н. Пушкарьової, Г. Сіласте, А. Темкіної, Е. Ярскої-Смірної. Застосування гендерного підходу в системі професійної підготовки досліджують російські та вітчизняні науковці: І. Мунтян, І. Загайнов, Т. Говорун, Л. Смоляр, Л. Штильова, В. Кравець, О. Кікінеджи, О. Кізь, Л. Столярчук та ін.

Фаховий підхід до розв'язання проблеми гендерних взаємин здатні забезпечити компетентні спеціалісти у сфері соціального виховання – соціальні педагоги, об'єктом професійного впливу яких є не лише окрема особистість чи соціальний інститут, а й складний процес формування взаємин між особистістю, соціальними інститутами та суспільством, що складаються в процесі соціалізації. Питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів та соціальних працівників присвячено праці учених-педагогів С. Архипової, Л. Гусякової, А. Капської, Б. Келасьєва, І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Сластьоніної, С. Тетерського, В. Фокіна, С. Чистякової, Н. Шмельової та ін.

Водночас у наукових дослідженнях підготовки майбутніх соціальних педагогів не достатньо висвітлено аспекти професійної діяльності з врахуванням гендерного підходу та не розкрито, в чому саме полягає соціально-педагогічна специфіка проблем, що виникають у сфері гендерних взаємин.

Метою пропонованої статті є визначення проблематики соціально-педагогічної діяльності у сфері гендерних взаємин.

Професійна діяльність соціального педагога спрямована, насамперед, на успішну соціалізацію, розкриття внутрішнього потенціалу особистості, гармонізацію стосунків у соціумі, подолання та попередження негативних явищ соціального буття. Переважна більшість соціально-педагогічних проблем містять у собі гендерну складову, адже будь-яка взаємодія передбачає визначення статевої приналежності суб'єктів, а гендерна ідентичність (усвідомлення власної статевої приналежності) визначається як базова. Соціальний педагог, здійснюючи професійну діяльність, знаходиться у соціальному середовищі, що складається переважно з представників чоловічої та жіночої статі, що перебувають у постійній взаємодії між собою. Фактично будь-яка соціально-педагогічна проблема містить в собі гендерний аспект.

У результаті гендерної соціалізації формується дві субкультури – чоловіків та жінок, що різняться між собою не лише фізіологічно, а й мають суттєві відмінності щодо життєвих цілей та цінностей. Для жінок першочерговою цінністю є родинне щастя, взаєморозуміння партнерів, а для чоловіків – матеріальне благополуччя. Така ситуація, посилена впливом патріархальних гендерних стереотипів та неспівпаданням гендерних установок, має своїм наслідком гендерну конфронтацію – протиставлення статей, що формує конфліктні гендерні взаємини на різних рівнях суспільної взаємодії.

З точки зору теорії соціального конструювання гендер є і причиною, і результатом щоденної взаємодії, внаслідок якої створюються, підтверджуються та відтворюються уявлення про чоловіче та жіноче як базові категорії соціального порядку. Саме тому будь-які взаємини у суспільстві мають гендерну складову [5].

Гендерні взаємини, за визначенням І. Клецини, це різноманітні форми взаємозв'язків людей як представників певної статі, що виникають у процесі їхньої спільної життєдіяльності. Гендерні взаємини є невід'ємною складовою суспільних відносин, оскільки фактично пронизують широкий клас суспільних, міжгрупових, міжособистісних стосунків, а також є складовою ставлення особистості до власного "Я". На макросоціальному рівні гендерні взаємини аналізуються в системі "група чоловіків чи група жінок – суспільство (держава)", на рівні міжгрупової взаємодії ця система представлена компонентами "група жінок – група чоловіків"; на рівні міжособистісних взаємин – стосунками між чоловіками та жінками; на внутрішньоособистісному рівні – це ставлення особистості до самої себе як представника певної статі. Особлива роль у процесі міжстатевої взаємодії належить диференціації та ієрархічності гендерних ролей чоловіків та жінок як суб'єктів гендерних взаємин.

На макрорівні ситуацію гендерної конфронтації провокує феномен "гендерних контрактів" (працююча мати), на мезорівні – професійна сегрегація (наявність "скляної стелі" для жінок), на мікрорівні – статеворольова диференціація (розподіл обов'язків між подружжям), на внутрішньоособистісному рівні – криза гендерної ідентичності (трансекуалізм) [7, с. 9].

Гендерні взаємини – це взаємини стратифікації, в основі яких лежать відносини влади, вони є конструктом певної культури та характеризуються динамічністю. Різне становище чоловіків та жінок сконструйовано як нерівність можливостей, що проявляється в різноманітних сферах суспільного життя [5, с. 7].

Гендерна самореалізація особистості відбувається переважно у сім'ї та професійній сфері, однак суспільний розподіл праці та шлюбно-сімейні взаємини є основними чинниками гендерної нерівності [2]. Саме тому аналіз гендерних взаємин переважно відбувається у суспільній сфері (виконання професійних ролей) та у приватній сфері (сімейні стосунки).

У професійній сфері гендерні взаємини характеризуються конкурентністю статей та наявністю "гендерної піраміди" – для жінок характерним є нижчий професійний статус, існує значна розбіжність між освітою жінок та посадами, які вони займають (жінки, навіть маючи більш високий освітньо-кваліфікаційний рівень, кількісно поступають чоловікам на керівних посадах), а розмір заробітної плати жінок становить в середньому 72% від заробітку чоловіків [9, с. 83]. Така ситуація має місце на підприємствах та організаціях усіх форм власності, але особливої гостроти вона набуває в приватному секторі, де питання додаткових відпусток та грошових виплат, пов'язаних з народженням та вихованням дітей, є особливо гострим. Більшість підприємців при прийнятті на роботу надають перевагу чоловікам, тому актуальним є питання жіночого безробіття.

З іншого боку – аналіз вітчизняного законодавства у сфері праці вказує на наявність дискримінаційних норм щодо чоловічої частини населення: заборона праці жінок у важких умовах, що захищає здоров'я жінки, але знецінює значення чоловічого здоров'я [8].

Декларована рівність у трудовій сфері потребує розробки дієвих механізмів реального утвердження рівних можливостей.

У сфері подружніх взаємин, де дотримання принципу гендерної рівності знаходиться на найнижчому рівні, провідною залишається проблематика жіночого питання, що концентрується у контексті суміщення сімейних та професійних ролей, а саме – жінка змушена нести подвійне навантаження в умовах нерозвиненої сфери побутового обслуговування та самоусунення більшості чоловіків від обов'язків по веденню домашнього господарства та виховання дітей. Певним чином це пов'язане з виконанням дружиною переважно емоційно-експресивних, а чоловіком – предметно-інструментальних функцій у родині.

Гендерна дискримінація та нерівність можливостей має своїм наслідком цілий ряд соціально-педагогічних проблем сім'ї:

- фізичне, психологічне, сексуальне та економічне насильство (30% жінок визнають себе жертвами домашнього насильства [4, с. 81]). Особливо гостро постає ця проблема для родин, де безробітним є чоловік. Відчуваючи власну неповноцінність та невідповідність стереотипним уявленням, він самоутверджується, вдаючись до приниження жінки, яка змушена одноосібно утримувати сім'ю та виконувати всю домашню роботу;

- сімейні конфлікти, викликані неузгодженістю гендерних ролей: жінка схильна очікувати від чоловіка більшої участі в сімейних справах, чоловік через страх фемінності свідомо уникає допомоги по господарству та участі у вихованні дітей;

- гендерна дискримінація у сфері розподілу домашньої праці – надмірне навантаження жінки домашньою роботою, внаслідок чого виникає хронічна втома та брак часу для виховання дітей, що в свою чергу негативно впливає на розвиток особистості дитини, формує відчуття покинутості та непотрібності, і, може бути причиною емоційного відчуження та девіантної поведінки;

- криза батьківства, невизначеність ролі чоловіка у вихованні дітей, що відображається у нетривалих та емоційно збіднених контактах значної частини батьків з дітьми. Причиною кризи є стереотип, що виховання дітей – суто жіночий обов'язок. Про таку ситуацію свідчать статистичні дані – 57% чоловіків після розлучення фактично не піклуються про дітей, забуваючи про те, що роль батька – одна з невід'ємних суспільних ролей чоловіка, виконання якої позитивно впливає на психологічний стан та добробут родини і самого чоловіка, підвищує відповідальне ставлення до власного здоров'я;

- перенесення батьківських приписів: отримавши негативний досвід у батьківській сім'ї, дитина переносить його на власне подружнє життя, на виконання сімейних ролей, що виражається у відсутності взаєморозуміння подружжя (образ майбутнього партнера залежить від образу батька протилежної статі; особливо гострою є ситуація, коли між батьком та донькою не було емоційного контакту) [3, с. 20].

Окремим є питання трансформації гендерних стереотипів у процесі соціалізації, що у більшості українських громадян залишаються традиційними, у той час як сьогодення вимагає егалітарних поглядів на взаємини статей. 95% української молоді мають патріархальні стереотипи щодо ідеалу шлюбного партнера [3, с. 75], але самі не готові відповідати традиційним уявленням. Особливо це стосується дівчат, що мають стійкі наміри поєднувати подружнє життя та кар'єру (егалітарний стереотип) та водночас бажають бачити у чоловікові джерело власного матеріального добробуту (патріархальний стереотип). Юнаки взагалі не згадують про роль жінки як професіонала, очікують від неї ролі "берегині сімейного вогнища", яка асоціюється з переважно працею по господарству та доглядом за дітьми.

Негативна стереотипізація суспільних ролей і жорстока незмінність їхнього усвідомлення і наслідування є причиною збільшення психологічного напруження як жінок, так і чоловіків. Патріархальний стереотип, що вимагає від чоловіка відповідальності за матеріальний добробут сім'ї, у разі неспроможності чоловіка відповідати образу годувальника родини, призводить до психосоматичних розладів та суїцидальних випадків (90% суїцидів в Україні скоєно чоловіками) [8, с. 5]. Прагнення чоловіка будь-що забезпечити родину збільшує кількість неповних сімей (чоловіки значно частіше, ніж жінки, змушені виїжджати за кордон для заробляння необхідної кількості грошей) та призводить до зростання злочинів у сфері майнових прав громадян.

Для жінок негативним є вплив стереотипних уявлень про покликання бути лише гарною, покірною дружною, що цілком залежить від чоловіка та присвячує усе своє життя народженню і вихованню дітей. У такій ситуації особистісна, професійна самореалізація жінки стає фактично неможливою, і, як наслідок – призводить до стійкого невдоволення своїм життям та стресів, а з іншого боку – це відкладання народження дитини, зростання кількості випадків штучного переривання вагітності, відмова жінки бути матір'ю взагалі.

Згубний вплив гендерних стереотипів у разі неможливості їхнього наслідувати для обох статей призводить до бажання втекти від реальності за допомогою алкоголю та наркотичних речовин (за останні роки спостерігається алкоголізація не лише чоловічої, а й жіночої частини населення) Ризикована поведінка призводить до зростання кількості ВІЛ-інфікованих як серед чоловіків, так і серед жінок (дослідники відмічають фемінізацію поширення СНІДу через гетеросексуальні контакти жінок з чоловіками, які є споживачами

ін'єкційних наркотиків) [8, с. 24], стрімкими темпами зростає розповсюдження інфекцій, що передаються статевим шляхом серед представників обох статей.

Основними причинами соціально-педагогічних проблем у сфері гендерних взаємин виступають нерівний соціальний статус чоловіків і жінок та стійкість патріархальних гендерних стереотипів на фоні зміни гендерних ролей у бік егалітарності. Серед кола проблем найбільшій залишаються кризові явища в сім'ї (сімейне насильство, стрімке зростання неповних сімей, проблема подвійної зайнятості жінки), горизонтальна та вертикальна гендерна сегрегація жінок у сфері професійної зайнятості, зростання під впливом патріархальних стереотипів психологічних проблем та конфліктів між чоловіками та жінками у сфері міжособистісних стосунків, нереалізований потенціал соціальної ролі у жінок та батьківської у чоловіків, проблема гендерного самовизначення молоді, плутання гендерних ролей, дифузія гендерної ідентичності [6, с. 20].

Доведено, що існування суто жіночих чи суто чоловічих соціально-педагогічних проблем фактично неможливе, що пояснюється постійною взаємодією та взаємовпливом статей. Добробут жіночої частини населення значною мірою залежить від прийняття чоловіками егалітарних стереотипів та усвідомленого ставлення до батьківства. Чоловіки, відповідним чином, почуватимуться впевненіше у виконанні сімейних ролей за умови фактичного підкріплення рівних прав та обов'язків щодо виховання дітей.

Завдання гендерної політики – відмовитися від захисту прав лише жінок, а захищати інтереси обох статей, що послабить конфронтацію у сфері гендерних взаємин та створить передумови для взаєморозуміння статей. Гендерний підхід повинен стати одним з методологічних принципів соціально-педагогічної роботи, особливо це стосується роботи з сім'ями та молоддю у напрямку профілактики сімейного насильства та підготовки молоді до подружнього життя. Соціально-педагогічна допомога повинна бути спрямована на допомогу особистості усвідомити свою соціогендерну роль, сприяти формуванню егалітарних стереотипів.

Невід'ємним елементом професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів має стати запровадження гендерної складової у навчально-виховний процес вищого навчального закладу, орієнтація на зменшення конфронтації між статями та формування партнерських взаємостосунків, формування гендерної культури самих студентів, адже майбутній соціальний педагог покликаний створювати і розвивати гендерну культуру суспільства.

Соціально-педагогічна робота у сфері формування гендерного паритету статей виступає як транслятор егалітарних гендерних стереотипів, та покликана:

- враховувати гендерні, а не лише статеві відмінності при роботі з чоловіками та жінками;

- приділяти увагу не лише жіночим, а й чоловічим проблемам;
- вирішувати проблему підвищення авторитету батька;
- запроваджувати гендерне виховання юнацтва з метою вироблення власних егалітарних поглядів;
- сприяти толерантності та діалогічному спілкуванню чоловіків та жінок.

Запропонована стаття не претендує на повне висвітлення соціально-педагогічних проблем у сфері гендерних взаємин. Подальшого дослідження потребує гендерний аналіз таких соціальних негараздів як девіантна поведінка, відхилення в гендерній ідентичності молоді та наявність прихованого навчального плану у освітніх закладах. Окремим об'єктом дослідження залишається сім'я через комплексність та складність гендерних взаємин. Виокремленні аспекти дозволять з'ясувати, у чому полягає специфіка соціально-педагогічної діяльності в окреслених напрямках та пріоритетні напрями підготовки спеціалістів з соціального виховання.

Література

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учеб. пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2008. – 431 с. **2. Гендерна педагогіка:** Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. В. Гайденко. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2006. – 313 с. **3. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства :** навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. В. Говорун, В. П. Кравець, О. М. Кікінеджи, О. Б. Кізь ; ред. Б. Є. Будний. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 144 с. **4. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві:** Матеріали дослідження. – К. : Центр соціальних експертиз Інституту соціології НАН України, 2007 – 144 с. **5. Здравомыслова Е., Темкина А.** Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования / Е. Здравомыслова, А. Темкина. – Режим доступа : www.gender.ua **6. Кікінеджи О. М.** Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. М. Кікінеджи, О. Б. Кізь ; гол. ред. Б. Є. Будний. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 174 с. **7. Клецина И. С.** Психология гендерных отношений : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук : спец. 19.00.05 – социальная психология / И. С. Клецина. – СПб, 2004. – 39 с. **8. Круглий стіл на тему “Становище чоловіків в Україні”** 19 лютого 2009 року. – К. : К.І.С., 2009. – 64 с. **9. Симончук О.** Професійна структура сучасної України / О. Симончук // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2009. – № 3. – С. 62 – 88.

Архипова С. П., Байдюк Н. В. Гендерні взаємини як сфера професійної діяльності соціального педагога

У статті розглянуто основні сфери гендерної взаємодії – професійне та сімейне середовище, у яких виділено негативні аспекти, що вимагають соціально-педагогічного втручання; визначено основні напрямки діяльності соціального педагога по гармонізації гендерних взаємин.

Ключові слова: гендерні взаємини, гендерні стереотипи, гендерна ідентичність, гендерна дискримінація.

Архипова С. П., Байдюк Н. В. Гендерные взаимоотношения как сфера профессиональной деятельности социального педагога

В статье рассмотрены основные сферы гендерных взаимодействий – профессиональная и семейная среда, в которых выделены негативные аспекты, требующие социально-педагогического вмешательства, определены основные направления деятельности социального педагога по гармонизации гендерных взаимоотношений.

Ключевые слова: гендерные взаимоотношения, гендерные стереотипы, гендерная идентичность, гендерная дискриминация.

Arkhipova S. P., Baydyuk N. V. Gender Relations as a sphere of professional activity of a social worker.

The article examines main spheres of gender relations – family relations and professional relations. The article points out such negative aspects of these kind of relations which demand social and pedagogical interference. The article outlines the main aspects of the activity of a social worker connected with the harmonization of gender relations.

Key words: gender relations, gender stereotypes, gender identity, gender discrimination.

УДК 37.015.3:159.95

Валєєв Р. Г.

**СТРУКТУРА ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ
ТА ПІДХОДИ ДО ЇЇ ДЕКОМПОЗИЦІЇ**

Самостійність особистості відвіку знаходилась у центрі педагогічних досліджень, проте особливу актуальність вивченню її природи, структури та проявів обумовив перехід до інформаційної цивілізації. Під впливом чинників трансформації суспільства самостійність особистості виявляється в ефективній адаптації до динамічної зовнішньої середовища, успішність якої передбачає збереження і розвиток внутрішніх особистісних структур. Враховуючи умови інформаційного суспільства, особистість повинна володіти комплексом

рис, які дозволяють ефективно і самостійно здійснювати пошук, обробку, зберігання та використання інформації, ефективно і самостійно опановувати новими способами діяльності. Цей комплекс особистісних якостей в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях одержав назву пізнавальної самостійності (далі – ПС) і його формування постає однією з найважливіших цілей освітнього процесу, про що свідчить здійснення у колишньому СРСР та на пострадянському просторі понад 70 дисертаційних досліджень, присвячених проблемі ПС та суміжних пізнавальних якостей. Серед останніх досліджень слід відзначити дисертаційні роботи вітчизняних фахівців С. Кушнірука, Л. Лісіної, Г. Гарбар, Г. Адамів, В. Бенери, О. Пиндик, Т. Темерівської, П. Лузана, С. Каяліної, Я. Галети, В. Логвіненко, Л. Тархової, Ю. Демидової, російських дослідників О. Стаценко, Ю. Милова, Г. Гришкової, А. Малахова, Т. Абрамової, С. Чебровської та інших.

Відзначаючи беззаперечну цінність здійснених досліджень, слід визнати, що до цього часу не сформована єдина точка зору щодо структури ПС або, принаймні, спроба з'ясувати причини розбіжностей результатів різних досліджень. Враховуючи інтеграційний, комплексний характер ПС, вважаємо, що теоретичне визначення її компонентного складу постає обов'язковим етапом для наступних практичних стадій її діагностування та формування. У нашому дослідженні, спираючись на висновки попередників щодо компонентного складу ПС, ми спробуємо схарактеризувати різні підходи до декомпозиції ПС, визначити причини їх появи та запропонувати власну концептуальну схему структури ПС. Це потребує вирішення наступних завдань:

1. Вивчити історію становлення ідеї формування ПС і визначити підходи до диференціації її структури.
2. Вивчити сутність та компонентну структуру суміжних з ПС пізнавальних якостей.
3. Запропонувати пояснення багатоманітності підходів до декомпозиції ПС та обґрунтувати авторську схему її компонентного складу.

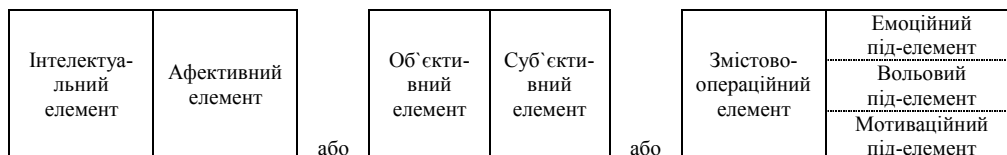
1.1 Протягом тривалого часу педагогічна думка осмислювала необхідність формування спроможності учня (у формулюваннях “уміння”, “знання та уміння”, “комплекс ЗУН”, “здатності”) у поєднанні з розвитком його мотиваційної сфери (із формулюванням “бажання”, “прагнення”, “потреби”, “інтереси”, “мотиви”). Аналогічний підхід ми спостерігаємо у дослідників *навчальної* самостійності ще у ХІХ ст. Так, витоки розуміння ПС ми знаходимо у працях К. Ушинського, який рекомендує: “необхідно постійно пам'ятати, що потрібно передавати учням не тільки ті чи інші знання, але і розвивати у них *бажання і здатність* самостійно, без учителя, набувати нових знань, дати учням можливість вибирати корисні знання не тільки з книг, але й із предметів, які їх оточують” [1, с. 500] [курсив тут і далі наш – Р.В.].

Подібний підхід демонструють перші монографії, безпосередньо присвячені дослідженню ПС. Так, у 1963 році М. Данилов визначив ПС як “прагнення і уміння пізнавати” [2], а М.І. Махмутов розглядав її як інтелектуальну здатність учня і його уміння, що дозволяють йому самостійно вчитися. У першій дефініції, на наш погляд, більш вдало підкреслюється інтеграційний характер досліджуваної якості особистості, а саме її належність до мотиваційної (“прагнення”) та інтелектуальної сфери (“уміння”). Якщо останню сферу М. Махмутов беззаперечно розглядає як компонент ПС (“інтелектуальні здатності та уміння”), то афективну сферу відносить лише до пізнавальної активності (далі – ПА), під якою він розуміє зовнішній вияв ПС, а саме “виявлені в навчальному процесі вольові, емоційні та інтелектуальні сторони” [3]. Вважаємо, включення М. Махмутовим до дефініції поняття ПС компоненту “інтелектуальні здатності” виглядає як й досі не оцінена позиція, яка корелює із висновками психологічної школи С. Рубінштейна (та його послідовників) щодо здатностей як якості психічних процесів, які не слід ототожнювати із уміннями та навичками, тобто засвоєними способами діяльності.

У 1960-70-х роках дослідники самостійності, яка постає родовим поняттям відносно ПС, вдосконалюють його розуміння. Так, Ю. Дмитрієва розуміє під самостійністю “властивість особистості, що проявляється в умілому використанні знань для вирішення на основі вольового зусилля поставлених життям завдань”. Позитивно слід відзначити включення до дефініції таких ознак, як наявність знань та вольових зусиль. Вольову сферу як обов’язковий компонент самостійності розглядає також дослідник І. Молнар, який забезпечив структурний аналіз самостійності підлітків та дійшов висновку, що “в самостійності проявляється інтеграційна єдність інтелектуальної, емоційної та вольової сторін”. Зауважимо, що емоційну сферу раніше названі нами фахівці не включали в якості обов’язкового компоненту ПС (або самостійності). В подальшому на цьому наполягав видатний педагог І. Лернер, інтерпретуючи позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання як пізнавальний інтерес.

Більшість же фахівців того часу розуміли ПС як органічне поєднання елементів інтелектуальної сфери психіки (використовуючи терміни “здатність”, “уміння”) та її мотиваційної або вольової сфери (використовуючи терміни “прагнення”, “настроєність”). До речі, аналіз запропонованих авторами підходів свідчить про віднесення ними терміну “прагнення” (рос. “стремление”) як до вольової, так і до мотиваційної сфери психіки. Частіше зустрічається останній варіант, про що свідчать висновки дисертаційних досліджень того часу (Фан Минь Ве, 1973 року та Л. Ковтун, 1975 року), у яких до елементного складу ПС включено лише мотиваційний і процесуальний компонент (тобто “прагнення” та “уміння”). Підхід, при якому структуру ПС диференціюють на

2 компоненти, умовно можна визначити первинним, його варіації ілюструє схема:



Цей підхід був представлений не лише у 1960-70-ті роки, але й пізніше. Так, у 1982 р. М. Дидора, досліджуючи самостійність молодших школярів, трактує її як інтеграційну якість особистості, складне функціональне ціле, що включає операційно-предметну (або об'єктивну) і власне-особистісну (або суб'єктивну) сферу. Зазначимо, що до М. Дидори дослідники не намагалися визначити мотиваційний, вольовий, емоційний елемент (або їх сполучення) як суб'єктивну сферу.

Пізніше, у дисертаційному дослідженні 2005 року, вітчизняний фахівець Я. Галета також включив до структури ПС лише два елементи: змістово-операційний та мотиваційно-вольовий, вказуючи, що «мотиваційний і вольовий фактори необхідно розглядати в єдності» [4, с. 96].

1.2 Враховуючи деяку спірність включення вольового компоненту до структури ПС поряд із мотиваційним, вважаємо за необхідне навести принципову різницю волі та свободи, яку обґрунтував автор концепції психоінформації В. Степанський. Він вважає, що людина володіє свободою до тих пір, поки вона не ухвалила рішення, та саме воля є усвідомленням рішення про закінчення вибору і переходом до реалізації тільки однієї з можливостей. Отже, мотиваційні фактори є важливими як до здійснення вибору, так і після нього. Але вольові фактори вступають у дію лише після прийняття суб'єктом якогось рішення і, навіть за відсутності первинної мотивації, можуть забезпечити його реалізацію. Враховуючи зовсім різну природу мотиваційних та вольових якостей та, відповідно, необхідність у різних педагогічних умовах для їх формування, ми не вважаємо доцільним (до речі, як і більшість інших дослідників) об'єднувати їх у один компонент ПС.

Виокремлення у структурі ПС трьох складових частин остаточно запровадила Т. Шамова, котра дійшла висновку про наявність мотиваційного, вольового та змістово-операційного компоненту. Причому до останнього при подальшій диференціації елементу вона включила не лише досліджуваний попередниками процесуальний під-елемент умінь, а й змістовий під-елемент знань. Підхід Т. Шамової був гідно оцінений наступними дослідниками, кожен з яких вже включав знання (змістовий під-елемент) до структури ПС. Більшість дослідників 1980-х років, зокрема М. Нормухамедова, Ч. Федорков, Р. Олійник, М. Головань, погодилися з трьохкомпонентним складом ПС, здійснюючи лише уточнення термінології. Крім того, розроблений трьох-

компонентний склад ПС було екстрапольовано дослідниками на суміжні різновиди самостійності. Зокрема, Г. Гаврилова до структури професійної самостійності майбутніх вчителів включила змістово-операційний, мотиваційний та емоційно-вольовий елементи.

Диференціацію структури ПС на три компоненти можна визначити класичним підходом, який постає найбільш поширеним серед фахівців сьогодення. Хоча серед них обґрунтовуються точки зору, які займають проміжне місце між двома розглянутими підходами, наприклад шляхом первинної диференціації об'єктивного (або змістово-операційного, або інтелектуального) компоненту. Зокрема, російська дослідниця педагогічних умов розвитку у учнів самостійності як якості особистості Л. Найдьонова доходить висновку, що “самостійність особистості є складним інтегральним утворенням, що характеризує ставлення особистості до процесу пізнання, її інтелектуальну, творчу активність та має у своєму складі інформаційний, мотиваційний та операційний компоненти” [5, с. 17]. Проте основні варіації класичного підходу ілюструє наступна схема:



1.3 Автор першої у радянській педагогіці докторської дисертації, присвяченої зазначеній тематиці, провідний вітчизняний дослідник цієї проблеми О. Савченко забезпечив уточнення компонентного складу ПС, включивши до нього мотиваційну орієнтацію, зміст пошукової діяльності та організаційно-процесуальну готовність учня. Позитивно слід відзначити внесок фахівця у здійснення повної декомпозиції ПС, під час якої у останньому елементі він виокремив не лише пізнавальні, розумові уміння, а ще й уміння організаційні. Зазначимо, що у цьому ж напрямку вивчали якості особистості учня й ті фахівці, які не використовували у своїх дослідженнях терміну ПС. Наприклад, В. Андреев, аналізуючи дослідницькі якості особистості, необхідні для самостійної пізнавальної діяльності, виокремлює: мотиваційні властивості, операційні якості (розуміючи під ними уміння розумової діяльності), організаційні якості (включаючи уміння планування, самоконтролю тощо) та технічні якості, під якими він розуміє здатності застосовувати прийоми співробітництва.

Наслідуючи висновки О. Савченка, сучасна вітчизняна дослідниця В. Бенера вважає, що ПС – складна інтеграційна властивість, що включає особистісні характеристики, наявність прояву її змістових ознак, розвиток мислення [6, с. 188]. Як свідчить виділений курсивом елемент дефініції, В. Бенера досить широко трактує поняття ПС, не обмежуючись її розумінням як внутрішньої риси особистості, а включає до нього зовнішній вияв, що більшість дослідників відносить до ПА або пізнавальної діяльності. Про це свідчить і запропонований фахівцем склад елементів ПС, до якого вона, крім особистісних компонентів,

включає діяльнісні компоненти та компоненти зовнішніх проявів (зокрема, взаємодію та стабільність у роботі) [6, с. 23].

Розширення компонентної структури ПС до сфери зовнішніх проявів можна спостерігати у дослідженні Ю. Демидової, хоча вони можуть пояснюватися специфікою предмету її дослідження: “формування першооснов ПС старших дошкільників у конструктивній діяльності”. Слід відмітити, що нею назви компонентів ПС сформульовані таким чином: емоційно-мотиваційний, діяльнісно-перетворювальний, когнітивно-змістовий. Вважаємо, що запропонована назва останнього виглядає перспективною та потребує наукового осмислення.

Таким чином, можна констатувати наявність **широкого трактування ПС, при якому до її структури включаються зовнішні, діяльнісні прояви. Цей підхід можна визнати діяльнісним.** У ньому ми бачимо вплив психологічної школи П. Гальперіна, яка розглядала орієнтовну основу дій не лише як частину діяльності, але й як складову психіки. Внаслідок різноманіття позицій прибічників цього підходу, його варіації можна узагальнити у вигляді схем лише у найзагальнішому виді:

| | | | | | | |
|------------------------------|---------------------|---------------------------|-----|------------------------|------------------------|------------------------------|
| Змістово-операційний елемент | Діяльнісний елемент | Емоційно-вольовий елемент | або | Результативний елемент | Комунікативний елемент | Мотиваційно-вольовий елемент |
|------------------------------|---------------------|---------------------------|-----|------------------------|------------------------|------------------------------|

1.4 Автор першої на пострадянському просторі докторської дисертації, присвяченої зазначеній проблематиці В. Тюріна, крім класичної тріади елементів ПС: змістово-операційного, мотиваційного та енергетичного (як вона запропонувала називати емоційно-вольовий компонент), виокремила також елементи орієнтирний та оцінний.

Висновки дослідниці були використані послідовниками. Так, С. Кушнірук у дослідженні ПА включив до її компонентного складу змістово-процесуальний, емоційно-вольовий, мотиваційний та четвертий, контрольний-оцінний елемент. Ці висновки розвиває у дисертаційному дослідженні методики формування ПС вітчизняна дослідниця В. Логвіненко. У гіпотезі дослідження вона акцентує необхідність виявити “найбільш інформативні з позиції розвитку ПС властивості особистості студента і побудувати процес навчання таким чином, щоб вибір варіативних частин змісту навчальної дисципліни був обґрунтований найбільшою педагогічною ефективністю впливу навчального матеріалу на ці складові ПС” [7, с. 8]. Вважаємо, що виокремленням «найбільш інформативних властивостей особистості» дослідниця вдало намагається вирішити проблему адекватної верифікації прикладних педагогічних досліджень, які іноді націлені на формування недіагностичних властивостей. Цим прийомом акцентується практична значимість теоретичного аналізу та диференціації ПС на складові частини, кожна з яких по різному вимірюється та діагностується.

Дослідниця забезпечила узагальнення висновків попередніх досліджень щодо сутності ПС, її структури у вигляді порівняльних таблиць. Щодо структури ПС, автор забезпечила осмислення ідей В. Тюріної: “усі властивості особистості згруповані в п’ять блоків, названих компонентами: мотиваційним, орієнтирним, змістово-операціональним, емоційно-вольовим і оцінним” [7, с. 27]. На жаль, з тексту дисертації не зрозуміло, яким чином інтерпретує дослідниця так часто використаний нею термін “здатності”. У російськомовній літературі термінологічна проблема пов’язана з тим, що використовується лише один термін “способности” для визначення двох принципово різних якостей особистості: 1) пов’язаних із засвоєними прийомами, способами діяльності (операціями), тобто синонімічних терміну “уміння”; 2) не пов’язаних із засвоєнням способів діяльності, а для визначення природних характеристик особистості, що відображають якість психічних процесів та потенційно можуть сприяти засвоєнню відповідних способів діяльності та її ефективному здійсненню. Зауважимо, що в англійській літературі для відображення названих якостей особистості використовуються **два терміни: “ability” та “capacity”** відповідно. Вважаємо, що в україномовній літературі існує потенційна можливість **розмежувати їх у вигляді термінів “здатність” та “здібність”** відповідно, але до цього часу термінологія не устоялася.

Більш, ніж 3 компонента, виокремлює у структурі ПС сучасна російська дослідниця О. Стаценко, пропонуючи наступний компонентний склад: 1) інформаційний об’єм (включаючи до нього комплекс знань, умінь та навичок); 2) організаційні уміння; 3) розвиненість когнітивних процесів; 4) інтерес до пізнання (що інші інтерпретують суто як мотиваційний елемент); 5) емоційно-вольова спрямованість особистості [8]. Аналіз запропонованої ним структури приводить нас до деяких критичних зауважень: дослідник не повною мірою обґрунтував теоретичну або практичну необхідність виокремлення організаційних та інформаційних умінь в якості самостійних компонентів ПС. Не заперечуючи можливість та навіть необхідність їх розмежування, ми не вважаємо доцільним на першому етапі декомпозиції подрібнювати такий органічно єдиний компонент ПС, яким є когнітивний (у запропонованій нами термінології, або змістово-операційний у термінології більшості дослідників). Проте, на другому етапі декомпозиції у межах зазначеного компоненту цілком доречно виокремити знання та уміння, на третьому етапі – виокремити знання процедурні та знання декларативні, а також уміння загально-предметні, логічні, організаційні та інші. Саме тому більшість дослідників включають усі зазначені різновиди умінь до процесуального (або операційного) під-елементу ПС. Щодо третього із запропонованих О. Стаценко компоненту ПС, то визначення “розвиненості когнітивних процесів” як складову ПС, яку не слід ототожнювати із комплексом умінь, постає вкрай актуальним та перспективним.

Підводячи підсумки, можемо констатувати **наявність другого варіанту широкого розуміння структури ПС, відповідно до якого виокремлюють більш, ніж 3 елементи**, у тому числі за рахунок диференціації основних елементів на під-елементи. Цей підхід можна схематично узагальнити:

| | | | | |
|------------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------|-----------------|
| Змістово-операційний елемент | Мотиваційний елемент | Емоційно-вольовий елемент | Орієнтирний елемент | Оцінний елемент |
|------------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------|-----------------|

або

| | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|----------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Змістово-результативний елемент | Мотиваційно-динамічний елемент | Енергетичний елемент | Регуляторно-орієнтирний елемент | Оціночно-коригувальний елемент |
|---------------------------------|--------------------------------|----------------------|---------------------------------|--------------------------------|

2. Слід відзначити, що крім ПС, з 1960-х років предметом психолого-педагогічних досліджень постає також ПА, причому принципова розбіжність цих пізнавальних якостей іноді нівелюється деякими авторами. Наша позиція виходить із семантичного та етимологічного аналізу родових по відношенню до ПС та ПА понять. Враховуючи, що зміст поняття “самостійність” має тяжіння до поняття “суб’єкт” та постає характеристикою особистості, а поняття “активність” тяжіє до поняття “діяльність”, ми пропонуємо видові по відношенню до них поняття ПС та ПА вживати відповідно: для характеристики суб’єкта та для характеристики його діяльності. Водночас ми погоджуємось, що ПА також постає характеристикою особистості, а ПС виявляється у діяльності. Крім того, не слід ототожнювати ПА із пізнавальною діяльністю. Тому вірніше слід сказати, що ПА виявляється не у діяльності, а **у ставленні до діяльності**, причому до **конкретної** пізнавальної діяльності, у той час як ПС відображає ставлення до пізнання взагалі. Нам здається, що відповідне розуміння ми знаходимо у поглядах Д. Вилькеева, який трактував ПА як вольову та емоційну настроєність суб’єкта до конкретної діяльності, у поглядах О. Красіна, який відзначав, що діяльність – необхідність, а активність – додаток, ставлення до діяльності та її рівень.

Нарешті, до подібного висновку щодо співставлення цих суміжних понять приходять Т. Шамова, яка зазначає, що ПС відображає ставлення до змісту і процесу пізнання, а ПА постає реалізацією цього ставлення, тобто якістю конкретної діяльності, в якій, природно, виявляється особистість самого учня, зокрема ПС як її риса.

Зв’язок двох пізнавальних якостей має діалектичний характер, обумовлений динамічною природою психічних феноменів. Це ілюструє порівняння позицій двох вітчизняних фахівців І. Левиної та Г. Гарбар. Остання зазначає, що активність є зовнішньою ознакою самостійності, а уточнюючи компонентний склад ПС вона пропонує наступні

формулювання елементів: мотиваційно-цільовий (що на нашу думку є не зовсім вдалим, бо мета постає раціоналізацією усвідомленого мотиву та скоріше відноситься до інтелектуальної сфери, ніж до мотиваційної), змістово-операційний, емоційно-вольовий та четвертий, оціночно-коригувальний [9].

У свою чергу І. Левіна, забезпечуючи співставлення суміжних понять, інтерпретує ПА як готовність до пізнавальної діяльності та передумову ПС [10]. У цьому нібито є протиріччя з поглядом Г. Гарбар, яка зазначала, що ПА є зовнішнім проявом ПС, тобто її наслідком. Але це протиріччя викликано діалектичним зв'язком двох зазначених феноменів, обумовленим постійним розвитком ПС. Її первинний, мінімальний рівень властивий будь-якій людині, його проявом служить ПА – його ставлення до конкретної пізнавальної діяльності. Коли в ході цієї діяльності відбувається збагачення змістово-операційного блоку ПС новими знаннями і вміннями, вже оновлений рівень ПС служить передумовою для подальшого прояву ПА у новій діяльності. Тим самим, коли ми говоримо про процес формування ПС в діяльності (аспект генези ПС), то ПА виступає її необхідною умовою, якщо ж розглядаємо ПС в контексті вже сформованої властивості особистості (аспект функціонування ПС), то ПА є її обов'язковим проявом.

Це актуалізує наступний висновок нашої концепції розвитку і зв'язків ПА та ПС. Мінімальний рівень останньої, як ми зазначали, можна констатувати у будь-якій людині. Але хоч би на самому першому етапі свого розвитку ПС не володіє усім своїм компонентним складом: зрозуміло, що у маляти не сформовано змістово-операційний комплекс знань та умінь. **Чи можна при відсутності повного компонентного складу психологічної якості визнавати її наявною?** Вважаємо, що ні. На початковому етапі розвитку пізнавальних якостей особистості сформованими є лише суб'єктивні ознаки ПС: мотиваційні риси та мінімальний рівень її емоційної та вольової складових. За таких умов для цієї якості особистості більш доцільно вживати термін “пізнавальний інтерес”, враховуючи, що родове поняття “інтерес” психологія та дидактика трактує як “форму прояву потреби, що забезпечує направленість уваги на усвідомлення цілей діяльності”.

До речі, **більшість дослідників ПА, визначаючи її структуру, зовсім не включає до неї комплексу знань.** Так, розуміючи необґрунтованість включення до інтеграційної якості *діяльності* змістово-операційного компоненту (тобто комплексу знань та умінь), Т. Темерівська як компонент ПА розглядає лише “повноту та мобільність знань, умінь та навичок” [11, с. 39 – 40]. Російський дослідник О. Малахов також не включає до компонентного складу ПА знань та умінь, обмежуючись вольовим, емоційним елементом та *мисленням* [12].

Порівняння зазначених якостей особистості та їх компонентного складу ілюструє наступна схема:

| <i>компоненти (за сферами психіки)</i> | <i>пізнавальні якості</i> | | | |
|--|---------------------------|------------|-----------------|---------------|
| Інтелектуальний | | | | |
| Емоційний (та прояв у ПД) | | | | П. |
| Вольовий | | П. | П. Активніст | Самостійність |
| Мотиваційний | П. Інтерес | Ініціатива | | |

Отже, на нашу думку, ПС в динаміці свого циклічного розвитку інтегрує в собі пізнавальний інтерес (який постає елементом мотиваційної сфери психіки), пізнавальну ініціативу (яка включає елементи мотиваційної та вольової сфер психіки) та ПА (яка інтегрує в собі якості мотиваційної, вольової та емоційної сфер психіки).

Також наведемо формулу, яка, за логікою нашого дослідження, розкриває розвиток пізнавальних якостей:

П.Інт. → П.Ін-ва → ПД → ПС + ПА, у якій:

- знак → відображається причинно-наслідковий зв'язок;
- П.Інт. – пізнавальний інтерес, тобто психічне утворення, форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує направленість уваги на пошук можливостей (і об'єктів) її задоволення;
- П.Ін-ва – пізнавальна ініціатива, тобто прояв психічного зовні, який викликаний закінченням пошуку можливостей (та об'єктів) для задоволення пізнавального інтересу (та потреби), та проявляється у переході від внутрішньої діяльності до діяльності зовнішньої;
- ПД – пізнавальна діяльність, тобто прояв психічного зовні, цілеспрямована взаємодія з обраними під час пізнавальної ініціативи об'єктами дійсності з метою задоволення пізнавальної потреби;
- ПА – пізнавальна активність, тобто прояв ставлення особистості до конкретної пізнавальної діяльності та її предмету;
- ПС – пізнавальна самостійність – якість особистості, яка ефективно формується при наявності попередніх компонентів, та забезпечує в подальшому високий рівень самоактуалізації особистості, у тому числі шляхом подальшого розвитку пізнавального інтересу, стимуляції пізнавальної ініціативи, здійснення самостійної пізнавальної діяльності, яка в свою чергу забезпечує самореалізацію особистості.

3. Нарешті, ми можемо узагальнити різні підходи до структури ПС. Треба визнати певною мірою дивний факт: в ході будь-якої наукової *класифікації* дослідники обов'язково вказують її *критерії*, але **при здійсненні диференціації (або навіть повної декомпозиції) структури об'єкту дослідження не визначають підстави здійсненої диференціації**. Так, фахівці, здійснюючи декомпозиції поняття ПС (або лише диференціюючи його основні компоненти), спеціально не обговорюють підстави виокремлення складових частин.

Ми вважаємо за необхідне визначити критерії, по яких слід здійснювати розмежування основних елементів ПС, їх під-елементів, або, іншими словами, визначити підстави декомпозиції предмету дослідження. На нашу думку, можливі два підходи: 1) умовно кажучи, **психологічний: основні елементи виділяються відповідно до структури психіки**; 2) умовно кажучи, **педагогічний: елементи виділяються відповідно до специфіки педагогічного впливу, необхідного для їх формування**. Позиції деяких фахівців (О. Савченка, С. Кушнірука, Г. Гарбар тощо) свідчать про орієнтацію на педагогічний підхід. Більшість же дослідників при первинній декомпозиції поняття виділяють компоненти, що відповідають різним сферам психіки.

Подібний підхід використання на першому етапі психологічних підстав декомпозиції, а на подальших етапах – педагогічної підстави нам представляється найбільш доцільним, тобто відповідним прикладним цілям педагогічних досліджень. Але **у разі орієнтації на сфери психіки, первинний компонент ПС більш доцільно іменувати “інтелектуальним”** (як пропонували раніше М. Махмутов, І. Молнар та сучасні російські дослідники Г. Гришкова, С. Чебровська, Т. Минакова) або навіть когнітивним (за термінологією фахівців Ю. Демидової, О. Стаценко), ніж більш поширена його назва “змістово-операційний” (з варіаціями). А вже при подальшій декомпозиції цей компонент слід структурувати на “змістовий” (іноді – “інформаційний”) під-елемент, який за суттю є тезаурусом декларативних знань, і під-елемент “процесуальний” (іноді – “операційний”), який складається з комплексу процедурних знань, умінь і навичок. Ці і дрібніші елементи вже диференціюються за критерієм необхідних для їх формування педагогічних умов.

Висновки:

1. Аналіз позицій дослідників до структурування компонентного складу ПС дозволяє виокремити у найзагальнішому вигляді 4 підходи, які умовно можна назвати:

- *первинним*, який полягає у виокремленні інтелектуального (об'єктивного) та афективного (суб'єктивного) елементів ПС;
- *класичним*, який полягає у виокремленні інтелектуального, мотиваційного та емоційно-вольового (або вольового) елементів, з обов'язковою диференціацію першого елементу на

змістовий (інформаційний) та процесуальний (операційний) під-елементи;

- *діяльнiсним*, який передбачає включення до структури ПС її зовнішніх, діяльнiсних проявів;
- *широким*, який передбачає включення до первинної структури ПС більш, ніж 3 елементи, в першу чергу за рахунок подрiбнення когнiтивного елементу.

2. Порiвняння висновкiв дослiдникiв сумiжних з ПС пiзнавальних якостей дозволяє констатувати, що **ПС iнтегрує** в динамiцi свого циклiчного розвитку: **пiзнавальний iнтерес** (який переважно складається лише iз рис мотивацiйної сфери психiки), **пiзнавальну iнiцiативу** (яка також включає риси вольової сфери психiки), **ПА** (яка до того ж iнтегрує емоцiйне ставлення суб'єкта до пiзнавальної діяльності)

3. Причинами зайвого рiзноманiття пiдходiв до визначення компонентного складу ПС постає змiшання дослiдниками рiзних пiдстав декомпозицiї. Найбiльш доцiльним ми вважаємо використання **на першому етапi декомпозицiї психологiчного критерiю** (орiєнтацiю на сфери психiки), а **на наступних етапах декомпозицiї – також педагогiчного критерiю** (з орієнтацiєю на необхідні педагогiчні умови).

Перспективними напрямками подальших дослiджень ми вважаємо визначення доцiльностi включення до компонентного складу ПС здiбностей особистостi (зокрема – когнiтивних), вивчення педагогiчних умов та середи формування ПС, спiвставлення останньої з поняттями компетентностi (у т.ч. професiйної), iндивiдуальної культури (в першу чергу iнформацiйної).

Лiтература

1. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 10. – 545 с. **2. Данилов М. А.** Об условиях развития познавательной самостоятельности и активности у учащихся на уроках / М. А. Данилов – Казань : Таткнигоиздат, 1963. – 214 с. **3. Махмутов М. И.** Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии / М. И. Махмутов. – Казань : Таткнигоиздат, 1963. – 181 с. **4. Галета Я. В.** Формування пiзнавальної самостiйностi студентiв економiчного коледжу засобами iнформацiйних технологiй : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Галета Ярослав Володимирович. – Кiровоград, 2005. – 219 с. **5. Найдёнова Л. В.** Педагогические условия развития у учащихся самостоятельности как качества личности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогiка та iсторiя педагогiки” / Л. В. Найдёнова. – М., 2004. – 18 с. **6. Бенера В. Є.** Формування пiзнавальної самостiйностi в майбутнiх вихователiв дошкiльних навчальних закладiв засобами iнтелектуальної гри : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бенера Валентина Єфремiвна. – К., 2003. – 214 с.

- 7. Логвіненко В.Г.** Методика формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей в процесі вивчення інформаційно-комунікативних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Логвіненко Вікторія Григорівна. – Харків, 2005. – 364 с.
- 8. Стаценко Е. Р.** Формирование познавательной самостоятельности младших школьников на уроках трудового обучения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Е. Р. Стаценко. – М., 2001. – 20 с.
- 9. Гарбар Г. А.** Розвиток пізнавальної самостійності студентів (на матеріалі курсу “Поліфонія”) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 “Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)” / Г. А. Гарбар. – К., 2001. – 19 с.
- 10. Левіна І. А.** Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. А. Левіна. – Одеса, 2001. – 19 с.
- 11. Темерівська Т. Г.** Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Темерівська Тетяна Георгіївна. – Тернопіль, 2004. – 245 с.
- 12. Малахов А. А.** Индивидуальный подход при развитии творческой познавательной активности учащихся средней школы (на примере предметов естественного цикла) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Малахов А. А. – Челябинск, 2003. – 21 с.

Валєєв Р. Г. Структура пізнавальної самостійності та підходи до її декомпозиції

У статті аналізується підходи різних дослідників до декомпозиції пізнавальної самостійності. Автором виокремлено психологічний та педагогічний критерії декомпозиції та узагальнено 4 підходу до її здійснення.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, когнітивні якості особистості, декомпозиція якостей особистості.

Валеев Р. Г. Структура познавательной самостоятельности и подходы к её декомпозиции

В статье анализируются подходы разных исследователей к декомпозиции познавательной самостоятельности. Автором выделены психологический и педагогический критерии декомпозиции и обобщены 4 подхода к её осуществлению.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, когнитивные качества личности, декомпозиция качеств личности.

Valeev R. G. Structure of cognitive autonomy and approaches to its decomposition

The article analyzes the approaches of different researchers to the decomposition of the cognitive autonomy. The author highlighted the psychological and pedagogical criteria for decomposition and generalized 4 sets to its implementation.

Key words: cognitive autonomy, cognitive capacities, decomposition of the personality's characteristics

УДК [37.015.3:159.942]:351-051

Горенко С. С.

**СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
У РАБОТНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ
И СПОСОБЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ**

Профессия работника правоохранительных органов сопряжена со специфическим риском, обусловленным прежде всего тем, что в своей деятельности он имеет дело с правонарушителями, преступниками, и другими категориями личности относящихся к группе риска.

Практика показывает, что процесс трудовой деятельности в ситуациях особого риска может приводить к снижению как трудоспособности человека, так и эффективности труда, а также к негативным изменениям психики и утрате ценностных ориентаций в труде. Экстремальные ситуации часто сопровождаются стрессом, когда у работников правоохранительных органов возникает острый внутренний конфликт между жесткими требованиями, которые возлагают на него ответственность, и объективной невозможностью их выполнения.

Исследователями отмечается, что синдром эмоционального выгорания, возникающий при этом, приводит к таким негативным последствиям, как ухудшение психического и физического здоровья, нарушение системы межличностных отношений, снижение эффективности профессиональной деятельности, развитие негативных установок по отношению к коллегам, клиентам и др.

Изучению проблемы синдрома эмоционального выгорания посвящено значительное количество работ в зарубежной науке и практике. Менее изучен данный феномен в отечественной науке, хотя в последние годы на эту тему опубликован ряд работ (М. Бойко; В. Орел, А. Рукавишников; Е. Старченкова и др.).

Однако полученные исследователями результаты являются весьма противоречивыми. Поэтому актуальным становится изучение особенностей проявления данного синдрома, уточнение факторов, обуславливающих его формирование в процессе возрастного и

профессионального развития, с целью разработки научно обоснованных программ его профилактики и коррекции.

Работник правоохранительных органов должен быть способен преодолевать те психологические трудности, с которыми связана его профессиональная деятельность и общение, только тогда у него будет возможность защитить себя от развития синдрома эмоционального выгорания.

Впервые проблему синдрома эмоционального выгорания поднял американский психиатр Фрейденберг. Им же в 1974 году был введен в научный оборот термин “синдром эмоционального выгорания” (burnout) для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи.

Согласно трехкомпонентной модели, синдром эмоционального выгорания понимается как трехмерный конструкт, состоящий из эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Основной составляющей синдрома является эмоциональное истощение, которое понимается как чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Данное состояние выражается в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении, в агрессивных реакциях, появлении симптомов депрессии.

Деперсонализация предполагает циничное или безличное отношение к деятельности и проявляется в деформации отношений с другими людьми. Это может быть либо повышение зависимости от других, либо повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к объектам своего труда, которое выражается в дальнейшем в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

Редукция личных достижений проявляется либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. У профессионала возникает чувство профессиональной некомпетентности в своей деятельности, осознание неуспеха в ней.

Большое значение для понимания синдрома эмоционального выгорания имеют исследования защитных механизмов. Плутчик и Конте рассматривали психологическую защиту как особый механизм, действующий по принципу отрицательной обратной связи. Включение этого механизма способствует ослаблению излишне интенсивной эмоциональной реакции для сохранения своего “Я-образа” и поддержания социально адекватных отношений. Наличие психологической защиты проявляется не только в постоянном оправдывании своих действий и оправдывании других, но и в

“спелости”, “глухоте” к проблемам других людей в связи с высокой степенью концентрации внимания на себе.

С точки зрения Плутчика и Конте, механизмы психологической защиты как примитивные, так и высшие регулируют переживания, экспрессию и поведение на базе эмоций и, следовательно, лежат в основе формирования определенных черт личности.

Таким образом, исходя из того, что синдром эмоционального выгорания, как и психологическая защита, возникает в результате действия психотравмирующих обстоятельств и способствует снижению травмирующих личность переживаний, уменьшению тревоги, позволяет нейтрализовать состояние эмоциональной напряженности, следует, что синдром эмоционального выгорания является защитным механизмом психики человека. Выгорание отчасти понимается как функциональный стереотип, так как позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

В. Бойко, а вслед за ним и Н. Цуканов, считают, что синдром эмоционального выгорания является формой профессиональной деформации личности, так как могут возникать его дисфункциональные следствия, когда синдром эмоционального выгорания отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

В концепции В. Бойко выделяются внешние и внутренние факторы, детерминирующие синдром эмоционального выгорания. К внешним относятся хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, связанная с интенсивным общением; дестабилизирующая организация деятельности, характеризующаяся нечеткой организацией и планированием деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции и операции; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения.

К внутренним факторам относятся склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности.

Зарубежные исследователи Пайнс, Аронсон, Маслач, Торнтон выделяют три фактора, играющих существенную роль в эмоциональном выгорании: личностный, ролевой, организационный.

Анализ факторов, обуславливающих формирование синдрома эмоционального выгорания, позволил объединить их в две группы: индивидуальные и обусловленные особенностями содержания и условиями работы.

Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на ослабление действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание

баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии у человека признаков синдрома эмоционального выгорания необходимо обратить внимание на условия его труда, характер складывающихся взаимоотношений в коллективе, личностные реакции и заболеваемость. Существенная роль в борьбе с этим синдромом отводится прежде всего самому человеку.

В целях его направленной профилактики следует стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки; учиться переключаться с одного вида деятельности на другой; проще относиться к конфликтам на работе; не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

В нашем исследовании для изучения влияния профессии на личность мы использовали следующие методики: методика измерения эмоционального выгорания (синдром выгорания) в профессиях системы “человек – человек” В. Бойко; опросник Плутчика – Келлермана – Конте (исследование системы психологической защиты), имеющий название “Индекс жизненных стилей (LSI)”; тест “Завершение предложений”; тест “Оценка уровня самоактуализации”.

Исследование показало негативную тенденцию, обусловленную началом практической деятельности.

Синдром эмоционального выгорания в нашей работе в свете наиболее распространенной трехкомпонентной модели представлен следующими параметрами: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений.

Наибольшее количество высоких значений по параметру “эмоциональное истощение” выявлено у начинающих работников правоохранительных органов (стаж работы до 3-х лет) – 21,42 %. Наименьшее количество высоких значений по данному параметру – у работников правоохранительных органов (стаж работы до 5-ти лет) – 4,54 %.

Идентичные показатели выявились по параметру “деперсонализация” выявлено в группе у начинающих работников правоохранительных органов (стаж работы до 3-х лет) – 23,33 %. Наименьшее количество высоких значений по данному параметру выявлено в группе у работников правоохранительных органов (стаж работы до 5-ти лет) – 3,56 %.

Наибольшее количество высоких значений по параметру “редукция личных достижений” выявлено в группе у начинающих работников правоохранительных органов (стаж работы до 3-х лет) – 23,33 %. Наименьшее количество высоких значений в группе у работников правоохранительных органов (стаж работы до 5-ти лет) – 9,09 %.

В свете полученных результатов мы считаем необходимым в психопрофилактической и коррекционной работе выявлять психологические особенности работников правоохранительных органов, которые могут провоцировать развитие синдрома эмоционального выгорания, и психологические ресурсы для преодоления данного

синдрома; сформировать у них навыки саморегуляции, а также специальные психологические знания, необходимые им для успешной работы.

Для преодоления синдрома эмоционального выгорания у работников правоохранительных органов нами была разработана программа повышения психологической грамотности работников правоохранительных органов.

Для оценки эффективности программы мы проанализировали значимость различий показателей эмоционального выгорания, механизмов психологической защиты и параметров самоактуализации личности на начальном и конечном этапах эксперимента, формирующий эксперимент проводился в течение года. Контингент испытуемых – офицеры милиции со стажем работы до 3-х лет.

Программа повышения психологической грамотности работников правоохранительных органов для преодоления синдрома эмоционального выгорания при включении в практическую деятельность содержала следующие составляющие:

1) блок самопознания и самоанализа: цель – выявить психологические особенности офицеров милиции, которые могут провоцировать развитие синдрома эмоционального выгорания, и психологические ресурсы для преодоления данного синдрома, а также научить их анализировать свои поступки и эмоции, оценивать имеющиеся возможности адекватно сложившейся ситуации;

2) блок коррекции самооотношения: цель – повысить уровни самопринятия у офицеров милиции, адекватного восприятия своих положительных и отрицательных характеристик, принятия успехов и неудач;

3) блок саморегуляции: цель – сформировать у работников правоохранительных органов навыки управления своим функциональным состоянием, работы с эмоциями и переживаниями;

4) блок повышения психологической грамотности: цель – дать офицерам знания об особенностях психологической адаптации при включении в практическую деятельность, знания о стрессовых состояниях и путях их преодоления, а также специальные знания, необходимые для успешной работы в процессе практики.

По окончании эксперимента нами было отмечено снижение показателей эмоционального истощения. Полученные в ходе программы навыки саморегуляции, преодоления стрессовых состояний и работы с собственными эмоциями помогли начинающим работникам правоохранительных органов преодолеть негативные переживания, связанные с включением в реальный мир профессии. Изменений других параметров синдрома эмоционального выгорания в ходе эксперимента выявлено не было.

Своевременный анализ конфликтных и проблемных ситуаций в ходе консультаций, моделирование подобных ситуаций в групповой

работе, ведение дневника саморефлексии позволило избежать формирования “комплекса неудачника” и сохранить показатели редукции личных достижений на уровне тех, которые были в начале эксперимента.

Что касается механизмов психологической защиты, то мы выявили, что к концу программы в экспериментальной группе повысились показатели использования двух эффективных механизмов: гиперкомпенсация и рационализация.

Важным параметром самоактуализации, помогающим преодолеть синдром эмоционального выгорания является адекватное восприятие себя, или самопринятие. По итогам эксперимента выявлено повышение показателей самопринятия в экспериментальной группе.

Одним из таких параметров является “взгляд на природу человека”, т.е. понимание человеческой природы, того, что в ней существуют добро и зло, бесчувственность и чувствительность.

Другим важным параметром межличностного восприятия в нашем исследовании является “принятие агрессии”. По итогам формирующего эксперимента выявлено повышение показателей данного параметра в экспериментальной группе, т.е. молодым офицерам, входящим в экспериментальную группу, в большей мере свойственно восприятие агрессии как естественного свойства человеческого организма. При этом агрессия рассматривается ими не как стремление причинить боль или вред другому человеку, т.е. враждебность, а как активность в стремлении к достижению своих целей.

В целом эффективность нашей программы подтверждена в плане снижения показателей эмоционального истощения, нивелирования редукции личных достижений и более полного и адекватного принятия себя; проявления более эффективных механизмов психологической защиты, руководства собственными внутренними мотивами и повышением познавательных потребностей.

Литература

- 1. Зимняя И. А.** Профессиональные роли и функции социального работника: общие проблемы подготовки специалиста / И. А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. – 1995. – № 1. – С. 15 – 21.
- 2. Водопьянова Н., Старченкова Е.** Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – М. : Питер, 2005. – 212 с.
- 3. Леонова А. Б.** Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А. Б. Леонова // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 21 – 28.
- 4. Орел В. Е.** Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 36 – 42.

Горенко С. С. Синдром емоційного вигорання у працівників правоохоронних органів та способи його профілактики

Стаття присвячена найважливішій проблемі професійного становлення працівників правоохоронних органів в умовах професійного становлення – синдром емоційного вигорання і способам його профілактики. Пропонується програма підвищення психологічної грамотності початківців службової діяльності офіцерів міліції і визначається її роль у подоланні емоційного вигорання.

Ключові слова: синдром емоційного вигорання, емоційне виснаження, офіцер, правоохоронні органи.

Горенко С. С. Синдром емоционального выгорания у работников правоохранительных органов и способы его профилактики

Стаття посвящена важнейшей проблеме профессионального становления работников правоохранительных органов в условиях профессионального становления – синдром эмоционального выгорания и способам ее профилактики. Предлагается программа повышения психологической грамотности начинающих служебную деятельность офицеров милиции и определяется ее роль в преодолении эмоционального выгорания.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, офицер, правоохранительные органы.

Gorenko S. S. Syndrome emotional burning down for the workers of law enforcement authorities and methods of his prophylaxis

The article is devoted the major problem of the professional becoming of workers of law enforcement authorities in the conditions of the professional becoming is a syndrome of the emotional burning down and to the methods of its prophylaxis. The program of increase of psychological literacy of beginners is offered official activity of officers of militia and its role is determined in overcoming the emotional burning down.

Key words: syndrome of the emotional burning down, emotional exhaustion, officer, law enforcement authorities.

УДК 37.012.001.76

Докучаєва В. В.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

Уперше поняття “інновація” з’явилося в дослідженнях культурологів у ХІХ столітті й означало *уведення певних елементів* однієї культури в іншу [1, 9].

Первісно проблема інновацій здобуває практичної розробки у зв’язку з дослідженнями в економічній галузі. У 30-і роки ХХ століття у США застосовуються поняття “*інноваційний процес*”, “*інноваційна політика фірми*”. Звідси – ймовірно припущення учених: *інноватика* – наука про нововведення – виникла “як відбиток гострої потреби фірм у ... розробці й впровадженні нових послуг, ідей” [Там само].

До арсеналу науки поняття “інновація” включено в 40-і роки ХХ століття. Відтоді, як зазначає Н. Юсуфбекова, *інновація* вважається «однією з найважливіших *форм* прояву сучасної науково-технічної революції» [2, 3]. Базові положення *теорії інновацій* розробили німецькі вчені В. Зомбарт і В. Метерліх та австрійський політолог і економіст Й. Шумпетер. Саме Й. Шумпетер увів термін “*інновація*” до широкого наукового обігу – з метою позначення практичного *засобу для задоволення нової* чи вже відомої потреби суспільства (О. Заїр-Бек).

Стосовно педагогічної діяльності й освіти, на думку Н. Юсуфбекової, “інновація” має означати все, що пов’язане з процесами *створення нового* в системі освіти, його *опанування* на практиці й *подальшого дослідження* в теорії. Як приклад широкого розуміння терміна «інновація» вчена наводить монографію “Педагогічна інновація у Сполучених Штатах” [Educational Innovation in the United States, Bloomington: Phi Delta Kappa, 1966]. У книзі узагальнено дані, зібрані зі всієї країни, про нововведення в загальноосвітній школі США за період з 1957 по 1965 рр. – “десятиріччя, що увійшло до історії як період інновацій та змін в американській освіті” [2, 4]. Характерним є те, що до останнього часу найбільш розповсюдженим вважається саме таке широке трактування поняття “інновація” – як будь-якого нововведення, без поділу останнього на відбиття процесів створення нового та його практичне застосування.

Аналіз термінологічної оснащеності вітчизняних словників виявляє в цілому “уповільнене” опанування терміну “інновація” академічною наукою. У “Короткому філософському словнику” (у 1954 р., відразу після смерті Й. Сталіна) поняття “нове” розглядається в межах статті “Нове й старе”.

Як справжню подію в дослідницьких колах, напевно, варто розглядати той факт, що в словнику “Науково-технічний прогрес” (1987 р.), було запропоновану *сутнісно-змістовну* характеристику інновацій як сучасного явища. У відповідній статті цього видання зазначалося, що інновація – це “результат творчої діяльності, спрямованої на розробку, створення й розповсюдження нових видів виробів, технологій, впровадження нових організаційних форм...” [3, с. 80]. Відтак, інноваційна діяльність уявляється “...необхідним компонентом поступального розвитку людського суспільства, найважливішою стороною науково-технічного прогресу” [Там само].

Суттєвим є те, що крім ключового поняття “інновація”, у цій статті було подано такі важливі супровідні поняття, як “інноваційний потенціал” та “потенціал інновацій”.

Отже, *“Інноваційний потенціал* конкретної організації – це *готовність і здатність здійснити вперше або відтворити (сприйняти) ту чи іншу інновацію”* [Там само]. *Потенціал інновації* означає “...можливості подальшого *вдосконалення інновації, появу на її основі інших інновацій*, поширення її на *нові галузі* й отримання соціально-економічного ефекту” [Там само].

У словнику “Психологія” (1990 р.), крім вже відомого, стандартного уявлення про поняття “інновація”, надано також соціально-психологічне розуміння останньої, що ґрунтується на суб’єктному підході, отже акцентує увагу саме на учасниках інноваційної діяльності. Сене тлумачення поняття психологічною наукою полягає, на нашу думку, в тому, що *інноваційна діяльність не є процесом, який піддається формалізації* [4, с. 139]

Упродовж певного часу інноваційна діяльність у освіті сприймалася як ініціативні заходи педагогів-практиків, що згодом набули характеру громадсько-педагогічного руху. На цих стадіях свого розвитку інноваційна педагогічна діяльність здійснюється на емпіричному рівні, не отримуючи належного обґрунтування.

Сьогодні ми спостерігаємо суттєве зростання дослідницького інтересу до проблеми інноваційної діяльності в галузі освіти – як з боку академічної науки, так і з боку зацікавлених практиків-освітян. Як реальна потреба суб’єктів педагогічної праці постає опанування на актуальному рівні теоретичними основами педагогічної інноватики. Звідси, завданням, що висувається перед науковцями, варто вважати розробку надійного науково-методичного інструментарію для ефективного й професійно-компетентного здійснення інноваційної діяльності педагогами-практиками.

Отже, спираючись на наші попередні дослідження, метою цієї статті ми ставимо *з’ясування змістових домінант* у логіці опанування феномена педагогічної інновації у теорії й практиці.

● **Інноватика як галузь наукового знання**

Інновація – нововведення – є базовим поняттям *інноватики*. *Інноватика* – це окрема галузь наукового знання, яка досліджує нововведення на міждисциплінарних засадах.

Системна концепція нововведень (М. Лапін, А. Пригожин, Б. Сазонов, В. Толстой) подає поняття “нововведення”, “інновація” і як новину, і як процес уведення цієї новини в практику. *Нововведення (інновація) – цілеспрямована зміна, що вносить до певного соціального об’єкту нові (ймовірно системні) елементи.*

Предметом досліджень, що належать до галузі загальної інноватики, є вивчення *переходу від одного стану системи до іншого (нового), та управління процесом нововведення.*

Завданнями загальної інноватики, що вирішуються на основі системно-діяльничої концепції нововведень, є такі:

- 1) *аналіз нововведення на різних його рівнях (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний);*
- 2) *виявлення структури інноваційного процесу;*
- 3) *визначення основних параметрів нововведення;*
- 4) *обґрунтування базових понять (з урахуванням закономірностей перебігу інноваційного процесу).*

За Н. Юсуфбековою, педагогічна інноватика виникла у відповідь на ситуацію розриву між *процесом створення* нового науково-педагогічного (емпіричного) знання та *процесом опанування* результатів досліджень і педагогічного досвіду. Педагогічна інноватика постає *інструментом відновлення зв’язку* – між наявним педагогічним знанням, новітніми дослідженнями та практичним досвідом педагогів. Педагогічна інноватика має виробити *норми діяльності*, що є характерними для інноваційних процесів, які органічно поєднали б процеси *створення нововведень* у педагогіці, їх *опанування й застосування* на практиці.

Логікою послідовності розгортання цих процесів як складових загального інноваційного процесу й зумовлені основні структурні розділи педагогічної інноватики: педагогічна аксіологія, педагогічна неологія, педагогічна праксіологія.

Педагогічна аксіологія вивчає ціннісні засади започаткування інновацій, сприйняття нового й усвідомлено позитивного ставлення до нього.

Педагогічна неологія з’ясовує сутність нового; джерела його виникнення; типи нового; критерії новизни тощо.

Педагогічна праксіологія – досліджує чинники й механізми успішного впровадження нового науково-педагогічного й емпіричного знання у масову педагогічну практику.

● **Інноваційна діяльність як сфера розв’язання педагогічних завдань підвищеної складності**

Дослідження інноваційного процесу уможливають виділення в ньому двох підсистем:

- власне *інноваційного процесу*,
- процесу *управління нововведенням*.

Лінійна структура інноваційного процесу включає такі *етапи*: 1) старт; 2) швидке зростання; 3) зрілість; 4) насиченість; 5) фініш [5].

Управління процесом нововведення передбачає реалізацію провідних *управлінських функцій*, спрямованих на об'єкт інноваційного перетворення. Ці функції представлені *більш-менш* стандартним переліком у сучасній теорії управління: аналітична, діагностична, прогнозувальна, цілеполюгаюча, планувальна, організаційна, оцінна, коригувальна.

Як суттєве зауважимо: щоразу, коли йдеться про керування (управління) процесом інноваційного перетворення, виникає необхідність звернення до такої сфери діяльності, як *освітнє (педагогічне) проектування*.

У сучасній практиці управління прийнято розрізняти три *основні стратегії управління* інноваційними об'єктами:

- стратегія *локальних змін* (оновлення *одного* чи *декількох непов'язаних* елементів освітнього процесу);
- стратегія *модульних змін* (оновлення відразу *декількох*, але *взаємопов'язаних* елементів у межах класу, паралелі тощо);
- стратегія *системних змін* (оновлення *одного* чи *декількох* елементів, що *прямо* чи *опосередковано* впливають на *кінцевий результат*).

Зауважимо: перші дві стратегії (локальних та модульних змін) дозволяють отримати *часткові* результати. Стратегія *системних змін* обирається для *загального оновлення* об'єкта або створення *нового*.

Здійснення інноваційної діяльності вимагає побудови концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає *цілепокладання, діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, відстеження перебігу і результату* тощо.

Тому є необхідність говорити про таку галузь міждисциплінарного синтезу як *педагогічне проектування*

- **Проектування як спосіб інноваційної діяльності в освіті.**

Підкреслимо, що до останнього часу проектування розглядалося як певна *функція* діяльності педагога.

На сьогодні є переконання, що *проектування* – це технологія переходу від парадигми традиційної до *парадигми інноваційної освіти* в системі ВНЗ.

Проективна освіта – це складова *проектної культури* сучасних фахівців.

Проективність – це провідна тенденція *освіти майбутнього*.

Проектування як освітня технологія, адекватна парадигмі Можливого Розвитку, Інноваційної Освіти, базується на нових принципах – цінностях, а саме:

- *Пізнання майбутнього світу й створення теперішнього, реального (порівняти з традиційною освітою: пізнання існуючого світу й створення майбутнього).*

- *“Теорія практики” як раціональна основа діяльності (у традиційній освіті – природно-науковий метод і формальна логіка).*

- *Творчі рішення в наборі альтернатив у повсякденному житті, багатокритеріальність оцінювання (традиційна освіта: тільки одне – єдине – рішення; лише один критерій – “правильно” або “неправильно”).*

- *Пріоритет духовних чинників (у традиційній освіті – не затребувані).*

- *Нова якість освіти – методологія гармонійної взаємодії людини й світу (парадигма традиційної освіти: знання й закони природного світу та способи створення штучного світу).*

Освітнє (педагогічне) проектування – ми визначаємо як вид інтелектуально-творчої діяльності професійного суб’єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення [за прогресивним вектором] [6, с. 121].

Психологічну структуру проектування ми подаємо як складний ієрархізований процес, що містить такі фази: пошукова; теоретичної розробки; конструювання; технологічна; моніторингу й оцінки [Там само].

У випадку, коли продуктом педагогічного проектування є інноваційний системний об’єкт, ми говоримо про проектування інноваційних педагогічних систем.

Інноваційна педагогічна система – складноорганізований феномен, що належить до класу соціальних систем (систем “відкритого” типу), а отже, містить риси (властивості) як системні (організаційні) – у внутрішніх зв’язках, так і синергетичні (самоорганізаційні) – у зовнішніх зв’язках (відношеннях, взаємодії) [6, с. 78].

Технологія проектування інноваційної педагогічної системи є об’єктивно складним процесуальним актом і набуває функціональної придатності за умов розробки належного науково-методичного супроводу.

- **Науково-методичне забезпечення інноваційної педагогічної діяльності.**

Пропонуємо розглянути, у який спосіб реалізується науково-методичний супровід процесу педагогічного проектування, запровадженого в умовах професійно-орієнтованої гри “Діагностичний моніторинг у проектувальній діяльності педагога”.

Як базовий документ, що відображує логіко-інструментальний аспект проектувального процесу, ми пропонуємо технологічну карту професійно-орієнтованої гри (див. рис. 1).

Документ

Технологічна карта професійно-орієнтованої гри
з теми «Моніторинг у проєктувальній діяльності педагога»



Рис. 1. Технологічна карта професійно-орієнтованої гри

Розглянемо, яке науково-методичне забезпечення надається на ключових фазах проектування.

3

Пред'явлення соціально-педагогічної ситуації

Для реалізації фази № 3 як супровід надається текст *педагогічної ситуації*.

Педагогічна ситуація

Міністерство освіти і науки України призначило грант за найкращий проект “Модель комплексу “дошкільний заклад – початкова школа” – 2009”.

Як претенденти на отримання гранту визначилися:

- викладачі ВНЗ (університету);
- спеціалісти відділів управління освітою;
- менеджери (керівники) установ дошкільної та початкової освіти.

Експертно-оцінювальну функцію було покладено на Міністерство освіти і науки.

Умовами конкурсу передбачалася розробка *пакету документів*, який мав би включати:

1. Перелік пріоритетних *проблем* дошкільної і початкової освіти;
2. *Пропозиції* щодо розв'язання виявлених проблем;
3. Сукупність *чинників*, що є *сприятливими* для реалізації зазначених пропозицій;
4. Сукупність *чинників*, що *перешкоджають* реалізації цих пропозицій;
5. Портфоліо *ініціативних, творчих, інноваційних ідей* щодо *подолання* деструктивних чинників, які утруднюють процес впровадження моделі комплексу «дошкільний заклад – початкова школа», та *активізації* чинників, що сприяють такому процесу. (авторська версія В.В. Докучаєвої)

5

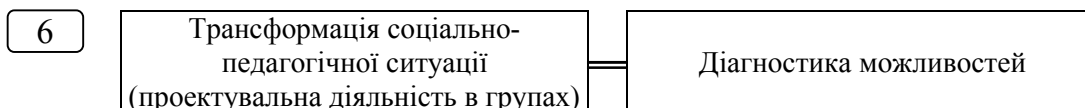
Дослідження соціально-педагогічної ситуації

Діагностика вихідних умов ситуації

Для реалізації фази № 5 як супровід надається документ “*Інструкція* типу “алгоритмізованої евристики” до аналізу професійно-педагогічної ситуацій”.

1. Осмисліть конкретну професійно-педагогічну ситуацію.
2. Спрогнозуйте можливий *саморозвиток* ситуації.
3. Визначте *суперечність* ситуації.
4. Сформулюйте *проблему*.
5. Поставте *завдання*.

6. Сформулюйте *гіпотези* рішення.
7. Оберіть *одну* з них та *обґрунтуйте* [7].



Для реалізації фази № 6 як супровід надається документ “Алгоритм проектування інноваційної педагогічної системи”.

I-ий етап – аналітико-діагностуючий (аналіз ситуації; формулювання проблеми; діагностика чинників);

II-ий етап – цілеутворюючий (вироблення ціннісних установок; визначення, ієрархізація цілей);

III-ий етап – стратегічно-прогнозуючий (висунення гіпотез; моделювання варіантів рішення; прогнозування результату; формування стратегії діяльності);

IV-ий етап – концептуально-створюючий (формування концепції проекту; розробка узагальнених моделей діяльності; створення управлінських підсистем щодо реалізації проекту);

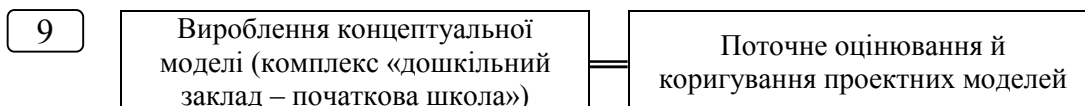
V-ий етап – організаційно-уточнюючий (конкретизація завдань; визначення умов та засобів організації процесу проектування; планування етапів реалізації стратегії);

VI-ий етап – експериментально-технологічний (впровадження проекту; моніторинг процесу реалізації; організація зворотного зв’язку; поточна оцінка; коригування);

VII-ий етап – рефлексивно-оцінювальний (оцінка, аналіз, узагальнення результатів; формулювання проблем; визначення пріоритетних напрямків подальшої діяльності);

VIII-ий етап – оформлення (опис процесу й результатів проектування; дескрипція параметрів продукту проектування – інноваційної педагогічної системи; звіт за результатами проектної діяльності – у вигляді публікацій, повідомлень, доповідей, захисту проекту тощо);

IX-ий етап – експертно-оцінювальний (партисіпація проекту; заключення експертної комісії; ауторезюме щодо діяльності проектного колективу з визначенням перспектив) [6, с. 118 – 119].



Для реалізації фази № 9 як супровід надається документ “Етапи формування *концепції* проекту”.

I. Аналіз освітньої, соціальної, соціально-педагогічної ситуації (регіональної, локальної).

Виявлення внутрішніх і зовнішніх резервів освітнього закладу щодо створення й реалізації на його базі інноваційної педагогічної системи.

II. Обґрунтування актуальності цього проекту (ситуація інноваційного розвитку закладу: суперечності між теорією й практикою; наявність соціального замовлення; стан мобілізаційної готовності освітнього закладу до інноваційних перетворень тощо).

III. Визначення мети й завдань створюваної інноваційної педагогічної системи.

IV. Формування сутнісних ідей концепції проекту на засадах сучасного методологічного й науково-педагогічного знання, прогресивних психолого-педагогічних технологій.

V. Обґрунтування базових прогностичних моделей:

- концептуальної моделі інноваційної педагогічної системи освітнього закладу;
- моделі структури особистості випускника;
- моделі стратегії розвитку педагогічної системи інноваційного закладу освіти.

VI. Проектування змісту діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії на різних етапах розвитку інноваційної педагогічної системи освітнього закладу (Згідно зі стратегічними завданнями кожного етапу визначаються провідні напрямки діяльності в дидактичній, виховній, адміністративно-керуючій підсистемах та здійснення інноваційних пошуків чи експериментальних досліджень).

VII. Проектування системи управління інноваційним освітнім закладом.

Концептуальні засади діяльності менеджера-керівника освітнього закладу. Обґрунтування оригінальної управлінської моделі (організаційна структура останньої уможливорюється наявністю кількох джерел вищих ієрархічних рівнів, що обумовлюють відповідні напрями діяльності ієрархічних суб'єктів).

Визначення цільових, функціонально-організаційних засад діяльності науково-методичної ланки управління: суб'єктів співу правління (за вертикаллю) й системи служб забезпечення функціонування та розвитку педагогічної системи закладу (за горизонталлю).

Обґрунтування ідеї створення проблемної лабораторії як актуального діючого підрозділу науково-методичної ланки управління в інноваційному освітньому закладі: вивчення мети, завдань, основних напрямків діяльності; прогнозування результатів.

VIII. Проектування адміністративно-керуючої підсистеми інноваційного закладу освіти (на підставі концептуальної моделі педагогічної системи).

IX. Проектування дидактичної підсистеми закладу.

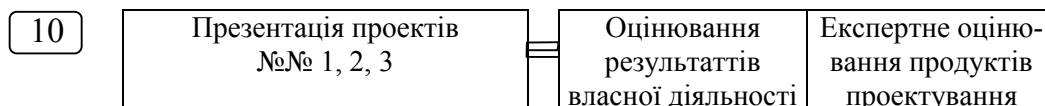
X. Проектування виховної підсистеми освітнього закладу.

XI. Обґрунтування науково-методичного та організаційно-технологічного забезпечення процесу реалізації всіх підсистем інноваційного закладу освіти. Психолого-педагогічний супровід процесу здобуття якісних продуктів освітньої діяльності (згідно з їх прогностичними моделями). Система заходів щодо організації одночасно трьох компонентів освітнього середовища: технологічного (програмно-методичного), предметно-просторового (матеріально-технічного), соціального (взаємодії суб'єктів освітнього процесу).

XII. Обґрунтування системи моніторингу інноваційної освітньої діяльності закладу (педагогічного процесу в цілому та низки експериментальних досліджень, передбачених логікою виконання проекту).

Вироблення критеріїв оцінювання ефективності діяльності інноваційного закладу освіти (інтегративних, науково-методичних, психологічних, управлінських тощо).

XIII. Розробка параметрів експертизи *концепції й програми реалізації* проекту інноваційної педагогічної системи освітнього закладу [6, с. 149 – 151].



Для реалізації фази № 10 як супровід надається документ “Критерії якості проекту”.

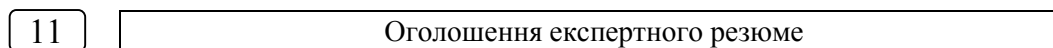
Критерій № 1. Рівень методологічної, теоретичної й концептуальної обґрунтованості проекту.

Критерій № 2. Відповідність загального задуму й вихідної концепції проекту світовим (національним, регіональним тощо) тенденціям розвитку системи освіти.

Критерій № 3. Репрезентативні можливості даного проекту (його придатність для застосування в іншому освітньому середовищі).

Критерій № 4. Очікуваний ступінь реалізації ідей, декларованих концепцією проекту.

Критерій № 5. Загальна насиченість проекту інноваційними та оригінальними ідеями [6, с. 170 – 171].



Для реалізації фази № 11 як супровід надається документ “Експертні параметри проекту”.

I. Аналіз рівня методологічної, теоретичної й концептуальної обґрунтованості проекту інноваційної педагогічної системи. Визначається наявністю таких інноваційних компонентів:

- діагностичного (виявлення вихідного стану інноваційної педагогічної системи, а саме: готовність до інноваційного пошуку учасників освітнього процесу, ресурсне забезпечення інноваційної педагогічної системи на етапах її проектування, впровадження й розвитку на найближчі кілька років тощо);

- концептуально-прогностичного (концепція проекту: прогностична модель стратегії розвитку педагогічної системи інноваційного закладу освіти; програма науково- та інноваційно-експериментальної діяльності даного закладу);

- проєктивно-конструктивного (базова модель інноваційної педагогічної системи, моделі її підсистем та науково-методичний супровід процесу їх реалізації); організаційно-управлінського (нормативне забезпечення функціонування й розвитку інноваційної педагогічної системи; план діяльності усіх підрозділів інноваційного закладу освіти);

- моніторингу (циклограма контрольної-діагностичної діяльності суб'єктів педагогічного процесу інноваційного закладу освіти; критеріально-діагностичне забезпечення рефлексивно-оцінної діяльності, здійснюваної в межах адміністративного та наукового керівництва проектом).

II. Аналіз міри відповідності загального задуму й вихідної концепції проекту тенденціям розвитку системи освіти (на світовому, національному, регіональному тощо рівнях).

III. Аналіз стану впровадження проекту інноваційної педагогічної системи (на момент проведення експертизи).

IV. Оцінка репрезентативних можливостей даного проекту (тобто, його придатності для застосування в іншому освітньому середовищі).

V. Висновок-прогноз щодо очікуваного ступеня реалізації ідей, декларованих концепцією проекту інноваційної педагогічної системи.

VI. Загальна насиченість проекту інноваційними та оригінальними ідеями.

Інші [Там само].

Література

1. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП “Изд-во Магистр”, 1997. – 316 с. 2. Юсуфбекова Н. Р. К проблеме разработки основ педагогической инноватики / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – М. : ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с. 3. Научно-технический прогресс: Словарь / В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. – М. : Политиздат, 1987. – 336 с. 4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с. 5. Лапин Н. И. Структура инновационного процесса: Тр. конф. [Окт. 1980 г.] / Н. И. Лапин, А. И. Пригожин, Б. В. Сазонов, В. С. Толстой. – М. : ВНИИСИ, 1981. –

144 с. **6. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с. **7. Докучаєва В.В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 357 с.

Докучаєва В. В. Інноваційна діяльність у сучасній педагогічній теорії і практиці

У статті автор аналізує передумови і сучасний стан розвитку інноваційної педагогічної діяльності; визначає змістові доміанти в логіці дослідження феномена педагогічної інновації; обґрунтовує роль науково-методичного забезпечення у проектувальній діяльності педагога.

Ключові слова: інновація, нововведення, нове, інноваційний процес, інноватика, інноваційна педагогічна діяльність, освітнє проектування, технологія проектування інноваційних педагогічних систем.

Докучаева В. В. Инновационная деятельность в современной педагогической теории и практике

В статье автор анализирует предпосылки и современное состояние развития инновационной педагогической деятельности; определяет смысловые доминанты в логике исследования феномена педагогической инновации; обосновывает роль научно-методического обеспечения в проектировочной деятельности педагога.

Ключевые слова: инновация, нововведение, новое, инновационный процесс, инноватика, инновационная педагогическая деятельность, образовательное проектирование, теория проектирования инновационных педагогических систем.

Dokuchaeva V. V. Innovative activity in modern pedagogical theory and practice

In the article author analyses preconditions and modern condition of the development innovative pedagogical activity; defines semantic dominants in logic of studying the phenomenon pedagogical innovation; motivates the role scientifically-methodical provision in designing of teacher's activity.

Key words: innovation, new, innovative process, innovative pedagogical activity, educational designing, theory of the designing of innovative pedagogical systems.

УДК 373.2:016:004

Дяченко С. В.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Очевидним є той факт, що перехід до інформаційного суспільства не оминув і дошкільну освіту. Про це свідчить Закон “Про дошкільну освіту”, головним постулатом якого є те, що дошкільна освіта, передусім, “повинна стати самодостатньою, і головна її мета – всебічний розвиток особистості дитини з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей” [1, с. 6]. Зміст сучасної дошкільної освіти, яку визнано самостійною системою і обов'язковою складовою неперервної освіти в Україні визначається “Базовим компонентом дошкільної освіти”. Його побудовано “за сферами життєдіяльності, що характеризують специфіку дошкільного дитинства, коли пріоритетним є розвиток і виховання, залучення дитини до різних видів діяльності” [2, с. 3]. Змістовна лінія “Предметний світ” сфери “Культура” “Базового компоненту дошкільної освіти” саме і передбачає ознайомлення дошкільнят із “функціонуванням різних технічних комунікацій” та “різними засобами технічного зв'язку” [3, с. 10]. Тобто одним із головних завдань основного документу дошкільної освіти є залучення дітей до опанування інформаційно-комунікаційними технологіями сучасного суспільства, звісно з урахуванням віку вихованців.

У методичному листі МОН України № 1/9–306 від 06.06.05 р. щодо організації та змісту навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах, підкреслюється, що “одним із сучасних засобів інтелектуального розвитку дітей є комп'ютер”. Основними завданнями використання комп'ютерних програм є “формування у дітей елементарних уявлень про комп'ютер як сучасний технічний засіб, можливості його використання в різних сферах життя; озброєння початковими знаннями, вміннями та навичками самостійного володіння комп'ютером для ознайомлення з довкіллям, конструювання, малювання, експериментування тощо; сприяння розвитку передумов теоретичного мислення та інтересу до дій з комп'ютерною технікою. Основи комп'ютерної грамотності та ознайомлення з навколишнім світом за допомогою комп'ютера входить до варіативної частини змісту дошкільної освіти” [4, с. 6]. Тому, комп'ютерна обізнаність дошкільнят безперечно є вимогою часу, а проблема формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників потребує позитивного розв'язання.

Але успіх, очевидно, багато в чому буде залежати від виконання державної програми “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006-2010 роки, а також від рівня інформаційно-технологічної

компетентності майбутніх вихователів. Виконання державної програми “дозволить протягом п’яти років оснастити комп’ютерною технікою, програмними продуктами понад 13 тис. навчальних закладів..., створити 50 програмних засобів, 40 відеофрагментів, 10 енциклопедій навчального призначення. Результатом реалізації програми стане підвищення якості, доступності та конкурентоспроможності національної освіти і науки на світовому ринку праці і освітніх послуг...” [5, с. 48]. Щодо інформаційно-технологічної компетентності майбутнього вихователя, зрозуміло, що її рівень прямо залежить від якості професійної підготовки студентів у галузі ІКТ.

У межах нашого дослідження ми з’ясували як насправді вирішується проблема формування основ КГ старших дошкільників і чи вирішується взагалі? Для цього було проаналізовано діючі програми дошкільного виховання і встановлено, що принаймні 91% із них обходять цю проблему взагалі. Досить повна й розгорнута характеристика освітніх програм, як то державних (“Малюк”, “Дитина”), регіональних (“Дитина в дошкільні роки”, “Українське дошкільня”), авторських (О. Винницької “Лицем до дитини”, М. Вераксі “Ранній інтелектуальний розвиток дитини”, А. Шатової “Дошкільник і економіка”), альтернативних (М. Монтессорі, вальдорфська педагогіка, проект Дж. Сороса “Крок за кроком”) подана у роботі [6, с. 81 – 162]. Проте, ми вбачаємо за потрібне привернути увагу лише до тих навчально-виховних програм, які безпосередньо стосуються теми нашого дослідження.

Так, регіональна освітня програма “Дитина в дошкільні роки” (автори А. Богуш, О. Аматыєва, О. Байер, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, Г. Григоренко та ін.) є програмою нового типу, яку можна використовувати у будь-якому дошкільному закладі. “Її зміст спроектовано на цінності та інтереси дитини з урахуванням її вікових можливостей і потреб відповідно до процесів та індивідуальних особливостей розвитку, на виховання здорової, духовно багатої, прагматично підприємливої, поінформованої особистості” [6, с. 93]. Ця програма фактично складається з двох частин: програми для дітей раннього та переддошкільного віку (“Малючок”) та програми для дітей дошкільного віку (“Дитина в дошкільні роки”). Другу частину програми побудовано за віковим принципом, а завдання навчання і виховання дітей кожного вікового періоду подано за чотирма розділами, в яких ідеться про фізичний, соціальний, пізнавальний та естетичний розвиток і компетентності дошкільнят, що їм відповідають. Автори програми А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій підкреслюють необхідність ознайомлення дітей з інформаційно-комунікаційними технологіями завдяки розвивальним комп’ютерним іграм, тому в структурі розділу “Розвиток пізнавальної сфери” чітко простежується напрям – комп’ютер у дошкільному закладі (для старших дошкільників). Слід зазначити, що

це єдина освітня програма для дошкільників, у якій формування основ комп'ютерної грамотності обговорюється як нагальна потреба часу.

На нашу думку, варто також зосередитися на програмах “Ранній інтелектуальний розвиток дитини” (керівник М. Веракса) і “Крок за кроком” (П. Коглин). Безпосередньо про використання персональних комп'ютерів у навчанні дітей у цих програмах не йдеться, але спрямовані вони на пізнавальний розвиток дошкільників у напрямку, коли дитина “на підставі критичного осмислення здобутої інформації приймає рішення” [6, с. 106], що є нічим іншим як основами алгоритмічного мислення, логіки. Програма “Ранній інтелектуальний розвиток” ґрунтується на таких “розумових операціях як порівняння, аналіз, синтез протиставлення, опосередкування” [6, с. 107], що відповідально можна вважати першою ланкою в опануванні дійсності інформаційного середовища. В аналогічному напрямку відбувається навчання дітей і за програмою “Крок за кроком”, у якій увага, щонайперше, привертається до логіки і математики, а також усного й письмового слова. Діти навчаються “вимірюванню, порівнянню, усвідомленню тотожностей, виявленню послідовностей, узагальненню і класифікації, листуванню, висловлюванню власних ідей” [6, с. 149]. За певних умов кожна з представлених програм може стати добрим підґрунтям для формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників.

Наголосимо, що переважна більшість дитячих садків не оснащена комп'ютерною технікою, а в тих, де вона є, у більшості випадків комп'ютер використовується стихійно, залежно від програмного забезпечення, а також компетентності вихователів і працівників дитячих навчальних закладів у галузі ІКТ. Зміст “Базового компоненту дошкільної освіти” щодо навчання дітей в умовах інформаційно-комунікаційного середовища не підкріплений державними освітніми програмами для дошкільників. А серед тих альтернативних освітніх програм (понад 20), що діють, тільки одна (“Дитина в дошкільні роки”) містить альтернативний розділ, тобто методичне забезпечення процесу формування основ комп'ютерної грамотності в системі дошкільних закладів в Україні практично відсутнє. Наші дослідження дозволяють стверджувати, що майже 35 % сучасних дошкільнят володіють певним рівнем комп'ютерної грамотності, а в деяких випадках навіть більш за дорослих “розуміються” у галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, використання в навчальному процесі розвивальних комп'ютерних ігор, що спрямовані на гармонійний розвиток дошкільників є актуальною проблемою сучасності, якою зацікавлені вітчизняні та зарубіжні педагоги. Для того, щоб надати можливості вихователям і батькам з оптимальним результатом використовувати дидактичні можливості програмно-педагогічних засобів навчання, їх розробка має забезпечуватися необхідними принципами та підходами.

Комп'ютерні ігри не замінюють, а доповнюють усі традиційні форми ігор і занять, більше того природним шляхом залучають дошкільників до формування основ комп'ютерної грамотності, набуття елементарних навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Підтримуємо думку науковців Ю. Горвіца, О. Зворигіної про те, що комп'ютерні ігри для дошкільників умовно можна поділити на три групи: 1) навчальні, що безпосередньо розвивають елементарні математичні уявлення, навички читання, сприяють засвоєнню дітьми букв; 2) розвивальні, які сприяють розвитку уваги, уяви, пізнавальної сфери дитини, творчості та 3) діагностичні, які можна застосовувати для діагностики тих чи інших здібностей малюків тощо. Останні можуть бути використані також у дошкільній корекційній педагогіці [7; 8].

Спостереження за дітьми у процесі розвивальних комп'ютерних ігор довело, що вже на початку одержання нового досвіду (формування основ комп'ютерної грамотності) набуваються позитивна мотивація гри та специфічні розумові навички, пов'язані з вибором і відстеженням свого способу дій, необхідного для досягнення мети. Дитина-дошкільник, керуючи комп'ютерною навчально-розвивальною грою, починає спочатку думати, а потім діяти. Здавалося б, нічого особливого в цьому немає, але разом з тим ДНЗ і сім'я майже ніколи в "доком'ютерну епоху" не відправляли до школи дітей, які могли б спочатку думати, а потім діяти.

Предметний світ діяльності дошкільника до останнього часу не мав нічого такого, що спонукало б його до абстракції та рефлексії, тобто усвідомлення своїх способів дій у ситуації розв'язання завдань діяльності. Навпаки, іграшки, кубики і навіть головоломки потребували від малюка практичних дій. Інша справа – комп'ютер. Сама його будова, навіть незважаючи на зміст комп'ютерних розвивальних програм, одразу вводить дошкільника в абсолютно нову психологічну позицію: потрібно спочатку вирішити, яку клавішу натиснути, щоб вийшло те, що ти хочеш бачити на екрані комп'ютера. Тобто, за комп'ютером дитина вперше потрапляє в ситуацію, коли вона не може нічого перемістити або приміряти. Екран не підвладний прямому втручання його рук. Предметно-технічна будова ПК примушує дитину "мислити" про спосіб своїх дій, який уперше виокремлюється з потоку діяльності і стає об'єктом вибору, прийняття рішення і лише потім здійснюється: малюк натискає потрібні клавіші, подає імпульс мишці, або використовує інші засоби введення інформації та її перетворення. Ігрова діяльність дошкільника, збагачена комп'ютерними засобами, сприяє виникненню психічних новоутворень (теоретичного мислення, розвиненого уявлення, здатності до прогнозування результату дії, проектних якостей мислення тощо), які призводять до значного підвищення творчих здібностей дітей.

Проте, опитування дошкільнят, їхніх батьків та вихователів, аналіз освітніх програм для дошкільників, а також вкрай мінімізоване

оснащення навчальних закладів комп'ютерною технікою, яскраво доводить, що сучасна система освіти, як не прикро це констатувати, не може задовольнити потреби інформаційного суспільства у фахівцях, які б вільно орієнтувалися в інформаційно-комунікаційних технологіях, адаптувалися до них. Та і комп'ютер сам по собі не відіграє важливої позитивної ролі за відсутності загальної концепції його використання в дошкільній освіті, програмно-методичного забезпечення, яке відповідає завданням розвитку, виховання і навчання дитини та її психофізіологічним можливостям. Так за яких же умов дитина може оволодіти інформаційними технологіями вже в дошкільному дитинстві?

Важливим стратегічним напрямом дошкільної освіти є вирішення проблем “пошуку осмислених орієнтирів, нових освітніх форм, які визначають своєрідність, “своє обличчя” кожного закладу” [2, с. 3], дидактики дошкільної освіти і початкової школи, щоб “вона набула відповідності новим реаліям освіти” [9, с. 24]. До нових соціальних функцій всієї системи освіти взагалі і дошкільної зокрема, слід віднести проєктивну освіту особистості, коли “освіта перестає бути способом засвоєння готових і загальноприйнятих знань від викладача. Вона стає способом інформаційного обміну особистості з іншими, який здійснюється у кожному акті її життєдіяльності” [10, с. 3], тобто нагальною потребою стає виховання й заохочення фахівця “нового типу – “багатомірної людини”: освіченої, заповзятливої, налаштованої на навчання протягом усього життя” [11, с. 3]. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання дошкільних закладів освіти потребує забезпечення комфортного стану дошкільників в умовах ігрового комп'ютерного комплексу [12, с. 10]. Інакше кажучи, одним із головних завдань сучасної системи дошкільної освіти є спрямування зусиль на навчання і виховання дітей з урахуванням потреб інформаційного суспільства, тобто формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників стає наразі необхідною умовою для подальшого розвитку особистості дитини.

На думку І. Дичківської, сприйнятливість до нового, формування інноваційного мислення у дошкільників “значною мірою залежать від творчої атмосфери у сім'ї, зорієнтованої на інноваційність діяльності дитячого садка і педагогів, які безпосередньо працюють з дитиною” [13, с. 288]. Тому, формування комп'ютерної грамотності у дітей старшого дошкільного віку потребує від вихователів високого власного рівня інформаційної культури, практичних навичок роботи з ІКТ, професійних знань з педагогіки і психології дошкільного дитинства для кваліфікованої компетентної організації занять із комп'ютерною підтримкою.

У свою чергу, як зазначає С. Ніколаєнко, “розбудова єдиного Європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу істотно підвищує роль ІКТ в освіті, що зумовлено сучасною світовою тенденцією до створення глобальних відкритих освітніх і наукових

систем, які дозволяють, з одного боку, розвивати систему нагромадження й поширення наукових знань, а з іншого – надавати доступ до різноманітних інформаційних ресурсів широким верствам населення” [5, с. 46]. На цей аспект сучасної системи освіти вказують і російські вчені В. Козирев та Н. Шубіна. Так, розглядаючи проблему проектування державних освітніх стандартів третього покоління, вони зазначають: “Необхідно змістити акцент у критеріях якості освіти з оцінки змісту навчальних програм на оцінку їхнього кінцевого продукту, тобто ступеня готовності випускників до практичної діяльності, їхньої конкурентноздатності” [14, с. 252]. Тому перебудова дошкільної освіти неминуча і вимагає суттєвої корекції підготовки кадрів. Посилення професійної підготовки майбутніх вихователів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій набирає ще більшої актуальності з огляду на процес поступового упровадження комп’ютерної техніки в навчально-виховний процес дошкільних закладів освіти вже найближчим часом.

Незважаючи на те, що сьогодні одним з чи не найважливіших напрямів у підготовці майбутнього вихователя є його орієнтація на “застосування інформаційних технологій і навчання дітей роботі на комп’ютері, з різними інформаційними системами”, на практиці така підготовка майже не відбувається, у кращому випадку, здійснюється дуже повільними темпами [15, с. 183].

Як було зауважено вище, ситуація у вітчизняній освіті сьогодні така, що технологій навчання й виховання дошкільників щодо формування в них комп’ютерної грамотності майже немає. У вихователя сьогодні є право вибирати підхід, метод, прийоми для реалізації навчальних і виховних цілей. З’явилося багато вітчизняних і закордонних навчальних посібників, нових теле-, відео-, аудіо-, комп’ютерних засобів навчання. Після ейфорії перших років реалізації цих нових можливостей у навчанні педагоги усе більше переконуються в безперспективності безсистемного їхнього використання. Від вихователів сьогодні вимагаються знання про системну організацію навчально-виховного процесу, упорядкованого згідно з цілями навчання.

Потрібно вміння усвідомити і конкретизувати цілі навчання, осмислити сутність і внутрішні механізми розвитку якостей, що формуються, логіку й природну послідовність етапів цього процесу, усвідомлено підійти до вибору методичних засобів та їхньої структуризації, підібрати адекватні засоби діагностики результатів навчання на всіх етапах тощо. Тому особливої актуальності набуває спеціальна підготовка вихователів до здійснення технологізації процесу навчання, тобто побудови його за моделлю технології.

У межах нашого дослідження ми намагалися обґрунтувати доцільність і місце використання ПК в системі інших засобів навчання дошкільного закладу; розробити технології процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до навчання дошкільників із використанням комп’ютера; змоделювати технологію навчання способом

дій дітей в ігровому комп'ютерному середовищі; обґрунтувати роль вихователя на етапі підготовки до навчання з використанням ПК і в організації комп'ютерних занять; обґрунтувати роль різних видів педагогічних програмних засобів навчального призначення в різних видах навчальної діяльності дошкільників.

Література

1. Кремень В. Ключові завдання: утвердження пріоритетності і модернізація освіти / В. Кремень // Дошк. виховання. – 2001. – № 11. – С. 5–9. **2. Савченко О. Я.** Документ, що захищає дитинство / О. Я. Савченко // Дошк. виховання. – 1999. – № 1. – С. 3–5. **3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні** / О. Л. Кононко, Л. Ю. Корміліцина, Л. В. Артемова [та ін.] // Дошк. виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–19. **4. Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах : методичний лист МОН України № 1/9–306 від 06.06.05 р.** // Дошк. виховання. – 2005. – № 7. – С. 3–6. **5. Ніколаєнко С.** В освіті – інформаційна революція / С. Ніколаєнко // Директор школи. Україна. – 2006. – № 1. – С. 46–48. **6. Лисенко Н. В.** Педагогіка українського довкілля : навч. посіб. – Ч.1. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирата – К. : Вища шк., 2006. – 302 с. **7. Горвиц Ю.** Развивающие игровые программы для дошкольников / Ю. Горвиц // Информатика и образование. – 1990. – № 4. – С. 100–106. **8. Горвиц Ю. М.** Психолого-педагогические основы использования программно-методической системы КИД/Малыш / Ю. М. Горвиц, Зворыгина Е. В. // Информатика и образование. – 1996. – № 2. – С. 43–51; № 3. – С. 39–44; № 4. – С. 28–30. **9. Беляков К. І.** Методологічні питання інформаційної підготовки сучасного фахівця / К. І. Беляков // Вісн. нац. ун-ту внутрішніх справ. – Х., 2002. – С. 151–159. **10. Ильин И.** Проектное образование – форма образования взрослых / И. Ильин // Новые знания. – 2006. – № 3. – С. 1–4. **11. Медвідь Л.** Національна освіта незалежної України ХХІ століття: тенденції, проблеми / Л. Медвідь // Почат. шк. – 2002. – № 1. – С. 1–4. **12. Лаврентьєва Г.** Комп'ютерно-ігровий комплекс у дошкільному закладі / Г. Лаврентьєва // Дошк. виховання. – 2003. – № 1. – С. 10–12. **13. Дичківська І.М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. **14. Козырев В. А.** Высшее образование России в зеркале Болонского процесса : науч.-метод. пособ. для пед. работников вузов / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина; РГПУ. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 429 с. **15. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія** / [А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін.] ; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

Дяченко С. В. Дидактико-методичний супровід процесу формування комп'ютерної грамотності старших дошкільників

У статті проаналізовано діючі програми дошкільної освіти щодо організації та змісту навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Було з'ясовано, що принаймні 91 % із них взагалі обходять проблему формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників.

Ключові слова: основи комп'ютерної грамотності старших дошкільників, інформаційно-комунікаційні технології.

Дяченко С. В. Дидактико-методическое сопровождение процесса формирования компьютерной грамотности старших дошкольников

В статье проанализированы действующие программы дошкольного образования относительно организации и содержания учебно-воспитательного процесса в дошкольных учебных заведениях с использованием информационно-коммуникационных технологий. Выяснено, что больше 91% из них вообще не рассматривают проблему формирования основ компьютерной грамотности старших дошкольников.

Ключевые слова: основы компьютерной грамотности старших дошкольников, информационно-коммуникационные технологии.

Dyachenko S. V. Didactical-methodical accompaniment of process of forming of computer literacy of senior under-fives

In the article the operating programs of preschool education are analysed in relation to organization and maintenance of educational-educate process in preschool educational establishments with the use of of informatively-communication technologies. It is found out that more than 91% from them in general does not examine the problem of forming of bases of computer literacy of senior under-fives.

Key words: bases of computer literacy of senior under-fives, informatively-communication technologies.

УДК 37.018.54

Ємцева Е. Г.

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ

Сучасні зміни в Україні, унаслідок яких відбувається становлення різних форм власності, особливості запиту на висококваліфіковані робочі

кадри, виробнича конкуренція та інші обставини, посилюють необхідність перегляду існуючих підходів до професійного самовизначення підростаючого покоління, бо вони поки що у більшості випадків обмежуються вузькими цілями формування знань, умінь і навичок й іноді стають для особистості просто самоціллю.

Отже, мета статті полягає в дослідженні основних теоретичних підходів до професійного самовизначення шкільної молоді.

Для реалізації зазначеної мети необхідно проаналізувати розвиток наукових підходів до професійного самовизначення шкільної молоді та продемонструвати роль виховної, допрофесійної, профорієнтаційної роботи зазначеному напрямку.

Відомо, що проблема професійного самовизначення найбільш гостро постає перед людиною у юнацтві. І. Кон найбільш значущим завданням цього періоду вважає вибір професії, який в сполученні з вибором типу навчального закладу диференціює життєві шляхи юнацтва, визначаючи різні соціально-психологічні шляхи розвитку підростаючого покоління.

С. Саричев та І. Логвинов вказують на те, що соціальна ситуація розвитку особистості в ранній юності характеризується значною своєрідністю, обумовленою тим, що перед старшим школярем стоїть проблема вибору подальшого життєвого шляху та визначення свого місця в ньому. В цей час відбувається формування світогляду, життєвих планів, мотивів, ціннісних орієнтацій, прагнень, намірів, тощо. Це ставить перед юнаками та дівчатами два питання: “Ким бути?” та “Яким бути?”. Для них ці питання тісно пов’язані між собою і, як правило, самовизначення особистості здійснюється через професійне самовизначення.

Я. Цехмістер визначає, що вік старших школярів є періодом завершення всіх тих психічних новоутворень, що склалися в підлітковому віці. А, оскільки об’єктивні і суб’єктивні умови переходу до самостійного життя вимагають від старшокласників професійного самовизначення, то це позначається на їхніх потребах, ставленнях, інтересах, емоційному стані, на формуванні внутрішньої позиції, в них виникає потреба в набутті досвіду для побудови свого життєвого плану [10, с. 98].

М. Скаткін та В. Поляков поняття “вибір професії” розглядають як життєве самовизначення, вибір випускником школи виду трудової діяльності, яка приносила б користь суспільству та найбільш повно відповідала особистим інтересам, схильностям, здібностям й можливостям індивіда.

Ю. Гільбух та Є. Верещак зазначають, що вибір професії є рішенням, яке має виключне значення для подальшої життєвої долі людини і багато в чому визначає реалізацію її права на щастя, на задоволеність життям.

У теоретично-методологічному плані важливе значення для нас має аналіз існуючих наукових підходів та концептуальних поглядів на вирішення завдань професійної орієнтації, як одного з елементів професійного самовизначення молодих людей.

Основні положення діагностичного підходу в 1908 році розкрив у трифакторній моделі профорієнтації професор Гарвардського університету Френк Парсонс. Діагностичне значення теорії полягало в тому, що вона розглядала вибір професії як пошук відповідності між вимогами професії та індивідуальними особливостями на основі “накладання” якостей людини, які можливо виявити за допомогою тестів і вимог професії. Основним методом “накладання” якостей людини і вимог професії виступали стандартизовані випробування – тести.

Представники глибинного профорієнтаційного підходу А. Алдер, М. Клеланд, І. Мозер, Е. Роу, З. Фрейд, К. Юнг розглядають уявлення про зв'язок між успішністю професійного і життєвого шляху з урахуванням зародкових психодинамічних утворень, що спонукають людину до певного типу життєдіяльності.

Прибічники раціоналістичного підходу вивчають проблеми професійної орієнтації з точки зору “професійного розвитку” молоді. На їх думку, вирішення зазначеної проблеми можливо за умов організації роботи, коли професійний життєвий шлях “прораховується” з опорою на схему періодів-стадій “професійного життя”. Д. Сьюпер також виділяє певні типи професійного розвитку: стабільний, звичайний, нестабільний, тип з багатьма пробами [8].

Е. Юнг-Страу до складових раціоналістичного підходу долучає використання методик, які ґрунтуються на концептуальних засадах теорії ролей. Таким чином, за допомогою використання профконсультантом арсеналу конкретно-прикладних, апробованих рольових методик, можливою стає змога вирішення психологічних проблем, які зустрічаються під час профорієнтаційної діяльності: емоційні навантаження, невизначеність особистої рольової позиції.

З точки зору представників прагматичного підходу Джона Локка та Джона Д'юї прагматична профорієнтація захищає реальну науку від традиційного класичного навчання, бо навчання повинно орієнтуватися на майбутню професійну діяльність вихованців, тому, виходячи з цього, необхідно надавати їм саме корисні знання.

Розвиток гуманістичного підходу знайшов відображення у теорії “самоактуалізації” особистості (А. Маслоу), теорії “централізованих” на людині (К. Роджерса), які підходять до розгляду професійного розвитку як важливого елементу загального розвитку.

Прибічники гуманістичної психології, проаналізувавши слабкі місця психоаналізу і біхевіоризму, відносно вивчення особистості, виробили своє бачення сутності людини, її розвитку і взаємовідносин з іншими людьми. Цей підхід був започаткованим Я. Коменським, який одним із перших звернув увагу на профорієнтацію як на педагогічну

проблему. Учений стверджував, що за природними здібностями усі люди різні, тому кожний з учнів повинен зайняти певне місце в системі суспільних відносин таким чином, щоб «суспільство мало серед громадян усі спеціальності» [4, с. 8 – 10].

Гуманістичні ідеї підготовки молоді до життя знайшли відображення в працях Й. Песталоцці і А. Дістервега. Й. Песталоцці у своїх творах зазначав, що формування любові до професії треба починати ще з дитинства і наголошував на необхідності розвитку різних професійних навичок, щоб не розпорошувати сили та потенційні здібності молоді людини. А. Дістервег, як і Я. Коменський робив акцент на відповідності трудового виховання природному розвитку дитини.

Цінними для нашого дослідження є також погляди представника гуманістичної педагогіки К. Ушинського. На його думку, сутність навчання якраз і полягає в підготовці дитини до життя і тому, саме зміст цієї підготовки він бачив у “приготуванні до праці свого життя” [1].

В. Сухомлинський вважає провідним завданням, під час виховання підростаючого покоління, необхідність знаходження підходу до кожного учня, де кожний, в майбутньому, може стати представником різних професій, потрібно лише пробудити в кожній дитині задатки та залучити її до творчого процесу тієї чи іншої діяльності [9].

Отже, представники гуманістичного підходу ідею професійної орієнтації учнівської молоді вбачають у розкритті індивідуальних задатків і особливостей кожної дитини, виявленні і розвитку зацікавленості до певних видів діяльності з урахуванням цінності кожної людини як особистості, яка прагне до самовизначення і самореалізації у певній професійній діяльності.

Найбільш поширеним і цікавим підходом у профорієнтаційному плані є виховний. Головне його переконання полягає у тому, що кожну людину можна підготувати до будь-якого виду трудової діяльності. Прибічниками цього підходу є представники психологічної школи біхевіоризму. У своїх роботах вони спираються на ту чи іншу обумовленість поведінки людини набором зовнішніх подразників. Одночасно з цим існує достатньо фактів, які підтверджують припущення про важливу роль спадковості у формуванні фахівця.

За змістом “виховного ідеалу” виховний профорієнтаційний підхід можливо розглядати за двома основними напрямками.

Для представників першого напрямку Г. Ващенко, А. Волошина виховний ідеал базується на християнському вченні.

Представник ідеалістичного світогляду, побудованому на релігійних засадах, Г. Ващенко виступає за гармонійний розвиток людини. У його розумінні “гармонійність” – це базова властивість людини, навколо якої органічно об’єднуються інші властивості. Науковець також вважає, що окрім гармонійності ефективним

фундаментом фахової професійної підготовки людини повинна бути попередня загальна освіта.

А. Волошин вважає, що мета виховання полягає у підготовці людини, яка усвідомлює своє професійне майбутнє. Цінними в А. Волошина є ідеї реалізації професійної орієнтації у процесі вивчення шкільних дисциплін, які виходять з практичної значущості того, що вивчається.

Виховним профорієнтаційним спрямуванням, для представників другої моделі виховного підходу, став так званий “моральний образ будівника комунізму”, який по суті і призначенню практично не відрізняється від ідеалу, побудованому на християнських засадах. Цей підхід (Ю. Азаров, І. Назімов, М. Титма, Б. Федоришин та інші) передбачає виховання активної суспільно-громадянської позиції, заснованої на формуванні відповідальності по відношенню до професійних обов’язків, усвідомленні моральних стосунків у трудовому колективі, розвитку особистих вольових якостей та почуття самовідданості обраній справі.

Розвиток професійної орієнтації у межах ідеологічно-виховного підходу також відбувався у декількох аспектах. Провідним у вирішенні профорієнтаційних проблем, за радянських часів, став діяльнісний підхід. Прибічниками різних його напрямів були політичні й суспільні радянські діячі Н. Крупська, А. Луначарський, М. Калінін, А. Макаренко тощо. Сутність профорієнтаційної роботи полягала: по-перше, в об’єднанні трудового виховання з політехнічним навчанням; по-друге, за допомогою включення у нове соціальне середовище з використанням виховної сили трудового колективу та виробничої праці.

Серед сучасних профорієнтаційних підходів можна виділити: активізуючий, розрахований на активність особистості (М. Пряжніков, Ю. Гільбух, Є. Верещак) та особистісно-орієнтований, заснований на вивченні саморегуляції діяльності особистості в процесі формування професійного самовизначення (М. Гринькова).

Особливої уваги заслуговує підхід до суті професійного самовизначення, сформульований М. Пряжніковим, який визначає сутність вищезазначеного процесу, як “самотійне й усвідомлене знаходження сенсів роботи, що виконується, і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації”. При цьому, процес професійного самовизначення безперервно пов’язаний з самореалізацією людини в інших сферах життя.

Врахування соціологічного, диференційно-психологічного та соціально-психологічного підходів вважають за необхідне в процесі професійного самовизначення М. Захаров, В. Симоненко. Перший виходить із запитів суспільства, другий – з властивостей особистості, а третій – пропонує шляхи їх узгодження. При визначенні професійної спрямованості враховуються не лише різні види діяльності підростаючої особистості (інтереси), а і її здібності. Відбувається співвідношення своїх

професійно важливих якостей з вимогами професії і кон'юктурою ринку праці.

Одним з найбільш систематизованих й фундаментальних досліджень в області професійного самовизначення особистості є концепція, яка розроблена С. Чистяковою, А. Журкіною та Т. Шалавіною, яка базується на "Я" – концепції індивіда й включає в себе декілька педагогічних технологій: технологію формування здібності до аналізу "Я-образу"; технологію формування у школярів здібності до аналізу світу праці й професій; технологію професійних проб в різних сферах професійної діяльності.

Розглядаючи арсенал засобів професійного самовизначення особистості, ми перш за все звертаємо увагу на "працю". У цьому сенсі особливого значення набувають погляди К. Ушинського про те, що "виховання не тільки повинно розвивати розум людини й надавати їй відомий обсяг свідчень, але повинно запалити в ній жагу серйозної праці, без якої життя її не може бути ані гідним, ані щасливим". Аналогічної думки дотримуються й інші дослідники. Наприклад, А. Маслоу вважає, що самоактуалізація проявляє себе "через захопленість значущою роботою"; К. Ясперс пов'язує самореалізацію із справою, яку виконує людина; І. Кон говорить, що самореалізація проявляється через працю, роботу й спілкування; П. Щедровицький зауважує, що "сенс самовизначення – у здібності людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, в умінні постійно переосмислювати особистісну сутність".

Науковець П. Ігнатенко, у якості бази професійного самовизначення учнівської молоді, називає трудове виховання й профорієнтацію. Ці елементи передбачають прищеплення школярам потреби постійно працювати, розвиток любові до праці взагалі й до окремого виду зокрема, формування суспільно значущих мотивів вибору професії і оволодіння нею, залучення до суспільно-корисної продуктивної праці, прищеплення культури праці, виховання вміння поєднувати фізичну й розумову діяльність, формування усвідомлення залежності життєвих благ і духовних цінностей від особистої участі у їх створенні.

Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах досліджує М. Піддячий. Базуючись на диференціації та індивідуалізації профорієнтаційної роботи, він розкриває сутність поняття "готовність до професійного самовизначення" в контексті особливостей детермінації цього особистісного новоутворення. І. Ареф'єв, О. Місаль вважають, що визначитися з майбутньою професійною діяльністю можливо за умов участі у виробничих об'єднаннях, де учні набувають економічних знань, організаторських навичок та іншого досвіду [2, с. 178 – 180]. О. Мельник досліджує підготовку старшокласників до самостійного вибору професії під час профільного навчання.

Науковий та практичний пошук, спрямований на вдосконалення підготовки підростаючого покоління до життєвого, особистісного й професійного самовизначення. Він не припиняється через перманентний характер професійної орієнтації, обумовлений соціально-економічними змінами в суспільстві й науковими досягненнями через складність проблеми самовизначення у силу її багатогранності, через прагнення знайти нові рішення у цій сфері. Не останню роль повинна відігравати допрофесійна підготовка, яка означає політехнічну трудову підготовку учнів старших класів, здійснюється в процесі трудового навчання, позакласних занять з технічної творчості і має за мету підготувати учнів до свідомого вибору професії. Вивченню проблем сучасної професійної й допрофесійної підготовки молоді, пошуку нових підходів їх вирішення присвячені дослідження Г. Балла, Я. Камінецького, Н. Муранової, М. Піддячого, П. Перепелиці, Я. Цехмістера.

Я. Камінецький наголошує, що гуманістична парадигма освіти на перше місце висуває потреби й інтереси особистості, а це вимагає розроблення ефективних засобів їхньої діагностики та діагностики індивідуальних якостей особистості учня в процесі допрофесійної підготовки, дослідження психологічних механізмів професійного самовизначення людини, психологічної профорієнтаційної служби, яка повинна враховувати індивідуальні особливості учнів, відбирати їх для профільного навчання. До недоліків допрофесійної підготовки автор відносить відсутність соціальних служб для молоді з цих питань та відповідної служби зайнятості для молодого населення [6].

Науковці Г. Балл та П. Перепелиця вважають, що ефективна допрофесійна підготовка може відбуватися за умов формування психічної готовності до професії та сприяння становленню особистості школяра, як майбутнього професіонала [3, с. 149 – 150].

Ідеї Н. Муранової полягають у виконанні завдання допрофесійної підготовки учнів у ліцях певного спрямування, яка повинна забезпечувати організаційно-педагогічну прогнозованість і реальний плавний перехід до навчання у вищому закладі освіти [7, с. 49 – 52].

Серед недоліків сучасної професійної та допрофесійної підготовки Д. Крюкова виділяє застарілість форм, методів й засобів, які використовуються в традиційному навчально-виховному процесі, бо вони незадовільно розв'язують головні завдання навчання, розвиток активності, самостійності й відповідальності учнів, як майбутніх фахівців.

Сьогодні мова йдеться про інтегрування української професійної освіти в загальноєвропейський освітній простір. Чимало дослідників (Ю. Жидецький, І. Ковальчук, В. Онищенко) вважають, що цей процес необхідно будувати за допомогою усвідомлення засад і принципів сучасної ступеневої професійної освіти та пошуку способів її практичної реалізації [5, с. 90].

Корисним для нашого дослідження є знайомство з ідеєю опікування проблемами професійного самовизначення молоді та її допрофесійною підготовкою середніми та вищими освітніми закладами, яка була висловлена на Міжнародній науково-практичній конференції (м. Чернівці, 1996). Суть ідеї полягає у тому, що допрофесійна підготовка учнів повинна знаходитися в колі найважливіших завдань середніх та вищих навчальних закладів освіти. Саме вони повинні активно реалізовувати таку соціальну функцію, як профорієнтаційна робота з діагностики й відбору дітей за спеціальними програмами відповідно до їх віку для навчання та подальшого спрямування виявлених здібностей.

Отже, підсумовуючи досліджене, ми визначаємо, що теоретично-методологічні підходи професійного самовизначення юнацтва у попередні часи, розвивалися у відповідності з конкретно-історичними умовами і мали вплив на формування ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів молоді особистості.

Специфіка професійного самовизначення на сучасному етапі повинна враховувати історичний аналіз та сучасні дослідження з точки зору соціальної педагогіки.

Отримані результати доводять необхідність вдосконалення існуючих теорій професійного самовизначення учнівської молоді відповідно до нових соціально-економічних умов, бо це надасть можливість для знаходження нових, більш ефективних підходів вирішення зазначеної проблеми.

У подальшому ми плануємо дослідити діагностику реальної практики професійного самовизначення старшокласників, у контексті їх підготовки до майбутньої трудової діяльності.

Література

- 1. Аксенов Д. Е.** О трудовом воспитании. Хрестоматия. Учебн. пособие для студентов пединститутів / Д. Е. Аксенов. – М. : Просвещение, 1982. – 336 с.
- 2. Арефьев И., Мисаль О.** Производственное объединение сельских школьников: опыт постижения экономики / И. Арефьев, О. Мисаль // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 178 – 180.
- 3. Балл Г. О., Перепелица П. С.** Психолого-педагогичні засади організації профільної підготовки школярів / Г. О. Балл, П. С. Перепелица // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 19 – 28.
- 4. Горностаев П. В.** Я. А. Коменский о трудовом воспитании детей / П. В. Горностаев // Школа и производство. – 1992. – № 3/4. – С. 8 – 10.
- 5. Жидецкий Ю.** Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу / Ю. Жидецкий, І. Ковальчук, В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 19 – 22.
- 6. Камінецький Я.** Профорієнтація як складова ринкової економіки / Я. Камінецький // Педагогіка і психологія профільної освіти. – 1998. – № 5. – С. 22 – 27.
- 7. Муранова Н.** Вітчизняний освітній досвід і сучасна допрофесійна підготовка

старшокласників / Н. Муранова // Рідна школа. – 2004. – листопад. – С. 62 – 64. **8. Столяренко Л. Д.** Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 544 с. **9. Сухомлинский В. А.** Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 336 с. **10. Цехмістер Я. В.** Теоретичні засади допрофесійної підготовки учнівської молоді в ліцеї / Я. В. Цехмістер // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 97 – 105.

Ємцева Е. Г. Основні теоретичні підходи до професійного самовизначення шкільної молоді

У статті проводиться аналіз розвитку наукових підходів до професійного самовизначення шкільної молоді, вивчається роль виховної, допрофесійної, профорієнтаційної роботи у зазначеному напрямку. На основі цього аналізу зроблено висновок про необхідність вдосконалення існуючих теорій професійного самовизначення учнівської молоді відповідно до нових соціально-економічних умов.

Ключові слова: вибір професії, допрофесійна підготовка, професійне самовизначення.

Емцева Э. Г. Основные теоретические подходы к профессиональному самоопределению школьной молодежи

В статье проводится анализ развития научных подходов к профессиональному самоопределению школьной молодежи, изучается роль воспитательной, допрофессиональной, профориентационной работы в отмеченном направлении. На основе этого анализа сделан вывод о необходимости совершенствования существующих теорий профессионального самоопределения учащейся молодежи в соответствии с новыми социально-экономическими условиями.

Ключевые слова: выбор профессии, допрофессиональная подготовка, профессиональное самоопределение.

Emtseva E. G. Basic theoretical approaches to professional self-determination of school young people

In the article the analysis of development of scientific approaches is conducted to professional self-determination of school young people, the role of an educate, preceding professional, vocational orientation work is studied in the noted direction. On the basis of this analysis a conclusion is done about the necessity of perfection of existent theories of professional self-determination of studying young people in accordance with new socio-economic terms.

Key words: choice of profession, preceding professional preparation, professional self-determination.

УДК 37.018.43:004

Жевакіна Н. В.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Важливим і водночас складним аспектом дистанційного навчання є формування в студента практичних навичок майбутньої професійної діяльності. Сформована професійна діяльність повинна: 1) досягати поставленої мети – відтворювати продукт заданого зразка; 2) виконуватися як послідовність дій і операцій, які реалізують необхідну технологію виробничого процесу; 3) відповідати встановленій нормі продуктивності (кількості продукту в одиницю часу); 4) бути свідомою, тобто розумно виконуватись, викликатися й керуватися свідомою метою; 5) виконуватися легко, вільно, у швидкому темпі, із значним ступенем автоматизації навичок. Автоматизація звільняє свідомість від контролю за здійсненням моторних, сенсорних та інтелектуальних операцій, стійко повторюваних при виконанні дій. Але в полі свідомості залишаються цілі, заради яких виконується дія, і умови, у яких вона відбувається, а також її результати. Без повторних практичних спроб формування навичок неможливе. Практичні спроби протікають як свідомі спроби відтворити певні дії.

Проблемою контролю в дистанційному навчанні займалися такі дослідники В. Биков, В. Кухаренко, І. Підласий, П. Стефаненко, І. Цикіна.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути ефективність застосування тестового контролю в дистанційному навчанні.

Для аналізу ефективності дистанційного процесу навчання корисно використовувати математичні моделі навченості. Показниками навченості можуть бути час виконання операцій, кількість помилок, величина відхилення від еталонного зразка. З підвищенням рівня підготовки студентів указані показники убувають і виражаються математичною моделлю навченості. За допомогою математичної моделі навченості можна заздалегідь оцінити очікуваний рівень підготовки студента залежно від часу, що витрачається на його підготовку, спрогнозувати необхідний час навчання студента для досягнення ним заданого рівня підготовки.

Контроль за якістю ДН – це перевірка результатів теоретичного й практичного засвоєння навчального матеріалу. У ДН виправдав себе й отримав визнання тестовий контроль. Тест зазвичай містить великий перелік питань з дисципліни, на кожній з яких пропонується кілька варіантів відповідей. Студент повинен вибрати серед цих варіантів правильну відповідь. Тести добре пристосовані для самоконтролю й дуже корисні для індивідуальних занять [1].

Контроль може бути поточним, рубіжним, підсумковим. Найбільш популярними й адекватними для поточного контролю в дистанційній формі навчання є такі форми: тести, відкриті питання (що дають студентові можливість відносно вільно сформулювати відповідь), різноманітні задачі й завдання, у тому числі робота з джерелами.

Рубіжний контроль зазвичай охоплює зміст великого розділу (кількох тем) або першу половину курсу. Кількість рубежів визначається навчальним планом, вид рубіжного контролю (так само, як і у випадку з поточним контролем) визначає викладач за погодженням з методичною службою. Це може бути тест, контрольне есе, проблемна ситуація, мікропроект.

Підсумковий контроль проводиться після закінчення курсу, його зміст охоплює весь курс (або, щонайменше, вузлові аспекти курсу). Найбільш поширеними методами підсумкового контролю в ДН є: тестування; контрольне есе; комплексний кейс (набір логічно зв'язаних ситуацій професійної діяльності, що вимагають аналізу й вирішення); груповий або індивідуальний проект.

Найбільш поширеним контролем у дистанційній освіті є тести. Слово „тест” англійського походження й мовою оригіналу означає „іспит”, „перевірка”. Тест навченості – інструмент, що складається із системи завдань, орієнтованих на визначення (вимір) рівня (ступеня) засвоєння визначених аспектів (частин) змісту навчання [3]. Тестовий контроль відрізняється від інших методів контролю (усні й письмові іспити, заліки, контрольні роботи тощо) тим, що становить собою спеціально підготовлений контрольний набір завдань, який дозволяє надійно й адекватно кількісно оцінити знання учнів за допомогою статистичних методів. Усі вищевказані переваги тестового контролю можуть бути досягнуті лише при використанні теорії педагогічних тестів, що склалася на стику педагогіки, психології й математичної статистики.

Основними перевагами застосування тестового контролю є:

- об'єктивність результатів перевірки, тому що наявність заздалегідь визначеного еталона відповіді щоразу приведе до того самого результату;
- підвищення ефективності контролюючої діяльності з боку викладача за рахунок збільшення її частоти й регулярності;
- можливість автоматизації перевірки знань студентів, у тому числі з використанням комп'ютерів;
- можливість використання в системах дистанційного навчання.

Для того щоб тести могли виявляти досягнення студентами одного з рівнів засвоєння в процесі навчання, самі тести повинні бути розроблені з урахуванням названих вихідних положень і відповідати таким вимогам:

- відповідність тесту змісту й обсягу отриманої учнями інформації;
- відповідність тесту контрольованому рівню засвоєння;

- визначеність тесту;
- простота тесту;
- однозначність тесту;
- надійність тесту.

Уся контрольна підсистема курсу проектується таким чином, щоб кожна тема була педагогічно й методично завершеною, тобто щоб студент пройшов повний цикл процесу засвоєння – від первинного сприйняття змісту до закріплення й застосування засвоєної інформації в моделях реальної практики [2].

Сьогодні використовується багато варіантів тестів. Усі їх можна розподілити на дві групи [там само].

I група – тести з вибірковими відповідями:

тести розпізнавальні – завдання, що вимагають альтернативної відповіді: „згодний” або „незгодний”, „так” або „ні” тощо;

тести розрізнення містять варіанти відповідей, з яких треба вибрати один або кілька;

тести співвіднесення пропонують знайти спільне або відмінне в об’єктах, співвідносячи їх за властивостями, параметрами, класами тощо;

тести-задачі: дається умова задачі, потрібні дані й варіанти відповідей у цифровій або буквеній формі. Студентові потрібно вибрати правильний варіант. Задача також може бути сформульована таким чином, що треба визначити правильну послідовність дій і операцій або визначити залежність якихось чинників.

Тестові завдання можуть бути представлені в різних формах – словесній, графічній, табличній, символічній тощо. Усі ці тести розраховані на перевірку знань-уявлень і, почасти, розуміння матеріалу (тобто відповідають першому рівню засвоєння). Такі тести найбільше підходять для поточного контролю, а також для самоконтролю.

II група тестів не містить еталонів (варіантів відповідей). Такі тести використовують для перевірки розуміння матеріалу, а також деяких умінь, тобто відповідають другому й частково третьому рівням засвоєння. Різновидами таких тестів є:

тести-підстановки: у таких завданнях, що подаються в різноманітних формах, пропущені деякі складові – слова, елементи схем, графіків тощо; студент повинен заповнити пропуски;

конструктивні тести не містять підказок і варіантів відповідей. Вони вимагають від студента самостійного конструювання відповіді: написання поняття, формулювання властивостей, операційної послідовності, виконання схеми тощо. Ці тести, у свою чергу, теж поділяються на два підвиди:

а) *тести-задачі*, у яких, на відміну від подібного різновиду першої групи, не пропонуються варіанти відповідей. Спільним же в них є те, що відповідь однозначна, тобто існує еталон, і оцінка залежить від ступеня відповідності цьому еталону. У цьому, до речі, відмінність тестів будь-якого роду від звичайних завдань, про які говорилося вище;

б) *тести-процеси*, які призначаються для перевірки підготовленості студентів до розробки змісту й послідовності різних процесів.

Якщо при поточному контролі використовують зазвичай тести одного типу, то під час рубіжного й, особливо, підсумкового контролю тести різних типів комбінують. Тим самим підсумковий тест може перевірити ступінь засвоєння на всіх рівнях, заданих цілями. Обсяг тестів поточного контролю зазвичай не перевищує 20 питань, рубіжного – 40 – 60, підсумкового – 70 – 90. Під час визначення кількості питань беруться до уваги мета, обсяг і складність курсу, ступінь його абстракції, складність самих питань.

У цілому, можна вказати окремі орієнтовні номінативні принципи для визначення оцінок у такому формулюванні:

„Відмінно” – оцінка знань студента, який вільно володіє понятійно-термінологічною базою дисципліни й знає значення найбільш часто використовуваних абревіатур; чітко пов’язує теоретичне пізнання дисципліни з реальною практикою; знайомий з широким колом літературних джерел, знає, де їх дістати, добре розбирається в історії становлення дисципліни, в оцінці її поточного стану й перспектив її розвитку; повністю володіє матеріалом письмової роботи, чітко й аргументовано захищає її позитивні результати, обґрунтовано коментує й пояснює припущені недоліки.

„Добре” – оцінка знань студента, який володіє понятійно-термінологічною базою дисципліни, може пов’язати теоретичне пізнання дисципліни з реальною практикою; володіє матеріалом письмової роботи, показав здатність до пояснення смислу основних положень;

„Задовільно” – оцінка знань студента, який здебільшого володіє, з невеликими пробілами, понятійно-термінологічною базою дисципліни, має уявлення про внутрішню логіку дисципліни, представлену у вигляді навчальної програми; володіє, але невпевнено матеріалом письмової роботи;

„Незадовільно” – оцінка знань студента, який не володіє понятійно-термінологічною базою дисципліни й матеріалом письмової роботи.

Заслугують на високу оцінку випадки, коли студент самостійно пропонує, формулює й виконує оригінальні й практичні завдання, важливі для практичної діяльності. Крім того, з такими студентами, які претендують на високу оцінку, предметом для співбесіди можуть бути розглянуті проблеми за темами дисципліни.

Таким чином, тестування при дистанційному навчанні необхідно для отримання об’єктивної інформації в процесі навчання як самим студентом так і викладачем для організації зворотного зв’язку та корекції процесу навчання. Зворотній зв’язок за результатами тесту може бути організований як самим студентом (при наявності навичок самостійного навчання) так і викладачем – тьютором.

Література

1. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России (от 29 апреля 1998 г.). – Режим доступа : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/konception.htm>. **2. Подготовка** и проведение учебных курсов в заочно-дистанционной форме обучения: Метод. реком. Преподавателям / Под ред. проф. И.А. Цикина. – Режим доступа : http://www-2net.spbstu.ru/CD_ED/method-rec/conten.html. **3. Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 328 с.

Жевакіна Н. В. Застосування тестового контролю в дистанційному навчанні

У статті розглянуто ефективність застосування тестового контролю в дистанційному навчанні.

Ключові слова: дистанційне навчання, контроль за якістю дистанційного навчання, тестовий контроль, тестові завдання.

Жевакина Н. В. Использование тестового контроля в дистанционном обучении

В статье рассматривается эффективность использования тестового контроля в дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, контроль за качеством дистанционного обучения, тестовый контроль, тестовые задания.

Zhevakina N. V. Using of test control distance teaching

The effectiveness of test control using in distance teaching is considered in the article.

Key words: distance teaching, control of the quality of distance teaching, test control, test tasks.

УДК 378.147:796.071.4

Загной Т. В.

РОЛЬ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ

Навчальна діяльність займає практично всі роки становлення особистості, починаючи з дитячого садка і закінчуючи навчанням у середніх і вищих навчальних закладах освіти. Здобуття освіти є обов'язковою вимогою для будь-якої особистості, тому проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогіці та педагогічній психології.

Педагоги і психологи проводять велику науково-дослідну роботу, направлену на виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на ефективність навчання і виховання учнів і студентів. Внутрішнім джерелом активності особистості в процесі придбання знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої самоосвіти і майбутньої практичної діяльності, є перш за все фундаментальні потреби, мотиви, професійні інтереси, ставлення до навчання тощо. У зв'язку з цим однією з центральних проблем педагогічної психології є дослідження потребностно-мотиваційної сфери особистості, яка навчається, як чинника ефективності навчальної діяльності, що включає необхідність вивчення усвідомлюваних мотивів, активізуючих особу в процесі пізнання [1; 3; 5; 8].

Основною категорією мотиваційної сфери особистості більшістю вчених визначається "мотив", значна увага в педагогіці та педагогічній психології звернена на вивчення цього поняття. У психолого-педагогічній літературі виділяють декілька видів класифікацій мотивів навчання. Найбільш визнаним є поділ мотивації на внутрішню, яка безпосередньо пов'язана зі змістом навчальної діяльності та включає пізнавальні мотиви і мотиви самовдосконалення, і зовнішню мотивацію, яка включає соціальні мотиви (М. Алексєєва, Л. Божович, В. Ільїн, О. Леонтєв, А. Маркова, П. Якобсон та інші). В останні роки науковці стверджують, що будь-яка діяльність, у тому числі й навчальна, зумовлена одночасно багатьма мотивами, тобто полімотивована (В. Вілюнас, І. Імедадзе, В. Ковальов, В. Петренко, Г. Хесс та інші).

Мета цієї статті – дослідити та проаналізувати роль мотивів професійного навчання в умовах навчально-пізнавальної діяльності майбутніх тренерів.

Студенти вищих навчальних закладів, обираючи однією зі своїх спеціальностей фізичне виховання, керуються більш-менш вираженим "професійним" та мотивом "особистого престижу" [3, с. 265]. Незалежно від його формулювання (люблю дітей, хочу працювати в школі; персональний тренер зараз модно і вигідно; за прикладом улюбленого вчителя або сімейних традицій; фізична культура була однією з найулюбленіших предметів у школі), він репрезентується в кінцевій меті – досконало оволодіти теорією та методикою фізичного виховання.

Для кожного майбутнього фахівця навчання має свій смисл, свої вікові характеристики і відіграє певну роль у її житті. Смисл навчання – це складне особистісне утворення, що проявляється у внутрішньому ставленні до навчання, усвідомленні його суб'єктивної та об'єктивної значущості. Смисл навчання визначається системою цінностей та ідеалів навколишнього середовища, завдяки чому ще до початку навчання людина має певні уявлення про нього. Разом з тим, у процесі навчання відбуваються зміни смислу навчання у своїх індивідуальних і вікових характеристиках. Смисл навчання усвідомлюється студентом залежно від рівня його розвитку і рівня цілеспрямованості навчальної діяльності.

Отже, розвиток смислу навчання потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, формування активного внутрішнього ставлення до знань [2].

Під час вирішення педагогічних завдань важливо не те, що робить студент, а те, навіщо, чому, для чого він це робить, що керує ним, що примушує діяти.

Наявність різних думок щодо визначення сутності мотивів знаходять відображення в різних підходах до їх групування. Всі мотиви можуть бути об'єднані у декілька відносно невеликих груп:

мотиви, визначені в самій навчальній діяльності, пов'язані з її прямим результатом:

- “мотивація змістом” – мотиви, пов'язані зі змістом навчання (спонукають до прагнення довідатись про нові факти; оволодіти знаннями, способами дії, зануритись у суть явищ);
- “мотивація процесом” – мотиви, пов'язані з самим процесом навчання (захоплює процес спілкування з викладачем та іншими студентами в навчальній діяльності, процес навчання насичений практичними заходами, технічними заходами тощо).

мотиви, пов'язані з побічним результатом навчання:

- “широкі соціальні мотиви”:
 - а) громадсько-ціннісні – мотиви обов'язку, відповідальності, честі (перед суспільством, групою, викладачем, батьками і т.п.);
 - б) вузькоособисті (престижна мотивація) – мотиви самоствердження, самовизначення, самовдосконалення;

“мотиви запобігання прикростям, неприємності”: навчання на основі примусу, страху бути “покараним” тощо [4, с. 23].

Такий поділ мотивів можна знайти у роботах Л. Божович, А. Вербицького, О. Леонтєва, П. Якобсона та інших авторів.

Бажано, щоб домінували мотиви, пов'язані зі змістом навчання (орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями; орієнтація на засвоєння способів набуття знань тощо).

Важливим елементом мотиваційної сфери є цілі, які забезпечують реалізацію мотивів. Мотиви співвідносяться з навчальною діяльністю в цілому, а цілі відповідають окремим навчальним діям, забезпечують їх реальне виконання. Процес постановки мети вимагає певних умінь, рівень сформованості яких характеризує ступінь зрілості мотиваційної сфери студента. До цих умінь слід віднести обґрунтований вибір однієї з кількох можливих, самостійну постановку та тривале утримання мети, постановку перспективних цілей та їх корекцію в залежності від обставин, реалізацію поставлених цілей, вибір засобів їх реалізації та подолання можливих перешкод. Завдяки цим умінням забезпечується реальне виконання дії, установку до якої створює мотив [1].

У формуванні мотиваційної сфери навчання необхідно враховувати емоційне ставлення майбутнього тренера до процесу засвоєння знань. Емоції, відображаючи взаємозалежність між мотивами й можливостями

успіху діяльності, що реалізує ці мотиви, не лише супроводжують процес діяльності, а й випереджають його, готуючи тим самим особистість до діяльності. Процес навчання завжди супроводжується емоціями позитивної або негативної модальності. Позитивна модальність – атмосфера емоційного комфорту – необхідна для позитивного ставлення до студента і засвоєння знань, але в організації навчального процесу не слід орієнтуватись лише на позитивні емоції. Негативні емоції, які виникають у зв'язку з труднощами в навчанні, незадовільними переживаннями, створюють своєрідний мотиваційний тонус у навчання, спрямований на подолання труднощів [7].

Специфіка співвідношення різних сторін мотиваційної сфери проявляється у вигляді інтересів студента. Зовнішні прояви інтересів студента відображають його пізнавально-емоційне ставлення до навчання, а отже, є показниками, за якими педагог може простежити якісні зміни, що виникають у мотиваційній сфері студента під впливом навчання. “Немає сумніву в тому, – пише П. Якобсон, – що, якби ми розкрили всю сукупність міркувань, спонукань, мотивів, якими керується особистість у процесі навчання, побачили б, що існує поєднання, інколи злиття, в певну динамічну систему мотивів, які належать до різних видів” [9, с. 230].

Деякі автори вважають, що ставлення до навчання, яке усвідомлюється в контексті широких соціальних запитів і спонукань, робить навчання не просто потрібним, а й певною мірою привабливим. Така установка, якщо вона досить стійка і займає суттєве місце в особистості людини, яка навчається, дає сили для подолання труднощів, вияву терпіння і старанності [1; 5].

Сучасне студентство більшою мірою спонукається вузькоособистісними мотивами, а широкі соціальні спонуки залишаються на рівні “відомих” мотиваторів. І хоча, як вважають деякі автори, “у “чистому” вигляді вузькоособистісна мотивація не зустрічається, оскільки психологія людини значно складніша” [9, с. 229], спонукання, що відображають значущість навчальних успіхів для мікросоціальних відносин, суттєво позначаються на ефективності процесу пізнання, зокрема вивченні іноземної мови у ВНЗ. Причиною цього є специфіка навчальної діяльності студентів, що, як відомо, ґрунтується на соціальній взаємодії.

Розвиток особистості, за визначенням А. Петровського, в загальному вигляді можна уявити як процес її входження в нове соціальне середовище та інтеграції з ним [8]. Вступ до вищих навчальних закладів відноситься до “нормативних подій” у житті молоді людини, та має, таким чином, істотний вплив на перебудову її мотиваційної сфери, оскільки передбачає входження в студентське оточення в ситуації, коли втрачаються особистісні зв'язки, що склалися до вступу у ВНЗ, а отже, актуалізується потреба ствердитися у новій спільноті [2].

Таким чином, майбутній тренер повинен не просто знати, які переваги йому може надати оволодіння бажаними знаннями та вміннями, – він має перебувати у стані актуальної вмотивованості. Інакше кажучи, важливо, щоб на початку діяльності навчання та періодично протягом усього процесу студент дійсно переживав образи таких переваг, пов'язані з цим позитивні емоції та імпульси до виникнення активності в напрямку майбутньої професії.

У подальших дослідженнях ми плануємо розглянути процес упровадження педагогічних умов в навчальний процес підготовки майбутніх тренерів.

Література

- 1. Божович Л. И.** Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Л. И. Божович – М. : Педагогика, 1995. – 352 с.
- 2. Дьяченко М. И.** Психология высшей школы : Учеб. пособ. для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Тесей, 2003. – 352 с.
- 3. Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы: Учебн. пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 280 с.
- 4. Кайнова В.** Організація роботи з учнями, які мають високу мотивацію до навчально-пізнавальної активності / В. Кайнова // Рідна школа. – 2009. – № 9. – С. 23 – 27.
- 5. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Создание личности / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1977. – 304с.
- 6. Маркова А. К.** Формирование мотивации обучения в школьном возрасте / А. К. Маркова – М. : Просвещение, 1983. – 132 с.
- 7. Психология мотиваций и эмоций /** Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : ЧеРо, МПСИ, Олис, 2006. – 752 с.
- 8. Психология развивающейся личности /** Под ред. А. В. Петровского ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
- 9. Якобсон П. М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

Загной Т. В. Роль мотивів професійного навчання в умовах навчально-пізнавальної діяльності майбутніх тренерів

У статті узагальнено наукові погляди щодо ролі мотивів професійного навчання в умовах навчально-пізнавальної діяльності майбутніх тренерів.

Ключові слова: мотив, мотивація, особистість, мотиваційна сфера.

Загной Т. В. Роль мотивов профессионального обучения в условиях учебно-познавательной деятельности будущих тренеров

В статье обобщены научные взгляды относительно роли мотивов профессионального обучения в условиях учебно-познавательной деятельности будущих тренеров.

Ключевые слова: мотив, мотивация, личность, мотивационная сфера.

Zagnoy T. V. The role of reasons of the vocational training in the conditions of educational-cognitive activity of future trainers

In the article scientific looks are generalized in relation to the role of reasons of the vocational training in the conditions of educational-cognitive activity of future trainers.

Keywords: reason, motivation, personality, motivational sphere.

УДК 371.3

Кобилянський О. В.

**ВИКЛАДАННЯ ПИТАНЬ ЕЛЕКТРОБЕЗПЕКИ
ПРИ ВИВЧЕННІ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
БАКАЛАВРАМИ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ**

За оцінками Міжнародного бюро праці щорічно нещасні випадки на виробництві і професійні захворювання забирають життя приблизно 2 млн. чоловік і обходяться глобальній економіці в 1,25 трлн. доларів США. Статистичні дані Міжнародної Організації Праці (МОП) свідчать, що 4% світового валового продукту втрачається внаслідок нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань. У світі щороку трапляється 270 млн. нещасних випадків на виробництві, а також 160 млн. випадків професійних захворювань.

Із зростанням інтенсивності, масштабів та технологічних можливостей виробництва збільшуються збитки від аварій, а також небезпека для здоров'я і життя працівників на цих виробництвах. Тому питання промислової безпеки за значущістю порівнюються з проблемами екології і збереження миру. Створена людиною техносфера почала становити серйозну небезпеку для самої людини. Людство вже зрозуміло, що хвороби і травми не є неминучими супутниками трудової діяльності, а кризи і бідність не можуть слугувати виправданням неухильної небезпеки і здоров'я працівників. А безпечна робота зі свого боку є беззаперечною умовою підвищення продуктивності і економічного зростання.

Це повною мірою стосується України, яка через аварії, травми, професійні захворювання щороку втрачає понад 4 млрд. гривень [15]. При цьому на виробництві гине 1300-1350 чоловік і травмується більше 26 тис. осіб. Так у 2000 році при видобутку 1 млрд. тонн вугілля в США загинуло 30 гірників, а Україна втратила 316 чоловік на 80 млн. тонн видобутого вугілля (в радянські часи Мінвуглепром СРСР видобував 800 млн. тонн вугілля в рік і втрачав 800 шахтарів). Вугільна галузь, як ніяка інша, є тим індикатором, що характеризує динаміку та стан охорони праці в Україні.

Затверджена у 2002 році Національна доктрина розвитку освіти

передбачає «впровадження новітніх виробничих та інформаційних технологій, що дають змогу протягом наступних 10-15 років скоротити відставання у темпах розвитку, а надалі істотно наблизитись до рівня і способу життєдіяльності розвинутих країн». Пройшло вже сім років.

Вже звично високий рівень травматизму в галузях господарства України при впровадженні нових техніки і технологій свідчить про відсутність системного підходу до створення безпечних і нешкідливих умов праці. Як показує аналіз причин виробничого травматизму переважна більшість нещасних випадків (понад 75%) стались через організаційні причини, серед яких домінували порушення трудової і виробничої дисципліни, порушення технологічного процесу, недоліки під час навчання безпечним умовам праці тощо. Абсолютно неприйнятною є тенденція до збільшення частки цих випадків (2004 – 73,6%; 2005 – 77,0%; 2006 – 77,9%), що свідчить про необізнаність або свідоме нехтування роботодавцем і безпосередніми виконавцями робіт вимог безпеки праці. На підтвердження цього статистичні опитування, проведені у 2006 році, свідчать, що 23,7% (у 2004 році 22,6%) працюючих вважають умови своєї праці дуже небезпечними. На думку працівників, працювати в таких умовах їх змушує можливість отримання додаткового заробітку (41,6%), загроза втратити роботу (20,9%), відсутність іншої роботи, що відповідає їх кваліфікації (17,6%) [4, с.9].

Зважаючи на існуючу соціально-економічну ситуацію в Україні, де проблеми здоров'я і збереження життя стоять дуже гостро, важливість навчання з питань безпеки життєдіяльності, охорони праці та цивільного захисту ні кого не викликає сумнівів, але викладання цих дисциплін відбувається не на належному рівні. Проблеми підготовки студентів вищих навчальних закладів та посадових осіб і працівників з БЖД досліджують В. Биков, О. Бикова, Є. Желібо, В. Заплатинський, О. Запорожець, В. Зацарний, М. Ігнатович, Л. Сидорчук, В. Шиян та ін., які наголошують на необхідності вдосконалення державного регулювання викладання даних дисциплін у вищих навчальних закладах шляхом затвердження міжгалузевого нормативного або хоча б рекомендаційного документа, який чітко визначає основні державні вимоги не тільки до результатів освіти з питань безпеки, але також і до параметрів процесу підготовки та державної атестації студентів вищих навчальних закладів. Відсутність комплексного підходу до вирішення цієї проблеми створює умови для появи «спеціалізованих» систем викладання [1].

Мета статті – аналіз програм викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці бакалаврів економічного спрямування, працівників у професійно-технічних закладах та післядипломній освіті фахівців на відповідність принципу безперервності освіти і нормативно-правовим документам.

Ефективним шляхом подолання цієї проблеми може бути тільки вдосконалення системи професійного навчання. По суті існуюча система

навчання з охорони праці базується на великій кількості відомчих інструкцій та правил і практично без змін була перенесена від планової соціалістичної до ринкової економіки. На виконання постанови Кабінету Міністрів України від 27.01.93 №64 до Державного реєстру міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці (Реєстр ДНАОП) станом на 1 лютого 1995 року було включено 2631 нормативних актів, в тому числі 234 міжгалузевих і 2074 галузевих, 344 міждержавних стандартів системи стандартів безпеки праці (ГОСТ ССБТ) і 39 державних стандартів України (ДСТУ), 697 правил, 94 норм, 200 положень і статутів, 327 інструкцій, 762 керівництв або вказівок, вимог, рекомендацій, 75 технічних умов безпеки, 49 переліків та інших нормативних актів [3]. В тому числі діюча вже майже 90 років Постанова «Про видачу мила на підприємствах», яка була затверджена Народним комісаріатом торгівлі РРФСР 06.08.22, ще до створення СРСР. Безпосередньо народної освіти стосувалось 22 документа, із яких 21 було розроблено у 1972-1989 роках і тільки один нормативний акт було розроблено у 1994 році. Необхідність у подібних нормативних документах була досить сумнівною, тому на 01.01.2009 в галузі освіти вже діяло 10 нормативних актів, з яких 5 були розроблені у 1974-1989 роках.

Даний Реєстр ДНАОП є офіційним виданням, що підлягає використанню власниками (уповноваженими ними органами) та посадовими особами підприємств, установ, організацій незалежно від форм власності; посадовими особами і спеціалістами міністерств, відомств, асоціацій, корпорацій та інших об'єднань підприємств, органів державного нагляду за охороною праці, місцевих органів державної виконавчої влади.

У відповідності з Національною доктриною розвитку освіти до складу пріоритетних напрямів державної політики щодо її розвитку входить розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя. Ці принципи використовуються при підготовці, перепідготовці і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах; підготовці спеціалістів у вищих навчальних закладах та при навчанні і підвищення кваліфікації працівників та посадових осіб. Стаття Закону «Про охорону праці» «Навчання з питань охорони праці» визначає, що всі працівники під час прийняття на роботу і в процесі роботи повинні проходити за рахунок роботодавця інструктаж, навчання з питань охорони праці, з надання першої медичної допомоги потерпілим від нещасних випадків і правил поведінки у разі виникнення аварії.

Крім того, працівники, зайняті на роботах з підвищеною небезпекою або там, де є потреба у професійному доборі, повинні щороку проходити за рахунок роботодавця спеціальне навчання і перевірку знань відповідних нормативно-правових актів з охорони праці. А посадові особи, діяльність яких пов'язана з організацією безпечного

ведення робіт, під час прийняття на роботу і періодично, один раз на три роки, проходять навчання, а також перевірку знань з питань охорони праці за участю профспілок.

Зміст та обсяг навчання з питань охорони праці для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах визначаються Типовою навчальною програмою з предмета "Охорона праці", яка передбачає вивчення наступних тем: правові та організаційні основи охорони праці; охорона праці в галузі; основи пожежної безпеки; основи електробезпеки; основи гігієни праці та виробничої санітарії, медичні огляди; надання першої допомоги потерпілим при нещасних випадках.

Враховуючи вимоги Закону України «Про охорону праці», особливу увагу необхідно приділяти підвищенню кваліфікації і додатковій освіті як працівників, так і посадових осіб. Їх навчання проводиться відповідно до Типового положення та Навчального плану і програми навчання працівників закладів, установ, організацій і підприємств системи освіти з курсу «Безпека життєдіяльності», затвердженого Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України.

Програма передбачає вивчення наступних тем: законодавство України про охорону праці, основні положення Закон України «Про охорону праці», «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності» та взаємозв'язок з іншими Законами України, законодавство України про працю; організація роботи з охорони праці; вибухонебезпека виробництва і вибухозахист; пожежна безпека; електробезпека; гігієна праці, медичні огляди, профілактика професійних отруень і захворювань; надання першої допомоги потерпілим у разі нещасною випадку; управління роботами з профілактики та ліквідації наслідків аварій; безпека праці в галузі.

Ця програма навчання коректно доповнює програму підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах двома темами: вибухонебезпека виробництва і вибухозахист та управління роботами з профілактики та ліквідації наслідків аварії. Ще одна тема поділена на дві основні складові. Подібну відповідність ми мали би бачити і з програмами нормативних дисциплін з «Основ охорони праці» та «Охорони праці в галузі», так як навчання майбутніх посадових осіб з охорони праці, як правило, здійснюється у вищих навчальних закладах. На жаль, ці програми не погоджені з програмами підготовки і підвищення кваліфікації як за робітничими професіями, так і для посадових осіб.

Навчання студентів з питань охорони праці у вищих навчальних закладах повинно здійснюватись відповідно до галузевих стандартів

вищої освіти. Навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» складається із чотирьох розділів: правові та організаційні питання охорони праці; основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії; основи техніки безпеки; пожежна безпека; програма дисципліни «Охорона праці в галузі» теж складається із чотирьох подібних розділів із галузевим спрямуванням: система управління охороною праці у галузі, її складові та функціонування; проблеми фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії у галузі; проблеми профілактики виробничого травматизму у галузі; пожежна безпека у галузі; а програма дисципліни «Безпека життєдіяльності» складається із 5 розділів: теоретичні основи безпеки життєдіяльності; людина як елемент системи «Людина – життєве середовище»; джерела небезпеки життєдіяльності людини та породжені ними фактори; безпека життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій; організація і управління безпекою життєдіяльності.

Наказом МОН України від 07.06.06 № 444 для напряму 0501-«Економіка і підприємництво» була затверджена освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, досліджена і схвалена багатьма представниками десятків навчальних закладів України, в якій об'єднано три курси: «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона» на модульному принципі під єдиною назвою БЖД. Модульна програма дисципліни «Охорона праці» складається із розділів: виробниче середовище та його вплив на людину, предмет і завдання дисципліни; умови праці на виробництві, їх класифікація і нормування; виробнича шкідливість, методи захисту людини від їх негативного впливу; аналіз і профілактика профзахворювань та виробничого травматизму; основи техніки безпеки; правове і нормативне регулювання охорони праці; державне управління охороною праці в Україні; організація охорони праці на виробництві; економічні аспекти охорони праці.

Автором статті аналізувалась проблема організації самостійної роботи при підготовці фахівців економічного спрямування у процесі вивчення безпеки життєдіяльності, у зв'язку з невідповідністю наведених у основних посібниках з безпеки життєдіяльності термінів, визначень, класифікацій тощо вимогам діючих нормативних документів [5], що потребує додаткових пояснень кваліфікованих викладачів. Аналогічна ситуація склалась із сучасними навчальними посібниками з основ охорони праці [2, 6].

Найбільш популярний навчальний посібник [2] автори Гогіташвілі Г.Г. і Лапін В.М. присвятили розгляду базових питань нормативної дисципліни «Основи охорони праці» та вимогам освітньо-професійної програми підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму «Економіка і підприємництво» з позицій сучасних наукових досліджень. Автори включили до складу посібника розділ з основ пожежної безпеки, який не передбачений освітньо-професійною, але входить до складу нормативних програм з основ охорони праці та

охорони праці у галузі і типових навчальних програм з предмету «Охорона праці» для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації як працівників, так і посадових осіб. Тому даний посібник рекомендовано не тільки студентам вищих навчальних закладів, а і керівникам і працівникам підприємств і організацій.

Програмами підготовки фахівців-економістів викладання технічних дисциплін не передбачено, але, у зв'язку з комп'ютеризацією і автоматизацією технологічних процесів, студенти при вивченні безпеки життєдіяльності повинні отримати досить чітке уявлення про організаційні та технічні заходи, що забезпечують людину як на виробництві, так і побуті. Основним джерелом енергії і, відповідно, найбільшою небезпекою у нашому житті є використання електричної енергії. Недарма тема 8 «Основи техніки безпеки» складається з питань електробезпеки на виробництві і безпеки експлуатації електронно-обчислювальних машин. Посібник [2] був виданий у 2008 році, але до його змісту не ввійшли положення основних нормативних документів з електробезпеки, затверджені у 2006 році. Матеріал подається із суттєвими недоречностями, які стосуються термінів перевірки ізоляції мереж і діелектричних захисних засобів, опору заземлюючих пристроїв, вимог до персоналу, діючої нормативної документації, класифікації приміщень по небезпеці ураження електричним струмом, технічних засобів електробезпеки тощо.

За відсутності нормативної документації з електробезпеки у бібліотечних фондах навчальних закладів і підприємств, її великої вартості як на паперових носіях, так і при користуванні Інтернетом, подібне ставлення до охорони праці є неприпустимим. Хоча цьому є об'єктивні пояснення, особливо для фахівців, які безпосередньо не працюють в галузі електроенергетики з наступних причин.

Процес адаптації нормативних документів в галузі електроенергетики, розроблених в СРСР, до сучасних умов відбувався наступним чином. В Україні зі змінами і доповненнями практично продовжують діяти «Правила устояства електроустановок (ПУЕ)» шостого видання, які були затверджені Міністерством енергетики і електрифікації СРСР 04.07.84 р. На ці правила посилаються навіть розробники «Правил технічної експлуатації і електроустановок споживачів» [12], які були затверджені Міністерством палива та енергетики України 25.07.2006 р. На виконання ПУЕ у 1984 році були розроблені «Правила технической эксплуатации электроустановок потребителей» и «Правила техники безопасности при эксплуатации электроустановок потребителей» [10], обов'язкові для всіх споживачів електричної енергії.

У 1995 році фахівцями Державного енергетичного нагляду України була зроблена спроба створення нормативного документу [11], який би враховував нові економічні реалії і особливості функціонування фермерських і особистих господарств. На жаль, ці правила не були

введенні в дію, у зв'язку з тим, що їх не зареєструвало Міністерство юстиції України.

Дія застарілих правил була продовжена ще на 4 роки, але технічна модернізація за рахунок імпортованого обладнання вимагала впровадження нових нормативних документів. Тому з метою безпечного застосування електрообладнання, яке виготовляється за міжнародними стандартами (класу захисту і від ураження електричним струмом), наказом Міністерства енергетики і електрифікації України від 20.02.97 № 18 була змінена редакція 2 пунктів 7 розділу цих правил, а ще 2 пунктів – відмінена. Запропоновані зміни стосувались необхідності виконання живлення однофазних споживачів трипровідним лініями.

Після розподілу повноважень Державним комітетом по нагляду за охороною праці 20.02.1998 року були введені в дію «Правила безпечної експлуатації електроустановок споживачів» [7], які є обов'язковими для всіх споживачів та виробників електричної енергії незалежно від їх відомчої належності і форм власності на засоби виробництва. Таким чином, не враховувались особливості фермерських господарств, малих підприємств тощо.

Для конкретизації вимог до застосування різних типів мереж живлення Міністерством праці та соціальної політики України 21.06.2001 р. були затверджені і видані окремим нормативно-правовим документом «Правила будови електроустановок. Електрообладнання спеціальних установок» [8] для електроустановок напругою до 10 кВ будинків та споруд, які будуються або реконструюються в Україні, а саме: електроустановки житлових, громадських, адміністративних, спортивних, культурно-видовищних та побутових будинків і споруд тощо, які складаються із 9 глав, що змінили редакцію 2 глав з 5 розділів та 5 глав із 7 розділу.

Через вісім років після введення в дію «Правил безпечної експлуатації електроустановок споживачів» [7] Міністерством палива та енергетики України 25.07.2006 року були затверджені «Правила технічної експлуатації електроустановок споживачів» [12].

Зміни у виконанні систем електропостачання викликали необхідність змін у вимогах до їх електробезпеки. Тому ще через п'ять років наказом Міністерства палива та енергетики України № 305 від 28.08.2006 р. була затверджена нова редакція глави 1.7. «Заземлення і захисні заходи електробезпеки», де викладені вимоги до електробезпеки електроустановок як в нормальному режимі роботи, так і у випадках пошкодження ізоляції. Затвердження цього документу стало результатом тривалої дискусії і обговорення проекту глави 1.7 [13].

На протязі 2001-2006 років п'ятьма окремими наказами Міністерств палива і енергетики та праці і соціальної політики України були переглянуті лише 3 розділи (два із них частково) та ще 6 глав із 7 розділів, які включають 40 глав. У 2007 році ПУЕ видали не новим нормативним документом, а перевидали у вигляді старого нормативного акту зі вказаними доповненнями і змінами [14].

Така невизначеність гальмує процес розробки нових якісних посібників як для студентів, так і для посадових осіб, особливо за умови їх тривалої рекомендації Міністерством освіти і науки України, що робить їх частково невідповідними і застарілими на час видання.

З урахуванням вимог діючих нормативних документів [7, 9, 12, 14] наведемо основні терміни та визначення, що, на нашу думку, повинні використовуватись при викладі питань електробезпеки.

Електробезпека – відсутність загрози з боку електроустановки життю, здоров'ю та майну людей, тваринам, рослинам і довкіллю, яка перевищує допустимий ризик.

Для захисту від ураження електричним струмом при прямому дотику повинні застосовуватись, окремо або в поєднанні, наступні основні засоби захисту: основна ізоляція струмовідних частин, огорожі і оболонки, бар'єри, розміщені поза зоною досяжності. Для додаткового захисту в електроустановках напругою до 1 кВ можуть застосовуватись пристрої захисного вимикання (ПЗВ).

Для запобігання ураженню електричним струмом при пошкодженні ізоляції повинні застосовуватись, окремо або в поєднанні, наступні заходи захисту у випадку непрямого дотику: захисне заземлення; автоматичне вимикання живлення; зрівнювання потенціалів; обладнання класу II або з рівноцінною ізоляцією; захисний електричний поділ кіл; ізолюючі (непровідні) приміщення, зони, площадки; системи наднизької (малої) напруги; вирівнювання потенціалів. Захист при непрямому дотику необхідно виконувати у всіх випадках, якщо номінальна напруга перевищує 50 В змінною і 120 В постійного струму.

В приміщеннях з підвищеною небезпекою, особливо небезпечних і в зовнішніх установках виконання захисту від ураження електричним струмом у випадку непрямого дотику може знадобитись при більш низьких напругах, наприклад, 25 В змінного і 60 В постійного струму або 12 В змінного і 30 В постійного струму – при наявності вимог відповідних глав ПУЕ [14].

За ступенем небезпеки ураження електричним струмом всі приміщення поділяються на три категорії: приміщення без підвищеної небезпеки; приміщення з підвищеною небезпекою; особливо небезпечні приміщення [14, с. 12].

Приміщення з підвищеною небезпекою характеризуються наявністю в них однієї з наступних умов, що створюють підвищену небезпеку: сирості (відносна вологість повітря тривало перевищує 75%) або струмопровідного пилу; струмопровідних підлог (металеві, земляні, залізобетонні, цегляні тощо); високої температури (перевищує постійно або періодично (більше 1 доби) +35°C); можливості одночасного дотику людини до металоконструкцій будівель, технологічним апаратам, механізмам тощо, що з'єднані із землею, з одного боку, і до металевих корпусів електрообладнання – з іншої.

Особливо небезпечні приміщення характеризуються наявністю однієї із умов, що створюють особливу небезпеку: особливої сирості (відносна вологість повітря близька до 100%), хімічно активного або органічного середовища; одночасно двох чи більше умов підвищеної небезпеки.

Приміщення без підвищеної небезпеки характеризуються відсутністю умов, що створюють особливу або підвищену небезпеку.

Згідно вимог [12, с. 352] вимірювання ізоляції електроустановок слід проводити після монтажу, переобладнання, ремонтів цих пристроїв, але не рідше ніж один раз на 12 років, а в умовах підвищеної небезпеки (ліфтів, пралень, лазень тощо) – не рідше ніж один раз на рік. Опір заземлюючого пристрою повинен бути не більше 4 Ом для лінійної напруги 380 В джерела трьохфазного струму і напруги 220 В джерела однофазного струму [12, с. 372].

Електричні експлуатаційні випробування засобів захисту здійснюються у такі терміни: діелектричні калоші, ізольований інструмент з одношаровою ізоляцією – 1 раз на 12 місяців; гумові діелектричні рукавички – 1 раз на 6 місяців; діелектричні килими підлягають лише огляду 1 раз на 6 місяців [9, с. 111].

Згідно [12, с. 237] працівники, які обслуговують електроустановки повинні мати вік понад 18 років; при прийнятті на роботу, а також періодично стан здоров'я працівників повинен засвідчуватися медичним оглядом; проходити щорічне навчання на виробництві. Оперативні працівники, які обслуговують електроустановки одноосібно, та ті старші у зміні чи бригаді оперативні працівники, за якими закріплені електроустановки, повинні мати групу III в електроустановках напругою до 1000 В [7, с. 23].

Проведені дослідження свідчать про неузгодженість програм викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці бакалаврів економічного спрямування, працівників за робітничими професіями у професійно-технічних закладах та післядипломній освіті фахівців і розроблених на їх основі посібників, які не відповідають сучасним нормативно-правовим документам, що не дозволяє здійснювати якісне безперервне навчання кваліфікованих фахівців.

Для покращення підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності, охорони праці необхідно продовжити роботу над створенням комплексної модульної програми безперервної освіти з урахуванням вимог нормативно-правових актів, адаптованих до європейських стандартів.

Література

- 1. Биков В. І.** Удосконалення процесу викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих закладах освіти / В. І. Биков, О. С. Кожем'якін // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 5. – С. 38-39.
- 2. Гогіташвілі Г. Г.** Основи охорони праці: [навч. посіб.] / Г. Г. Гогіташвілі, В. М. Лапін. – К. : Знання, 2008. – 302 с.
- 3. Державний**

реєстр міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці: [за станом на 01.02.95]. – К. : Основа, 1995. – 222 с. **4. Іващенко В. П.** Тематичний посібник з охорони праці та профілактики виробничого травматизму для керівників та працівників з охорони праці на підприємстві // В. П. Іващенко, В. Г. Розсоха. – К. : Фенікс, 2007. – 48 с. **5. Кобилянський О. В.** Особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні безпеки життєдіяльності / О. В. Кобилянський // Освіта Донбасу. – 2009. – №5 (136). – С. 34-42. **6. Охорона праці** : [навч. посіб.] / за ред. В. Кучерявого. – Львів : Оріяна-Нова, 2007. – 368 с. **7. Правила** безпечної експлуатації електроустановок споживачів. – К. : Основа, 1998. – 380 с. **8. Правила** будови електроустановок. Електрообладнання спеціальних установок. – К. : Укрархбудінформ, 2001. – 117 с. **9. Правила** експлуатації електрозахисних засобів. – К. : Форт, 2001. – 117 с. **10. Правила** технической эксплуатации электроустановок потребителей и Правила техники безопасности при эксплуатации электроустановок потребителей: [4-е вид., перероб. і доп.] – М. : Энергоатомиздат, 1989. – 432 с. **11. Правила** технічної експлуатації електроустановок споживачів / упоряд. Є. Л. Арбузов та ін. – К. : Дисконт, 1995. – 260 с. **12. Правила** технічної експлуатації електроустановок споживачів // Офіційний вісник України. – 2006. – № 41. – С. 227-386. **13. Правила** улаштування електроустановок. – Глава 1.7 Заземлення і захисні заходи електробезпеки // Розподільчі електромережі. – 2004. – № 3. – 58 с. – (Інформ. збірник). **14. Правила** устройства электроустановок. –Х. : Индустрия, 2007. – 416 с. **15. Про основні** показники бюджету Фонду на 2008 рік // Охорона праці. – 2008. – № 8. – С. 41-42.

Кобилянський О. В. Викладання питань електробезпеки при вивченні безпеки життєдіяльності бакалаврами економічного спрямування

Проаналізовані програми викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці при підготовці за робітничими професіями у професійно-технічних закладах, спеціалістів у вищих навчальних закладах та післядипломній освіті фахівців. Розглянуті навчальні програми нормативних дисциплін циклу безпеки життєдіяльності і розроблені на їх основі освітньо-професійні програми підготовки фахівців за напрямом «Економіка і підприємництво» та навчальний посібник. Запропоновано авторський варіант викладання електробезпеки в курсі безпеки життєдіяльності для бакалаврів економічного спрямування.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, програма викладання, неперервна освіта, професійна освіта

Кобылянский А. В. Изложение вопросов электробезопасности при изучении безопасности жизнедеятельности бакалаврами экономической направленности

Проанализированы программы преподавания безопасности жизнедеятельности и охраны труда при подготовке по рабочим профессиям в профессионально-технических заведениях, специалистов в высших учебных заведениях и последипломном образовании специалистов. Рассмотрены учебные программы нормативных дисциплин цикла безопасности жизнедеятельности и разработанные на их основе образовательно-профессиональные программы подготовки специалистов по направлению «Экономика и предпринимательство» и учебное пособие. Предложен авторский вариант преподавания электробезопасности в курсе безопасности жизнедеятельности для бакалавров экономического направления.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, программа преподавания, непрерывное образование, профессиональное образование

Kobilyanskiy A.V. Teaching of questions of electric safety at the study of safety of vital functions by the bachelors of economic direction

Analyzed programs of teaching of safety of vital functions and labour protection at preparation after workings professions in professional establishments, specialists in higher educational establishments and after-diploma education of specialists. The on-line tutorials of normative disciplines of cycle of safety of vital functions are considered and developed on their basis educationally professional programs of preparation of specialists after direction «Economy and enterprise» and train aid. The author variant of teaching of electric safety is offered in a course safety of vital functions for the bachelors of economic direction.

Key words: safety of vital functions, teaching program, continuous education, trade education.

УДК 37.013.42:37.011.3-051

Краснова Н. П.

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ
У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Докорінні зміни в соціально-економічному, політичному, культурному розвитку держави та інтеграції України до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього й науково-технічного простору зумовили глибинні зміни в системі національної освіти, одним з принципів формування якої, визначеним у “Національній доктрині розвитку освіти”, є гуманізація та гуманітаризація.

Соціальний розвиток, національне та соціальне виховання підростаючого покоління, формування системи соціально-ціннісних

орієнтацій, розвиток комунікативних здібностей все це є невід'ємною частиною діяльності соціального педагога.

Суттєві компоненти усвідомлення соціального педагога – переконання у правдивості норм соціально-педагогічної моралі та внутрішня готовність діяти у відповідності до своїх уявлень про добро, про ідеал соціального педагога – все це ще не забезпечує моральну поведінку соціального педагога. Перехід від морального усвідомлення до моральної практики включає в себе особливий елемент моральної творчості – педагогічний такт.

Проблема такту стала предметом дослідження філософів, психологів, педагогів, які розкривають різні аспекти цього явища.

В. та І. Чернокозови визначають такт як форму поведінки, коли людина йде на моральний компроміс, але в ім'я високих моральних цілей. Це пом'якшення, усвідомлене послаблення однієї моральної вимоги для вірності іншим. Тактична людина не запобігає труднощів, але вміє бачити короткий шлях до мети, який же завжди є прямим. Бути тактичним – моральна вимога до кожної людини, особливо до соціального педагога, від поведінки якого залежить напрямок розвитку особистості [9].

І. Страхов розглядає педагогічний такт як міру педагогічної доцільності у застосуванні навчально-виховного впливу, яка виражається в їх оптимізації, делікатному пристосуванні до особливостей кожної ситуації та індивідуальної своєрідності особистості [7].

Педагогічна енциклопедія визначає педагогічний такт як міру у системі спілкування з дітьми, уміння обрати вірний підхід у системі виховних відношень [3].

М. Скоткін вважає, що питання про міру – одне з основних у педагогіці, та для успішного вирішення необхідне не тільки знання теорії, але й володіння педагогічною майстерністю, уміння застосовувати теорію з урахуванням конкретних умов, у яких здійснюється педагогічний процес [6].

Однак, особливості педагогічного такту у діяльності соціального педагога не знайшла належного висвітлення у дослідженнях фахівців, що зумовило вибір теми нашої статті, метою якої є розкриття педагогічного такту як особливої форми функціонування соціально-педагогічної моралі.

Як педагогічна категорія такт має складну структуру. Основними компонентами є: психологічний, морально-етичний, естетичний, технологічний.

Психологічний аспект – це орієнтація на врахування особистої своєрідності суб'єктів спілкування. Безумовно, психологічний такт має суттєву роль у нормалізації міжособистісних відношень. На думку К. Ушинського, педагогічний такт по своїй суті психологічний [8].

Однак, значною є і морально-етичне регулювання соціально-педагогічного спілкування, дотримання соціальним педагогом принципів

та норм професійної етики та етикету. Нормою його поведінкових реакцій є людяність, поважність, ввічливість, коректність, тактовність, обов'язковість, делікатність, порядність.

Висока культура поведінки соціального педагога, артистизм манер, почуття гумору, творча імпровізація складають естетичний аспект такту. Вершиною такту виступають не тільки правильні дії і вчинки, а й ті, що мають оригінальність, витонченість, дотепність.

Виховна ефективність дій соціального педагога обумовлена мірою у виборі форм, методів, засобів взаємодії. Тому технологічний аспект відіграє значну роль у реалізації цілей соціального педагога. В одному випадку це може бути довірлива розмова, у другому – надання свободи вибору, у третьому – частість міжособистих контактів та ін.

Тактичний соціальний педагог надає витонченого та дійсного вплив на емоційну, інтелектуальну, вольову сферу підростаючого покоління. Значення такту в арсеналі професійної майстерності здійснюється в гострих проблемних ситуаціях. Дисгармонія у взаємовідносинах, розрив міжособистих зв'язків бувають наслідком порушення міри – психологічної, морально-етичної, естетичної або технологічної.

Педагогічний такт – це інтегративне створювання. У реальних ситуаціях спілкування існує актуалізація різних сторін – психологічної або моральної, естетичної або технологічної. Вірогідно тому й різноманітне тлумачення суті такту. Психологи роблять акцент на психологічному аспекті, етики – на моральному, естетики – на естетиці спілкування, його гармонізації, педагога – на засобах керування ним.

Будь-яка ситуація професійної взаємодії соціального педагога потребує від нього прояву такту як синтезу багатосторонньої професійної культури.

Головним результатом людського спілкування є мораль, домінуючою педагогічного такту виступає морально-етична міра (доброта, принциповість, тактовність, делікатність, попередливість). Ці особисті якості соціального педагога сприяють гармонізації його взаємовідношень з оточенням.

Педагогічний такт передбачає гнучкість поведінки соціального педагога – тактику, тому що він виступає у різних ролях. Безпосередність, задушевність, розкутість особливо необхідні в індивідуальній бесіді, довірливе спілкування – у вільну вечірню годину. Різноманітні форми спілкування: збори, диспути, дозвілля – потребують від соціального педагога специфіки стилю спілкування, зміни його тональності. Вибір тактики пов'язаний з умінням користуватися рольовими позиціями. На думку А. Добровича, їх чотири:

- У позиції “прибудування зверху” соціальний педагог демонструє незалежність, рішення взяти відповідальність на себе. Ця позиція має назву позиції Батька, але вона не може бути єдиною, тому що передбачає діалогову взаємодію лише у випадку, коли вихованець знаходиться у позиції Дитини;

- У “побудуванні знизу” виникає залежна та невпевнена у собі особистість соціального педагога. Це позиція Дитини, що неодмінно гальмує розвиток особи, або приводить до конфліктного спілкування;

- У позиції “побудування поряд” висловлюється коректність та стриманість поведінки, уміння рахуватися з ситуацією, розуміти інтереси інших та розподіляти відповідальність між собою, соціальним педагогом та вихованцями. Це позиція Дорослого. Звичайною позицією соціального педагога є позиція співробітника Дорослого, яка передбачає діловий рівень спілкування. Вона проектує у вихованців рівноправного партнера у взаємодії, створює довірливу атмосферу.

- Позиція “Не участі” [2].

Педагогічний такт виховується, набувається разом з майстерністю. Він – результат духовної зрілості соціального педагога, великої праці над собою.

Щоб оволодіти педагогічним тактом, перш за все, необхідні знання з вікової психології, індивідуальних особливостей сучасних дітей. Не менш важливими є знання основ моралі, уміння бачити моральний смисл у вчинках. Необхідно вміти: любити дітей, показувати їм свою любов; спостерігати, бачити внутрішні пружини поведінки дітей; орієнтуватися в обставинах; вибирати доцільний засіб впливу; знаходити обхідні шляхи досягнення мети; уміння вести бесіду з дітьми; виявляти поблажливість.

Для правильного стилю спілкування соціальний педагог повинен мати витримку, почуття справедливості, уміння творчо підходити до досвіду інших, розвинуту соціально-педагогічну техніку, почуття гумору. Насамперед соціальний педагог повинен поважати людину у своїх партнерах зі спілкування та берегти особистісну гідність.

Педагогічний такт – це моральна поведінка соціального педагога, яка передбачає всі об’єктивні наслідки вчинка, передбачає його суб’єктивне прийняття, вираз високої гуманності, чутливості, опіки, найкращий засіб встановлення доброзичливих відносин з ним у будь-яких ситуаціях. Педагогічний такт – це завжди творчість, завжди пошук і в чомусь неповторний вчинок.

Специфікою педагогічного такту є належність до світу моральних явищ. Педагогічний такт регулює педагогічний процес з морального боку, тобто регулює сферу людських відносин.

Специфіка педагогічного такту як форми морального відношення полягає, перш за все, у особистій моральній відповідальності соціально педагога, у його професійному обов’язку – бути провідним учасником педагогічного процесу, спрямовувати та організовувати його, активно створювати та підтримувати умови, необхідні для виховного процесу, соціалізації особистості, при цьому регулювати можливі протиріччя. Таким чином, щоб педагогічний вплив не ускладнювався, не переривався, а навпаки він зберігав доброзичливі, ділові та людські відношення.

Специфікою педагогічного такту є й турбота соціального педагога про наслідки своєї праці. Педагогічний такт передбачає педагогічну ефективність або створення умов для неї. Яким чином соціальний педагог знаходить потрібні зміст та форми своєї поведінки – це питання його морально-педагогічної творчості.

Сутність та специфіка педагогічного такту пов'язані з особливою сферою його дії. Соціальний педагог повинен бути носієм педагогічної моралі у відношеннях з усіма учасниками педагогічного процесу, тому що його відношення з колегами, батьками учнів, з адміністрацією, з соціумом складають необхідну складову частину його професійної діяльності.

Для того щоб бути тактовним, соціальному педагогу недостатньо знати вимоги педагогічної моралі, такту та бути переконаним у їх доцільності. Він повинен ще мати такі морально-психологічні якості, які б допомагали йому втілювати вимоги моралі у життя найкращим засобом:

- спостережливість та уважність, вміння бачити моральну сторону своїх та інших людей дій та вчинків;
- витримка, самоволодіння та здібність у гостро конфліктних ситуаціях приймати педагогічно та соціально доцільні рішення;
- вміння керувати собою та стримувати свої негативні емоції;
- самокритичність у поєднанні з чуткістю;
- вміння передбачати можливі наслідки своїх слів і дій, а також вірно оцінювати їх з тим, щоб послаблювати небажані для педагогічного процесу впливи;
- творче мислення, сміливість, рішучість у вирішенні моральних проблем [4].

Доцільність морально-психологічних якостей особистості соціального педагога витікає з того, що вони допомагають найкращим засобом проводити у життя вимоги педагогічної моралі. Психологи стверджують, що переважання емоційної збудженості ускладнює встановлення ділового контакту і може привести до порушення такту, і, навпаки, емоційна пошкваленість і спокійна врівноваженість дають завжди позитивний результат.

Належність до конкретної професійної групи накладає на соціального педагога сукупність обов'язків, які визначаються сутністю професійної праці, її суспільним призначенням та сенсом. Виконання цих обов'язків – свідчення того, що соціальний педагог виступає у відповідній соціальній ролі. Ці обов'язки виступають перед соціальним педагогом як суспільна необхідність та доцільність.

Обов'язок – одна з категорій етики, яка відображає суспільну необхідність у вигляді визначених моральних вимог, які надаються до окремої особистості та особистістю до суспільства.

Особистість – це активний носій моральних обов'язків перед суспільством, які вона усвідомлює і якими регулює свою діяльність та

поведінку. Не тільки особистість залежить від суспільства, але й суспільство – від особистості. Тому обов'язок – це не тільки сукупність зобов'язань особи перед суспільством, але й суспільства перед особою.

Обов'язок – це складне та багатогранне явище. Він проявляється у всіх сторонах життя людини. У залежності від сфер та характеру діяльності людей, існують різні види обов'язку: суспільний, державний, патріотичний, національний, професійний, сімейний та ін.

Моральна вимога може усвідомлюватися індивідом як “суровий обов'язок”, але надаватися може лише у формі рекомендації або висловлюватися як очікування. Це виходить з характеру моральної імперативності, яка не погрожує фізичними або організаційними обмеженнями. Санкції моралі носять ідеальний характер, вони звернені до людини як до свідомого та вільного суб'єкту. Свідомість морального обов'язку завжди є розуміння неприйняття чогось у собі, перешагнути через щось у собі. Протистояння собі, здійснення того, що не є бажаним, потребує самопримуснення.

Вимоги обов'язку є самоцінними. Це має вираз не тільки в тому, що людина виконує свій обов'язок безкоштовно і тим самим демонструє свою незалежність від зовнішніх норм та правил, але й у тому, що, виконуючи обов'язок, вона затверджує його пріоритетність по відношенню до особистої користі, страхів, бажання слави. У виконанні морального обов'язку виявляється автономія особистості – людина не потребує зовнішнього примуснення і, виконуючи моральну вимогу, відноситься до неї так, ніби вона була встановлена нею самою. Всі обмеження, які людина добровільно накладає на себе, і дії, які вона здійснює для того, щоб виконати вимоги, мають моральний сенс за умови, що вона діє, коли впевнена у своїй правоті. Відсутність зовнішнього примусу не означає відсутність примуснення взагалі.

Категорія обов'язку займає особливе місце у професійній етиці соціального педагога. Поняття обов'язку необхідне для того, щоб визначити етичний статус цієї соціальної професії.

Професійний обов'язок соціального педагога – це сукупність вимог, які надаються йому суспільством, професійною групою та який виступає перед ним у вигляді зобов'язань, дотримання котрих стає його внутрішньою моральною потребою.

У цьому визначенні дві сторони: об'єктивна та суб'єктивна. Об'єктивною стороною є зміст вимог обов'язку, які виходять з специфіки соціально-педагогічної праці, суб'єктивною – усвідомлення цих вимог як необхідних, застосованих до себе як до виконавця визначеної соціальної ролі, а також внутрішня готовність та потреба їх виконувати.

Професійний обов'язок, як специфічне явище, виник з визначених об'єктивних суспільних потреб. І перш, ніж досягти сучасного рівня, він пройшов ступені свого розвитку, які є його передісторією. Потреба особистості виконувати свій професійний обов'язок означає розуміння своєї суспільної природи, внутрішнього зв'язку з суспільством.

Для морального розвитку соціального педагога виконання професійного обов'язку співпадає з його особистим інтересом, тому він його сприймає як усвідомлену необхідність, а вірність йому – як задоволення однієї з найважливіших духовних потреб – потреба впливати на суспільство і усвідомлювати свою внутрішню належність до суспільної (професійної) групи, виконувати соціальну роль діяча та творця.

Відношення до морального професійного обов'язку у різних соціальних педагогів може бути різним. Один виконує його розпорядження, побоюючись осуду колег, учнів, їх батьків, тобто не порушує, бо йому це не вигідно. Другий тому, що хоче заслужити схвалення колег. Третій – тому що переконаний: цього потребує колектив, професійна група, суспільство. Для четвертого виконання професійного обов'язку є його внутрішньою потребою, яка викликає в нього моральне задоволення.

Останній варіант, зрілий ступінь у розвитку морального професійного обов'язку і задоволення соціального педагога від чесно виконаної ним справи посилює лише людям високої моральної культури.

Моральна потреба бути вірним професійному обов'язку – велика сила, тому що він орієнтує соціального педагога на такі вимоги, які представляють собою надану програму моральної поведінки соціального педагога. Але ці вимоги не можуть передбачити і врахувати всі моральні задачі і ситуації, з якими соціальний педагог стикається у своєму професійному спілкуванні. Будь-які відношення є закритими від суспільного контролю та не можуть ні спрямовуватися, ні регулюватися суспільством. Для таких ситуацій моральна практика виробила свої механізми функціонування моралі.

Соціальний педагог з високо розвинутою моральною свідомістю дуже часто виконує і робить більше, ніж йому пропонується суспільством. Більше того, іноді він буває змушений йти проти думок, що склалися у колективі заради більш високих моральних цілей та ідеалів. Йому замало виконати свій професійний обов'язок, який сприймається ним як елементарний мінімум моральних зобов'язань.

Моральне життя суспільства виробила ще один регулятор дії професійного обов'язку – це сумління.

Сумління – це своєрідний духовний інстинкт, який швидко і якісно відрізняє добро від зла, ніж розум.

Сумління – це моральна самооцінка та самоконтроль людини над своєю поведінкою з точки зору норм моралі існуючого суспільства, самоаналіз особистих вчинків та обумовлені ним почуття і хвилювання [5].

Сумління передбачає знання людиною свого морального обов'язку, котрий за якихось причин не виконується, звідси – апеляція до сумління людини в різних моральних ситуаціях. Таким чином, в одній з

важливіших категорій етики – сумлінні – фокусується така особливість моральної свідомості, як визнання категоричності моральних вимог незалежно від обставин. Сумління проявляється як у формі раціональної свідомості морального значення здійснюваних дій, так і в формі емоційних хвилювань, наприклад, муки сумління.

Сумління попереджує про моральне неприпустимість вчинків і сурово карає тяжкими муками за невірний зроблений моральний вибір. Етика не ставить метою – навчити тому, що таке сумління, як воно виникає у людини і чому в когось його немає. Етика переконливо роз'яснює роль та місце сумління у моральному житті та попереджує про можливі наслідки тих ситуацій, коли людина нехтує сумлінням.

Сумління, як форма самосвідомості, самооцінки, яке висловлює визначене відношення людини до себе, до своїх моральних якостей, визначається, з одного боку, відношенням людини до інших, з другого – відношенням людей до неї. Людина починає вірно відноситися до себе після того, як вона навчиться вірно відноситися до інших та прислуховуватися, як вони оцінюють її. Адекватна самооцінка дозволяє вірно обрати поведінку, дає стимул для самовдосконалення. У результаті – сумління досягає такого рівня, коли людина сама, без стороннього контролю, регулює своє почуття, вчинки, помічає недоліки та намагається їх подолати.

При визначенні поняття сумління можна виокремити три взаємопов'язаних елемента.

Раціональний елемент – це розумове усвідомлення морального значення своїх дій, яке має характер безстороннього суду. Людина, яка має сумління, міркує про свою поведінку, вчинки навіть тоді, коли вона впевнена, що про її вчинки ніхто не знає. Якщо людина здійснює поганий вчинок, то сумління підказує їй, що вона заслуговує на обурення інших людей. Людина, яка має сумління, у таких випадках карається від усвідомлення того, що вчинила погано, жалкує про недоліки. Так, сумління є внутрішнім суддею людських вчинків, думок, почуттів, незалежно від того, знають про них інші чи ні.

Почуттєво-емоційний елемент проявляється у вигляді почуття морального задоволення або незадоволення людини собою. Почуття морального задоволення іноді називають “чистим сумлінням”. Почуття незадоволення собою приймає форму каяття, почуття сорому. У такому випадку кажуть про “муки сумління”. Елементарною основою вияву сумління є сором.

Сором – це свого роду гнів, звернений до себе. Сором розвинувся на основі поваги думки інших людей. Але сумління, на відміну від сорому, є більш складною формою усвідомлення людиною своїх вчинків, тому що виявляється не тільки у почутті провини, але й вірності своїх почуттів, думок, поведінки. Емоційний характер сумління виявляється у позитивних емоціях – “спокійного сумління”.

Вольовий елемент. Воля – це здібність людини долати перешкоди, досягати наміченої мети. Сумлінна людина долає багато перешкод, веде внутрішню боротьбу з різними мотивами, перш ніж обрати той, який забезпечить їй спокійне сумління. Щоб чинити завжди за сумлінням, потрібна стійка воля, яка буде поєднуватися з визначеною свідомістю, моральними переконаннями. Сумління є тією особливою силою душевної напруги особистості, яка пов'язана з внутрішньою боротьбою між добрими та недобрими намірами, суспільним обов'язком та особистісною користю.

Роль сумління особливо важлива, коли людина знаходиться перед моральним вибором, зовнішній контроль з боку суспільної думки відсутній.

Сумління – це свідомість та почуття моральної відповідальності людини за свою поведінку перед собою та внутрішня потреба чинити у відповідності з своїми особистими уявами про справедливість та добро. Голос сумління – це форма, в яку особистість перетворює голос суспільних моральних вимог до людини, котрі більш тонко відображають потреби нестандартних ситуацій та виступають особистісною вимогою людини до себе.

Сумління допомагає оцінити особисті вчинки та спонукає до творчих пошуків, застерігає від формального дотримання вимог моралі. У свідомості сумління поєднані раціональний та емоційний компоненти: розуміння своєї відповідальності за поведінку, за результат своєї праці та моральне задовільнення, яке має вираз у почуттях радості (або страждання, позору) від здійсненого вчинка. Сумління перетворюється у самопокарання соціального педагога, у сором, свого роду гнів, звернений у себе.

Неправомірно протиставляти сумління професійному обов'язку, тому що ці категорії не є протилежними. За своїм основним, фундаментальним змістом вимоги професійного обов'язку та сумління співпадають, і тільки в окремих випадках свідомість сумління може вступати у протиріччя з професійним обов'язком, коли вимоги останнього є недостатніми, абстрактними, коли життя потребує пошуку неповторного рішення. Таке рішення, зазвичай і підказує сумління. І воно буває пов'язано з реалізацією високих моральних цінностей.

У сумлінні своєрідно відображається відповідальність соціального педагога перед іншими людьми (він є представником однієї з гуманних професій). І чим вище та більше соціальна група, перед якою соціальний педагог почуває себе відповідальним, тим сильніше голос його сумління, який є своєрідним внутрішнім суддею цієї людини.

Формування та розвиток сумління пов'язано з розвитком професійного обов'язку. Спочатку соціальний педагог сприймає моральні вимоги, які до нього висквуються, як вимоги зовнішнього характеру. Виконання їх формує визначний стереотип моральної поведінки – звички, яка з часом перетворюється у внутрішню моральну

потребу. Тобто стає особистої вимоги до себе і починає “працювати” як сумління.

Сумління як регулятор поведінки на соціального педагога впливає по-різному. Більш розвиненим є те сумління, яке стійко впливає на вибір, застерігає від аморальних вчинків, ніж те, котре лише примушує соціального педагога переживати з приводу здійсненого ним морально невинного вчинка.

Слабкий розвиток сумління може зробити соціального педагога байдужим споглядачем відхилень від моралі, що є нестерпним у соціально-педагогічній діяльності. Соціальний педагог, який не має потреби жити та діяти за сумлінням, не може якісно виконувати свої професійні функції.

Соціальний педагог постійно отримує оцінку своєї поведінки, яка має вираз та прояв по відношенню до нього і складає важливу умову його професійної діяльності. Суспільство, яке має інтерес у виконанні соціальним педагогом свого професійного обов'язку, виробило різні форми суспільного визнання, яке кожний соціальний педагог цінує достатньо високо. Поведінка соціального педагога, яка пов'язана з творчим виконанням свого професійного обов'язку, отримує такі форми суспільного визнання: їх нагороджують урядовими нагородами, їм присвоюють високі звання та ін. Цими діями суспільна думка спонукає соціального педагога дотримуватися вірності моралі, бажання високо ставити професійні інтереси.

У процесі функціонування цих механізмів у соціального педагога виробляється специфічний людський інтерес – потреба у суспільному схваленні своєї поведінки, своєї професійної діяльності, у повазі. Це моральна свідомість та почуття честі та гідності соціального педагога.

Категорія честі відображає усвідомлення людиною своєї цінності у суспільстві, а також визнання цієї цінності з боку суспільства. Честь як моральне поняття вказує на наявність у людини добродій, з яких складається соціальна значущість та моральна цінність людини, тобто добродій, необхідних для прогресу суспільства. У понятті “честь” цінність особистості пов'язана з конкретним положенням людини у суспільстві, видом діяльності, її значимістю у житті суспільства, та визнанням за нею моральних заслуг. Жодна людина, являючись частиною суспільства, не може запобігти соціальної оцінки. Категорія честі вказує на зв'язок людини з визначеною спільнотою людей та характеризує її як громадянина.

Поняття честі включає в себе свідомість особистої гідності. Ці моральні поняття дуже пов'язані і в чомусь схожі між собою. Гідність розкриває відношення людини до самої себе і відношення до неї з боку суспільства, у яких висловлюється моральна оцінка та самооцінка людини. Гідність відіграє таку ж роль у взаємовідносинах людей і в регулюванні особистістю своєї поведінки, як і честь. Але гідність людини пов'язана перш за все з потребою людини у усвідомленні своєї

моральної цінності, а честь спирається на оцінку суспільної значимості та суспільних заслуг особистості. У своїй єдності ці категорії виступають у якості еталонів, за допомогою яких визначається моральна цінність людини як представника визначеної соціальної групи (або професії).

Честь – це позитивна суспільна оцінка особистості, авторитет, репутація.

Гідність – це самооцінка особистості, уявлення самої людини про свою цінність як особистості.

Честь і гідність – це риси, до яких прагне будь-яка нормальна людина, але тільки свідомий розвиток у виховання людиною у себе позитивних рис викликає повагу до неї оточуючих. Свідомість самою людиною високого значення цих рис породжує в неї самоповагу. Самоповага – виключно важлива риса особистості, яка визначає її долю, тому що вона стає пересторогою для вчинків, які принижують людину і тим самим зумовлюють утрату нею цінності в очах інших людей. Самоповага виступає як засіб самоконтролю з цілю оберігати гідність, зберігати повагу оточуючих, не заплямувати свою честь. Честь і особиста гідність виступають не тільки як почуття поваги, самоповаги, гідності, але й як характер поведінки, як потреба особистості у схваленні її поведінки суспільною думкою.

Дуже часто суспільна думка примушує людину дотримуватися таких вимог, які за своїм змістом можуть вступати в протиріччя з її інтересами. Для таких випадків моральне життя суспільства має специфічно людський інтерес – потреба людини у схваленні суспільством, повагу, свідомість, почуття честі, особистої гідності.

Таким чином, честь та гідність виступають показниками моральної цінності людини. Це – еталон для визначення моральності (або аморальності) кожної людини, яка представляє собою визначену соціальну (або професійну) групу.

Честь соціального педагога – це визнання суспільством, професійною групою, учнями, їх батьками моральної цінності людини як високого професіонала, схвалення цінності його поведінки. Честь – це також і потреба соціального педагога у суспільній оцінці себе як професіонала.

Гідність соціального педагога – це відображення об'єктивної суспільно-моральної цінності особистості соціального педагога, а також його внутрішня потреба в свідомості своєї високої моральної цінності, у схваленні своїх вчинків самим собою, гордість за свою поведінку.

Честь та гідність соціального педагога – це особливі внутрішньо пов'язані показники моральної цінності особистості, своєрідні та вельми важливі еталони визначення рівня розвитку її моральної культури, а також стимули моральної поведінки соціального педагога, як моральної людині, важливі не тільки даними йому суспільством, колегами, учнями честь, але й внутрішня свідомість своєї порядності.

Моральні потреби – професійний обов'язок та сумління, честь і гідність, завдяки яким моральна поведінка соціального педагога стає змістом його особистого інтересу, сформувалися по мірі становлення людини як моральної істоти. Професійна мораль стає перед людиною будь-якої професії у визначеному порядку: по-перше, у вигляді професійного обов'язку – людина почуває себе зобов'язаною виконувати те, що необхідно суспільству, професійній групі, колективу, якщо вона хоче жити в ньому. Поступово глибоке внутрішнє пристосування до професійної моралі, засвоєння її вимог та усвідомлення їх як особистісних і необхідних для особи та професіонала породжує сумління. Дотримання професійного обов'язку, сумлінні вчинки, підтримуються думкою, порушення – засудження. У людини відповідно виникає потреба в схваленні суспільства (схваленні професійної групи, колективу) – виникає свідомість та почуття честі, з'являється потреба і в професійному самоутвердженні – виникає професійна свідомість та почуття гідності.

Література

- 1. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 268 с.
- 2. Добрович А. Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения : кн. для учителя и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
- 3. Педагогическая энциклопедия.** – М. : Владос, 2003. – 456 с.
- 4. Рыданова И. И.** Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск : Беларус. навука, 1998. – 319 с.
- 5. Сеница Е. В.** Педагогический такт и мастерство учителя / Е. В. Сеница. – К. : Радянська школа, 1976. – 198 с.
- 6. Скаткин М. Н.** Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. – М. : Просвещение, 1988. – 320 с.
- 7. Страхов И. В.** Психологические основы педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов, 1972. – 201 с.
- 8. Ушинський К. Д.** Людина як предмет виховання. Сирота педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Антологія педагогічної думки Української ССР [Текст] / АПН СРСР ; сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогіка, 1988. – С. 113 – 126.
- 9. Чернокозов И. И.** Профессиональная этика учителя : кн. для учителей / И. И. Чернокозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Рад. шк., 1988. – 221 с.

Краснова Н. П. Педагогічний такт у соціально-педагогічній діяльності

У даній статті надається визначення педагогічного такту і його структурні компоненти; розкривається сутність та специфіка такту як міри у професійній поведінці соціального педагога; розглядається взаємозв'язок категорій етики (професійний обов'язок, сумління, честь, гідність) у соціально-педагогічній діяльності.

Ключові слова: такт; педагогічний такт; професійний обов'язок, сумління, честь та гідність соціального педагога.

Краснова Н. П. Педагогический такт в социально-педагогической деятельности

В данной статье дается определение педагогического такта и его структурных компонентов; раскрывается суть и специфика такта как меры в профессиональном поведении социального педагога; рассматривается взаимосвязь категорий этики (профессиональный долг, совесть, честь, достоинство) в социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: такт, педагогический такт, профессиональные обязанности, добросовестность, честь и достоинство социального педагога.

Krasnova N. P. Pedagogical time in socially-pedagogical activity

Determination of pedagogical time and his structural components is given in this article; essence and specific of time opens up as measures are in the professional conduct of social teacher; intercommunication of categories of ethics (professional duty, conscience, honour, dignity) is examined in socially-pedagogical activity.

Key words: time, pedagogical time, professional duties, honesty, honour and dignity of social teacher.

УДК 378.091.12:36-051

Кратінова В. О.

МОЖЛИВОСТІ АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У сучасному суспільстві все більше зростає інтерес до арт-терапії, що активно розвивається як за рубежом, так і в нашій країні. Дати вичерпне визначення арт-терапії досить важко, тому що воно в певній мірі залежить від теоретичних уявлень та галузі практичної діяльності фахівця, від властивих для тієї чи іншої країни моделей арт-терапії й ступеня їхньої “зрілості”.

1. Арт-терапия пов’язана з використанням клієнтом різноманітних образотворчих матеріалів з метою вираження з їхньою допомогою змісту свого внутрішнього світу.

2. Образотворча робота клієнта з образотворчими матеріалами протікає у визначених умовах – в арт-терапевтичному кабінеті, художній студії, іншому спеціально призначеному для цього приміщенні, – що допомагає створити відчуття безпеки і сприяє вільному вираженню клієнтом змісту власного внутрішнього світу.

3. Робота клієнта з образотворчими матеріалами протікає в присутності фахівця, що володіє знаннями природи і можливостей художньої творчості й у той же час здатного до оцінки змісту

образотворчої продукції та поведінки клієнта. Крім того, він виступає як посередник у “діалозі” клієнта з образотворчою продукцією.

4. Арт-терапія припускає використання психотерапевтом визначених прийомів, що допомагають клієнту усвідомити відображене в його образотворчій продукції зміст свого внутрішнього світу.

При цьому конкретні форми і методи арт-терапевтичної роботи можуть значно розрізнятися за способами залучення клієнта до образотворчої діяльності; її структурованості і керованості з боку арт-терапевта; способами здійснення ним функції “посередника” у діалозі клієнта зі своєю образотворчою продукцією; ступеня використання ним вербальних інтерпретацій [2].

В Україні створюються програми навчання арт-терапевтичним методикам і арт-технологіям, що можуть знаходити своє застосування не тільки в рамках терапевтичного впливу, але і при вирішенні діагностичних, корекційних, профілактичних задач. Також у даний час усе частіше арт-технології використовуються й в освітньому процесі на різних ступінях навчання.

Однією з різновидів арт-технології є техніка колажування, що полягає в прикріпленні (приклеюванні) до якої-небудь основи різноманітних матеріалів, що відрізняються від неї за кольором і фактурою. Матеріалом для колажу можуть служити глясові журнали, різноманітні зображення, природні матеріали, предмети, виготовлені чи перетворені його творцями.

Колажування, як і будь-яка візуальна техніка, дає можливість розкрити потенційні можливості людини, припускає великий ступінь волі, є безболісним методом роботи з особистістю, спирається на позитивні емоційні переживання, пов'язані з процесом творчості. Крім того, при виготовленні колажу не виникає напруги, пов'язаної з відсутністю в учасників художніх здібностей; ця техніка дозволяє кожному одержати успішний результат. Колажування дозволяє визначити існуючий на даний момент психологічний стан людини, виявити актуальний зміст його самосвідомості, його особистісні переживання. Значно розширити можливості техніки колажування може її інтеграція з іншими арт-технологіями. Прикладом може служити включення в колаж малюнків, особистих фотографій учасників, авторами яких вони є, або на який вони зображені, а також використання колажу в перформансе й інсталяції.

Колажування як арт-технологія має широку галузь застосування і дозволяє вирішувати велике коло задач [1; 4].

На основі даної техніки нами були розроблені 2 методики, реалізовані в рамках освітнього процесу підготовки майбутніх соціальних працівників на заняттях з професійної майстерності.

Метою першої методики є знайомство студентів зі стратегіями соціальної взаємодії та підвищення їхньої комунікативної компетентності. У ході роботи вони одержують можливість усвідомити

особливості свого індивідуального стилю взаємодії з оточуючими людьми, що є значимим для ефективного здійснення ними майбутньої професійної діяльності. Особливістю даної методики є те, що створення колажів відбувається у груповій формі, що дозволяє включити учасників у спільну діяльність і простежити особливості їхньої соціальної взаємодії.

У ході заняття учасники створюють індивідуальні колажі, доповнюючи роботи один одного (кожен учасник передає свій початий колаж сусіду, що сидить ліворуч від нього, потім, після доповнення знову передає його далі по колу). Після того, як колажі проходять повне коло, і учасники одержують свої роботи, доповнені всіма членами групи, викладач (тренер) допомагає студентам проаналізувати свої роботи й усвідомити переваги і проблеми, що виникають при використанні різних стратегій соціальної взаємодії.

При проведенні аналізу колажів у даній методиці варто орієнтуватися на первісне розташування елементів на листі, розмір елементів, їхнє розташування щодо інших елементів, підстави вибору того чи іншого елемента тощо, у залежності від чого робиться висновок про властиві учасникам стратегіях соціальної взаємодії:

- співробітництво – елементи підбираються один до одного, доповнюють загальну ідею колажу, простежується загальний сюжет;
- протидія – один елемент заклеює інший, кожен підкреслює свою ідею, не простежується загальної змістовної чи композиційної лінії;
- компроміс – можливо заклеювання елементів, але зберігається загальна ідея, настрої;
- поступливість – споконвічно обираються маленькі фігури та розміщаються по краям колажу, ініціатива зі створення сюжету передається іншим;
- запобігання – елементи наклеюються осторонь від інших, не несуть визначеної ідеї [2; 3].

Наведемо приклад коментарю учасниці заняття після отримання колажу: “Вирізані мною картинки я розташувала в центрі, наклеївши на серце з квітів зображення маленької дитини. Коли я сама наклеювала картинку, то, насамперед, намагалася доповнити композицію, але розташовувала їх по краям, не наклеювала поверх чужих зображень. Після отримання мною вже готового колажу я була задоволена тим, що основна ідея була підтримана іншими учасниками, картинку, розташовану по краям ніби-то складають загальну історію, але я була трохи збентежена і здивована, що поверх моїх картинок були вирізки інших учасників, що напис у центрі не відповідає ідеї. Але в цілому, мені моя робота і роботи інших учасників сподобалися, було цікаво”.

Дана методика зарекомендувала себе як досить ефективна. За відгукami учасників, заняття дозволило їм розширити розуміння міжособистісних відносин, усвідомити деякі особливості їхньої взаємодії з іншими людьми, що викликають у них при цьому труднощі (розбіжності і конфлікти в процесі виконання спільної діяльності). Також заняття допомогли одержати нові знання про особливості соціальної взаємодії, тобто підвищити рівень комунікативних знань. Подальша розробка даної методики, уточнення інтерпретаційної схеми дозволить використовувати методику в якості проєктивного діагностичного інструмента.

Друга методика застосовувалася з метою діагностики та розвитку професійної самосвідомості студентів – майбутніх соціальних працівників третього курсу і дозволяла оцінити ступінь усвідомлення ними приналежності до своєї професії, поглибити знання про вимоги, які висуваються до особистості фахівця.

Дане заняття містило 2 вправи. На початку учасникам для розминки пропонувалося обрати і вирізати картинку з журналу, яка могла б представити їх як професіоналів соціальної роботи, що володіють специфічними якостями, а також вирізати їхнє ставлення до даної професії. Далі студенти об'єднувалися в групи і колективно працювали над створенням колажів на тему “Моя спеціальність”. Потім кожна група презентувала свій колаж, пояснюючи його основну ідею і значення окремих елементів.

Приклад коментарю учасників: “У соціального працівника два обличчя: дома та на роботі. Це завжди різна, але цілісна людина. Ми показали різні сторони діяльності професіонала: вивчення емоцій, взаємини статей, робота з проблемою, турбота про родину і друзів, профілактика здорового способу життя та ін.”.

У процесі групового обговорення підводилися підсумки про те, які сторони діяльності соціального працівника були порушені в роботах, яким якостям особистості майбутнього фахівця була приділена більша увага, які труднощі виникали в учасників у процесі визначення змісту колажу та його виготовлення.

Приклад коментарю учасників: “Соціальна робота – потрібна, сучасна, яскрава, різнобічна діяльність. Їй під силу все, тому ми її зобразили у вигляді успішної жінки. Вона на тлі людей, машин, доріг, дітей, тобто життя у всіх її проявах та різноманітності проблем, що вирішити по плечу”.

У процесі виконання колажів студенти отримали можливість усвідомити специфіку своєї спеціальності та ступінь своєї відповідності професійним еталонам.

Таким чином, арт-технологія колажування є ефективним методом роботи з особистістю та групою і може застосовуватися в різних напрямках діяльності фахівця, як у терапії та діагностиці, так і у сфері навчання соціальної роботи.

Література

1. Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Изд-во «Речь», 2002. – 224 с. **2. Кокоренко В. Л.** Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 101 с. **3. Лебедева Л. Д.** Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с. **4. Практикум** по арт-терапии / Под. ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.

Кратінова В. О. Можливості арт-технології у професійній підготовці соціальних працівників

У статті розглядається різновид арт-технології – техніка колажування, що складається в прикріпленні (приклеюванні) до якої-небудь основи різноманітних матеріалів, що відрізняються від неї за кольором і фактурою. На основі даної техніки були розроблені та описані 2 методики, реалізовані в рамках освітнього процесу підготовки майбутніх соціальних працівників на заняттях з професійної майстерності.

Ключові слова: арт-технологія, арт-терапія, колажування, колаж, професійна підготовка соціального працівника.

Кратінова В. А. Возможности арт-технологии в профессиональной подготовке социальных работников

В статье рассматривается разновидность арт-технологии – техника коллажирования, что состоит из прикрепления (приклеивания) к какой-нибудь основе разнообразных материалов, которые отличаются от нее по цвету и фактуре. На основе данной техники были разработаны и описаны 2 методики, реализованные в рамках образовательного процесса подготовки будущих социальных работников на занятиях по профессиональному мастерству.

Ключевые слова: арт-технология, арт-терапия, коллажирование, коллаж, профессиональная подготовка социального работника.

Kratinova V. A. Possibilities art-tekhnologii in professional preparation of social workers

In the articles the variety of art-tekhnologii is examined is a technique of kollazhirovaniya, that consists of attaching (gluing) to some basis of various materials which differ of her in color and to the invoice. On the basis of this technique were developed and described 2 methods, realized within the framework of educational process of preparation of future social workers on employments on professional trade.

Key words: art-tekhnologiya, art-terapiya, kollazhирование, kollazh, professional preparation of social worker.

УДК 377.016:613.9

Радченко А. В.

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ “ОСНОВИ ЗДОРОВ’Я” В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Здоров’я – найдорожчий скарб, який дає людині природа від народження і на довгі роки життя. Отже, чи не найголовнішим призначенням вчителів, вихователів, батьків, власне, усіх, хто має вплив на дітей, є закріплення у свідомості і у повсякденному житті важливої ідеї здорового способу життя і формування навичок відповідної поведінки. Тому в Законі України “Про загальну середню освіту” серед інших завдань шкільної освіти стоїть і завдання: “...виховання свідомого ставлення до свого здоров’я та здоров’я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров’я учнів” [5, с. 4].

Наукові дослідження проблем здоров’я мають відносно недавню історію. У нашому дослідженні ми не вважаємо за доцільне вдаватися до детального опису зародження та розвитку цих досліджень, а хочемо зробити глибокий аналіз змістової характеристики поняття “Основи здоров’я” в контексті професійної підготовки. Сучасна наука доводить, що здоров’я людини є досить складним феноменом глобального значення, яке розглядається як філософська, соціальна, біологічна та медична категорії. Історія розвитку знань про здоров’я нараховує понад 2000 років, однак розуміння його не лише як відсутності захворювань, а як нормального стану організму, відбулося лише в середині минулого століття, коли ВООЗ визначила поняття здоров’я як стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороби або фізичних вад.

Важливим складником шкільної освіти є формування мотивації до збереження та зміцнення здоров’я. Саме на досягнення цієї мети й спрямований шкільний курс “Основи здоров’я”. Отже в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів основ здоров’я нами буде розглядатися шкільний предмет – “Основи здоров’я”, його основні поняття, структура та зміст. Будь-яка наукова дисципліна має такі атрибути: об’єкт та предмет дослідження, понятійний апарат, теоретичний та практичний аспекти дослідження, систему завдань та методів дослідження і т. ін. Так, об’єктом дослідження шкільного курсу “Основи здоров’я” є здоров’я, а предметом – індивідуальне здоров’я школяра. Мета шкільного курсу “Основи здоров’я” – формування в учнів гуманістичних ціннісних орієнтації, розвиток розуміння та потреби в систематичному зміцненні здоров’я, постачання учням основ

теоретичних знань із питань культури здоров'я та перетворення їх у складову частину світогляду особистості.

Основний понятійний апарат цього курсу, на нашу думку, повинен містити такі дефініції:

- *здоров'я* – стан зовнішньої та внутрішньої рівноваги людини з собою та довколишнім середовищем на духовному, психологічному, соціальному і фізичному рівні;
- *валеологія* – наука про формування, збереження та зміцнення здоров'я людини у всіх його аспектах;
- *культура здоров'я* – це важливий складовий компонент загальної культури людини, зумовлений матеріальним та духовним середовищем її життя та діяльності, що міститься у системі цінностей, знань, потреб, умінь та навичок у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я.

Отже, навчальний курс “Основи здоров'я” – це інтегрований предмет (теоретичного напрямку), який було введено до інваріантної частини навчального плану загальноосвітньої школи з метою збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді. Його завданнями є формування в учнів свідомого ставлення до свого життя й здоров'я, оволодіння основами здорового способу життя, життєвими навичками безпечної та здорової поведінки [3, с. 8]. Відповідно до Типових навчальних планів (затверджених наказом МОН від 23.02.2004 р. № 132) у загальноосвітніх закладах передбачено обов'язкове впровадження предмета “Основи здоров'я”, який входить в освітню галузь “Здоров'я і фізична культура” [4, с. 2].

В свою чергу нам би хотілось зауважити, що ключовим поняттям у дослідженні проблем змістової характеристики “Основи здоров'я” в контексті професійної підготовки є поняття *здоров'я*. Тому ми вважаємо за доцільне висвітлити позиції вчених щодо розуміння сутності феномену “здоров'я” і простежити історію його виникнення в сучасному науковому дискурсі.

Основоположником науки про здоров'я в сучасному її розумінні може вважатися російський вчений І. Брехман, котрий вперше у новітні часи загострив проблему необхідності розробки основ нової науки та у 1982 р. ввів термін “валеологія” (з лат. *valeo* – “здоров'я”, “бути здоровим”). З тих часів термін став загальноприйнятим, а валеологія як наука та як навчальна дисципліна отримує все більше признання. Професор І. Брехман підкреслював: “...*здоров'я* – не тільки відсутність хвороб, а також здатність організму швидко адаптуватися до постійно змінних умов середовища, здатність до оптимального виконання професійних та інших функцій. Здоров'я – такий стан людського організму, який дозволяє людині в повному ступені виконувати свої соціальні і біологічні функції. В той же час це стан максимальної врівноваженості людини з природою і соціальним середовищем” [5, с. 9]. Також він стверджував, що наука про здоров'я повина бути інтегральною,

яка формується на основі екології, біології, медицини, психології, педагогіки та інших наук.

Поняття індивідуального здоров'я також можна представити наступним образом: за Г. Апанасенко, *здоров'я* – це динамічний стан, який визначається резервами механізмів самоорганізації (стійкістю до дії патогенних чинників і здатністю компенсувати патологічний процес), характеризується енергетичним, пластичним і інформаційним (регуляторним) забезпеченням процесів самоорганізації, а також є основою прояву біологічних і соціальних функцій [2, с. 69]. Схожі думки висловлює А. Царик і дає таке поняття: *здоров'я* – це такий психофізичний і духовний стан людини, що забезпечує її повноцінне біосоціальне функціонування, фізичну й інтелектуальну працездатність, достатню пристосованість до природних впливів мінливого зовнішнього середовища при відсутності патологічних відхилень в організмі. *Здоров'я* – надзвичайно складна категорія, яка є наслідком взаємодії індивіда з оточуючим середовищем – умови його існування, визначальні мотиви життєдіяльності та світовідчуття в цілому, так трактується це поняття В. Андреевим [1, с. 9].

З позицій системного підходу, прийнятого у валеології, структурну організацію *здоров'я* можна подати у вигляді піраміди. Виходячи з уявлень про людину як систему пірамідального типу, що включає як підсистему тіло (сому, *фізичний* аспект) – підшва піраміди, *психіку* (інтелектуально-емоційна сфера) – середня ланка піраміди і *духовний* компонент – вершина піраміди. Але державна програма “Діти України” виділяє чотири аспекти – відокремлюється ще *соціальний* аспект здоров'я. Ми в свою чергу, досліджуючи генезис поняття *здоров'я*, розглянемо кожний аспект здоров'я окремо, для того щоб зрозуміти його зміст та структуру.

Виробляючи стратегію здоров'я, починати необхідно з оздоровлення всього організму, а тактику – з того рівня, який організовує всі інші рівні здоров'я – *духовного*. У процесі формування та розвитку здоров'я духовність передбачає усвідомлення провідної ролі. Значна увага повинна приділятися духовному розвитку особистості школяра.

Якщо розглядати разом *психологічний* та *соціальний аспекти* здоров'я, то вони визначають гармонічний процес розвитку внутрішнього світу людини (згода з собою – розумію, приймаю, аналізую, контролюю) та взаємовідношення з оточуючими, адаптацію у соціумі. Тому, на нашу думку, кожний аспект здоров'я дуже тісно пов'язані між собою.

Фізичний аспект здоров'я тісно пов'язаний з системою фізичного виховання. Мета якої актуалізується вихованням всебічної, гармонічно розвиненої особистості, фізично досконалої та яка має здоровий спосіб життя. Постановка такої мети обумовлюють об'єктивні причини, які виникають перед нашою державою та мають зв'язок із здоров'ям людини, його фізичним розвитком та фізичною підготовленістю

Поданий вище розгляд змістової характеристики поняття “Основи здоров’я” в контексті професійної підготовки дозволяє нам зробити ряд висновків узагальнюючого характеру:

1. Ключовим поняттям у розкритті змістової характеристики поняття “Основи здоров’я” в контексті професійної підготовки є поняття *здоров’я* – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Аналіз якого довів, що існує основні чотири аспекти здоров’я, а саме духовний аспект здоров’я, психічний аспект здоров’я, соціальний аспект та фізичний. Усі аспекти здоров’я мають розглядатися у взаємозв’язку і невід’ємно один від одного, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров’я людини взагалі.

2. Шкільний курс “Основи здоров’я” базується на: 1) теорії здоров’я; 2) теорії розуміння здоров’я як загально прийнятого чотирьохаспектного феномену; 3) теорії розуміння здоров’я як культурної метафори. Програма предмету включає в себе основні завдання як: формування у школярів стійких переконань щодо пріоритету здоров’я як основної умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини з урахуванням її індивідуальних особливостей; розвиток життєвих навичок учнів, спрямованих на заохочення вести здоровий спосіб життя та ін. Отже основною перспективою подальших розвідок у даному напрямку буде для нас діагностика професійної підготовки майбутніх вчителів основ здоров’я у ВНЗ.

Література

1. Андреев В. И. Приоритет духовности в условиях здоровьесберегающего обучения и воспитания / В. И. Андреев // *Здоровьесберегающее обучение и воспитание* / Под науч. ред. В. И. Андреева. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С. 3 – 18. **2. Апанасенко Г. Л.** Индивидуальное здоровье: сущность, механизмы, проявления / Г. Л. Апанасенко // *Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации*. – 2006. – № 1 (16). – С. 66 – 69. **3. Основи здоров’я** програма (рівень стандарту) для учнів 5-9 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Логос. – 2006. – 18 с. **4. Типові** навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів для основної та старшої школи // *Освіта України*. – 2004. – № 17. – С. 2 – 9. **5. Формування** культури здоров’я учнів: бібліографічний покажчик літератури. – Миколаїв : Науково-педагогічна бібліотека, 2008. – 31 с.

Радченко А. В. Змістова характеристика поняття “Основи здоров’я” в контексті професійної підготовки

У статті ми роздивились загальні значення поняття здоров’я, проаналізували змістову характеристику поняття “Основи здоров’я” в контексті професійної підготовки, визначили аспекти здоров’я та їх компоненти.

Ключові слова: здоров'я, професійна підготовка, аспекти здоров'я.

Радченко А. В. Смысловая характеристика понятия “Основы здоровья” в контексте профессиональной подготовки

В статье мы рассмотрели общие значения понятия здоровья, проанализировали смысловую характеристику понятия “Основы здоровья” в контексте профессиональной подготовки, определили аспекты здоровья и их компоненты.

Ключевые слова: здоровье, профессиональная подготовка, аспекты здоровья.

Radchenko A. V. Semantic description of concept “Bases of health” in the context of professional preparation

In the article we considered the general values of concept of health, analysed semantic description of concept “Bases of health” in the context of professional preparation, the aspects of health and their components defined.

Key words: health, professional preparation, aspects of health.

УДК 347.148

Рижиков В. С.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ
ТА ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЮРИСТА
ЯК СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОГРАМИ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТА**

Юридична діяльність є складною соціальною відкритою системою, оскільки вона включена в ширший контекст правової системи суспільства і вирішує поставлені державою завдання правосуддя, особистої і суспільної безпеки, боротьби зі злочинністю.

Навчально-виховний процес у вищій школі відрізняється істотно від шкільного своєю професійною спрямованістю, організацією на опанування методів самостійної навчальної роботи, переходом освіти в самоосвіту. Юрист-правознавець має знати не лише законодавство та акти правозастосування, уміти їх роз'яснювати і тлумачити, його професійна діяльність зобов'язує мати глибокі знання з педагогіки, норми моралі, релігії, звичаїв, традицій суспільства та ін. Юристові постійно доводиться стикатися у своїй роботі з вирішенням педагогічних проблем, він має бути готовим до участі у правовому вихованні громадян, тому обов'язок студентів, курсантів юридичного навчального закладу – опанувати методами, формами і засобами педагогічного впливу на особистість, а також формами, засобами і методами самовдосконалення [5].

Мета статті – проаналізувати особистісні характеристики юриста та виокремити складові професіограми юриста, які необхідні для юридичної діяльності певного профілю.

О. Бандурка, С. Бочарова, О. Землянська, в своїх наукових працях відмічають, що діяльність юриста відноситься до інтелектуальних видів праці, оскільки в її психологічній структурі домінує когнітивний компонент, тобто основні професійні функції юриста вимагають високої активності мислення (аналітико-синтетичних і логічних операцій), мови в її монологічній і діалогічній формах, довготривалої і оперативної пам'яті, стійкості уваги, уяви. При цьому його професійна діяльність, як складна система, включає і інші психічні функції, у взаємодії з якими вона обумовлює здібність юриста до ефективного вирішення професійних завдань [1].

Значущість і престижність юридичної праці завжди була достатньо високою, але особливо популярною ця професія стає в даний час, коли в суспільстві відбуваються кардинальні зміни в соціально-економічній структурі держави і пов'язані з ними істотні зміни в житті людей; коли загострюються як позитивні, так і негативні прояви в їх особистих і колективних взаємодіях [1].

Професіографія і професіологія (створення цільової моделі фахівця) є складною науково-практичною системою наукової роботи – це система проведення комплексу наукових досліджень по відбору професійно важливих якостей, які є складовими цільової моделі юриста-правознавця: анкетування, бесіди, психологічне тестування, методика дослідження структури особистості по «Карті особи» за К.Платоновим [2; 3], за спеціально нами розробленими опитувальниками фахівців-юристів (Табл. 1).

Юрист – це фахівець, що володіє цивільною зрілістю і високою суспільною активністю, професійною етикою, правовою і психологічною культурою, глибокою пошаною до закону і дбайливим відношенням до соціальних цінностей правової держави, честі і гідності громадянина, високою етичною свідомістю, гуманністю, твердістю моральних переконань, відчуттям відповідальності за долі людей і доручену справу, принциповістю і незалежністю в забезпеченні верховенства права, свобод і законних інтересів особи, її охорони і соціального захисту, необхідною волею і наполегливістю у виконанні ухвалених правових рішень, відчуттям нетерпимості до будь-якого порушення закону у власній професійній діяльності [4].

Кваліфікований юрист розуміє сутність і соціальну значимість своєї професії, чітко уявляє суть, характер і взаємодію правових явищ, знає основні проблеми дисциплін, що визначають конкретну галузь його діяльності, бачить їх взаємозв'язок в цілісній системі знань і значення для реалізації права в професійній діяльності.

Табл. 1

Визначення особистісних психічних характеристик юриста

Анкета

З метою поліпшення підготовки юриста просимо уважно прочитати нижче перелічені характеристики і визначити їх вагомість для спеціаліста-юриста у коефіцієнтах за п'ятибальною шкалою

| № з/п | Психологічні характеристики юриста | Оцінка значимості |
|--------------|--|--------------------------|
| 1. | Суспільно-політична активність | |
| 2. | Національна гідність | |
| 3. | Захист свого місця проживання, відношення до власного помешкання | |
| 4. | Відношення до обраної професії | |
| 5. | Рішучість | |
| 6. | Відношення до фізичної праці | |
| 7. | Загальна усвідомленість у питаннях літератури та мистецтва | |
| 8. | Відношення до фізичної культури | |
| 9. | Гнучкість волі | |
| 10. | Відношення до моди | |
| 11. | Відношення до грошей та збагачення | |
| 12. | Наполегливість | |
| 13. | Відношення до раціональних потреб | |
| 14. | Співпереживання до біди інших | |
| 15. | Співчуття | |
| 16. | Професійні особливості мислення | |
| 17. | Товариськість | |
| 18. | Відношення до оточуючого середовища | |
| 19. | Прагнення до лідерства | |
| 20. | Відношення до захисту навколишнього середовища | |
| 21. | Відношення до старших | |
| 22. | Відношення до батьків | |
| 23. | Відношення до самого себе | |
| 24. | Емоційна стійкість | |
| 25. | Емоційна збудженість | |
| 26. | Сила емоцій | |
| 27. | Артистичність емоцій | |
| 28. | Самостійність | |

На цій основі в процесі професійного навчання у суб'єктів юридичної праці формується відповідна професійна мотивація, що включає складний комплекс потреб, інтересів, ідеалів і переконань. У структурі мотивації юриста особливу роль грають такі спонуки, як

прагнення до справедливості, любов до істини, відчуття обов'язку, патріотизм, ціннісні орієнтації. Мотивація особи фахівця дуже динамічна, вона змінюється під впливом різних зовнішніх соціальних і суб'єктивно-психологічних чинників, тому в конкретних умовах професійної діяльності мотивація або закріплюється і розширюється, або починає деградувати, проявляючи тенденцію до професійної деформації.

Професійна цілеспрямованість юриста включає прагнення служити правосуддю, відстоювати справедливість, захищати права і інтереси громадян. У цілеполювання включається також прогнозування – передбачення юристом своєї конкретної діяльності в ролі адвоката, судді, прокурора, слідчого, юрисконсульта та ін.

Система практичних дій юриста служить для реального здійснення його стратегічних і тактичних професійних цілей і виявляється у вигляді вирішення конкретних завдань правопримирення: складання документації, проведення допиту, огляд місця події, слідчий експеримент, підготовка судової промови, складання вироку.

Для того, щоб підготувати до ефективної професійної юридичної діяльності майбутнього юриста необхідно, щоб складовими властивостями його професійного профілю (професіограми) були: когнітивні функції; регуляторна, вольова та комунікативна сфери професійної діяльності. В подальшому надамо характеристику цих складових професіограми юриста.

До когнітивних (пізнавальних) функцій ми відносимо мислення, мову, мнематичні процеси, сенсорні процеси (сприйняття), увагу, уяву. Властивості, вище перелічених процесів, професійно необхідні для юридичної діяльності будь-якого профілю, і в той же час отримують певну перевагу в конкретній професії. Так, наприклад, в діяльності адвоката особливої ролі набуває мовна активність, розподіл уваги, володіння способами доказу і спростування, оперативність пам'яті і тому подібне.

До регуляторної сфери діяльності юриста слід віднести емоційні властивості: гуманність, чесність, патріотизм, відповідальність; до вольової сфери – принциповість, організованість, наполегливість, лідерство.

До комунікативної сфери особи юриста слід віднести такі властивості, як інформативність (соціальна активність, здібність до прийому і передачі вербальної і образної інформації), інтерактивність (здібність до взаємодії, товариськість, колективізм).

Природно, що вказані професійно важливі складові властивості юриста, забезпечуючи вирішення різноманітних за змістом і труднощами професійних завдань, удосконалюються і розвиваються в цьому процесі, підвищуючи ефективність системи діяльності в цілому.

В подальшій нашій науковій роботі приведемо фрагмент професіограми юриста.

Соціально-психологічний профіль юриста

1. Загальні риси

- принциповість,
- мужність,
- дисциплінованість,
- активність,
- самостійність,
- послідовність,
- єдність слова та діла,
- самовідданість у справі,
- кмітливість,
- рішучість та цілеспрямованість,
- витримка і самовладання.

2. Відношення у колективі

- товариськість,
- відвертість,
- чуйність,
- ввічливість,
- правдивість,
- вимогливість до себе та інших,
- здібність «запалювати» людей і захоплювати їх за собою,
- простота, доступність, доброзичливе відношення до товаришів по роботі,
- уміння встановлювати оптимальну психологічну дистанцію в залежності від конкретних умов, особистих особливостей інших людей,
- зацікавленість у колективній справі,
- комунікативність – здібність виконувати задані функції в умовах технологічної комунікативності.

3. Відношення до праці

- ініціативність,
- наполегливість,
- працелюбність,
- добросовісність,
- охайність,
- практичність розуму.

4. Відношення до себе

- гідність,
- скромність,
- самокритичність,
- уміння обґрунтовувати і співставляти власну думку.

Індивідуально-психологічні особливості

1. Професійні юридичні здібності

- емоційна стійкість,
- типи розумових процесів,
- швидкість реакції,
- швидкість формування навички,
- міцність навички,
- просторово-часові уявлення,
- координація розумових дій, рухів,
- рішучість,
- сміливість,
- наполегливість,
- воля,
- здібність виконувати розумові операції у швидкому темпі,
- здібність співставляти образ подій за малопомітними показниками та деталями,
- здібність до інтеграції багаточисельних не систематизованих інформаційних сигналів у конкретний образ,
- легкість і швидкість адаптації до ситуації, витягання із довготермінової пам'яті необхідної інформації для прийняття рішення,
- альтернативність у вирішенні проблемних ситуацій, здібність до реалізації рішення, пов'язаного з ризиком,
- здібність до просторових уявлень,
- розвиненість відчуттів і сприйняття,
- здібність діяти у ліміті та дефіциті часу,
- здібність діяти в нав'язливому темпі,
- інтелект загальний.

2. Увага

- обсяг,
- стійкість,
- переключення,
- концентрація,
- розподіл.

3. Пам'ять

- оперативна,
- короткотермінова,
- довготермінова,
- сенсорна.

4. Мислення

- образне та евристичне,
- репродуктивне,
- просторово-часове,

- абстрактність,
- оперування трьохмірними об'єктами,
- критичність,
- самостійність.

**Особистісні характеристики і загальні вимоги
до юриста як працівника**

- активна життєва позиція;
- креативне мислення;
- розвинуті комунікативні навички;
- цілеспрямованість;
- високий рівень самомотивації;
- наполегливість;
- націленість на результат;
- старанність;
- дисциплінованість;
- лояльність;
- скурпульозність у роботі з документами;
- висока ступінь відповідальності за реалізацію рішень;
- вміння приймати рішення;
- відповідальність;
- вміння працювати під пресингом (стресостійкість), вміння працювати в агресивному середовищі;
- здібність (досвід) ефективно працювати у групі, вміння працювати в команді;
- вміння вести одночасно декілька справ;
- організаторські здібності;
- навички управління проектами;
- аналітичні здібності;
- системне мислення;
- вміння вести переговори;
- навички міжособистісного спілкування, робота з людьми;
- доброзичливість;
- ведення ділової переписки;
- вміння читати нормативно-правову документацію;
- навички публічних виступів;
- бізнес-стиль;
- сумлінність і порядність;
- регулювання та попередження конфліктів;
- мобільність

Якості юриста-професіонала як особистості:

професійно-ділові (4,83):

- глибока пошана законів (4,9),
- працездатність (4,8),

- відповідальність за долю людей (4,9),
- любов до своєї професії (5,0),
- здатність самокритично оцінювати свою діяльність (4,7),
- дисциплінованість і пунктуальність в роботі (4,7);

морально-етичні (4,77):

- твердість моральних засад (4,8),
- високі етичні погляди (4,7),
- сумління (4,8),
- принциповість (4,7),
- відповідальність за виконувану справу (4,8),
- здатність брати відповідальність на себе (4,7),
- гуманність (4,7),
- нетерпимість до порушників закону (4,9);

інтелектуальні (4,69):

- уміння відрізнити істотне від не істотного та головне від не основного (4,8),
- ерудиція (4,7),
- глибина і логічність мислення (4,8),
- незалежність мислення (4,7),
- здоровий глузд (4,6),
- розсудливість (4,7),
- гнучкість мислення (уміння розглядати питання з різних аспектів) (4,6),
- конструктивність і прогностичний характер мислення (4,6),
- спостережливість (4,7),
- продуктивна пам'ять (4,7);

емоційно-вольові (уміння в складних умовах залишатися)(4,75):

- терпимим і розсудливим (4,8),
- врівноваженим (4,7),
- витриманим (4,7),
- емоційно стриманим (4,8)

організаційні (4,72):

- уміння організувати власну ефективну роботу, а також роботу колег і всього колективу (4,7),
- забезпечити виконання професійних функціональних обов'язків в умовах нервового напруження та надмірного психологічного навантаження (4,8),
- організаційні здібності (4,7),
- навички службової етики та ділового спілкування (4,6),
- уміння з'єднувати колектив для виконання поставленої цілі (4,6),
- відповідальність (4,9).

Отже, фахова підготовка майбутніх юристів повинна бути професійно спрямованою, орієнтованою на опанування методів самостійної навчальної роботи, на перехід освіти в самоосвіту, а також формувати особистісно-психологічні якості та характеристики професійних здібностей, які є основою професійно-психологічного портрету юриста.

Перспективу подальших досліджень у цьому напрямку складають питання методики формування майбутнього юриста у вищій школі.

Література

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Юридическая психология. – Харьков, 2002. **2. Платонов К. К.** Проблемы способностей. – М. : Наука, 1972. – 312 с. **3. Платонов К. К.** Структура и развитие личности. – М. : Наука, 1986. – 255 с. **4. Рижиков В. С.** Значения цілісного педагогічного процесу в побудові професіографічного профілю юриста // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – № 23 (186). – С. 55 – 64. **5. Яворська Г. Х.** Педагогіка для правників : навч. посіб. – К. : Знання, 2004. – 335 с.

Рижиков В. С. Соціально-психологічний профіль та особистісні характеристики юриста як складові професіограми у професійній підготовці спеціаліста

Фахова підготовка майбутніх юристів повинна бути професійно спрямованою, орієнтованою на опанування методів самостійної навчальної роботи, на перехід освіти в самоосвіту, а також вона повинна формувати особистісно-психологічні якості та характеристики професійних здібностей, які є основою професійно-психологічного портрету юриста.

Ключові слова: професійна підготовка юриста, психологічні якості, особистісні властивості.

Рыжиков В. С. Социально-психологический профиль и личностные характеристики юриста как составляющие профессиограммы в профессиональной подготовке специалиста

Профессиональная подготовка будущих юристов должна иметь специальную профессиональную направленность, ориентированную на овладение методами самостоятельной работы, на переход в самообразование, призванную формировать психологические качества и характеристики профессиональных способностей, которые есть основой профессионально-психологического портрета юриста.

Ключевые слова: профессиональная подготовка юристов, психологические качества, личностные качества.

Ryzhykov V. S. Social-psychological profile and the lawyer's personal characteristics as parts of professionalism in professional training of a specialist

The Training future lawyer must have a special professional directivity, organized on mastering by methods of the independent work, having transition in selfformation, in the same way necessary to form the psychological quality and features of the professional abilities, which there is base professional-psychological portrait of the lawyer.

Key words: training lawyer, psychological quality, larval quality.

УДК 378.147.091.322:378.026

Роман С. В., Крючок Л. М.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Сучасному суспільству необхідні фахівці, здатні оперативно приймати нестандартні рішення, діяти творчо, самостійно. Основним засобом формування цих рис є самостійна робота студентів (далі – СРС). СРС – це різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [1]. При цьому викладач не тільки визначає конкретні завдання студенту, а й складає методичні рекомендації, рекомендує посібники, список необхідної літератури.

Вивченням питань організації та управління СРС в новій освітній парадигмі займалися багато сучасних дослідників проблем вищої школи – А. Авдєєнко, А. Алексюк, А. Аюрзанайн, Б. Бадмаєв, Т. Балицька, Н. Басова, І. Бех, І. Бочан, П. Вершинін, О. Віхрова, Л. Головка, Л. Григоренко, Л. Гриценко, Л. Дементій, О. Демченко, Л. Деркач, Л. Журавська, В. Загвязинський, В. Заліщук, Л. Кайдалова, В. Кліменко, Л. Клименко, І. Ковалевський, О. Ковальова, В. Корольський, І. Костенко, Г. Костюк, В. Лазаренко, І. Лов'янова, Т. Лопухіна, В. Ляпунова, О. Малихін, Л. Мамаєв, О. Медведева, Т. Овчаренко, Т. Пашенко, С. Переяславська, А. Петрова, П. Підкасистий, Ю. Попов, Т. Руденко, М. Семенов, О. Сергєєнко, Т. Сердюкова, М. Солдатенко, О. Стягунова, І. Трубавіна, Г. Тиха, Т. Туркот, Т. Цюпак, О. Чиж, І. Шайдур, І. Шевченко, Н. Шевченко, Я. Шліомовічус, І. Шимко та інші. Також високо оцінювали роль самостійної роботи в процесі навчання Гегель, Я. Коменський.

Проте безпосередньо аспект науково-методичного забезпечення СРС представлений поодинокими роботами [2 – 6]. У той же час пріоритети Болонського процесу зумовлюють підвищення ролі та

значення СРС у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), що сприяє підвищенню якості підготовки фахівців. У зв'язку з цим визначаються напрями удосконалення СРС [7]:

- розробка індивідуальних планів навчання із заохоченням студентів до науково-дослідної роботи;
- внесення СРС до навчального плану і розклад занять із організацією індивідуальних консультацій на кафедрах;
- створення комплексу навчальних і навчально-методичних посібників для виконання СРС;
- орієнтація лекційних курсів на самостійну роботу;
- здійснення рейтингового методу контролю СРС;
- проведення лекційних занять, на яких доповідачами та співдоповідачами виступають самі студенти;
- збільшення кількості годин на СРС.

Сучасна система менеджменту якості вищої освіти висуває наступні умови, які забезпечать успішне виконання СРС [8]:

- формування позитивної мотивації виконання самостійного навчального завдання;
- чітка постановка пізнавальних завдань;
- розробка, при необхідності, алгоритмів методів виконання робіт (з урахуванням навчальних можливостей студентів);
- використання оптимальних видів консультаційної допомоги студентам;
- визначення критеріїв оцінки виконаної роботи та ознайомлення студентів із формами звітності;
- види та форми контролю.

Отже, важливим завданням викладача ВНЗ є правильне організування СРС, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базову, наукову, а й відповідну педагогічну його підготовку, вміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні сили студентів у навчальному процесі.

Система керівництва СРС охоплює:

- чітке її планування та детально продумане організування;
- безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача;
- систематичний контроль за поетапним і кінцевим результатами СРС;
- оперативне доведення до відома студентів оцінки результатів їх самостійної роботи;
- внесення відповідних коректив у її організування.

Організування СРС передбачає:

- забезпечення студентів методичними рекомендаціями з вивчення усіх дисциплін у вигляді навчальних посібників;
- використання роздаткового матеріалу, у т. ч. текстів лекцій;
- створення відеопосібників і умов для роботи з ними;

- збільшення випуску навчально-методичних посібників ВНЗ;
- збільшення читальних залів, дисплейних класів;
- впровадження індивідуальних консультацій студентів, у т.ч. із залученням мережі Internet [9].

Щоб СРС давала добрі результати, не перевантажувала студентів, не позбавляла їх можливості раціонально розподіляти час для роботи над усіма предметами, необхідні:

- планування та організація СРС у поєднанні з іншими формами навчання;
- ретельний відбір викладачами і кафедрою змісту та обсягу навчального матеріалу для самостійного опрацювання студентами;
- врахування специфіки предмета, його складності і дидактичної спрямованості;
- координація між викладачами кафедри щодо змісту СРС та форм її контролю.

Науково-методичне забезпечення СРС слід вибудовувати з огляду на її мету і завдання за наступними структурними компонентами [1].

Орієнтаційно-мотиваційний компонент передбачає роботу, спрямовану на усвідомлення студентами мети конкретної діяльності та орієнтацію їх на виконання самостійної роботи. Для формування мотиваційної основи навчальної діяльності студентів складають проблемні запитання та пізнавальні завдання, які сприяють усвідомленню потреби в нових знаннях, а також професійно-орієнтовані завдання, які розкривають роль і значення конкретного навчального матеріалу у становленні професійної майстерності студентів. Це, наприклад, завдання на виявлення безпосередніх зв'язків конкретних тем навчальних дисциплін з виробництвом, підбір додаткового матеріалу з теми, що стосується майбутньої професійної діяльності, анування новинок наукової і професійної літератури.

Інструктивно-настановчий компонент передбачає ознайомлення студентів із особливостями роботи з навчальним матеріалом різних видів, визначення конкретних завдань, обсягу роботи тощо.

Перелік завдань для СРС (обов'язкових для виконання та за вибором студента), форми її організації та звітності, терміни виконання та кількість балів, які можна отримати за виконання завдань з СРС, часи проведення консультацій визначаються кафедрою під час розробки робочої навчальної програми дисципліни й повинні доводитися до відома студентів на перших заняттях її вивчення [10].

Процесуальний компонент пов'язаний з безпосереднім виконанням СРС. Для цілеспрямованого й оптимального управління процесуальним компонентом інколи розробляються технологічні карти для різних видів самостійних робіт [11], зокрема:

- процесу складання тез;

- складання бібліографічних карток за книгою;
- складання карток за статтею;
- складання виписок;
- роботи з книгою;
- читання наукової літератури;
- процесу конспектування першоджерел;
- роботи з пресою;
- процесу реферування;
- підготовки доповідей, повідомлень, виступів;
- виконання курсової або дипломної роботи.

Технологічні карти призначаються для студентів з різним рівнем підготовки. Недостатньо підготовлений студент використовує їх як програму дій для виконання завдань, тоді як для студента, який має певний запас знань, технологічна карта виконує лише функцію пам'ятки.

На сучасному етапі в організації СРС ефективним є також застосування випереджувальних завдань (І. Трубавіна), тобто завдань, спрямованих на повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою, а також на підготовку до його засвоєння на занятті [1]. Особливість їх полягає в добровільності вибору та виконання.

Випереджувальні завдання можна пропонувати:

- до лекцій (завдання, спрямовані на самостійне ознайомлення з новим матеріалом за підручником, довідковою літературою, на збір фактичного матеріалу для доповнення);
- до семінарських занять (завдання, зорієнтовані на вивчення першоджерел, складання плану диспуту, питань для «мозкового штурму», бесіди, проблемних питань, на складання плану семінарського заняття);
- до практичних занять (завдання, спрямовані на підготовку і проведення рольових і ділових ігор, екскурсії, добір фактичного матеріалу, складанні планів, програм тощо).

Корекційний компонент передбачає надання допомоги студентам у подоланні труднощів та виправленні помилок. Одним із інноваційних шляхів реалізації цього компоненту є просемінари (так звані «прозаняття»). Просемінари – це форма заняття, що попереджує і підготовлює студентів до семінару. Як правило, просемінари проводяться на молодших курсах, коли студенти ще мають утруднення в підготовці до семінару, вчать самостійно здобувати знання з навчального предмету. Мета просемінарів – ознайомлення студентів із специфікою самостійної роботи з літературою, першоджерелами, методикою роботи з ними, а також підготовки рефератів за певною тематикою, читання й обговорення їх. Просемінар використовується як правило для обговорення літературних джерел, рефератів, виконаних студентами, або обговорюється хід їх виконання. Робиться це не тільки

для того, щоб оцінити роботу студентів, але й для здійснення допомоги в роботі.

Сутність *контрольно-оцінювального компонента* полягає не тільки у здійсненні контролю процесу СРС (викладач аналізує характер, повноту, зміст, доцільність вибору студентами способу діяльності та оцінює їх), але й у цільовій настанові з метою забезпечення переходу студентів на вищий рівень самостійної діяльності. Для забезпечення даного компонента необхідні диференційовані критерії для оцінки рівнів самостійності в залежності від спеціальності і виду діяльності, графіки самостійної роботи на семестр, що буде стимулювати студентів не тільки вчасно виконувати роботу, а й чітко та раціонально використовувати час.

До ефективних форм контролю за СРС відносять рефлексивний контроль, індивідуальні співбесіди, письмові завдання за пропущеними темами, контрольні роботи, реферати, ділові ігри, колоквиуми та ін.

Ефективність СРС залежить від їх активності, сформованості професійної спрямованості, рівня розвитку пізнавального інтересу, а також умінь і навичок бачити зміст та мету роботи, по-новому підходити до вирішуваних завдань, організувати себе на процес пізнання та розумову діяльність, творчість, працювати з джерелами інформації тощо. Досвід переконує, що далеко не всі студенти виявляють свідомість і волю, вкрай необхідні для організації власної самостійної роботи. Мають місце й несформованість пізнавальних інтересів, умінь і навичок самостійної роботи в деяких студентів, відсутність бажання систематично працювати. Саме тому СРС студентів ВНЗ повинна ґрунтуватися на наукових засадах. Наукове організування СРС – це система заходів з упровадження досягнень науки і передового педагогічного досвіду в організуванні СРС з метою підвищення її ефективності [1]. Така робота пов'язана передусім з перебудовою набутої за час навчання в загальноосвітній школі системи самостійної роботи.

Наукове організування СРС передбачає їх уміння:

- спостерігати явища та збирати факти, проникати в сутність явища, що вивчається, і пов'язувати в єдине ціле різні, на перший погляд, процеси;
- узагальнювати, розширювати і поглиблювати знання;
- поставити науковий експеримент і зробити на його основі правильні висновки;
- мислити аналогіями, моделювати, передбачати, фантазувати тощо.

Така форма СРС покликана звільнити їх від сліпого наслідування, навчити працювати творчо, сформувані вимогливість до себе та інших.

Одним із основних аспектів наукового організування СРС є техніка пошуку інформації. Її складовими виступають:

- чітке уявлення про загальну систему науково-технічної інформації (далі – НТІ) і тих можливостей, які дає використання всіх джерел інформації;

- знання всіх можливих джерел інформації за фахом;
- уміння вибрати найраціональнішу схему пошуку відповідно до завдань і умов діяльності;
- навички використання бібліографічних і допоміжних матеріалів.

Найважливішим джерелом масової НТІ є книга, тому кожен студент повинен вміти самостійно опрацювати її. Зазначимо, що ефективність процесу роботи з книгою залежить не тільки від швидкості читання і запису, а й від володіння способами та системою (алгоритмом) читання, умінням виділити головне, правильно обрати і реалізувати раціональний вид запису (план, тези, конспект, анотація, рецензія, реферат, цитата) [12; 13].

Ми переконані, що тільки науково-методично доцільно організована СРС спонукає їх отримувати навчальну інформацію з різноманітних джерел (від підручника – до Internet), формує в них навички самостійного планування і організації власного навчального процесу, що забезпечує перехід до неперервної освіти (самоосвіти) після завершення навчання у ВНЗ, дає змогу максимально використати сильні якості особистості завдяки самостійному виборі часу та способів роботи, джерел інформації.

Нині у вузах України здійснюється значна робота щодо створення комплексної системи забезпечення якості підготовки спеціалістів. Позитивний досвід створення відповідного науково-методичного забезпечення напрацьовано й у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, а саме:

1. Розроблено та затверджено “Положення про організацію самостійної роботи студентів у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка”, яке визначає основні засади організації й контролю СРС.

2. Переглянуто критерії оцінювання СРС з метою підвищення значущості цієї форми роботи у навчальному процесі.

3. Оновлено перелік науково-методичного забезпечення СРС на кафедрах. До зазначеного переліку ввійшли:

- робочі програми з навчальних дисциплін (програми містять теми для СРС з кожного модулю, рекомендовану літературу для самостійної роботи, карту оцінювання – види СРС та максимальний бал рейтингу за вид);
- графіки проведення консультацій СРС на семестр;
- тексти лекцій (на паперовому та електронному носіях);
- інструкції, методичні вказівки та рекомендації до виконання СРС;
- теми курсових робіт, курсових і випускних проектів;
- тематика наукових проектів, рефератів, наукових доповідей (з урахуванням рівня підготовки студентів).

4. Відповідно до вищезазначеного переліку розроблено комплект науково-методичного забезпечення СРС з кожної дисципліни спеціальності.

5. Встановлено оптимальний об'єм матеріалу до самостійного вивчення з кожної дисципліни з розрахунку 5 друкованих аркушів на один кредит.

6. Внесено до змісту модульного контролю завдання щодо перевірки результатів СРС.

7. На кожному факультеті (Інституті) запропоновано організувати заняття (семінари, курси) для студентів з метою формування вмій та навичок самостійної навчальної діяльності.

8. До розкладу дня самостійної роботи студентів внесено консультації викладачів на кафедрах, роботу в бібліотеці, роботу з Internet-ресурсами, а також публічну презентацію результатів науково-дослідної СРС.

9. Розробляються дистанційні форми контролю та моніторингу якості СРС.

Таким чином, вирішення завдань реформування вищої освіти в Україні відповідно до вимог Болонського процесу та підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної, відповідальної та ефективної діяльності за своєю спеціальністю на рівні світових стандартів не можливі без підвищення ролі СРС над навчальним матеріалом, посилення значущості професорсько-викладацького складу в розвитку навичок самостійної роботи, стимулюванні професійного зростання студентів та виховання їх творчої активності.

Література

1. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с. **2. Иоганзен Б. Г.** Научная организация самостоятельной работы студентов / Б. Г. Иоганзен. – Томск : Томский ун-т, 1970. – 40 с. **3. Беспалько В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М. : Высш. шк., 1989. – 141 с. **4. Козаков В. А.** Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. – К. : Высш. шк., 1990. – 246 с. **5. Чистяков В. А.** Научно-методическое обеспечение системы дистанционного обучения / В. А. Чистяков, С. С. Филиппов, Я. Н. Князев // Теория и практика физ. культуры. – 2006. – №10. – С. 49 – 50. **6. Балицька Т. В.** Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів у світлі Болонського процесу / Т. В. Балицька // Освіта Донбасу. – 2007. – №1. – С. 9 – 15. **7. Згуровський М. З.** Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. З. Згуровський. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с. **8. Вища освіта в Україні :** навч. посібн. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко

[та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с. **9. Лекції з педагогіки вищої школи** : навч. посібн. / За ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с. **10. Положення** про організацію навчального процесу в умовах його індивідуалізації та впровадження кредитно-модульної системи. – К. : КНЕУ, 2006. – 152 с. **11. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с. **12. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. **13. Головатый Н. Ф.** Учись учится : учеб.-метод. разработка / Н. Ф. Головатый. – К. : МАУП, 2000. – 76 с.

Роман С. В., Крючок Л. М. Науково-методичне забезпечення самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу

У статті розглянуто особливості науково-методичного забезпечення самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу.

Ключові слова: студенти, самостійна робота, науково-методичне забезпечення, Болонський процес.

Роман С. В., Крючок Л. Н. Научно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов в условиях Болонского процесса

В статье рассмотрены особенности научно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов в условиях Болонского процесса.

Ключевые слова: студенты, самостоятельная работа, научно-методическое обеспечение, Болонский процесс.

Roman S. V., Kruchok L. N. Methodological support of independent student work under the Bologna process conditions

In the article examine a question of methodological features of supporting an independent student work under existing conditions of Bologna process.

Key words: students, independent student work, methodological support, Bologna process.

УДК 364.62;37

Рудь М. В.

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ**

Сучасному суспільству потрібні освічені, етичні, відповідальні люди, які можуть самостійно приймати й ухвалювати рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, здібні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, володіють розвиненим відчуттям відповідальності за долю країни. Основна мета освіти сьогодні – це підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, що вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних областях діяльності, здібного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності; задоволення потреб особистості в здобутті відповідної освіти. Сформульовані вимоги до підготовки фахівців показують, що від того, яким випускник навчального закладу прийде в професійну діяльність, наскільки він виявиться готовим до активної творчої діяльності, чи будуть у нього сформовані потреби до самовдосконалення і професійного зростання, залежить успішність і результативність його майбутньої професійної діяльності і життя в суспільстві. У сучасних умовах найбільш довершеною формою професійної діяльності є перетворювальна, інноваційна, творча діяльність фахівця, які можуть пропонувати і розробляти ідеї, знаходити нетрадиційні рішення і реалізовувати економічно вигідні проекти. Успіх справи багато в чому обумовлюється кваліфікацією фахівців, їх здатністю творчо вирішувати складні науково-дослідні, дослідно-конструкторські і організаційні задачі. Проблема формування таких фахівців вирішується головним чином за рамками науки – як фундаментальної, так і прикладної – в системі вищої освіти. За цих умов, найважливішим сьогодні для системи професійної підготовки у ВНЗ є необхідність дати фахівцеві не тільки фахову підготовку, але і базу умінь і навичок для продовження навчання протягом усього його професійного життя.

Теоретико-методичне значення розв'язання проблеми формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій досить велике. Освітній та соціальній сфері сьогодні необхідні не тільки хороші вчителі та вихователі, а й педагог-технолог, педагог-новатор. Створення альтернативних типів шкіл, соціальних служб, визнання за кожним закладом права мати свій неповторний образ, працювати за авторськими програмами потребують підготовки соціальних педагогів з інноваційним

мисленням, здатних усвідомлено взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, що постійно розвивається, так і всієї соціально-педагогічної системи, що теж перебуває у розвитку.

Ці тенденції примушують по-новому розглядати роль і значення соціально-педагогічної роботи в житті суспільства, що викликає необхідність підготовки професійних кадрів для соціальної сфери. Це у свою чергу визначає проблему підготовки професійно компетентного фахівця з соціально-педагогічної роботи у вищих освітніх установах [2].

Проблема компетенції, компетентності і професійної компетентності фахівця широко обговорюється в науково-психологічній літературі у зв'язку з підвищенням вимог з боку організацій і установ до випускників і молодих фахівців. Методологічні і теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності відображені в роботах С. Харченко, Р. Вайноли, В. Докучасвої, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Д. Вазіної, Е. Зеєра, А. Маркової, Ю. Петрова, Н. Солянкіної та ін.

Соціальний аспект в професійній діяльності соціального педагога, виступаючи найбільш актуальним, визначає тим самим, особливе місце ключовим соціальним компетенціям у системі професійної підготовки у ВНЗі.

В той же час професійна підготовка соціального педагога у ВНЗ пов'язана з формуванням цілісного, адекватного сучасним умовам уявлення, щодо професії соціального педагога, з адаптацією до нових соціальних, економічних форм соціально-педагогічної діяльності. Важливим стає формування не просто спеціальних знань, умінь та навичок соціального педагога, а формування ключових професійних компетенцій як інтегративної системи з урахуванням специфіки соціально-педагогічної діяльності в реальному соціумі.

Формування компетенцій студентів, тобто здатність застосовувати знання в реальній життєвій ситуації, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти.

Компетентнісна освіта – суперечлива тема, яка на сьогодні залишається недостатньо дослідженою. В даний час не існує загальноприйнятого визначення компетенції, хоча можна говорити про концепцію розуміння компетенцій, що складається.

Загальною для всіх спроб дати визначення компетенції є розуміння її як здатності індивіда справлятися з самими різними завданнями, як сукупність знань, умінь і навичок, які необхідні для виконання конкретної роботи. При цьому повинні взаємодіяти когнітивні й афективні навички разом з мотивацією, емоційними аспектами і відповідними ціннісними установками. Злагоджена взаємодія цих аспектів приводить нас до комплексного розуміння компетенції, яке проявляється в контексті умов і вимог як зовнішніх, так і внутрішніх.

Похідним від терміну «компетенція» («професійна компетенція») виступає поняття «ключові компетенції». У більшості публікацій «ключові професійні компетенції» розглядаються як компетенції,

загальні для всіх професій і спеціальностей. Ключовими компетенціями можна назвати такі, якими, по-перше, повинен володіти кожен член суспільства і які, по-друге, можна було б застосовувати в самих різних ситуаціях. Ключові компетенції є, таким чином, універсальними і застосовними в різних ситуаціях.

Такий загальний концептуальний підхід до визначення поняття «ключових компетенцій» в системі професійної підготовки майбутнього соціального педагога дозволяє нам розглядати процес формування ключових професійних компетенцій як єдину цілісну систему, в якій кожна компетенція як підсистема має свою структуру, зміст, сутнісні характеристики. Сутнісно-змістовну структурну основу будь-якої ключової професійної компетенції як цілісної системи складає, на наш погляд, інтеграція ціннісно-смыслового, інтеграційно-когнітивного, предметно-діяльнісного і соціального компонентів.

За визначенням М. Гуковської розширення поняття «ключові професійні компетенції соціального педагога» обумовлюють також об'єктивно-суб'єктивні чинники – соціокультурні тенденції розвитку соціально-педагогічної освіти, цілеспрямовані на глобалізацію, гуманізацію, процеси фундаменталізації, посилення інтеграційних і міждисциплінарних зв'язків в змісті професійної підготовки соціального педагога; розширення сфер його професійної діяльності, вихід на рівень взаємодії з фахівцями суміжних професій; необхідність безперервного підвищення освіти і рівня кваліфікації з метою збереження конкурентоспроможності на ринку праці; впровадження в професійну діяльність соціального педагога інтеграційних по суті і змісту спеціальних соціально-педагогічних, соціологічних, психолого-педагогічних, комп'ютерних і інформаційних технологій [1].

Теоретичною основою виділення нами групи ключових компетенцій соціального педагога послужили сформульовані у вітчизняній педагогіці і психології положення щодо того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьев); людина виявляється в системі відносин до суспільства, інших людей, себе, праці (В. Мясищев); компетентність має аксіологічну спрямованість (О. Кирьякова, Г. Мелекесов); компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьмина, О. Деркач); компетентність припускає професіоналізм (А. Маркова). І. Зимня виокремила три групи ключових компетенцій / компетентностей в освіті:

- компетентності, що відносяться до самої особистості, як до суб'єкта життєдіяльності;
- компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності, що відносяться до діяльності людини, виявляються у всіх її типах і формах [2];

Тобто, сформульоване поняття „компетенції” – розглядається як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення

(знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах.

За розглянутими положеннями нами було виділено коло основних характеристик, що визначають структуру і зміст ключових компетенцій соціального педагога:

- ціннісно-сміслові відношення до змісту компетенцій соціального педагога;
- готовність до прояву інтеграційного соціально-педагогічного знання в професійній діяльності;
- знання засобів, способів, програм виконання дій, рішення соціальних і професійних соціально-педагогічних задач;
- досвід реалізації знань, тобто система загально-професійних і спеціальних умінь і навичок;
- здатність адекватно ситуації проявляти компетенцію соціальної взаємодії в професійній діяльності.

Виходячи з вищенаведених позицій, ми розглядаємо ключові професійні компетенції соціального педагога як інтегральні, системно-цілісні новоутворення, що включають мотиваційно-ціннісний, інтеграційно-когнітивний, предметно-діяльнісний і соціальний компоненти, що визначають готовність студента-випускника, майбутнього соціального педагога до організації соціально-педагогічної діяльності в різних соціальних сферах і соціально-економічних умовах.

Сформована система ключових професійних компетенцій соціального педагога розуміється нами як прояв високого рівня професіоналізму студента – випускника, що забезпечує йому самореалізацію в професійній діяльності і успішну соціалізацію в суспільстві. Ключові професійні компетенції соціального педагога є відносно самостійними підсистемами цілісної системи професійної підготовки фахівця у всій повноті їх структурно-функціональних і якісних характеристик, взаємозв'язаних і взаємообумовлених єдиною цільовою, функціональною, змістовною детермінантою, орієнтованою на формування професійно компетентного фахівця [3].

Враховуючи ці положення, ми формуємо припущення про те, що в будь-якому переліку ключових компетенцій є власні соціальні компетенції, що якнайповніше відображають суть майбутньої професійної діяльності соціального педагога.

Таким чином, відповідно до поняття «ключові компетенції соціального педагога», на основі приведених вище характеристик, ми виділяємо компетенцію соціальної взаємодії як системоутворюючу компетенцію майбутнього фахівця, що формується в процесі професійної підготовки на етапі навчання у ВНЗ.

Проте, сфера діяльності соціального працівника широка і не завжди може бути чітко окреслена, тому важливу роль у підготовці майбутніх фахівців у цій галузі, грає формування саме професійної самосвідомості

як структурного компоненту професійної компетентності майбутнього фахівця, індивідуально-психологічних властивостей, рис, що відповідають вимогам професії, а також умінь встановлювати контакти, вести переговори, захищати інтереси клієнтів, співробітничати з представниками суміжних професій, виступати формальним і неформальним лідером.

Студентський вік – початок переходу від юності до дорослості, найважливіший період розвитку самосвідомості і зрілої самооцінки. Феноменально це виявляється в усвідомленні своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки і діяльності, інтимізації внутрішнього життя [4].

Професійну самосвідомість студента необхідно розглядати в двох аспектах: як об'єктивний, динамічний стан особи, змінної з його розвитком, і як одну з найважливіших цілей професійного навчання.

Як показують дослідження, в літературі виділяються наступні принципи розвитку професійної самосвідомості студента в процесі навчання:

Принцип природовідповідної діяльності, що висуває вимоги урахування всіх психофізіологічних особливостей, необхідних для визначення майбутньої професійної спрямованості особистості.

Принцип цілісності, що припускає формування професійної самосвідомості, як нерозривного процесу розвитку особистості в єдності біологічного і психологічного, соціального і духовного, свідомості і самосвідомості, раціонального та ірраціонального.

Принцип діяльнісного підходу до формування професійної самосвідомості, що означає, що помічником у формуванні професійної самосвідомості особистості є живий досвід буття, професійна діяльність членів співтовариства, і тому процес професійного становлення у вищому навчальному закладі повинен супроводжуватися достатньо активною професійною діяльністю.

Принцип особистісно-орієнтованого підходу до професійного становлення, що означає увагу викладача до особистості студента, до його внутрішнього світу і відповідальності перед внутрішнім «Я». Успішність формування професійної самосвідомості в процесі навчання характеризується здоровою «Я-концепцією», адекватною самооцінкою, гармонією внутрішнього світу людини, відчуттям власної гідності [5].

Навчання за фахом відбувається у ВНЗ і, відповідно, формування цих якостей в значній мірі залежить від процесу навчання у ньому, від особливостей і специфіки професіоналізації під час навчання, від діяльності викладачів, що визначає мотиви навчання, а згодом і професійної діяльності, і зрештою – формування професійної самосвідомості студента.

У структурі професійної самосвідомості слід виділити і такий компонент як образ майбутньої професії. Образ професії, є віддзеркалення в свідомості і самосвідомості студента найбільш

значущого змісту професії, і це є основа, завдяки якій нові знання не залишаються розрізненими, а інтегруються до цілісної структури. Образ професії – це цілісне представлення базових компонентів професії, які виступають як зв'язані фрагменти єдиної структури в професійній самосвідомості [5].

В цілому, процес навчання у ВНЗ, характеризується двома основними напрямками в рамках формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у системі професійної підготовки, по-перше, напрямом формування професійної «Я-концепції» студентів, і, по-друге, напрямом формування образу професії у студентів. В процесі навчання у ВНЗ саме професійна самосвідомість виступає як інтегральний показник цих двох напрямів, яке є критерієм професіоналізації студента, його професійної компетентності, його готовності до виконання певних соціальних функцій.

Таким чином, професійна компетентність є складним соціальним явищем, що має свій шлях розвитку, свій процес становлення і свої особливості в процесі навчання у ВНЗ, в якому професійна самосвідомість є провідним чинником, який зумовлює професіоналізацію майбутніх фахівців.

Література

- 1. Дегтерев В. А.** Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы в ВУЗе : Дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / В. Дегтярев. – Нижний Новгород, 2000. – С. 125.
- 2. Зінченко Т. П.,** Фрумкин А. А., Горбунова Е. В. Образ професії як один з найважливіших чинників успішності професійної діяльності / **Т. П. Зінченко,** А. А. Фрумкин, Е. В. Горбунова. – Режим доступу: <http://www.cept.spb.ru>
- 3. Кринчик Е. П.** До питання про психологічну підтримку професійного становлення психологів в процесі навчання на факультеті психології МГУ. – Режим доступу: <http://flogiston.ru>
- 4. Панов А. М.** Соціальна робота як наука, вид професійної діяльності і спеціальність в системі вищої освіти / А. М. Панів // Русский журнал социальной работы. – 1995. – № 1. – С. 12 – 16.
- 5. Теплинських М. В.** Формування професійної самосвідомості особи майбутнього фахівця / М. В. Теплинських // Збірка молодих учених Кемеровського державного університету, присвячений 60-летию Кемеровської області: Матеріали XXX квітневої конференції молодих учених КЕМГУ. – Кемерово, 2003. – Т. 1. – С. 16 – 21.

Рудь М. В. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у системі професійної підготовки у ВНЗ.

В статті розглянуто проблеми професійного становлення майбутніх соціальних педагогів у системі професійної підготовки у ВНЗ. Професійна компетентність розглядається як відносно самостійна система професійної

підготовки фахівця у всій повноті її структурно-функціональних і якісних характеристик.

Ключові слова: компетенція, професійна компетенція, ключові компетенції, ключові професійні компетенції, професійна самосвідомість.

Рудь М. В. Формирование профессиональной компетентности будущих социальных педагогов в системе профессиональной подготовки в ВУЗе.

В статье рассмотрены проблемы профессионального становления будущих социальных педагогов в системе профессиональной подготовки в ВУЗе. Профессиональная компетентность рассматривается как относительно самостоятельная система профессиональной подготовки специалиста во всей полноте ее структурно-функциональных и качественных характеристик.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция, ключевые компетенции, ключевые профессиональные компетенции, профессиональное самосознание.

Rud M. V. Formation of professional competence of future social teachers in the system of professional preparation in higher schools.

In the article the problems of the professional becoming of future social teachers are considered in the system of professional preparation in higher schools. A professional competence is examined as relatively independent system of professional preparation of specialist in all plenitude of its structurally functional and high-quality descriptions.

Key words: competence, professional competence, key competence, key professional competence, professional consciousness.

УДК 371.134.04

Сорокіна Г. Ю.

**ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗВ'ЯЗКУ**

Сьогодні загально визнаним фактом є те, що засоби телекомунікацій знаходяться на етапі революційного перетворення, яке охопило системи і мережі електрозв'язку та інформаційні послуги, які вони надають. Стрімкий розвиток галузі зв'язку змушує переосмислювати сутність і напрямки професійної підготовки майбутніх фахівців. Керівництво галузі в Україні, за наукової підтримки своїх науково-дослідних та освітніх установ, «здійснює науково-технічну політику, спрямовану на технічний

прогрес і ставить серйозні завдання перед вищими навчальними закладами: готувати конкурентоспроможних фахівців» [1, с.3].

Пріоритетним напрямком роботи навчальних закладів стає підготовка “споживача” інформації, сучасних досягнень науки і техніки, “споживача” того, що винайшли і зробили інші і в той же час особистості, готової до самовдосконалення, постійного розвитку та творчого пошуку. Підготовка фахівців такого рівня підводить до необхідності пошуку нових концептуальних підходів, які допоможуть повному осягнути та адекватно оцінити якість підготовки студентів у навчальному закладі, що в свою чергу, актуалізує використання компетентнісного підходу.

Підготовка фахівця, зокрема в галузі зв'язку, який вміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за свою діяльність, неможливе без формування функціональних компетентностей. Проте, незважаючи на велику увагу дослідників, що присвячена проблемам компетентнісного підходу, процес теоретичного визначення поняття, усвідомлення змісту та значення функціональної компетентності особистості для суспільства залишаються мало дослідженими, що обумовило вибір теми нашої статті.

Метою статті є визначення поняття “функціональна компетентність” у підготовці майбутнього фахівця зв'язку.

Наразі у педагогіці, педагогічній психології вивчають проблеми розвитку компетентності як властивості особистості, виявлення компетенцій фахівця. Ідеї компетентнісно-орієнтованої освіти розглядалися П. Гальперінім, В. Краєвським, М. Статкіною, І.Лернером І. Зимньою, Дж. Равеном, О. Хуторским та ін. Літературний огляд та системний аналіз дозволяють зробити висновок, що у теорії компетентнісного підходу виділяють два базових поняття: «компетенція» та «компетентність». Дослідження сутності та структури цих понять окреслило достатньо широкий спектр їх трактування, що різняться за об'ємом, змістом, семантичною та логічною структурою.

Ми дотримуємося думки, що компетенція – наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки фахівця, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері. Компетентність – це володіння особистістю компетенціями, яке проявляється у її діяльності, що заснована на знаннях і досвіді, набутих в навчальному процесі, соціалізації й орієнтовані на самостійну та успішну діяльність. “Можна умовно означити компетенції як сукупність того, що людина має у розпорядженні, а компетентність – як сукупність того, чим вона володіє” [4, с.4]. Причому, людина може бути або компетентною, або ні відносно необхідного рівня виконання, а не відносно досягнень інших.

Структуру загальної компетентності особистості І. Родигіна подає як шлях від мотивів через набуття певного функціонального багажу до соціалізації; у процесі соціалізації формуються нові мотиви – і ланцюжок перетворень здійснюється на більш високому рівні. Розподіл

здійснюється за ознакою пріоритетності впливу: родина та початкова освіта мотивують на навчання й розвиток (мотиваційна компетентність), шкільна і вища освіта створюють умови та відповідають за навчання й розвиток (функціональна компетентність), інші суб'єкти системи сприяють соціальному становленню особистості (соціальна компетентність) [3]. Схематично діалектику розвитку в цьому плані покажемо на рис. 1.

Функціональні компетентності як ті, що пов'язані зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями і фактичним матеріалом у житті та навчанні, науковці європейських країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти, включають до головного переліку ключових (найбільш універсальних за своїм характером та спектром використання) компетентностей, поряд з соціальними та мотиваційними [2; 5; 6].



Рис.1. Взаємозв'язок компонентів компетентності особистості

Функціональна компетентність (від лат. *function* – виконання) в загальному випадку проявляється у вигляді знань про способи діяльності, необхідних для проектування і реалізації завдань (С. Дружилов); пов'язані зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями і фактичним матеріалом, що включає уміння здобувати інформацію, критично осмислювати і використовувати інформацію, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати огляд періодичних та Інтернет видань, готувати доповіді, реферати, складати тези тощо, уміле використання технічних засобів, технологій, раціональне співіснування з техносферою та критичне ставлення до неї (М. Ксьонзенко, О. Чернишов, О. Овчарук). Інші автори розглядають функціональну компетентність як компонент професійної діяльності особистості. О. Черемних функціональну компетентність визначає як здатність максимально ефективно виконувати свої професійні обов'язки в зонах відповідальності, функціонально відповідати посаді. В. Веснін – як ту, що характеризується професійними знаннями і вміннями їх реалізовувати. О. Мармаза – як систему знань та умінь адекватних структурі та змісту діяльності, яка в повній мірі забезпечує виконання функціонально-посадових обов'язків.

Погодимось з думкою Е. Jones, С. Chappell, про те, що життєздатність визначення терміну компетентності зростає, якщо відображені у ньому аспекти відповідають цілям застосування [7], та будемо розглядати поняття «функціональна компетентність» майбутнього фахівця зв'язку в межах його професійної діяльності.

Аналізуючи професійну діяльність фахівця в галузі зв'язку на основі типових задач, що визначаються освітньо-кваліфікаційною характеристикою, можна виділити основні види діяльності, які обмежені цілком визначеним колом функціональних обов'язків: виробничо-технологічна, проектно-конструкторська, дослідницька, організаційно-управлінська. Під обов'язком розуміють певний обсяг роботи, сукупність справ, межі відповідальності, що визначаються відповідним званням, посадою тощо [8, с. 645]. Розроблення функціональних обов'язків дозволяє визначити конкретні елементи правового статусу фахівця, чим забезпечує його нормальну роботу. Отже, виконання функціональних обов'язків – реалізація функцій професійної діяльності.

У словниках латинському терміну „functio – виконання, відповідність, відображення” відповідають декілька різноманітних тлумачень слова „функція”. У нашому випадку, функція (не матем.) – зовнішній прояв властивостей будь-якого об'єкта в даній системі відношень; форма виявлення; робота кого-або чого-небудь, обов'язок, коло діяльності; призначення. Функція – це є роль, „призначення” якого-небудь елемента (підсистеми) у деякій системі. Функціональний – пов'язаний з виконанням певної функції, залежний від діяльності, призначення [8, с. 1335]. Поняття „функціональність” можна семантично інтерпретувати як результативність ціледосягнення.

Отже, поняття «функція» визначає роль елемента в системі, а функціонування – способоздійснення цієї ролі, тобто спосіб діяльності, спосіб існування якого-небудь об'єкта. Функція виступає як суть процесу, вона визначає задачі. Поняття стає функціональним, якщо в його змісті відображається залежність змісту вихідного поняття від тих чи інших ознак. Можна сказати, що „функція” відповідає на питання „для чого працювати?”, визначає цілі діяльності, в той час як поняття „функціонування” визначає форми діяльності, відповідає на питання „як працювати?”.

В рамках інваріантних функціональних обов'язків на основі кваліфікаційних характеристик майбутнього зв'язківця виділяємо його основні функції:

- експлуатаційну – відображає здатність виконувати операції технічного обслуговування техніки зв'язку, забезпечення нормативної якості функціонування та надання послуг зв'язку;
- технологічну – здатність проводити операції монтажу та налагодження складного технологічного обладнання та пристроїв зв'язку;

- контрольну – операції по проведенню контролю техніки зв'язку в процесі експлуатації згідно з нормативною документацією;
- проектувальну – здатність виконувати проектувальні роботи з врахуванням норм визначення структури систем з відомими характеристиками;
- технічну – здатність проводити операції по експлуатації і ремонту техніки зв'язку на робочих місцях;
- інформаційну – пов'язана з інтегративною якістю особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення у сфері професійної діяльності;
- соціально-виробничого характеру – здатність вирішувати задачі соціальної діяльності, успішної адаптації фахівця до соціальних і професійних умов праці.

Однак, якість виконання обов'язків конкретними особами, при їх схожості (оскільки посада – та сама), відрізняється. Різниця визначається досвідом фахівця, соціальними і професійними установками, як самого фахівця, так й його керівництва, базовою освітою, яка визначається рівнем навчального закладу, який він закінчив, ситуацією, яка склалася у колективі та іншими факторами. Таких факторів може бути багато, їх можна назвати умовами діяльності. Ці умови завжди неповторні, конкретні, як умови будь-якого окремого, що являє собою протирічну єдність загального і одиничного. В даному випадку загальним є функціональні обов'язки, а одиничним – конкретні умови їх виконання. Інакше кажучи, якщо обов'язки задають функцію інженера зв'язку, то умови їх реалізації визначають конкретне функціонування конкретної особи на визначеній посаді саме на даному підприємстві.

Все ж можливість виконувати функції в межах зазначеної кваліфікації недостатньо, є необхідність врахувати динаміку функцій, яка обумовлена розвитком підприємства, науково-технічного прогресу, кар'єрний ріст особистості тощо. Особливістю телекомунікаційного ринку є те, що він характеризується стрімким зростанням номенклатури та поліпшенням якості телекомунікаційних послуг завдяки підвищенню попиту на високошвидкісний інформаційний обмін. Відмінною особливістю професійного саморозвитку фахівця є його «спрямованість, яка задається не лише існуючою у професійній підготовці системою вимог, але й через прогнозування ним тих вимог, які можуть бути висунуті професією у майбутньому» [9, с. 176]. Функції не є чимось сталим, фундаментальним. В залежності від умов, що складаються у суспільстві та професійній діяльності, елементи цих загальних функцій можуть набувати самостійного значення, змінюватися.

Узагальнивши вище сказане, ми приходимо до висновку, що види діяльності визначають функції виконавця робіт, зміст яких складають компетенції, тобто коло повноважень, обов'язків, пов'язаних з певною

функцією. Володіння компетенціями, їх прояв визначає функціональні компетентності у певному виді діяльності фахівця (рис.2).

Отже, компетентність майбутнього фахівця зв'язку ми визначаємо як інтегральну властивість особистості, породжену діяльністю студента в якості суб'єкта накопичення власного досвіду про способи діяльності в навчальному процесі, характеризується наявністю комплексом знань, вмінь та навичок фахівця, ціннісної мотивації, що забезпечує ефективність професійної діяльності. Функціональна компетентність – володіння фахівцем компетенціями, що пов'язані з певними видами професійної діяльності, на мотиваційно-ціннісному, когнітивному та операціонально-пошуковому рівнях.

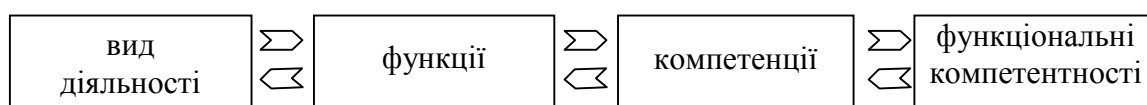


Рис.2. Ланцюг причинно-наслідкової залежності понять

У перспективі плануємо описати модель та виділити умови формування функціональних компетентностей майбутніх фахівців зв'язку у навчальному процесі.

Література

1. **Гайдабура В. Г.** Темпи розвитку галузі: нормативи часу // Зв'язок. – 2006. – №3 (63). – С. 2 – 4.
2. **Стратегія** реформування освіти в Україні : рек. з освітньої політики. – К. : “К.І.С.”, 2003. – 296 с.
3. **Родигіна І. В.** Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х. : Вид-во група “Основа”, 2005. – 96 с.
4. **Белкин А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск : ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
5. **Arguelles A., Gonczi A.** eds. Competency based education and training : world perspective. – Mexico City : Grupo Noriega Editores; 2000.
6. **Functional** Competencies. AICPA, Avenue of the Americas. – New York, 2006. <http://www.aicpa.org/edu/func.htm>.
7. **Jones E., Voorhees R., Paulson K.** Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives. – Washington, DC: Council of the National Postsecondary Education Cooperative, 2002.
8. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2002. – 1440 с.
9. **Освітні** технології : навч.-метод. посіб. / ред. О. М. Пехота. – К. : А.С.К., 2003. – 256 с.

Сорокіна Г.Ю. Функціональні компетентності майбутнього фахівця зв'язку

У статті розглядається новий концептуальний підхід до підготовки фахівців зв'язку, а саме, компетентнісний. Аналізуються різноманітні

тлумачення понять «компетенція», «компетентність», «функціональна компетентність». Осмислюється їх сутність і структура.

Ключові слова: компетенція, компетентність, функція, функціональна компетентність, фахівець зв'язку, обов'язки.

Сорокина Г. Ю. Функциональные компетентности будущих специалистов связи

В статье рассматривается новый концептуальный подход к подготовке специалиста в области связи, а именно, компетентностный. Анализируются подходы к определению понятий «компетенция», «компетентность», «функциональная компетентность». Осмысливается их суть и структура.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, функция, функциональная компетентность, специалист связи, обязанности.

Sorokina G. Y. Further communication specialist's functional competency

The article shows a new concept way to the communication specialist's training, namely competency way. The determining ways for such conceptions like "competency", "competence", "functional competence" were analyzed. Clearing up there core and structure.

Key words: competency, competence, function, function competence, communication specialist, charge.

Відомості про авторів

1. **Акіменко Ольга Олексіївна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Артюшенко Андрій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спортивних дисциплін Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
3. **Архипова Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
4. **Бадер Світлана Олександрівна** – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
5. **Байдюк Наталія Василівна** – аспірантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
6. **Белецька Ірина Василіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Валєєв Руслан Гельманович** – заступник начальника кафедри конституційного та міжнародного права Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.
8. **Гаміна Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Гончар Олександр Юрійович** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Горенко Сергій Сергійович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Докучаєва Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Доннік Марія Сергіївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри педагогіки початкової освіти

та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

13. **Донченко Євгенія Олександрівна** – студентка IV курсу спеціальності „Соціальна педагогіка” Харківської державної академії культури.
14. **Дяченко Світлана Володимирівна** – асистент кафедри інформаційних технологій та систем Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
15. **Ємцева Елла Григорівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Жевакина Наталія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Загной Тетяна Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
18. **Золотова Ганна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
19. **Караман Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент; докторант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
20. **Клочан Юлія Вікторівна** – викладач кафедри соціальної педагогіки факультету менеджменту Харківської державної академії культури.
21. **Кобилянський Олександр Володимирович** — доцент кафедри менеджменту будівництва, охорони праці і безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету.
22. **Костючек Марія Федорівна** – менеджер громадської організації Регіональний правозахисний соціолого-освітній центр „Жінки Донбасу”.
23. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

24. **Кратінова Віра Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Крючок Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Павлюк Наталія Василівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
27. **Пігіда Віра Миколаївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
28. **Радченко Аліна Володимирівна** – аспірант кафедри фізичної реабілітації та валеології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
29. **Рижиков Вадим Степанович** — кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського інституту імені Св. Миколая МАУП.
30. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
31. **Рудь Марія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
32. **Рубан Тетяна Вікторівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
33. **Сорокіна Галина Юрївна** — викладач кафедри військових телекомунікаційних транспортних систем та технічного забезпечення зв'язку факультету засобів військового зв'язку Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.
34. **Філіппов Юрій Миколайович** – директор Луганського обласного молодіжного центру праці, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

35. **Хархан Галина Дмитрівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
36. **Харченко Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
37. **Шабанов Віктор Петрович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
38. **Юрків Ярослава Ігорівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальні за випуск:
к. п. н., доц. **Караман О. Л.**,
асист. **Юрків Я. І.**

Здано до склад. 26.01.2010 р. Підп. до друку 26.02.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 32,9. Наклад 200 прим. Зам. № 34.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

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

e-mail: alma-mater@list.ru

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