

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (236) СІЧЕНЬ

2012

2012 січень № 1 (236)

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 № 5 від 23 грудня 2011 року)

Виходить двічі 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 **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.,**

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

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 № ** (***) , 2012.

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 не вирішених 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 закінчують 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

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

1. **Акіншева І. П.** Визначення поняття політичної соціалізації..... 5
2. **Маркова Н. В.** Гендерні аспекти соціальної роботи..... 9
3. **Дєдов Є. Г.** Методи менеджменту соціальної роботи..... 15
4. **Островська Н. О.** Професійна майстерність спеціаліста соціальної роботи..... 22
5. **Ларіонова Н. Б.** Професійне покликання та професійна мотивація соціального працівника..... 28

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

6. **Ваховський М. Л. К.** Ушинський про проблеми теорії виховання..... 37
7. **Сечка С. В.** Наукова діяльність як чинник соціалізації студентів вищих навчальних закладів України (60-80-ті рр. ХХ ст.)..... 45
8. **Світлична С. Ю.** Особливості розвитку недільних шкіл у Великій Британії у XVII – XVIII столітті..... 53
9. **Петришен О. Г.** Дитячий рух як чинник колективного виховання школярів в Україні (20-ті роки ХХ століття)..... 61
10. **Калуга Т. О.** Понятійно-термінологічна система педагогіки: сутність та особливості розвитку..... 69
11. **Руденко Н. А.** Особливості навчання музики в загальноосвітніх школах Ізраїлю..... 78

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ

12. **Жевакіна Н. В.** Особливості соціально-правового захисту дітей-сиріт в Україні..... 85
13. **Ігнатенко К. В.** Технологія соціального супроводу прийомної сім'ї..... 89
14. **Ємцева Е. Г.** Розробка системи діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників..... 96
15. **Валика К. С.** Прийомна сім'я як одна з форм сімейного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування..... 107
16. **Песоцька О. П.** Подолання адиктивних залежностей особистості..... 112

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

17. **Висоцька О. В.** Канадський досвід полікультурного виховання толерантної особистості..... 122
18. **Песоцька О. П., Степаненко В. І.** Теоретичні засади профілактики асоціального впливу релігійних культур на підлітків..... 127

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

19. **Ларіонова Н. Б.** До проблеми інтеграції навчальної й дослідницької діяльності майбутніх соціальних працівників і педагогів у процесі практики..... 134
20. **Хижняк О. В.** Сучасна модель особистості вчителя як показник якості підготовки фахівців в британській системі педагогічної освіти..... 142
21. **Лебедина Е. В.** Нравственное воспитание студенческой молодежи..... 147
22. **Шабанова Л. В.** Самореалізація курсантів ВНЗ МВС України як суб'єктів майбутньої професійної діяльності..... 152
23. **Делянченко В. М.** Педагогічні умови формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів в системі вищої освіти..... 157
24. **Гаміна Т. С., Кратінова В. О.** Професійна готовність спеціаліста соціальної роботи..... 163
- Відомості про авторів**..... 171

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 364.4:32

Акіншева І. П.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що у політично організованих суспільствах людина завжди вільно чи невільно залучена до системи політичних стосунків, є носієм політичної культури. Перманентний процес залучення людини до політичної системи, формування в неї певного ставлення до влади та політичної активності на ґрунті засвоєння змісту політичної культури суспільства й самостійного осмислення сутності соціального буття одержав назву політичної соціалізації.

Політична соціалізація є однією зі складових загального процесу соціалізації людини. Процес залучення індивіда до політичної системи завжди відбувається в контексті його залучення до системи суспільних стосунків у цілому. Засвоюючи через соціальне спілкування й виховання та розвиваючи в міру індивідуальних здібностей соціально-культурний досвід, індивід засвоює й розвиває навички, знання, норми, цінності і традиції політичної системи.

Історичний досвід демонструє, що проблема інтеграції в суспільство справжніх громадян турбувала багатьох мислителів усіх часів і народів. У вітчизняній науці ця проблема розроблялась такими корифеями української наукової думки, як В. Антонович, С. Васильченко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, А. Макаренко, С. Пелецький, І. Франко та ін. Серед сучасних педагогів і психологів різні аспекти цієї проблеми опрацьовують М. Боришевський, О. Вишневський, Д. Дорошенко, І. Зверева, П. Ігнатенко, Г. Касьянов, О. Коричук, О. Ковальчук, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Москалець, В. Павленко, Ю. Руденко, С. Савченко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, Є. Сявак, В. Поплужний, Г. Філіпчук, К. Чорна, П. Щербань та ін. Зазначена проблема стала предметом аналізу вчених близького (А. Беляєв, О. Газман, А. Гаязов, Т. Гусєва, Ю. Танюхін, А. Фактор та ін.) та дальнього зарубіжжя (У. Баррей, Л. Колберг, П. Наторп та ін.).

Досить широко представлено в науковій літературі й проблему соціалізації особистості. Ураховуючи міждисциплінарний статус соціалізації, акцентуємо увагу на тому, що в рамках цієї роботи особливий інтерес становить для нас проблема педагогічно-орієнтованої соціалізації. Дослідження соціалізації з соціально-педагогічної точки зору представлено в роботах таких авторів, як Б. Бім-Бад, В. Бочарова, Ю. Василькова, Б. Вульф, О. Газман, Д. Годзинський, М. Головатий, Н. Заверико, І. Зверева, В. Зінченко, В. Касьянов, Я. Коломінський,

Н. Лавриченко, А. Мудрик, Н. Никадров, Л. Новикова, В. Петрищев, М. Плоткін, С. Савченко, В. Сластьонін та ін.

Мета статті: визначити поняття політичної соціалізації.

Більшість дослідників трактують політичну соціалізацію як форму політичного розвитку особистості, як процес активного засвоєння індивідом ідеологічних і політичних цінностей і норм, які панують у конкретному суспільстві. При цьому часто опускається власне психолого-педагогічний аспект, який відображає процес перетворення цих норм і цінностей в усвідомлену суб'єктом систему власних політичних установок, що визначають позиції й поведінку особистості в політичній системі суспільства [1, с.13].

За своїм змістом політична соціалізація являє собою двоєдиний процес: переходу вимог політичної системи у внутрішню структуру індивіду та формування активності індивіда стосовно політичної системи. Звідси випливають дві основні функції політичної соціалізації.

1) набуття індивідом вміння орієнтуватися в політичному просторі;

2) набуття їм навичок виконувати певні ролі у політичній системі.

Ролі, які виконує людина у політичній системі, можуть бути найрізноманітнішими: підданий, виборець, компетентний спостерігач, компетентний критик, функціонер політичної партії або політизованої громадської організації, державний чиновник, політичний діяч, політичний лідер тощо. Спроможність їх виконання в політичній системі багато в чому залежить від міри та характеру політичної соціалізації особи.

Міра політичної соціалізації окремої людини індивідуальна. Але разом з тим вона внутрішньо детермінована дією трьох перемінних: 1) віку людини; 2) наявності в неї того або іншого суб'єктивного досвіду; 3) здібністю до самостійних форм мислення та поведінки в царині політики. Комплексний вплив означених чинників визначає стадію політичної соціалізації. У політичній теорії найчастіше вирізняють дві основні стадії: первинну та вторинну.

На первинній стадії формується початкове ставлення до сфери політики через сприйняття політичної інформації за допомогою думок і оцінок оточуючих, персоналізацію політичних образів, появу першого самостійного досвіду взаємодії з владою. Зміст первинної стадії становить засвоєння індивідом політичних цінностей, установок, норм, орієнтацій, що були вироблені суспільством; закріплення у структурі індивіду стереотипів політичної культури суспільства.

Вторинна стадія пов'язана з розширенням самостійного політичного досвіду, з вмінням робити індивідуальні політичні висновки, формувати позиції, що спроможні протистояти тиску колективної думки, з участю у спеціалізованих політичних об'єднаннях і організаціях. Вторинна соціалізація характеризує становлення індивідуальної

політичної культури особи, її спроможність до самостійного вироблення політичних цінностей, установок, норм, орієнтацій [2].

У процесі політичної соціалізації на формування свідомості та поведінки людини впливає велика кількість як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. Усі чинники політичної соціалізації можна умовно поділити на власне й невласне політичні.

Як невласне політичні виступають такі чинники, які перебувають поза межами політичної системи, але одночасно здійснюють істотний вплив на процес політичної соціалізації, обумовлюючи формування певних тенденцій політичної свідомості та поведінки громадян. До них слід віднести: рівень матеріального добробуту, спосіб життя, моральне здоров'я суспільства, великих та малих соціальних груп, до яких залучено індивіда.

Як власне політичні виступають такі чинники, які визначають процес політичної соціалізації зсередини політичної системи: характер політичного режиму, зміст політичних норм, якість політичної інформації тощо.

Процес політичної соціалізації детермінують чинники різного соціального рівня. На макросоціальному рівні суттєвий вплив на формування стереотипів політичної свідомості та поведінки громадян справляють пануючі у суспільстві соціально-економічні стосунки, специфіка етнонаціонального та релігійно-конфесійного спілкування, характер політичної влади, зміст національної культури. На мезосоціальному рівні такими чинниками є становище певних соціально-класових, етнічних, конфесійних, професійних, територіальних, статевікових та інших великих соціальних груп у суспільстві, їх культурні традиції. На мікросоціальному рівні процес політичної соціалізації багато в чому залежить від родинних традицій, стосунків на роботі, специфіки неформального спілкування тощо. В останній час у зв'язку з розвитком тенденцій інтернаціоналізації та глобалізації соціально-економічних, політичних та культурних стосунків, все більший вплив на процес політичної соціалізації здійснюють явища, що відбуваються на мегасоціальному рівні, розвиток економічної кооперації, політична інтеграція, регіональні та глобальні конфлікти і кризи тощо.

Слід зауважити, що чинники різних соціальних рівней неоднаково впливають на конкретних індивідів та різні соціальні групи. Кожен із чинників впливає на людину через призму її індивідуальних особливостей – специфіку світогляду, рівень інтелекту, моральні підвалини тощо. Відбиваючись у індивідуальній свідомості, чинники соціального буття набувають певної значущості й виступають як сигнали, що спонукають особу до певного способу дій в царині політики [3, с. 25-30].

Серед великої кількості акторів політичної соціалізації особлива роль належить соціальним інститутам, які справляють цілеспрямований вплив на формування політичної свідомості і поведінки громадян. Такі

інститути позначаються як інститути політичної соціалізації. До них слід віднести: сім'ю, школу, церкву, засоби масової інформації, громадські об'єднання та організації, політичні партії, державні органи та установи. Вплив інститутів політичної соціалізації на членів суспільства здійснюється за допомогою діяльності конкретних людей (батьків, вчителів, священників, журналістів та ін.), яких називають агентами політичної соціалізації.

Таким чином, політична соціалізація – це процес розвитку, в діяльності якого діти та дорослі сприймають ідеї, політичну позицію, які притаманні для даного суспільства [4]. Іншими словами, політична соціалізація призводить до засвоєння політичних цінностей та норм, які необхідні для адаптації в політичній системі та виконання різних видів політичної діяльності. Політична соціалізація є одним з векторів загального процесу соціалізації індивідів.

Література

1. **Загородній Ю. І.** Політична соціалізація студентської молоді в Україні : досвід, тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, В.С. Куріло. – К.: Генеза, 2004. – 220 с. 2. [http: // politika.org.ua](http://politika.org.ua) 3. **Сазонов М. І.** Основи політології / М. І. Сазонов. – Х. : Основа, 1993. – 443 с. 4. **Борисова О. В.** Политическая социализация этнических групп в постколониальном пространстве / О. В. Борисова // *Общественная наука и современность*. – 1998. – №1. – С. 71–80.

Акіншева І. П. Визначення поняття політичної соціалізації

Стаття висвітлює проблему визначення політичної соціалізації. Необхідно зазначити, що існують дві основні функції політичної соціалізації: 1) набуття індивідом вміння орієнтуватися в політичному просторі; 2) набуття їм навичок виконувати певні ролі у політичній системі. Вплив інститутів політичної соціалізації на членів суспільства здійснюється за допомогою діяльності конкретних людей (батьків, вчителів, священників, журналістів та ін.), яких називають агентами політичної соціалізації.

Ключові слова: політична соціалізація, агенти політичної соціалізації.

Акиншева И. П. Определение понятия политической социализации

Статья освещает проблему определения политической социализации. Необходимо отметить, что существуют две основных функции политической социализации: 1) приобретение индивидом умения ориентироваться в политическом пространстве; 2) приобретение им навыков исполнять определенные роли в политической системе. Влияние институтов политической социализации на членов общества осуществляется с помощью деятельности конкретных людей (родителей,

учителей, священников, журналистов и др.), которых называют агентами политической социализации.

Ключевые слова: политическая социализация, агенты политической социализации.

Akinsheva I. P. Determination of political socialization

The article lights up the problem of determination of political socialization. It is necessary to mark that two basic functions of political socialization are: 1) acquisition of ability to be oriented in political space an individual; 2) acquisition by him skills to carry out certain roles in the political system. Influence of institutes of political socialization on the members of society is carried out by activity of concrete people (parents, teachers, priests, journalists and other) which are named the agents of political socialization.

Key words: political socialization, the agents of political socialization.

УДК 364–78:305

Маркова Н. В.

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Упродовж останніх років Україна зробила значний крок уперед у теоретичному дослідженні гендерної ідеології – нового явища в освітній, філософській та політичній думці, що ґрунтується на конструктивному характері взаємодії жінок і чоловіків в інтересах стабільного та гармонійного розвитку людства.

Становлення України як соціальної, правової, демократичної, незалежної держави, розвиток сучасної української соціальної роботи нагально ставить на порядок денний і проблеми вивчення гендерних аспектів соціальної роботи.

Останнім часом у соціальних і гуманітарних науках прийнято розмежовувати поняття „стать” та „гендер”, які вказують відповідно, на конституціональні або соціокультурні аспекти відмінностей чоловічого від жіночого. Відомо, що термін „стать” описує біологічні відмінності між людьми, обумовлені генетичними особливостями, анатомо-фізіологічними характеристиками й дітородними функціями. Термін „гендер” указує на соціальний статус і соціально-психологічні характеристики особистості, які пов’язані зі статтю й сексуальністю, але виникають у взаємодії з іншими людьми в рамках певної культури.

Традиційно поняття „стать” використовували для позначення тих анатомо-фізіологічних особливостей людей, на основі яких людські істоти діляться на чоловіків і жінок. У міру нагромадження даних досліджень стало ясно, що з біологічної точки зору між чоловіками й жінками набагато більше подібності, чому відмінностей. Багато

дослідників навіть вважають, що єдина чітка й значима біологічна відмінність між чоловіками й жінками полягає в їхній ролі у відтворенні потомства. З 92 хромосом, так чи інакше що брав участь у зародженні нового людського організму, усього тільки одна, чоловіча, визначає підлога дитини.

Різноманітність соціальних характеристик жінок і чоловіків у світі й принципова тотожність біологічних характеристик дозволяють зробити висновок про те, що біологічна стать не є основою для відмінності їх соціальних ролей, що існують у різних суспільствах. Так виникло поняття „гендер”, що означає „... сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство пропонує людям залежно від їхньої біологічної статі” [1, с. 9]. Бути чоловіком або жінкою в суспільстві означає не просто мати ті або іншими анатомічними особливостями – це означає виконувати ті або інші запропоновані представникам різних статей гендерні ролі.

Перша спроба розмежувати поняття „стать” і „гендер” була зроблена психологом Робертом Столлером в 1968 р. Вивчаючи транссексуалів у Каліфорнійському університеті, він дійшов висновку, що легше хірургічним шляхом поміняти підлога транссексуала, ніж змінити його гендерну ідентичність.

Серед вітчизняних дослідників гендерних аспектів соціальної роботи варто відзначити М. Богачевську-Хом'як, І. Богословську, І. Голубєву, Н. Грицяк, Р. Губаня, В. Довженко, О. Іваницьку, Л.Кобелянську, Л. Кормич, А. Комарову, О. Кулачек, М. Орлик, А. Пашко, С. Станік, Т. Мельник, С. Хрисанову та ін.

Отже, гендерні дослідження допомагають більш чітко акцентувати увагу на вивченні розходжень і подібностей у соціальній поведінці чоловіків і жінок, на рисах, стереотипах, ролях, що вважаються типовими для них.

Стосовно до особистості гендер містить у собі наступні компоненти: категорія статі – приналежність до біологічної статі з народження залежно від геніталій; гендерна ідентичність – особисте сприйняття своєї статевої приналежності у зв'язку із запропонованими статтю соціальними функціями й статусом; гендерний шлюбний статус – здійснення або нездійснення запропонованого типу залицяння, репродуктивної поведінки й батьківських ролей; сексуальна орієнтація – соціально або індивідуально прийняті зразки сексуальних бажань, почуттів, що відповідають практики й ідентичності; гендерна структура особистості – засвоєні зразки соціально прийнятних емоцій і почуттів; гендерні переконання – прийняття пануючої в суспільстві ідеології або опір їй; гендерні процеси – соціальні практики виховання й навчання гендерній поведінці; гендерний дисплей – пред'явлення себе як певного типу гендерної особистості за допомогою одягу, косметики, прикрас, тілесних маркерів (додання тілу бажаної форми, пірсинг, татуювання та ін.) [3, с. 21].

Гендер особистості, у такому випадку, є частиною соціальної категорії гендера, за допомогою якої встановлюється й підтримується певний соціальний порядок і розподіл влади в суспільстві. Він є результатом прийняття або неприйняття пануючих і зафіксованих самим різним образом форм соціальних відносин між чоловіками й жінками (які до сього часу зберігають свою асиметричність).

У самому загальному виді в соціальній роботі виділяють три парадигми, що дають трактування гендерних досліджень: класична, модерністська, постмодерністська. Класична ґрунтується на біолого-еволюційних уявах про сексуальність. Модерністська характеризується двоїстим трактуванням статі як біологічного факту й суб'єктивного образу, зміст якого визначається соціокультурними фактами. Постмодерністська трактує стать і гендер як два способи соціального конструювання [3, с. 24].

Класична парадигма в соціальній роботі трактує гендер у якості зведеної биосоціальної характеристики, у якій анатоми-фізіологічні відмінності між людьми здобувають якості соціальних відносин. Гендер тут виступає в якості „культурної маски” біологічної статі, як соціальна „надбудова” статі. У рамках традиційного підходу досить популярна статево-рольова концепція гендера, яка зводить його до сукупності поведінкових моделей, що очікуються від чоловіків і жінок у конкретному соціокультурному просторі. Її основна ідея полягає в тому, що в силу біологічних причин жінки мають переважно експресивні характеристики, тоді як чоловіки – інструментальні [3, с. 27]. Співвідношення понять статі й гендера в традиційному ключі з'являється в наступному виді: біологічна стать – це даність, а гендер – соціальний статус, що досягається, це пов'язано з виконанням певних соціальних ролей. У процесі соціалізації стать стає гендером – особистісним атрибутом, який рано фіксується (приблизно в п'ятирічному віці) і потім залишається незмінним і невідчужуваним. Подальший гендерний розвиток особистості відповідно цій методологічній парадигмі, полягає тільки в збагаченні змісту рольового репертуару, у його відтворенні й зміцненні.

Прив'язка полоролевої концепції гендера до біологічного диморфізму людини в остаточному підсумку веде до асоціального розуміння гендера й постійному пошуку біологічних корелятивів для соціально-психологічних даних, причому біологічні фактори розглядаються як причина спостережуваних відмінностей і основа для їхньої інтерпретації.

Модерністська парадигма в гендерних дослідженнях у соціальній роботі характеризується двоїстим трактуванням статі як, з одного боку, біологічного, а з іншого – соціокультурного феномена. Тут гендер зводиться до суб'єктивних вистав про те, чим є для людини його об'єктивно існуюча біологічна стать [2, с. 145]. У рамках цього підходу прийнято вважати, що люди довільно конструюють соціальний образ

біологічної підлоги, використовуючи обумовлені природою тілесні характеристики. Гендер виявляється „культурною схемою” (або „лінзою”), що впорядковує й типізує будь-яке пов'язане зі статевою приналежністю знання особистості про себе. Поняття „гендерна схема” було введено американською дослідницею Сандрой Бем. Відповідно до її концепції людей самостійно моделює власна поведінка, довільно комбінуючи якості й способи міжособистісної взаємодії, зафіксовані в наявних культурні (гендерних) схемах. Одні люди демонструють виражену „гендерну схематичність”, тому що у всьому покладаються на типові зразки відповідних якостей і моделі поведінки. Інші обділяють більше уваги точному відтворенню готових зразків, засвоюючи те, що їм видається більш підходящим, з різних гендерних схем.

У модерністській парадигмі гендер виступає і як особливий соціальний інститут, що забезпечує функціонування відносин влади в суспільстві [4, с. 200]. З позицій соціального конструювання гендера і стать, і гендер є досяжними соціальними статусами. Так само як раса, етнічна приналежність і соціальний клас, гендерні категорії інституціоналізовані культурою й соціумом. Життя кожної людини із самого народження формують соціокультурні норми й правила. Хоча деякі суспільства є расово й етнічно гомогенними, а іноді й гомогенними по соціальному статусу, немає жодного суспільства, яке було б гомогенно в гендерному відношенні. Поділ соціального миру на чоловіків і жінок настільки глибок, що з моменту народження, як тільки стать дитину стає відомою, батьки, лікарі, акушерки й усі навколишні немовляти „створюють гендер”, реалізуючи принцип полові диференціації.

Навіть у дорослий період життя, коли гендерний статус стабільний, ми звичним образом моделюємо гендер у кожній конкретній ситуації. У реальності й у повсякденних практиках гендер пронизує всі аспекти нашого життя від мікро- до макрорівня. Будучи соціальним статусом, гендер фундаментальний, інституціоналізований і постійний, і проте, оскільки члени соціальних груп повинні постійно (усвідомлюють вони це чи ні) „створюють гендер”, щоб підтримувати свій статус, тут завжди існує потенціал змін. Гендерні відмінності відбивають особливості соціального порядку правила, що встановлює, взаємодії й комунікації статей.

Постмодерністська парадигма гендерних досліджень у соціальній роботі відмовляється від двоїстої інтерпретації статі як біологічного й соціального феномена. Її суть полягає в тому, що стать завжди є соціальною категорією, яка приписується біологічному організму на підставі довільно виділюваних критеріїв [3, с. 45]. Біологічна стать як об'єктивний феномен не існує: він теж є соціальний конструкт, оскільки біологічні особливості, на підставі яких ми ділимо людей на чоловіків і жінок, є довільно встановленими критеріями типізації внутрішньовидової різноманітності на підставі відмінності

репродуктивних систем. Гендер і стать виявляються різними способами репрезентації сексуальності особистості за допомогою соціальних інститутів: науки, родини, ЗМІ, права, утвору, мистецтва, моди і т. д. Ці репрезентації варіюють у широких межах: від нормативних гендерних дисплеїв до повного розмивання границь статевої приналежності. У європейській культурі існує не дві, а як мінімум п'ять (і більш) типових технологій гендерних репрезентацій: чоловік, жінка, гетеросексуал, гомосексуал, трансгендер і т.д. Технології гендерної репрезентації ґрунтуються не тільки на категоризації репродуктивних систем, але й на категоризації сексуальних переваг. Як соціальний конструкт, гендер є продуктом соціальних і мовленевих практик, а також наукових уявлень про стать/гендер. У цьому змісті гендер ніколи не є статичним продуктом культури: він є динамічний результат постійного обговорення проблеми статі/гендеру в суспільстві й пов'язаної із цим дискурсом соціальної перцепції індивідуально-особистісних особливостей людини. Інакше кажучи, те, що ми говоримо й думаємо про гендер, те й визначає, яким він є.

Таким чином, методологічною підставою для гендерних досліджень в області соціальної роботи, так само як для гендерно-орієнтованих досліджень в інших сферах науки, є гендерна теорія. Згідно з фундаментальним положенням гендерної теорії майже всі, що традиційно вважалися „природними” відмінності між підлогами мають під собою не біологічну, а соціальну основу. Ці відмінності конструюються в суспільстві під впливом соціальних інститутів, що репрезентують традиційні вистави про ролі чоловіків і жінок у суспільстві, про маскулітність й фемітність, які і є базовими категоріями гендерних досліджень.

У традиційній культурі уявлення про маскулітність й фемітність різко диференційовані й сконструйовані за принципом бінарної опозиції. Крім того, ці категорії вибудовані ієрархично при домінуючій ролі маскулітності. Таким чином, гендерна диференціація є основою системи влади в традиційній культурі. Гендерний підхід прагне дати не простий опис особливостей статусу, ролей і інших аспектів життя чоловіків і жінок, але й аналіз влади й домінування, які в суспільстві затверджують за допомогою гендерної диференціації.

Гендерний підхід є методологією аналізу гендерних характеристик особистості й психологічних аспектів міжстатевих відносин [2, с. 54]. Він вивчає наслідки полові диференціації й ієрархичності (чоловіче домінування й жіноче підпорядкування) у відносинах між чоловіками й жінками й у процесі їх індивідуального життєвого шляху. Дана методологія дає можливість відійти від точки зору про зумовленість чоловічих і жіночих характеристик, ролей, статусів і твердої фіксованості статево-рольових моделей поведінки; вона показує шляхи розвитку й самореалізації особистості, вільної від традиційних гендерних стереотипів.

Отже, основні завдання гендерних досліджень у соціальній роботі насамперед пов'язані з її інституціоналізацією як області наукового знання й навчальної дисципліни. Тобто це прагнення чітко визначити предмет дослідження, конкретизувати напрямку розвитку, обґрунтувати адекватні методичні уявлення й принципи дослідження, накопичити відповідні дані. Конкретні завдання досліджень – це аналіз тих змін у системі статево-рольових уявлень, які обумовлені трансформаціями соціуму. Гендерні дослідження виявляють механізми конструювання гендерної ідентичності в різних тимчасових і соціокультурних контекстах, а також обґрунтовують можливість зміни ідентичності чоловіків і жінок у сучасній ситуації.

Перспективу подальших досліджень порушеної нами в статті проблеми вбачаємо в аналізі гендерних теорій у соціальній роботі, що забезпечують функціонування гендерної рівності у суспільстві, забезпечення рівних прав і можливостей для жінок і чоловіків.

Література

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с. **2. Гендерний** аналіз українського суспільства / Т. Мельник, Л. Кобелянська, Л. Смоляр. – К., 1999. – 293 с. **3. Малкина-Пых И. Г.** Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 928 с. **4. Мельник Т. М.** Міжнародний досвід гендерних перетворень / Т. М. Мельник. – К. : Логос, 2004. – 320 с.

Маркова Н. В. Гендерні аспекти соціальної роботи

У статті проаналізовано основні питання гендерних досліджень у сучасній теорії соціальної роботи. Показано, що проблема співвідношення статі та гендеру наскрізна в усіх сферах життя і актуальна для кожної людини. Доведено, що гендерний вимір стає складовою всіх стратегічно важливих напрямів державної політики.

Ключові слова: гендер, стать, гендерні аспекти соціальної роботи.

Маркова Н. В. Гендерные аспекты социальной работы

В статье проанализированы основные вопросы гендерных исследований в современной теории социальной работы. Показано, что проблема соотношения пола и гендера пронизывает все сферы жизни и актуальна для каждого человека. Доказано, что гендерное измерение становится составной всех стратегически важных направлений государственной политики.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерные аспекты социальной работы.

Markova N. V. Gender aspects of social work

In the article analyzes the main issues of gender studies in the modern theory of social work. It is shown the problem of the relations of sex and

gender permeates all spheres of life and is relevant to everyone. It is proved gender becomes an integral dimension of all strategically important areas of public policy.

Key words: gender, sex, gender aspects of social work.

УДК 364-781.5

Дєдов Є. Г.

МЕТОДИ МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Соціальна робота як і будь-який вид іншої діяльності потребує відповідного управління. Менеджмент соціальної роботи є одним із різновидів соціального управління, тобто управління, що здійснюється в системі „людина-людина”. Виходячи з цього, видно що для менеджменту соціальної роботи характерні риси, властиві всім видам управління так і специфічні, характерні лише для управління соціальною роботою. Специфіка цієї управлінської діяльності визначається набором специфічних завдань і функцій, що має вирішувати соціальний працівник.

Ефективне вирішення завдань менеджменту соціальної роботи вимагає підбору оптимальних методів управління. Проблема вибору методів менеджменту соціальної роботи ускладнюється тим відрізняють декілька рівнів соціальної роботи, на яких вирішуються різні завдання від планування до контролю в соціальній роботі.

Аналіз літератури свідчить про те, що проблема методів менеджменту соціальної роботи залишається слабо вивченою. Не в кожній книзі із проблем менеджменту соціальної роботи представлений окремий параграф, присвячений саме методам менеджменту соціальної роботи. Аналіз праць із проблем менеджменту соціальної роботи свідчить, що обрана нами проблеми представлена невеликою кількістю праць. Серед науковців, які займалися саме методами менеджменту соціальної роботи виступають наступні Є. Комаров, О. Войтенко, О. Зарецький, О. Безпалько, Р. Вайнола, К. Шендеровський та ін. Але єдиної спільної думки щодо проблеми методів менеджменту соціальної роботи поки не існує.

Метою даної статті є висвітлення основних методів менеджменту соціальної роботи та підходів до їх класифікацій.

Кажучи про методи менеджменту соціальної роботи, ми маємо на увазі конкретну дію, що сприяє якісній зміні суб'єкта. Таке розуміння не є новим, проте для завдань нашої статті воно найбільш близьке. Ускладнює вірне розуміння методів менеджменту соціальної роботи специфіка управлінської діяльності. Адже в літературі зустрічаються два терміни: „Менеджмент соціальної роботи” та „менеджмент в соціальній

роботі”. перше значення припускає управління самими соціальними закладами, а друге – управління якістю надання послуг”.

Методи в управлінні соціальною роботою грають подвійну роль, оскільки, з одного боку він виступає як спосіб, шлях пізнання і застосування знань в соціальній практиці, а з іншого боку, як конкретна дія, що сприяє якісній зміні об’єкта чи суб’єкта [2].

У більшості джерел із проблем класифікації методів менеджменту соціальної роботи визначаються такі групи спеціальних методів менеджменту соціальної роботи: організаційні (адміністративні), соціально-економічні, педагогічні, психологічні [2, с. 3].

Соціально-економічними методами прийнято вважати всі засоби, якими спеціалісти здійснюють вплив на матеріальні, моральні, сімейні та інші соціальні інтереси й потреби клієнта. До соціально-економічних способів впливу належать моральне заохочення, встановлення пільг та ін.

Організаційні (адміністративні) методи менеджменту соціальної роботи розглядаються в контексті організації діяльності структури соціальних служб. Реалізація цієї групи методів можлива лише за умов наявності відповідних нормативно-правових документів. Організаційно-адміністративні методи закріплюють права та повноваження, обов’язки, відповідальність кожної ланки в органах управління соціальними службами; дозволяють здійснити оперативне втручання, уточнення, вирішити епізодичні завдання. до основних методів цієї групи належать: регламентування, нормування та інструктування.

Регламентування – це спосіб організаційного впливу, що полягає в розробці та введенні в дію організаційних положень, обов’язкових для виконання в органах управління соціальними службами та установами (накази, типові положення, посадові інструкції тощо).

Нормування – це встановлення нормативів з обмеженнями, що виступають орієнтирами в діяльності соціального працівника (наприклад, нормативи чисельності клієнтів із розрахунку на одного соціального працівника, нормативи часу обслуговування тощо).

Інструктування – це метод організації найбільш толерантного соціального впливу, сутність якого полягає в роз’ясненні завдання, можливих шляхів його розв’язання, перешкод і наслідків неправильних дій клієнта, застереження його від можливих помилок. найбільш розповсюдженими прийомами інструктування є консультація та інформування.

Неабияку увагу серед керівників соціальних служб заслуговують педагогічні методи. Серед них виділяють такі: методи формування свідомості, переконання, навіювання. Методи формування свідомості спрямовані на формування певних понять, оцінок, суджень, світогляду особистості. Методи переконання – це способи впливу на раціональну сферу особистості за допомогою логічно аргументованої інформації об’єктом впливу. важливою відмінністю навіювання від переконання є його спрямованість не на логіку та розум особистості, її здатність

мислити та розмірковувати, а на емоції людини, її готовність отримати готові інструкції до дії. Метод прикладу – це метод виховання, що ґрунтується на свідомому відтворенні особистістю певних способів поведінки.

Наступна група – це методи організації діяльності. Цю групу методів розглядають як способи закріплення, формування позитивного досвіду поведінки, відносин, дій та вчинків. Найбільш типовими методами організації діяльності є методи доручення, соціального навчання та закріплення позитивного досвіду.

Так, доручення є методом організації соціально керованої діяльності. За типологією розрізняють управлінські та виконавські доручення, постійні та тимчасові, індивідуальні, групові. В соціально-педагогічній практиці набув поширення метод чергування творчих доручень. До соціально-педагогічних умов успішного застосування методу доручення слід віднести: наочність, гласність виконання доручення, забезпечення методичної підтримки в ході його виконання, урахування інтересів та соціального досвіду клієнта.

Серед інших методів менеджменту соціальної роботи виділяють цілу групу методів стимулювання діяльності, які спрямовані на стимулювання особистості до покращення чи зміни своєї поведінки, розвитку мотивації на соціально схвалені способи та види діяльності. серед методів стимулювання відзначають: методи позитивного підкріплення, методи негативного підкріплення, методи змагання.

Допомагає отримати управлінську інформацію група соціологічних методів, які використовуються найчастіше з метою збору інформації щодо окремих суспільних проблем і визначення ставлення людей до них.

Заслужує на увагу метод спостереження – це один з емпіричних методів дослідження, який полягає в безпосередньому та цілеспрямованому сприйнятті навколишньої дійсності. В соціальній роботі воно здебільшого використовується для збору інформації про поведінку конкретної людини чи групи осіб.

Наступний метод, який дозволяє отримати управлінську інформацію – це метод опитування. Опитування – це спосіб отримання інформації про суб'єктивний світ людей, їх нахили, судження мотиви діяльності.

В менеджменті соціальної роботи варто використовувати такий метод як анкетування. Різновидом анкетування є фокус-група, яке найчастіше використовують соціальні працівники у повсякденній роботі. Метод фокус-груп – це групове інтерв'ю, яке проходить у формі групової дискусії та спрямоване на отримання від її учасників „суб'єктивної інформації” про те, як вони сприймають певні події та явища.

Вище визначені класифікації методів менеджменту соціальної роботи складають групу загально управлінських методів. Із теорії менеджменту соціальної роботи відомо, що для менеджменту соціальної роботи характерні як загальні риси, так і специфічні. Специфіка

менеджменту соціальної роботи проявляється в тому, що управління здійснюється в системі „людина-людина”, тобто один суб’єкт управляє іншим суб’єктом (між людьми суб’єкт-суб’єктні відносини). Менеджер соціальної роботи має відбудовувати суб’єкт-суб’єктні відносини із підлеглими таким чином, щоб отримувати максимальний позитивний ефект від цієї взаємодії (прибуток, подяка від вищого керівництва, клієнтів, позитивний імідж, високий рівень громадських зв’язків, належне фінансування). Не буде зайвим описати специфіку менеджменту соціальної роботи, бо вона напряму впливає на вибір та різноманітність методів менеджменту соціальної роботи.

Специфіка менеджменту соціальної роботи визначається із головної мети соціальної роботи – надання соціальної допомоги тим, хто її дійсно потребує. Виділяють наступні особливості менеджменту соціальної роботи: 1) соціальний характер управлінської інформації; 2) використання методів мотивації з метою створення зацікавлення в роботі і обмежене використання адміністративно-командних методів менеджменту; 3) професійна компетентність керівника соціальної служби; 4) неможливість точного прогнозування результатів управління (соціальні проблеми неможливо повністю вирішити – рішення однією соціальної роботи призводить до появи іншої соціальної проблеми); 5) важливість поточного та кінцевого результатів управління. Таким чином, можна стверджувати, що менеджмент соціальної роботи має гуманістичний, людиноцентристський характер, й орієнтується на соціально-психологічні пріоритети в засобах управління [5].

Загальнонауковою методологічною основою менеджменту соціальної роботи є системний підхід. Відомо, що систему менеджменту соціальної роботи складають об’єкт і суб’єкт, взаємозв’язки між ними, функції підсистем, та організаційна структура управління. Системний підхід дозволяє зрозуміти сутність менеджменту соціальної роботи і звернути увагу на методи які раніше теоретики не відносили до групи методів менеджменту соціальної роботи. Так, американський спеціаліст із соціальної роботи П. Спікер відносить рядових соціальних працівників до суб’єктів управління, які наділені повноваженнями самостійно приймати рішення [4]. Відповідно до об’єктів менеджменту соціальної роботи він відносить клієнтів та ресурси клієнта і соціальних служб, а в якості суб’єктів поряд з іншими він розглядає і рядових соціальних працівників. Ми розподіляємо дану точку зору стосовно вітчизняної соціальної дійсності. Віднесення рядових соціальних працівників до суб’єктів управлінської діяльності несе в собі методологічні можливості, нове розуміння соціальної роботи.

Суб’єкт і об’єкт менеджменту соціальної роботи взаємодіють між собою по каналам прямого та зворотного зв’язку, по яким передається інформація від суб’єкта до об’єкта. Суб’єкт управління здійснює свій вплив на керований об’єкт за допомогою функцій управління (загальних і конкретних) [5].

В практиці соціальної роботи країн використовується термін „активізація”, який містить в собі управлінську спрямованість на об’єкт менеджменту соціальної роботи. Активізація змінює технологію управління наданням соціальної допомоги (технологію менеджменту соціальних послуг), при якому соціальна не намагається вирішити проблеми клієнта за нього. Клієнту необхідно надавати відповідні ресурси, які дозволяють йому здійснювати самостійну і незалежну життєдіяльність, а не бути утриманцем соціальних служб та закладів [5].

Таким чином, використання нових підходів в менеджменті соціальної роботи змінює ставлення до соціальної політики, яка розглядається як ключовий елемент розвитку людського потенціалу, а не як витратний механізм держави по відношенню до своїх громадян. Соціальна політика у всіх її проявах: соціальна робота, освіта, соціальне обслуговування – розуміється як ключовий елемент розвитку людського потенціалу. В умовах соціально орієнтованої економіки з’являється термін людський капітал, як визнання вигідності інвестування в розвиток людини.

Вищесказане дозволяє вважати методами менеджменту соціальної роботи наступну класифікацію методів: залежно від позиції взаємодії соціального працівника і клієнта. Розрізняють наступні: метод „рівний-рівному”, метод індивідуальної соціальної роботи, метод групової соціальної роботи, метод роботи в громаді.

Так, метод рівний рівному містить в собі інформаційно-управлінський механізм. Адже це спосіб надання та поширення достовірної інформації шляхом довірливого спілкування в межах організованого заходу (акція, тренінг). Щоб здійснити такий захід, соціальні служби мають спеціально до цього підготувати волонтерів.

Вирішення завдань соціальної роботи пов’язане з необхідністю організації взаємодії соціального працівника і клієнта, при цьому закладені в основу цієї взаємодії соціально-психологічні механізми будуть відрізнятися в залежності від категорії клієнтів (індивід, група чи громада).

Метод індивідуальної соціальної роботи ми відносимо до групи методів менеджменту соціальної роботи. Його сутність полягає в підтримці і створенні ситуації для клієнта, яка змушує клієнта подолати життєві перешкоди (антикризове управління). В основі метода покладений механізм адаптації клієнта до життєвої ситуації. Складовими цього методу є наступні: встановлення комунікації, вивчення та аналіз проблемної ситуації, визначення мети і завдань спільної роботи; корекція із соціальним оточенням; оцінка результатів спільної роботи. Кожний з цих етапів по суті є ознаками управління соціальними проблемами.

Метод групової роботи активно застосовується в соціальній роботі. Він дозволяє управляти соціальними проблемами клієнтів і добиватися якісних змін у вирішенні проблем клієнтів, пов’язаних із між особистісними і між груповими стосунками. Головною перевагою

групової форми роботи є здобуття особистісного досвіду поведінки в групі людей. Група людей в процесі взаємодії не пропонує еталонів певних норм поведінки, вона допомагає усвідомити емоційний стан, почуття, допомагає сформуванню готовності до відповідальності особистості за своє майбутнє. Кінцевою метою групи є психологічні зміни у свідомості людей, які надають їм можливість вирішити власні соціальні проблеми.

Управляючи проблемами клієнтів, соціальні працівники мають відрізнити такі види груп: групи відновлення, освітні групи, групи самопомоги, терапевтичні групи. Мета роботи групи має прямий вплив на рольовий репертуар соціального працівника. Соціальний працівник може виконувати роль організатора, координатора зовнішніх і внутрішніх зв'язків групи, посередника, тренера та ін. А це вже навички супервізорства, яке є елементом менеджменту соціальної роботи. Супервізорство є одним з напрямків роботи з кадрами.

Наступний метод, що заслуговує нашої уваги, метод роботи в громаді. Цей метод будується на взаємодії соціальних служб та соціального працівника з представниками різних соціальних груп на місцевому чи регіональному рівні. До пріоритетних завдань роботи в громаді слід віднести: розвиток соціальних зв'язків в громаді, впровадження, розробка, оцінка соціальних програм, покращення соціального добробуту населення. Головна мета роботи в громаді – це активізація розвитку громади та покращення моделі її життєдіяльності.

Не менш специфічним є метод проектування соціальної послуги. Його слід також вважати методом менеджменту соціальної роботи. Реалізація проектів завжди має певні складнощі. Проектування соціальної послуги входить до групи методів планування поряд із методами соціального прогнозування.

Наступна класифікація методів менеджменту соціальної роботи пов'язана із організаційними методами. Російські науковці Є. Комаров, О. Войтенко виділяють ряд методів, що дозволяють створювати соціальні системи, впливати на них. На їх думку, використання цих методів дозволяє вирішити таку проблему як створення організацій, в тому числі і в соціальній роботі. Для вирішення цього завдання використовуються нормативно-функціональний метод, цільовий метод, інформаційно-технологічний метод, блоковий метод розробки організаційних структур і методи реорганізації [1].

Не має сенсу розкривати сутність кожний з цих методів менеджменту соціальної роботи, бо вони відносяться до групи загальноуправлінських методів.

Наприкінці статті варто зупинитися на трьох основних підходах стосовно до класифікацій методів менеджменту соціальної роботи. Перший підхід полягає в тому, що методи менеджменту поділяють на окремі групи для більш глибокого пізнання їх змісту, для „інвентаризації”.

Другий підхід називають в літературі аспектним. Представники цього підходу вважають, що будь-який метод має різноманітні аспекти – організаційний, адміністративний, соціальний, економічний, та психологічний.

Третій підхід частіше називають емпіричним. Прибічники цього підходу вважають безпідставною будь-яку класифікацію методів менеджменту, бо вона не потрібна в практиці. В конкретній ситуації менеджер має вирішити проблему, який метод варто використовувати, проте менеджера зовсім не цікавить до якої групи цей метод має належати.

Таким чином, в статті є спроба класифікувати за різними ознаками методи менеджменту соціальної роботи. Перспективою подальших теоретичних досліджень є вивчення проблеми методів менеджменту соціальної роботи, подальше виявлення нерозкритих аспектів цієї проблеми.

Література:

1. **Комаров Е. И.** Менеджмент социальной работы : [учебное пособие для студентов] / Е. И. Комаров, А. И. Войтенко. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 288 с. 2. **Соціальна** робота в Україні : навч. посіб. / [І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.]. – К. : Центр видавничої літератури, 2004. – 256 с. 3. **Зарецкий А. Д.** Менеджмент социальной работы : учебное пособие / А. Д. Зарецкий – Ростов : Феникс, 2008. – 187 с. 4. **Сидоров В. Н.** Профессиональная деятельность социального работника : ролевой подход : Учебное пособие / В. Н. Сидоров. – Винница : «Глобус-пресс, 2006. – 408 с. 5. **Дедов Є.Г.** Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Є. Г. Дедов. – Луганськ, 2009. – 20 с.

Дедов Є. Г. Методи менеджменту соціальної роботи

В статті розглядаються основні методи менеджменту соціальної роботи. Пропонуються різноманітні підходи до класифікації методів менеджменту соціальної роботи, зміст методів.

Ключові слова: методи менеджменту соціальної роботи.

Дедов Е. Г. Методы менеджмента социальной работы

В статье рассматриваются основные методы менеджмента социальной работы. Предлагаются различные подходы к классификациям методов менеджмента социальной работы, содержание методов.

Ключевые слова: методы менеджмента социальной работы.

Dedov E. G. Methods of social work management

In the article seems based methods of social work management. Propose different classifications for methods social work management, content of methods.

Key words: methods of social work management.

УДК 37.091.12:36-051

Островська Н. О.

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ СПЕЦІАЛІСТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

На сучасному етапі розвитку соціальної роботи в Україні як фахової діяльності підвищився інтерес не тільки до проблем розвитку теорії та практики соціальної роботи, але і до особистості професіонала, його особливостей та якісних характеристик. В цьому контексті особливу актуальність отримують проблеми розвитку професійної майстерності соціальних працівників, розширення кадрового потенціалу соціальних служб та шляхів посилення підготовки та перепідготовки спеціалістів соціальної сфери, саме тому метою нашої статті є теоретичний аналіз професійної майстерності спеціаліста соціальної роботи.

Перш ніж перейти до вивчення питання професійної майстерності соціального працівника, необхідно звернутися до таких понять як „професія”, „професійність” та „професійна майстерність”.

У розмаїтті людських діяльностей особливе місце посідає професійна діяльність. Дефініція „*професія*” визначається як рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок та є для когось джерелом існування; фах, спеціальність, ремесло, кваліфікація, вона потребує певної підготовки і є зазвичай джерелом існування, відображає стійкий розподіл праці за основними напрямками виробництва, службової діяльності” [2, с. 59].

На думку Є. Холостової, *професія* – це готовність до виконання соціально-доцільної діяльності, що змінює соціальний світ людини та максимально мобілізує потенціал кожної людини для вирішення складних проблем, адекватної реакції на зміни в суспільстві й особистісному житті [7].

Простіше кажучи, *професія* – це рід діяльності, занять людини, що володіє комплексом спеціальних знань і практичних навичок, придбаних в результаті поглибленої загальної і спеціальної підготовки та досвіду роботи.

З поняття „професія” витікає таке поняття, як „професійність”, а в контексті теми нашої статті нас цікавить саме „*професійність в соціальній роботі*”, яка визначається як постійно підтримувані на

високому рівні знання, уміння та навички фахівця, що забезпечують кваліфіковану підтримку та допомогу людям у вирішенні їх життєвих проблем, досягнення високої якості праці та результатів.

Професійність соціального працівника характеризується наявністю у нього:

- професійного покликання;
- глибокої мотивації до виконання праці в різних її соціальних модифікаціях;
- духовно-етичних якостей та соціально-генетичної схильності до роботи з людиною;
- професійних знань та професійних умінь;
- професійної майстерності;
- об'єктивно-критичного ставлення до своєї діяльності;
- здатності все життя вчитися та досягати самореалізації;
- професійної гордості як соціально-психологічного стану особистості [7].

Соціальна робота об'єднує в собі і покликання, і професію, тому професійність може вимірюватися ступенем гармонізації цих складових, їх цілісністю та системністю.

Становлення професійності завжди починається з професійної підготовки та виховання фахівців, поетапного формування системи практичних навичок системи соціальної роботи та *професійної майстерності*.

За акмеологічного підходу (Е. Зеєр) шлях особистості до вершин професіоналізму має п'ять стадій (ступенів): оптацію, професійну підготовку, адаптацію, власне професіоналізацію та досягнення майстерності в обраній справі [5, с. 242]:

- „оптація” (лат. optatio – бажання, обрання) – це формування особистих намірів, усвідомлений вибір професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;
- „професійна підготовка” – формування професійної спрямованості та системи професійних знань, умінь та навичок, набуття досвіду теоретичного та практичного вирішення професійних ситуацій і завдань;
- „професійна адаптація” – входження в професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних і професійних якостей, досвід самостійного виконання професійної діяльності;
- „професіоналізація” – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійно важливих якостей та умінь у відносно стійкі професійно значущі утворення, кваліфіковане виконання професійної діяльності;
- „професійна майстерність” – повна реалізація, самоздійснення особистості в професійній діяльності (творчо-креативний принцип) на основі рухомих інтегральних психологічних новоутворень.

Професійна майстерність як складова частина професійності в соціальній роботі є сукупністю наступних якостей фахівця, які відображають ступінь його кваліфікації, рівень знань та навичок у здійсненні комплексу заходів із надання соціальних послуг населенню:

- висока кваліфікація працівника, який пройшов спеціалізовану підготовку та навчання, володіння стійкими навичками в області роботи з різними категоріями населення, ефективного застосування на практиці сучасних технологій в області соціальної роботи;
- висока компетентність та відповідність дій вимогам державних стандартів в області соціального обслуговування;
- максимальне використання знань та умінь в області соціальної роботи у поєднанні з індивідуальними здібностями;
- надійність та відповідальність, адекватна реакція на соціально-економічні зміни у суспільстві;
- компетентне використання досягнень соціальних наук і соціальних технологій для гармонізації відносин у соціумі;
- уміння завойовувати довіру у клієнтів і колег, проявляти чуйність, впливати на людей, знаходити підхід рефлексії до клієнта та його проблем [7, с. 370].

Це дозволяє говорити про людину, яка володіє означеними якостями і здійснює організацію різних видів діяльності, як про цілісний суб'єкт професійної діяльності, що досить повно характеризує особистість соціального працівника. Структура особистісного потенціалу при цьому включає такі компоненти [3, с. 36]:

- а) професійні знання, вміння і навички (кваліфікаційний потенціал);
- б) інтелектуальні здібності (освітній потенціал);
- в) працездатність (психофізіологічний потенціал);
- г) креативні здібності (творчий потенціал);
- д) готовність до співпраці і взаємодії (комунікативний потенціал);
- є) ціннісно-мотиваційну сферу (морально-етичний потенціал).

Іншими словами, **професійна майстерність** – це рівень оволодіння індивідом своєю спеціальністю, своєю професією; це показник залучення працівника соціальної служби до професіоналізму в соціальній роботі.

Професійна майстерність соціального працівника більшою мірою залежить від особистих якостей професіонала, а також від його знань й умінь, що визначається об'єктивними й суб'єктивними факторами. Саме об'єктивними факторами формування професійної майстерності соціального працівника є система знань, умінь, навичок [8].

Розглядається майстерність і як вияв власного „Я” у професії, як самореалізація особистості соціального працівника в професійній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів взаємовпливу в кожній професійній ситуації. Така доцільність є результатом засвоєння

системи знань і уявлень про теорію та практику соціальної роботи, а також індивідуальні особливості спеціаліста, його спрямованість, здібності та психофізичні дані.

Критеріями професійної майстерності соціального працівника є гуманність, науковість, професійна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

До елементів професійної майстерності належать [1]:

1. *Гуманістична спрямованість професійної діяльності.* Полягає в спрямованості діяльності соціального працівника на особистість іншої людини, утвердження найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Передбачає гуманістичний вияв його ціннісного ставлення до соціальної роботи, її мети, змісту, засобів, суб'єктів.

2. *Професійна компетентність, професіоналізм.* Передбачають наявність професійних знань, умінь та навичок. Особливостями професійних знань є їх комплексність, внутрішня мотивація на їх використання, творчий підхід та здатність до самоосвіти.

3. *Здібності до роботи в соціальній сфері.* Сукупність психічних особливостей соціального працівника, необхідних для успішного оволодіння професійною діяльністю, її ефективного здійснення.

4. *Професійна техніка* (мистецтво, майстерність, уміння). Є сукупністю раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки соціального працівника, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним технологій, методів і прийомів професійної діяльності з клієнтом, відповідно до мети соціальної роботи, об'єктивних та суб'єктивних їх передумов. Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки спеціаліста: високу культуру мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою, жестами; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки (розуміння власного психічного стану, уміння керувати собою); здатність до „бачення” внутрішнього стану клієнтів і адекватного впливу на них.

В оволодінні професійною майстерністю можна виокремити кілька рівнів [6]:

Елементарний рівень. У соціального працівника наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше – це володіння знаннями для виконання професійної дії. Проте через брак спрямованості на розвиток клієнта, техніки організації діалогу продуктивність його професійної діяльності є невисокою.

Базовий рівень Соціальний працівник володіє основами професійної майстерності соціальної роботи: гуманістично зорієнтований, стосунки з клієнтами і колегами розвиваються на позитивній основі. Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у вищому навчальному закладі.

Досконалий рівень Характеризується чіткою спрямованістю дій соціального працівника, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у

спілкуванні. Фахівець самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалій проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості клієнта.

Творчий рівень. Характеризується ініціативністю та творчим підходом до організації професійної діяльності. Соціальний працівник самостійно конструює оригінальні професійно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Отже, майстерність соціального працівника залежить від його культури, від отриманого їм загальної і професійної освіти. Особливу значущість має теоретична і практична психологічна і педагогічна підготовка [4].

В процесі професійної діяльності людина стає фахівцем, частиною професійного співтовариства. З досвідом приходять професійна зрілість й майстерність, які виявляються не тільки у високих показниках професійної діяльності, але й в динаміці життєвих цілей і мотивації. Хоча майстер-професіонал завжди прислухається до оцінки „значущого оточення”, можна вважати, що по мірі зростання майстерності потреба у самоповазі, яка заснована на професійній компетентності, упевненості, свободі та незалежності, стає для нього більш значущою, ніж потреба у визнанні його заслуг і досягнень з боку оточення. Разом з тим, висока самооцінка майстра пов’язана з критичним ставленням до себе, критичною оцінкою своїх думок, дій та вчинків.

На основі аналізу професійних біографій соціальних працівників можна виділити декілька чинників, що заважають розвитку майстерності:

- невміння чітко сформулювати свої потреби у сфері професійної діяльності, якщо вони не стосуються соціальних і матеріально-технічних умов праці;
- норми, що склалися в професійному середовищі, принципи, ціннісні уявлення далеко не завжди узгоджуються з самобутністю того або іншого соціального працівника;
- власний життєвий та професійний досвід, що становить багатство соціального працівника, стає бар’єром для сприйняття нового.

Таким чином, роблячи висновок можна сказати, що без високого рівня професіоналізму та професійної майстерності в соціальній роботі неможливими є здійснення соціального захисту, опіки та піклування, надання соціальних послуг клієнтам на належному рівні з метою вирішення їх складних життєвих ситуацій. Саме тому кожний соціальний працівник повинен враховувати позитивні та негативні фактори, які впливають на формування його професіоналізму та постійно саморозвиватися та самоудосконалюватися на своєму шляху до професійної майстерності.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник] / Н. П. Волкова. – Київ : Видавничий центр „Академія”, 2001. – 576 с. **2. Думко Ф. К.** Підготовка курсантів до роботи з неблагополучними сім'ями / Ф. К. Думко. – Одеса : Астропринт, 2002. – 168 с. **3. Капська А. Й.** Соціальна робота: технологічний аспект : [навчальний посібник] / А. Й. Капська. – К. : ЦСССДМ, 2004. – 364 с. **4. Кузьміна Н. В.** Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с. **5. Основы социальной работы :** [учебник] / отв. ред. П. Д. Павленок. – М., 2001. – 395 с. **6. Педагогічна майстерність :** [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с. **7. Социальная работа : теория и практика :** [учебное пособие] / отв. ред. д. и. н., проф. Е. И. Холостова, д. и. н., проф. А. С. Сорвина. – М : ИНФРА-М, 2002. – 427 с. **8. Яблокова Е. А.** Теоретические проблемы профессионализма работников социальных служб / Е. А. Яблокова, Л. И. Катаева // Профессиональное мастерство работников социальных служб. – М., 1999. – С. 25 – 41.

Островська Н. О. Професійна майстерність спеціаліста соціальної роботи

У даній статті розглядаються теоретичні основи професійної майстерності соціального працівника, а саме: розкриваються такі категорії, як „професія”, „професійність” та „професійна майстерність”; визначаються стадії формування професіоналізму особистості; розкриваються якості фахівця, які відображають ступінь його професійної майстерності, а також охарактеризовано критерії, складові та фактори формування професійної майстерності соціального працівника.

Ключові слова: „професія”, „професійність соціального працівника”, „професійна майстерність соціального працівника”.

Островская Н. А. Профессиональное мастерство специалиста социальной работы

В данной статье рассматриваются теоретические основы профессионального мастерства социального работника, а именно раскрываются такие категории, как „профессия”, „профессионализм” и „профессиональное мастерство”; определяются стадии формирования профессионализма личности; раскрываются качества личности специалиста, которые отображают степень его профессионального мастерства, а также дано характеристику критериям, составляющим и факторам формирования профессионального мастерства социального работника.

Ключевые слова: „профессия”, „профессионализм социального работника”, „профессиональное мастерство социального работника”.

Ostrovskaya N. O. Professional mastery of specialist of social work

In this article were examined theoretical bases of professional mastery of development worker, were opened up such categories, as „profession”, „professionalism” and „professional mastery”; were determined the stages of forming of professionalism of personality; were opened up personalities of specialist that represent the degree of his professional mastery and also were given description to the criteria, constituents and factors of forming of professional mastery of development worker.

Key words: „profession”, „professionalism of development worker”, „professional mastery of development worker”.

УДК 371.133

Ларіонова Н. Б.

ПРОФЕСІЙНЕ ПОКЛИКАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У сучасній психолого-педагогічній літературі (А. Капська, І. Мигович, В. Циба, О. Карпенко, І. Єрмаков, І. Козубовська, Н. Давакін, І. Зимняя, Л. Топчий, Н. Шмельова, Є. Яблокова й ін.) для визначення професійного рівня спеціаліста соціальної сфери використовуються такі терміни як „професіоналізм”, „професійна компетентність”, „професійна готовність”, при цьому єдині підходи до визначення змісту кожного з них, до встановлення їх чіткого співвідношення відсутні.

Крім того, представники різних наукових галузей, досліджуючи проблему професіоналізму у соціальній роботі, акцентують увагу на певних характеристиках цього широкого поняття.

Поняття „професіоналізм у соціальній роботі” дотепер недостатньо розкрито в силу об'єктивних і суб'єктивних причин. Одні дослідники переконані, що професіоналізм – це ступінь оволодіння професійними навичками; інші вважають, що „професійна підготовка” й „професійна кваліфікація” – це обов'язкові компоненти професіоналізму; треті додають до цих компонентів „етичні знання” як невід'ємну частину професійної діяльності; четверті вважають, що професіоналізм у соціальній роботі неможливий без схильності до виконання соціальної роботи, певної схильності до роботи з людьми.

На початку 90-х різні автори – Н. Давакін, І. Зимняя, Л. Топчий, Н. Шмельова, Є. Яблокова й ін. – намагалися дати визначення професіоналізму в соціальній роботі. [1; 2; 3]

Кожне це визначення має свої переваги:

- соціологи акцентують увагу на сполучних елементах професіоналізму, що історично сформувалися, елементах, які чітко проявляються й імпліцитних, схованих аспектах професіоналізму в

соціальної роботі, до яких входять: професійні цінності, способи соціальної дії, професійне покликання, глибока мотивація до професійної діяльності соціального педагога, професійна підготовка, професійна майстерність, професійна культура, професійна спеціалізація (профілізація), трудові навички, кваліфікація;

- психологи, акмеологи приділяють увагу таким аспектам становлення професіоналізму соціальних працівників, як престижність цієї професії; професійна майстерність; соціальна престижність, успішність професійної діяльності; динаміка, етапи, рівні розвитку професіоналізму; знання, уміння, навички професійної діяльності; певні індивідуально-психологічні властивості й стани особистості соціального працівника; спрямованість особистості, ієрархія мотивів, ціннісних орієнтацій. На цій основі вони виділяють три компоненти професіоналізму: професіоналізм власне діяльнісний, професіоналізм власне особистісний, професіоналізм стосовно іншого (інших);

- педагоги акцентують увагу на таких пріоритетних, на їхню думку, якостях, як мотиваційно-ціннісне відношення до професії, професійна свідомість і самосвідомість, професійно обумовлені якості й властивості особистості, готовність до професійної діяльності. Велику увагу педагоги приділяють дослідженню таких компонентів професійно-особистісного розвитку фахівців соціальної роботи, як „готовність до розвитку й саморозвитку”, „самопізнання й самопроєктування”, „самоврядування”, „самокорекція”.

Цікаві думки закордонних колег, які також дають різні визначення професіоналізму в соціальній роботі, мають різні подання про професійну компетентність соціальних працівників.

Наприклад, у США вважається, що професійна компетентність є результатом інтеграції різних типів компетентності, у тому числі: 1) концептуальної (наукової) компетентності; 2) інструментальної компетентності (володіння базовими професійними навичками); 3) інтегративної компетентності (здатності сполучати теорію й практику). [4, с. 17-18]

При цьому зарубіжні вчені розглядають компетентність як володіння методами впливу на соціальне середовище (І. Борг, М. Мюллер, Т. Стофенбіл), як сукупність знань, умінь, навичок, які дають змогу успішно виконувати завдання (М. Пиримуттер, М. Каплан), пов'язують її з операційним забезпеченням окремих дій у структурі діяльності (Г. Шрендер, М. Ворвег), а також дехто зводить професійну компетентність до знань сфери дій, у якій застосовуються ті чи інші методи (С. Дірстра, С. Доляндер) [5].

Поряд з цим, як зазначає М. Чашанов, зустрічається тлумачення поняття „компетентність” як „поглиблені знання”, „спроможність адекватно виконувати завдання”, „готовність до актуального виконання діяльності”, „ефективність дій” [6].

З точки зору Ю. Шапіра професійна компетенція фахівця включає наступні компоненти [7, с. 12]:

- *концептуальна компетенція* – розуміння теоретичних основ своєї професії, уміння аналізувати, синтезувати й формулювати проблему, що прямо зв'язано зі знаннями;

- *технічна компетенція* – здатність опанувати основними професійними навичками, у тому числі навичками дослідження, управління й аналізу загальних стратегій;

- *інтегративна компетенція* – здатність зв'язати теорію й практику;

- *контекстуальна компетенція* – розуміння соціальним працівником широкого культурного, економічного і соціального контексту, у рамках якого здійснюється професійна діяльність, тобто здатність зв'язувати специфічне, унікальне й загальне, універсальне;

- *адаптивна компетенція* – уміння передбачити й підготуватися до якихось змін, важливих у рамках даної професії;

- *міжособистісна компетенція* – уміння ефективно спілкуватися.

Професіоналізм у соціальній роботі формується на основі професійного покликання та професійної самосвідомості фахівця.

Перш ніж говорити про професійне покликання доцільно розглянути поняття „професійної мотивації”, бо саме мотиваційний компонент сприяє досягненню професійної майстерності, забезпечує перетворення знань, умінь та навичок у засоби особистісного та професійного росту.

Мотивація займає провідне місце у структурі поведінки особистості й є одним з основних понять, які використовуються для пояснення рушійних сил, діяльності в цілому. Мотив, мотивація – це спонукання до активності та діяльності суб'єкта, пов'язане з прагненням задовольнити певні потреби. У психології мотивація позначає сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які спонукають суб'єкта до активності. У соціології мотивація розглядається як усвідомлювана потреба суб'єкта в досягненні певних благ [8].

Виділяють внутрішню і зовнішню мотивацію. Якщо діяльність для особистості значуща сама по собі, то можна говорити про внутрішню мотивацію, якщо ж значущі зовнішні атрибути професії (визнання суспільства, престижність і т. п.) – переважає зовнішня мотивація. У наукових дослідженнях практичної діяльності використовуються не тільки методологія виявлення індивідуальних мотивів, але й усереднених, використовуючи які вивчають мотивацію професійної діяльності, соціальної групи.

Існує велика різноманітність мотивів, що впливають на ефективність процесу професійного самовизначення. Разом з економічними мотивами (гідна заробітна плата, наявність пільг) велике значення мають психологічні мотиви: самоповага, визнання з боку оточуючих членів колективу, моральне задоволення роботою. Ці види

мотивів базуються на вивченні потреб людини, що приводить до появи двох глобальних теорій мотивації: змістовної і процесуальної.

Згідно першому підходу потреби людини і є основним мотивом поведінки, а, отже, і діяльності особистості, основа другого підходу – процесуальні теорії [8].

У соціальній роботі вирішальне значення мають саме психологічні мотиви, бо матеріальний стимул у нашій країні, поки що, не досить великий.

У мотиваційно-ціннісному ставленні особистості до професійної діяльності виділяються кілька груп мотивів, наприклад:

- розуміння призначення професії;
- професійної діяльності;
- професійного спілкування;
- прояву особистості в професії. [5; 8].

Дамо змістовну характеристику кожній з груп.

Мотиви розуміння призначення професії виникають і розвиваються як форма й міра професійної спрямованості, прийняття кінцевих цілей навчання.

Професійна спрямованість розглядається як інтерес до професії й схильність займатися нею. Вона є складним багатомірним утворенням і містить у собі уявлення про цілі професійної діяльності; мотиви, що спонукають до діяльності; емоційне відношення до цієї діяльності; задоволеність нею.

Професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається із окремих, локальних оцінок (суб'єктом) ступеня особистісної значимості професії, її змісту й умов здійснення.

Мотиви професійної діяльності виражають раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії із професією (мотиви саморозкриття й самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок і т.п.).

Цей вид мотивів пов'язаний з такими особистісними якостями, як:

- зусилля, що розуміють як фізичну, розумову, душевну напругу, необхідні для ефективного виконання професійної діяльності;
- старання як зусилля, спрямовані на досягнення професійної діяльності й такі, що характеризуються ретельністю, старанністю в роботі й т.д.;
- наполегливість як рішучість, завзятість, вимогливість у досягненні кінцевого результату діяльності;
- сумлінність як чесність, старанність, ретельність виконання професійної діяльності;
- націленість як спрямованість особистості на результат своєї діяльності, свого прагнення.

Мотиви професійного спілкування відбивають прагнення людини затвердитися в професійній групі, гордість за колектив, приналежність до

престижних груп, солідарність у діяльності, прагнення до важкодоступної, але привабливої мети.

У процесі професійного спілкування людина не тільки здобуває необхідні навички й уміння, але й опановує досвідом творчої діяльності. Професійне спілкування супроводжується підвищенням відданості інтересам організації.

У міру посилення мотивації професійного спілкування поліпшується психологічний клімат у групі, підвищується ефективність праці, спрощується керування організацією.

Мотиви прояву особистості в професії виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії із професією (переконаність у власній придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом, у тім, що намічений шлях і є „моє покликання” і т.п.).

Проте щоб ефективно здійснювати професійну діяльність, недостатньо тільки схильності до роботи у сфері „людина-людина”, співчуття людям, бажання допомогти, необхідні систематизовані теоретичні знання, а також розробка і реалізація спеціальних програм по проходженню практики у процесі навчання.

Крім мотивації спеціаліст повинен мати професійне покликання, воно завжди має на увазі соціальну обумовленість. З цієї точки зору професійне покликання є об’єктивним чинником, але з погляду носія цього визначення – конкретного працівника соціальної служби – професійне покликання є суб’єктивним чинником, компонентом внутрішнього світу працівника. У процесі формування особистості в майбутнього соціального працівника виробляється особистісне ставлення до професійної діяльності.

Це ставлення формується поступово:

по-перше – на основі сприйняття та розуміння сутності професії „соціальна робота”;

по-друге, воно складається поетапно як поведінка особистості, не тільки під час виконання своїх посадових обов’язків, але і в соціумі, сім’ї, особистому житті. Доцільність діяльності соціального працівника визначається не тільки стратегічними завданнями соціального захисту населення. У той же час професійне покликання обумовлене генетичною схильністю особистості до роботи з людьми, що знаходяться у важкій життєвій ситуації. Таким чином, професійним покликанням є об’єктивно-суб’єктивне явище.

Професійне покликання соціального працівника – це складна модифікація комплексу розвинених якостей особистості фахівця, внутрішня соціально-психологічна готовність до реалізації функцій соціальної роботи, до надання певного виду соціальної допомоги населенню та різних послуг – соціально-побутових, соціально-медичних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних, соціально-правових, соціально-економічних.

Зрозуміло, що така рефлексія на соціальні ексклюзії, соціальні девіації та потреби різних категорій клієнтів соціальних служб не може бути природженою – вона формується впродовж всього життя людини, за умови престижності професії соціального працівника, наявності розвиненої системи підготовки та виховання поколінь (дошкільне, шкільне, вузівське, післявузівське виховання), за достатньої розвиненості індивідуальних якостей [9, с. 368].

У соціальній роботі особливо значущими є якості фахівця, які дозволяють йому встановлювати оптимальні контакти з клієнтами і підтримувати емпатійні стосунки зі споживачами соціальних послуг до повного вирішення їхніх проблем, отримувати велику радість від виконання своїх професійних функцій. Схильність до роботи з людьми займає особливе місце у професійному покликанні. Але не меншу роль у системі компонентів професійного покликання відіграє можливість для конкретного соціального працівника реалізувати свої здібності.

Важливим є ще один момент. Суспільне покликання визначає основні функції соціальних служб і їхніх працівників, у першу чергу фахівців із соціальної роботи. Усвідомлення перспективних завдань в області соціального захисту населення обумовлює суспільну необхідність реалізації цих завдань. Працівники соціальних служб є носіями якостей суспільного покликання. Таким чином, може сформуватися оптимальне поєднання соціального і професійного покликання.

Що стосується професійної самосвідомості, то професійна самосвідомість визначається як пізнання особистістю самої себе в професійній діяльності, в усьому багатстві своїх професійних якостей, можливостей, здібностей [10].

Н. Кузьміна називає професійну самосвідомість одним з найважливіших компонентів професіоналізму спеціаліста (у нашому випадку соціального працівника).

Л. Мітіна вважає, що структури професійної самосвідомості та самосвідомості особистості в загальних рисах співпадають й являють собою перехрещений та взаємодоповнюючий засіб трьох підструктур:

- когнітивної (Я-розуміння);
- афективної (Я-ставлення);
- поведінкової (Я-поведінка).

Так, когнітивна підсистема включає розуміння соціальним працівником себе у професійних видах діяльності, у професійному спілкуванні та міжособистісних відносинах, у системі особистісного розвитку, пов'язаного з діяльністю та спілкуванням. Когнітивна підструктура є визначальною у професійній самосвідомості.

Розуміння себе, знання про себе самого, про рівень розвитку в себе професійних знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей є об'єктом емоцій, оцінок, предметом самоставлення соціального

працівника та визначають афективну підструктуру його професійної самосвідомості.

Задоволеність соціального працівника собою, своєю професійною діяльністю складають психологічний механізм підструктури поведінки (волі), змістом якої є саморегуляція та корекція спеціалістом свого емоційного стану, самокерування своєю поведінкою в критичних професійних ситуаціях, а також планування та здійснення саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації у професії [10, с. 57-58].

На нашу думку до цих підструктур доцільно додати оцінний компонент, у якому містяться: критична самооцінка рівня вихованості та професійної майстерності; вміння усунути дисбаланс між вимогами професійних задач і рівнем своєї професійної готовності, а також уміння визначати перспективу для самовдосконалення [11, с. 68]. У той самий час зміст кожної підструктури професійної самосвідомості містить у собі специфічні характеристики, які обумовлені особливостями професійної діяльності та визначають саморозвиток та самоактуалізацію спеціаліста в ній.

Важливими критеріями професійної самосвідомості, професійної зрілості спеціаліста Л. Анциферова вважає:

- виникнення феномену „залучення” до діяльності, тобто перетворення її в основну життєву цінність особистості – необхідна умова самореалізації, джерело самоповаги та формування соціального статусу;

- здатність пізнавати тенденції розвитку професії, здійснювати рефлексію професійної діяльності в широкому соціальному контексті, самостійно визначати та коректувати цілі своєї роботи;

- здатність пошуку і вирішення протиріч професійної діяльності, творчого вирішення проблем, що виникають, відмова від стереотипів, які себе не виправдали.

Істотний вплив на формування професійної самосвідомості, в цілому, має розвиток його окремих феноменів, а також ті умови діяльності та спілкування, у яких протікає професійний розвиток особистості. Поєднання самооцінки й орієнтації на оцінку оточуючих, стосунки з іншими людьми, їхній характер, інтенсивність спілкування, діючі, в основному, через механізми побудови образу „узагальненого іншого”, сприяють формуванню реалістичного образу „Я” [10, с. 37].

Виходячи з вищесказаного можна зробити висновок, що в сучасних умовах хтось повинен допомогти молодій людині, виходячи з її реальних можливостей, обрати професію соціального працівника. Зараз, коли престиж професії соціальної сфери є невеликим, а заробітна плата соціального працівника мізерна, цю професію може обрати лише людина, яка прагне отримати хоч якийсь диплом (як це відбувається досить часто з отриманням диплома в педагогічних університетах і педагогічних коледжах). У цих умовах дуже важливо допомогти випускникам середніх загальноосвітніх шкіл правильно обрати

професію, тобто створити можливість для реалізації схильності до соціально-педагогічної роботи, певній діяльності у сфері соціального захисту населення. Така діяльність може бути успішною тільки в тому випадку, якщо молоді люди у процесі волонтерської діяльності, ще навчаючись у школі, матимуть можливість виявити та розкрити свої здібності в роботі з соціально ослабленими верствами суспільства, якщо вони усвідомлюють, що їхні соціально-психологічні і психофізіологічні характеристики оптимально відповідають вимогам професії соціального працівника [9].

Абсолютно очевидно, що проблема вибору професії соціального працівника може бути вирішена за наявності добре налагодженої системи професійної орієнтації, а її, як відомо, в нашій країні немає. Значну роль у створенні цієї системи можуть зіграти дипломовані соціальні працівники та випускники вищої школи.

Таким чином, під професійним покликанням соціального працівника слід розуміти складну модифікацію комплексу розвинених якостей особистості фахівця, внутрішню соціально-психологічну готовність до реалізації функцій соціальної роботи, до надання певного виду соціальної допомоги населенню та різних послуг – соціально-побутових, соціально-медичних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних, соціально-правових, соціально-економічних.

Література

- 1. Зимняя И. А.** Подготовка социального работника как многоуровневый процесс / И. А. Зимняя // Социальная работа. Вып. 6. – 1992.
- 2. Топчий Л. В.** Проблемы обоснования личности социального работника в современной социокультурной реальности // Социальная работа. – 1992. – Вып. 1.
- 3. Шмелева Н. Б.** Профессиональное развитие личности социального работника в системе подготовки и переподготовки кадров / Н. Б. Шмелева. – Ульяновск, 1994.
- 4. Обучение** социальной работе: Преемственность и инновации : пер. с англ. / под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри; под ред. Ю. Б. Шапиро. – М. : Аспект Пресс, 1996.
- 5. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1976.
- 6. Чашанов М. А.** Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чашанов // Педагогика. – 1997. – Вып. 2. – С.21 – 29.
- 7. Шапиро Б. Ю.** Проблема целостного подхода в обучении социальной работе // Образование в области социальной работы в России. – М., 1996.
- 8. Морозова Н. И.** Роль мотивации выбора профессии в процессе становления социального работника / Н. И. Морозова, А. В. Ерина // Вестник Кемеровского Государственного Университета. – Кемерово : „Компания ЮНИТИ”, 2005. – №2 (22).
- 9. Социальная** работа: теория и практика : [учебное пособие] / отв. ред. д. и. н., проф. Е. И. Холостова, д. и. н., проф. А. С. Сорвина. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 427 с.
- 10. Бакланов К. В.** Формирование основ самосознания социального

педагога в процесі професійної підготовки : дис. на соискание учен. степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / К. В. Бакланов. – Москва, 1998. – 180 с. **11. Думко Ф. К.** Підготовка курсантів до роботи з неблагополучними сім'ями / Ф. К. Думко. – Одеса : Астропринт, 2002. – 168 с.

Ларіонова Н. Б. Професійне покликання та професійна мотивація соціального працівника

В статті акцентується увага на тому, що проблема вибору професії соціального працівника може бути вирішена за наявності добре налагодженої системи професійної орієнтації, а її, як відомо, в нашій країні немає. Значну роль у створенні цієї системи можуть зіграти дипломовані соціальні працівники та випускники вищої школи.

Ключові слова: соціальний працівник, професіоналізм, професійне покликання, професійна мотивація.

Ларионова Н. Б. Профессиональное призвание и профессиональная мотивация социального работника

В статье акцентируется внимание на том, что проблема выбора профессии социального работника может быть решена при наличии хорошо отлаженной системы профессиональной ориентации, а ее, как известно, в нашей стране нет. Значительную роль в создании этой системы могут сыграть дипломированные социальные работники и выпускники высшей школы.

Ключевые слова: социальный работник, профессионализм, профессиональное призвание, профессиональная мотивация

Larionova N. B. Professional avocation and professional motivation of social worker

In the article were accented attention on the problem of choice of profession of social worker can be decided at presence of the well debugged system of professional orientation, and it, as is generally known, in our country it is not. Considerable role graduate social workers and graduating students of higher school can play in creation of this system.

Keywords: social worker, professionalism, professional avocation, professional motivation.

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091.4 Ушинський

Ваховський М. Л.

К. УШИНСЬКИЙ ПРО ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ

Українська освітня система сьогодні, як правило, вдосконалюється, використовуючи досвід розвинених країн Заходу, і це цілком зрозуміло та доцільно. Не менш цікавими в контексті реформування освіти, на наш погляд, є також ідеї вітчизняних педагогів минулого, які не втратили своєї актуальності й на сучасному етапі. Так, наприклад, антропологізм великого педагога ХІХ ст. К. Ушинського не оцінили сучасники ні в Росії, ні за кордоном із-за інерції наукового мислення, недостатньої розвиненості антропологічних наук. Першим, хто зумів оцінити глибину „Педагогічної антропології”, був П.П. Блонський, який писав у 1914 році: „Ушинський не лише стояв на рівні європейської науки, він ішов у перших рядах її..., обличчям обернений на правильний шлях майбутньої педагогіки” [2, с. 18]. Також вітчизняні історики педагогіки (М. Грищенко, С. Єгоров, Є. Мединський, В. Струмінський та ін.) з'ясували внесок К. Ушинського в обґрунтування ідеї народності виховання, розробку антропологічного підходу, формування категоріального апарату педагогіки як науки, у розвиток проблем дидактики, організації шкільної освіти, професійної підготовки вчителів. Проте в роботах згаданих авторів недостатньо узагальнень стосовно внеску К. Ушинського в розробку теорії виховання.

Мета статті – проаналізувати ідеї видатного вітчизняного педагога ХІХ ст. К. Ушинського, які вплинули на становлення та розвиток теорії виховання.

К. Ушинський приділяв велику увагу проблемам теорії виховання. У своїй головній фундаментальній праці „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” він спробував зібрати відомості з широкого кола наук, які вивчають тілесну й душевну природу людини, щоб пізнати людину „в усіх відношеннях” і на цій основі будувати педагогічну теорію. Ми цілком згодні з думкою Н. Дічек про те, що серед перших вітчизняних учених, які поширювали ідеї про необхідність поєднання здобутків педагогіки з досягненнями інших наук про людину, насамперед з психологією та фізіологією, є ім'я саме К. Ушинського [3, с. 35]

Видатний педагог піддав обґрунтованій критиці наявну практику виховання. Ще на початку своєї педагогічної кар'єри, працюючи в Гатчинському сирітському інституті, Ушинський був вражений повною ізольованістю навчального процесу, здійснюваного вчителями, від виховної роботи, яку проводив особливий штат вихователів. Конфліктні

стосунки склалися в нього з класними дамами Смольного інституту, котрі цілодобово по черзі чергували біля учениць і повинні були забезпечувати порядок (тобто здійснювати виховання) на уроках. Костянтин Дмитрович вважав, що в навчальних закладах повинні викладати люди, які не потребують такого роду помічників [1, с. 47]. Розрив навчання й виховання спостерігався не лише в Росії, але й у західних країнах.

Уже в одній з перших своїх статей Ушинський звертає увагу на цю проблему. Він виділяв три основні елементи шкільної діяльності – адміністративний, навчальний і виховний – і вважав, що всі вони повинні бути педагогічно доцільними й перебувати в органічній єдності [15, с. 42 – 43].

У статті „Про народність у суспільному вихованні” й фундаментальній роботі „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” викладено соціальні й психологічні передумови виховання. Виховання – явище суспільне, і його зміст визначають соціальні умови, громадська думка, разом з якими воно живе й розвивається [11, с. 36]. Залежність виховання від суспільства, як уже було відзначено, проявляється в його народному характері, оригінальності й самобутності. При цьому народний ідеал виховання, відповідний народному характеру, не є чимось однорідним, а видозмінюється за станами [9, с. 124].

З іншого боку, зміст виховання й особливо його форми й методи залежать від природи людини, його інтересів і потреб. У зв’язку з цим Ушинський говорить про гуманність виховання, яка передбачає визнання „особистої людської свободи, людського нічим не оціненого достоїнства, рівності людей перед законом, поваги до прав всякої людини, ким би вона не була” [6, с. 715]. Він також радить придивитися до психофізичної природи дитини, щоб знайти в ній указівки, яким способом вести виховну роботу.

Ушинський визначає основні завдання й напрями виховання. У статті „Про моральний елемент в російському вихованні” цілком однозначно й чітко висловлює думку про те, що „вплив моральний становить головне завдання виховання, набагато більш важливе, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови пізнаннями й роз’ясненням кожному його особистих інтересів” [см.: 10, с. 431]. Слід зазначити, що головним орієнтиром для морального виховання запропоновано ідею „православ’я”. Тому духовні пастирі, які зберегли для виховання цей дорогоцінний скарб, не повинні обмежуватися збереженням чистоти догматів віри, вічним, незмовкним служінням олтарю. Вони покликані „вводити народ в таємничий смисл цих догматів і в моральний храм християнства” [Там само, с. 455] не лише через проповідь, але й через навчання. При цьому й світська освіта повинна зблизитися з релігійною. Ушинський запропонував, щоб світські особи, які розпочинають педагогічну діяльність, отримали б можливість повної богословської

освіти в семінаріях або університетах. Для вчителя духовного звання необхідно зробити доступною повну педагогічну освіту.

Моральне виховання Ушинський тісно пов'язував з питанням шкільної дисципліни. На його думку, школа має виховувати в дітях найвищу дисциплінованість, яка ґрунтується на розумінні суспільного обов'язку, на почутті відповідальності за власні вчинки. Педагог різко виступає проти шкільної дисципліни, основою якої є найбільш протиприродне начало – страх перед учителем, який роздає нагороди й покарання. Страх найчастіше примушує дітей не лише до невластивого, але й шкідливого для них положення: до нерухомості, класної нудьги й лицемірства. У новій школі „має панувати серйозність, яка припускає жарт, але не перетворює всієї справи на жарт, ласкавість без нудотності, справедливість без прискіпливості, доброта без слабості, порядок без педантизму й, головне, постійна розумна діяльність” [8, с. 386]. Слід підкреслити, що Ушинський виступав проти моралізаторства й моральних сентенцій. Привчаючи дітей слухати слова моральності, смисл яких вони не зрозуміли й не відчули, ми виховуємо лицемірів. Тому важливо формувати моральні переконання учнів, звички моральної поведінки.

Оскільки в центрі психічних явищ перебуває прагнення людини до діяльності, вільної творчої праці, величезну роль у формуванні особистості, розвитку її моральних якостей відіграє трудове виховання. У статті „Праця в її психічному й виховному значенні” Ушинський відзначав, що особиста праця окремої людини, як і праця всього народу, має величезне значення, оскільки вона стимулює моральні й фізичні сили, є джерелом моральності й щастя. Тіло, серце й розум людини вимагають праці, „...особиста й вільна праця – і є життя” [16, с. 340]. В умовах демократичних перетворень, поширення суспільно-педагогічного руху Ушинський підкреслював виховне й психічне значення вільної праці, яка формує людську особистість. „Невільна праця, – пише він, – не лише не підносить морально людину, але й опускає її на стадію тварини. Праця тільки й може бути вільною, якщо людина сама береться за неї, усвідомлюючи її необхідність; праця ж вимушена, на користь іншого руйнує людську особистість того, хто працює” [Там само, с. 338 – 339].

Ушинський звертає увагу передусім на виховне значення праці. Фізична праця, і це не вимагає доказів, необхідна для розвитку в тілі людини фізичних сил і здоров'я. Не менш, а навіть більш важливою для людського організму, здоров'я є розумова праця. Тому кожній людині треба займатися і фізичною, і розумовою працею. Таке поєднання благотворно вплине на фізичний і моральний розвиток, сприятиме формуванню особистісних якостей. Ушинський виводить особливий психічний закон, відповідно до якого „насолоди повинні врівноважуватися працею” [Там само, с. 343]. За ним іде важливе педагогічне основоположення, яке не втратило значення й зараз: „Саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, має виховувати її не для

щастя, а готувати до праці життя” [Там само, с. 348]. Потреба в праці є вродженою й завдання школи полягає не лише в тому, щоб розвинути розум людини, дати їй певний обсяг знань, але й запалити в ній жагоду серйозної праці, без якої людське життя не може бути ні достойним, ні щасливим. При цьому виховання повинне не лише виховати в дитини повагу й любов до праці, але й сформувати звичку до праці. Засобами трудового виховання є серйозна розумова праця, фізична праця як своєрідний відпочинок після фізичної, гра. Головне – не допустити формування в дитини звички вбивати час. Роздуми з приводу виховного й психічного значення праці Ушинський завершує важливим висновком: „Можливість праці й любов до неї – найкраща спадщина, яку може залишити своїм дітям і бідний, і багатий” [Там само, с. 361].

Найважливішим напрямом виховної роботи Ушинський вважав фізичне виховання. Більше того, у програмі з педагогіки він ставить „основи й правила фізичного виховання” на перше місце й лише після цього говорить про виховання розумово-моральне. Антропологізм Ушинського вповні поширюється й на цей напрям виховної діяльності. Учитель у зв’язку з цим повинен мати уявлення про „харчовий”, „м’язовий” процеси, діяльність органів зовнішнього чуття, нервову систему [см.: 13, с. 381–382]. Лише після цього його можна познайомити з найголовнішими правилами фізичного виховання, які поділяються на п’ять груп: правила щодо їжі, щодо повітря, щодо приміщення й одягу, щодо мускульної діяльності, щодо нервової діяльності [см.: 14, с. 49].

К. Ушинський вважав, що народність виховання неможливо забезпечити без педагогічно доцільного сімейного виховання, і наголошував на його перевагах та недоліках. Як уже було зазначено, саме аналіз наявної практики сімейного виховання спонукав Ушинського звернутися до ідеї народності. Він гостро критикує виховання в дворянських сім’ях та аналізує сімейне виховання селянських дітей. На його думку, саме в селянських сім’ях зберігається так звана „патріархальна моральність”, яка існує в сімейному побуті селян і є в кожного народу. Педагог дуже високо цінує виховні можливості патріархальної моральності, але разом з тим зазначає, що вона не очищається „вогнем свідомості”, і тому в ній присутні не лише істинно-моральні правила, а й забобони, марновірства й моральні поради сумнівного характеру.

Патріархальна моральність, підкреслює К. Ушинський, виконувала функції основи сімейного виховання в умовах патріархального суспільства, але вона не витримує зіткнення з цивілізацією. Це пов’язано з тим, що торгівля та промисловість виривають людину з тісної сфери сімейних та родових відносин, і вона опиняється у ворожому світі, у якому не діють звичні традиційні моральні закони, а існує право сили. Людина стає вільною від моральності й може робити що завгодно, оскільки нові моральні закони

для неї чужі, і вона вважає, що їх можна обходити (громадська думка це навіть схвалює).

Який же вихід із цієї ситуації пропонує видатний педагог?

К. Ушинський далекий від думки принижувати значення патріархальної моральності, а лише стверджує, що вона недостатня в умовах розвитку капіталістичних відносин. Видатний педагог переконаний, що сімейна патріархальна моральність повинна бути підсилена діяльністю школи й церкви. Саме школа й церква, „не розрушуючи, а освячуючи й освітлюючи світлом думки й почуття сімейний побут і залишаючи йому те, що належить по праву всякому християнському сімейству, виведуть наш простий народ з тісної застарілої сфери виключно патріархального побуту в більш широку й вільну сферу громадянського суспільства, держави й людства” [10, с. 445 – 446].

Говорячи про практичне втілення цієї ідеї, К. Ушинський наполягає на необхідності забезпечити всезагальне обов’язкове навчання шляхом створення народних шкіл. Педагог вважав, що вирішення цієї проблеми треба розпочати з поширення елементарної грамотності. До речі, у середовищі російської інтелігенції в цей час була поширеною думка про те, що грамотність простому народу не потрібна, оскільки вона призводить до „зіпсованої моральності”. Видатний педагог принципово заперечував проти такої думки й доводив, що ні вміння читати й писати, ні навіть другий підвищений ступінь освіти, отримуваний у середніх школах, не можуть самі по собі справити ні гарного, ні поганого впливу на моральність. Навчання ж з правильно поставленим вихованням набуває такої моральної сили, яка навіть може виправити недолік початкового виховання, дати людині новий принцип життя, цілком оновити її [12, с. 236]. Тому грамотність усього населення, у тому числі й простого народу, цілком необхідна – як найширші й найзручніші ворота в галузі освіти.

Ушинський указує не лише на сприятливий вплив грамотності й освіти на моральність, але й на їх пряму практичну користь. „Якщо наш народ набагато бідніший за те, чим би він міг бути, – пише він, – якщо невеликі лишки його часто використовуються зовсім непродуктивно, якщо земля наша не дає й десятої частки доходів, які могла б давати, то це, звичайно, залежить від багатьох причин, але найбільше й найголовніше від неосвіченості народу” [7, с. 257]. Ушинський здивований тим, що ідея всезагального, обов’язкового навчання викликала сильну протидію навіть з боку деяких прогресивних журналів, і впевнений, що воно необхідне. Обов’язкове навчання стісняє не дітей, які хочуть навчатися, а батьків, які з огляду на обов’язок повинні будуть дати дітям освіту. Обов’язок вчити дітей, робить висновок педагог, є найсправедливішим обмеженням батьківського деспотизму й найсправедливішою вимогою суспільства щодо окремої особи [Там само, с. 259].

Критикуючи сімейне виховання в дворянських та селянських сім'ях, К.Ушинський не забуває про його переваги, „світлі сторони”. Перш за все, він підкреслює, що виховне значення в сім'ї мають елементи батьківської любові, особлива теплота, задушевність, сердечність відносин. У кожної людини до останніх днів залишаються певні задушевні зв'язки з тією сім'єю, з якої вона вийшла. У наших сім'ях, на відміну від західних, відзначає педагог, права та обов'язки членів сімей визначено дуже погано, і тому всі спірні питання вирішують за сімейним кодексом. Другою важливою світлою стороною сімейного виховання є сильний патріотизм, який іде від серця. Ушинський також приділяє велику увагу „теплій релігійності”, яка існує в більшій частині наших сімей. Її вплив на душу й моральність людини є глибоким і неперевершеним.

Як бачимо, проблеми сім'ї та сімейного виховання К. Ушинський розглядає в контексті обґрунтування центральної загальнопедагогічної ідеї – ідеї народності виховання. Він не ідеалізує виховні можливості дворянських та селянських сімей і досить гостро й обґрунтовано критикує практику сімейного виховання. Разом з тим видатний педагог підкреслює, що сім'я як виховна сила має безумовні переваги й сильні сторони і це перетворює її на незамінний соціальний інститут. Виховний потенціал сім'ї, на його думку, повинен бути доповнений освітньою та виховною діяльністю народних шкіл, завдання яких полягає в забезпеченні всезагальної освіти й виховання всіх без винятку дітей.

Історики педагогіки в різні часи звертали увагу на протиріччя й дискусійні моменти у спадщині К. Ушинського стосовно виховання й ролі релігії у цьому процесі. Ще в 1910 році П. Каптерев, коментуючи ідею народності, піддавав сумніву тезу про те, що православ'я є головною ознакою народності, народної школи. Якщо це так, то яку позицію, запитує педагог, має зайняти школа по відношенню до не православних народностей, що населяють Російську імперію [див.: 4, с. 68 – 83].

О.В. Сухомлинська звертає увагу на суперечливість позиції Ушинського стосовно впливів між освітою та православ'ям і робить висновок про те, що педагог проводить певну межу між церквою як уособленням релігії та представниками церкви як структурної складової суспільства [5, с. 41].

Ушинський вважав, що зміст виховання визначають соціальні умови, громадська думка, а його суспільний характер проявляється в народному характері, оригінальності й самобутності. З іншого боку, виховання залежать від природи людини, її інтересів і потреб, і тому при здійсненні виховної роботи треба враховувати психофізичну природу дитини. Все ж *особливість* погляду Ушинського на сутність виховання виявляється в тому, що його базисом визначається народність. Моральний вплив розглядається як головне завдання виховного процесу. При цьому орієнтиром виховання моральності є православ'я та

патріархальна моральність народу, а до її формування пропонується залучати церкву та сім'ю.

Ушинський глибоко й ґрунтовно аналізує проблему трудового виховання, наголошуючи, що фізична та розумова праця в їх гармонійній єдності не тільки формують особистісні якості учнів, а й забезпечують їх повноцінний психічний розвиток.

Здійснений аналіз дозволяє визначити прогностичні можливості щодо використання ідей видатного вітчизняного педагога для вдосконалення сучасної освітньої політики, педагогічної теорії та практики.

Подальшого вивчення потребують погляди інших вітчизняних педагогів щодо теорії виховання. Перспективним і цікавим може бути дослідження, присвячене порівнянню педагогічної концепції К. Ушинського з педагогічною спадщиною видатних педагогів ХІХ століття.

Література

1. **Антонець Н. К.** Д. Ушинський як реформатор Смольного інституту / Наталя Антонець // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С. 41 – 49.
2. **Блонский П. П.** Место К. Д. Ушинского в истории русской педагогики / П. П. Блонский // Пед. листок. – 1915. – Кн. 2. – С. 15 – 24.
3. **Дічек Н.** Про втілення ідей К. Д. Ушинського про педагогічну психологію: експериментальні дослідження І. О. Сікорського / Наталя Дічек // Шлях освіти. – 2008. – № 3. – С. 35 – 40.
4. **Каптерев П. Ф.** История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 68 – 83.
5. **Сухомлинська О. В.** Педагогічна спадщина як предмет вивчення (на прикладі доробку К. Д. Ушинського) / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С. 37 – 41.
6. **Ушинский К. Д.** Варианты к I тому „Педагогической антропологии” / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1950. – Т. 8 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1 – С. 686 – 768.
7. **Ушинский К. Д.** Вопросы о народных школах / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. – С. 250 – 262.
8. **Ушинский К. Д.** Воспитание привычек и навыков / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – Т. 10 : Материалы к третьему тому „Педагогической антропологии”. – М. ; Л., 1950. – С. 385 – 401.
9. **Ушинский К. Д.** О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. – С. 69 – 166.
10. **Ушинский К. Д.** О нравственном элементе в воспитании / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. – М. ; Л., 1948. – С. 425 – 488.
11. **Ушинский К. Д.** О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. – С. 15 – 41.
12. **Ушинский К. Д.** О средствах распространении образования посредством грамотности / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 :

Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. – С. 235 – 249.
13. Ушинский К. Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. – М., 1988. – Т. 2. – С. 379 – 387. **14. Ушинский К. Д.** Программы педагогического курса женских учебных заведений / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1948. – Т. 10: Материалы к третьему тому „Педагогической антропологии”. – 1950. – С. 19 – 49.
15. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. – С. 42 – 68. **16. Ушинский К. Д.** Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. – С. 333 – 361.

Ваховський М. Л. К. Ушинський про проблеми теорії виховання

У статті розглянуто ідеї видатного вітчизняного педагога К. Ушинського, які вплинули на становлення та розвиток теорії виховання. Показано, що зміст, основні напрями виховання визначалися ним у контексті ідеї народності виховання.

Ключові слова: теорія виховання, ідея народності виховання.

Ваховский М. Л. К. Ушинский о проблемах теории воспитания

В статье рассмотрены идеи выдающегося отечественного педагога К. Ушинского, которые оказали влияние на становление и развитие теории воспитания. Показано, что содержание, основные направления воспитания определяются им в контексте идеи народности воспитания.

Ключевые слова: теория воспитания, идея народности воспитания.

Vahovskyi M. L. K. Ushynskyyi about problems of theory of education

The article deals with the ideas of an outstanding native educator K. Ushynskyyi, which influenced the foundation and development of theory of education. It is shown that the content and the main fields of education were defined in the context of the idea of Public Education.

Key words: theory of education, idea of Public Education.

Сечка С. В.

**НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ
(60-80-ті рр. ХХ ст.)**

Уся діяльність студентів у ВНЗ як навчальна, так і позанавчальна сприяє активному входженню у соціум молодого покоління, адже сам навчальний заклад є важливим інститутом соціалізації юнаків та дівчат. Найбільш значимим для сучасної виховної системи ВНЗ, на наш погляд, є процес соціалізації студентської молоді. Соціалізація студентської молоді – один з важливих факторів розвитку суспільства в цілому, що забезпечує саморозвиток суспільних відносин, збереження їхньої структурної цілісності, що визначає спосіб життя людини та надає можливість для самореалізації. На наш погляд, підготовка всебічно розвиненого фахівця не може бути здійснена лише у рамках навчального процесу, адже позанавчальний процес має невичерпний потенціал залучення студентів до соціально значущої діяльності. Цікавий досвід участі студентів вищих навчальних закладів у наукових об'єднаннях було накопичено у 60-80-х роках ХХ століття. Вважаємо, що його врахування й творче використання сприятиме підвищенню ефективності соціалізації студентської молоді на сучасному етапі.

Проблеми соціалізації активно досліджувались у вітчизняній і зарубіжній науці протягом усього ХХ століття, у процесі чого сформувались три напрями досліджень проблем соціалізації особистості: соціально-філософський, представлений роботами С. Батеніна, В. Москаленко, П. Паригіна та ін.; соціально-психологічний, в основі якого дослідження Г. Андрєєвої, С. Белічевої, Я. Коломінського, І. Кона, О. Леонтєєва, М. Лукашевича, А. Петровського, С. Раззуваєва та ін.; соціально-педагогічний – дослідження В. Алфімова, О. Белінської, В. Бочарової, Б. Вольфова, О. Газмана, В. Горенка, Н. Заверико, І. Зверєвої, Ю. Загороднього, О. Кушак, Н. Лавриченко, А. Капської, І. Ковальчук, А. Мудрика, С. Савченка, Т. Стефаненко, Л. Столярчук, С. Харченка та ін.

Починаючи з 60-х років знаходимо велику кількість публікацій присвячених науково-дослідній роботі студентів у позанавчальній час, однак більшість з них носять описовий характер, серед ґрунтовніших досліджень варто відзначити роботи А. Новомінського “Запрошення до творчості: деякі аспекти формування спеціаліста – творця в умовах вищої школи ”(1970), М. Головатий “Студент: шлях до особистості ”(1982), В. Кондратюка „Технічній творчості молоді – партійну турботу ”(1987), Л. Марченка “Вища школа і трудове виховання майбутніх спеціалістів: практика 60-80-х років, уроки, проблеми перебудови ” (1991).

Згадані вчені, аналізуючи витоки зародження та становлення студентських наукових товариств, засади їх функціонування та конкретні результати роботи, більше звертали увагу на їхню допомогу у професійному формуванні майбутнього спеціаліста, проте соціалізаційний аспект та потенціал наукових об'єднань згадувався побіжно та поверхово.

Мета нашої статті полягає у висвітленні наукової творчості студентських об'єднань періоду 60-80-х років ХХ століття, як такої, що активно сприяла соціалізації студентської молоді.

У 1961 році наказом Міністра вищої та середньої спеціальної освіти було затверджено “Положення по науково-дослідній роботі студентів вищих навчальних закладів”, у якому зазначалося, що науково-дослідна робота студентів організується у різноманітних формах, для нашого дослідження важливим є те, що вже у цьому документі були виокремлені дві основні форми позанавчальної роботи студентів, а саме: робота у студентських наукових гуртках при кафедрах та робота у студентських конструкторських, проектних та технологічних бюро [11, с.15].

У інструктивному листі Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти від 23 лютого 1966 р. “Про стан та подальший розвиток науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів” знаходимо таку інформацію, що за останні роки у ВНЗ отримали широкий розвиток студентські проектні, конструкторські та технологічні бюро. Перевага цієї форми організації наукової роботи студентів полягала в тому, що вона дозволяла здійснювати тісний зв'язок з виробництвом, студенти набували необхідних практичних знань в області організації виробництва; господарських взаємовідносин підприємств; робота у бюро носила колективний характер, виховувала почуття відповідальності; студенти закріплювали набуті теоретичні знання, отримували підвищену наукову та конструкторську підготовку. У цьому ж документі було зазначено, що досвід роботи студентських конструкторських бюро заслуговує серйозної уваги та популяризації [5, с. 6].

У 1968 році було затверджено “Типове положення про студентські конструкторські, дослідницькі, проектні, технологічні та економічні бюро вищих навчальних закладів”, метою створення яких було покращення підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що володіють новітніми досягненнями науки й техніки, мають організаційні навички у проведенні колективної та творчої роботи. [13, с. 1]

Для координації науково-технічної творчості студентів у 1968 р. були створені Всесоюзна рада по НДРС й такі ж ради у радянських республіках, областях, містах, а у кожному вищому навчальному закладі – наукові товариства. У 1969 р. було прийнято рішення про створення Українського республіканського студентського наукового товариства та затверджено відповідне положення. Товариство сприяло широкому

залученню студентів до науково-дослідної роботи, розвитку всіх форм наукової творчості молоді та розповсюдженню її передового досвіду; популяризувало та пропагувало наукові досягнення науки і техніки серед студентів та населення; сприяло публікації та впровадженню результатів наукових досягнень студентів у народне господарство [7, с.72-73].

Вдосконаленню структури управління науковим пошуком студентської молоді у певній мірі сприяло прийняття ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР постанов “Про заходи по дальшому вдосконаленню вищої освіти в країні ” від 18 липня 1972р, “Про підвищення ефективності науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах ” квітень 1978 р., “Про дальший розвиток вищої школи та підвищення якості підготовки спеціалістів ” від 29 червня 1979 р. [8, с. 62]. У названих документах підкреслювалося значення підвищення теоретичного рівня та ефективності наукових досліджень у вищих навчальних закладах у тісному зв’язку із завданнями поліпшення якості підготовки кадрів для народного господарства, а також активного впровадження результатів наукових досліджень у сферу матеріального виробництва, навчально-виховний процес, створення необхідних умов для більш широкого залучення студентів до науково-дослідної роботи. Особлива увага приділялася тісному взаємозв’язку науково-дослідних робіт з навчально-виховним процесом.

У 1961 р. у ВНЗ Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР діяло 1250 студентських наукових гуртків, у яких працювало 22 тис. чол., то у 1964 р. вже налічувалось 1474 гуртки, а кількість їх членів зросла майже до 26 тис. У Львівському політехнічному інституті у 1961 р. тільки у розробці госпдогвірних тем взяло участь понад 220 студентів. У Харківському політехнічному інституті у тому ж році 150 студентів допомагали кафедрам у виконанні госпдогвірної тематики.

Члени студентських гуртків сільськогосподарських інститутів широко залучалися до розробки науково обґрунтованої системи ведення господарства у колгоспах і радгоспах, питань застосування добрив, гербіцидів та ядохімікатів тощо. У Харківському сільськогосподарському інституті у дослідженнях кафедр щороку брало участь близько 200 студентів – СНТ [1, с. 245].

Отже, у вищих навчальних закладах України упродовж 60-80-х років найпоширенішими формами організації наукової студентської роботи були такі: залучення студентів до науково-дослідної діяльності кафедр, лабораторій, дослідних інститутів; участь у роботі наукових гуртків і семінарів при кафедрах, у роботі наукових конференцій; робота у студентських проектно-конструкторських бюро (СПКБ, СКТБ) та експериментальних майстернях; виконання курсових та дипломних проектів з елементами науково-дослідного характеру тощо.

Як правило науково-дослідна робота виконувалася студентами у поза навчальний час, кількість студентів, які брали у ній участь зростала з року в рік. Так, якщо у 1961 році в ВНЗ Міністерства вищої і середньої

спеціальної освіти УРСР у наукових гуртках працювало 22 тис. студентів, то за даними на 1966 рік їх нараховувалося близько 40 тис.

Помітно позвавилася у 60-х роках наукова робота й студентів педагогічних ВНЗ. Наукові гуртки педінститутів об'єднували більш як 10 тис. молодих ентузіастів. Студентські наукові товариства гуманітарних факультетів спрямовували свою роботу на поглиблене вивчення наукових праць, їх реферування та обговорення, на дослідження важливих проблем розвитку науки і культури у нашій країні та за кордоном, на проведення соціологічних досліджень на підприємствах.

Характерною рисою діяльності студентських наукових гуртків було те, що тематика їх якнайтісніше пов'язувалася з планами науково-дослідної роботи кафедр. Так, гуртківці сільськогосподарських ВНЗ України успішно розробляли науково-обґрунтовану систему ведення господарства у колгоспах і радгоспах. У 1965 році 200 студентів – членів НСТ Харківського сільськогосподарського інституту безпосередньо працювали в господарствах Донецької і Харківської області, а 120 студентів разом з викладачами допомагали спеціалістам колгоспів і радгоспів у розробці системи застосування добрив, гербіцидів та отрутохімікатів.

Члени педагогічної секції НСТ Луганського педінституту вивчали вплив громадськості на виховання дітей; тут було створено “комсомольську кафедру”, яка досліджувала піонерську роботу. Ця кафедра забезпечила виховну роботу у піонерському таборі “Веселий вулик”, запровадила та експериментально перевірила багато нових форм та методів роботи з дітьми. Члени археологічного гуртка Кам'янець-Подільського педінституту, працюючи за завданнями кафедри та Інституту археології АН УРСР, зібрали цінний матеріал і виступили з цікавими науковими повідомленнями на X Всесоюзній науковій конференції [14, с.19].

Наукові гуртки залишалися найбільш масовою формою участі студентів у наукових дослідженнях й упродовж 70-х рр. У 1975 р. у ВНЗ України працювало 6633 студентських наукових гуртка, робота у багатьох з яких будувалась на основі виконання колективних та комплексних досліджень. Наприклад, у науковому гуртку кафедри автомобілів Львівського політехнічного інституту студенти різних спеціальностей розробляли комплексну тему “Створення вантажно-пасажирського електроавтомобіля”. У результаті теоретичних та експериментальних досліджень розроблений на базі автомобіля “Волинь” варіант вантажно-пасажирського електроавтомобіля “Політехнік-1”, технічні параметри якого знаходилися на рівні тогочасних машин даного типу.

Добре працювали наукові гуртки у Київському та Донецькому медичних інститутах. Студенти різних курсів та факультетів Донецького медичного інституту під керівництвом проф. С.П. Кондратенка проводили дослідження у науковому гуртку на кафедрі мікробіології.

Вивчалися бактеріоносії стафілококових інфекцій, антимікробні дії нових препаратів [4, с.252-256].

При багатьох технічних ВНЗ з 60-х років починають утворюватися студентські проектно-конструкторські бюро (СПКБ), які за час свого існування зробили значний внесок в укріплення зв'язку теорії з практикою та розробку нових напрямків у розвитку науки й техніки, а також надали можливість розширити сферу соціальних контактів особистості.

СПКБ Львівського політехнічного інституту було засновано 1959 року одним із перших в Україні, перші проекти якого наочно продемонстрували потенційні можливості цієї практичної школи, її вплив на якість підготовки майбутніх фахівців. У його складі діяли такі секції: архітектурно-будівельна, санітарно-технічна, теплотехнічна, електротехнічна, навчально-виробнича та ін. Очолювала СПКБ громадська рада, до складу якого входять представники ректорату, керівники секцій, викладачі відповідних дисциплін та студенти. Студенти, працюючи у СПКБ, виконували значну роботу як у інституті, так й поза його межами. Вони проектували своєму інституту аудиторії та лабораторні корпуси, гуртожитки, спортивно-оздоровчі бази та ін.. Крім того, виконували відповідні замовлення промислових, транспортних та сільськогосподарських підприємств та науково-дослідних установ. За час свого існування СПКБ цього ВНЗ виконало понад 500 замовлень при фінансовому плані 90 тис. рублів у рік.

Студенти, які працювали у СПКБ Київського і Харківського автодорожніх інститутів, успішно вели роботу по проектуванню автомобільних доріг й нових моделей автомашин. Так, у Харківському автодорожньому інституті сконструйовані й побудовані унікальні гоночні автомашини ХАДІ-7 та ХАДІ-8, які показали високі гоночні якості. Студенти брали найактивнішу участь у розробці та впровадженні у життя замовлень різних підприємств та міністерств.

Студентські проектно-конструкторські бюро Донецького політехнічного, Жданівського металургійного інститутів, Харківського інституту радіоелектроніки та багатьох інших технічних ВНЗ України підтримували тісні контакти з відповідними підприємствами та науково-дослідними установами й проводили велику роботу разом із ними по конструюванню та виготовленню значної кількості різноманітної продукції, машин та механізмів, пристроїв та установок. Це допомагало майбутнім інженерам тісно поєднувати свою теоретичну та практичну підготовку, глибше оволодівати своєю професією на основі новітніх досягнень науки та техніки. Студенти високо оцінювали свою роботу у СПКБ та вважали її хорошою школою практичної підготовки. Під час організації та плануванні діяльності наукових гуртків, проблемних груп, конструкторських бюро враховувався той факт, що рішення більшості проблем сучасної науки під силу лише науковим колективам. Тому виховання навиків співробітництва у такому колективі вкрай необхідне

молодому досліднику, а встановлення творчих контактів та обмін інформацією у процесі наукового пошуку стали першочерговим завданням [6, с. 129-130].

Отже, студентські конструкторські, проектні, технологічні та інші бюро стали однією з ефективних форм студентської наукової творчості. Відповідно до профілю ВНЗ, факультетів, кафедр СКБ виконували пошукові, госпдоговірні та держбюджетні роботи. За багатьма показниками, зокрема, такими як технічний рівень розробки, її народногосподарське значення, СКБ виконували розробки на рівні компетентних проектних організацій [4, с. 252-256].

Досить сказати, що на середину 70-х до наукового пошуку у ВНЗ України було залучено понад 300 тис. юнаків і дівчат. Щороку лише 70 студентських проектно-конструкторських бюро виконувало об'єм робіт на суму понад 3,5 млн. крб., кожен другий студент брав участь у всесоюзній олімпіаді "Студент і науково-технічний прогрес", у різноманітних конкурсах робіт з природничих, технічних, гуманітарних та суспільних наук. Щороку сотні студентів ставали лауреатами республіканських, всесоюзних та міжнародних конкурсів, премій комсомолу України, АН УРСР та АН СРСР, нагороджувалися медалями та дипломами виставок [3, с.4].

Цінність студентських конструкторських бюро полягала перш за все у тому, що студенти набували необхідних практичних знань та навичок в області організації виробництва, господарських взаємовідносин підприємств. Студентські конструкторські бюро надавали можливість планомірно організовувати роботу за реальною темою, тобто у цих організаціях молодій людині була надана можливість залучитися до соціально значущої діяльності, осягнути нові соціальні ролі. Важливою стороною їхньої діяльності було також те, що робота студентів носила характер колективної творчості, адже входячи до складу колективу молода людина могла успішніше досягти своїх цілей, ніж індивідуально, формувала уміння приймати самостійні рішення брати відповідальність за результати роботи, колектив людей і своє професійне становлення.

Підсумки діяльності СКБ показували, що творча свідома робота студентів у колективі, що проектували реальні об'єкти, створювали пристрої, машини, прилади, виявилася хорошою школою професійної підготовки студентів, великим мобілізуючим та виховним ефектом [9, с. 86].

Серед основних напрямів у діяльності СКБ варто відзначити наступні: розробка окремих науково-технічних проблем за замовленнями промисловості на основі господарських договорів; участь у науково-дослідній роботі кафедр та виконання їхніх замовлень; ініціативні роботи – початкове втілення у кресленні та металі власних технічних ідей та пропозицій [12, с.188].

За характером робіт, що виконували всі студентські проектно-конструкторські бюро України в основному можна розділити на чотири групи: будівельного профілю (Львівський політехнічний, Одеський та Полтавський інженерно-будівельні інститути); автомобільно-дорожнього профілю (Київський та Харківський автомобільно-дорожні інститути); приладобудування (Київський політехнічний, Севастопольський приладобудівельний, Харківський інститути та Харківський інститут радіоелектроніки); гірничо-металургійного профілю (Дніпропетровський гірничий, Донецький політехнічний, Жданівський металургійний інститути).

СПКБ всіх чотирьох груп виконували чимало робіт для промислових підприємств, шахт, будівництв, радгоспів та колгоспів. У процесі вирішення серйозних народногосподарських завдань у студентів виробляються організаційні навички, самостійного мислення, вміння знаходити вихід із складних становищ, застосувати отримані знання на практиці [10, с. 115-116].

Студент, який працював у СКБ, як правило, йшов попереду своїх однокурсників, його знання були глибші та міцніші. На п'ятому курсі він вже мав чималий практичний досвід та певні організаційні навички, вмів контактувати з колективом. Більшість випускників, які пройшли через СКБ, стали провідними спеціалістами на виробництві. У таких випускників спостерігалось скорочення строку адаптації на підприємствах та організаціях народного господарства.

Однак не менш важливим з точки зору становлення спеціаліста у вищому навчальному закладі було й залишається питання взаємозв'язку освіти та моральної, громадянської позиції особистості. Перш ніж долучитися до певних виробничих та суспільних відносин, що існують у робочому колективі, молодий спеціаліст має поряд з професійними знаннями й навичками оволодіти не менш складним мистецтвом життя та праці у цьому колективі. Від того наскільки сформованою та соціалізованою особистістю буде людина, що отримала вищу освіту, залежатиме її професійний та особистісний успіх [3, с. 42].

Отже, студентські наукові товариства з одного боку сприяли поліпшенню професійної підготовки кадрів – майбутніх керівників трудових колективів та організаторів виробництва, а з іншого боку – участь у роботі наукового об'єднання розширювала сферу особистісних та професійних контактів особистості, збільшувала дозу соціальної практики за час навчання у вищому навчальному закладі, тобто активно сприяла позитивній соціалізації студентської молоді. Подальшого дослідження потребують інші напрями позанавчальної діяльності студентів, зокрема культурно - дозвіллеві, трудові, спортивно-оздоровчі.

Література

1. Высшая школа Украинской ССР за 50 лет (1917-1967 гг.) : в двух частях. Часть вторая (1945-1967) (на украинском языке) / под ред.

В. І. Пітов. – К. : Вид-во Київського університету, 1968. – 540 с.

2. Головатий М. Ф. Горизонти студентської науки / М. Ф. Головатий // Знання та праця. – 1976. – № 10. – С. 4 – 5.

3. Головатий Н. Ф. Студент: путь к личности / Н. Ф. Головатий. – М.: Мол. гвардия, 1982. – 142 с.

4. Ефименко Г. Г. Высшая школа Украинской ССР Успехи, проблемы развития / Г. Г. Ефименко, В. М. Красников, А. Н. Новоминский. – К. : “Вища школа”, 1978. – 327 с.

5. Инструктивное письмо о состоянии и дальнейшем развитии научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений. / Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. – 1966. – №5. – с. 5 – 9

6. Коммунистическое воспитание студентов. – К. : Вища школа, 1977. – 272 с.

7. Кондратюк В. А. Техническому творчеству молодежи. – партийную заботу / В. А. Кондратюк. – Львов: “Вища школа” Изд-во при Львов. гос. ун-те, 1987. – 169 с.

8. Марченко Л.А. Высшая школа и трудовое воспитание будущих специалистов: практика 60-80-х годов, уроки, проблемы перестройки (на материалах партийных организаций Украины : монография / Леонид Андреевич Марченко. – К. : Молодь, 1991. – 176 с.

9. Научное творчество студентов / сост. И. Мостыка. – М. : Мол. гвардия, 1984. – 143 с.

10. Новоминский А. Приглашение к творчеству: некоторые аспекты формирования специалиста-творца в условиях высшей школы / А. Новоминский. – Львов : Изд-во Львовского ун-та, 1970. – 162 с.

11. Положение о научно-исследовательской работе студентов высших учебных заведений / Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. – 1961. – №8. – С. 14 – 17.

12. Студенческое научное творчество. – М. : Молодая гвардия, 1968. – 240 с.

13. Типовое положение о студенческих конструкторских, исследовательских, проектных, технологических и экономических бюро высших учебных заведений. / Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. – 1968. – №7. – 1-3.

14. Хрипун Г. Шлях у науку / Г. Хрипун // Знання та праця. – 1966. – №8. – С. 19 – 20.

Сечка С. В. Наукова діяльність як чинник соціалізації студентів вищих навчальних закладів України (60-80-ті рр. ХХ ст.)

Стаття присвячена питанням організації наукової діяльності студентської молоді у позанавчальний час у 60-80-х рр.. ХХ ст., зокрема розглядаються такі громадські об'єднання як студентські наукові гуртки та різноманітні конструкторські бюро, що створили сприятливі умови для соціалізації студентства.

Ключові слова: соціалізація, студентська молодь, наукові гуртки, студентські конструкторські бюро.

Сечка С. В. Научная деятельность как фактор социализации студентов высших учебных заведений Украины (60-80-е гг. XX ст.)

Статья посвящена вопросам организации научной деятельности студенческой молодежи во внеучебное время в 60-80-х гг. XX ст., в частности рассматриваются такие общественные объединения как студенческие научные кружки и разнообразные конструкторские бюро, которые создали благоприятные условия для социализации студенческой молодежи.

Ключевые слова: социализация, студенческая молодежь, научные кружки, студенческие конструкторские бюро.

Sechka S. Scientific activities as a factor of the students' socialization in higher educational establishments of Ukraine (60-80-s. XX century)

The article deals with the organization of scientific extra-curricular activities of students in the 60's- 80's of XX century, in particular, such associations as students' scientific societies and a variety of design offices are considered, which have created favorable conditions for the socialization of students.

Key words: socialization, students, scientific societies, students' design offices.

УДК 37.018.53(420) „16/17”

Світлична С. Ю.

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ У
ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У XVII – XVIII СТОЛІТТІ**

У сучасних умовах побудови незалежної України відбуваються кризові процеси, які негативно впливають на психологію дітей. Сучасні діти відзначаються надмірною образливістю, нервозністю, егоїзмом і, навіть, агресивністю.

Фахівці, які звертають свої наукові зацікавлення до пошуку шляхів розв'язання цієї проблеми, основними характерними рисами сучасності називають загальне моральне зубожіння, поширення зневіри, безвідповідальності за слова та вчинки, небажання прийти на допомогу ближньому, пропаганду культу наживи, неухильне зростання злочинності, алкоголізму, наркоманії, проституції, розпад родин.

З огляду на це актуалізується проблема формування у молодого покоління основ християнської етики, як важливої і дійової передумови розвитку цілісної, духовно багатої, морально вихованої особистості.

Вивчаючи це питання, доцільно звернутися до педагогічних досягнень розвинених європейських країн, щоб їх досвід впровадити в

освітній процес української школи. Однією з таких малодосліджених проблем є організація та розвиток недільних шкіл. На сучасному етапі удосконалення вітчизняної освітньої системи відповідно до світових вимог є актуальним вивчення історико – педагогічного досвіду Великої Британії.

Значний внесок у становлення та розвиток недільних шкіл Великої Британії зробили Роберт Рейкс (R. Raikes), Уільям Фокс (W.Fox), Мері Грей (M.Gray), Ханна Мор (H. More), Каролін Мартін (C.Martyn), Арчі Макартур (A.McArthur) та інші. Вивченням цієї проблеми займалися англійці Д.Герард, Р.Доусон, Ч.Г. Фінні, Д.Ф. Кнопф, М. Марквардт, Д.С. Аллен, Д.М.Ховд, Д.М.Такер та ін.

Частково ця проблема розглядалась у дисертаційних дослідженнях українських дослідників: Г.І.Погромської («Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії», 2009), Н.М.Коляди («Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX - початок XX ст.)», 2004), В.Білана («Недільні школи на Україні (1859 – 1862 рр.)», 1967), російських - Я.Пичкуренко («Роль воскресных школ и вечерних курсов для рабочих в освободительном движении России (1859 – 1903 гг.)», 1953), І.Дронова («Основные этапы исторического развития общеобразовательной школы взрослых (1859 – 1971 гг.)», 1971), М.Мухіна («Воскресная школа Х.Д.Алчевской и её роль в становлении образования взрослых (1862 – 1919)», 1977), американських науковців – Луї В. Банера (Lois W. Banner) («Protestant Crusade: Religious Missions, Benevolence, and Reform in the United States (1790 – 1840)», 1970), Марти Томхев Блаувельт (Martha Tomhave Blauvelt) («Society, Religion and Revivalism: The Second Great Awakening in New Jersey (1780 – 1830) », 1975), Даррен В. Томас «The Role, History, and Decline of the Sunday Schools».

Мета нашої статті – розглянути особливості розвитку недільних шкіл у Великій Британії, як центру просвітницької діяльності для найбільш вразливих верств населення в історико - педагогічному аспекті.

Системне вивчення зарубіжних систем освіти, специфіки організації діяльності навчальних закладів з метою запозичення досвіду, формування та розвитку загальнолюдських цінностей започаткував в Україні К.Ушинський. Після подорожі по Західній Європі ним була написана низка педагогічних праць (зокрема «Про народність в громадському вихованні»), в яких подано описи систем народної освіти Великої Британії, Німеччини, Північної Америки, Франції, Швейцарії. К.Ушинський водночас зауважував, що кожен народ має йти власним шляхом, оскільки уніфікованої системи виховання для всіх народів не може існувати як у теорії, так і на практиці. Головними джерелами, які визначають характер національного виховання, педагог вважав історію та мораль кожного народу. Для християнських народів єдиною основою загальнолюдських цінностей повинно стати християнство та християнська мораль [9, с. 59].

Говорячи про ствердження національної самосвідомості та національне відродження країни, потрібно, перш за все, відновити моральні орієнтири, віру, цінності культури. На цьому акцентується увага в положеннях Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), Концепції національного виховання, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Закону України “Про освіту”, Указі Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”.

У Великій Британії, як і в більшості європейських країн, школа та церква були щільно пов’язані протягом усієї історії становлення християнської цивілізації. Можна навіть стверджувати, що світська шкільна освіта бере початок від освіти релігійної. Але сам факт існування школи та церкви як самостійних інститутів свідчить про їхній незалежний характер [9, с. 61].

До XII століття монастирі були основними центрами освіти, а монастирські школи продовжували лишатися домінуючими у сфері освіти та виховання молоді [9, с. 63].

Водночас, вже за часів Середньовіччя виник ще один тип виховання – станово-виховна система лицарства, яка існувала з VII до XV ст. Діти феодалів отримували лицарське виховання, що ставило за мету сформувати у майбутнього лицаря відповідну його класу мораль, навчити манерам, надати фізичну підготовку. Відповідно до цієї системи, юним лицарям необхідно було опанувати “основні начала любові, війни та релігії” [4, с. 50].

“Началами любові” вважалися витривалість, доброта, гарні манери, приємна мова, вміння складати вірші, стримуватися від гніву та заздрощів. “Начала війни” передбачали оволодіння основами воєнного мистецтва, як то: їзда верхи, володіння мечем, щитом, дротиком. Вже наприкінці цього етапу на перший план виходила релігійна освіта. У 21 рік проходило посвячення у лицарі. Майбутній лицар повинен був пройти обряд очищення, його меч благословляли, а сам він клявся “захищати церков, боротися з нечестивцями, поважати священство, захищати жінок...” [4, с. 50].

З XVI століття починається період Реформації. Цей етап розвитку релігійної освіти завершився розколом католицької церкви.

Великий реформатор М. Лютер зазначав, що “розум – головне з усього існуючого, кращий серед усього, що належить до цього життя, більше того, щось божественне” [2, с. 62].

У XVII столітті бере початок новий етап педагогічних поглядів – епоха Просвітництва.

В Англії педагогічні ідеї Просвітництва були розвинуті плеядою мислителів: Дж. Мільтоном (1608 - 1674), У. Петті (1623 - 1687),

Дж.Локком (1632 - 1704), Д.Белерсом (1654 - 1725), Т.Пейном (1737 - 1809), Дж.Прістлі (1733 - 1804) та ін.[3, с. 84].

Зокрема Дж. Локк фактично усе життя присвятив домашньому вихованню, проживаючи у дворянських сім'ях, як наставник і дитячий лікар. Його система виховання ґрунтувалась на світських началах. Він мав великий досвід індивідуального навчання і виховання дітей і категорично виступав проти шкільної освіти. Дж. Локк вважав, що освіта відображала суспільство, а воно було аморальним за своєю суттю.

У науковій праці «Думки про виховання» Джон Локк обширно викладає свої погляди на виховання підростаючого покоління. Він свідомо говорить не про виховання людини взагалі, а про виховання джентльмена.

Джентльмен – це достатньо коректна людина, яка суворо дотримується правил та норм поведінки, прийнятих у буржуазно – аристократичному суспільстві. Людина ввічлива та коректна [8, с. 133].

Гарне виховання дітей настільки є обов'язком та інтересом батьків та благополуччя нації настільки залежить від нього, що кожному потрібно було б серйозно брати його близько до серця та, ретельно вивчивши та розробивши, що радять у даному випадку каприз, звичай чи розум, сприяти зі свого боку повсюдному здійсненню того способу виховання молоді з урахуванням різних умов її життя, який легший, швидший та вірніший за все здатен створити добродесних, ділових та здібних людей у рамках їх різних покликань [7, с. 410].

Головне ж місце у педагогічній концепції Дж. Локка відводилося моральному вихованню.

Найвидатніша річ – це добродесність і мудрість.

Навчіть джентльмена володіти своїми нахилами та підкоряти свої потяги розуму [7, с. 596].

Проте і релігійне виховання не лишилося поза його увагою.

„І я схильний думати, що якщо примушувати дітей постійно, кожного ранку та кожного вечора, звертатись до Бога як свого творця, хранителя та добродія із простою та короткою молитвою, відповідною до їхнього віку та розуміння, то від цього буде набагато більше користі для них з точки зору засвоєння релігії, знання та добродесності, ніж якщо займати їхні думки мудрованими дослідженнями його таємної сутності та буття” [7, с. 533].

Відійшовши від загальноприйнятих поглядів на це питання, Дж. Локк між тим дійшов висновку, що релігійне виховання є незамінним для виховання гуманного ставлення до людей і тварин. Більше того, дітям потрібно прищеплювати любов і повагу до Бога, хоча виконання релігійних обрядів при цьому не є необхідним [9, с. 69].

Англійська буржуазна революція XVII століття була громовим ударом, який сповістив народження нового суспільного строю, який прийшов на зміну старому ладу.

Однак Англійська революція була революцією буржуазною, яка, на відміну від революції соціальної, призводить лише до зміни одного способу експлуатації трударів іншим, до заміни панування однієї експлуаторської меншості іншою. В ній чітко відкрились основні закономірності, властиві всім буржуазним революціям, і перша з них – вузькість історичних задач буржуазії, обмеженість її революційних можливостей.

На початку XVII століття, розвиваючись у сприятливих умовах, Англія виглядала країною більш буржуазною, ніж феодально – кріпосницькою. Великих успіхів досягла промисловість та морська торгівля. За століття, яке передувало революції, Англія у 14 разів збільшила видобуток кам'яного вугілля, збільшила видобуток залізної руди та ін.. Широкого розвитку набуває кораблебудування. Головним предметом експорту була вже не вовна, а готове сукно. Виникали та швидко багатіли великі торгові компанії, організовані по-капіталістичному. Вже не рідко траплялись підприємства, на яких під одним дахом працювали сотні найманих робітників. Огороджування та обезземелювання встигли розкласти сільську общину та пролетаризувати значну частину селян [1, с. 5].

У період з 1700 по 1800 роки населення Великої Британії подвоїлось, селяни у пошуках заробітку переїздили до міст, де наймались на заводи та фабрики і залишались поза звичними соціальними зв'язками, поза увагою церкви та держави.

У Глостеї також була фабрика по виготовленню шпильок, де з 8 років діти мали працювати у жахливих умовах і майже безкоштовно. Коли дитячі крихітні пальчики потрапляли до обладнання та їх відтинали, дітей просто виганяли на вулицю. Натомість наймали нових робітників. У той час не було безкоштовної освіти. Освіта залежала від рівня матеріального забезпечення родини: якщо у батьків було достатньо коштів, то їхні діти ходили до школи. Якщо родина була бідною, то діти не мали змоги навчитися читати та писати і були приречені на життя у злиднях.

Неділя була єдиним вихідним днем для дорослих та дітей, більшість з яких працювали нарівні з батьками. Майже ніхто з працівників та членів їх родин не відвідували церкви, не вміли читати та писати; пияцтво, хуліганські вчинки та дрібні крадіжки стали характерними явищами їхнього життя.

Діти з цих родин вештались містом, бешкетували. У них не було майбутнього, вони змушені були красти з самого дитинства.

Банди вуличних хлопчаків привернули увагу Роберта Рейкса. Він бачив, що їм бракує освіти, що вони приречені на життя у злиднях, те, як ці діти ставали злочинцями і в нього виникла ідея допомогти їм. Ідея була простою: чому б не організувати школу для дітей із бідних родин у неділю, де б добрі християни навчали їх читанню та письму, десяти

заповідям та правилам поведінки? Можливо, з базовими знаннями вони змогли б позбавитись своїх жахливих умов життя.

Рейкс вважав, що „порок, аморальність та бідність походять від неосвіченості”, розробив та намагався впровадити освітні програми для дорослих, але не знайшовши відгуку у робочому середовищі, вирішив організувати недільну школу для дітей із бідних сімей.

Недільні школи – це безкоштовні навчальні заклади для дітей та дорослих як релігійного, так і світського характеру, заняття в яких проводяться, в основному, в неділю [5].

У 1780 році він відкрив першу недільну школу. Батьки не могли платити за навчання своїх дітей, тому Рейкс мав платити за першу школу сам – та заохочувати інших до співпраці. Він був одержимий зміною моральності бідних дітей та „нижчого класу”. Спочатку заняття проводились на кухнях приватних будинків. Учні мали відвідувати недільні школи чистими та добре вдягненими, новий одяг вони часто отримували в школі. З 10 до 12 години, вивчаючи Біблію, вони не тільки оволодівали навиками читання та письма, але й навчались основам моралі та правилам поведінки в суспільстві. Після перерви на другий сніданок (з 12 до 13 години) заняття продовжувались; після уроків діти відвідували службу в церкві, а потім повторювали вивчений матеріал по катехізису та близько п'ятої вечора розходились по домівках.

Оскільки Рейкс був видавцем, він друкував великі листівки з десятьма заповідями та іншими уривками зі Священного письма, які діти використовували як для навчання читанню та письму, так і для вивчення моральних принципів життя. Ці друковані листівки стали якоюсь мірою першим „навчальним планом для недільних шкіл”. Рейкс був визнаним членом церкви Англії.

Після 3 років роботи школи Рейкс запросив У.Фокса, У.Уілберфорса, Дж.Уеслі та Дж.Ханвея оцінити досягнуті результати. 3 листопада 1783 року він опублікував статтю, присвячену пропаганді недільних шкіл у „Глостерширському журналі”. 25 листопада 1783 року вона була передрукована лондонським „Журналом для джентельменів”, потім „Армініанським журналом” Дж. Уеслі.

Коли ця історія з'явилась у газетах, ідея недільних шкіл розповсюдилась серед інших міст. До 1785 року баптист Вільям Фокс організував спілку сприяння недільним школам у Великій Британії. Він помітив, що християни виявляють цікавість до „язичників” інших країн, проте ігнорують бідняків власної країни. Цю ідею підтримали, і християни по всій Англії почали відкривати недільні школи для бідняків. До 1811 року більше, ніж 400.000 дітей відвідували недільні школи по всій Англії. 20 років по тому (1831 рік) більше мільйона дітей ходили до недільних шкіл.

Поступово школи нового типу з'явилися у багатьох районах Великої Британії. Проти недільних шкіл виступали деякі викладачі духовних навчальних закладів, духовні особи та політичні діячі. В

Шотландії навчання у неділю, та ще й світськими особами було сприйняте, як порушення 4-ї заповіді. Однак в Англії, Ірландії та Уельсі кількість недільних шкіл зростала. Діяльність Рейкса отримала нове визнання, коли його запросили до короля Георга III та королеви Шарлоти. Король схвалив ініціативу Рейкса та заявив, що „кожна дитина у королівстві повинна навчитись читати Біблію”, а королева стала патронесою недільних шкіл.

У 1787 році Рейкс у листі, опублікованому в „Журналі для джентльменів”, повідомив, що недільні школи відвідувало 250 тисяч дітей. Згідно з парламентським переписом Англії та Уельсу в 1818 році в недільних школах навчалось 47 225 учнів; у 1833 році - 1 548 890 осіб. У 1880 році, через 100 років після появи першої школи, у Великобританії нараховувалось 6 695 399 учнів та 647 704 вчителів. До 1910 року кількість учнів у англіканських недільних школах сягала 3 153 476 осіб [6].

Недільна школа – порівняно нове явище у житті християнської церкви. Християнство існувало без неї більше, ніж 1700 років. У церкві було безліч способів, за допомогою яких вона передавала свою віру від покоління до покоління. Але виникнення та розвиток недільних шкіл значно вплинуло на звичний для церкви спосіб передачі віри новим поколінням. Тут важливо відмітити три основних зміни.

У недільних школах із самого початку їхнього існування провідна роль належить не пасторам, а прихожанам.

Недільні школи створили налагоджені методи викладання Божого Слова. Крім цього, недільні школи розвивали регіональні, національні та міжнародні структури, які видають літературу, готують викладачів і обмінюються досвідом.

Недільні школи усвідомили необхідність рахуватися з тим, що люди ростуть і розвиваються усе своє життя. Викладачам знадобилось багато років, щоб навчитися працювати з дітьми різного віку. В результаті вони дійшли висновку, що діти – це люди, які ростуть і розвиваються так, як дано їм Богом, і що вони здатні знати і любити Бога єдиним у своєму роді образом, який відповідає кожному періоду свого життя.

Отже, особливостями розвитку недільних шкіл у Великій Британії, як центру просвітницької діяльності для найбільш бідних верств населення, були: вплив Англійської буржуазної революції на суспільний лад, збільшення міського населення та неможливість отримати освіту для дітей із бідних родин.

Проблема організації роботи недільних шкіл Великої Британії, як центру просвітницької діяльності, потребує детального вивчення не лише як окрема тема, а як важлива складова при вивченні розвитку освіти взагалі. Подальшого дослідження потребують зміст, форми та методи роботи недільних шкіл Великої Британії.

Література

1. **Английская буржуазная революция и ее роль в развитии парламентаризма** : реферат. – Южно-Сахалинск, 2003. – 15 с.
2. **Гарин И. И.** Лютер / И. И. Гарин. – Харьков : Фолио, 1994. – 286 с.
3. **Джуринский А. Н.** История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 432 с.
4. **Духанева А. В.** История зарубежной педагогики и философии образования / А. В. Духанева, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 479 с.
5. **История возникновения православных школ.** – Режим доступа к статье : [http://pda.coolreferat.com/История возникновения православных воскресных школ](http://pda.coolreferat.com/История_возникновения_православных_воскресных_школ).
6. **Леоненкова И. Р.** Воскресные школы [Электронный ресурс] / И. Р. Леоненкова. – Режим доступа к статье : <http://www.pravenc.ru/text/155346.html>.
7. **Локк Дж.** Сочинения в трех томах / Дж. Локк – Т. 3. – М. : Мысль, 1988. – 668 с.
8. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под. ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр.. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.
9. **Погромська Г. І.** Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії : дис.. канд. пед.. наук : 13.00.01 / Погромська Ганна Іванівна. – Горлівка, 2009. – 225 с.

Світлична С.Ю. Особливості розвитку недільних шкіл у Великій Британії у XVII - XVIII столітті.

У статті розглянуто особливості розвитку недільних шкіл у Великій Британії, як центру просвітницької діяльності для найбільш вразливих верств населення в історико – педагогічному аспекті.

Ключові слова: релігійна освіта, недільні школи, англійська буржуазна революція XVIII ст., виховання джентльмена.

Светличная С.Ю. Особенности развития воскресных школ в Великобритании в XVII – XVIII веках.

В статье рассмотрены особенности развития воскресных школ в Великобритании, как центра просветительской деятельности для самых бедных слоев населения в историко – педагогическом аспекте.

Ключевые слова: религиозное образование, воскресные школы, английская буржуазная революция XVII в., воспитание джентльмена.

Svetlichnaya S. The Peculiarities of the Sunday Schools' Development in Great Britain in the XVII – XVIII centuries.

The article contains information about the peculiarities of the development of Sunday schools in Great Britain as an educational work centre for the poorest people in the historical and educational aspects.

Key words: religious education, Sunday schools, the English industrial revolution of the XVII century, education of a gentleman.

О. Г. Петришен

**ДИТЯЧИЙ РУХ ЯК ЧИННИК КОЛЕКТИВНОГО
ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ
(20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Приоритетним напрямом модернізації й реформування системи освіти України, особливо в умовах її наближення до європейських та світових стандартів, є безперервне вдосконалення та підвищення якості навчального процесу. Зростає соціальна роль особистості, у виховних дитячих закладах здійснюється особистісно-орієнтований підхід, який має за мету розвивати особистість кожної окремої дитини. На сучасному етапі розвитку суспільства колективне виховання важливо розглядати як найближчий до дитини центр навколишнього середовища, без взаємозв'язків з яким важко уявити повноцінне життя школяра. Тому є підстави стверджувати, що колективне виховання і сьогодні не втратило своєї актуальності, а колективна спрямованість є однією з важливих характеристик виховного процесу.

Слід відзначити, що виховання учнів не обмежується формами, які використовуються в школі. Традиційний шкільний колектив, основним структурним компонентом якого є клас, не може забезпечити умов для засвоєння учнями всього багатства соціального досвіду, усунути ізоляцію між класами і різними віковими групами, позбавити внутрішньо колективні відносини одноманітності й обмеженості. Тому виховання продовжується і розширюється поза межами школи за допомогою форм різнопланової діяльності, які сприяють розв'язанню цих проблем.

Проблеми теорії та практики колективного виховання знайшли досить широке висвітлення в науково-педагогічній літературі. Практичні основи виховання підростаючих поколінь у колективі розглядались як радянськими (А.С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, А. Т. Куракін, А. Ю. Гордін та ін.), так і сучасними педагогами (О. Н. Степанова, В. В. Андреева, І. П. Підласий та ін.). Було виконано значну кількість історико-педагогічних досліджень. Окремі аспекти історії використання колективу як чинника виховного впливу представлено в узагальнюючих історико-педагогічних працях. (О. Сухомлинська, Л. Медвідь). У дисертаційних історико-педагогічних роботах вивчалися погляди на проблему колективу видатних вітчизняних вчених: А. Макаренка (С. Г. Карпенчук, В.В. Бучківська, Й. Гайда), В. Сухомлинського (В. В. Бучківська, Ю.Г. Новгородська, В. К. Кіндрат) та ін. Всі автори сходились на тому, що колектив це невід'ємна складова успішного, всебічного розвитку дитини.

Якщо уважно розглянути педагогічні видання 20-х рр., можна зробити висновок, що на розвиток колективного виховання за межами школи суттєвий вплив мав дитячий рух. Сьогодні позашкільні форми виховання – це форми організації різноманітної суспільно корисної діяльності, яку проводять молодіжні організації, об'єднання, товариства, загони тощо. Специфікою сучасних позашкільних форм є те, що вони створюються на добровільних началах, охоплюють учнів різного віку, мають органи самоврядування, реалізують широкий спектр діяльності, в процесі якої розширюються пізнання учнів, їх спілкування, здійснюється самовираження, самоутвердження особистості [1, с. 448]. Тому, за мету цієї статті маємо розглянути витoki цієї важливої форми колективного виховання.

Важливим чинником соціального виховання на початку 20-х років ХХ століття вважався дитячий рух, що організував дитинство, давав зміст „соціальному вихованню” і був його дійсною підвалиною. В основу ж соціального виховання як єдиного виховно-освітнього чи педагогічного процесу було покладено „призвичаєння дітей до трудової діяльності людської громади, вивчення цієї діяльності і безпосередня участь в ній... і не індивідуальної участі, а в формі трудового колективу” [2, с. 121].

Як відомо, найбільш масовою і по суті єдиною дитячою організацією в цей час була піонерська організація. Днем її народження вважається 19 травня 1922 року, коли конференція комсомолу прийняла рішення про повсюдне створення піонерських загонів. Спочатку піонерський рух мав певну організаційну різноманітність в республіках, у тому числі й в Україні, а в 1926 році з'явилась структура з назвою Всесоюзна піонерська організація імені В. І. Леніна.

За свідченням І. Соколянського, в Україні практика виховання починає базуватись на дитячому русі з 1923 року [3, с. 17]. Зауважимо, що в цей період існувало різне розуміння сутності та завдань дитячого руху. Певним орієнтиром при визначенні завдань дитячого руху слугував циркулярний лист ЦК КП(б)У „Про дитячий комуністичний рух”, у якому зазначалось що дитячий рух має велике значення в справі комуністичного виховання дітей, революціонізації форм побуту, формування у дітей громадських навичок, залучення їх до колективного життя й роботи [4, с. 24].

Сам І. Соколянський відносив до дитячого руху не тільки піонерів, а й всі дитячі угруповання, які „повстають на тлі суспільних відносин” й зумовлюють „класову поведінку” особистості. Саме через дитячий колектив, через дитячу організацію, на його думку, дитина набирає організованих форм поведінки і вступає в зв'язок з оточенням. Більш того, І. Соколянський наполягав, що дитячий рух, як такий, не може замкнутись в якусь постійну, застиглу форму.

Відомий педагог і діяч освіти О. Попів указував на виховний потенціал дитячого руху, який, на його думку, спроможний успішно

боротись з міщанським укладом родини, розвивати в дітях товариську солідарність, прищеплювати їм глибоке прагнення до колективного життя, взаємодопомоги, спільної роботи, громадських розваг і з „молодих спартаків готувати дисципліновані, розвинені й міцні кадри будучих комсомольців” [5, с. 12].

Організації „молодих спартаків” в Україні стихійно утворювались у дитячих будинках, потім вони перейшли в дитячі клуби, на фабрики й заводи. Наприклад, в м. Луганську в 1922 році існувало 10 дитячих будинків, в кожному з яких виховувалось по 35-40 дітей. Уклад життя в цих установах був таким, що не сприяв розвитку дитячої ініціативи, самодіяльності. Тому вихованці з задоволенням відгукнулись на рішення комсомольської організації міста про створення осередків юних піонерів в дитячих будинках. Піонерські організації створювались і в деяких школах Луганська.

У резолюції Третьої Всеукраїнської наради в справі дитруху (1925) наводились дані про значне зростання піонерських організацій. Так, на 1 грудня 1924 року піонерія в Україні об'єднувала 200470 чоловік, а вже через рік 350000 чоловік [6, с. 10]. Нарада визначала основні напрями діяльності дитячих організацій: піднесення авторитету в робітничих масах, та завоювання довір'я селян, поширення впливу на селі; проведення літньої оздоровчої кампанії. Докладно розглядалась громадсько-корисна праця піонерів. При цьому зверталась увага на розбіжності завдань міських та сільських організацій і давались відповідні рекомендації.

У містах перед піонерами ставилось завдання «йти по лінії вивчення праці та продукції, звикнути працювати по лінії громадсько-організаційній з боку дитячого громадянства та допомоги дитячим установам та організаціям. Організація майстерень, устрій продукційних кутків, систематична праця в дитбудинках, літом - в дитсадках та майданах...» [6, с. 11].

На початку 20-х років, дитячі організації поки що не мали якихось власних напрямів роботи й заходів. Зміст, форми й методи діяльності піонерів у цілому співпадали з тими, що практикувались у школах.

Широко обговорювалось питання про зв'язок дитячих організацій з школами, виокремлювали щонайменше дві «лінії» діяльності: а) організація шкільної праці (комплекси) на підставі роботи диткоморганізацій; б) втягнення всіх форм шкільного дитячого самоврядування (редколегії, диткори, гуртки, комісії і т. д.) в русло диткомруху.

У 20-х роках зміст діяльності дитячих організацій був досить різноманітним. Наприклад, К. Федорівський на основі аналізу дитячого руху виокремив три головні напрями діяльності: 1) охопити неорганізоване дитинство; 2) зреволюціонувати школу; 3) вести боротьбу за новий побут у родині [7, с. 24]. Він розглядав дитрух як потужну виховну силу, яка має більш широкі виховні можливості, ніж школа. В

дитячих організаціях формується маленький колективіст, який всюди бореться за свої ідеали, закони, звичаї, і в цій боротьбі сам росте і міцніє.

Завдання роботи піонерів у школі вбачалось у тому, щоб спопуляризувати свої закони і звичаї, добитись їх загального визнання, як найбільш бажаних форм поведінки, зв'язати школу з життям, неухильно пильнувати про класовий характер виховання. Для цього в освітньо-виховних установах створювали форпости піонерів.

Важливим напрямом роботи дитячих організацій було проведення кампаній охорони здоров'я дітей, перетворення фізкультури та спорту в обов'язкову частину праці кожного колективу молодих ленінців. У весняно-літній період піонери займались організацією майданчиків для фізкультури, різних спортивних гуртків [8, с. 27].

Особлива увага приділялась дитячому руху на селі, оскільки саме село потребувало довгочасного і глибокого вивчення не лише з боку його зовнішнього життя, а й з боку умов, в яких розвивалась і зростала молодь [9, с. 22]. Ставилось завдання перетворити сільські організації юних ленінців у дитячий сільськогосподарський центр, який би забезпечував: участь колективу в роботі на досвідному городі школи, осередку ЛКСМУ чи своєму власному, щоб досліджувати окремі явища; використання громадсько-корисної праці, що проводить колектив для сільськогосподарського виховання; бесіди в зв'язку з загальною працею селян, допомога в господарстві батьків; екскурсії до радгоспів, колгоспів, комун – для порівняльного вивчення колективного сільського господарства поруч з вивченням господарства індивідуального [10, с.14].

У план літньої роботи сільських піонерських організацій включали питання санітарії та гігієни, організації фізкультурної роботи, а також проведення громадсько-корисних робіт (посадка дерев, прибирання громадських скверів, налагодження доріг, природничо-наукових екскурсій [11, с. 22].

Дієвість дитячого руху як чинника колективного виховання дітей багато в чому залежала від підходів до його організації. На Всеукраїнській нараді підкреслювалось, що саме дитрух є основою соціального виховання і мусить стати фактором, що визначає норми поведіння дитячого колективу. Предметом особливої уваги було питання про взаємовідносини педагогів та піонерських організацій. Учасники наради вважали, що вчитель не може стояти осторонь дитруху, але він не повинен перетворювати його в певний додаток до школи. Дитяча комуністична організація - є самостійна громадсько-політична організація дітей, і вчитель ні в якому разі не повинен посягати на її повну організаційну самостійність [11, с. 20].

Педагоги зобов'язані були також не допускати перевантаження піонерів й відслідковувати „норму трудової загрузки”. Для цього рекомендувалось вжити заходів до регулювання робочого дня та відпочинку, провести кампанію за гігієнічні помешкання, поліпшити дитяче харчування [12, с. 25].

Уже в середині 20-х років виявились певні проблеми в діяльності піонерських організацій. Так, відомий організатор освіти в Україні В. Арнаутів указував, що в піонерських колективах спостерігається деякий занепад товариських зв'язків і дисципліни, закони і звичаї юних лєнінців засвоюються слабо, ними нехтують (паління, крадіжки, пияцтво і т. ін). Для ліквідації негативних явищ педагог пропонував урізноманітнити засоби педагогічного впливу, які він поділяє на загальні й спеціальні. До загальних ним віднесені: 1) правильна організація керівництва колективом юних лєнінців (правильний розподіл роботи поміж прикріпленими комсомольцями й керівниками різних груп); 2) правильна організація самих піонерів по школах, розподіл їх на молодший і старший концентри; 3) правильна постановка роботи з ланковими, своєчасне і відповідне інструктування в усіх питаннях; 4) внесення плановості в роботу; 5) така організація роботи, щоб гуртки Ю. Л. та загальні збори колективу йшли за зарані розробленим планом.

Спеціальними засобами педагогічного впливу, на його думку, є опора на актив, особлива увага до педагогічно занедбаних дітей, використання методів заохочення та покарання. Педагог робить акцент на необхідності відтворення колективних зв'язків у піонерських організаціях [13, с. 28].

IV Всеукраїнська нарада керівників комуністичного дитячого руху і I Пленум Центрального бюро юних піонерів (1926) звернули увагу на так звану «заминку в комдитрусі», яка виявлялась у зниженні виховного значення роботи дитячих організацій. Частина піонерів була захоплена лише зовнішньою атрибутикою, яка не мала будь-якої педагогічної доцільності, перейшовши до комсомолу піонери часто забували чому їх вчили, починали лаятися, курити і т.ін. Збільшилися випадки виходів з організації [14, с.38]. М. Миронів наводив дані про те, що в 1926 році зріст піонерських організацій в Україні припинився. За літні місяці навіть у цілому Радянському Союзі прибуло тільки близько 8% піонерів [15, с. 25].

Розв'язання цієї проблеми вбачали в орієнтації на політичну суть піонерської організації, було запропоновано низку заходів до підвищення політичного життя в піонерських загонах. Особливу увагу було приділено підвищенню ролі дитячого колективу в піонерорганізації. У зв'язку з цим пропонувалось: а) підвищити функції ради загону, її секретаря, ланкових; б) в міру потреби утворювати міжзагонові комісії, для тих загонів, що їх організовано навколо одного осередку; в) скликати час від часу піонерські конференції в масштабі міста, району; г) змінити порядок складання і затвердження плану роботи загону таким чином, щоб забезпечити ініціативу і самодіяльність самих дітей; д) збільшити роль піонерських газет. Також визнавалось надзвичайно актуальним гасло «обличчям до школи» й ставилось завдання зробити піонерзагони організаторами шкільного оточення. Більш того, нарада й пленум

комсомолу усунули обмеження щодо можливості створення піонерських організацій безпосередньо на базу школи [14, с. 40-41].

У контексті політизації дитячого руху розглядалось навіть питання про зовнішні атрибути дитячих комуністичних організацій. М. Миронів підкреслював, що всі зовнішні атрибути дитячий рух запозичив із двох джерел: „пролетарської суспільності” (партія, профспілки, комсомол) та скаутизму (буржуазний дитячий рух). Він вважав, що рішення будувати дитячий рух на основі реорганізованого скаутизму прийняте в Росії, згідно з яким у непорушності зберігалась скаутська зовнішність і оргструктура, але відкидалась скаутська мораль і ідеали було невірним [16, с. 19].

Одним із шляхів подолання кризового стану у піонерській організації було підсилення педагогічного керівництва її діяльністю (обґрунтування системи піонерської роботи, вдосконалення методики тощо). У зв'язку з цим вирішувалась низка завдань: ув'язка школи з комуністичним дитячим рухом, ув'язка піонерської роботи з виховною роботою КСМ, визначення галузі, в якій піонери зможуть принести найбільшу користь, обґрунтування «форм та видів громадської праці, які б мали найбільш показово-конкретний ефект для організації» [17, с. 84-85]. Особлива увага приділялась формуванню колективу й затвердженню колективних форм роботи. Будь-які індивідуальні ухили в роботі серед піонерів розглядались як „шкідливий скаутський пережиток, цілком неприпустимий в умовах комуністичного виховання, при колективній праці піонерів, коли організація в цілому несе відповідальність за роботу” [17, с. 86].

Розвитку дитячого руху, виходу його з кризового стану сприяли також піонерські газети й журнали. Інтенсивне зростання кількості періодичних видань приходилось на другу половину 1924 року, коли швидкими темпами розвивався піонерський рух в Україні. Найбільш розповсюдженими формами видань були стінні газети, рукописні журнали, друковані газети й журнали. Головним принципом формування змісту видань була дитяча самостійність. Це означало, що вся хроніка роботи піонерських колективів, шкіл складалась і відображалась на шпальтах газет і журналів самими дітьми. Матеріал, написаний дорослими, розміщувався у другу чергу і, навіть, у виключних випадках [18, с.47]. Піонерські газети й журнали виконували надзвичайно важливі функції: висвітлювали передовий досвід піонерської роботи, сприяли встановленню зв'язків між піонерськими організаціями різних підприємств, установ, шкіл, сприяли політичному вихованню дітей.

На пленумі ЦК комсомолу України, який відбувся в 1931 році, констатувалось, що піонерська організація подолала „кризу свого внутрішнього стану 1926-1929 року”, включилася до основних ланок соціального будівництва, стала активним помічником партії” [19, с. 56]. І ще з кінця 20-х років провідне місце почала займати тенденція до зближення піонерських організацій зі школами. Вважалося, що піонери

можуть бути корисними для дитячого колективу тим, що: а) вони прищеплюють людям певні норми поведінки, закони й звичаї, а також удосконалюють техніку спілкування у шкільному житті; б) вони вносять в школу інтерес до фізкультури; в) вони розвивають в дітях культурний само догляд за собою й самодисципліну [20, с. 46].

Спочатку мова йшла про «ув'язку шкільної роботи з піонерською роботою», відсутність якої породжувала паралелізм в діяльності, надмірну завантаженість дітей. У зв'язку з цим пропонувалось декілька заходів:

1. Провести в піонерзагонах компанію «за навчання», беручи до уваги, що піонер повинен бути кращим учнем.

2. Викоренити типові недоліки в піонерській роботі (неправильний розподіл часу, надмірне проведення часу в піонерській організації тощо).

3. Форпостам піонерів у школі плани своєї роботи співвіднести з планами роботи шкіл.

4. Для роботи піонерзагонів у школі виділити три дні на тиждень.

5. Ліквідувати паралельні гуртки і заходи.

6. Не допускати адміністративного тиску на форпости [21, с. 109].

Необхідність перенесення піонерських загонів у школи зумовлювалась завданнями комуністичного виховання й потребою у розширенні впливу на дитячі маси [22, с. 69].

Як підкреслювалось раніше, першим кроком «ув'язки» піонерської роботи зі шкільною було створення форпостів піонерських загонів у школах. Завдання форпостів полягало в узгодженні роботи піонерів зі школою. Як правило, форпост об'єднував усіх піонерів, що навчались в конкретній школі, мав керівний орган – раду форпоста. Зауважимо, що він не був піонерським загonom і не мав статутних прав (за виключенням права прийому в піонери). Піонери-учні були членами піонерських загонів і ланок, які існували поза школою й будувались за виробничо-територіальним принципом [23, с. 68].

Діяльність форпостів також пов'язувалась з навчальною роботою шкіл, зокрема з вивченням комплексних тем суспільно-політичного характеру („8 березня”, „День жінки”). Школа і форпост узгоджували плани вивчення таких тем. При цьому завдання піонерів зводились до наступного: з'ясування актуальності кампанії; залучення матері до громадсько-політичної роботи; створення куточку тощо [24, с.34].

Пізніше деякі загани почали працювати безпосередньо в самих школах, щоб приблизити піонерів до шкільної маси й уникнути паралелізму. Виникало багато труднощів і протиріч з педагогічним персоналом, які вирішувались на засіданнях шкільних педагогічних рад [25, с. 91].

Отже, важливим чинником колективного виховання школярів в Україні в досліджуваний період був дитячий рух. На початку 20-х років до дитячого руху відносили всі дитячі угруповання, які „повстають на тлі

суспільних відносин,, й зумовлюють „класову поведінку” особистості. Проте найбільш масовою і по суті єдиною дитячою організацією в цей час стала піонерська організація. Дитячі організації утворювались у дитячих будинках, клубах, на фабриках і заводах. У першій половині 20-х років вираженою була тенденція до зростання кількості піонерських організацій та охоплення ними дітей. Виокремились основні напрями їх діяльності: піднесення авторитету в робітничих масах та серед селян; проведення літньої оздоровчої кампанії; громадсько-корисна праця. Організаційною основою було положення про те, що дитяча комуністична організація є самостійна громадсько-політична організація дітей. З другої половини 20-х років спостерігається тенденція до політизації дитячого руху й до розгляду піонерських організацій як основного чинника колективного виховання школярів.

Подальшого дослідження потребує вивчення діяльності дитячого руху на Україні у 30-х роках ХХ століття.

Література

1. **Мосейюк Н. Є.** Педагогіка. – К., 2007. – 656 с.
2. **Г-ій А.** Друга всеукраїнська сесія // Шлях освіти. – № 5. – 1924. – С. 119 – 123.
3. **Соколянський І.** Дитячий рух – соціальне виховання // Радянська освіта. – №1. – 1923. – С. 15 – 19.
4. **Ф. 1.** оп. 20, справа №992. 1922 г.
5. **Попів О.** Дитячий рух в системі соціального виховання // Шлях освіти. – №1. – 1924. – С. 1 – 15.
6. **Самотой.** Третя Всеукраїнська нарада в справі дитруху. Підсумки й перспективи роботи Ю. П. на Україні // Радянська освіта. – № 3. – 1925. С. 18 – 25.
7. **К. Федорівський.** Піонери на роботі // Робітник освіти. – №8 – 9. – 1925. – С. 23 – 31.
8. **Граб В.** Праця в школі в весняно-літнім триместрі та організація молодих лєнінців // Радянська освіта. – №4. – 1926. – С. 23 – 29.
9. **К. Лещов.** Дитрух на селі – КСМ – учитель // Робітник освіти. – №11. – 1925. – С. 22 – 23.
10. **Про** сільсько-господарське виховання в сільорганізаціях юнаків лєнінців // Робітник освіти. – №8 – 9. – 1925. – С.13 – 15.
11. **Міронів М.** Юні лєнінці на селі // Робітник освіти. – №2. – 1925. – С.19 – 20.
12. **Привалова Т.** Про загрузку юнаків-лєнінців // Робітник освіти. – №2. – 1925. С. 23 – 26.
13. **Арнаутів В.** Засоби педагогічного впливу в колективах Ю. Л. // Робітник освіти. – №5. – 1925. – С. 28 – 30.
14. **М. Ліхтерів.** Остання нарада в справах комуністичного дитячого руху. (IV Всеукрнарда керівників КДР і I Пленум ЦБ ЮП при ЦК ВЛКСМ) Радянська освіта. – №12. – 1926. – С. 34 – 42.
15. **Міронів М.** На шляху дитячого руху // Шлях освіти. - №11. – 1926. – С. 21 – 30 .
16. **Міронів М.** Про місце зовнішніх атрибутів у праці дитячих комуністичних організацій // Робітник освіти. – №8 – 9. – 1925. – С. 16 – 23.
17. **Гуревич О.** Основні питання піонерроботи // Радянська школа. – №12. – 1927. – С. 84 – 85.
18. **Лир В.** Газета и журнал юных лєнінцев // Просвещение Донбаса. – №4 – 5. – 1925. – С. 43 – 52.
19. **Ф. 1.** оп. 20., од. зб. №4165. 1931 г.
20. **Самброс Ю.** До вивчення

ув'язки школи з комдитрухом // Шлях освіти. – №5 – 6. – 1928. – С. 39 – 49. **21. Об** увязке школьной работы с пионерработой // Радянська школа. – №1. – 1926. – С. 108 – 109. **22. Таран В.** Контакткування роботи школи і загону Ю. Л. // Освіта Донбасу. – №7. – 1924. – С. 67 – 72. **23. Гуревич О.** Итоги Губсовещания по детдвижению Донбасса // Освіта Донбасу. – №8. – 1924. – С.65 – 71. **24. Слуцкий А.** Увязка пионерработы с работой школы. // Радянська школа. – №9 – 10. – 1926. – С. 31 – 35. **25. Ягудин З.** Из практики работы пионерорганизации // Радянська школа. – №12. – 1927. – С. 90 – 92.

Петришен О. Г. Дитячий рух як чинник колективного виховання школярів в Україні (20-ті роки ХХ століття)

У статті розглядається становлення та розвиток дитячого руху на Україні у 20-х роках ХХ століття, як одного з важливих чинників колективного виховання школярів.

Ключові слова: колектив, виховання, дитбудинок, освіта, дитячий рух.

Петришен Е. Г. Детское движение как фактор колективного воспитания школьников в Украине (20-е годы ХХ столетия)

В статье рассматривается становление и развитие детского движения в Украине в 20-х годах ХХ столетия, как одного из важных факторов колективного воспитания школьников.

Ключевые слова: колектив, воспитание, детский дом, образование, детское движение.

Petrishen E. H. The children's movement as collective education factor in 20-th of the XX century in Ukraine

Formation and progressing of the children's movement in the 20-th of XX century, as one of the important factors of collective education is considered in the article.

Key words: collective, upbringing, orphanage, education, children's movement.

УДК 37.013:001.4

Калуга Т. О.

**ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНА СИСТЕМА
ПЕДАГОГІКИ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ**

В умовах модернізації й динамічного розвитку вітчизняної освіти, зміни парадигмальних основ педагогічної науки й освітньої практики, підсилення інтегративних зв'язків педагогіки з іншими науковими

дисциплінами йде інтенсивне оновлення її понятійно-термінологічної системи. Сьогодні з'являються нові педагогічні поняття й терміни, причому масштаби і темпи збагачення як загальнонаукової, так і галузевої термінології підвищуються. З одного боку, це є свідченням активного оновлення теоретичного педагогічного знання й практичної освітньої діяльності, виникнення нових ідей і напрямів у педагогіці, з іншого – створює певні труднощі й актуалізує потребу в систематизації й упорядкуванні понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки, історико-педагогічному вивченні процесу термінотворення в педагогіці. Без критичного осмислення нова термінологія може стати маловживаним баластом педагогічної понятійно-термінологічної системи.

Як відомо, теоретичні й історико-педагогічні аспекти педагогічної термінології вперше були розглянуті Б. Комаровським. Значний вклад у наукову розробку проблеми зробили Б. Гершунський, І. Кантор, В. Краєвський, В. Макаєв, та ін. Проводились і історико-педагогічні дослідження процесу термінотворення в педагогіці. Зокрема, предметом історико-педагогічного дослідження стали процес становлення та розвитку основних понять радянської педагогіки в 1917-1933 рр. (Л. Атлантова), тенденції розвитку категоріально-понятійного апарату російської педагогіки в 1850-1930 рр. (И. Карапетян), процес збагачення термінологічної системи педагогіки в 90-х роках ХХ століття (І. Кічева), термінологія В.А. Сухомлинського, Б.Т. Лихачова й Ш.А. Амонашвілі як засіб вираження ідей гуманістичної педагогіки (Є.В. Кадзукова). У порівняльному плані вивчалась педагогічна термінологія американського педагога Г. Манна та фундатора вітчизняної педагогіки К. Ушинського (М. Ваховський).

Вищезазвані науковці, безумовно, визначали слова «поняття», «термін», ставили питання про їх співвідношення, давали загальну характеристику понятійно-термінологічної системи педагогіки як явища. Проте є потреба у більш докладному аналізі й виявленні специфіки понятійно-термінологічної системи педагогічної науки.

Мета статті – на основі аналізу й співставлення різних точок зору визначити сутність понятійно-термінологічної системи педагогіки, показати особливості та проблеми термінотворення в педагогічній науці.

Дослідження понятійно-термінологічної системи необхідно почати з визначення сутності такого явища як поняття.

В „Енциклопедичному словнику” (1980) „поняття” визначається як форма мислення, що відображає сутнісні властивості, зв'язки і відносини предметів та явищ. Підкреслюється, що його основна логічна функція – виділення загального, яке досягається завдяки відволіканню від усіх особливостей предметів даного класу [18, с. 1051].

С. Азаренко в „Сучасному філософському словнику” (1998) вказує, що поняття – це відображення сутності предмета в людському мисленні. Звертається увага на те, що в понятті фіксується не тільки спосіб буття якогось предмета, а й вираження його в мові. Цікавим є

також зауваження авторки про те, що поняття не завжди формується завдяки абстрагуванню від особливостей предметів та явищ, як про це, наприклад, говорив Л. Резніков [15, с. 10]. У зв'язку з цим вона розрізняє конкретні й абстрактні поняття. Якщо визначення сутності предметів тяжіє до характеристик особливого способу буття предмету, то воно дає нам конкретне поняття, якщо ж визначення сутності орієнтовано на відволікання і узагальнення певних властивостей об'єктів, то його результатом буде абстрактне поняття. Абстрактні й конкретні аспекти буття поняття взаємозумовлені, тому в живому пізнанні й мисленні формування абстрактних понять про якісь природні чи соціальні форми є передумовою становлення конкретних понять про способи буття цих форм. У семантиці замість терміна «поняття» вживається термін «концепт» [1, с. 663-664].

Як бачимо, в науковій літературі, не зважаючи на деякі розбіжності в позиціях учених, висловлюється загальна думка про те, що в понятті відображаються найбільш загальні й суттєві ознаки предметів та явищ навколишньої дійсності. Зробимо також акцент на зауваженні Д. Горського, який наголошував, що наукове поняття, система наукових понять є засобом оволодіння об'єктивним знанням, не залежним від волі та бажання суб'єкта [4, с. 130].

Кінцевою стадією утворення поняття є його словесне оформлення. При цьому слід пам'ятати, що в звичайній природній мові слово може мати декілька значень, в мові ж науки виявляється устремління до однозначності. Словесним вираженням поняття є термін, який розглядається як функціональна одиниця мови науки. Слово «термін» (від лат. *terminus* – межа, границя) визначається представниками різних наукових дисциплін. У філософії під терміном розуміють слово або словосполучення, що є точною назвою певного поняття [13, с. 594]. У лінгвістиці терміном також називають слово або словосполучення спеціальної (наукової, технічної і т.п.) мови, яке створюється чи запозичується для точного вираження спеціальних понять і позначення спеціальних предметів [2, с. 474].

Для того, щоб глибше зрозуміти сутність терміну як одиниці мови науки його необхідно співвіднести зі словом та поняттям.

Як зазначалось вище, термін – це слово або словосполучення (тобто кожен термін є словом), але ж слід мати на увазі, що не кожне слово чи комплекс слів є терміном. Перш за все, термін повинен бути стилістично нейтральним словом чи словесним комплексом, що має чітку сферу використання й характеризується однозначністю й відсутністю експресивності. Терміни на відміну від слів є більш точними, вони позбавлені емоційного забарвлення, об'єктивні, стійкі. Суттєве зауваження з цього приводу зробив А. Реформатський, на думку якого термін є представником наукового поняття в мові, результатом закріплення логічної категорії у словесній формі. В той же час, володіючи специфічними особливостями, зумовленими місцем у

термінологічному полі, термін не перестає бути словом – елементом лексичної системи мови [16, с. 122].

Ще на одну важливу відмінність терміна від звичайного слова вказує Є. Голованова. На її думку, в основі загальноновживаної лексики й звичайних слів лежить різноманітний досвід взаємодії людей між собою та з середовищем, який не замкнений межами однієї професії або отриманий поза професією, а терміни містять інформацію, яка отримана в результаті взаємодії людини з предметним світом у процесі конкретної професійної діяльності. Специфіка термінів саме й полягає в тому, що вони створюються для позначення предметів, явищ, відносин, які є когнітивно й комунікативно значущими лише в особливому семіотичному просторі – просторі тієї чи іншої професійної діяльності [3, с. 18-25]. Як бачимо, терміни на відміну від звичайних слів є основою мови професійної комунікації.

Щодо співвідношення терміна як матеріального мовного явища (слова) й поняття, то слід відзначити, що вони також не є тотожними. Термін як слово чи словосполучення тісно зв'язаний з поняттям, але є лише його назвою, знаковим вираженням. Він на відміну від поняття належить одночасно до двох систем: до логіко-понятійної системи певної галузі знань і до лексичної системи літературної мови.

Слушними, на нашу думку, є узагальнення, зроблені деякими дослідниками щодо основних ознак терміну. М.А. Лобанова такими ознаками вважає дефінітивність, однозначність, системність, незалежність від контексту, стислість, простоту, відсутність синонімів та омонімів в межах даної науки, стилістичну нейтральність [12, с. 8]. Є. Кошкіна теж виділяє низку ознак: термін відображає наукове поняття, яке потребує точної дефініції; термін завжди функціонує як член певної термінології або терміносистеми; термін повинен бути однозначним; вживання терміну мотивоване [10, с. 155-160].

Неважко помітити, що позиції дослідників стосовно ознак багато в чому збігаються і що вони однією з найбільш суттєвих із них вважають належність терміну до певної термінологічної системи. Так, Т. Кияк підкреслює, що термін є невід'ємною частиною системи, яка розуміється як сукупність елементів цілого, між якими існує обов'язковий і невід'ємний зв'язок. Більш того, системність, на думку вченого, є однією з найбільш важливих умов існування терміну [8, с.7].

Що ж таке термінологічна система?

Т. Земляная і О. Павличева на основі аналізу значної кількості наукових робіт, присвячених цій проблемі, визначають терміносистему як систему знаків будь-якої спеціальної галузі знання і діяльності людини, що є відносно ізоморфною системі її понять і яка обслуговує її комунікативні потреби [5].

Як синонім терміносистеми використовують слово «термінологія», яке за своєю етимологією означає науку про терміни, але

по традиції в нього вкладається й інший зміст – сукупність термінів або термінологічна система [7, с. 21].

Зауважимо, що деякі вчені-мовознавці розрізняють поняття «терміносистема» й «термінологія», підкреслюючи, що остання, маючи системні властивості на відміну від термінологічної системи не об'єднана якоюсь однією теорією. При цьому термінологія як сукупність лексичних одиниць формується стихійно в процесі зародження й розвитку певної спеціальної галузі знань і є неповною й логічно нечіткою, а терміносистема – свідомо впорядкована й сконструйована [11, с.23].

Ми підтримуємо думку дослідників (Т. Земляная, О. Павличева, Н. Ликова) про те, що означені поняття можна використовувати як рівнозначні, беручи до уваги, що і термінологія і терміносистема є сукупністю термінів, які являють собою внутрішньо впорядковане ціле, логіко-лінгвістичну модель певної спеціальної галузі знань.

Наведені визначення можна застосувати для характеристики й аналізу педагогічних понять, термінів, понятійно-термінологічної системи педагогіки.

Педагогічне поняття ми визначаємо як форму педагогічного мислення, яка відображає сутнісні властивості, взаємозв'язки і взаємовідносини предметів і явищ педагогічної дійсності. Одночасно педагогічне поняття є й результатом узагальнення сутнісних характеристик певного класу педагогічних явищ. Спираючись на загальнонаукову класифікацію понять, подану в „Російській педагогічній енциклопедії” [17, с. 172 – 173], педагогічні поняття в залежності від характеру відображених у них предметів та явищ можна розділити на конкретні й абстрактні, а в залежності від типу узагальнення – на емпіричні (не виходять за межі чуттєвого досвіду й відображають зовнішні загальні властивості) й теоретичні (є результатом теоретичного аналізу й узагальнення й відображають внутрішні сутнісні властивості).

Щодо педагогічного терміну, то ми будемо спиратися на визначення, яке наведене Б.Б. Комаровським у відомій роботі „Російська педагогічна термінологія” (1969): „Терміни – це точно обмежені в науковому й практичному розумінні позначення педагогічних понять” [9, с. 5]. Зауважимо, що інші дослідники, як правило, не вдаються до власних трактувань педагогічного терміну як лексичної одиниці наукової мови педагогіки, а спираються на характеристики терміну, які даються в загальному термінознавстві.

Значно більше уваги вчені приділяють розкриттю сутності такого явища, як педагогічна термінологія або термінологічна система педагогіки (як зазначалось вище, ми, як і інші дослідники, розглядаємо ці словосполучення як синоніми). Вважаємо за необхідне також підкреслити, що, на нашу думку, більш коректно говорити не про термінологічну систему педагогіки, а про понятійно-термінологічну

систему, оскільки в останньому терміні підкреслюється зв'язок між педагогічними поняттями й педагогічними термінами.

Одним із перших характеристику педагогічної термінології дав І. Кантор в роботі „Педагогічна лексикологія і лексикографія” (1968). Автор говорить про педагогічну термінологію в широкому розумінні і визначає її як сукупність лексичних засобів, які обслуговують теорію й практику виховання й навчання й позначають основні поняття педагогіки як науки. Вона зв'язана із загальною лексикологією, але, обслуговуючи конкретну галузь практичної діяльності й позначаючи певну систему наукових понять, має свої особливі проблеми. Найважливішою проблемою педагогічної термінології, на думку І. Кантора, є проблема чіткості й однозначності лексичних засобів [6, с. 168 – 169].

Б.Б. Комаровський визначає педагогічну термінологію не тільки в широкому, а й у вузькому розумінні. У широкому розумінні, на його думку, педагогічна термінологія становить собою систему лексичних засобів і найменувань, застосовуваних у теорії й практиці виховання, навчання й освіти. Цим визначенням Б. Комаровський у лексичний фонд педагогіки включає не лише педагогічні терміни, а й найменування предметів, які використовуються в процесі навчання, назви типів навчальних закладів, видів навчального обладнання тощо, які утворюють так звану педагогічну номенклатуру. У вузькому розумінні педагогічна термінологія за Б. Комаровським – сукупність лише термінів, які закріплюють найважливіші поняття педагогічної науки [9, с. 5].

Ми також будемо спиратися на системні характеристики педагогічної термінології, розроблені Б.Б. Комаровським, який розглядав її як лінгвістичну й предметно-тематичну систему.

Як лінгвістична система вона являє собою сукупність різних лексичних засобів, які Б. Комаровський класифікує у залежності від наукової цінності й ступеня зрілості. За цією ознакою елементами термінологічної системи педагогіки є:

1. Стабільні терміни – загальнопризнанні постійні на певному етапі розвитку педагогіки. До цієї групи відносяться термінологічній й номенклатурні позначення, які одержали загальне визнання й широко використовуються в педагогічній науці й практиці (виховання, навчання, освіта, дидактика, методика, урок, буквар і т.п.). Вони включаються в навчальні програми, підручники, навчальні посібники.

2. Умовні терміни – позначення педагогічних понять, які не одержали загального визнання й не відрізняються достатньою точністю. До цієї групи відносяться: а) індивідуальні терміни; б) образні вирази (порівняння, метафори, гіперболи, афоризми, вислови); в) педагогізовані терміни; г) провізорні терміни (вислови, що знаходяться на шляху до утворення терміну і недостатньо визначені за змістом).

Педагогічну термінологію як лексичну систему Б. Комаровський представляє ще й у залежності від характеру взаємозв'язків між термінами. За цією ознакою він виокремлює:

1. Корелятивні терміни – терміни, що позначають співвідносні поняття. Серед них є парні (аналіз, синтез, абстрактне й конкретне) порівняльні (індивідуальні й колективні ігри, вроджені й набуті риси особистості), взаємозумовлені (спадковість і середовище, середовище і виховання) терміни.

2. Синонімічні терміни – близькі за значенням, але різні за звуковою формою слова. Характерною особливістю терміну є однозначність, але оскільки мова педагогіки в основі має народну лексику, яка багата синонімами, засвоює історичні мовні традиції, то і в сучасній педагогіці залишається багато термінів-синонімів.

3. Антонімічні терміни – терміни, що мають протилежне значення.

4. Полісемічні терміни – терміни, яким притаманна багатозначність [9, с. 18 – 24].

Б. Комаровський наголошував, що педагогічна термінологія – це, перш за все, предметно-тематична система, й тому в систематизації педагогічних термінів він виходив не стільки з лінгвістичних міркувань, скільки із логіки та системи педагогічної науки, із предметно-тематичної близькості понять. Спираючись на логіку й елементи системи педагогічної науки він запропонував предметно-тематичну класифікацію педагогічних термінів, які, групуючись навколо певної проблеми педагогічної науки, утворюють тематичний ряд. Предметно-тематична класифікація педагогічних термінів, розроблена Б.Б. Комаровським, включає:

1) загальнопедагогічні терміни - відображають основні категорії й поняття педагогіки, педагогічні закономірності, педагогічну типологію, назви напрямів і течій у педагогіці й т. ін.;

2) терміни теорії виховання - відображають типологію виховання, зміст виховання, процес виховання, його принципи, методи й прийоми, діяльність вихователя;

3) терміни теорії загальної й політехнічної освіти й навчання - відображають вихідні поняття й принципи дидактики, номенклатуру, яка стосується змісту освіти, методів і засобів навчання, організаційних форм навчання;

4) терміни організації народної освіти й управління шкільною справою - відображають системи освіти, внутрішній розпорядок шкільного життя, проблеми вчителя;

5) терміни історії педагогіки - відображають розвиток історико-педагогічного процесу [9, с. 27 – 33].

Аналіз науково-педагогічних досліджень з проблеми (В. Безрукова, И. Кантор, И. Кичева, Є. Кошкіна та ін.) дає підстави виділити деякі особливості понятійно-термінологічної системи педагогіки.

По-перше, педагогічна термінологія не відповідає стандарту однозначності, їй притаманні синонімічність і полісемія. Це

зумовлюється тим, що педагогіка тісно пов'язана з народною мовою, а також на відміну від точних наук суттєво реагує на розвиток літературної мови.

По-друге, педагогічна термінологія залежить від контексту, оскільки розвиток педагогічної теорії й практики визначається соціокультурними чинниками, соціальним замовленням, які історично змінюються. Це призводить до критики застарілих значень і виникнення нового змісту понять.

По-третє, педагогічна термінологія в значній мірі залежить від суб'єктивної позиції дослідника. Це зумовлюється тим, що педагогічні поняття й терміни відображають складні багатоаспектні явища й процеси, яким досить складно, а інколи й неможливо дати єдине визначення. Тому дослідники часто опиняються в ситуації вибору, вирішення якої залежить від суб'єктивних оцінок і міркувань.

Термінотворення в сучасній педагогічній науці пов'язане з низкою проблем, головною з яких є введення в її понятійно-термінологічну систему значної кількості нових термінів, які переважно запозичуються в інших галузях науки. Це призводить до невиправданого тотального оновлення термінології, підсилює полісемічність та багатозначність педагогічних понять та термінів.

Таким чином, понятійно-термінологічну систему педагогіки в науковій літературі визначають як сукупність засобів і найменувань, що описують педагогічну теорію й практику й закріплюють основні поняття педагогіки як науки. Вона може бути структурована як лексична й предметно-тематична система. Педагогічній термінології притаманні основні риси загальнонаукової термінології, але вона має певні особливості формування й розвитку.

Подальшого наукового вивчення потребують окремі групи педагогічних термінів, історико-педагогічні аспекти термінотворення у вітчизняній педагогічній науці.

Література

- 1. Азаренко С. А.** Понятие // Современный философский словарь / под общей ред. В. Е. Керимова. – Лондон – Франкфурт-на-Майне – Париж – Люксембург – Москва – Минск, 1998. – С. 663 – 664.
- 2. Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – С. 474.
- 3. Голованова Е. И.** Лингвистическая интерпретация термина: когнитивно-коммуникативный подход / Е. И. Голованова // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 33. – С. 18 – 25.
- 4. Горский Д. П.** Вопросы абстракций и образования понятий. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 351 с.
- 5. Земляная Т. Б., Павлычева О. Н.** Терминоведение: основные понятия и концепты // Журнал научно-педагогической информации. – 2010. – № 1.
- 6. Кантор И. М.** Педагогическая лексикография и лексикология. – М. : Просвещение, 1968. – 200 с.
- 7. Квитко И. С.** Термин

в научном документе. – Львов : Вища школа, 1976. – С. 21. **8. Кияк Т. Р.** Лингвистические аспекты терминоведения – Киев : УМКВО, 1989. **9. Комаровский Б. Б.** Русская педагогическая терминология : словарь / Б. Б. Комаровский. – М. : Просвещение, 1969. – 311 с. **10. Кошкина Е. А.** Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 339 (октябрь). – С. 155 – 160. **11. Лейчик В. М.** Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века // Вопросы филологии. – 2000. – №2. – С. 23. **12. Лобанова М. А.** Структурно-семантические особенности современной компьютерной терминологии (на материале испанского языка) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. – М., 2009. **13. Логический словарь** / гл. ред. Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – С. 594. **14. Российская педагогическая энциклопедия** : в 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. – М. : Большая советская энциклопедия, 1999. – С. 172 – 173. **15. Резников Л. О.** Понятие и слово. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. – 124 с. **16. Реформатський А. А.** Термин как член лексической системы языка. – М. : Наука. – 1968. **17. Российская педагогическая энциклопедия** : в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 2. – М. : Большая советская энциклопедия, 1999. – С. 172 – 173. **18. Советский энциклопедический словарь.** – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

Калуга Т. О. Понятійно-термінологічна система педагогіки: сутність та особливості розвитку

У статті аналізується сукупність засобів і найменувань, що описують педагогічну теорію й практику й закріплюють основні поняття педагогіки як науки.

Ключові слова: педагогіка, педагогічна термінологія.

Калуга Т. А. Понятийно-терминологическая система педагогики: суть и особенности развития

В статье анализируется совокупность средств и наименований, которые описывают педагогическую теорию и практику и закрепляют основные понятия педагогики как науки.

Ключевые слова: педагогика, педагогическая терминология.

Kaluga T. A. Concept-terminological system of pedagogics: essence and features of development

In the article were analysed totality of facilities and names that describe a pedagogical theory and practice and fasten the basic concepts of pedagogics as sciences.

Keywords: pedagogics, pedagogical terminology.

Руденко Н. А.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ІЗРАЇЛЮ

Формування музичної культури, музично-художнього смаку дітей, розвиток дитячих музичних здібностей є важливим завданням діяльності загальноосвітньої школи на сучасному етапі. Саме від сформованості музичної культури залежить не тільки відношення людини до навколишнього світу, а й її бажання вдосконалювати свій власний внутрішній світ.

Музична культура формується не тільки в процесі слухання музики, а й в процесі участі в різних видах музичної діяльності. Дуже важливо, щоб і в загальноосвітній школі учні могли придбати навички, вміння в галузі співу, ритміки, гри на дитячих музичних інструментах, одержали основи музичної грамоти, які б сприяли усвідомленому виразному виконанню пісень, танців, ігор. Саме у виконавчій діяльності найбільш ефективно розвиваються музичні творчі здібності дітей, які поширюють можливості активного сприйняття музики.

На жаль, у загальноосвітніх школах України недооцінюється важливість музичного виховання учнів. Для підвищення ефективності діяльності школи в цьому напрямку важливо спиратись на досвід зарубіжних країн, зокрема Ізраїлю.

Слід сказати, що проблема музичного виховання молодших школярів в загальноосвітніх школах Ізраїлю не одержала відображення в наукових працях українських вчених. Хочемо зауважити, що в Україні виконано лише одне дисертаційне дослідження, присвячене аналізу освітньої системи Ізраїлю, а саме робота М.Г. Дреєрмана «Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі». Автор, як видно з назви, висвітлив проблему підготовки вчителів в Ізраїлі. Цінним і позитивним є те, що дисертація базується на багатому практичному досвіді автора, дослідницька робота якого проводилася на базі ізраїльських університетів і педагогічних коледжів [2]. Але проблема музичного виховання в Ізраїлі не знайшла відображення ні в дисертації М.Г. Дреєрмана, ні в українській науково-педагогічній літературі взагалі і тому є актуальною. Адаже вивчення досвіду інших країн, у даному випадку Ізраїлю, дає можливість на основі виявлення позитивних й негативних моментів дати рекомендації щодо поліпшення організації навчально-виховного процесу в вітчизняних загальноосвітніх школах.

Проблеми музичного виховання молодших школярів в загальноосвітніх школах Ізраїлю відображені в працях таких відомих ізраїльських педагогів, як Б. Штрауса («Активне слухання», «Нота та звук»), Д. Когана («Спостереження та враження в музичному

вихованні»), а також у публікаціях Т. Штайніца, К. Глушнікова та ін. У цих роботах ми знаходимо опис різних музичних програм, за якими працюють ізраїльські педагоги (Е. Бренд «Звуки в голові», Т. Штайніц «Бачити, слухати, думати, рухатися» та ін.), маємо можливість познайомитися з різними методиками музичного виховання школярів в Ізраїлі.

Мета статті полягає в тому, що дати загальну характеристику й виявити особливості музичного виховання учнів у загальноосвітній школі Ізраїлю.

Сприяти розвитку творчих індивідуальних здібностей дітей, їх умінь і навичок, навчити виражати свої почуття, емоції засобами співу, танцювальних рухів, грою на музичних інструментах – це є мета, яка червоною ниткою проходить через усю ізраїльську музичну педагогіку. На уроці вчитель повинен створити всі необхідні умови для розвитку творчості дітей, давати їм такі завдання, щоб було цікаво створити власний танок, пісню, твір.

Зауважимо, що ізраїльська музична педагогіка багато в чому спирається на наукові праці та досвід таких видатних педагогів, як Ж. Далькроз, К. Орф, З. Кодай, Д.Б. Кабалевський. Саме їхні музично-педагогічні системи, прийоми, методи, принципи музичного виховання ізраїльські педагоги використовують у своїй практиці: зв'язок музики з рухом, танком, ритмічний, емоційний розвиток дитини. В загальноосвітніх школах Ізраїлю велика увага приділяється співу, грі на музичних інструментах. Для роботи з дітьми використовуються прості музичні інструменти: бубен, трикутник, ксилофон та ін. Саме такі інструменти використовував у своїй творчій роботі з дітьми Карл Орф. Він вважав, що інші класичні музичні інструменти (наприклад, фортепіано) потребують від дітей спеціального навчання гри, і дитина буде зосереджена на оволодінні технікою гри на цих інструментах. Ксилофон, бубен, трикутник – усі ці інструменти не потребують від дитини складної техніки виконання, і вона зможе зосередитись на своїй творчості [3, с. 104]. Органіт рекомендується вводити в середніх класах. Наприклад, відомий ізраїльський педагог В. Коган запрошує дітей грати на органіті тільки в 5 – 6 класах.

Велика увага в ізраїльській педагогіці приділяється і ритмічному розвитку дітей. Культурі ритму повинне бути приділено особливе місце у музичному вихованні. Ритм є початком, який оформлює рух як індивідуальний, так і колективний. Ритмічне виховання в школі повинне дати дитині вміння рухатися більш організовано та діяти як самостійно, тобто знайти та виявити свій індивідуальний ритм, так і узгоджено з діями своїх друзів, тобто знайти і зберігати ритм колективу. При цьому важливо, щоб вся ритмічна робота не була абстрактною, а була пов'язана із звичайною діяльністю дітей, з їх життям, прогулянками тощо.

Що до вправ, то вони можуть бути запропоновані у вигляді ритмічних ігор, тобто вправ, пов'язаних з будь-якими образами.

Ізраїльські педагоги широко використовують у своїй роботі такі ігри: діти стрибають, немов зайчики, ходять повільно, немов ведмедики. Також вправи можуть імітувати рухи життя (наприклад, оббігати різні перешкоди, передавати яку-небудь річ), або можуть бути вправи, не пов'язані ні з якими образами, наприклад, крокування.

В Ізраїлі діти починають знайомство з ритмом ще в дитячому садку і продовжують його в загальноосвітній школі. Вони здобувають «рухові» навички й знання (крок, біг, стрибки тощо), і «музичні» (поняття про довготу звуку, засоби музичної виразності, побудови музичних творів). Робота з ритмічного виховання входить у різні види музичної діяльності дітей. Ритмічний розвиток дитини такий же обов'язковий вид діяльності на уроці, як і хоровий спів, музична грамота, слухання музики.

Об'єднуючим початком музично-рухового комплексу є ритміка, яка містить у собі всі частини роботи і надає багаточисельні засоби всіх відділів музично-рухового виховання. Ритміка знаходиться в тісному єднанні з музикою і законами її ритму, вона розробляє музичний ритм через рух, який регулює ритм, вона поєднує діяльність слухових, зорових, моторних центрів, розвиває вміння володіти своїми моторними силами під впливом моторного подразнювача. Ритміка є великим організуючим моментом у початковій школі, в молодших класах та разом із фізичним вихованням надає навички, які знадобляться дитині в будь-якому трудовому життєвому процесі. Вона робить сам рух логічно послідовним, осмисленим, виразним, тобто художньо цінним. Студенти педагогічного факультету Академії музики й танцю м. Єрусалим вивчають спеціальний курс «Ритміка», який допомагає їм в їхній майбутній роботі з дітьми.

Слід сказати, що головною особливістю ізраїльської музичної педагогіки є відсутність єдиної педагогічної системи, програми, і це дає достатню свободу вчителю у виборі методів і прийомів музичного виховання. Відомий ізраїльський педагог Б. Штраус згаданий вище книжці «Активне слухання музики» пише, що в наш час, коли існує багато систем викладання гри на музичних інструментах, співу, руху вчителям важко обрати систему, за якою вони бажають працювати. Багато вчителів віддають перевагу чітким цілям та певним задачам, таким, як складові музики, музичні форми, знайомство з музичними інструментами, і музичний твір діти слухають як приклад для того, щоб краще зрозуміти вивчений матеріал [5]. Є вчителі, які приділяють велику увагу оркестровці, зокрема сам Б. Штраус. На його уроках діти знайомляться із словом «партитура», вчать грати за нею на простих музичних інструментах – бубні, трикутнику, тарілках, маракасах та ін. Вчителі також можуть використовувати в своїй роботі технічні засоби навчання: аудіо-, відеотехніку, як це, наприклад, робить вчитель старших класів М. Бен-Леві. На його уроках учні дивляться опери, музичні

фільми, балети, порівнюють їх, дискутують. Також вони грають, співають сучасні відомі пісні, імпровізують.

Є чимало вчителів, які працюють за методикою, створеною ізраїльським педагогом, доктором педагогічних наук В. Коган. В основу цієї методики покладено ідею Є.-Ж. Далькроза про зв'язок музичного виховання з розвитком музичного ритму, вираження емоцій засобами пластичних рухів.

Значне місце в цій методиці займає «метод дзеркал», ідея якого прийшла до В. Коган у процесі роботи з дітьми. Спостерігаючи за дитячою поведінкою, вона побачила, що дітям подобається копіювати дії інших і вирішила використати це для створення свого «методу дзеркал», який в цікавій формі допомагає дітям потрапити у світ музики, навчає їх слухати та аналізувати музичний твір, одержувати задоволення від музики. У «методі дзеркал» В. Коган рухи, немов дзеркало, відображають усе, що діється в музиці: темп, стаккато, легато, динаміку, паузи, напрям мелодії, висоту звуку, ділення на музичні речення та ін. У процесі такої діяльності діти вчаться пізнавати своє тіло, його можливості, вчаться володіти їм і засобами рухів виражати почуття, емоції, які викликала в них музика.

В. Коган також організовує музичні гуртки з різними напрямками музичної діяльності. Практика показує, що такі гуртки діти відвідують з задоволенням. Так, в гуртку «Навколо світу» діти знайомляться з біографіями різних композиторів (Моцарта, Баха, Бетховена), з епохами, в яких вони жили, з культурою та музикою різних країн. В іншому гуртку «Рух у музиці» учні знайомляться з різними музичними творами (як західних композиторів, так і східних), грають на музичних інструментах (таких, як дарбука), вчаться аналізувати музичний твір та відображати свої емоції, музичні враження та почуття в рухах. Діти також працюють по групах, складають танки, роблять пантоміми.

Діяльність у таких гуртках сприяє поширенню світогляду, закріпленню навичок гри на музичних інструментах, з якими учні вже познайомились на уроках, розвиває здатність дітей володіти своїм тілом, виражати в рухах все те, що вони почули в музиці, підвищує самооцінку та самовпевненість у собі. Якщо в групі є сором'язливі діти, невпевнені в собі, треба дуже обережно залучити їх до діяльності на уроці, допомогти їм розкритися. Нам відомі випадки, коли дуже сором'язливі учні з часом розкривалися та приймали активну участь в уроці, в заключному концерті.

У кінці кожного семестру вчитель робить підсумковий урок, на якому діти в цікавій формі (змагання, гра) згадують музичні твори, які вони вивчали протягом цього часу. В кінці року до школи запрошують оркестр та співаків, які виступають з концертом перед учнями. На таких концертах, куди запрошують усіх дітей, музиканти грають музичні твори, які діти вивчали протягом року, а співаки в костюмах співають сцени з опер, з якими познайомились діти. Учні чекають на ці концерти і

на них складається особлива емоційна атмосфера. Діти не пасивні слухачі й глядачі, вони активно приймають участь у цій події: відповідають на питання артистів, співають разом з ними, передають музичні враження в пластичних рухах. Також організуються концерти, в яких беруть участь і самі діти. Вони виступають з музичними творами, які вивчали, танцюють, грають на музичних інструментах, показують сценки з опер. Наприкінці навчального року хори загальноосвітніх шкіл м. Єрусалима беруть участь у хоровому фестивалі [7].

Хоровий спів, як зазначали О.А. Апраксіна, Л.Г. Дмитриєва, Н.М. Черноиваненко та інші фахівці є одним із видів колективної виконавчої діяльності, що сприяє розвитку співочої культури школярів, їхньому загальному та музичному розвитку, вихованню духовного світу учнів, формуванню художнього смаку особистості [4].

Як бачимо, особливість музичної педагогіки Ізраїлю – знайти правильний синтез ігрових та навчальних (традиційних) форм діяльності в школі. З цією метою в навчальній роботі, на нашу думку, треба використовувати форми, близькі до гри, якомога частіше. Але в той самий час вчитель повинен навчати дітей спостерігати за музичними явищами, порівнювати їх, знаходити закономірності.

Уроки музики можуть біти більш чи менш «мозаїчними», тобто вчитель може комбінувати слухання музичних творів нових та вже знайомих дітям і бесіди, пов'язані з ними, спів пісень (розучування нових і повторення старих), різні вправи (вокальні, ритмічні), спів по нотах, гра на музичних інструментах тощо.

Слід сказати, що різноманіття форм роботи не є недоліком уроку, навпаки, це різноманіття може бути позитивним, якщо воно зумовлено багатим змістом уроку.

Саме таке різноманіття музичної діяльності та ігрових форм широко використовують ізраїльські педагоги. В Ізраїлі діють різні музичні програми, такі як «Ворота в музику», «Звуки в голові», і вчителі обирають за якими програмами вони працюватимуть. Багато ізраїльських педагогів, як уже зазначалось, працюють за методикою З. Кодая [6].

Слід сказати, що музичні педагоги Ізраїлю також приділяють увагу зв'язку музики як навчального предмету з іншими предметами: літературою, образотворчим мистецтвом, історією. Для цього вчитель музики повинен знати, що саме вивчають діти на інших уроках і пов'язувати музичні теми з темами цих предметів (свята, театралізовані концерти та ін.). Це необхідно для здійснення всебічного естетичного виховання учнів, формування їх духовної культури.

Отже, можна стверджувати, що в загальноосвітніх школах Ізраїлю створюються сприятливі умови для всебічного розвитку дітей і в основу музичного виховання покладено ідеї видатних педагогів: Е.Ж. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая. Відсутність єдиної системи є, на нашу думку, своєрідною перевагою, оскільки це дає можливість багатьом талановитим педагогам вільно підходити до процесу музичного

виховання в школі. Система музичного виховання ізраїльських школярів спрямована на виховання любові та інтересу до музики, художнього смаку у дітей. Вона зорієнтована на створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, формування музичної культури підростаючого покоління. В своїй роботі ізраїльські педагоги використовують багато цікавих прийомів та засобів музичного виховання і, на нашу думку, цей досвід може представляти цінність для українських педагогів. Ми сподіваємось, що наше дослідження допоможе їм краще познайомитись з досвідом Ізраїлю і, можливо, надасть нові ідеї для вдосконалення музичного виховання дітей.

Подальшого наукового вивчення потребують проблеми, пов'язані з музикальним вихованням учнів загальноосвітніх шкіл Ізраїлю в позанавчальній діяльності.

Література.

1. Верещагіна А.Р., Жофчак З.З. Методика викладання музики в першомукласі. – К. : Музична Україна, 1977. – 32 с. **2. Дреєрман М. Г.** Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Марк Григорович Дреєрман. – О., 2007. – 20 с. **3. Художня освіта та естетичне виховання молоді :** Збірник праць магістрантів. – Матер. І регіон. наук.-практ. конф. (30 березня 2006 р.). – Луганськ : ПП «Поліграфресурс», 2006. – 106 с. **4. Хрестоматія по методике музикального воспитания :** учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка» / Сост. О. А. Апраксина. — М. : Просвещение, 1987. – 272 с.

Руденко Н. А. Особливості навчання музики в загальноосвітніх школах Ізраїлю

У статті схарактеризовані особливості музикального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Ізраїлю. Розглянуті засоби, форми й методи організації музичної діяльності, використання яких забезпечує художній розвиток особистості.

Ключові слова: навчання музики, форми и методы организации музыкальной деятельности.

Руденко Н. А. Особенности обучения музыке в общеобразовательных школах Израиля

В статье охарактеризованы особенности музыкального воспитания учащихся общеобразовательных школ Израиля. Рассмотрены средства, формы и методы организации музыкальной деятельности, использование которых обеспечивает художественное развитие личности.

Ключевые слова: обучение музыке, формы и методы организации музыкальной деятельности.

Rudenko N. A. Features of educating to music in general schools of Israel

In the article were described the features of musical education of general schools of students of Israel. Facilities are considered, forms and methods are organizations of musical activity, the use of that provides artistic development of personality.

Keywords: educating to music, forms and methods of organization of musical activity.

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ

УДК [364-787.82-058.862] (477)

Жевакіна Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРІТ В УКРАЇНІ

Кожен етап в історії наукового вивчення проблем дитинства має свої специфічні особливості. Сьогодні звернення до окресленої теми пов'язане в першу чергу зі зростанням соціального сирітства, дитячої безпритульності, розповсюдженням дитячої злочинності. Поширенню цих явищ сприяє відмова від колишніх цінностей і норм та недосконалість нових, ріст соціальної напруженості населення й поляризація суспільства. Істотним чинником є скорочення можливості батьків приділяти достатню увагу дітям.

Проблема сирітства постає перш за все як проблема індивідуальних випадків у кожному окремому прикладі й неможливості їх зведення до одного, постійного показника. Виявлення причин, через які дитина втратила батьківське піклування, має особливе значення тоді, коли розглядається питання порушення базового права дитини жити й виховуватися в сімейному колі.

Аналіз наукової літератури та публікацій свідчить, що сирітство як соціальне явище досліджують О. Антонова-Турченко, О. Безпалько, Л. Волинець, І. Іванова, О. Карпенко, Н. Комарова, Т. Кравченко, Т. Макійчук, С. Морозова, А. Нечаєва, О. Ноздріна, І. Трубавіна, І. П'єша.

Метою статті є виявлення чинників формування й вирішення проблем соціального сирітства на загальнодержавному рівні. Зважаючи на це, було поставлено такі завдання:

- 1) розглянути специфіку та чинники сирітства як соціального явища;
- 2) визначити нормативно-правові аспекти діяльності держави щодо захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

За останні сто років Україна переживає третю хвилю сирітства. Згідно з офіційними даними статистики, в Україні мешкає близько 100,3 тис. дітей-сиріт і дітей, які зашилися без батьківського піклування [1]. Причинами такого поширення соціального сирітства в Україні є низка взаємопов'язаних чинників. Це насамперед:

- зневажливе ставлення та складні стосунки в сім'ї – 26,9% від усіх критичних сімей;

- наркотична або алкогольна залежність одного або кількох членів сім'ї – 21,9%;
- інвалідність батьків або дітей – 11,5%;
- безробіття членів сім'ї – 10,8%;
- трудова міграція – 7% [1].

Дитина, яка втратила батьків – це особливий, по-справжньому трагічний світ. Потреба мати родину, батька й матір – одна з найсильніших потреб дитини. У сучасних теоретичних і практичних дослідженнях широко використовують два поняття: діти-сироти (сирітство) і соціальна сирота (соціальне сирітство).

Діти-сироти – це діти віком до 18 років, у яких померли батьки або один з них.

Соціальна сирота – це дитина, яка має біологічних батьків, але вони через певні причини не виховують своїх дітей, не піклуються про них. У цьому випадку турботу про дітей бере на себе суспільство й держава. Це й діти, батьки яких юридично не позбавлені батьківських прав, але фактично не опікуються своїми дітьми. Соціальне сирітство – соціальне явище, зумовлене наявністю в суспільстві дітей, які залишилися без батьківського піклування внаслідок позбавлення їх батьківських прав, визнання їх недієздатними, безвісно відсутніми тощо.

Піклування – це форма захисту особистих і майнових прав неповнолітніх (і деяких інших категорій людей). Опіка – це „форма охорони особистих і майнових прав недієздатних осіб (дітей, позбавлених батьків, душевнохворих)”. Під опікою також розуміють осіб та заклади, на які покладено таке спостереження. Особу, якій доручено опіку, називають опікуном, а її обов'язки опікунством. Під піклування, порівняно з опікою, може потрапляти значно більш широка категорія дітей. До них, зокрема, належать діти, батьки яких:

- померли;
- позбавлені батьківських прав;
- обмежені в батьківських правах;
- визнані безвісно відсутніми;
- недієздатні (обмежено дієздатні);
- відбувають покарання у виправних колоніях;
- звинувачені в скоєнні злочинів і перебувають під вартою;
- відхиляються від виховання дітей;
- відмовляються забирати дітей з лікувальних, соціальних закладів, куди дитина поміщена тимчасово.

У будь-якій державі й суспільстві завжди були, є й будуть діти-сироти та діти, які через різні причини залишаються без батьківського піклування. І в цьому випадку суспільство й держава бере на себе опікування щодо розвитку й виховання таких дітей.

2005 рік став роком кардинальних змін у державній політиці стосовно захисту прав дитини. Прийнятий у січні 2005 р. Закон України

„Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” задекларував пріоритетність сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Діюче в Україні законодавство можна умовно поділити на 3 групи:

1) документи, що безпосередньо стосуються дітей-сиріт та безпритульних дітей (Положення про дитячий будинок сімейного типу, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 27 квітня 1994 року № 267; Постанова Кабінету міністрів України від 30 березня 1996 року № 380 „Питання центру по усиновленню дітей при міністерстві освіти України”; Закон України „Про органи й служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх”; Постанова Кабінету Міністрів України „Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків”; Указ Президента України „Заходи щодо поліпшення становища дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків”);

2) документи, які окреслюють права дітей в Україні загалом (Декларація прав дитини, Конвенція про права дитини; Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей; Національна програма „Діти України”; Закон України „Про освіту”, Закон України „Про охорону дитинства”);

3) документи, які регулюють соціальну сферу діяльності установ та організацій (Закон України „Про благодійництво та благодійні організації”; Декларація про загальні засади державної молодіжної політики в Україні від 15 грудня 1992 року № 2859; Закон України із змінами та доповненнями від 5 лютого 1993 року № 2998 „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”).

Протягом цих років було здійснено й перші практичні кроки реформування державної системи соціально-правового захисту дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування.

Юридично інституція прийомної сім’ї (ПС) та дитячий будинок сімейного типу (ДБСТ) в Україні була закріплена Законом України № 2401-III „Про охорону дитинства” (від 26.04.2001 р.) та Сімейним кодексом України № 2947-III (від 10.01.2002 р. у редакції від 04.06.2009 р.), але пріоритетного значення ця проблема набула після прийняття Закону України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” (зі змінами та доповненнями, внесеними законами України від 5.10.2006 р. № 230-V та від 7.02.2007 р. № 609-V), що визначив правові, організаційні, соціальні засади й гарантії державної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа, і є складовою частиною законодавства про охорону дитинства.

Відповідно до постанов Кабінету Міністрів України „Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу” від 26.04.2002 р. № 564, „Про затвердження Положення про прийомну сім'ю” від 26.04.2002 р. № 565 та „Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини” від 24.09.2008 р. № 866, основними напрямками вирішення проблеми соціального сирітства в Україні є пріоритетна підтримка сімейних форм виховання та проживання дітей ГСР як альтернативних форм виховання, згідно зі світовим стандартом. Також 2008 рік було проголошено Роком національного усиновлення, тобто влада була повинна зробити так, щоб дітей-сиріт у країні стало менше, а точніше, щоб дітей-сиріт всиновлювали більше.

Рік національного усиновлення передбачав популяризацію не лише усиновлення, але й іншої форми сімейного виховання, а саме: родинної опіки (піклування) – коли родичі/друзі/близькі люди приймають у власну сім'ю осиротілу дитину. За результатами нашого аналізу також визначилася негативна тенденція до зростання кількості відмов опікунів від виконання своїх обов'язків через відсутність порозуміння (16,7%) або виникнення конфліктної ситуації (23,1%). Це свідчить про те, що такі сімейні форми, як усиновлення й опіка (піклування) сьогодні ще не можуть подолати чинник соціального сирітства.

Одним з напрямків подальшого вирішення проблеми ліквідації соціального сирітства в Україні є впровадження інших інституцій сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а саме прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу як повноцінних альтернативних сімейних форм виховання. Такі альтернативні форми виховання відрізняються від попередніх перш за все тим, що держава гарантує цим формам сімейного виховання дітей ГСР постійну матеріальну й соціальну підтримку [2]. Державна соціальна підтримка й матеріальне забезпечення, що отримують батьки-вихователі, у 70,9% (за даними соціальних опитувань) стає вагомим аргументом з боку прийомних батьків щодо створення ПС або ДБСТ. У зв'язку з цим останнім часом відзначають динаміку приросту кількості створених за підтримки держави прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу та зростання кількості дітей, які перебувають у цих сімейних формах виховання.

Отже, успішне завершення процесу вдосконалення системи соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування надасть можливість не лише більш успішно вирішувати проблему соціального сирітства, але й сприятиме соціальному захисту дітей в Україні загалом.

Література

1. За даними Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту // Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту : офіц. сайт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.kmu.gov.ua/sport
2. Положення про дитячий будинок сімейного типу, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 26.04.2002 року // Офіц. вісн. України. – 2002. – № 18.

Жевакіна Н. В. Особливості соціально-правового захисту дітей-сиріт в Україні

У статті виявлено специфіку й причини сирітства в Україні, а також визначено нормативно-правові аспекти діяльності держави щодо захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Ключові слова: діти-сиріти, соціальна сирота, піклування, опіка.

Жевакина Н. В. Особенности социально-правовой защиты детей-сирот на Украине

В статье выявлена специфика и причины сиротства на Украине, а также определены нормативно-правовые аспекты деятельности государства в отношении защиты прав детей-сирот и детей лишенных родительского попечения.

Ключевые слова: дети-сироты, социальный сирота, попечительство, опека.

Zhevakina N.V. Features of socially-legal defence of children-orphan on Ukraine

In the article were educed the specific and reasons of orphanhood in Ukraine and also were certain the normatively-legal aspects of activity of the state in regard to the protection of rights of children-orphan and children deprived paternal care.

Key words: children-orphan, social orphan, patronage, guardianship.

УДК 364.652:316.362-058.855

Ігнатенко К. В.

ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ПРИЙОМНОЇ СІМ'Ї

Для забезпечення функціонування прийомної сім'ї виникає потреба у створенні спеціальної технології для надання необхідної медичної, психологічної та соціальної допомоги й підтримки прийомним батькам. Завданнями цієї технології мають бути: забезпечення комплексності роботи (медичної, психологічної, педагогічної та

соціальної), залучення спеціалістів (психоневролога, дитячого психіатра, логопеда та інших), надання психологічної допомоги конкретним дітям, батькам чи сім'ї в цілому.

Особливістю функціонування прийомних сімей є наявність соціального працівника як єдиної ланки між державою і прийомною сім'єю. Основні функції соціального працівника такі: вивчення відповідності об'єктивних й суб'єктивних характеристик потенційної сім'ї визначеним вимогам; підготовка як потенційних прийомних батьків, так і дітей для конкретної прийомної сім'ї; соціальний супровід функціонування прийомної сім'ї та визначення ефективності функціонування прийомних сімей; робота з кровною сім'єю з метою її реабілітації та налагодження контакту між нею і дитиною.

Технології соціальної роботи в різних сферах життєдіяльності розглядають А. Капська, І. Зверева, Н. Заверіко, П. Павленок, Н. Краснова.

Соціальну роботу з різними категоріями населення, у тому числі робота з дітьми, які залишилися без батьківського піклування, в своїх наукових працях досліджують Безпалько., С. Архіпова; проблеми дітей-сиріт В. Ослон, Толстих, Прихожан, Мухіна, Дж. Райкус, Р. Хьюз, Л. Волинець, прийомними сім'ями Г. Бевз, І. Пеша, Ж. Петрочко.

Мета статті: розглянути соціальний супровід як основну технологію соціальної роботи з прийомними сім'ями.

Соціальний супровід прийомної сім'ї — це цілеспрямована діяльність соціального працівника (або групи соціальних працівників) зі створення необхідних умов для оптимального функціонування прийомної сім'ї й розвитку дитини [1].

Соціальний супровід є формою державної підтримки сім'ї в інтересах дитини. І наскільки успішним буде соціальний супровід прийомної сім'ї, тим швидше прийомна дитина та прийомні батьки адаптуються друг до друга.

Соціальний супровід є дуже важливим процесом, має свій план, мету та завдання і передбачає надання прийомним дітям та батькам різних видів соціальних послуг.

Якщо розглядати модель надання соціальної допомоги сім'ї, яка бере на виховання дитину-сироту, то в першу чергу соціальний супровід спрямований на вирішення проблемних питань життя та розвитку саме прийомної дитини

Процес соціального супроводу складається з зустрічей соціального працівника з батьками з певною послідовністю, під час яких він вивчає умови виховання дитини, надає допомогу у вирішенні проблем, які з'являються при вихованні, а у разі потреби залучає до роботи з прийомною сім'єю інших спеціалістів соціальної сфери.

Основними завданнями соціального супроводу є:

- ефективне використання наявних ресурсів для оптимальної та швидкої адаптації прийомної сім'ї і прийомної дитини з метою вирішення проблем останньої;

- надання допомоги прийомній сім'ї для того, щоб у майбутньому вона могла вирішувати проблеми, які постають, в основному шляхом мобілізації власних ресурсів;

- забезпечення партнерських відносин між прийомною сім'єю, соціальною службою, іншими державними і громадськими установами для комплексного забезпечення прав прийомної дитини.

Прийомна сім'я на період адаптації прийомної дитини часто стає носієм потенційної кризи, а тому має бути предметом особливої уваги соціальних працівників, хоча з часом їхня роль буде зменшуватися, в ідеалі — зведеться до щорічного оцінювання ефективності функціонування благополучної прийомної сім'ї і допомоги їй (якщо це необхідно) на етапі становлення.

Основними функціями соціального працівника в соціальній роботі з прийомною сім'єю є вивчення відповідності об'єктивних і суб'єктивних характеристик сім'ї, яка претендує взяти дитину, нормативним вимогам; підготовка потенційних прийомних батьків до утримання в сім'ї дитини-сироти чи дитини, яка залишилася без піклування батьків; підбір та підготовка дітей для конкретної прийомної сім'ї; соціальний супровід дитини в прийомній сім'ї; робота з оцінювання ефективності функціонування прийомних сімей; корекційна і профілактична робота з кровною сім'єю дитини.

Відбір батьків для прийомної сім'ї з числа претендентів означає, що сім'я вибрана благополучна. Проблеми до сім'ї тією чи іншою мірою приносить прийомна дитина. До речі, весь сенс інституту прийомних сімей полягає в тому, що дитина приходить у звичайну сім'ю, яка нічим не відрізняється від мільйонів інших. На підставі отриманої інформації, досвіду (як соціального працівника, так і прийомних батьків) слід спрогнозувати, з якими проблемами дитина і сім'я можуть зіткнутися в подальшому.

Соціальна робота з сім'єю проводиться за трьома основними напрямками: освітнім, психологічним, посередницьким.

Освітній напрям соціальної роботи передбачає соціальну допомогу в навчанні та вихованні. Допомога в навчанні спрямована на запобігання появі сімейних проблем і формування педагогічної культури прийомних батьків. В основі соціальної роботи — соціально-педагогічні методи, які враховують найбільш типові помилки у вихованні дітей в сім'ї: недостатнє уявлення про цілі, методи, завдання виховання; відсутність вимог у вихованні з боку всіх членів сім'ї; сліпа любов до дитини; надмірна суворість; перекладання виховання на освітні заклади; сварки батьків; брак педагогічного такту у взаєминах з дітьми; застосування фізичних покарань тощо. Тому діяльність соціального працівника передбачає проведення широкої освітньої роботи серед

прийомних батьків з таких питань: педагогічна, соціально-педагогічна і правова підготовка прийомних батьків до виховання дітей; допомога батькам у формуванні адекватної поведінки у дітей стосовно однолітків; значення особистого прикладу і авторитету батьків у вихованні дітей, ролі батька і матері, взаємини між батьками, налагодження взаємостосунків різних поколінь у сім'ї, методи педагогічного впливу на дітей, формування позитивних взаємин між дорослими і дітьми; виховання дітей у сім'ї з урахуванням статі й віку; соціально-психологічні проблеми "важких підлітків", проблеми негативного впливу бездоглядності й безпритульності на психіку дитини; самовиховання і його організація, роль сім'ї у керуванні процесом самовиховання дітей і підлітків; заохочення та покарання у процесі виховання дітей у сім'ї; особливості виховання дітей з відхиленнями у фізичному і психічному розвитку; трудове виховання у сім'ї, допомога дитині у виборі професії, проблеми виявлення і розвитку професійних нахилів і здібностей дітей; організація режиму праці, навчання, відпочинку і дозвілля дітей у сім'ї; підготовка дітей до шкільного віку до занять у школі; моральне, фізичне, естетичне, статеве виховання дітей; розвиток досвіду спілкування у дитячому віці; причини та наслідки дитячого алкоголізму, токсикоманії, дитяча патологія та роль батьків у цьому, зв'язок здоров'я дітей з асоціальною поведінкою їхніх батьків.

Крім цього, соціальні працівники можуть організовувати для прийомних батьків практичні заняття, які допомагають значною мірою впорядкувати побут сім'ї та підвищити її соціальний статус. Соціальні навички, набуті під час практичних занять, можуть бути такими: вміння розпоряджатися домашнім бюджетом, раціональне ведення домашнього господарства, правильне харчування дітей різного віку, навички санітарії та гігієни, етика сімейного життя, культура взаємин між членами родини, адекватне соціальне реагування на проблемні ситуації тощо.

Допомога в реалізації виховної функції сім'ї надається шляхом проведення психологічного консультування чи соціально-педагогічного консультування, створення спеціальних виховних ситуацій для вирішення проблем, надання вчасної соціальної допомоги сім'ї з метою її зміцнення і якнайповнішого використання виховного потенціалу для блага дитини.

Основним напрямом сімейного життя, за яким реалізуються виховні функції, є сфери батьківського обов'язку і любові. Відсутність змістовної життєдіяльності у цих сферах позбавляє сім'ю можливості ефективно впливати на дітей. Вияв активності в одній із цих сфер за рахунок інших викривлює виховний процес, позбавляє його повноти, цілісності, багатогранності.

Якщо батьки не досягають тут позитивного результату, у родині з'являються неадекватні методи виховання. Соціальному працівникові у процесі надання допомоги сім'ї необхідно розібратися разом з батьками у цих методах і допомогти зупинитися на найбільш адекватних.

Проблеми в сім'ї можуть бути пов'язані з неправильною тактикою у сімейному вихованні. Соціальний працівник у цьому випадку має допомогти усвідомити особливості таких негативних тактик, як “диктат”, “гіперопіка”, “конфронтація” і водночас оволодіти позитивною тактикою сімейного виховання, так званою “тактикою співробітництва”.

Соціально-психологічна підтримка прийомної сім'ї спрямована на відновлення сприятливого мікроклімату під час сімейних криз. Корекція сімейного мікроклімату проводиться тоді, коли в сім'ї має місце психічне насильство над дитиною, яке призводить до порушення її психологічного і фізичного стану. Донедавна цьому явищу не приділяли належної уваги. Такими видами насильства є залякування, образа дитини, приниження її честі та гідності, порушення довіри. Соціальний працівник повинен скорегувати стосунки у сім'ї так, щоб усі необхідні заходи для забезпечення в ній порядку та дисципліни підтримувалися за допомогою методів, побудованих на повазі гідності дитини.

Посередницька функція соціального працівника в соціальній роботі з прийомною сім'єю здійснюється у трьох напрямках: соціальна допомога сім'ї в організації життєдіяльності; координація взаємозв'язку сім'ї з організаціями та установами, соціальними службами для вирішення питань соціальної підтримки і захисту, а також з іншими спеціалістами, які задіяні у процесі соціального супроводу; надання інформації сім'ї з різних аспектів її життєдіяльності. Соціальному працівникові потрібно знати функції цілої системи державних установ та закладів, які займаються питаннями захисту прав дітей, а саме: служба у справах дітей державних районних та міських адміністрацій; відділ у справах сім'ї та молоді державних районних та міських адміністрацій; відділи освіти і науки; управління праці та соціального захисту населення; центри соціальних служб для молоді; кримінальна міліція у справах неповнолітніх; медичні дитячі установи; навчально-виховні заклади; ЖЕКи; відділ приватизації житла та оформлення прав власності на об'єкти нерухомості; відділ обліку та розподілу житлової площі; заклади постійного проживання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (будинки дитини, дитячі будинки, школи-інтернати тощо); притулки для неповнолітніх, тощо.

Немає сумніву в тому, що розробка плану є відправним моментом самого соціального супроводу. Для цього спочатку слід розробити план соціального супроводу на перший місяць життя дитини в прийомній сім'ї, потім — на півріччя. Після тривалого перебування дитини в прийомній сім'ї розробляють щорічний план соціального супроводу.

План соціального супроводу — це план цілеспрямованої діяльності соціального працівника, установ, які надають конкретні послуги, а також членів прийомної сім'ї, які разом створюють необхідні умови для оптимального функціонування прийомної сім'ї та розвитку дитини. Перший місячний план соціального супроводу за своєю структурою не

відрізняється від наступних. Але за змістом у перші декілька місяців він буде більш насиченим, ніж у подальший період [2].

Теоретичною основою у соціальному супроводі прийомних сімей є соціальна робота з випадком. При “веденні випадку” в процесі підготовки прийомних батьків до створення фостерної сім’ї і передачі їй дітей-сиріт на утримання, соціальний працівник виступає у ролі соціального менеджера, який виконує низку різних функцій, серед яких посередницька, координаційна, адвокатська, адміністративна, аналітична, організаційна – об’єднання зусиль різних установ і фахівців з метою задоволення потреб прийомної сім’ї [5].

Для забезпечення успішної реалізації плану соціального супроводу дитини у наказі по міській або районній адміністрації про створення конкретної прийомної сім’ї має передбачатися відповідальність галузевих структур (відділу освіти, охорони здоров’я, сім’ї і молоді) за конкретні позиції плану.

В окремих випадках до плану соціального супроводу включаються також позиції щодо організації дозвілля дитини, її оздоровлення: безкоштовне відвідування гуртків, секцій, поїздки в табори, санаторії. На нашу думку, це виправдано. Але у такому разі необхідно включити до переліку і тих, хто відповідає: керівників районних, міських відділів, у віданні яких знаходиться відповідний дитячий або спортивний заклад [6].

Окрім соціального супроводу дитини, необхідно обов’язково передбачити соціальний супровід сім’ї. Одним із важливих питань є оздоровлення рідних дітей. На жаль, реальна ситуація складається таким чином, що, наприклад, у дитячих будинках сімейного типу діти-сироти мають можливість оздоровитися, подорожувати, в тому числі й за кордон, тоді як рідні діти позбавлені таких можливостей. Це доводить, що до плану необхідно внести позицію щодо оздоровлення рідних дітей разом з прийомними.

Крім зафіксованих вище у плані соціального супроводу позицій, у функції соціального працівника входять регулярні зустрічі з прийомними батьками і дитиною, контроль за напрямками, змістом та процесом виховання. Саме соціальний працівник має знати перебіг всіх подій у такій сім’ї. Причому контакти і спостереження повинні мати доброзичливий, планомірний характер, не переобтяжуючи і не порушуючи планів прийомної сім’ї. Водночас і прийомна сім’я має усвідомлювати, що прийомна дитина відрізняється від рідної тим, що за неї несуть відповідальність не лише вони, прийомні батьки, а й держава в особі соціального працівника, як посередника між цими двома соціальними інститутами.

Тобто соціальний працівник для прийомної сім’ї не тільки офіційна, а й довірена особа. Наскільки цей контакт налагодиться, залежить не лише від спеціаліста, а й від батьків. Практика доводить, що немає сімей, які б не йшли на контакт з соціальними працівниками

заради дітей. Але слід зважати на те, що до різних сімей варто застосовувати різні підходи. Тому завданням соціального працівника є пошуки цього єдиного у кожному конкретному випадку підходу.

Отже, соціальний супровід прийомної сім'ї інтерпретується нами як технологія соціальної роботи, що забезпечує надання фахівцями різного профілю кваліфікованої попереджуючої, профілактичної й своєчасної допомоги прийомній сім'ї в питаннях виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, й передбачає створення умов для успішного навчання прийомних батьків самостійно й ефективно вирішувати проблеми (професійні й особистісні), які виникають у них в процесі виховання дітей-сиріт, приймати адекватні рішення в різних ситуаціях, з врахуванням особистісного потенціалу, культурного досвіду і педагогічної компетентності членів прийомної сім'ї.

Подальшого дослідження потребує проблема підготовки студентів – соціальних працівників для роботи з прийомною сім'єю.

Література

- 1. Соціальна педагогіка** [Текст] : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Звереві; Мін-во освіти і науки України та ін. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
- 2. Тюття Л. Т.** Соціальна робота : теорія і практика [навч. посіб.] / Л. Тюття, І. Іванова – Режим доступу : http://pidruchniki.com.ua/15840720/sotsiologiya/sotsialna_robota_-_tutytya_l_t.
- 3. Закон** України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” від 13 січня 2005р. // Урядовий кур'єр. – 2005. – 2 лютого. – С. 7 – 15.
- 4. Нормативно-правове** забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. – Ч. I. – К. : ДЦССМ, 2003. – 762 с.
- 5. Соціальне** становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід : навч.-метод. посіб. / Л. С. Волинець, А. Й. Капська, Н. М. Комарова, І. В. Пеша, Г. М. Бевз, Л. В. Долинська, О. О. Яременко. – К. : Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 127 с.
- 6. Створення** та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу : навч.-метод. комплекс / за заг. ред. Г. М. Лактіонової, Ж. В. Петрочко. – К. : Науковий світ, 2006. – 270 с.

Ігнатенко К. В. Технологія соціального супроводу прийомної сім'ї

Стаття присвячена проблемі соціального супроводу прийомних сімей, які виховують дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Подано визначення понять „соціальний супровід”, „план соціального супроводу”; розкрито функції діяльності соціального працівника в процесі соціального супроводу прийомної сім'ї; визначено значення плану соціального супроводу. Стаття містить також деякі рекомендації щодо покращення процесу соціального супроводу прийомної сім'ї.

Ключові слова: соціальний супровід прийомної сім'ї, завдання соціального супроводу, план соціального супроводу.

Игнатенко Е. В. Технология социального сопровождения приемной семьи

Статья посвящена проблеме социального сопровождения приемных семей, которые воспитывают детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Дано определение понятий „социальное сопровождение”, „план социального сопровождения”; раскрыты функции деятельности социального работника в процессе социального сопровождения приемной семьи; определено значение плана социального сопровождения. Статья содержит также некоторые рекомендации относительно улучшения процесса социального сопровождения приемной семьи.

Ключевые слова: социальное сопровождение приемной семьи, задачи социального сопровождения, план социального сопровождения.

Ignatenko K.V. Technology of social support of foster family

The article is devoted to a problem of social support of foster family, which educate of orphans and children deprived of parental care. In this article is given the determination of concepts „Social support”, „plan of social support”; the functions of social worker in the process of social support of foster family; the sense of plan of social support. The article contains also some recommendations about improvement of process of social support of foster family.

Keywords: social support of foster family, tasks of social support, plan of social support.

УДК 37.013.42

Ємцева Е. Г.

**РОЗРОБКА СИСТЕМИ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРУ
СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З
ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Аналізуючи зміни, що відбуваються в сучасних ринкових умовах розвитку економіки та виробництва, швидкої появи та старіння низки професій, урахувуючи тенденції нових проблем трудового виховання молодого покоління, підготовки випускників до професійного самовизначення та вступу в доросле життя, ми з'ясували, що: посилюється інтерес соціально-виховних інститутів щодо оновлення підходів до трудової соціалізації старшокласників, усвідомлюється необхідність їх реалізації не тільки в шкільних й позашкільних умовах, а

й за допомогою центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі ЦСССДМ). У зв'язку з достатньо негативним впливом засобів масової комунікації на трудове виховання молодого покоління (реклама, яка пропонує швидкі, легкі, іноді протиправні засоби збагачення, демонстрація негативного ставлення до тяжких, непривабливих, але необхідних видів праці та ін.), проблемним вирішенням питань працевлаштування, конкуренції під час працевлаштування, високими вимогами до трудової кваліфікації, уміння презентувати себе, виробничої дисципліни працівників на сучасному виробництві, комунікативної культури працівників виникає нагальна потреба зі шкільного віку формувати в людині в людині трудову соціалізованість.

На нашу думку, для цього необхідно розробити систему діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників. Основу зазначеної системи необхідно будувати на ідеях цінності трудової діяльності, формування майбутньої дорослої людини, яка буде компетентною, відповідальною до різних видів трудової діяльності, представників різних професій, вертикальної та горизонтальної ліній взаємодії на виробництві, вироблення власної професійної досконалості та професійної мобільності, гідною пишатися й насолоджуватися підсумками своєї професійної діяльності, корисним внеском у розвиток економічного й соціального розвитку країни, досягнення особистого та загального добробуту країни.

Теоретико-методологічні дослідження засад діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників дають нам вихідні положення для визначення побудови системи діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників.

Основна концептуальна ідея полягає в тому, що систему діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників ми розглядаємо як цілісну педагогічну систему, оптимальне функціонування якої дозволяє досягнути трудової соціалізованості старшокласника.

Друга концептуальна ідея виходить з необхідності поширення та практичної реалізації переліку послуг соціальної допомоги (соціально-педагогічних, соціально-економічних, інформаційних та ін.) сім'ям старшокласників та самим старшокласникам, які в змозі надавати структурні підрозділи ЦСССДМ.

В основу третього концептуального положення покладена ідея педагогіки співробітництва, партнерства та педагогічної підтримки. Вона орієнтується не тільки на загальнотеоретичні уявлення про взаємозв'язок та взаємозумовленість процесів трудової соціалізації, адаптації, виховання й розвитку старшокласників, але й спрямована на координацію та взаємодію з динамічним навколишнім середовищем, за яких можлива ефективна організація та реалізація процесу трудової соціалізації старшокласників.

До четвертого концептуального положення належить ідея про комплексне використання форм і методів під час процесу трудової соціалізації з особливим акцентом на діяльність ЦСССДМ щодо організації трудових загонів старшокласників.

Завершальне концептуальне положення виходить з необхідності отримання результату за наслідками організованого процесу трудової соціалізованості особистості – свідомого суб'єкта суспільно-виробничої діяльності, який має сформовану готовність до професійного самовизначення, трудової діяльності, отримання необхідних знань, оволодіння практичними вміннями й навичками з різних видів діяльності, визначення свого вибору й можливостей, розуміння праці як найвищої цінності, необхідної для побудови власного життя та життя своєї країни.

Грунтуючись на вищевикладених концептуальних положеннях, ми переходимо до побудови системи діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників.

Стосовно діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників варто говорити про соціально-педагогічну систему, яка повинна задовольняти вимогам, які висуваються до системи взагалі.

У широкому розумінні педагогічна система означає об'єднання учасників педагогічного процесу, у якому висувається педагогічна мета й розв'язуються педагогічні завдання; об'єднання учасників педагогічного процесу, де їх діяльність (пізнавальна, навчальна, трудова, суспільно-політична, творча, ігрова та ін.) є джерелом педагогічної мети й засобом її досягнення одночасно. У вузькому розумінні, педагогічна система – це впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, які утворюють єдине ціле й підпорядковані цілям виховання та навчання; соціально-зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, яка спрямована на формування й розвиток особистості.

Під час створення системи діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників ми будемо спиратися на ці важливі моменти.

Необхідною загальноновизнаною ознакою системи є її структура, яка відображає упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують його стійкість, стабільність, якісну визначеність. Практично в усіх системних дослідженнях структура розглядається як спосіб взаємозв'язку і взаємодії складових її компонентів, тому далі ми спираємось на думку С. Харченка, що „неодмінною приналежністю цілісних систем є компоненти, тобто те, з чого безпосередньо утворена система й без чого вона неможлива” [7, с. 13]. Оскільки між компонентами системи можуть бути різні відношення, зв'язки, взаємодії, важливо виявлення схожих, однотипових, стійких відношень і взаємодій, які складають структуру соціально-педагогічної системи.

У соціально-педагогічній системі повинно бути викладене чітке уявлення про структуру, зміст і особливості організації процесу діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників. У цьому випадку, спираючись на дослідження системного підходу [1; 2], ми визначаємо такі компоненти педагогічної системи, як: мета, зміст, форми й методи, суб'єкт та об'єкт. Ці компоненти взаємопов'язані між собою. Вони відрізняються за змістом, але в сукупності дають повне розуміння системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників.

Викладена педагогічна система передбачає розробку нового змісту кожного з компонентів зазначеної системи й тому відповідає сучасним запитам суспільства на зміни в організації процесу трудової соціалізації молодого покоління.

Основоположною категорією, головним складовим компонентом системи діяльності ЦСССДМ із трудової соціалізації старшокласників, який об'єднує всі інші його частини й дозволяє створити цілісну соціально-педагогічну систему, є мета. Таким чином, далі логічно дати визначення такому компоненту системи, як мета, оскільки в соціальних системах, а педагогічна система на думку В. Афанасьєва є різновидом соціальної [1], мета виступає одним з найважливіших системоутворювальних факторів. У філософському словнику мета розглядається як „відбиття у свідомості певного об'єкта того, що є предметом потреб, інтересів й цінностей, на досягнення яких (як бажаного, корисного результату) спрямована діяльність соціального суб'єкта – особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства” [5, с. 499 – 500]. У роботах провідних науковців із системних досліджень (В. Афанасьєв, І. Блауберг, Е. Юдін та ін.) думка про те, що мета є однією з визначальних ознак соціальної системи, що вона вимагає засобів, дій щодо її досягнення, тобто реалізації функцій системи та її компонентів, розкрита досить глибоко й докладно [1; 2]. А. Макаренко неодноразово вказував, що „у виховній роботі потрібна рішуча й активна енергія прагнення до мети... Жодна дія педагога не повинна стояти осторонь від поставлених цілей” [4, с. 105-122], оскільки без знання мети неможливо досягти результату. Правильне визначення мети педагогічної системи є фактором її інтеграції, з одного боку, і забезпечує її ефективне функціонування – з іншого.

Під час визначення мети системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників ми спираємося на такі основні вимоги до діяльності, як принцип соціальної зумовленості трудової соціалізації старшокласників, принцип діагностичної цілеспрямованості щодо трудової соціалізації старшокласників, принцип прогностичності мети системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників [8]. Застосування названих принципів до нашого дослідження вимагає їх теоретичної інтерпретації.

Отже, принцип соціальної зумовленості системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників передбачає розуміння

того, що зміни, які відбуваються в житті суспільства, побудова ринкових відносин ускладнюють трудову соціалізацію молодого покоління. Спостерігається переоцінка цінностей, змінюється ставлення людей до отримання освіти, професійного самовизначення, до праці, престижності й попиту на певні види трудової діяльності та професій. Ситуація складається таким чином, що, з одного боку, треба формувати в молоді розуміння нових явищ, конкретних людей та вчинків, а з іншого – створювати можливості для розвитку молоді, виховувати з неї компетентних, готових до вступу доросле й самостійне трудове життя молодих людей.

Принцип діагностичної цілеспрямованості системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників передбачає, по-перше, аналіз реальної ситуації проблеми, формулювання й опис мети щодо проблеми, алгоритм формування в старшокласників необхідних знань, умінь, навичок, психологічно важливих якостей. По-друге, мета у своєму формулюванні повинна відображати кінцевий результат трудової соціалізації – трудову соціалізованість особистості. Це надасть можливість спостерігати за інтенсивністю показників, що діагностуються, протягом усього періоду функціонування системи діяльності ЦСССДМ з організації процесу трудової соціалізації старшокласників й робити відповідні висновки.

Реалізація третього принципу означає, що формулювати мету системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників необхідно з розрахунком на можливі соціальні зміни, завдяки чому мета, а отже, і зміст запропонованої нами системи залишиться адекватним соціально-виховній ситуації й сьогодні, і найближчим часом.

Таким чином, мета системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників становить обґрунтування організаційних, реалізаційних та експертно-оцінювальних заходів щодо процесу трудової соціалізації старшокласників, кінцевим результатом яких є набуття учнями старших класів ознак трудової соціалізованості.

Поширення переліку та практична реалізація соціальних послуг сім'ям з дітьми та безпосередньо старшокласникам, покликані створити умови щодо трудової соціалізації шкільної молоді.

Для цього необхідно: визначити функції ЦСССДМ щодо інших суб'єктів процесу трудової соціалізації старшокласників (сімей з дітьми, старшокласників, органів місцевого самоврядування та виконавчої влади, навчальних закладів, органів охорони здоров'я, молодіжних центрів праці, центрів зайнятості населення, молодіжних громадських організацій, засобів масової комунікації), які включені до системи; створити представницький орган щодо реалізації системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників; розробити в межах системи Програму з трудової соціалізації шкільної молоді (далі Програма) й описати її етапи; забезпечити науково-методичне забезпечення підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери для

організації, реалізації та оцінки процесу трудової соціалізації старшокласників.

Ефективна діяльність ЦСССДМ щодо організації процесу трудової соціалізації старшокласників можлива за умови виконання ним організаційної, координуючої та керівної функцій відносно інших соціально-виховних інститутів (сім'ї з дітьми, органи місцевого самоврядування та виконавчої влади, навчальні заклади, органи охорони здоров'я, молодіжні центри праці, центрів зайнятості населення, молодіжні громадські організації, засоби масової комунікації та ін.)

Програма з трудової соціалізації шкільної молоді визначає зміст діяльності всіх елементів системи, а саме: актуальність вирішення проблеми трудової соціалізації старшокласників; суб'єктів та об'єкту зазначеного процесу; форми та методи соціально-виховної роботи з трудової соціалізації старшокласників у трудових загонах старшокласників; очікуваний результат процесу трудової соціалізації старшокласників.

Програма називає перелік заходів щодо організації процесу трудової соціалізації старшокласників; визначає терміни і відповідальних за виконання зазначених заходів; ураховує необхідність методичної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери (спеціалістів соціальних служб для молоді та інших фахівців) для реалізації процесу трудової соціалізації старшокласників в трудових загонах старшокласників (далі ТЗС).

Програма потребує ретельної й відповідальної підготовки, партнерської співпраці та підтримки в діях суб'єктів, суворого дотримання вимог чинного законодавства щодо охорони праці та здоров'я учасників ТЗС, логічної послідовності, завершеності та відтворювальності.

Програма з трудової соціалізації старшокласників за змістом поділяється на підготовчо-організаційний, реалізаційний та експертно-оцінний етапи.

Перший етап – підготовчо-організаційний – передбачає вирішення таких завдань: вивчення ринку праці, попиту та можливостей щодо створення трудових загонів старшокласників; укладання угод з підприємствами-роботодавцями, визначення обсягів роботи трудових загонів старшокласників та умов праці та проживання; формування трудових загонів старшокласників при міських і районних ЦСССДМ, на базі загальноосвітніх навчальних закладів та громадських молодіжних організацій; розробку документації для організації ТЗС; проведення конкурсного відбору трудових загонів старшокласників, які будуть працювати в місті, районі, області та за межами області; організацію медичних оглядів старшокласників-кандидатів на участь у ТЗС; організацію практикуму з техніки безпеки для особового складу ТЗС та проведення заліку; проведення навчального семінару для керівників та активу (органу самоврядування) ТЗС.

Реалізаційний етап передбачає: планову відправку відповіді до попередньої договірної кампанії ТЗС до місць дислокації; проведення виробничої діяльності ТЗС, соціально-виховної (трудової, економічної, патріотичної, художньої, спортивної та ін.) роботи в ТЗС; проведення конкурсів-фестивалів ТЗС; забезпечення організованого від'їзду ТЗС до місця проживання після виконання робіт, зумовлених угодами.

Експертно-оцінний етап полягає в проведенні таких підсумкових заходів, як: збір інформації про види та обсяги виконаної роботи учасниками ТЗС; проведення конкурсів-оглядів на звання кращого трудового загону старшокласників та кращих організаторів ТЗС; проведення міських та районних зльотів ТЗС; проведення семінарів, круглих столів щодо вдосконалення заходів організації процесу трудової соціалізації, інформаційно-просвітницьких заходів зі створення позитивного іміджу руху ТЗС серед учнівської молоді, педагогічних працівників, батьків, громадської спільноти.

Серед основних компонентів системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників визначено такий компонент, як форми та методи організації й реалізації зазначеного процесу. У якості основної форми трудової соціалізації старшокласників ми пропонуємо використовувати діяльність ЦСССДМ з організації трудової соціалізації старшокласників у трудових загонах старшокласників. Трудові загани старшокласників мають свою структуру, рівні підпорядкованості, обов'язки кожного його члена, систему міжособистісних взаємин. ТЗС у змозі задовольнити майже всю піраміду потреб старшокласників. ТЗС дозволяє випробувати учасникам молодіжного трудового руху організовану систему соціальних і професійних ролей та статусів, що особливо важливе для майбутніх трудівників. Уважаємо, що залучення старшокласників до виробничої праці та різних сторін суспільного життя під час перебування у ТЗС буде сприяти вихованню в них відповідальності й дисципліни. У ТЗС учні отримують змогу набувати навички з господарювання, дбайливого ставлення до майна, знання з основ економіки, планування, нормування праці, контролю за підсумками праці.

Великого значення під час організації процесу трудової соціалізації в ТЗС набуває організація самоврядування. Досвід попередньої практики роботи ТЗС доводить, що виховна ефективність літньої праці й відпочинку старшокласників знаходиться в прямій залежності від рівня підготовки до нього активу. У системі самоврядування закладена обов'язкова участь кожного школяра в суспільному житті. Крім того, у школярів повинно залишатися достатньо часу для розвитку індивідуальних здібностей. Виховну роль повинна відігравати й сама атмосфера загальної колективної участі в справах ТЗС. Необхідно забезпечити можливість кожному з учасників ТЗС набувати певні організаторські навички, учитися керувати різними ділянками суспільної роботи, відстоювати власну точку зору, підкорятися вимогам

колективу, органів самоврядування. Самоврядування стосується всіх сторін життя учнів. Тому завдання спеціалістів ЦСССДМ полягає у створенні сприятливих умов для підвищення ефективності роботи учнівського самоврядування в ТЗС, підвищенні його ролі у вихованні членів трудового загону старшокласників.

Найвищим органом ТЗС є загальні збори, на яких затверджують план роботи, обирається актив, розподіляються доручення, затверджуються виробничі зобов'язання, вирішуються питання організації праці, підводяться підсумки роботи, обговорюються питання дисципліни, охорони власності, використання матеріальних ресурсів тощо. На підготовчому етапі роботи ТЗС проводить два-три загальних збори, а безпосередньо в робочий період – не менше п'яти за одну зміну. Представницьким органом загальних зборів є штаб трудового загону старшокласників (рада), який обирають на загальних зборах.

Голова ради ТЗС очолює керівництво всією діяльністю штабу, організовує й проводить його засідання, координує підбиття підсумків змагання між бригадами, стежить за виконанням плану роботи, організовує й контролює чергування, готує і проводить загальні збори.

Штаб трудового загону старшокласників у навчальний період – це, як правило, трудовий сектор навчально-виховного закладу, куди входять і члени трудової комісії учнівського комітету. Штаб формує всі шкільні трудові колективи – тимчасові й постійно діючі. У них, у свою чергу, створюються штаби кожного окремого підрозділу трудового загону старшокласників – ремонтно-будівельної й сільськогосподарських бригад, бригади сфери послуг, волонтерського загону та інших.

Кількість членів штабу визначається залежно від загальної кількості членів трудового загону і завдань, які стоять перед ним. Зі складу штабу обирають голову, його заступників з виробничої та соціально-виховної роботи, а також відповідальних за побутову, дозвіллеву, фізкультурно-спортивну та інші види робіт. Кожний член штабу – має свою ділянку роботи.

Соціально-виховна робота в трудових загонах старшокласників проводиться відповідно до попередньо затверджених планів. Безпосередньою її організацією займаються командири загонів та їх заступники, за умов активної участі членів усього ТЗС. Підготовка сценаріїв та планів конкретних заходів здійснюється в підготовчо-організаційний період за місцем формування ТЗС.

Соціально-виховна робота проводиться в моральному, трудовому, економічному, патріотичному, правовому, екологічному, фізичному та естетичному напрямках. Для реалізації зазначених напрямків соціально-виховної роботи використовуються різні групи методів. Соціально-виховна робота в ТЗС здійснюється на індивідуальному, груповому та масовому рівнях.

Для реалізації соціально-виховної в трудовому загоні старшокласників нарівні з традиційними методами використовуються й

адаптовані форми та методи (екологічні та трудові десанти, тренінги, рольові й ділові ігри, складання індивідуальних програм саморозвитку, виробничі екскурсії, колаж, самопрезентація, агітбригади, шоу-програми, прес-шоу, розробка й захист бізнес-проектів, створення літопису трудового загону старшокласників, практикум для старшокласників з техніки безпеки, благодійні заходи та інші).

Усі запропоновані методи трудової соціалізації старшокласників складають методологічний арсенал соціально-виховної роботи з трудової соціалізації старшокласників.

Основним суб'єктом системи з трудової соціалізації старшокласників є центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, який виконує організаційну, координаційну та керівницьку функції щодо реалізації всього процесу трудової соціалізації старшокласників.

Партнери ЦСССДМ в системі з трудової соціалізації старшокласників представлені:

- державними установами й громадськими організаціями, які залучаються до організації та реалізації конкретних напрямків процесу формування трудових загонів старшокласників, навчання керівного складу трудових загонів старшокласників, контролю їхньої діяльності, аналізу звітів та підведення кінцевих підсумків роботи ТЗС;

- підприємствами виробничої та сільськогосподарської сфери, підприємствами сфери обслуговування різних форм власності, які забезпечують трудові загони старшокласників обсягами роботи, організують їх побут та відпочинок;

- навчально-виховними закладами, функціями яких є формування на своїх базах трудових загонів старшокласників;

- державними установами, завдання яких полягає в контролі та забезпеченні виконання вимог з техніки безпеки, охорони праці та здоров'я старшокласників;

- сім'ї старшокласників, завдання яких полягає в соціальному вихованні молоді особистості та підготовки до вступу в доросле життя.

Об'єктом системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників є школярі від 15 до 17 років. У становленні особистісної зрілості важливим є період ранньої юності, оскільки саме в цьому віці накопичуються психічні та фізичні резерви, що підводять молоду людину до її генетичної форми в період дорослості. Специфікою юнацького віку є швидкий розвиток спеціальних здібностей, нерідко безпосередньо пов'язаних з обраною сферою професійної трудової діяльності. У старшокласників продовжується процес розвитку самосвідомості. Старшокласник стоїть на порозі самостійного трудового життя, життєтворчості в суспільстві. І. Дубровіна [6] вважає, що головним новоутворенням раннього юнацтва є наявність готовності (здатності) до особистісного й життєвого самовизначення, а Л. Божович [3] ефективним центром життя старшокласника вважає – зверненість у майбутнє та побудову життєвих планів і перспектив.

Старшокласник дивиться на сьогодні з позиції майбутнього. Він вирішує завдання вибору майбутньої професії, професійного визначення в контексті побудови цілісного задуму життя, самопроекування себе в майбутньому дорослому житті. Виходячи з нової соціальної позиції, у яку потрапляє учень, що отримує атестат за середню школу, він повинен бути пристосований до прийняття нових умов життя. Соціальний розвиток старшокласника характеризується відповідною професійною спрямованістю, схильністю до конкретних дій, самостійності, відповідальності. Дорослішання старшокласників проходить поза освітньою системою, а освіта – поза системою дорослішання. Відзначимо, що в різних соціальних умовах (різних типах сімей і школи, позашкільного навчання та трудової діяльності) існують суттєві відмінності в темпах і динаміці особистісної зрілості, розвитку молодшої людини.

Отже, можливе існування як мінімум двох провідних напрямків діяльності старшокласників. Така подвійна детермінованість життя старшокласника робить цей період життя дуже важливим і відповідальним. Мірою та якісним показником входження в доросле самостійне життя служить зміст та глибина трудової соціалізованості 15 – 17-річних.

Завершуючи характеристику об'єкта, ми визначаємо, що основними завданнями трудової соціалізації старшокласників є набуття життєвої компетентності, професійного самовизначення, розвиток готовності до життєвого самовизначення, що зумовлює достатній рівень розвитку ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності й відповідальності.

Розглянувши всі елементи нашої системи, ми побудували систему діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників.

Розроблена система сприяє забезпеченню практичної реалізації соціальних послуг сім'ям, дітям, молоді, а саме:

– *соціально-педагогічні* послуги, зміст яких полягає у виявленні інтересів і потреб людей у різних видах діяльності й залучення до роботи з ними різноманітних закладів, товариств, зацікавлених осіб. Цей зміст охоплює консультування клієнтів з розв'язання педагогічних проблем сім'ї та її членів, з питань виховання та розвитку дітей, виявлення сімей та учнівської молоді, які потребують соціальної, психологічної та матеріальної допомоги, організація соціально-позитивної діяльності дітей і молоді, координація роботи різних установ і фахівців;

– *соціально-економічні* послуги сприяють задоволенню матеріальних інтересів і потреб малозабезпечених прошарків населення, через організацію громадських робіт серед неповнолітніх та молоді, організацію трудових об'єднань молоді, інформування клієнтів з питань працевлаштування;

– *інформаційні* послуги надають інформацію, необхідну для вирішення складних життєвих ситуацій (довідкові послуги); поширюють

серед населення просвітницькі та культурно-освітні знання (просвітницькі послуги), об'єктивну інформацію про споживчі властивості та види соціальних послуг з метою створення попиту на них, формують певні уявлення, ставлення в суспільстві до тих чи інших соціальних проблем (рекламно-пропагандистські послуги); поширюють довідникові брошури та інші інформаційні видання серед клієнтів; надають клієнтам інформацію про графіки роботи закладів соціального спрямування, освіти, охорони здоров'я, центрів зайнятості, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування, послуги, які можна отримати в центрах СССДМ.

У наступних публікаціях ми плануємо представити технологію упровадження в практику побудовану систему діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників.

Література

1. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с. **2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с. **3. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте : психол. исслед. / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 464 с. **4. Макаренко А. С.** Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 105 – 222. **5. Философский словарь** / под общ. ред. проф., д-ра филос. наук А. П. Ярещенко. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 560 с. **6. Формирование личности старшекласника** / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Политиздат, 1989. – 168 с. **7. Харченко С. Я.** Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с. **8. Харченко С. Я.** Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харченко Сергей Яковлевич. – М., 1993. – 334 с.

Ємцева Е. Г. Розробка системи діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників

У статті надається обґрунтування побудови системи діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників.

Ключові слова: центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, трудова соціалізація старшокласників, трудова соціалізованість старшокласника, система діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників, трудовий загін старшокласників.

Емцева Э. Г. Разработка системы деятельности центра социальных служб для семьи, детей и молодежи по трудовой социализации старшеклассников

В статье предоставляется обоснование системы деятельности центра социальных служб для семьи, детей и молодежи по трудовой социализации старшеклассников.

Ключевые слова: центр социальных служб для семьи, детей и молодежи, трудовая социализация старшеклассников, трудовая социализирующая деятельность старшеклассника, система деятельности центра социальных служб для семьи, детей и молодежи по трудовой социализации старшеклассников, трудовой отряд старшеклассников.

Emtseva E. G. Development the system of social services center for families, children and youth employment socialization seniors.

The article provides justification the system of social services center for families, children and youth employment socialization seniors.

Key words: center of social services for families, children and young people, labour socialization of senior pupils, work socialization of senior pupils, system of the activity of the center of social services for family work socialization of senior pupils, labor force seniors.

УДК 37.013.42:316.614.6-058.862

Валика К. С.

**ПРИЙОМНА СІМ'Я ЯК ОДНА З ФОРМ СІМЕЙНОГО
ВЛАШТУВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ
БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

Україна – молода незалежна держава, що свідомо обрала шлях реалізації прав дітей, які опинилися в несприятливих життєвих умовах. Соціальна політика нашої держави в галузі дитинства покликана сприяти пом'якшенню впливу на дітей негативних процесів, що відбуваються в сучасному соціумі. Створення оптимальних умов для життєдіяльності соціально незахищених категорій дітей, зокрема для дітей позбавлених батьківського піклування, повинно стати одним з пріоритетних напрямів державної політики. Держава має забезпечити максимально можливий рівень фізичного та психічного здоров'я, доступ до отримання якісної освіти, гідні умови для життя і всебічного розвитку дитини.

Проте держава, турбуючись про дітей, не може замінити їм сім'ю. Тільки сім'я здатна забезпечити задоволення основних потреб дитини, надавати стимули для її подальшого розвитку, створювати стабільну атмосферу довіри та любові. Внутрішні родинні стосунки та процеси, що відбуваються в суспільстві, взаємопов'язані, саме тому життя сім'ї

обумовлюється закономірностями розвитку та соціально-економічним станом суспільства.

В останні роки в Україні в двічі збільшилася кількість дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Переважна кількість цих дітей влаштовані в інтернатні заклади. В Україні з 90 тис. дітей, які втратили батьківську опіку, тільки кожна десята – біологічна сирота, тобто дитина, яка втратила батьків унаслідок трагічних обставин. Решта дев'яносто відсотків – діти живих батьків, котрі відмовились (або позбавлені батьківських прав державою) виконувати батьківські обов'язки стосовно власних дітей. Щорічно майже 900 новонароджених стають сиротами вже в перші дні свого життя через відмову від них матерів у пологовому будинку [7, 10]. Близько 85% дітей, позбавлених батьківського піклування, мають живих батьків, але соціальна робота, спрямована на профілактику соціального сирітства, потребує тривалого часу, навіть за наявності послідовної політичної волі та високої кваліфікації на рівні виконавців. За реальних же умов захист прав дітей і виконання передбаченого в ст.52 Конституції України обов'язку держави щодо утримання і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, стають дедалі менш ефективними з огляду на цілі державної політики без застосування сімейних форм влаштування [3, 3].

Хоча дитина в державних закладах і отримує комплекс освітніх, медичних і соціальних послуг, але спостерігаються значні відхилення у процесі її соціалізації, які проявляються у відсутності навичок самостійного життя, невмінні самостійно будувати стосунки в сім'ї та відкритому колективі.

Діти повинні зростати в сім'ях рідних батьків, але коли це неможливо, найкраща альтернатива – **прийомна сім'я** як державна форма сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до якої можна влаштувати від 1 до 4-х дітей. Прийомна сім'я є новацією сімейного законодавства України. Створення в Україні прийомних сімей як соціального інституту сімейного виховання дітей - сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розпочато у 1998 році. Інститут прийомної сім'ї як форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні набув законодавчого закріплення у законі України від 26.04.2001 р. № 2402-111 «Про охорону дитинства» та постанові Кабінету Міністрів України 26.04.2002 р. № 566 « Про затвердження положення про прийомну сім'ю» [4, 3], [5, 5], [6, 4]. Основна мета створення прийомних сімей – тимчасове утримання й створення належних умов для виховання дитини в сімейному оточенні. В умовах прийомної сім'ї дитині надається соціальний захист, захист її майнових та житлових прав, догляд, виховання, корекція розвитку, вирішення медичних проблем, подолання психологічних травм, задоволення щоденних потреб дитини, яка залишилася без піклування рідних батьків. Чим триваліше перебування

дітей у прийомних сім'ях, тим сильніше починають виступати моральні мотиви людської поведінки.

Під час перебування дитини у прийомній сім'ї держава не тільки фінансує, а й контролює утримання і виховання дитини, надає допомогу у її розвитку, соціалізації, організовує соціальний супровід сім'ї та дитини.

Прийомна сім'я в Україні повинна бути однією з поширених форм сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Проте, офіційно визнано, що неповнота та неузгодженість норм законодавчих актів ускладнює її застосування, гальмує розвиток прийомної сім'ї.

Аналіз наукових праць показав, що зростання в державі кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в останні роки зумовлюється рядом економічних та соціальних чинників. Розглядаючи економічні чинники, слід виділити такі: низький матеріальний рівень, безробіття, зайнятість батьків «човниковим бізнесом», який вимагає частої і тривалої відсутності батьків, погіршення функціонування державних установ, покликаних займатися вихованням та утриманням дітей, відсутність постійного житла. До соціальних причин можна віднести асоціальний спосіб життя, тобто різні види залежності (пияцтво, наркоманія й токсикоманія), проституція, участь у протизаконній діяльності, примушення дітей до жебрацтва з боку дорослих членів родини, різноманітні форми насильства над дітьми в сім'ї, що може призвести до позбавлення батьків їхніх прав на виховання неповнолітніх дітей, позашлюбне народження дитини, ув'язнення батьків, смерть одного або обох батьків, послаблення моральної відповідальності батьків за виховання дітей. Всі ці чинники призводять до того, що батьки через ті чи інші причини не можуть забезпечити дитині належний рівень розвитку та життєдіяльності [7, 21].

Загальна тенденція збільшення дітей, які позбавлені сімейного оточення, не минула й Луганщину. Так, зокрема, за статистичними даними відділу управління інтернатними закладами в Луганській області станом на 01.10.2010 р. дітей, які позбавлені батьківського піклування і сімейного оточення, нараховувалося 6239 чол (з них 1628 – діти-сироти і 4611 – діти, позбавлені батьківського піклування). Кількість таких дітей постійно збільшується. Відсутність сімейного оточення калічить дитину як особистість. Наслідками позбавлення дітей батьківського піклування є підвищене почуття тривожності, орієнтація на ворожість соціуму, несформованість образу «Я», проблеми у статево-рольовому визначенні, звужене бачення життєвих перспектив, обмежені можливості в професійному виборі. Діти стають більш вразливими, мають проблеми у спілкуванні, їм значно важче пристосовуватися до сучасних умов.

Діти, позбавлені батьківського піклування, - це діти віком до 18 років, які залишилися без піклування одного або обох батьків, у зв'язку з відсутністю батьків або позбавлення їх батьківських прав, обмеженням

їх у батьківських правах, визнанням батьків зниклими безвісти, недієздатними, перебування батьків у лікувальних закладах, відбуття покарання у вигляді позбавлення волі, ухиляння батьків від виховання дітей чи захисту їх прав та інтересів, відмови батьків забрати своїх дітей із виховних, лікувальних закладів, закладів соціального захисту та інших аналогічних випадках визнання дитини, залишеної без піклування батьків у встановленому законом порядку [1, 15]. Держава здійснює соціальний захист і забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і однією з форм сімейного влаштування таких дітей є прийомна сім'я тому, що тільки в сім'ї дитина може отримати достатню увагу, любов, а також умови для всебічного розвитку, якщо її біологічні батьки не взмозі це забезпечити.

Роль сім'ї для дитини надзвичайно важлива. Батьки дають дітям життя, відповідають за догляд і виховання, беруть на себе фінансову відповідальність, мають юридичні повноваження, у тому числі на право прийняття важливих рішень від імені своїх дітей. Батьки допомагають відчувати взаємне тепло й любов, передають дітям досвід поколінь, життєві цінності та духовність, виховують дітей, задовольняють щоденні потреби, надають зразки для наслідування, поступово прищеплюють соціальні й побутові навички, необхідні у самостійному житті. Усі ці потреби життєво важливі для кожної дитини, якого б віку вона не була.

Кожній дитині потрібно надати можливість повністю реалізувати свій потенціал. Для неї слід забезпечити: максимально можливий рівень фізичного та психічного здоров'я, доступ до отримання якісної освіти, безпечне життя та захист від заповідання шкоди, позитивні емоційні переживання, відчуття того, що її люблять та цінують, розвиток навичок догляду за собою й вирішення повсякденних проблем, формування самоідентичності, розвиток навичок міжособистісного спілкування.

Література

- 1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; Загальна редакція А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, Державний інститут проблем сім'ї та молоді., 2002. – 112 с.**
- 2. Государство, семья, дети / КУ «Ленинский районный в г. Луганске центр социальных служб для семьи, детей и молодежи». – Луганськ, 2007. – 49 с.**
- 3. Деінституалізація дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування. Ленінський районний у м. Луганську центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. – Луганськ : ПП «КФ Графік», 2007. – 89 с.**
- 4. Комарова Н. М., Пеша І. В.** Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу : у 2-х кн. – К. : Держсоцслужба., 2006. – 180 с.
- 5. Комарова Н. М.** та ін. Посібник для прийомних батьків та батьків-вихователів. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
- 6. Методичні рекомендації щодо сімейного влаштування дітей-**

сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування (у запитаннях і відповідях). – К. : ДЦССМ, Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2005. – 225 с. **7. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. С. Волинець, Н. М. Комарова.** – К. : Держсоцслужба, 1998. – 186 с. **8. Технологія роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді : метод. посіб.** / С. В. Толстоухова, О. О. Яременко, О. В. Вакуленко та ін. – К. : ДЦССМ, Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. – 88 с.

Валика К. С. Приемна сім'я як одна з форм сімейного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

В статті розкрито поняття прийомної сім'ї як однієї з форм сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; основні нормативно-правові акти які забезпечують функціонування прийомних сімей в Україні.

Ключові слова: діти-сироти; діти позбавлені батьківського піклування; прийомна сім'я.

Валька Е. С. Приемная семья как одна из форм семейного устройства детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

В статье раскрыто понятие приемной семьи как одной из форм семейного устройства детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки; основные нормативно-правовые акты которые обеспечивают функционирование приемных семей в Украине.

Ключевые слова: дети-сироты; дети лишенные родительской опеки; приемная семья.

Valyka K. S. Receiving family as one of forms of domestic device of the orphans and children who was deprived paternal guardianship.

In the article were exposed the concept of receiving family as one of forms of domestic device of the orphans and children who was deprived paternal guardianship; basic law acts that provide functioning of receiving families in Ukraine.

Keywords: orphans; children who was deprived paternal guardianship; receiving family.

Песоцька О.П.

ПОДОЛАННЯ АДИКТИВНИХ ЗАЛЕЖНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

За останні роки спостерігається різке збільшення розповсюдження адиктивних розладів, різноманітність їх форм, проява нових різновидів.

Адикція (англ. addiction – схильність, пагубна звичка, пристрасть) - у загальному розумінні *залежність – це прагнення покластися на когось чи щось з метою отримання задоволення або адаптації, залежність від деяких предметів, речовин чи видів діяльності.* Залежність поділяють на нормальну та надмірну. Усі люди мають вроджену схильність до формування залежності від таких життєво необхідних об'єктів, як повітря, вода, їжа. Більшість людей протягом життя мають стійку здорову прихильність до батьків, друзів, дружини, чоловіка. Схильність до надмірної залежності породжує залежну поведінку, тісно пов'язану як зі зловживанням особистістю кимось або чимось, так і з порушенням її потреб. У сучасній літературі, говорячи про *залежну поведінку*, часто використовують термін „адиктивна поведінка”, уведений В. Міллером для визначення зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан, включаючи алкоголь, наркотики й тютюн, до того, як від них сформується фізична залежність. Перевага терміна „адиктивна поведінка” полягає в його інтернаціональній транскрипції, а також у можливості ідентифікувати особистість з подібними звичками як „адикта”, або „адиктивну особистість”.

Значний внесок у вивчення адиктивної поведінки внесли зарубіжні (Р. Браун, Х. Мілкман, С. Сандервірт, Д. Пайнз) та російські (О. Личко, В. Битенський, Ц. Короленко, А. Єгоров, Є. Змановська, В. Рібаков, В. Менделевич, А. Худяков) дослідники. Зараз в Україні проблеми адиктивної поведінки досліджують Н. Максимова, С. Толстоухова, Н. Пихтіна, Г. Золотова та інші.

Залежна (адиктивна) поведінка має багато різновидів, диференційованих переважно за об'єктом адикції. У реальному житті більш поширені такі об'єкти залежності: 1) психоактивні речовини (легальні та нелегальні наркотики); 2) їжа; 3) гра; 4) секс; 5) релігія та релігійні культи. Відповідно до названих об'єктів Є. В. Змановська виділяє такі форми залежної поведінки: 1) хімічна залежність (куріння, алкоголь, залежність від ліків, наркоманія, токсикоманія); 2) порушення харчової поведінки (переїдання, голодування, відмова від їжі); 3) гемблінг – ігрова залежність (азартні ігри, комп'ютерна залежність); 4) сексуальні А. (зоофілія, фетишизм, пігмаліонізм, трансвестизм,

ексгібіціонізм, вуайєризм, нікрофілія, садомазохізм); 5) релігійна деструктивна поведінка (релігійний фанатизм, залученість до секти).

Залежності одна з найактуальніших проблем здоров'я людини. Адиктивна поведінка розглядається в рамках деструктивної, тобто поведінка, яка спричиняє шкоду самій людині та суспільству в цілому. Особливості втручання в аутодеструктивну поведінку залежить від адикції та ступеня залежності.

Метою статті є характеристика психологічних особливостей людини, що відіграють провідну роль у формуванні адиктивних розладів та використання різних виді соціально-психологічної допомоги в подоланні адиктивних залежностей.

Вибір особистістю конкретного об'єкта залежності визначається його специфічним впливом на організм людини. Люди мають індивідуальну схильність до тих чи тих об'єктів адикції.

Популярність алкоголю пов'язана із широким спектром його дії: він може з однаковим успіхом використовуватися для збудження, зігрівання, розслаблення, лікування простудних захворювань, підвищення впевненості й розкутість.

Різні форми адиктивної залежності мають тенденцію сполучатися або переходити один в один, що доводить єдність механізмів їх функціонування. Наприклад, курець із багаторічним стажем може відчувати постійне бажання їсти, коли відмовляється від цигарок, а людина, залежна від важких наркотиків, для „підтримки ремісії ” переходить на вживання легких наркотиків або алкоголю.

Форми адиктивної поведінки мають принципово схожі психологічні механізми. У зв'язку з цим виділяють такі загальні ознаки адиктивної поведінки:

1. Залежна поведінка виявляється у стійкому прагненні особистості до зміни психофізичного стану. Будь-який об'єкт залежності (алкоголь, наркотик, гра та ін.) дозволяє адикту випробувувати значущі для нього переживання, до яких він прагне, але не може досягти самостійно.

2. Формування адикції супроводжує зниження контролю особистості над прагненням до об'єкта залежності. Це прагнення особистість переживає як імпульсивно-категоричне, непереборне, ненасичуване. Зовнішньо це може виглядати як боротьба з самим собою, а частіше – як втрата самоконтролю спочатку над своєю поведінкою, а потім і над своїм життям.

3. Адиктивна поведінка - безперервний процес формування й розвитку залежності. Адикція нерідко має нешкідливий початок, індивідуальне протікання з посиленням залежності та результат.

4. Циклічність залежної поведінки має фази: наявність внутрішньої готовності до адиктивної поведінки; посилення бажання та напруги; очікування й активний пошук об'єкта адикції.; отримання

об'єкта й досягнення специфічних переживань; розслаблення; стадія відносного спокою (ремісія).

5. Адиктивна поведінка не обов'язково призводить до захворювання або смерті, але закономірно викликає міжособистісні зміни та соціальну дезадаптацію. Виявляються типові соціально-психологічні зміни, які супроводжують формування адикції. Первинне значення має формування адиктивної установки – сукупності когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей, які створюють адиктивне ставлення до життя.

Адиктивна установка полягає у появі надцінного емоційного ставлення до об'єкта адикції (наприклад, у турботі про постійний запас сигарет, алкоголю, наркотиків); інтелектуальному виправданні адикції: „усі курять”, „алкоголь знімає стрес”; формуванні „мислення за бажанням”, унаслідок чого знижується критичність до негативних наслідків адиктивної поведінки та адиктивного оточення („усе нормально”, „я можу себе контролювати”, „наркомани, алкоголіки – хороші люди”); розвитку недовіри до всіх інших, зокрема й до спеціалістів, які намагаються надати адикту медико-соціальну допомогу; прояві анозогнозії – заперечення хвороби або її тяжкості („я не алкоголік”, „якщо захочу, кину пити”). Адиктивна установка неминуче призводить до того, що об'єкт залежності стає метою існування, а вживання – способом життя. Життєвий простір звужено до ситуації отримання об'єкта, минулі моральні цінності, інтереси, відносини перестають бути значущими. Бажання „злитися” з об'єктом настільки домінує, що людина здатна подолати будь-які перешкоди на шляху до нього, виявляючи неабияку винахідливість і завзятість, брехня стає незмінним супутником адиктивної поведінки. Критичність до себе і своєї поведінки суттєво знижується, поведінка стає захисно-агресивною, наростають ознаки соціальної дезадаптації.

Визначають такі психологічні особливості осіб з адиктивними формами поведінки (Б. Сегал): знижена переносимість труднощів повсякденного життя, поруч із гарною переносимістю кризових ситуацій; прихований комплекс неповноцінності і зовнішній прояв переваги; зовнішня соціабельність, поєднана зі страхом перед стійкими емоційними контактами; бажання казати неправду; прагнення звинувачувати інших, знаючи, що вони не винні; схильність уникати відповідальності в прийнятті рішень; стереотипність, повторюваність поведінки; залежність; тривожність.

Адикції не що інше як багаторівневий розлад, фіксований на використанні якого-небудь об'єкта з метою компенсації емоційного дисбалансу та міжособистісних відносин, які не задовольняють людину. Це виявляється в різних формах, становить серйозну соціальну проблему й регулюється переважно моральними та медичними нормами.

У практичній діяльності при виправленні різних форм адиктивних залежностей використовують різноманітні методи й засоби. Їх поділяють

на консультативні, корекційні, психотерапевтичні та психофармакологічні. Враховуючи той факт, що одним з провідних джерел залежної поведінки є складні порушення особистості в наступній частині статті ми зупинимося на характеристиці основних видів соціально-психологічної роботи з подолання адиктивних залежностей.

В сучасній науково-просвітницькій діяльності виокремлюють наступні види соціально-психологічної роботи з адиктивними людьми [2]:

1) соціально-психологічна реабілітація (включення особистості з адиктивною поведінкою в групу підтримки з метою відновлення втрачених соціальних навичок та інтеграції в суспільство);

2) професійне психологічне (індивідуальне, сімейне, групове) консультування (з метою орієнтації в проблемі особистості та визначення способів її ефективного вирішення);

3) кризова допомога (у випадку коли особистість знаходиться у складній життєвій ситуації з метою відновлення психологічного стану завдяки активній психологічній підтримці);

4) соціально-психологічний тренінг (у формі активного групового навчання з метою підвищення ефективності соціального функціонування особистості);

5) психотерапія (в формі індивідуальних, сімейних та групових зустрічей з метою поступового зниження періодичності та ступеня проявів симптомів психічних, невротичних, психосоматичних і поведінкових розладів).

Аналіз видів соціально-психологічної роботи свідчить, що вони базуються на психологічній допомозі клієнтам, яка є обов'язковою в усіх випадках.

Під психологічною допомогою розуміється надання людям інформації про її психологічний стан, причини та механізми прояву психологічних феноменів психопатологічних симптомів та синдромів, а також активний цілеспрямований вплив на індивіда з метою гармонізації його психічного життя, адаптації до соціального оточення, блокування психопатологічної симптоматики та реконструкції особистості для формування фрустраційної толерантності, стресо- і неврозостійкості.

Традиційно виокремлюють три види психологічної допомоги: 1) психологічне консультування; 2) психокорекцію; 3) психотерапію.

Під психологічним консультуванням розуміють проведення аналізу психологічного стану клієнта з використанням різних методик психологічної діагностики (інтерв'ю, експеримент тощо) із наданням йому об'єктивних даних і наукових інтерпретацій результатів, які повинні сприяти розв'язанню загальножиттєвих проблем, що стоять перед людиною; формуванню нових уявлень про різні підходи до вирішення психологічних проблем, варіантах їх запобігання та методах психологічного захисту й компенсації, а також розширення його психологічної культури та особистісного розвитку. Консультування охоплює: 1) діагностичний процес і сприяє визначенню нормального чи

аномального розвитку людини; 2) процес інформування індивіда про структуру його психічної діяльності та індивідуально-психологічні особливості; 3) процес навчання навичкам психологічного захисту, аутотренінгу та інших засобах нормалізації власного емоційного стану. Консультування спрямоване на формування активної життєвої позиції людини по відношенню до психологічних проблем, фрустрація та стресам з метою навчання засобам відновлення або збереження емоційного комфорту в критичних життєвих ситуаціях.

Інформування клієнта – це динамічний і складний процес, який містить в собі не тільки безпристрасне надавання фактів, а й урахування можливих реакцій людини на інформацію про себе. Існує декілька стратегій інформування, що принципово відрізняються рівнем використання оціночних категорій, фокусуванням та термінологією, яка використовується.

Навчання навичкам саморегуляції в процесі психологічного консультування здійснюється різними засобами з орієнтацією на пріоритетність надання клієнтові максимальної інформації про засоби і методи психологічного захисту і компенсації, закономірностях розвитку, етапах та результатах міжособистісних та внутрішніх особистісних конфліктах. Індивід в процесі консультування навчається навичкам рефлексивного стилю мислення та адаптивним формам реагування за допомогою інформування.

Клієнт набуває знання про засоби психологічного захисту, які дозволяють йому зберегти баланс між зовнішніми силами, що діють на людину, і внутрішніми ресурсами. М. Ярош виділяє такі варіанти психологічних механізмів захисту: раціоналізація, проекція, витіснення, ідентифікація, компенсація, гіперкомпенсація, фантазування, ідеї, що домінують. Раціоналізація – прагнення до самовиправдання, пошук причин і мотивів своїх вчинків у зовнішньому середовищі. Проекція – приписування іншим негативних рис свого характеру. Витіснення – забування, ігнорування фактів неправильної поведінки або симптомів хвороби. Ідентифікація – набуття внутрішнього психічного заспокоєння шляхом зіставлення ідентифікації себе з кимось іншим. Компенсація – бажання досягти успіху в будь-якій галузі, що дозволяє компенсувати невдачі в іншій галузі. Гіперкомпенсація – намагання досягти успіху та почуття значущості в тій галузі, яка й досі найбільш важкою. Фантазування – уявлення про здійснення нездійснених бажань або успішного вирішення якоїсь гнітючої ситуації, ідентифікація себе з якимось літературним або казковим героєм. Вона сприяє зниженню гнітючого внутрішньо психічного напруження, яке було викликано життєвою невдачею або захворюванням. Домінуючі, або надто цінні ідеї – переконання з сильним емоційним зарядом, які сприймаються за найважливіші в житті й служать емоційним стимулятором на шляху досягнення певної мети, незважаючи на труднощі.

Засвоєння індивідом знань про механізми психічного захисту сприяють формуванню нового погляду на власну психіку, закономірності та особливості психічного реагування у стресових ситуаціях; змінює ці уявлення після відповідного аналізу. В процесі консультування та отримання інформації про методи психологічного захисту людина сама обирає той варіант, який їй більш підходить. Психологічне консультування використовується при вирішенні різних психологічних проблем людини як початковий етап терапії й „реконструкції особистості”.

Психотерапія у вузькому розумінні є видом активного психологічного впливу на клієнта, який має психопатологічні симптоми і синдроми та перебуває у стані кризи, фрустрації, стресу. Психотерапія у широкому значенні передбачає всі види спрямованого психологічного впливу на індивіда (консультування, корекцію і терапію).

Головний принцип психотерапії залежностей – навчання новій адаптивній поведінці (А.І. Каменська, А.Ф. Радченко).

До професійних навичок і технік роботи із залежностями відносяться наступні: приєднання до клієнта; вміння спостерігати за клієнтом; утилізація власних уявлень клієнта щодо проблеми; вибір необхідних методів роботи з особистістю на кожному етапі психотерапії. В психотерапії залежностей визначають такі етапи:

1) встановлення комунікативних відносин, обговорення психологічного контакту для спільної роботи обговорення психологічного контакту для спільної роботи;

2) посилення мотивації з метою певних змін, використання техніки рефреймінгу;

3) робота з ресурсами клієнта (вияв, обговорення і відкриття додаткових можливостей для використання ресурсів особистості);

4) визначення перешкод на шляху досягнення мети; різні види „опору”, прихована умовна вигода „від проблеми”;

5) використання техніки вікової регресії для дослідження причин компенсаторної залежної поведінки (дитячий травматичний емоційний досвід, наголос на почуття провини, образи, тілесний та душевний дискомфорт тощо);

6) робота з самооцінкою, схвалення клієнта, наголос на нові досягнення;

7) навчання контролю над внутрішнім станом, пошук нових можливостей досягнення комфорту й почуття спокою;

8) відпрацювання взаємовідносин у сім’ї та комунікацій з іншими людьми;

9) розвиток нових звичок та поведінкових програм, підтримка в психологічному подорослішанні клієнта. [4, 685]

В кожному конкретному випадку послідовність етапів роботи визначається психотерапевтом індивідуально.

В практиці подолання залежностей (алкоголізму, наркоманії, токсикоманій, залежності від деяких видів ліків) крім індивідуальної психотерапії використовують групові методи. Участь у групі дозволяє клієнтові з хімічною залежністю вперше отримати досвід приналежності до певної спільності, швидше подолати своє заперечення хвороби та набути навичок тверезого способу життя. Групова терапія має три мети: Перша – створення оточення, де люди могли б поділитися один з одним з приводу свого життя. Друга – отримання інтелектуального та емоційного розуміння хімічної залежності. Третя – допомогти клієнтам ідентифікувати їх власні техніки заперечення та більш ясно побачити свій адитивний процес. В терапевтичних групах хімічно залежних людей з певним успіхом використовуються гештальттерапія, психодрама, трансактний аналіз, арт-терапія тощо.

Однією з найбільш ефективних програм у подоланні залежностей на сьогодні вважається програма „ 12 кроків ”, яка була сформована в 1935- 1937 роках Уїльямом Уїлсоном і Робертом Смітом – засновниками спільноти „Анонімних Алкоголіків ”, людьми які страждали на алкоголізм і яким не допомогла медицина. Дана програма спрямована на реорганізацію потреб і системи цінностей особистості. На сьогодні в світі зареєстровано більш ніж 10000 груп Анонімних алкоголіків і кількість їх поступово збільшується.

Метою психологічної корекції є оптимізація, виправлення і приведення до норми будь-яких психічних функцій людини, відхилення від оптимального рівня його індивідуально-психологічних особливостей і здібностей. Існує п'ять видів психокорекції (Ю. С. Шевченко): 1) психокорекція окремих психологічних функцій й компонентів психіки (уява, пам'ять, конструктивне та вербальне мислення, фонематичне сприйняття, ручна вмільість, пізнавальна діяльність тощо) або корекція особистості; 2) директивна й не директивна стратегія психокорекційного впливу; 3) корекція, що спрямована на індивіда або сконцентрована на його сім'ї; 4) психокорекція у формі індивідуальних або групових занять; 5) психокорекція як компонент клінічної психотерапії при комплексному лікуванні нервово-психічних захворювань або як провідний метод психологічного впливу на людину із відхиленнями в поведінці й соціальній адаптації. Основними методами психокорекції є маніпулювання, формування й управління людиною. В клінічній психології психокорекція використовується при виявленні у клієнта психологічних проблем, що виникають у зв'язку з характерологічними, поведінковими девіаціями і особистісними аномаліями, а також при невротичних психосоматичних розладах. Вироблення оптимальних навичок відбувається в процесі тренінгів переважно таких як аутотренінг, поведінкова (біхевіоральна) терапія, нейролінгвістичне програмування, психодрама, трансактний аналіз (Е. Берн). Аутогенне тренування (аутотренінг) – методика, що спрямована на оволодіння навичками психічної саморегуляції за допомогою засобів релаксації.

Поведінкова (біхевіоральна) психотерапія спрямована на відновлення умовно-рефлекторної діяльності з метою блокування психопатологічної симптоматики або навичок адекватної поведінки на заміну неадекватних, невротичних. Нейролінгвістичне програмування – це система психологічних маніпуляцій на основі вивчення лінгвістичної мета моделі людини, сутність якої полягає у визнанні шаблонності для кожної групи людей або однієї людини лінгвістичної системи пізнання світу й самого себе, проявів почуттів і рішення проблем. У рамках нейролінгвістичного програмування використовують різні техніки, серед яких провідною є „рефреймінг” – переформування особистості, надання їй нової заданої форми. В основу рефреймінга покладені такі базові положення нейролінгвістичного програмування:

- будь-який симптом, будь-яка реакція, або поведінка людини спочатку носять характер захисту і тому вважаються корисними; шкідливими вони вважаються у разі використання їх у контексті, який не відповідає певній ситуації;

- у кожної людини є своя суб’єктивна модель світу, яку можна змінити;

- кожна людина має приховані ресурси, що дозволяє змінити їх суб’єктивне сприйняття, суб’єктивний досвід, суб’єктивну модель світу.

Трансактний аналіз розглядає особистість людини як сукупність трьох станів „Я”, умовно названих „Батько”, „Дорослий” і „Дитина”. Суть цих станів полягає в генетично запрограмованому паттерні поведінки й прояві емоційних реакцій. Дитина проявляє себе інфантильними рисами характеру й відношенню до реальності. Дорослий – ознаками зрілої психічної діяльності, а Батько характеризується наявністю нормативних й оціночних стереотипів поведінки. Основна мета трансактного аналізу полягає в тому, щоб допомогти індивіду зрозуміти особливості його взаємодії з оточуючими, використовуючи відповідну термінологію й навчити нормативній та оптимальній поведінці.

В останні роки в роботі з подолання адиктивних залежностей особистості набуває значення метод казкотерапії, який дозволяє знімати напругу та здійснює позитивний вплив на рівень життєвих цінностей. Для цього не обов’язково підбирати та придумувати казки в яких є прямий натяк на наявність залежності. Предметом казкотерапії залежностей є проблема певного морального недорозвитку. Психотерапевтичні та медіативні казки сприяють формуванню моральної зрілості та „здорових” ціннісних орієнтацій. Казкотерапія виступає і як чудовий метод профілактики, але в ситуації, коли клієнт усвідомлює та приймає свою проблему казкотерапія є ефективним засобом індивідуальної та групової терапії. Сучасна казкотерапія існує в трьох аспектах: діагностичному; та, що впливає; профілактичному.

В казкотерапії залежностей використовують переважно аспект, що впливає на особистість. Апарат казкотерапії, що впливає містить

п'ять видів казок: 1) художні; 2) дидактичні; 3) психокорекційні; 4) психотерапевтичні; 5) медіативні.

Психотерапевтичні казки, з одного боку, створюються як метафоричне викладання історії життя клієнта, з другого боку вони є носіями моральних цінностей і засобів виходу з кризи.

Медіативні казки створюються для зняття психолого-емоційної напруги (медіативні казки першого типу), збагачення підсвідомості позитивними образами (медіативні казки другого типу), для розкриття особистісного ресурсу клієнта (медіативні казки третього типу).

Виокремлюють сім стадій терапевтичного консультування в казкотерапії залежностей: 1) підтримка клієнта та його близьких, переконання; 2) проблематизація кризового стану; 3) осмислення життєвого досвіду; 4) актуалізація й підтримка особистісного ресурсу клієнта; 5) формування конструктивного утворюючого альтруїзму; 6) профілактика зриву; 7) формування утворюючої життєвої програми.

Казки, що підбираються до кожної стадії, не малюють райдужних картин, вони попереджують про складності, випробування та неприємності: Алгоритм роботи з казкою наступний:

1. Обговорення думок й почуттів клієнта, що виникають в ході обговорення казки.

2. Відповіді на питання для роздумів та обговорення.

3. Інтерпретація „казкових уроків”. У спільній роботі з клієнтом відбувається „розшифровка” однієї чи декількох життєвих ситуацій (в залежності від змісту казки) та інтерпретація з позиції запитань важливих для клієнта. [4, 756].

4. Виконання практичного завдання під впливом казки та її обговорення.

В якості практичного завдання клієнту пропонується створити свою казку, героєм якої стане предмет залежності. Створення клієнтом власних казок про протидію предмету залежності є ще одним терапевтичним шляхом. В тому випадку коли людина не здатна створювати казки, обирають шлях спільних роздумів над казкою.

Таким чином, різні прояви адиктивних залежностей вимагають комплексного підходу до терапії й корекції поведінки, яка відхиляється від норми. В зв'язку з цим використання тих чи інших засобів, методів, технік надання допомоги в подоланні залежностей повинно базуватися на механізмах походження тих чи інших форм адиктивної поведінки та відповідних методах відновлення нормативної поведінки або становлення гармонійної поведінки.

Література:

1. Егоров А. Ю. Психология девиантного поведения / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.; 2. Змановская Е. В. Девиантология : (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – 5-е изд., стер. –

М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 288 с.; **3. Змановская Е. В.** Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособ. / Змановская Е. В, Рыбников В. Ю. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.; **4. Малкина-Пых И. Г.** Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с. **5. Менделевич В. Д.** Психология девиантного поведения : учеб. пособ. / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2008. – 445 с.

Песоцька О. П. Подолання адиктивних залежностей особистості

У статті надається характеристика психологічних особливостей особистості з різними формами адитивних розладів, загальні ознаки адитивних залежностей та розкриваються види соціально-психологічної допомоги в їх подоланні.

Ключові слова: адикція; адиктивна поведінка; залежна поведінка; адиктивні залежності.

Песоцкая О. П. Преодоление аддиктивных зависимостей личности.

В статье даются характеристики психологических особенностей личности с разными формами аддиктивных расстройств, общие признаки аддиктивных зависимостей; раскрываются виды социально-психологической помощи в их преодолении.

Ключевые слова: аддикция; аддиктивное поведение; зависимое поведение; аддиктивные зависимости.

Pesockaya O. P. Overcoming of addictive dependences of personality

In the article were given descriptions of psychological features of personality with the different forms of addictive disorders, general signs of addictive dependences; the types of social-psychological help open up in their overcoming.

Key words: addiction; addictive behaviour; dependent behaviour; addictive dependences.

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 378.032

Висоцька О. В.

КАНАДСЬКИЙ ДОСВІД ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку людського суспільства більшість країн світу є поліетнічними. В умовах глобалізації, внаслідок міграційних процесів ускладнюється демографія окремих держав, населення яких стає ще більш полікультурним та етнічно неоднорідним.

Це обумовлює виникнення ряду проблем: культурна ідентифікація, культурна інтеграція, ксенофобія, соціальна відчуженість, міжнаціональні та міжконфесійні конфлікти, які неможливо вирішити без таких сформованих якостей особистості як терпимість, взаємоповага, людяність. Проблема підготовки людей до життя в багатонаціональному суспільстві в умовах посиленої багатонаціональності і полікультурності світу знаходиться в центрі уваги педагогічних досліджень, а також діяльності міжнародних урядових організацій. ООН і ОНЕСКО розглядають у своїх документах виховання дітей та молоді в дусі толерантності, яка надає можливості пізнання культур різних народів на основі взаєморозуміння і пошани, з позиції співпраці, що є запорукою соціальної та міжнародної стабільності.

Виховання толерантної особистості є одним з головних аспектів полікультурної освіти (multicultural education), ідеї якої стають ключовими у вирішенні проблем культурного та етнічного різноманіття. Метою такого утворення виступає формування людині культури, творчої особистості, здатної до активної і ефективної життєдіяльності в багатонаціональному середовищі, що володіє розвиненим почуттям розуміння і поваги до інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань.

Канада – одна з перших країн, де накопичено унікальний досвід полікультурної освіти. Наукове осмислення і використання канадського досвіду в підготовці вчителів до діяльності в полікультурному освітньому середовищі тим більше актуально, якщо враховувати, що ідеї полікультурної освіти поки не знаходять достатнього відображення в теорії і практиці вітчизняної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання виховання толерантної особистості в поліетнічному і полікультурному соціумі займає значне місце в наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених.

Ідеї виховання толерантності мають глибоке коріння в поглядах Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковороди, Л.Толстого, М.Монтессорі, К.Вентцеля,

Р. Штейнера, М.Реріха, К.Ушинського, Л.Виготського, В.Сухомлинського. Питання виховання толерантності в сучасній педагогіці зустрічаються у роботах педагогів-новаторів (Ш.Амонашвілі, С.Лисенкової, В.Шаталова та ін.).

Науковцями толерантність визначається як принцип правового, соціально-політичного аспекту (М.Мчедлов), певна філософія (В.Лекторський), категорія відносин (О.Клепцова, В.Маралов, В.Сітаров, О.Соколова, Г.Солдатова), толерантна свідомість (О.Асмолов, С.Бондирева, О.Газман, О.Грива, О.Кондаков, О.Насиновська), пізнавальна стратегія (А.Коржуєв, Н.Кудзієва, В.Попков, М.Поташник), основа свободи, поваги до прав іншої людини, терпимість, ненасильство, культура компромісу, діалог, особистісна або суспільна характеристика, яка припускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні (В.Тішков). Філософські і культурологічні обґрунтування діалогу як шляху розвитку особистості в багатокультурному суспільстві запропоновано М.Бахтінім, В.Біблером, Ю.Лотманом. Питання освіти і виховання у багатокультурному і багатоетнічному оточенні вивчали І.Балицька, Б.Вульфсон, О.Гукаленко, Ю.Давидов, О.Джуринський. Важливі аспекти школи і педагогіки в Канаді досліджували І.Балицька, О.Джуринський, М.Лещенко, Н.Нікандров, М.Руснак. Концепції полікультурної освіти у США і Канаді базуються на ідеях Дж.Дьюї (J.Dewey), У.Джеймса (W.James), С.Пирса (C.Pierce), М. Уайта (M.White). Розвиток концепцій виховання у багатонаціональному суспільстві розглядається у роботах вчених Канади: М.Ешворт (M.Ashworth), Дж.Беррі (J.Berry), Д.Коннер (D.Conner), П. Горски (P.Gorsky), Ф.Генрі (F.Henry), М.Лупул (M.Lupul), К.Мудлі (K.Moodley), С.Морріс (S.Morris), Д.Тейлор (D.Taylor).

Однак, в цілому аналіз джерел і педагогічної літератури свідчить про відсутність спеціальних досліджень про виховання толерантної особистості в поліетнічному і полікультурному соціумі Канади і про ту роль, яку відіграє полікультурне виховання у формуванні цієї особистості.

Метою даної статті є розгляд канадського досвіду полікультурної освіти у вихованні толерантної особистості.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних громад породжує потребу нової системи виховання, яка дозволить враховувати національні і етнічні відмінності, буде включати безліч типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення. Необхідність відображення цих ідей в освіті – об'єктивна потреба багатонаціональних держав, де постійно збільшується потік імміграції. «Завдання безконфліктного співіснування національних громад породжує потребу організації в багатонаціональній загальноосвітній школі відповідного виховання та освіти як важливого соціального і педагогічного принципу» [1, с. 5].

Канадське суспільство складається з двох націй засновниць – англофобів і франкофонів і кількох десятків національних громад. Імміграція в Канаду дозволила сформуватися своєрідній етнокультурній мозаїці. Внаслідок безперервної масової імміграції формуються нові етнокультурні групи. Національно-етнічні відносини між представниками різних культурних груп історично пов'язані з вирішенням проблем, що стосуються умов виживання і розвитку, питань територій, мови, духовного життя, збереження культури тощо.

Підходи до проблеми полікультурності зазнали в канадській педагогіці якісної еволюції. До 1950-х років в країні реалізувалася модель асиміляції, згідно з якою етнічні меншини повністю зливаються з суспільством і державою у процесі індивідуальної зміни, коли особистість відкидає свої лінгвістичні, культурні і соціальні характеристики і приймає усі риси домінуючої групи. У результаті виключалося збереження культурних і лінгвістичних соціальних відмінностей малих субкультур. Головною причиною переходу до моделі полікультуралізму стало усвідомлення неефективності моделі асиміляції. Назрівала необхідність впровадження нової політики, яка була б адресована плюралізму етнічних груп, які є частиною канадського суспільства. Було запропоновано проект канадської ідентичності, заснований на громадському прийнятті відмінностей, підтримки культурного плюралізму. Подібну ідею було відбито в образі «культурної мозаїки» [2, с. 30].

Ідея полікультурності отримала державну підтримку. Конституція 1982 року закріпила за громадянами право на свободу національно-культурного самовираження. Важливою віхою внутрішньої політики вважається Акт 1988 року, в якому визнання культурного розмаїття було проголошено як базовий принцип канадського суспільства. Офіційно проголошувався курс на збереження і розвиток субкультур меншин («культур спадщини»), рівність культур в соціальному та культурному житті. Полікультуралізм було визначено як джерело сили і майбутнього Канади. Офіційними цілями Канади є заохочення взаємодії та підтримка етнічних і культурних груп населення. Це дозволяє останнім хвилям іммігрантів досить швидко отримувати досвід мовного, громадського і міжособистісного спілкування, ставати повноправними учасниками культурного розвитку країни.

Таким чином, толерантне ставлення і повага до відмінностей кожної етнічної і культурної групи були проголошені державними пріоритетами.

Процеси виховання відбуваються під час міжкультурної взаємодії великих і малих етносів. Сполучення через систему виховання культурних і етнічних цінностей усіх учасників міжкультурного діалогу, створення загального міжкультурного простору, в якому кожна людина визначає свою приналежність до тих чи інших мов і субкультур, - такі

завдання сучасного виховання стали політикою в навчанні багатонаціонального суспільства.

Значна частина педагогів Канади тісно пов'язують питання про полікультурне виховання з досягненням національної ідентичності. Домінуючими педагогічними завданнями виступають прагнення виховати схильність до балансу, компромісу, толерантність і взаємоповагу, прагматичність (раціоналізм), неприйняття силових рішень.

Російський дослідник полікультурної освіти І.Балицька виділяє три стадії еволюційного розвитку, які пройшла полікультурна освіта в навчальних закладах Канади починаючи з 1960-х років:

- 1) додавання етнокультурних компонентів до навчального плану;
- 2) перетворення мультикультурної складової в невід'ємну частину навчального плану;
- 3) відбір змісту і методів навчання, відповідних ідеям мультикультуралізму [2, с. 25].

В освіті Канади накопичено багатий досвід практики полікультурного навчання і виховання. Можна сказати, що в цій країні склалася система полікультурного виховання в закладах загальної (насамперед середньої) освіти. Мова йде про виховання і навчання в процесі культурної взаємодії, спрямованої на встановлення сприятливих відносин взаємообміну і взаєморозуміння між представниками різних культур. Освітні установи беруть за основу існуючі моделі, розроблені вченими-мультикультуралістами, і втілюють їх у практику, враховуючи при цьому особливості шкіл і специфіку національного складу учнів. Важливо відзначити, що в реалізації подібних завдань не спостерігається замкнутості в рамках будь-якої певної національної школи, відчувається єдиний дослідницький простір. Взаємообмін і взаємозбагачення ідей між американськими і канадськими дослідженнями у цьому напрямку цілком істотний тому, що обидві школи у більшості своїй стикаються з подібними проблемами і мають багато спільного. Вченими-мультикультуралістами обох країн пропонується організація освіти на основі ідей соціальної справедливості, виховання критичного мислення, рівних можливостей і міжкультурного діалогу усіх етнокультурних груп.

Як вказують багато вчених і практиків Канади і США, під час організації процесу навчання основний акцент повинен робитися на вихованні у школярів вміння жити в суспільстві. «Учні повинні стати думаючими, турботливими людьми, хорошими сусідами. Можна бути дуже розумною людиною, але не вміти жити в загальному соціальному оточенні» [3, с. 86]. Ця думка багато в чому визначає підходи до навчання і виховання в сучасній школі.

Навчальні заклади розглядаються як моделі суспільства, де учні отримують навички успішної діяльності в ньому і досвід взаємодії з його членами. Вчений-мультикультураліст Дж. Вуд (Wood G) так визначає цінність шкільного середовища для учнів: «Школа – це місце, де учні

отримують перші знання про суспільство. Тут діти спілкуються з людьми, які не є їхніми родичами і таким чином вчаться взаємодіяти з тими, хто відмінний від них» [3, с. 87]. Вчений віддає перевагу расово-десеґреґірованим школам. Тільки такі школи можуть представити все розмаїття сучасного суспільства. Крім того, на сьогоднішній день все частіше звучать думки про те, що школи і класи повинні об'єднувати всі існуючі в суспільстві верстви населення: представників усіх рас, етнічних груп і соціальних верств, дітей з фізичними вадами та представників багатьох інших нетрадиційних груп. При правильній організації навчання та виховання такі умови будуть сприятливими для всіх представлених в навчальному процесі груп учнів. Також необхідно повністю переглянути організацію усього навчального процесу: навчальне середовище, цілі, навчальні плани і програми, зміст дисциплін, методи навчання, позакласну і позашкільну діяльність, процес оцінювання знань.

До важливих ознак впровадження полікультурної освіти в школах Канади відносяться спроби подолати расову дискримінацію учнів, створити сприятливий педагогічний і психологічний клімат для розумового і морального виховання полікультурної особистості, сприяти розвитку критичного мислення, заохочувати вчинки і рішення в дусі толерантності і міжкультурного діалогу, проводити соціально-громадські дії тощо.

Однак, незважаючи на наявність відповідної законодавчої бази, офіційне визнання ідей полікультуралізму, загальноосвітні школи знаходяться лише на початку шляху реалізації полікультурної освіти.

Для вітчизняної освіти корисним є досвід позитивних ідей і елементів педагогічної діяльності у багатокультурному та багатоетнічному середовищі Канади: діалог субкультур, інтеграція ідей полікультурної освіти у зміст навчальних програм і предметів, організація полікультурної освіти на усіх рівнях освітнього процесу, розробка наукових і навчально-методичних документів, використання спеціальних методів, які формують полікультурне мислення, організація педагогічної освіти вчителів, готових до роботи у багатокультурному середовищі.

Литература

1. Джуринский А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики : научное издание / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2005. – 196 с. **2. Балицкая И. В.** Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ирина Валериановна Балицкая. – Москва, 2009. – 425 с.: ил. **3. Wood G.** Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. – New York, etc.: Plume, 1993. – XXIII, 290 p.

Висоцька О. В. Канадський досвід полікультурного виховання толерантної особистості

В статті розглядається досвід полікультурної освіти у школах Канади і її вплив на виховання толерантної особистості.

Ключові слова: толерантна особистість, полікультурна освіта, етнічне і культурне розмаїття.

Высоцкая Е. В. Канадский опыт поликультурного воспитания толерантной личности

В статье рассматривается опыт поликультурного образования в школах Канады и его влияние на воспитание толерантной личности.

Ключевые слова: толерантная личность, поликультурное образование, этническое и культурное разнообразие.

Vysotskaya Y. V. The Canadian experience of multicultural education of tolerant personality nurturing

The article considers the experience of multicultural education in Canada and its influence on the nurturing of tolerant personality.

Key words: tolerant personality, multicultural education, ethnic and cultural diversity.

УДК [364 – 787.7 : 2 – 662] – 053.6

Песоцька О. П., Степаненко В. І.

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ
АСОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ РЕЛІГІЙНИХ КУЛЬТІВ НА
ПІДЛІТКІВ**

Релігія впливає на свідомість і поведінку широких верств населення, зокрема підростаючого покоління. Духовна криза, соціальні й економічні проблеми українського суспільства, зняття обмежень на релігійне життя в незалежній Україні і практичне забезпечення свободи совісті, нездатність старих релігій забезпечити ілюзорну компенсацію незахищеності від життєвих проблем створюють умови для бурхливого зростання інституційної структури різноманітних релігійних напрямів, зокрема поширення нових нетрадиційних культів [1]. За офіційними даними Департаменту у справах державно-конфесійних відносин та забезпечення свободи совісті на 2011 рік кількість релігійних організацій склала 35861 одиниць [2], тоді як у 2001 році їх кількість складала - 24494 [3]. На фоні зростання кількості релігійних організацій, в Україні, як і в усьому світі, відмічаються прецеденти прояву релігійного екстремізму, варто навести приклад «Білого Братства», значної кількості актів вандалізму і вбивств тварин з боку сатаністів та

ін. На території нашої держави діють такі неокульти, керівники і лідери котрих неодноразово притягувались до кримінальної відповідальності у різних країнах світу [1 с. 323; 4 с. 21].

Невміння відрізнити одну конфесію від іншої, незнання суті її віровчення призводить до того, що в духовне життя підлітка може входити релігія, культова практика якої має асоціальну скерованість, що призводить до дезадаптації особистості з небезпечними її проявами як для самого підлітка, так і суспільства в цілому [1, с. 323; 5]. Тому є доцільним розгляд цього явища у більш широкому контексті, вивчення психологічних передумов та соціальних механізмів його виникнення з метою розробки ефективних методів, форм та технологій профілактики, що і стало метою нашого дослідження.

Проблеми впливу сект та релігійних культів, причин їх проникнення й укорінення проаналізовані зарубіжними (У. Джеймс, К. Джаамбалво, У. Мартин, С. Хассен та ін.), російськими (О. Дворкін, А.Хвиля-Олінтер, С. Лук'янов та ін.) і вітчизняними фахівцями, серед яких педагоги М. Євтух, В. Євтух, психологи І. Бех, Б. Безсонов, Є. Доценко, С. Іваненко, В. Крисько, Т. Кузнецов, В. Куликов, І. Куликов, В. Леман, В. Стрельников та ін.

Проблеми психолого-педагогічної профілактики культового впливу в національній системі освіти, психологічного маніпулювання і контролю свідомості розкривалися В. Петриком, В. Петуховим, О. Мерзляковою та ін.

Теоретичні основи соціально-педагогічної роботи з подолання виявів асоціальності релігійного впливу розглянуті у працях Л. Коваль, І. Звереві, С. Хлебик та ін.

Оскільки методи, що використовують деструктивні релігійні організації, їх культова практика в багатьох випадках не виходять за межі чинного законодавства, але при цьому призводять до руйнації особистості, то у цьому випадку буде доцільним використання терміну «асоціальний вплив».

Культова практика може призводити до певної руйнації особистості через такі форми: фізичні (обмеження у харчуванні, сні, виснажлива робота), психічні (негативні зміни у психіці та поведінці особистості, виявляється її нездатність до критичного мислення), розумові (звуження інтелектуальної та культурної сфери особистості, обмеження знань, навичок і умінь, що стосуються культу), соціальні (регресія здатності до спілкування з оточенням, що не належить до культової групи, тотальна ворожість до всієї системи функціонування суспільства) [5].

Дезадаптація визначається як неготовність дитини до встановлення рівноваги із середовищем, слабкий розвиток особистісних якостей, що дозволяють справлятися з типовими проблемами. Вона виражається в неузгодженості цілей і результатів, що досягаються в процесі діяльності: наміри людини не збігаються з діями, задуми – із

втіленням, спонування до дії – з її підсумками. Це протиріччя, на думку А. Петровського, неминуче й непереборне, у ньому – джерело динаміки розвитку особистості. Так, якщо ціль не досягнута, вона спонукає продовжувати діяльність у заданому напрямі. Однак у випадку постійної неуспішності спроб особистості реалізувати мету, може наступити стан дезадаптації [6, с. 50].

Виділяють чотири групи причин, що спричиняють дезадаптацію:

- індивідуальні психічні відхилення в розвитку, пов'язані з перекручуванням мотиваційної сфери особистості, аномаліями психічного розвитку в дитячому віці, не сформованістю способів соціально прийняттого поведження, педагогічною занедбаністю;

- індивідуальні соматичні проблеми (хронічні захворювання, органічні поразки центральної нервової системи, інвалідність, відставання у фізичному розвитку й т.д.);

- соціальні причини, що перебувають поза навчальною діяльністю школяра (бідність родини, порушення прав дитини, відсутність опіки з боку дорослих, залучення в протиправні дії, обмежена можливість пізнання світу та ін.);

- соціальні шкільні проблеми (несприятливий психологічний клімат у класі, неадекватний соціальний статус у класі, неефективний рівень викладання в освітній установі й т.д.) [6, с. 53].

Таким чином, асоціальний вплив релігійних культур можна віднести до соціальних причин, що обумовлюють дезадаптацію. Окрім того, ця причина діє у поєднанні з іншими причинами і в даному випадку є рушійною у формуванні порушень особистості школяра.

Серед усіх заходів соціальної роботи з дітьми пріоритет належить профілактичній роботі, у рамках якої необхідно об'єднати зусилля різних фахівців і створити цілісну систему допомоги дітям, де дитина може одержати психологічну, педагогічну, правову, соціальну та інші види допомоги.

Профілактична робота з дітьми, насамперед, припускає науково-обґрунтовані та своєчасно здійснені дії, спрямовані на: запобігання можливих фізичних, психологічних чи соціокультурних колізій в окремих дітей і дітей груп ризику; збереження, підтримку й захист нормального рівня життя і здоров'я дітей; сприяння дітям у розкритті їхніх внутрішніх потенціалів [7].

В. Петухов, розглядаючи психолого-педагогічну профілактику культового впливу в національній системі освіти, приділяє увагу профілактичній роботі зі зниження ризику негативного впливу з боку культур серед працівників системи освіти, але також розглядає заходи і програми, що реалізовані і через учнів. Зокрема, називається наступний комплекс заходів в навчальних закладах: круглі столи, консультації, семінари і конференції, в результаті яких було створено дві профілактичних програми. Це соціально-психологічна програма «Профілактика психологічного маніпулювання і контролю свідомості»,

котра розрахована на учнів старших класів середніх навчальних закладів і навчально-тренінгова програма «Психологічна небезпека - вчителю», яка включає дистанційне навчання, рубрику в спеціалізованому педагогічному журналі «Відкритий урок», матеріали, розмішені на сайті, спеціалізовані семінари і тренінги для спеціалістів освітньої сфери.

О. Мерзлякова, розглядаючи проблеми профілактики психологічного маніпулювання та контролю свідомості в молодіжному середовищі, вважає, що найкращою профілактикою даного напрямку є розвиток у молодих людей критичності мислення і рефлексії, формування навичок асертивної поведінки. Як правило, перераховані якості не розвиваються цілеспрямовано в існуючій системі освіти, а є результатом активності й особистісного досвіду самої людини.

«Програма профілактики психологічного маніпулювання і контролю свідомості», розрахована на старшокласників і студентську молодь.

Теми, що ввійшли в названу програму («Особливості міжособистісної взаємодії», «Психологічне маніпулювання як тип міжособистісної взаємодії», «Маніпуляція та соціальне оточення», «Практикум ефективної поведінки»), спрямовані на розвиток перерахованих вище якостей: критичності мислення, рефлексії, асертивності. Крім цього, досить докладно розглядається поняття психологічної маніпуляції і засобу її нейтралізації. Спосіб подачі інформації – інтерактивний, тобто більшість понять, що вводяться, ідей, тем подаються у вигляді психологічних ігор і вправ, диспутів, дебатів, рольового моделювання і т.д. [5].

Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик вважають, що ефективність соціально-педагогічної допомоги у подоланні руйнівного впливу на особистість, що здійснюють асоціальні релігійні течії, об'єднання і громади, залежить від вибору форм, методів і засобів корекційно-профілактичної роботи. Соціально-педагогічне виховання молоді, що знаходиться під асоціальним релігійним впливом, має ґрунтуватися на «моралі співробітництва». Це означає, що на зміну механізмам зовнішнього підкріплення повинні прийти механізми співпереживання, співдії, рефлексивно-вольові механізми, які насамперед звернені до самосвідомості, до розумового, творчого ставлення до суспільних норм і цінностей. Визначення та використання психологічних і психотехнічних методів протидії, корекції та профілактики в діяльності соціального педагога, соціального працівника і є основою його роботи з людьми, які зазнали асоціального релігійного впливу.

Центром профілактичної роботи соціального педагога (соціального працівника) стає інтелектуальний розвиток особистості, незалежність мислення, самостійність оцінок, вільність вибору життєвих позицій. У процесі зацікавленого обміну думками, доказами, аргументами і фактами, за допомогою наукової освіти, мистецтва,

наукового аналізу церковно-релігійної культури, без тіні примусу, навіювання і насилля слід формувати погляди молоді на життя.

Особливого значення завдання щодо нейтралізації асоціального релігійного впливу набувають у роботі з сім'єю. Релігійний вплив у сімейному вихованні ґрунтується на довірі до дорослих, наслідуванні їм. Тому соціальний педагог (соціальний працівник) має бути делікатним, тактовним, обізнаним з віковими психологічними особливостями учасників діалогу та психології сімейного спілкування. Успіх роботи залежить від майстерності педагога, вмілого поєднання індивідуальних і колективних форм [1, с. 326-327].

Отже, профілактика асоціального впливу повинна базуватися на знаннях про те, що з себе представляють релігійні культури асоціальної скерованості, які цілі вони переслідують. Підлітки та молодь повинні мати чітке уявлення про технології маніпулювання свідомістю. Батьки повинні бути в курсі інтересів і захоплень своїх дітей, надаючи їм необхідну підтримку, особливо у «важкий» підлітковий вік, коли через нестійкість характеру діти дуже легко піддаються чужому впливу.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що дослідження з профілактики культового впливу в системі освіти розкривають її психолого-педагогічний аспект, теоретичні засади соціально-педагогічного аспекту, але при цьому в Україні відсутні серйозні наукові дослідження, у яких би соціально-педагогічна профілактика асоціального впливу релігійних культів на підлітків розглядалась на основі системного підходу, зокрема в загальноосвітній школі.

На наш погляд, соціально-педагогічна профілактика асоціального впливу релігійних культів на підлітків в загальноосвітній школі набуде ефективності у тому випадку, якщо цей процес буде організований як педагогічна система, що включатиме наступні компоненти:

- мету, яка спрямована на попередження і подолання дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів;

- зміст, що відображає створення соціально-виховного середовища, діяльність якого спрямована на здійснення комплексних заходів первинної, вторинної і третинної соціально-педагогічної профілактики.

- технології, форми та методи соціально-педагогічної профілактики, спрямовані на превентивну освіту, непрямий профілактичний вплив, прямий профілактичний вплив, корекцію дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів.

- ефективну взаємодію суб'єктів соціально-педагогічної профілактики асоціального впливу релігійних культів, які мають надавати комплексну допомогу в попередженні та подоланні дезадаптації підлітків, обумовленої цим впливом.

- врахування індивідуальних та вікових особливостей підлітків, які детермінують своєрідність використання соціально-педагогічних технологій, форм і методів з окресленої проблеми.

Обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка даної системи в загальноосвітній школі стане предметом подальших досліджень, оскільки саме школа, в якій навчається підліток, є основним суб'єктом соціально-педагогічної профілактики, який володіє найповнішою інформацією про дитину та її сім'ю, взаємовідносини з класним колективом, педагогами, однолітками.

Література

1. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. – К., 1997. – 392 с. **2. Звіт** про мережу церков і релігійних організацій в Україні станом на 1 січня 2011 року (Форма № 1), затверджений наказом Держкомнацрелігій від 28 лютого 2011 р. № 09. [Цит. 2011, 10 листопада]. – Доступний з: <<http://www.irs.in.ua/>>. **3. Парашевін М.** Релігія та релігійність в Україні / за ред. С. Макеєва. Попереднє слово О. Іващенко. – К., 2009. – 68 с. **4. Лешенко В.** Сучасні деструктивні релігійні організації: історично-правовий екскурс // Митна справа. – №4 (76), 2011. – Ч. 2. – с. 19 – 24. **5. Новітні** релігійні та містичні рухи: системний аналіз : зб. наук. праць (навч. посіб.) / за заг. ред. В. М. Петрика. – К., 2005. **6. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія. – Слов'янськ, 2009. – 251 с. **7. Соціальна** робота з різними категоріями клієнтів : наук.-навч.-метод. посіб. для студентів, магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський, О. П. Песоцька, О. Л. Караман. – Луганськ, 2003. – 198 с.

Песоцька О. П., Степаненко В. І. Теоретичні засади профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків

В статті розглядаються теоретичні основи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків в системі освіти, розкривається суть поняття дезадаптації підлітків, обумовленої цим впливом, обґрунтовується необхідність використання системного підходу в організації профілактичної роботи за даним напрямом, зокрема в загальноосвітній школі.

Ключові слова: асоціальний вплив, релігійний культ, підліток, дезадаптація, профілактика.

Песоцкая О. П., Степаненко В. И. Теоретические основы профилактики асоциального влияния религиозных культов на подростков

В статье рассматриваются теоретические основы профилактики асоциального влияния религиозных культов на подростков в системе образования, раскрывается сущность понятия дезадаптации подростков, обусловленной этим влиянием, обосновывается необходимость использования системного подхода в организации профилактической работы по данному направлению, в частности в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: асоциальное влияние, религиозный культ, подросток, дезадаптация, профилактика.

Pesotskaya O. P., Stepanenko V. I. The theoretical foundation for prevention of asocial religious cults influence on teenagers

The article describes the theoretical foundation for prevention of asocial religious cults influence of on teenagers in the education system, reveal the essence of teenagers desadaptation caused by this influence, substantiates the need for a systematic approach to the organization of preventive work in this direction, particularly at the school.

Key words: asocial influence, religious cult, teenager, disadaptation, prevention.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

УДК 371.133

Ларіонова Н. Б.

ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ Й ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ І ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИКИ

У психолого-педагогічній літературі ключова роль у професійному становленні індивіда відводиться професійному навчанню, яке розглядається по-перше, як особлива форма соціального регулювання, супроводження професіоналізації особистості, по-друге, як формування індивідуальних системних якостей професіонала, якими повинні володіти реальні чи потенційні представники професійної спільноти.

Актуальність проблеми становлення професіонала невичерпана, не дивлячись на велику кількість досліджень (зокрема, психологічні дослідження змісту професійного навчання й виховання у роботах В. Шадрикова, В. Чебишевої, В. Дружиніна, В. Марищука, С. Батищева, В. Бодрова, Ю. Поваренкова; педагогічні – В. Сластьоніна, А. Вербицького, А. Хуторського тощо).

Це пояснюється не тільки багатогранністю самого процесу й складністю його механізмів, а й динамікою соціальних вимог до професіонала, від якого сьогодні очікують не тільки створення споживчих вартостей, а й активного впливу на розвиток професійної діяльності й професійної спільноти, здатності брати на себе соціальні й етичні зобов'язання у контексті професії.

В останнє десятиліття значно активізувалися дослідження процесу підготовки соціальних педагогів і працівників, а саме: особливості формування спеціаліста в системі вищої освіти – В.Бочарова, Л.Міщик, А.Капська, І.Козубовська, О.Пічкара, Д.Добра, В.Сагарда, Р.Куличенко, Ю.Льоніна, Є.Холостова, М.Шмельова; багаторівнева підготовка соціальних педагогів – М.Дронь; практичні аспекти професійної підготовки – В.Симонович; педагогічні умови формування професійно-етичної культури – О.Пономаренко; підготовка до роботи в умовах оздоровчого табору – Л.Пундик; питання готовності до професійної діяльності – В.Сластьонін.

Окремі проблеми професійної підготовки студентів даних спеціальностей висвітлені в працях І. Звереві, С. Харченка (Україна), ряду російських дослідників (І. Зимняя, М. Єфремова, Б. Шапіро, А. Соловійов, В. Масленнікова, М. Богуславський, Г. Корнетов та ін.).

Проблемам змісту і організації педагогічної практики студентів ВНЗ присвячені праці О. Абдуліної, Л. Булатової, Н. Загрязкіної, Н. Кичук, Г. Коджаспарової, Н. Кузьміної, В. Максимова, О. Мосіна, О. Щербакова та багатьох інших науковців. У цих роботах акцентується увага на тому, що педагогічна практика виступає сполучною ланкою між теоретичним навчанням студентів та їхньою майбутньою професійною діяльністю. Розкривається роль і значення практики у професійному становленні майбутніх педагогів.

Аналогічні аспекти висвітлюються й у роботах, присвячених проблемі організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, працівників. У той же час, з урахуванням практико спрямованого характеру професій був обґрунтований і покладений в основу організації процесу професійної підготовки практико-орієнтований підхід, який послужив підставою для виокремлення у ролі важливої педагогічної умови успішного функціонування процесу професійної підготовки ідеї оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів.

Усвідомлюючи властивий суспільству постійний розвиток і видозміну соціальних проблем, різноманіття суб'єктності особистості соціального клієнта, можна стверджувати, що соціальна стабільність суспільства, самий зміст життя стає неможливим без постійного розвитку наукових знань, що лежать в основі соціальної роботи.

У цьому зв'язку держава, споживачі соціальних послуг, професійне співтовариство формулюють нові вимоги до рівня підготовленості фахівців соціальної сфери. У стратегічному плані процес поступального розвитку професій «соціальний педагог», «соціальний працівник» можуть забезпечити лише освічені, ініціативні випускники вузу, що володіють потребою в самоосвіті й зорієнтовані на соціальні запити суспільства, що змінюється, в яких у процесі навчання сформована готовність до дослідницької діяльності.

Тому невід'ємною частиною системи професійної підготовки соціальних працівників і педагогів є спеціально організована підготовка до дослідницької діяльності, що включає дослідницьку діяльність в усі види навчальної діяльності студентів й забезпечує поетапне формування готовності майбутнього фахівця до даної діяльності.

Дослідницька діяльність соціального працівника, соціального педагога актуалізується комплексом взаємозалежних факторів:

- соціально-економічних (загострення традиційних для суспільства соціальних проблем; модифікація раніше існуючих і виникнення нових соціальних проблем; постійний розвиток законодавчо-нормативної бази, що змінює правові кордони соціальної роботи й соціальної педагогіки);

- організаційно-управлінських (динамічний розвиток загальноукраїнської й регіональної систем соціального захисту населення, що супроводжується активною інноваційною діяльністю;

наявність дослідницьких етапів у технології соціальної роботи й соціальної педагогіки);

- педагогічних (посилення дослідницького компонента в професійній освіті; уточнення змісту вузівської освіти соціальних працівників і соціальних педагогів).

За думкою Дьячек Т.П., підготовка студентів до дослідницької діяльності реалізується в спеціально організованому відкритому, професійно-орієнтованому середовищі, що забезпечує інтеграцію навчальної, технологічної й комунікативної діяльності суб'єктів педагогічного процесу, орієнтованої на оволодіння студентами дослідницькими ролями соціального працівника, соціального педагога.

Дослідницька діяльність у соціальній роботі й соціальній педагогіці – це базована на загальноприйнятій науковій методології діяльність по одержанню науково обґрунтованого знання, призначеного для цілеспрямованої зміни (гармонізації) соціальної реальності, що здійснюється в логічно систематизованій послідовності із застосуванням методів і засобів наукового пізнання [1, с.7] .

Виходячи з даного визначення, найбільш оптимальною навчальною діяльністю, що надає змогу досліджувати соціальну реальність безпосередньо, є практика. Відповідно, актуальним є включення до програми практики майбутніх соціальних працівників і педагогів завдань пошукового, дослідницького характеру.

Саме це дозволяє оптимізувати формування готовності до дослідницької діяльності, під якою розуміється структурно оформлена цілісна система узагальнених професійно-особистісних якостей соціального працівника, соціального педагога, яка виражає активну особистісну позицію в процесі реалізації дослідницьких ролей соціального працівника через позитивно забарвлене й усвідомлене ставлення до дослідницької діяльності, що включає системні теоретико-методологічні знання й дослідницькі вміння.

В рамках проекту «Оптимізація практичної підготовки соціальних педагогів, працівників через взаємодію з соціальними службами», який реалізується педагогами кафедр соціальної педагогіки і соціальної роботи ЛНУ імені Тараса Шевченка з 2009 року, обґрунтована система практичної підготовки студентів вищезазначених спеціальностей.

Дана система включає й таку складову як залучення студентів до пошуково-дослідницької діяльності, до вирішення конкретних соціальних, соціально-педагогічних проблем і ситуацій у процесі впровадження науково обґрунтованих проектів, програм, технологій.

**Приклади завдань пошуково-дослідницького характеру,
що входять до наскрізної практики студентів спеціальностей
«Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» [2, 3]**

№	Курс	Вид практики, ретроспективні й перспективні зв'язки	Зміст завдання
1.	I	Ввідно-ознайомча Курс «Вступ до спеціальності» (I курс) ↔ Курс «Організація діяльності соціальних служб» (IV курс)	Аналіз системи роботи соціальної служби за алгоритмом: Форма власності. Джерела фінансування. Нормативна база діяльності. Задачі та функції служби. Організаційна структура служби. Штат працівників (кількість, посади, зміст посадових обов'язків). Соціальний портрет контингенту клієнтів. Основні напрямки, форми і методи роботи. Вертикальні та горизонтальні зв'язки. Методи дослідження: інтерв'ю адміністрації і працівників служби, вивчення Статуту або Положення, правової бази, на якій ґрунтується робота служби, її внутрішньої документації
2.	I	Соціально-обслуговуюча Курс «Вступ до спеціальності» ↔ Курс «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів» (II курс),	Аналіз системи соціального обслуговування конкретного клієнта: характеристика кризової ситуації, види, конкретний зміст та умови надання соціальної допомоги та соціальних послуг.
3.	II	Соціально-виховна Курс «Соціальна педагогіка» (II курс) ↔ Курс «Технології соціальної роботи» (II-III курси)	Аналіз організації соціального виховання за алгоритмом: Концептуальні засади організації соціального виховання. Організація побуту. Організація соціального досвіду. Організація індивідуальної допомоги. Власні пропозиції щодо оптимізації в

			організації соціального виховання.
4.	II	Культурно-дозвіллева ↔ Курс «Технології соціальної роботи» (II-III курси)	Організації практикантом культурно-дозвіллевої діяльності у ввіреному структурному підрозділі тимчасового дитячого колективу, звіт-аналіз за алгоритмом: Обґрунтованість змісту й форм організації культурно-дозвіллевої діяльності особливостями даного тимчасового дитячого об'єднання. Основні напрямки, форми й методи роботи. Ступінь, форми й методи залучення дітей до організації роботи. Оцінка результатів роботи.
5.	III	Попереджувально-профілактична ↔ Курс «Технології соціальної роботи» (II-III курси)	Апробація технології установалення контактної взаємодії з об'єктом професійної діяльності: а) характеристика технології; б) авторська адаптація технології до даного об'єкту з урахуванням його особистісних характеристик і особливостей ситуації соціального розвитку; в) процес її реалізації щодо конкретного об'єкту; г) оцінка результативності, причин успішності /неуспішності.
6.	III	Корекційно-реабілітаційна ↔ Курс «Технології соціальної роботи» (II-III курси)	Звіт-аналіз про виконання індивідуального або групового завдання: зміст і характер завдання, об'єкт (об'єкти) професійної діяльності, що було сплановано для його виконання, що фактично реалізовано, використані технології, оцінка результативності, самооцінка професійної готовності до виконання завдання, психологічне самопочуття у процесі здійснюваної діяльності, надбані в результаті знання, вміння й навички.

7.	IУ	Соціально-підтримуюча Курс «Технології соціальної роботи» (II-III курси)	Розгорнутий протокол індивідуальної або групової бесіди з об'єктами професійної діяльності з аналітичними висновками: Щодо психологічних особливостей об'єкту бесіди (із застосуванням діагностичних методик) 2) Щодо бесіди в цілому (професійна доцільність бесіди, засоби установлення контактної взаємодії, засоби здійснення психолого-педагогічного впливу, ступінь досягнутого порозуміння, характер взаємодії й стиль спілкування; особливості мови, тону бесіди, міміки, пантоміміки, емоційних проявів спеціаліста й аудиторії; ступінь діалогічності/монологічності бесіди, дотримання норм професійної етики).
8.	IУ	Проектувально-менеджерська Курс «Технології соціальної роботи» (II-III курси) ↔ Курс «Менеджмент соціальної роботи»	Аналіз соціального проекту: а) доцільність проекту, об'єктивна потреба; б) ресурсозабезпеченість проекту; в) очікувані результати; г) зміст проекту; д) характеристика системи роботи з реалізації проекту; е) отриманий результат; е) оцінка результативності, позитивного й негативного у розробці проекту й організації роботи з його впровадження.
9.	У	Комплексна (стажерська) Курс «Методологія наукового дослідження» (III курс), всі курси професійного спрямування	Аналіз організації роботи з конкретним об'єктом: а) „соціальний діагноз”; б) соціально-психолого-педагогічна характеристика об'єкту; в) організація професійної діяльності (мета, зміст, форми, технології, методи, залучення самого об'єкту, допомоги індивідів, груп, спільнот, організацій); г) отримані результати, ступінь

		<p>результативності, об'єктивні й суб'єктивні перепони у досягненні оптимального результату.</p> <p>Програма і результати навчально-дослідницької роботи відповідно до специфіки служби або закладу (тема узгоджується з керівниками практики). Приклади спрямованості такої роботи:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) організація соціального інспектування в діяльності служби; б) підготовка сім'ї як первинного реабілітаційного середовища в діяльності служби; в) система роботи служби з конкретною категорією клієнтів; г) використання індивідуального (або групового) методу в діяльності служби; д) використання тренінгових технологій в діяльності служби; є) організація вуличної роботи в діяльності служби; е) використання технології професійної реабілітації в діяльності служби; ж) особливості менеджменту в організації роботи конкретної соціальної служби <p>з) система роботи конкретної служби тощо.</p> <p>Найбільш вдалі результати роботи презентуються у виданні «Пошук молодих науковців», стають основою для написання курсових, магістерських, конкурсних робіт.</p>
--	--	--

Використання завдань зазначеного змісту дозволяє інтегрувати теорію, практику й науку в системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників, з одного боку, й впровадити в діяльність соціальних служб науково обґрунтовані програми, проекти, технології, з другого.

Крім того, системна організація, поступове ускладнення дослідницької діяльності від аналітичної до експериментальної дозволяють вирішити ряд необхідних завдань:

- формування мотиваційної спрямованості на дослідницьку діяльність як компонент професійної діяльності соціального працівника і соціального педагога, що забезпечується за рахунок прийняття норм і цінностей соціальної роботи й соціальної педагогіки як суспільного феномену;
- формування активної особистісної позиції в процесі реалізації професійних функцій;
- формування системних методологічних і теоретичних знань в області дослідницької діяльності в соціальній роботі й соціальній педагогіці;
- формування вмінь і навичок організації й здійснення дослідницької діяльності в процесі рішення професійних завдань на мікро- і мезорівні соціальної роботи й соціальної педагогіки;
- освоєння репертуару дослідницьких ролей соціального працівника й соціального педагога.

Література

1. **Дьячек Т. П.** Дидактическая система формирования готовности к исследовательской деятельности будущих социальных работников. – Тамбов, 2002. – 429 с. 2. **Ларіонова Н. Б.** Організація практики студентів спеціальностей „Соціальна педагогіка” і „Соціальна робота” : навч.-метод. посіб. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 88 с. 3. **Ларіонова Н. Б.** Практика в системі професійної підготовки студентів спеціальностей „Соціальна педагогіка” і „Соціальна робота” : навч.-метод. посіб. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 69 с.

Ларіонова Н. Б. До проблеми інтеграції навчальної й дослідницької діяльності майбутніх соціальних працівників і педагогів у процесі практики

У статті аналізується спеціально організована підготовка до дослідницької діяльності, що включає дослідницьку діяльність в усі види навчальної діяльності студентів й забезпечує поетапне формування готовності майбутнього фахівця до даної діяльності.

Ключові слова: дослідницька діяльність, соціальний педагог, соціальний працівник, практика

Ларионова Н. Б. К проблеме интеграции учебной и исследовательской деятельности будущих социальных работников и педагогов в процессе практики

В статье анализируется специально организованная подготовка к исследовательской деятельности, которая включает исследовательскую деятельность во все виды учебной деятельности студентов и обеспечивает поэтапное формирование готовности будущего специалиста к данной деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, социальный педагог, социальный работник, практика

Larionova N. B. To the problem of integration of educational and research activity of future social workers and pedagogues in the process of practice

In the article were analysed the specially organized preparation to research activity which plugs research activity in all kinds educational students' activities and provides the stage-by-stage forming of readiness of future specialist to this activity.

Keywords: research activity, social pedagogue, social worker, practice

УДК 378.13 (410)

Хижняк О. В.

СУЧАСНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В БРИТАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В умовах інтеграційних процесів, які відбуваються у сьогоденному світі, перед педагогічною освітою України постали нові завдання. Вони потребують нових підходів до підготовки фахівця, здатного до креативної діяльності, відповідного реагування на вимоги часу, поглиблення й удосконалення професійних компетенцій тощо. Завдання щодо необхідності постійного професійного розвитку вчителів відображено в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття», «Концепції педагогічної освіти», Державній програмі «Учитель». Згідно з вищезазначеними документами, в Україні повинен забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя.

В системі професійно-педагогічної освіти в Україні об'єктивно потрібне вивчення якісних змін в системі зарубіжної педагогічної школи: створення нових типів освітніх установ; розробка варіативних учбових планів і програм; перебудова змісту; реалізація нових технологій. Для нашого дослідження особливий інтерес представляє досвід роботи британських освітніх установ з функціями коледжу і університету, що готують фахівців для професійно-педагогічної діяльності. Саме це спонукало нас до аналізу сучасної моделі особистості британського вчителя.

Суспільство випробовує гостру потребу у вчителі, гнучко мислячому і здатному знаходити нестандартні вирішення завдань сучасної освіти. Підготовка такого вчителя на початку третього

тисячоліття є тривалий та цілісний процес, направлений на розвиток знань, умінь і навиків, відповідних новим професійним стандартам. В той же час необхідно підкреслити, що до цих пір не існує єдиної оптимальної моделі особистості вчителя XXI століття як її ціннісного критерію, яка б використовувалася педагогами у всьому світі, оскільки для її успішної реалізації необхідно враховувати соціально-економічні, культурологічні і психологічні чинники, серед яких важливе місце займає національний аспект педагогічної професії, що виражається не лише в статусі педагога, але і домінуючій концептуальній ідеї педагогічної освіти. Проте, вивчення і порівняльний аналіз зарубіжного досвіду може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів і соціальну значущість вітчизняної системи педагогічної освіти, допоможе виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя, а також відмовитися від загальноприйнятих штампів в області навчання і виховання підростаючого покоління.

Метою нашої статті є аналіз сучасної моделі британського вчителя як показника якості підготовки фахівців в британській системі педагогічної освіти.

В умовах, що склалися, порівняльно-педагогічні дослідження, направлені на вивчення сучасного світового освітнього процесу і тенденцій розвитку педагогічної освіти, набувають безперечної актуальності. Педагогічна освіта, інноваційні процеси його розвитку стають важливими ланками в системі освітніх реформ на західному світі.

В процесі інтеграції української системи освіти в європейський і світовий освітній простір вітчизняна педагогічна школа активно вивчає традиційний та інноваційний досвід різних країн і одночасно, зберігаючи свої традиції, актуалізує розвиток нових теоретичних і експериментальних розробок, стає відкритішою і динамічнішою. Відомо, що порівняльні дослідження не лише дають нові знання про полягання освіти в зарубіжних країнах, але і допомагають краще зрозуміти і усвідомити вітчизняні проблеми, краще побачити ті зміни, які відбуваються в українській педагогічній освіті на тлі світових тенденцій.

Так, Великобританія є державою, в якій склалася особлива система педагогічної освіти, успішно реалізуючи взаємозв'язок теоретичної підготовки і практичної діяльності майбутніх вчителів, сприяючи формуванню особистості педагога - пріоритету сучасної британської освітньої політики. За останнє десятиліття в країні вироблений ряд принципово нових підходів до гуманізації педагогічної діяльності, до матеріалізації видатних досягнень по формуванню найбільш значущих професійно-особових якостей педагога.

Сучасний британський вчитель досягає найвищого ступеня професійного зростання та розвитку, лише досягнувши найкращих показників професійності, яка проявляється у всіх сферах його педагогічної діяльності. Для вчителів Великобританії це той стандарт, до якого вони

йдуть через навчання у вузі, великої практичної діяльності та кропіткої самостійної роботи.

Сучасний педагог – це «професійно-компетентна особа, в якій переважають духовно-етичні якості, що творчо розвивається, гуманна, в якій яскраво виражена суб'єктна позиція, індивідуальний стиль діяльності і багатий творчий потенціал» Діяльність вчителя має бути зв'язана з постійним самонавчанням, з безперервним дослідженням надр власних думок і відчуттів, від початку руху до професії як студент до моменту розвитку в професії, будучи професіоналом. Концепції формування професійності британського вчителя асоціюються з виявленням і визначенням якостей і властивостей, що виявляються в поведінці і діяльності тих, хто претендує на досягнення настільки високого рівня. Так, британський дослідник Т. Морріс особливо виділяє три з них: професійну компетентність; відповідність високим педагогічним стандартам; дотримання загальноприйнятої етичної коди. [2, с. 34] Крім того, до цього переліку можна було б додати ще дві характерні ознаки; готовність до самоврядності і вступ до «осмисленої практики» (reflective practice).

Педагогічна професійність являє собою складне поняття: з одного боку, це соціально-педагогічне явище, яке започатковує основу багатогранної і багатоаспектної характеристики діяльності педагога, що відповідає соціальним замовленням суспільства і націлена на підготовку вчителя-професіонала. З іншого боку, професійність вчителя - це якісний доказ його духовної зрілості, цілісності та відповідності сучасним вимогам освіти. [1, с. 34]

Модель (від латинського - міра, міряло, зразок, норма) в широкому розумінні – образ (у тому числі умовний або уявний - зображення, схема, креслення, графік, план, карта і тому подібне) або прообраз (зразок) якого-небудь об'єкту або системи об'єктів («оригінала» даної моделі), використовуваний за певних умов як їх «заступник» або «представник».

Модель особистості педагога, на думку Л.С. Гребенкіної, є «ідеальною сукупністю найважливіших компонентів, що відображають єдність особових і професійних якостей» [5, с. 45] При виявленні соціально і професійно значимих орієнтирів побудови моделі британського вчителя, був здійснений аналіз всіляких підходів до особистості вчителя, розроблених і удосконалених як зарубіжною, так і вітчизняною науковою педагогічною школою.

Перша група дослідників (L. Kydd, D. Weir, R. Williams) вважає, що уміло організована педагогічна підготовка повинна запропонувати майбутнім професіоналам певний набір чітко встановлених шаблонів поведінки і правил, і заздалегідь підготовлений «багаж» знань з конкретними інструкціями по їх умілій передачі що навчається. Звідси витікає, що викладання і навчання - це порівняльно прості види діяльності, де вчитель «віддає» свої знання, а ті що навчаються їх «приймають».

Проте представники другої групи вчених (E. Schon, D. McIntyre) упевнені, що подібна позиція заперечує дійсний сенс поняття «професійності», з одного боку, і доцільність всього педагогічного процесу, з іншою. Вони доводять, що педагогічна діяльність має на увазі ухвалення складних рішень, професійну далекоглядність і практичну мудрість, високі моральні принципи і засади, які неможливо укласти в строгі рамки правил, шаблонів і трафаретів.

Враховуючи в третьому тисячолітті потребу світової спільноти у вчителів-майстрів, професіоналів, вимоги, що ускладнюються, до його підготовки, беручи також до уваги результати досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених з проблеми, була розроблена узагальнена модель британського вчителя.

Підготовка британського вчителя в системі вищої освіти передбачає наступну етапність:

- перший етап - базовий (Initial Teacher Education),
- другий етап - індуктивний (Induction Program),
- третій етап - базовий для поста (In-service Education and Training)

Перший етап (ІТЕ) знаменує собою професійне становлення майбутнього вчителя, подальший (Induction) – практичне введення в професію, адаптацію молодого фахівця до класної атмосфери, шкільного колективу і власне педагогічної діяльності і, нарешті завершальне (INSET) – професійне зростання, вдосконалення і самовдосконалення. Як відзначає відомий дослідник західної системи перепідготовки педагогічних кадрів В.Б. Гаргай, «традиційне навчання дає, головним чином, знання, тоді як в системі підвищення кваліфікації акцент необхідно перенести на уміння і навички...»

Розглянувши та проаналізувавши теоретико-методологічні основи моделювання особистості вчителя як показника якості підготовки фахівців в британській системі педагогічної освіти можна зробити наступний висновок:

Модель особистості британського вчителя - це системна інтегральна характеристика особистості, що представляє сукупність педагогічної компетентності, майстерності, професійно та соціально значущих якостей, індивідуального стилю діяльності вчителя, що забезпечує ефективність і якість освітнього процесу. Такі складові як ерудиція, професійна етика, креативність, співробітництво, активність, педагогічна позиція і професійний ідеал, професійна рефлексія, орієнтують на вчителів формування позитивної "Я-концепції", вивчення нових педагогічних теорій, дослідницьку діяльність, осмислення свого досвіду і професійне самовдосконалення".

Література

1. Banks P. E. Lecturing and all that // Cambridge Journal of Education. – 2001. – Vol.2. – 46 №1 – P. 6. 2. Career entry and development profil 2007/8. – London : Teacher training and development agency. – 2007. –

- 14p. **3. Teaching: High Status, High Standards.** – Op. cit – P.17.
- 4. Гребенкина Л. К.** Подготовка учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография / Л. К. Гребенкина ; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.
- 5. Яцишин Н. П.** Професійна педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : 13.00.01. / Н. П. Яцишин. – К. – 1998. – 18 с.

Хижняк О. В. Сучасна модель особистості вчителя як показник якості підготовки фахівців в британській системі педагогічної освіти.

У статті розглядається модель британського вчителя, проблеми теорії педагогічної освіти, аналіз педагогічної підготовки майбутніх вчителів в освітніх установах Великобританії.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна компетентність, моделювання особистості вчителя, професійне самовдосконалення.

Хижняк Е. В. Современная модель личности учителя как показатель качества подготовки специалистов в британской системе педагогического образования.

В статье рассматривается модель британского учителя, проблемы теории педагогического образования, анализ педагогической подготовки будущих учителей в образовательных учреждениях Великобритании.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, моделирование личности учителя, профессиональное самоусовершенствование.

Khizhnyak O. V. The modern model of teacher as an index of quality of preparation of specialists in the system of pedagogical education of Great Britain.

The article focuses on the model of teacher, problems of theory of pedagogical education, analysis of pedagogical preparation of future teachers in educational establishments of Great Britain.

Key words: professional activity, professional competence, model of personality of teacher, professional self-perfection.

Лебедина Е. В.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В последние десятилетия в образовательной политике государства заметное место занимает проблематика нравственного воспитания и духовных ориентиров молодого поколения Украины. Без укрепления духовных начал нашей жизни, ее нравственных основ невозможно поступательное развитие украинского общества. Украинское общество сегодня обеспокоено девальвацией духовно-нравственных ценностей в молодежной среде. На государственном уровне были приняты Указы Президента «О мерах по развитию духовности, защите морали и формированию здорового образа жизни граждан» (от 27 апреля 1999г.), «О первоочередных мерах по обогащению и развитию культуры и духовности украинского общества» (24 ноября 2005г.). Проводилась парламентские слушания по проблемам повышения уровня духовности в обществе, в соответствующих министерствах разрабатывались специальные программы и проекты, направленные на предотвращение пропаганды жестокости, насилия в средствах массовой информации, активизацию культурно-просветительской и воспитательной работы среди населения, учащийся молодежи, возрождение народных традиций, формирование чувства национального достоинства, любви к Родине.

Жизненные реалии заставляют всерьез задуматься над причинами расколования во внутреннем мире человека, значительного обеднения его образа. Не случайно внимание широкой общественности – политиков, ученых, деятелей культуры и искусства, педагогов и других представителей общества – приковано к проблемам духовно-нравственного состояния граждан, от которого зависит будущее государства, его прогресс и место среди высокоразвитых стран мира.

Сегодняшняя молодежь значительно отличается от своих сверстников 60-80-х гг. В условиях монопартийной коммунистически ориентированной системы, педагогический идеал воспринимался как оптимальная цель воспитания, образец поведения, полностью соответствующий общепринятым критериям и нормам. Воспитание в духе коллективизма, преданности комсомолу и коммунистической партии, которые были тогда основными ориентирами жизни, стали нежизнеспособными, изменилась иерархия ценностей. В конце 80-х - начале 90-х гг. ушедшего века наступает период утраты прежних идеалов. Создалось ощущение идеологического вакуума, общество захлестнула волна прагматизма и утилитаризма. Наступил период развенчания прежних социальных ценностей и нравственных ориентаций, однако быстрого обретения содержательно новых идеалов

не произошло. Между тем ни воспитание в целом, ни жизненное самоопределение человека, ни духовная жизнь общества без них невозможны. И уже вскоре образовавшийся вакуум стал заполняться другими идеалами, причем очень разными: от естественного желания лучшей жизни, достойных человека условий существования - до стремления к быстрому обогащению любыми путями; от возвращения к общечеловеческим идеям гуманизма, лучшим отечественным духовным традициям – до ксенофобии и нетерпимости к инакомыслящим и инаковерующим. В этом широком диапазоне и сейчас продолжается не очень успешный поиск национальной идеи.

В современных условиях идеологической неопределенности, но уже явно наметившейся тенденции движения к духовности и гуманизму особенно важно вернуться к понятию идеала, уточнить его роль в воспитании, а также поразмышлять, как он влияет на характер и результаты научно-педагогических исследований и творческую созидательную деятельность. Идеал (от франц. *Ideal*, от греч. – идея, первообраз) – это и есть образ желаемого (обществом, воспитателем, воспитанником, если он стал уже субъектом процесса) будущего как лишенного недостатков, совершенного. Это своего рода предел желаемого, воплощение цели, жизненных устремлений людей.

Современная педагогическая наука находится в напряженном поиске путей духовно-нравственного развития подрастающих поколений. Западноевропейская мысль, идеи русских космистов, украинская философия дают возможность представить образ идеального человека как «целостную» [1, с. 12] личность, в которой гармонично сочетаются телесное, душевное, духовное и которая стремится к совершенствованию, к вечному поиску смысла жизни.

Анализ различных аспектов формирования нравственной культуры студенческой молодежи свидетельствует о постоянном внимании ученых разных областей науки к вопросам морали и нравственности на методологическом, теоретическом и практическом уровнях.

На методологическом уровне проблема представлена в работах античных философов (Аристотель, Платон, Сократ), представителей классической философии (Г.-В.Ф.Гегель, И.Кант, Л.Фейербах), украинской философии (Г.С.Сковорода, Я.Козельский, П.Д.Юркевич). Проблема нравственных аспектов культуры нашла отражение в трудах Ф.Ницше, В.С.Соловьева, А.Швейцера, П.Тейяра де Шардена; социокультурной роли религии в работах Ф.Бэкона, Л.Фейербаха, Б.Рассела и др. Проблемы нравственности и нравственной культуры изучались современными философами С.Ф.Анисимовым, Р.Г.Апресяном, В.С.Библером, Д.Ж.Валеевым, А.А.Гусейновым, О.Г.Дробницким, О.И.Левицкой, А.И.Титаренко и др.

Педагогический аспект отражен в исследованиях Л. М. Архангельского, Е. В. Бондаревской, О. С. Богдановой,

Д. И. Водзинского, К. В. Гавриловец, Д. М. Гришина, Г. Н. Гумницкого и др.; в исследованиях зарубежных авторов (К. Роджерс, Л. Кольберг, Е. Хиггинс, М. Блатт, Р. Мейер, С. Клинтон, В. Беннет и др.).

На основе анализа философской и психолого-педагогической литературы по проблемам морали и нравственности, нравственного воспитания молодежи мы определяем сущность нравственной культуры как одной из наиболее ярких характеристик духовности личности, в которой представлены система нравственных знаний, убеждений и нравственного поведения в соответствии с общечеловеческими и национальными представлениями о нравственных ценностях.

Следует подчеркнуть, что нравственные ценности имеют историко-преходящий характер, т.е. система нравственных ценностей в разные исторические эпохи изменялась и зависела от общественных идеалов, от степени окультуривания и одухотворения личности.

Нравственная культура включает: знания о нравственных ценностях, нормах морали и нравственного поведения, нравственные чувства, нравственное поведение [4].

Близки данному понятию представления об идеальном - совершенном, желаемом, гармоничном и понятие идеи как мысли о способе преобразования реального в направлении к идеальному. Система идей, позволяющая жить, функционировать и развиваться человеку и социальным системам, - это и есть идеология. Полагаем, что данное понятие не следует отождествлять только с системой определенных политизированных установок. Конечно, возможна и такая идеология, которая "подпитывается" консервативными и даже реакционными целями, сдерживая развитие и по сути отвечая устремлениям узкого круга лиц, не заинтересованных в прогрессе.

По поводу возникновения морали [2, с. 45; 3, с. 23], как формы общественного сознания и регулятора человеческого поведения имеется несколько точек зрения. Первая точка зрения отстаивается представителями религиозной этики, которые считают, что мораль – божий дар и основные ее требования и понятия являются данными раз и навсегда. Вторая точка зрения на происхождение морали имеет светскую природу. Ее возникновение выводится из наличия у людей групповых альтруистических чувств, нравственного инстинкта, присущего человеку. Третья точка зрения отмечает возникновение морали как результат исторического развития человеческих отношений.

Все указанные категории составляют основу любой воспитательной (педагогической) системы, где особо зримо просматривается стремление к идеалу, а само восхождение от реальности к идеалу соотносится с гуманистическими педагогическими системами прошлого и настоящего [5]. Как известно, идеалом образовательной сферы, начиная с античности и до 90-х гг. XX в., считалось воспитание всесторонне развитой, гармонической личности, хотя его реальное наполнение, трактовка самого понятия изменялись. В последние годы

понятие "всесторонне развитой" заменили на "разносторонне" или просто - "развитой личности", а от "гармоничной" или "гармонически развитой" отказались на том основании, что это пока недостижимо.

К фундаментальным человеческим качествам, определяющим моральный облик людей, относятся: сострадание, милосердие, желание делать добрые дела, противостоять злу, скромность, человечность, терпимость. Однако эти и другие качества трудно внедрять в жизнь общества в условиях вопиющего экономического и политического неравенства, кричащей роскоши одних и предельной бедности других.

Возникает вопрос: правомерно ли, необходимо ли ставить в воспитании и образовании цели-идеалы с отдаленной перспективой или вообще реально недостижимые? Нам представляется, не только правомерно, но и совершенно необходимо. Речь идет о целях-идеалах, о целях-ориентирах, об идеалах-ценностях, которые определяют направление совершенствования образования, его содержание, перспективы на последующих этапах социокультурного и экономического развития.

Содержанием нравственного развития и воспитания являются определенные ценности, хранимые в религиозных, этнических, культурных, семейных, социальных традициях и передаваемые от поколения к поколению. В Концепции духовно-нравственного воспитания приведена система базовых национальных ценностей. Критерием их систематизации, разделения по определенным группам были выбраны источники нравственности и человечности, т.е. области общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям. Традиционными источниками нравственности являются:

1. Патриотизм, включающий в себя ценности: Любовь к Родине; Любовь к своему народу; Любовь к своей «малой Родине»; Служение Отечеству (ратное, духовное, трудовое).

2. Социальная солидарность: Свобода личная и национальная; Доверие к Людям, институтам государства и гражданского общества; Справедливость; Милосердие; Доброта; Честь; Честность; Достоинство.

3. Гражданственность: Правовое государство; Гражданское общество; Долг перед Отечеством, старшими поколениями, семьей. Закон и правопорядок; Межэтнический мир; Свобода совести и вероисповедания.

4. Семья: Любовь и верность; Здоровье; Достаток; Почитание родителей; Забота о старших и младших; Продолжение рода.

5. Труд и творчество: Творчество и созидание; Целеустремленность и настойчивость; Трудолюбие; Бережливость.

6. Наука: Познание; Истина⁴ Научное познание мира; Экологическое сознание.

7.Традиционные религии: включают представление о Вере, Духовности, Религиозной жизни человека и общества. Религиозной картине мира.

8.Искусство и литература: Красота, Гармония; Духовный мир человека; Нравственный выбор; Смысл жизни; Эстетическое развитие.

9.Природа: Жизнь; Родная земля; Заповедная природа; Планета Земля.

10.Человечество: Мир во всем мире; Многообразие культур и народов; Прогресс человечества; Международное сотрудничество.

Систематизация ценностей указывает на содержащиеся в национальной культуре источники нравственности и человечности и имеет особое педагогическое значение. Каждая из вышеобозначенных групп базовых ценностей педагогически оформляется в целевую программу воспитания и социализации.

Мораль представляет собой один из наиболее ярких признаков человеческого рода, выступает общей программой и регулятором жизни. Историко-генетический аспект изучения морали и нравственности свидетельствует о существовании системообразующих нравственных ценностей, характерных для разных культурных эпох, религиозно-мировоззренческих систем (добро, любовь, вера, совесть). Нравственность человека воплощается в перипетии свободного личностного поступка на основе личностного переживания и осознания общечеловеческих нравственных ценностей, правил и норм.

Литература

1. **Ильин И. А.** Путь к очевидности // Собр. Соч. Т. 3. М., 1994.
2. **Теория** морали и этика бизнеса : курс лекций. . М. : Изд-во Рос. экон. акад., 1995. – 174 с.
3. **Валеев Д. Ж.** Происхождение морали. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1981. – 168 с.
4. **Буева Л. П.** Духовность и проблемы нравственной культуры // Вопросы философии. – 1996. – №2.
5. **Бех И. Д.** Психологические основы нравственного развития личности : автореф. дис. д-ра псих. наук. – К., 1992. – 42 с.

Лебедіна О. В. Моральне виховання студентської молоді.

У статті розкриваються основні положення концепції морального виховання студентської молоді. Визначені: сучасний національний ідеал та базова система національних цінностей.

Ключові слова: моральне виховання, виховний ідеал, цінності, програма виховання.

Лебедина Е. В. Нравственное воспитание студенческой молодежи.

В статье раскрываются основные положения концепции морально-нравственного воспитания студенческой молодежи. Определены: современный национальный воспитательный идеал и базовая система национальных ценностей.

Ключевые слова: нравственное воспитание, воспитательный идеал, ценности, программа воспитания.

Lebedina E. V. Moral nurturing of students.

The article considers a new conception of moral nurturing of students. The modern national nurturing model and the basic system of national values are defined.

Key words: moral nurturing, nurturing model, values, nurturing curriculum.

УДК 378.032

Шабанова Л. В.

**САМОРЕАЛІЗАЦІЯ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ
ЯК СУБ'ЄКТІВ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Зміна соціально-економічної формації, інтеграція в європейський та світовий простір, перебудова демократичного суспільства в Україні, що є однією з найважливіших проблем сьогодення, актуалізує потребу суспільства у фахівцях в галузі правоохоронної діяльності і передбачає гарантію якості їх професійної підготовки, перетворення особи, що навчається, в суб'єкт, зацікавлений в самовдосконаленні та здібний до нього і, нарешті, становлення його як професіонала з відповідними властивостями національної гідності, патріотизму, освіченістю на світовому рівні, гуманізму, духовності, відповідальності. Саме тому на виховання зазначених якостей правоохоронців нової регенерації повинна спрямовуватись діяльність вищих навчальних закладів МВС України.

Проте аналіз експериментальних даних й теоретичних досліджень у сфері становлення особистості професіонала дає підставу вважати, що у професійній підготовці курсантів ВНЗ МВС України існують окремі суперечності, які негативно позначаються на кінцевому результаті навчально-виховного процесу, зокрема:

- між високими вимогами суспільства до ефективної професійної діяльності правоохоронців і недостатнім рівнем їхньої особистісної відповідальності за результативність реалізації цих дій;

- між вимогами суспільства щодо підвищення престижу суб'єктів правоохоронної діяльності і їхнім інтелектуальним, моральним, професійним потенціалом;

- між необхідністю послідовного розвитку творчої активності, лідерських, комунікативних і ділових якостей майбутнього офіцера ОВС та відсутністю необхідного рівня психолого-педагогічних умов для їх виявлення і стимулювання;

- між потребами формування активної суб'єктивної позиції у курсантів у процесі здобуття вищої юридичної освіти і здебільшого пояснювально-ілюстративним, репродуктивним характером навчальної діяльності, що знижує ефективність формування їхньої об'єктної позиції у майбутній діяльності.

Подолання цих суперечностей потребує теоретичного і методичного обґрунтування нових підходів до професійної підготовки курсантів відомчих навчальних закладів і, зокрема, формування їх професійної компетенції як фактору ефективної самореалізації майбутніх правоохоронців.

Під компетенцією слід розглядати інтегральну властивість особистості, що характеризує її прагнення і здатність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні властивості та ін.) для успішної діяльності в певній сфері. При цьому ми акцентуємо увагу на професійній компетенції, оскільки "компетентність і професіоналізм є головними чинниками суб'єктивної реалізації індивіда" [1, с. 105].

За базове визначення в пропонованій статті відповідно до цілей і проблеми, яка в ній розглядається, прийнята самореалізація як домінуючий принцип професійної підготовки курсантів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу МВС України. Самореалізацію ми розглядаємо як спеціально організовану суб'єктом діяльність, метою якої є втілення ним свого призначення, а також результат цієї діяльності.

Історія вивчення проблеми самовдосконалення й самореалізації сягає тисячоліть. Ще Аристотель і Платон розглядали самоздійснення духовних і фізичних здібностей людини як мету її життя. Вони пов'язували світобудову з питанням про сенс людського життя, про оптимізацію індивідуального потенціалу та суспільного розвитку.

У класичній гуманістичній педагогіці особливу увагу проблемам самовиховання і самовдосконалення як процесам самореалізації приділяли К. Вентцель, А. Дістервег, Й. Песталоцці, М. Пирогов, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та інші вчені.

Сьогодні проблемі самореалізації особистості також приділяють увагу зарубіжні і вітчизняні науковці, зокрема теоретичні основи проблеми самореалізації особистості висвітлюються в дослідженнях зарубіжних психологів А. Маслоу і К. Роджерса.

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної і творчої діяльності розкриваються у працях сучасних вітчизняних

науковців В. Андрєєва, А. Бойко, І. Іванова, Л. Когана, М. Лазарєва, Л. Левченко, В. Лозової, В. Муляра, Л. Рибалко, Л. Сохань та ін.

Інтерес для розгляду цього питання становлять також праці, у яких розглядаються проблеми самореалізації особистості у зв'язку із самоактуалізацією (О. Ларіна), самопізнанням (Ю. Орлов), саморозвитком (Н. Бітянова, О. Кисельова, С. Маринчак).

Аналіз наукових праць з зазначеної проблеми свідчить про те, що достатньо глибоко розроблено лише окремі її аспекти, при цьому відсутні роботи, в яких науково розглянуто та обґрунтовано питання змісту самореалізації, закономірностей її становлення і розвитку. Більш глибоке вивчення даної проблеми дає підстави стверджувати, що не виявлено робіт, які б розглядали окремо цілісну систему формування здатності до самореалізації саме курсантів ВНЗ МВС. Як було зазначено вище, сьогодення потребує своєчасної сформованості у суб'єкта правоохоронної діяльності здатності визначити змістовну сторону подальшого власного саморозвитку ще на етапі навчання у ВНЗ, що "перш за все є запорукою продуктивної самореалізації як на професійному, так і життєвому шляху" [2, с. 229].

Зокрема, у розмаїтті пропозицій, підходів щодо розв'язання цієї проблеми чітко не виділено, якими компетенціями мусить оволодіти особистість у період навчально-професійної діяльності, щоб бути здатною до ефективної самореалізації, які психолого-педагогічні технології спроможні здійснювати її формування і розвиток у просторі вищої школи.

З метою розробки програми для курсантів у плані формування і розвитку у них здатності до самореалізації пропонується сукупність ключових компетенцій з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності. Ця сукупність структурована у наступні групи компетенцій, зокрема: компетенції у пізнавальній сфері; у мотиваційній сфері; в емоційно-вольовій сфері; у сфері спілкування і поведінки; у сфері ставлення до себе; компетенції професійного спрямування.

Доцільність виділення саме такої сукупності компетенцій як необхідної пояснюється тим, що у студентські роки провідне місце займає навчальна діяльність, яка спонукає до глибоких роздумів над науковими проблемами, причинно-наслідковими зв'язками між явищами і процесами, власними позиціями у конкретних ситуаціях, над способами розв'язання життєво важливих проблем. Це основні орієнтири, на які можна спиратися, формуючи життєву компетентність як основу для самореалізації у найважливіших сферах людської життєдіяльності. Якщо курсант усвідомить, що він означеними компетенціями володіє, то це надасть йому впевненості у можливості успішної самореалізації у майбутньому.

Крім того, аналіз різних наукових підходів до самореалізації особистості під час навчально-професійної підготовки дозволяє зробити висновок, що більшість вчених виокремлює при цьому процес

внутрішніх і зовнішніх зв'язків особистості з середовищем, їх суб'єктно-об'єктних взаємовідносин, пов'язаних з вибором цінних орієнтацій, механізмами уподібнення, ототожнення [3, с. 49].

Структурна організація процесу самореалізації особистості курсанта визначає як внутрішні елементи, так і способи їх поєднання, що дозволило провести структурно-функціональне моделювання процесу самореалізації курсантів. Динамічний аналіз запропонованої моделі пояснює інтегративні диференційовано-рівневі процеси взаємодії компонентів соціально-психологічного, індивідуального, діяльнісного і ціннісного вимірів самореалізації на основі наступних характеристик:

- власне процесу самореалізації та виявлення рівнів прагнення курсантів до самореалізації ;

- особистісних якостей курсантів, які є домінуючими чинниками в процесі самореалізації;

- соціально-психологічної сфери навчально-професійної діяльності курсантів: виявлення структури соціальних і життєвих цінностей особистості (термінальних та інструментальних) та міри задоволення потреб;

- інтегративних мотиваційних утворень особистості і групи, які представлені мотиваторами соціально-психологічної активності особистості;

- мотиваційної спрямованості навчально-професійної діяльності курсантів в аспекті здобуття професійної майстерності та соціальної значущості професійного навчання;

- інтегральних характеристик групових особливостей та явищ на матеріалі вивчення соціально-психологічного клімату в курсантських колективах та характеру труднощів у навчанні;

- змістовно-стильових перцептивних особливостей особистості на матеріалі створення курсантами стереотипів сприйняття успішного курсанта і структурування глибинних, провідних мотивів взаємодії особистості курсанта із зовнішнім світом за ознаками мотиваційних стратегій розвитку особистості в ході професійного навчання.

Ця модель може бути використана як виховна в процесі професійної підготовки курсантів, що є зорієнтованою на їхній саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію.

На завершення слід зазначити, що процес підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах МВС України перебуває у тісному зв'язку з процесом входження молоді у сферу виконання нових соціальних ролей та включення їх у нові види діяльності і передбачає засвоєння особистістю соціального досвіду тієї сфери, в якій реалізуються основні види і форми навчально-професійної діяльності. Саме тому самореалізації передбачає обов'язкове включення особистості у систему поведінки, у світ потреб, інтересів, що потребує розв'язання психолого-педагогічної проблеми регулювання, планування, оптимізації цього процесу.

Література

1. Бархаев Б., Караяни А., Первалов В., Сыромятников И. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. – М.: Воениздат, 2006. – 319 с. 2. Осьодло В. Критерій суб'єкта у військово-професійній діяльності // Право і безпека. – 2009. – №2. – С. 228 – 233. 3. Люлюк А. Организационно-педагогические условия как фактор управления развитием воспитательной системы вуза МВД // Вестник КГУ : Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2006. – № 2, том 12. – С. 48 – 50.

Шабанова Л.В. Самореалізація курсантів ВНЗ МВС України як суб'єктів майбутньої професійної діяльності

У статті розглянуто питання підвищення якості професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України, зокрема акцентовано увагу на розробці та обґрунтуванні змістовної структури процесу самореалізації курсантів в освітньому просторі ВНЗ.

Ключові слова: самореалізація, саморозвиток, самовдосконалення, професійні компетенції, компоненти вимірів самореалізації.

Шабанова Л. В. Самореализация курсантов вузов МВД Украины как субъектов будущей профессиональной деятельности

В статье рассмотрен вопрос повышения качества профессиональной подготовки курсантов высших учебных заведений МВД Украины, в частности акцентировано внимание на разработке и обосновании содержательной структуры процесса самореализации курсантов в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: самореализация, саморазвитие, профессиональные компетенции, компоненты измерений самореализации, самосовершенствование.

Shabanova L.V. Self-realization of students of universities of MIA of Ukraine as subjects of future professional activity

The article considers the issue of increasing the quality of professional training of students of higher educational establishments of MIA of Ukraine, in particular the attention is focused on working and justify the content structure of the process of self-realization of students in educational space of the university.

Key words: self-realization, self-development, self improvement, professional competence, components of the measurement of self-realization.

Делянченко В. М.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Аналіз педагогічних умов, що забезпечують процес соціальної адаптації студентів майбутніх соціальних педагогів до умов відкритого культурно-освітнього середовища України, ми можемо прийти до висновку про важливість та актуальність дослідження цієї соціально-педагогічної проблеми, особливо в тій її частині, яка стосується виявлення та розкриття змісту понять «умови» та «соціально-педагогічні умови»,

Лексичне значення педагогічних умов трактується по-різному: це умови від яких залежить результат, вимоги, що висуває одна сторона до іншої, домовленість між сторонами, що закріплена письмово, прийняте правило в будь-якій сфері діяльності [2]. Загальнофілософське та, відповідно, загальнонаукове тлумачення поняття зводиться до того, що під ним розуміють істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодій), за наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища» [1, с. 707].

Важливою ознакою умов, крім іншого, є елемент відношень одного компоненту до іншого. Тому умови – це стабільні обставини, які оточують об'єкт та задають характер впливу на нього. Сучасні педагогічні словники не мають чіткого визначення педагогічних умов, однак є достатньо словникових статей, які відображають зміст даної педагогічної категорії. В загальній педагогіці умова розглядається, як суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, в той або іншій мірі свідомо сконструйоване педагогом, що передбачає, але не гарантує певний результат процесу [4, с.250.].

Крім іншого, в дидактиці під умовами розуміли сутність педагогічних вимог, дотримання яких в процесі навчання дозволяє цілеспрямовано та суттєво змінити результат [5]. В соціальній педагогіці під умовами розуміють сукупність обставин, які виникають під впливом різних факторів, які діють в соціальному середовищі [6].

Визначившись на дефініційному рівні з поняттям «умова», «соціально-педагогічна умова» ми переходимо до їх детального опису. На основі дослідження літератури, а також наявної практики реалізації адаптаційних завдань у вищих навчальних закладах, ми прийшли до висновку, що важливою соціально-педагогічною умовою забезпечення ефективності процесу формування толерантності студентів майбутніх соціальних педагогів є : 1) залучення студентів до активної соціальної

діяльності; 2) соціально-педагогічне супроводження процесу формування толерантності студентів майбутніх соціальних педагогів.

Загальний аналіз джерел переконує в тому, що в педагогіці під умовами розуміють фактори, вимоги, обставини та впливи, які здатні змінити результативність педагогічного процесу. Склад цих умов значний та різноманітний, однак, головною ознакою умов є наявність незмінних обставин, що оточують об'єкт та задають характер впливу на нього. Щодо терміну «соціальна проба», виходячи зі специфіки нашого дослідження, ми розуміємо особливий педагогічний механізм, який ставить студента в незнайомі соціальні умови, вимагає вироблення від нього нової моделі поведінки, примушує активізуватися адаптаційним механізмом особистості на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях. Ми розглядаємо соціальні проби як спеціально організовані соціально-педагогічні умови, які вводяться педагогом з метою формування толерантності у студентів майбутніх соціальних педагогів.

Метою нашої статті є умови або фактори, що впливають на результат формування толерантності. В сучасній науці ці явища розуміються як причини, обставини, керовані впливи, середовище, впливи різного рівня. За твердженням Є. Бережної, на відміну від факторів, існують об'єктивні умови, які створює сам дослідник [3, с. 136.]. Тому ми розглянемо саме педагогічні умови формування толерантності, що були створені в залежності від поставлених завдань. Вочевидь, що педагогічний характер нашого дослідження обумовив використання педагогічного апарату дослідження.

На основі аналізу досліджуваних вчених, що займаються проблемою толерантності особистості (Г. А. Асмолова, Г. У. Солдатова, Е. Г. Луковицкая, Г. Олпорт В. А., Тишков Е. В., Селезнева, В. В. Бойко, Л. Г. Дикая В. В. Семикина, Л. М. Митина тощо), ми визначили сутність педагогічної толерантності майбутніх соціальних педагогів, яка у сукупності відрізняється ознаками толерантної людини та проявляється в професійній діяльності педагога через його толерантну поведінку: альтруїзм, задоволення реалізацією змісту життя, толерантність до невизначеності, фрустраційна толерантність, адекватність образу Я та самооцінка, рефлексія, внутрішній локус контролю, комунікативна толерантність, емпатія, креативність, нервово-психологічна стійкість. Це визначення та припущення про цілісність та керованість даного явища була покладена в основу гіпотези, яка була покладена в основу нашого дослідження, викладеного в статті. Базою дослідження є історичний факультет Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Залучення студентів до активної соціальної діяльності передбачає інтенсивну взаємодію двох суб'єктів соціальної творчості – особистості студента та різних соціальних інститутів [7].

Починаючи аналіз першої педагогічної умови формування толерантності, необхідно підкреслити важливість чіткого визначення змісту та значення поняття толерантності в цьому процесі. Феномен толерантності тісно пов'язаний з внутрішнім здійсненням людиною власної свободи, що дозволяє йому самостійно та відповідально визначити свою позицію у сфері міжкультурних стосунків. Тому толерантність, як ціннісне відношення людини до інших людей, виражається у визнанні, прийнятті та розумінні ним представників інших культур, можна віднести до притаманних людині якостей. Втім процес формування толерантності не є довільним та потребує створення сприятливих педагогічних умов.

Друга педагогічна умова полягає, в активному залученні студентів молодших курсів спеціальності соціальна педагогіка, оскільки цей вік є найбільш чутливий для формування толерантності. Цьому сприяє зацікавленість студентів молодших курсів щодо образу життя інших людей, увага до питань власної культурної та професійної ідентичності, намагання проявити свою професійну компетентність. Втім перешкоджають формуванню толерантності зміна соціального середовища (переїзд з села до міста, з одного міста до іншого, з регіону до регіону), заглиблення в університетську освіту, значні інтелектуальні та фізичні навантаження. Поглиблюють конфліктність ситуації маргінальність статусу студентів перших курсів, вони вже не школярі, втім ще не сформовані фахівці.

Третя педагогічна умова полягає в тому, що формування толерантності у студентів майбутніх соціальних педагогів не можлива без організації спеціальних педагогічних заходів, що сприяють розвитку навиків толерантної поведінки. Це можуть бути спеціальні дискусії про культуру та традиції інших народів їх співвідношення, організація рефлексії студентів, критичного мислення щодо своєї та іншої точок зору. Формування толерантності обумовлено особливостями позиції викладача, що проявляється в демонстрації свого відношення до студента, до його думок, переконань тощо.

Крім іншого, до третьої педагогічної умови формування толерантності серед студентів майбутніх соціальних педагогів є додаткова діяльність викладача направлена на організацію допомоги студенту в оволодінні необхідними навичками, що дозволяють йому бути активними учасниками під час зустрічей з іншими культурами, вирішення проблемних ситуацій, дискусій та рефлексії. Без цих умов здійснювати опис вищезгаданих педагогічних кроків було вкрай складно. Втім ефективність педагогічного процесу по формуванню толерантності у студентів майбутніх соціальних педагогів забезпечується, крім іншого, особливостями позиції викладача, що визначає відношення викладач – студент.

Четверта педагогічна умова полягає у формуванні толерантності серед студентів майбутніх соціальних педагогів, що передбачає певний

порядок реалізації названих умов. Тому вихідним та соновним елементом є організація зустрічей студентів соціальних педагогів зі студентами представниками інших культур, яке може проводитися у формі туристично-краєзнавчих експедицій. Також це можуть бути зустрічі, змодельовані в ігрові ситуації, організовані у формі звичайних академічних пар, де вже самі студенти беруть на себе роль представників різних культур та виступають у формі «міжкультурного» діалогу.

Також до четвертої умови, ми відносимо відображення проблеми формування толерантності виходячи від мети, змісту, методів та організаційних форм професійної підготовки соціальних педагогів та теоретичного дослідження навчального плану. Яка в свою чергу залежить від ціленаправленого насичення навчального плану спецкурсами та дисциплінами за вибором, що передбачають формування толерантної поведінки серед студентів майбутніх соціальних педагогів. Чітке визначення структурних компонентів, що впливають на формування майбутніх соціальних педагогів залежить від моделі випускника спеціальності соціальна педагогіка.

Вище названі умови можуть стати ґрунтом на якому розгорнеться реалізація трьох наступних підумов: 1) проб легітимізації відношень студентів до представників інших культур через створення проблемних ситуацій, направлених на виявлення можливих протиріч по відношенню до інших культур, що дозволяє майбутнім соціальним педагогам виявити та перебороти свій культуроцентризм, забобони, ксенофобію; 2) організація проблемних дискусій, дає підлітку можливість співвіднести власну відношення до інших культур з поглядами та думками однолітків, сприяє корекції цих відношень та подальший їх розвиток; 3) організація рефлексії підлітків власне відношенням до інших культур передбачає формування усвідомленої та відповідальної позиції студента майбутнього соціального педагога в сфері міжкультурних відношень та дозволяє йому зробити цю позицію предметом подальшого усвідомленого перетворення.

Переламним для професії є третій курс, з якого починається спеціалізація та перше реальне знайомство з професією через виробничу та педагогічну практику. Останнім часом вищі навчальні заклади намагаються розширити підготовку студентів, шляхом введення гуманітарних дисциплін в навчальні плани соціально-педагогічних спеціальностей. Такий підхід дає можливість розвивати гуманітарну освіту, яка дозволяє по-іншому дивитися на свою спеціальність.

Вочевидь, що проблема розвитку толерантності майбутніх фахівців соціальних педагогів мало вивчена. Саме тому цей процес психолого-педагогічної та методичної підготовки, залишається поза увагою переважної частини науковців.

Саме тому толерантність, ми розглядаємо, як стійкий до впливу фруструючий фактор. Особистісні якості майбутніх спеціалістів, вихованню якого необхідно приділити спеціальну увагу в системі

підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Такого роду робота повинна проводитися, на думку О.Б.Орлова, з урахуванням наступних педагогічних умов:

- формування конструктивних способів запобігання складностей у взаємодії, здібності до подолання власне егоцентричних позицій;
- моделювання різних класів фрустраційних ситуацій, що зустрічаються в практиці соціального педагога;
- включення інтелекту, логіки, оціночно-рефлексивних умінь педагога між негативними стимулами та можливостями зворотної реакції;
- заміна негативних емоційних станів позитивними на сонові вольового зусилля як результат тренувань, здібностями управляти своїми почуттями.

Особлива роль відводиться застосуванню методів активного соціально-психологічного навчання (дискусійні, ігрові, методи тренінгу сенситивності, відеотренінги, групи зустрічей, групи підвищення професійної компетентності, тренінгу з використанням елементів К.С.Станіславського).

Система вищої соціально педагогічної освіти повинна допомогти студентам «знайти себе» вибрати та вибудувати власний світ цінностей, оволодіти творчими засобами вирішення наукових та життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ власного «я» та навчитися управляти ним. Цінності та цілі гуманістичної педагогіки вирішальним чином протистоять цілям та цінностям виховання та освіти, на якому будуються так звані «школи повинності».

Виховання у студентів професійно-педагогічних вишів толерантності, інтересу та любові до вибраної професії досягається шляхом створення правильного уявлення про загальні значення та зміст роботи не тільки в області своєї спеціальності та в області педагогічної професії.

Таким чином, аналіз педагогічних умов формування толерантності серед студентів майбутніх соціальних педагогів дозволив нам зробити наступні висновки. Дослідження студентів майбутніх соціальних педагогів призводить до виникнення проблеми, пов'язаної з появою у них фрустраційних станів. Невідповідність між побажаннями отримати певну професію (основна мета студента при вступі у виш) та необхідність задоволення соціальної потреби (обов'язкове дослідження дисциплін гуманітарного циклу) приводить до різних стресових ситуацій як когнітивного так і соціального характеру.

Таким чином, важливо відмітити, що толерантність по вивченню гуманітарних дисциплін спостерігається не тільки у вищих професійних закладах. Впровадження гуманітарних знань є ключовою ознакою будь-якої університетської професії. Звідси толерантність в умовах вивчення гуманітарних дисциплін є необхідною властивістю майбутніх спеціалістів в соціально-педагогічній сфері, що визначають професійну

здібність протистояти різного роду конфліктам та труднощам в умовах подальшого особистісного становлення та професійної діяльності.

Література

1. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с. **2. Див. напр.:** Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю.Шведовой. – 22-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1987. – 921 с. **3. Короткий** тлумачний словник української мови / уклад.: Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карлова та ін./ під ред. Л. Л. Глумецької. – К. : Рад.школа, 1978. – 296 с. **4. Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 423 с. **5. Бережнова Е.В.** Прикладное исследование в педагогике : монография. – М. – Волгоград : Перемена, 2003.– 164 с. **6. Бoryткo Н. М.** Гуманитарно-целостный подход в конструировании воспитательной деятельности педагога // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации : сб. науч. ст. Всерос. семинара по методологии педагогики. – Волгоград : Перемена, 2003. – 311 с. **7. Василенко О. М.** Педагогічні умови реалізації функцій шкільного компонента : дис. ... канд пед. наук – Харків, 1996. – 167 с. **8. Дмитренко Т. О., Яреско К.В.** Методологічні основи соціальної педагогіки. – Харків : Крок, 2003. – 32 с. **9. Рожков М. И.** Социальные пробы как фактор социализации учащихся / Ярославский педагогический вестник. – 1994. – №1. – С.16 – 19.

Делянченко В. М. Педагогічні умови формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів в системі вищої освіти

В статті аналізується педагогічних умови, що забезпечують процес соціальної адаптації студентів майбутніх соціальних педагогів до умов відкритого культурно-освітнього середовища України. Автор статті приходить до висновків, що дослідження студентів майбутніх соціальних педагогів призводить до виникнення проблеми, пов'язаної з появою у них фрустраційних станів. Невідповідність між побажаннями отримати певну професію (основна мета студента при вступі у виш) та необхідність задоволення соціальної потреби (обов'язкове дослідження дисциплін гуманітарного циклу) приводить до різних стресових ситуацій як когнітивного так і соціального характеру.

Ключові слова: «толерантність», професійна освіта, педагогічні умови, педагогічна модель.

Десянченко В. М. Педагогические условия формирования толерантности у будущих социальных педагогов в системе высшего образования

В статье анализируются педагогические условия, которые обеспечивают процесс социальной адаптации студентов будущих социальных педагогов к условиям открытой культурно-образовательной среды Украины. Автор статьи приходит к выводам, что исследование студентов будущих социальных педагогов приводит к возникновению проблемы, связанной с появлением у них фрустрационных состояний. Несоответствие между пожеланиями получить определенную профессию (основная цель студента при вступлении в университет) и необходимостью удовлетворения социальной потребности (обязательное изучение дисциплин гуманитарного цикла) приводит к разным стрессовым ситуациям как когнитивного, так и социального характера.

Ключевые слова: «толерантность», профессиональное образование, педагогические условия, педагогические условия.

Delyanchenko V. N. The Pedagogical terms the forming of tolerance for future social teachers in the system of higher education

Pedagogical terms which provide the process of social adaptation of students of future social teachers to the terms of the opened cultural and educational environment of Ukraine. The author of the article comes to the conclusions, which over research of students of future social teachers bring to the origin of problem, related to appearance for them of the frustration states. Disparity between wishes to get a certain profession (primary purpose of student at entering into an university) and the necessity of satisfaction of social necessity (obligatory study of disciplines of humanitarian cycle) results in different stress situations of social character.

Key words: «tolerance», «professional education», «pedagogical terms».

УДК 37.091.12:36-051

Гаміна Т. С., Кратінова В. О.

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ СПЕЦІАЛІСТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У даній статті розглядаються основи професійної готовності соціального працівника до діяльності.

Як відзначає абсолютна більшість вчених і практиків в області соціальної роботи (О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Н. Краснова, С. Харченко) однією з невід'ємних умов ефективності професійної діяльності соціального працівника є професійна готовність спеціаліста,

під якою розуміють той або інший ступінь відповідності змісту і стану його психіки та фізичного здоров'я, вимогам виконуваної соціальної діяльності. Так, відомий психолог К. Платонов відзначав, що професійна готовність фахівця – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності та прагне її виконувати [1].

Таким чином професійна готовність фахівця соціальної роботи є складним, багаторівневим, різноплановим системним психічним і, перш за все, особистісним новотворенням людини.

Разом з тим професійна готовність припускає наявність у фахівця соціальної роботи рівня фізичного здоров'я, сформованості та розвиненості необхідних для успішної професійної діяльності фізичних якостей, наявність відповідного рівня фізичної культури особистості. Це є очевидним, оскільки будь-яка професійна діяльність припускає той або інший рівень докладання людиною фізичних сил, що пов'язано з витратою не тільки фізичної, але і психічної енергетики.

У професійній готовності спеціаліста соціальної роботи ми, услід за М. Дьяченко та О. Столяренко, виділяємо дві взаємозв'язані сторони, різновиди:

1) *попередню, завчасну, потенційну* готовність як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності. Ця готовність соціального працівника містить: систему достатньо стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, цінностей особистості, її відносин, уподобань і т. д., в цілому певний рівень професійно необхідного потенціалу особистості;

2) *безпосередню, моментальну, ситуативну* готовність як стан відповідної мобілізованої, функціональної налаштованості психіки фахівця на вирішення конкретних завдань у відповідних обставинах і умовах. Ця сторона професійної готовності спеціаліста характеризується високою динамічністю, рухливістю та залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров'я фахівця, морально-психологічної атмосфери в колективі, соціальному середовищі і т. п.

Цілком очевидним є те, що безпосередня психологічна готовність виступає наслідком актуалізації попередньої готовності спеціаліста, недостатній рівень (або відсутність) якої знижує прояв першої. Попередня, потенційна, завчасна психологічна готовність є основою безпосередньої, ситуативної. І тому підготовка фахівця соціальної роботи виступає як процес формування у нього достатнього для професійної діяльності рівня попередньої готовності його психіки, стійких, статичних компонентів його професійної підготовленості.

З іншого боку, навіть досить добре підготовлений до вирішення професійних завдань фахівець в потрібний момент може опинитися немобілізованим, неналаштованим на відповідну діяльність, його психічна регуляція професійної поведінки та діяльності відповідним

чином може бути не актуалізованою. У такому разі успішне здійснення діяльності буде неможливим або вона виявиться малоефективною.

Стає очевидним, що професійна готовність фахівця в області соціальної роботи припускає наявність у нього відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, а також здатності саморегуляції, самонастрою на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах [2].

Ведучою і найбільш складною стороною професійної готовності фахівця є *психологічна* – професійна готовність психіки фахівця. Це той або інший ступінь підготовленості та налаштованості психіки, духовних сил фахівця на вирішення професійних завдань, виконання своїх функціональних обов'язків.

В зв'язку з цим визначимо основні компоненти професійної готовності психіки соціального працівника, а саме:

- *орієнтувальний*, інтелектуально-пізнавальний. Цей компонент включає певний рівень професійного розвитку пізнавальної сфери особистості фахівця: професійного сприйняття, мислення, уваги, пам'яті, уваги. В сукупності це складає *інтелектуально-пізнавальну готовність* особистості фахівця;

- *спонукальний*, потребо-мотиваційний, який визначає професійну спрямованість особистості та силу зусиль, які докладаються нею, ступінь старанності в діяльності (мотиваційна готовність). Базовою основою мотиваційної готовності спеціаліста є розуміння мети своєї професії, спеціальності, позитивне ставлення до неї, необхідний рівень самооцінки і домагань в діяльності. В умовах вищого навчального закладу при підготовці фахівця мотиваційна готовність до професійної діяльності проявляється в реальній мотиваційній орієнтованості студентів на професійний і особистісний розвиток і саморозвиток в освітньому процесі;

- *виконуючий*, який включає професійну майстерність (сукупність професійно важливих якостей, знань, умінь, навичок, звичок професійної поведінки), необхідний рівень розвитку професійно важливих здібностей та вольової підготовленості фахівця, його здібності до саморегуляції поведінки та діяльності – *операційно-діяльнісна готовність*.

Необхідно відзначити, що ядро *професійної* готовності фахівця соціальної роботи складає професійна спрямованість його особистості та професійна майстерність.

Особливу роль в професійній готовності сучасного соціального працівника відіграє його *комунікативна готовність*. Така готовність припускає наявність в професіонала достатнього рівня розвитку умінь та навичок конструктивної й ефективної контактної взаємодії з клієнтами, з професійним середовищем, професійного спілкування з колегами, готовність йти на ділову й особистісну взаємодію із співробітниками

соціальних служб, здатності встановлювати та підтримувати таку взаємодію [3].

Комунікативна готовність особистості соціального працівника можлива лише за наявності достатнього рівня його мовної культури, уміння спеціаліста грамотно користуватися словом, мовою. Мовна культура особистості – важливий показник рівня розвитку культури її мислення, а професійно-мовленнєва культура фахівця – показник розвитку його професійного мислення. От чому розвиток загальної та професійної мовленнєвої культури при підготовці фахівців соціальної роботи є одним з невід'ємних умов їхнього особистісного та професійного становлення.

Комунікативна готовність фахівця припускає розвиток в нього емпатійності, доброзичливості, колективізму, готовності та здатності у своїй взаємодії з колегами не створювати непотрібної напруги у взаєминах, умінь правильно вирішувати виникаючі труднощі, колізії у відносинах суб'єктів соціальної діяльності.

Важливою умовою успішності діяльності спеціаліста виступає його *готовність* та *здатність* до професійного й особистісного *самоствердження*, його відповідна активність у цьому напрямі; прагнення найповніше та всебічно реалізовувати себе як при вирішенні професійних завдань, так і у взаєминах із соціумом. Успішність такого самоствердження фахівця багато в чому залежить від його бажання та прагнення досягти успіху, від його установки на успіх, від готовності до успіху.

У сучасній психології соціальної роботи [4] під успіхом прийнято розуміти вдале досягнення бажаної мети. Відчуття людиною успішності в професійній діяльності залежить від двох вирішальних обставин: фактичного результату та рівня його домагань (РД) в даній ситуації, які виступають формою вираження тих цілей та завдань, які людина ставила в своїй діяльності.

Формула успіху, в цьому випадку, може бути представлена наступним чином:

$$\text{Успіх} = \frac{\text{Результат}}{\text{УП}}$$

Як бачимо, за одного й того ж результату успіх може бути різним (наприклад, високим, середнім або низьким) або взагалі бути відсутнім, що залежить від цілей, які поставила перед собою людина. І навпаки, за одного і того ж рівня домагань особистості успіх буде різним залежно від результату діяльності.

У сучасних дослідженнях виділяють наступні основні психологічні передумови досягнення успіху:

- потрібно мислити категоріями успіху;
- виробити упевненість у собі;
- активізувати сильну мотивацію на досягнення;

- твердо знати те, чого хочете досягти;
- мати ясний план дій, позитивний настрій на справу, упевненість в успіху;
- важливо кожен перешкоду перетворювати на трамплін для просування до мети;
- необхідно бачити успіхи і переживати при цьому відчуття радості та щастя.

Особливу роль в успішності професійної діяльності соціального працівника відіграє сильна мотивація на досягнення успіху. Існує тісний зв'язок між рівнем мотивації на досягнення та успіхом у житті і діяльності людини. Люди з високим рівнем мотивації на досягнення більш впевнені в успішному результаті справи, більш активно шукають необхідну для цього інформацію, готові ухвалити відповідальне рішення, рішучі, наполегливі, ініціативні та частіше проявляють творчість в невизначених ситуаціях. Більшою мірою орієнтовані на успіх (і частіше досягають успіху) інтерналі (у порівнянні з екстерналами).

Будь-яка діяльність має стресовий характер, а соціальна робота особливо. При підготовці сучасного фахівця соціальної роботи необхідно формувати в нього високу стресостійкість, готовність та здатність успішно діяти в стресових обставинах, уміти управляти своїми психічними станами, використовувати відповідні психологічні техніки захисту.

Практика показує, що спеціаліст може і не проявити відповідного рівня своєї майстерності, професіоналізму, якщо він не підготовлений діяти в складних умовах, при дії на нього стресових, екстремальних обставин професійного, соціального, екологічного й іншого характеру. І тому необхідною умовою професійної готовності соціального працівника є *психологічна готовність*, яка характеризується відповідним рівнем стійкості його психіки до дії стресових обставин, адаптивності особистості, її достатньою стресозахищеністю, упевненістю спеціаліста в своїх силах і можливостях, в цілому відповідним рівнем надійності його психіки.

Розглянуті компоненти професійної готовності в сукупності складають той або інший рівень *професіоналізму особистості* соціального працівника.

Сучасні уявлення про професіоналізм разом з розглянутими аспектами містять також *творчий аспект* [5].

Успішність професійної діяльності сучасного фахівця багато в чому залежить від його здібності та психологічної готовності до пошуку, бачення і вирішення нових, висунутих життям, суспільною практикою завдань. Високий професіоналізм сучасного фахівця припускає наявність творчого початку в його праці, сміливості в пошуку нових шляхів, засобів, способів вирішення професійних завдань як традиційного характеру, так і висунутих життям.

Такий фахівець стає конкурентноздатним у сучасних умовах, володіє необхідною готовністю успішно діяти на сучасному ринку праці.

Разом з тим важливими складовими професійної готовності фахівця є його професійна та загальна ерудиція, професійний світогляд, необхідний рівень соціального розвитку та соціальної зрілості особистості фахівця, що дозволяє йому правильно орієнтуватися в соціальній обстановці (політичній, правовій, економічній, релігійній, етичній).

Важливо мати на увазі, що професійна готовність спеціаліста є складовою частиною більш ширшої готовності його психіки, свідомості, організму до життєдіяльності в цілому, при цьому частиною основною і базовою, такою, що визначає успішність його життя.

Загальною проблемою в підготовці сучасних фахівців соціальної роботи в професійному відношенні, та її важливою умовою виступає їх підготовка у питаннях безпеки життєдіяльності в сучасному середовищі. Необхідність посилення такої підготовленості людини обумовлена низкою обставин, серед яких в першу чергу слід назвати наступні:

- зростання агресивності місця існування людини (природного, соціального, технічного);
- різке погіршення демографічної ситуації на Землі, демографічний вибух;
- зростання урбанізації та її негативних наслідків (підвищення скупченості населення, наростання небезпеки швидкого розповсюдження інфекційних й інших захворювань, виникнення серйозних транспортних проблем та ін.);
- виснаження енергетичних та інших ресурсів планети, посилення ресурсної кризи;
- постійна необхідність підвищення адаптаційного потенціалу людини, її життєстійкості.

Разом з цим одним з напрямів роботи з підвищення життєстійкості сучасного соціального працівника є його валеологічна підготовленість, його готовність та здатність проявляти кваліфіковану турботу про своє фізичне і психічне здоров'я.

У зв'язку з цим валеологічне виховання фахівців, всього населення припускає вирішення перш за все наступних проблем:

- 1) зміну ставлення до свого здоров'я, формування позитивно-конструктивного ставлення до нього;
- 2) проведення комплексу заходів з підтримки та зміцнення психічного і фізичного здоров'я.

Серед комплексу заходів з підтримки та зміцнення здоров'я людини особливу роль відіграють:

- корекція негативних комплексів, які є в індивіда, звичок, установок і т. п., що руйнівні впливають на психіку й організм людини;
- підвищення стресостійкості та психологічної захищеності людини від негативного впливу середовища на її організм і психіку;

- забезпечення здорового способу життя, високої культури праці.

Серед основних напрямів цієї діяльності в першу чергу виділяються такі: самоорганізація праці, особистісна організованість, раціональний розподіл робочого часу, правильне облаштування робочого місця; правильна організація особистого життя. Дуже важливо, щоб особисте життя було впорядковане, наповнене сенсом і відповідало вимогам підтримки і збереження психічного та фізичного здоров'я людини. Особисте життя носить оздоровчий характер, коли людина відмовляється від шкідливих звичок, і перш за все від алкоголю та паління, дотримується продуманого та збалансованого харчування (помірне структуроване за змістом, роздільне, акцентне), забезпечує собі благотворний інтим, що створює відчуття щастя, затишку сімейного життя, радості батьківських відносин, задоволення сексуальними стосунками.

Література

1. **Платонов К. К.** Краткий словарь системы психологических понятий : [учеб. пособие для учеб. заведений проф.-технического образования] / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
2. **Столяренко Л. Д.** Основы психологии : учеб. пособ. / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 665 с.
3. **Професійна етика соціального педагога** : [навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 562 с.
4. **Психология социальной работы** : [учебник для вузов] / под ред. М. А. Гулиной. – 2-е изд. – СПб : Питер, 2010. – 384 с.
5. **Соціальна робота в Україні** : [навчальний посібник] / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; [за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

Гаміна Т. С., Кратінова В. О. Професійна готовність спеціаліста соціальної роботи

У даній статті розглядаються основи професійної готовності фахівця соціальної сфери: розкриваються поняття „професійна готовність”, „психологічна готовність спеціаліста”; складові професійної готовності; визначаються основні компоненти професійної готовності психіки, свідомості соціального працівника; психологічні передумови досягнення професійного успіху.

Ключові слова: професійна готовність, психологічна готовність спеціаліста, професійна готовність фахівця соціальної сфери.

Гамина Т. С., Кратина В. А. Профессиональная готовность специалиста социальной работы

В данной статье рассматриваются основы профессиональной готовности специалиста социальной сферы: раскрываются понятия „профессиональная готовность”, „психологическая готовность специалиста”; составляющие профессиональной готовности; определяются основные компоненты профессиональной готовности психики, сознания социального работника; психологические предпосылки достижения профессионального успеха.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная готовность специалиста социальной сферы, психологическая готовность специалиста.

Gamina T. S., Kratinova V. A. Professional availability of social work's specialist

This article are discusses the basics of professional availability of specialist of social sphere; expands the concept of „professional availability”, „psychological availability of specialist”; components of professional availability, identifies the major components of the professional availability of mind, consciousness of social worker, psychological prerequisites for achieving professional success.

Key words: professional availability, professional availability of specialist of social sphere, psychological availability of specialist.

Відомості про авторів

1. **Акіншева Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Валика Катерина Сергіївна** – асистент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Ваховський Максим Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
4. **Висоцька Олена Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
5. **Гаміна Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Дєдов Євген Геннадійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Делянченко Віталій Миколайович** – старший викладач кафедри політології, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
8. **Ємцева Елла Григоріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Жевакіна Наталія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – асистент кафедри соціальної роботи, аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Калуга Тетяна Олександрівна** – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Кратінова Віра Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
13. **Ларіонова Наталія Борисівна** – старший викладач кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
14. **Лебедіна Олена Володимирівна** – асистент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.
15. **Маркова Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

16. **Островська Наталія Олександрівна** – асистент кафедри соціальної роботи, аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Песоцька Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
18. **Петришен Олена Геннадіївна** – викладач кафедри мовної підготовки фахівців Донбаського державного технічного університету.
19. **Руденко Наталія Анаталіївна** – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Світлична Світлана Юріївна** – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Сєчка Світлана Володимирівна** – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Степаненко Вікторія Іванівна** – асистент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Хижняк Олена Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
24. **Шабанова Лілія Валентинівна** – аспірант кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:

к. п. н., ст. викл. Маркова Н. В.

Здано до склад. 23.11.2011 р. Підп. до друку 23.12.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. др. арк. 20,11. Наклад 200 прим. Зам. № 1.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

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

e-mail: alma-mater@list.ru

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