

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 4 (215) ЛЮТИЙ

2011

2011 лютий № 4 (215)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина I

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

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

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 25 лютого 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 № ** (***) , 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

Статтю 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

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1. **Докучаєва В. В.** Соціально-педагогічне проектування як різновид соціальної творчості..... 5
2. **Золотова Г. Д.** Адиктивна поведінка дітей у світлі основних концепцій персонології психоаналітичного напрямку..... 13
3. **Коношенко Н. А.** Девіантна поведінка молодших школярів як філософська та психолого-педагогічна проблема..... 18
4. **Кудашкіна О. З.** Аналіз основних складових процесу кіберсоціалізації..... 27
5. **Плотников С. А.** Ідея цивілізаційного виховання..... 35
6. **Харченко Л. П.** Спілкування у соціально-педагогічній діяльності як етична цінність..... 44

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

7. **Ігнатенко К. В.** Соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування..... 54
8. **Калько Р. М.** Вплив соціального середовища на формування соціокультурного досвіду молодшого школяра.. 62
9. **Караман О. Л.** Функції соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах..... 72
10. **Литвинова Н. А.** Соціально-психологічний портрет підлітків групи ризику..... 80
11. **Мартовицька Н. В.** Фостерна опіка у Великій Британії: аналіз видів та визначення класифікації..... 92
12. **Новікова О. Ю.** Проблеми людини похилого віку: соціально-педагогічний аспект..... 97
13. **Павлюк Н. В.** Роль соціального педагога в роботі з дітьми з розумовими вадами..... 102
14. **Пахомова О. М.** Характеристика розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях.. 108

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

15. **Архипова С. П., Корнілова А. О.** Освіта людей похилого віку як фактор адаптації в сучасному суспільстві..... 115
16. **Проскурняк О. І.** Соціально-педагогічна діяльність в умовах інклюзивного навчання..... 121

17. **Філіппов Ю. М.** Формування у молоді позитивного ставлення до праці та її трудової діяльності..... 126
18. **Цибулько Л. Г.** Вивчення готовності соціально дезадаптованих учнів до життєвого самовизначення..... 136

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ

19. **Бєлецка І. В.** Методи організації вільного часу дітей з відхиленнями в психічному розвитку..... 141
20. **Волобуєва Н. А.** Патронатное воспитание – приоритетная форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в современной России..... 149
21. **Краснова Н. П.** Консультування випускників шкіл-інтернатів у роботі соціального педагога..... 154
22. **Пігіда В. М.** Соціально-педагогічна підтримка дітей трудових мігрантів..... 166
23. **Скоромна О. П.** Технології соціально-педагогічної роботи з юними матерями у США..... 172
24. **Суханова А. Є.** Соціально-педагогічна реабілітація як спосіб подолання підліткової безпритульності..... 182
25. **Юрків Я. І.** Програма соціальної реабілітації дітей з розумовою відсталістю..... 188

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

26. **Бартош О. П.** До проблеми підготовки соціальних працівників до роботи з неповнолітніми правопорушниками у Великій Британії..... 194
27. **Луганцева О. Г.** Тренінгова технологія навчання у професійній підготовці соціальних педагогів до роботи із сім'єю..... 199
28. **Максимовська Н. О.** Фахова підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення анімаційно-дозвілєвої діяльності (на прикладі Харківської державної академії культури)..... 212
29. **Перейма В. В.** Розв'язання міжособистісних конфліктів у професійній діяльності соціального педагога..... 218
- Відомості про автора**..... 224

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42

Докучаєва В. В.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК РІЗНОВИД СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ

Досліджуючи інноваційні процеси у відкритих (соціальних) системах, ми виходили з такої концептуальної ідеї, що *проекткування є способом* інноваційної діяльності у освітньому просторі [1].

Проте, вивчення праць за проблематикою дослідження показало, що до останнього часу педагогічна наука виявляла своє однозначне ставлення до проектування як лише до певної функції діяльності педагога. Сьогодні проєктивну освіту віднесено до складових проєктної культури фахівців, а проєктивність у цілому визнається провідною тенденцією освіти майбутнього.

Загалом, наразі слід відзначити факт виходу проектування за межі традиційної – конструкторської, інженерної – діяльності й поширення на соціальні сфери – культури, освіти, обслуговування. За таких обставин стверджується й суспільно схвалюваний імідж проєктувальника – як фахівця в різних галузях проектування, що прагне не лише створити новий об'єкт, але й кардинально змінити ситуацію, надавши об'єкту нову – кращу – якість.

Здійснене власне дослідження з проблеми проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі, що враховувало найбільш актуальні здобутки науковців у галузі методології й теорії творчості, теорії і практики моделювання, теорії інженерно-психологічного, соціального й освітнього проектування, теорії професійно-педагогічної підготовки й, зокрема, підготовки до фахової проєктувальної діяльності, – дозволяє констатувати, що, напевно, найменш розробленими виявляються аспекти соціально-педагогічного проектування й підготовки до нього практичних фахівців.

Ця обставина значною мірою пояснюється, на нашу думку, дещо суперечливим статусом соціальної педагогіки в ієрархії галузевого знання, зокрема педагогічного. З огляду на це, з одного боку, соціально-педагогічне проектування є, начебто, максимально наближеним до питань педагогічного проектування, а з іншого боку, вочевидь виявляється специфіка соціально-педагогічного проектування – через ексклюзивні функції соціальної педагогіки як окремої галузі теоретичного знання та соціальної практики.

Ураховуючи викладене вище, *метою* цієї статті ми ставимо з'ясування сутності соціально-педагогічного проектування, по-перше, крізь призму феномена *соціальної творчості* як процесу *створення суспільно корисного нового продукту*, по-друге, через предметно-технологічний підхід, що подає соціально-педагогічне проектування як соціальну технологію, збагачену педагогічною метою.

Отже, ми виходимо з того, що поряд із з'ясуванням *онтологічного* аспекту проблеми нового, пріоритетними питаннями якого є смисл нового та закономірності його виникнення, доцільною виявляється й розробка *соціального* аспекту проблеми нового, що дозволяє актуалізувати роль створюючого суб'єкта в процесі здобуття нового продукту.

Звертаючись до аналізу *нового* як соціального явища, позначивши його як соціально нове, зазначимо, що поняття „нове” має широке застосування – „для всіх явищ реального світу, живої та неживої природи, тоді як „поняття „суспільно нове” відображує лише нове в суспільному житті й охоплює нові процеси в життєдіяльності суспільства” [2, с. 15]. Звідси, в *суспільно (соціально) нового* мають бути власні особливості, що характеризували б його з сутнісного боку. Наприклад, така специфічна особливість суспільства, як розвиток його через діяльність людей, зумовлює відповідну характеристику суспільно нового – *діяльнісну (практичну) його природу*. Інакше кажучи, якщо нове в природі виникає за об'єктивними законами (в логіці розвитку самої природи), то у випадку соціально нового, крім об'єктивних факторів розвитку суспільства, вельми значущим виявляється суб'єктивний чинник (люди). Таким чином, суспільно нове, завдяки його діяльнісному аспекту як провідному, постає складним, специфічним утворенням.

Оскільки соціально нове формується в результаті взаємодії об'єктивних і суб'єктивних чинників, то, можливо, його феномен має пов'язуватися з тим, що нове власне і є „суб'єктивуючим об'єктом” (Н. Мельникова) – як у теоретичному, так і в емпіричному розумінні.

Ми погоджуємося з Н. Мельниковою, що формування й розвиток нових суспільних явищ, власне, і є за змістом соціальною творчістю, а тому в цьому процесі мають бути виділені об'єкт і суб'єкт. Виходячи з можливого визначення, згідно з яким об'єктом соціальної творчості є „суспільство, його явища і процеси” [там само, с. 17], очевидно, суб'єктом її слід вважати широкий соціум (громадянство, будь-яка соціальна спільнота тощо).

Беручи до уваги положення, що *новизна є класоутворюючою ознакою творчості* взагалі (А. Шумілін), підкреслимо, що суспільно нове також має вважатися продуктом виключно творчої діяльності [3].

З огляду на це, отримання в репродуктивній діяльності неочікуваного, хоча б і нового, продукту є непрогнозованим, стихійним. Тож, за будь-яких обставин не можна розраховувати на те, що *стихійний новий* продукт виявиться соціально позитивним (корисним).

Визначення критеріїв соціального нового як продукту має принципове, сутнісне значення. Якщо в загальному випадку *провідним критерієм продукту творчої діяльності є його оригінальність*, то для *соціальної творчості як основоположний критерій* розглядається його *суспільна значущість*. Отже, соціально нове, крім оригінальності, має характеризуватися своєю дійсно соціальною спрямованістю. Звідси випливає, що результатом соціальної творчості, як різновиду людської діяльності щодо задоволення потреб (соціальних) й розв'язання проблем (соціальних), має вважатися лише соціально корисний продукт. (Ним може бути *закон* щодо поліпшення соціальної сфери, *соціальний проект* чи конкретна *технологія, соціальна програма* локальної дії – для певної групи клієнтів, певної місцевості тощо).

Оскільки соціально нове може бути по-різному зорієнтованим відносно розвитку суспільства, є сенс говорити про прогресивне й регресивне соціальне нове. „Суспільний прогрес у загальному вигляді виступає як процес нагромадження прогресивного нового. Прогресивне соціально нове – головна основа... перетворення суспільства”, – стверджує Н. Мельникова. Проте автор застерігає проти можливого звуження поняття нового до поняття прогресивного нового, адже такої підхід, на її думку, „спричиняє... обмеження поняття розвитку” [2, с. 21].

У філософському аналізі категорії „нового” ми зазначаємо на таку особливість розвитку, як непрямолінійність. Хоча нове й викликає інтерес до нього саме своєю прогресивною сутністю (тобто можливістю виходу на більш високий рівень розвитку), однак реально *прогресивне нове* є провідним (але не єдиним) різновидом нових суспільних явищ, що отримує розвиток через конфлікт зі своїм антиподом – регресивним новим. Згідно із загальною теорією розвитку, яка базується на діалектико-матеріалістичних засадах, „...з того незаперечного факту, що історія суспільства відбувається в цілому по висхідній лінії, було б неправильним робити висновок про відсутність регресу та назадніх рухів в історії окремих народів, цивілізацій і суспільних явищ...” [4, с. 224].

Предметом окремого розгляду є регресивне нове в суспільному розвитку, оскільки тут „необхідність дістає вияв через цілеспрямовану діяльність людей і тому прокладає собі шлях не тільки через неминучість, а й через соціальну потребу” [2, с. 23]. При цьому остання, як відомо, може призвести не лише до прогресивного розвитку.

У прогресивному розвитку, за Л. Серебряковим, нове означає „вдосконалення системи, що розвивається, – в цілому або її окремих компонентів”. Суперечливість характеристики нового виявляється саме у випадку регресивного розвитку: „...З одного боку, в регресі нове так або інакше пов'язане з загальною тенденцією розвитку, тобто виражає занепад, деградацію системи. З другого боку, деякі параметри системи можуть і в цьому типі розвитку виступати як прогресивні...” [5, с. 86].

Насправді різновиди суспільного нового не вичерпуються лише поділом на прогресивне й регресивне нове. Для класифікації нового існує

багато інших підстав. Зокрема, виділяють соціально нове *за рівнем суспільного розвитку* (в межах суспільства чи окремих його сфер), *за створюючим суб'єктом* (широкий соціум; колектив; індивідуум), *за суспільною спрямованістю* (прогресивне; регресивне), *за способом формування нового* (стихійне; свідоме) тощо.

Виходячи з викладеного вище, а також ураховуючи провідні характеристики нового як універсального явища (виникнення в результаті розвитку; рушійна функція в розвитку; інша якісна визначеність, відносно попереднього стану розвитку; системний характер) можемо так визначити *соціально нове явище*: соціально нове є суспільно значущим продуктом соціально-творчої діяльності людей в умовах розвитку певної соціальної системи, який характеризується іншою якісною визначеністю щодо попередніх її станів та є чинником суспільного розвитку [2, с. 18].

У сучасних умовах, зазначає В. Давидов, для інноваційної практики основним механізмом її розвитку постає процес проектування, який має розглядатися як особливий і своєрідний вид творчої діяльності, пов'язаний з науковим дослідженням, прогнозуванням, плануванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням [6].

„Творчість, як створення й реалізацію педагогічних задумів, спрямованих на вдосконалення освіти, її розвиток і перетворення в конкретних умовах, можна визначити поняттям „педагогічне проектування”, – вважає О. Заїр-Бек, – виділяючи завдання з удосконалення педагогічних процесів як специфічний тип педагогічних завдань, а проектування як особливий вид діяльності педагога” [7, с. 25].

Відзначаючи тенденцію багатьох авторів пов'язувати проектування з дослідницькою й конструктивною функцією педагогів, О. Заїр-Бек намагається розкрити поняття „педагогічне проектування” через визначення сутності прикладних та фундаментальних наукових досліджень. Оскільки фундаментальні дослідження вивчають загальні закономірності, а прикладні – можливість застосування останніх для досягнення конкретних практичних цілей, то в цьому аспекті, за ствердженням ученої, педагогічне проектування може розглядатися як „один із напрямків діяльності в освіті, що забезпечує розв'язання конкретних *соціально-педагогічних завдань* на підставі даних фундаментальних теорій” [там само, с. 29].

Виходячи з того, що „прикладні дослідження об'єднуються за функціональним принципом”, автор пропонує розрізняти проектування „за характером завдань, що потрібно вирішити під час перетворення освітніх систем”. Отже, якщо виникає необхідність розв'язання педагогічних завдань, то слід говорити про педагогічне проектування; якщо ж „потрібно вирішувати завдання більш високого рівня – соціального, то й проектування можна вважати соціальним”. У випадку, коли соціальне проектування здійснюється в галузі освіти, О. Заїр-Бек пропонує „виділити один із його напрямків – *соціально-педагогічне проектування*”. (При цьому

підкреслюється зв'язок останнього з соціально-економічним та соціально-правовим аспектами проектування) [там само, с. 31].

Дж. Ван Гіг розглядає проектування як „метод дослідження м'яких систем”, в основі якого лежить системна парадигма. Цей метод автор назвав „безперервним кібернетичним”, зазначивши, що „...він є безперервним через те що використовується повністю, не маючи ані початку, ані кінця; кібернетичним – оскільки для нього є характерними зворотні зв'язки, він пов'язаний з постійними змінами стану системи” [8, с. 137]. Структуру цього методу Дж. Ван Гіг уявляє як послідовність функцій проектування, що включає *формування стратегій, планування, оцінювання, реалізацію*.

Автори, що досліджують соціальні системи, пропонують логіку соціального проектування, яка відображує галузеву специфіку цього процесу й складається з таких етапів: 1) уточнення суспільних потреб щодо розвитку певного соціального процесу; 2) визначення мети у вигляді результату, якого хотілося б досягнути; 3) вибір засобів щодо реалізації мети; прийняття конкретної концепції у вигляді програми дій [8].

Деякі дослідники розглядають проектування як *соціальну технологію* в освітній галузі, що має забезпечувати перехід від парадигми підтримуючої (традиційної) до парадигми інноваційної освіти у вищому навчальному закладі. Соціальні технології в освіті ґрунтуються на ідеї гармонійного поєднання цілей – навчання, професійної підготовки й самоосвіти, саморозвитку, самовизначення.

Застосування соціальних технологій у сфері освіти потребує дотримання таких *принципів-вимог*:

1. Головною метою є збереження й розвиток творчого потенціалу кожної людини, її інноваційних здібностей.

2. Вибір засобів досягнення мети здійснюється з урахуванням специфіки їх використання в освітній сфері (як правило, це комплексне поєднання різних соціальних технологій – дослідження, проектування, менеджменту, комунікації тощо).

3. Результат, що прогнозується: формування світогляду, який ґрунтується на гнучкості мислення, багатокритеріальності рішень, толерантності до інакомислення, відповідальності за власні дії [10, с. 52].

Якщо ж проектування розглядати як технологію, адекватну парадигмі Можливого Розвитку, Інноваційної Освіти, то в цьому випадку актуальності набувають загальні *принципи-цінності* (суспільно й особистісно значущі), що проголошуються як *якісно нові*. Цими цінностями-принципами є:

- Пізнання майбутнього світу й створення теперішнього, реального (порівняти з традиційною освітою: пізнання існуючого світу й створення майбутнього).

- „Теорія практики” як раціональна основа діяльності (у традиційній освіті – природно-науковий метод і формальна логіка).

- Творчі рішення в наборі альтернатив у повсякденному житті, багатокритеріальність оцінювання (традиційна освіта: тільки одне – єдине – рішення; лише один критерій – „вірно” або „невірно”).

- Пріоритет духовних чинників (у традиційній освіті – не затребувані).

- Нова якість освіти – методологія гармонійної взаємодії людини й світу (парадигма традиційної освіти: знання й закони природного світу та способи створення штучного світу) [там само, с. 51].

Оскільки *проектування* в нашому дослідженні фактично є *сутністю, змістом та якісним рівнем інноваційної діяльності*, то в цьому відношенні як доцільну ми розглядаємо технологію інноваційного перетворення (проектування інноваційного процесу) школи, що розвивається, запропоновану О. Сарановим. Отже, реальному інноваційному процесу автор надає логіки дослідження, виходячи з чого інноваційне перетворення школи постає як науково (методологічно) обґрунтований процес, а в технологічному плані – як набір певних гностичних процедур, що послідовно реалізуються. Цими процедурами є: 1) моделювання інноваційної школи як цілісної системи; 2) виокремлення цілей інноваційного процесу (структурування образу-мети на низку часткових субцілей-завдань); 3) діагностика вихідного стану школи як основи для інноваційних перетворень; 4) обґрунтування логіки проектування етапів інноваційного процесу; 5) побудування алгоритму реалізації та моніторингу розробленого проекту інноваційного проекту на практиці [11, с. 100 – 111].

Відповідно до розробленої нами концепції проектування інноваційних педагогічних систем [1] постає як вид інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система [1, с. 121].

З огляду на це, сутність соціально-педагогічного проектування має полягати у виявленні педагогічного потенціалу соціального середовища й подальшого його перетворення у збагачене (розвивальне) соціально-педагогічне середовище, оптимізоване метою соціального становлення особистості.

Для визначення загального вектору проектування соціально-педагогічної системи (як доречної сукупності впливів на суб'єкта, що включений до цього середовища), пропонуємо, як цілком придатний, розроблений нами алгоритм проектування інноваційних педагогічних систем (за умови розгляду соціально-педагогічної системи як інноваційного об'єкту). Як етапи в цьому алгоритмі виокремлюємо:

- аналітико-діагностуючий (аналіз ситуації; формулювання проблеми; діагностика чинників);

- цілеутворюючий (вироблення ціннісних установок; визначення, ієрархізація цілей);

- стратегічно-прогнозуючий (висунення гіпотез; моделювання варіантів рішення; прогнозування результату; формування стратегії діяльності);
- концептуально-створюючий (формування концепції проекту; розробка узагальнених моделей діяльності; створення управлінських підсистем щодо реалізації проекту);
- організаційно-уточнюючий (конкретизація завдань; визначення умов та засобів організації процесу проектування; планування етапів реалізації стратегії);
- експериментально-технологічний (впровадження проекту; моніторинг процесу реалізації; організація зворотного зв'язку; поточна оцінка; коригування);
- рефлексивно-оцінювальний (оцінка, аналіз, узагальнення результатів; формулювання проблем; визначення пріоритетних напрямків подальшої діяльності);
- оформлення (опис процесу й результатів проектування; дескрипція параметрів продукту проектування – інноваційної педагогічної системи; звіт за результатами проектної діяльності – у вигляді публікацій, повідомлень, доповідей, захисту проекту тощо);
- експертно-оцінювальний (партисіпація проекту; заключення експертної комісії; ауторезюме щодо діяльності проектного колективу з визначенням перспектив).

У процесі *проектування соціально-педагогічних систем*, що прагнуть статусу інноваційних [1, с. 78, 116, 178 – 185], пропонуємо спиратися на *принципи*, розроблені нами для виховних систем відкритого типу [1, с. 135], що полягають у такому:

Перший принцип: збагачення особистого простору вихованця (йдеться про середовище помешкання й освітнє середовище – в тому їх розумінні, як вони мають трактуватися відповідно до екопсихологічного підходу).

Другий принцип: урізноманітнення видів діяльності, оптимальне для суб'єкта (очевидно, є частковим відносно *принципу педагогічної доцільності*).

Третій принцип: управління й психолого-педагогічна підтримка в організації всіх аспектів життєздійснення особистості вихованця (передбачає визначення пропорційного співвідношення *керуючих* засобів та засобів *самоврядування* адекватно до ступеня суб'єктності вихованця).

Четвертий принцип: самостворення особистості (психолого-педагогічне сприяння в опануванні навичок самоуправління, технологій творчого розв'язання завдань у різних сферах життєдіяльності).

П'ятий принцип – синергетичності суб'єкта – полягає в наступному. Для налагодження продуктивних зв'язків особистості із зовнішнім світом необхідною умовою є *прояв її екзистенції*, або внутрішнього „Я”; з іншого боку, автентичність, цілковитість „Я-образу” людини безпосередньо залежить від якості зв'язків із оточуючим середовищем. Звідси –

надзавдання: людина має бути не лише ініціатором, а саме проектувальником власного життя, аби зробити процес життєздійснення не лише насиченим, але й гнучким (перешкодостійким, рефлексивним), із „прозорою”, соціально сприйнятною траєкторією, – тобто, вона має поєднувати в собі властивості *цілеспрямованої у відкритій системі*.

Література

1. **Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с. 2. **Мельникова Н. І.** Нове як фактор суспільного життя / Н. І. Мельникова. – К. : Політвидав України, 1985. – 128 с. 3. **Шумилин А. Т.** Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с. 4. **Материалистическая диалектика как общая теория развития: Философские основы теории развития** / под общ. ред. Л. Ф. Ильчева. – М. : Наука, 1982. – 496 с. 5. **Серебряков Л.** Соотношение новаций и традиций в цивилизованном процессе / Л. Серебряков // Философия и общество. – 1999. – № 2. – С. 38 – 52. 6. **Давыдов В. В.** Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – М. : Педагогика, 1989. – С. 64 – 89. 7. **Заир-Бек Е. С.** Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 410 с. 8. **Ван Гиг Дж.** Прикладная общая теория систем / Ван Гиг Дж. – Ч. 1, 2. – М. : Педагогика, 1981. – 86 с. 9. **Тощенко Ж. Т.** Социальное проектирование / Ж. Т. Тощенко. – М. : Мысль, 1982. – 254 с. 10. **Дука Н. А.** Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 1999. – 288 с. 11. **Саранов А. М.** Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика : монография / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 259 с.

Докучаєва В. В. Соціально-педагогічне проектування як різновид соціальної творчості.

Автор статті як мету ставить розкриття сутності соціально-педагогічного проектування на засадах феноменологічного й предметно-технологічного підходів.

Ключові слова: соціально-педагогічне проектування, соціальна творчість, соціально нове, соціальна технологія, соціально-педагогічна система, інноваційна педагогічна система, виховна система відкритого типу.

Докучаєва В. В. Социально-педагогическое проектирование как разновидность социального творчества.

Автор статьи ставит целью раскрытие сущности социально-педагогического проектирования на основе феноменологического и предметно-технологического подходов.

Ключевые слова: социально-педагогическое проектирование, социальное творчество, социально новое, социальная технология, социально-педагогическая система, инновационная педагогическая система, воспитательная система открытого типа.

Dokuchaeva V. V. Social-pedagogical designing as variety of social creative activity.

Author of the article puts the purpose an opening to essence of social-pedagogical designing, base on phenomenological and subject-technological approaches.

Keywords: social-pedagogical designing, social creative activity, social new, social technology, social-pedagogical system, innovate pedagogical system, educational system of the open type.

УДК 159.922.76-056.49

Золотова Г. Д.

**АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ
У СВІТЛІ ОСНОВНИХ КОНЦЕПЦІЙ ПЕРСОНОЛОГІЇ
ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО НАПРЯМКУ**

Адиктивна поведінка є однією з найактуальніших проблем нашого суспільства, тому що темпи поширення тютюнопаління, алкоголізму та наркоманії постійно зростають. Коло предметів адикцій постійно збільшується і сьогодні до них належить велика кількість нехімічних адикцій неповнолітніх. Гуманістичний принцип соціально-педагогічної діяльності – це перш за все створення безпечного мікросередовища для особистості, благоприємного психологічного мікроклімату в колективі. Саме ці пріоритети виховної роботи дозволять дитині розвиватися психологічно здоровою і гармонійною, психологічна безпека буде перешкоджати формуванню мотивів адиктивної поведінки. У світлі цієї сторони проблеми адиктивної поведінки доцільно буде звернутися до провідних теорій персонології, найбільш багаточисельним із яких є психоаналітичний напрямок.

Актуальність проблеми і необхідність звернутися до провідних концепцій персонології зумовила формулювання статті як „Адиктивна поведінка дітей у світлі основних концепцій персонології психоаналітичного напрямку”. Метою даної статті є розкриття поглядів видатних учених-персонологів на особливості формування мотивів адиктивної поведінки, ознайомлення з практичним досвідом фахівців із подолання згаданого явища.

Термін „Адиктивна поведінка” (від англійської addiction – „хибна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність”) безпосередньо у

літературі даного періоду ще не згадується, він уводиться В. Міллером в 1984 році. У вітчизняній наркологічній практиці цей термін був поширений С. Кулаковим та А. Личко щодо означення зловживання індивідом наркотичними речовинами ще до сформованості у нього психофізичної залежності. Потім його зміст було доповнено і переведено у психолого-педагогічну практику [1]. Але аналіз психологічної літератури з проблеми профілактики адиктивної поведінки дітей потрібно починати з періоду другої половини XIX століття, коли психологія відокремилася від філософії. Саме в цей період з'являється ряд досліджень основних елементів психічного життя особистості, які пізніше виокремилися в такий розділ психології, як персонологія, або теорії особистості. Теорії особистості – різні системи внутрішньо узгоджених концепцій, створених дослідниками для пояснення багатоманітності і складності цілісного індивідууму, який функціонує в реальному світі [3]. І, звичайно, такий елемент психічного життя, як адиктивна поведінка, не міг не привернути увагу науковців. Це – засновник психоаналітичної теорії З. Фрейд, його послідовники – Альфред Адлер та Ерік Еріксон, які набагато в чому не тільки пішли далі від свого вчителя, але й багато в чому з ним сперечались. Хоча термін ще не було сформульовано на даний період, але провідні психологи звертаються до розв'язання проблем тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії та формування інших видів залежностей. Розглянемо їх.

У першу чергу нас цікавить погляд на адиктивну поведінку З. Фрейда як засновника психодинамічного напрямку і методу психоаналізу. Структурна модель особистості за Фрейдом має 3 елементи: Воно, Я, Над-Я (ід, его і супер-его в англійській літературі). Коли інстинкти не знаходять розрядки, вони створюють напруження. Розрядка такого напруження отримала назву „принцип задоволення”. Воно підкоряється цьому принципу і виражає себе в імпульсивній манері, незважаючи на наслідки для інших, а також усупереч інстинкту самозбереження. Я, на відміну від Воно, витримує помірне напруження і бере участь у раціональній діяльності. Я є здатним задовольняти інстинкти безпечним для особистості і оточуючих засобом. Але для того, щоб людина ефективно функціонувала у суспільстві, вона повинна мати систему цінностей, норм і етики. Усе це формується у процесі соціалізації внаслідок формування Над-Я. Фрейд наголошує, що діти повинні формувати цей компонент завдяки взаємодії з батьками, вчителями. Спочатку Над-Я відображає тільки батьківські очікування відносно того, що являє собою позитивна поведінка. Але по мірі того, як розширюється соціальний простір дитини (школа, група однолітків), сфера Над-Я збільшується до кордонів тієї поведінки, яке вважають прийнятним ці групи. Важливо, щоб сприйняття дитиною реальних цінностей суспільства не було викривленим. У цілому соціалізацію дитини Фрейд розглядав як результат послідовного заміщення статевої потреби від одного об'єкту до другого, як це вимагає суспільство.

Важливим поняттям у психоаналітичній теорії є поняття регресії, тобто повернення на більш ранню стадію психосексуального розвитку. Наприклад, це може супроводжуватися сльозами, смоктанням пальця або бажанням випити чогось „міцнішого”. Навіть у більш старшому віці можуть спостерігатись остаточні прояви попередніх стадій, які проявляються у використанні жувальної гумки, переїданні, тютюнопалінні. У питаннях розуміння поведінки Фрейд підкреслював значення впливу оточення на особливості розвитку дитини в ранньому віці. Він підкреслював абсолютний вплив батьків на подальший розвиток особистості. Зважаючи на все вищесказане, можна стверджувати, що адиктивна поведінка особистості обумовлена інстинктами як основною руховою силою особистості та неналежним виконанням завдань, що відповідають кожному віковому періоду стадій психосексуального розвитку, які в свою чергу формуються внаслідок неправильного виховання дитини: або надмірної опіки, або відсутністю уваги.

Зовсім іншим є погляд на особистість і її поведінку Альфреда Адлера. Він уважав, що головна мета теорії особистості – служити економічним орієнтиром для терапевтів і для будь-якої людини на шляху змін у бік психологічно більш здорової поведінки. Окрім цього, він робить висновок, що у людини в дитинстві формується комплекс неповноцінності внаслідок трьох видів страждань: фізичної неповноцінності, надмірної опіки і нехтування дитиною. Діти, батьки яких надмірно потурають їм, зростають недостатньо впевненими в своїх здібностях, тому що за них усе роблять інші. Нехтування дитиною може призвести до формування комплексу неповноцінності, тому що такі діти почувають себе небажаними, вони не вважають себе здібними, корисними, улюбленими і позитивно оціненими іншими людьми. Кожний із видів страждань може відіграти вирішальну роль у виникненні не тільки неврозів, а й різноманітних відхилень у поведінці, в тому числі і виникненні адикцій.

Важливим для розуміння причин адиктивної поведінки є положення Адлера про типи особистості. Так, серед інших типів він виділяє керуючий тип, для якого характерні активність, але не в соціальному плані, а також установка на свою перевагу над іншими людьми. При зіткненні з основними життєвими задачами, вони вирішують їх у антисоціальній манері. Юні правопорушники і наркомани – два приклади людей, які відносяться до керуючого типу за Адлером. Також учений наголошує, що певні психологічні особливості обумовлені порядком народження дитини. Для нас у виділенні причин адиктивної поведінки також особливу роль відіграють окреслені автором психологічні особливості саме останньої дитини. Положення її є унікальним, тому що діти ніколи не відчують травми переміщення уваги батьків при народженні наступної дитини, вони оточені увагою батьків і старших дітей, вони мають більше привілей. Такі умови сприяють формуванню інфантильної особистості, і дослідження довели,

що саме серед останніх дітей частіше зустрічаються ті, хто страждає на алкоголізм.

Найбільш видатним серед так званих его-психологів вважають Еріка Еріксона, який наполягав на тому, що будь-який психологічний феномен можна зрозуміти в контексті взаємодії біологічних, поведінкових, емпіричних і соціальних факторів. Він робив акцент на тому, що зміни відбуваються з людиною протягом усього життя, особливого значення надавав досягненню людиною відчуття самототожності або своєрідності. Особливо цінними для нашого дослідження є положення проте, що криза самототожності проявляється у сферах приналежності підлітків до групи однолітків та вживання алкоголю і наркотиків. Оскільки підлітки відкидають моделі поведінки батьків, вони шукають альтернативні джерела підтримки у ровесників, і ці зв'язки є дуже міцними, їх вплив часто виявляється набагато більшим, ніж вплив батьків, школи, релігійних організацій та будь-яких інших соціальних структур. Еріксон відмічав, що створення підліткових груп, уніфікація одягу, рухів, міміки, стандартів поведінки є захистом проти невизначеної самототожності.

Що ж стосується безпосередньо алкоголю і наркотиків, то сам факт їх надзвичайного розповсюдження серед неповнолітніх є показником того, що не існує простого пояснення тому, які фактори призводять до вживання і формування залежності від алкоголю і наркотиків. Безпосередній їх вплив залежить від особистості, її настрою, мотивації, попереднього досвіду прийому тощо. Наркотичний ефект є різним не тільки у різних людей, а й у однієї й тієї ж людини в різних обставинах.

Незвичним є погляд Еріксона на причини алкоголізму і наркоманії. Так, у залежності від особистості і особливостей психоактивної речовини мотиви початку вживання можуть бути різними: від цікавості, пошуку гострих відчуттів, тиску однолітків, бажання заслужити повагу, втечі від стресу і бунту проти авторитетів до більш філософських обґрунтувань, таких як потяг до самопізнання, самовдосконалення, творчості і розширення кордонів пізнання. І якщо ці мотиви розглядати в контексті теорії Еріксона, то стає зрозумілим їх зв'язок із почуттям недостатньої самототожності. Підлітки, які не розуміють, хто вони, які вони, можуть знайти досвід уживання алкоголю і наркотиків досить цікавим для того, щоб зрозуміти себе. Також, за Еріксоном, уживання алкоголю і наркотиків може на певний час послабляти емоційні стреси, які супроводжують кризу самототожності. За умов труднощів вибору професії, конфліктів із батьками, підлітки та молоді люди можуть відноситися до наркотиків як до засобу, який швидко допомагає вийти за межі звичних уявлень. Звідси, якщо у підлітка не сформувалася самототожність, він буде залежним від групи, в якій уживають наркотики. Людина ж зі сформованою самототожністю зможе опиратися такому тиску. Звертає на себе увагу, що Еріксон говорить тільки про алкоголь і наркотики, вбачає у наркотиках більшу шкоду, але наголошує,

що алкоголь є найбільш розповсюдженим. Також характерним є те, що він звертається тільки до підліткового та юнацького віку, не бере до уваги більш ранні періоди, при тому що в західній психології підлітковий вік має більш пізні вікові рамки [4].

Таким чином, проблема адиктивної поведінки починає розглядатися у дослідженнях видатних персонологів психоаналітичного напрямку З. Фрейда, А. Адлера, Е. Еріксона. З. Фрейд уважав, що поведінка особистості зумовлена інстинктами, які не підвладні свідомості. Коли інстинкти не знаходять розрядки, вони створюють напруження. Розрядка такого напруження зумовлює формування різноманітних відхилень у психіці і поведінці людини, серед яких – тютюнопаління і вживання алкоголю. На думку А. Адлера, надмірне потурання дітям або нехтування ними може призвести до формування комплексу неповноцінності, тому що такі діти почувають себе небажаними, вони не вважають себе здібними, корисними, улюбленими і позитивно оціненими іншими людьми, це може відіграти вирішальну роль у виникненні не тільки неврозів, а й різноманітних відхилень у поведінці, в тому числі і виникненні адикцій. Також на формування адиктивної поведінки впливає порядок народження дитини у сім'ї. Е. Еріксон уважав, що криза самототожності проявляється у сферах приналежності підлітків до групи однолітків та вживання алкоголю і наркотиків. Мотиви початку вживання можуть бути різними: від цікавості, пошуку гострих відчуттів, тиску однолітків, бажання заслужити повагу, втечі від стресу і бунту проти авторитетів до більш філософських обґрунтувань, таких як потяг до самопізнання, самовдосконалення, творчості і розширення кордонів пізнання. Кожен із дослідників робить свій вклад у розуміння проблеми адиктивної поведінки.

Подальші перспективи розробки полягають у розширенні розуміння адиктивної поведінки дітей у світлі психоаналітичних теорій і використання їх досягнень у соціально-педагогічній діяльності.

Література

1. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова – К., 2000. – 200 с. **2. Пихтіна Н. П.** Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Ніна Порфирівна Пихтіна. – К., 2000. – 210 с. **3. Семке В. Я.** Основы персонологии / В. Я. Семке – М. : Академический проект, 2001. – 469 с. **Хьелл Л.** Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб : Питер, 1997. – 396 с.

Золотова Г. Д. Адиктивна поведінка дітей у світлі основних концепцій персонології психоаналітичного напрямку.

У статті розкриваються погляди видатних учених-персонологів психоаналітичного напрямку на особливості формування мотивів адиктивної поведінки, а також пропозиції з практичного досвіду фахівців із подолання згаданого явища.

Ключові слова: адиктивна поведінка, мотиви адиктивної поведінки, персонологія, психоаналітичний напрямок.

Золотова Г. Д. Аддиктивна поведение детей в контексте основных концепций персонологии психоаналитического направления.

В статье раскрываются взгляды выдающихся учених-персонологов психоаналитического направления на особенности формирования мотивов аддиктивного поведения, а также предложения практического опыта специалистов по преодолению упомянутого явления.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, мотивы аддиктивного поведения, персонология, психоаналитическое направление.

Zolotova G. D. Addiction behavior of children in the light of basic conceptions of personality of psychoanalytic direction.

In the article the looks of prominent personality of psychoanalytic direction open up on the feature of forming of reasons of addiction behavior, and also suggestion from practical experience of specialists on overcoming of the mentioned phenomenon.

Keywords: addiction behavior, reasons of addiction behavior, personality, psychoanalytic direction.

УДК 316.624-057.874

Коношенко Н. А.

**ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА**

Сучасний період розвитку українського суспільства потребує негайного розв'язання важливих завдань щодо навчання, виховання, комплексної реабілітації девіантних молодших школярів, рішення проблеми дитячої злочинності, жебрацтва, споживацтва, а відповідно, створення психолого-педагогічних умов для підготовки вихованців до самостійного життя, адаптації в суспільство та ін. Аналіз цієї проблеми, яка гостро стоїть перед сучасним суспільством, показує, що система педагогічної, превентивної та реабілітаційної роботи з девіантними молодшими школярами недостатньо відпрацьована. Зараз постає гостра

потреба більш ґрунтовного дослідження феномену дитячої девіації та удосконалення реабілітаційної роботи з цією категорією дітей.

Питання навчання, виховання, соціально-педагогічної допомоги, профілактики девіантних учнів залежно від існуючих у них проблем щодо адаптації в учбовому і трудовому колективі, у сім'ї, товаристві ровесників, пошуку роботи та відновлення здоров'я розглядали О. Беца, З. Зайцева, В. Кравець, Н. Ничкало, В. Оржеховська, В. Синьов, А. Татенко та ін. Проте актуальна для сучасного українського суспільства проблема профілактики і подолання девіантної поведінки молодших школярів в умовах реабілітаційного центру залишилася поза увагою дослідників і саме спробі розв'язання даної проблеми присвячена дана стаття.

Метою статті є визначення сутності феномену „девіантна поведінка молодших школярів” шляхом співвіднесення понять „норма” і „поведінка” як одних із базових категорій досліджуваної проблеми.

Здійснений нами аналіз наукових праць зарубіжних дослідників дозволяє констатувати, що поняття „поведінка” розглядається ними як:

- реактивні утворення, які виникають у людини у відповідь на вимоги середовища та виконують функції захисту організму від негативних впливів (Г. Салліван);
- активність, спрямована на вирішення проблем, що виникають між свободою та безпекою (Е. Фромм);
- активність індивіда, яка здійснюється у певній ситуації та яка включає в себе суб'єктивний фактор (минулий психофізіологічний досвід) та впливи на нього умов середовища (К. Холл, Г. Ліндсей);
- активність індивіда, як організму до самозбереження та росту (К. Роджерс, А. Маслоу);
- активність щодо задоволення інфантильного сексуального потягу (З. Фрейд);
- імпульсна та інстинктивна активність людини у взаємодії з оточуючим середовищем (Дж. Дьюї).

Щодо російських та українських дослідників, то вони розуміють поведінку людини таким чином:

- активність щодо розвитку своїх людських внутрішніх та зовнішніх якостей у процесі перетворювальної діяльності (Б. Ананьєв);
- усвідомлений або неусвідомлений процес думки, який проявляється в об'єктивних обставинах (В. Бехтерєв);
- активність людини, спрямована на довкілля та саму себе відповідно до поставленої мети (Л. Божович);
- безпосередні афективні розряди інтерпольовані через складну структуру особистості (Л. Виготський);

- процес взаємодії особистості з довкіллям, опосередкований індивідуальними особливостями та внутрішньою активністю особистості, який має форму переважно зовнішніх дій і вчинків (О. Змановська);
- активність, спрямована на побудову та реалізацію соціальних відношень, виконання своєї соціальної ролі (В. М'ясищев);
- зовнішні прояви психічної діяльності та спосіб життя особистості (В. Оржеховська);
- характеристика спрямованості ціннісних орієнтацій, життєвих планів та спосіб втілення їх у життя (І. Подласий);
- суб'єктивне реагування особистості на вплив біосоціального середовища (С. Рубінштейн);
- активність, спрямована на творче проектування та здійснення життєвих планів (Л. Сохань).

Спираючись на вищенаведені визначення, в узагальненому виді людську поведінку можна розглядати як набір різноманітних зовнішніх (вегетативні реакції, рухи, висловлення, вчинки) і внутрішніх (емоційні реакції, когнітивна переробка, мотивація й цілепокладання, процеси саморегуляції) дій.

У рамках нашого дослідження ми будемо дотримуватися точки зору, розглядаючи дії людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Поняття „суб'єкт” нами розглядається, як „носії усвідомленої активності, що пізнає й перетворює зовнішній і внутрішній світ предметно-практичної діяльності” [3, с. 54]. Справжній суб'єкт повністю володіє структурою діяльності, у якій він бере участь, починаючи від усвідомлення її мотивів і мети, до одержання й оцінки результату, здатності коригувати весь хід своїх дій на основі рефлексії. Таким чином, поведінку молодшого школяра ми будемо розглядати як суб'єктну діяльність, усвідомлені, цілеспрямовані дії.

Поведінка молодшого школяра також тісно пов'язана з розумінням ним змісту свого перебування у світі й своєї ролі в ньому. Узагальнюючи різні філософські теорії буття й змісту людського життя, виділимо три основних світогляди, у кожному з яких принципово по-різному розглядається призначення буття людини у світі та зміст її життя на основі принципово різного характеру відносин людини зі світом.

Ці три підходи розглядаються у філософії як три різних напрями: космоцентризм (пріоритет світу над людиною), антропоцентризм (пріоритет людини над світом), антропокосмизм (паритет між світом і людиною). Проаналізуємо дані підходи.

1. У рамках антропоцентричного підходу Абсолютом є людське Я. Людина прагне до волі, пануванню над світом, у результаті чого їхні відносини здобувають характер протиборства. Головним для людини є реалізація себе в цьому світі на основі підпорядкування світу собі. Вона прагне затвердити себе у центрі світу, перетворити світ у відповідності зі своїми цілями. З погляду антропоцентричного підходу людина

визначається як центр світу. Людина знаходиться на позиції вільного індивідуалізму, що стійка тільки при наявності сильної волі до влади. При цьому світ розглядається як засіб, простір, які людина прагне освоїти в процесі самореалізації. В ідеалі, знаходження цілісності в системі „людина – світ” відбувається за рахунок повного присвоєння людиною світу (там само).

Таким чином, у рамках антропоцентричного підходу, людська поведінка розглядається як спрямованість активності людини на самореалізацію в навколишньому світі через його присвоєння. Людина у своїй поведінці прагне зробити „чужий” світ „своїм”, через додання йому своїх цінностей і змісту.

2. У рамках космоцентризму людина відмовляється від власного „Я”, як ілюзії (рятування від страждань, „втеча від волі”, від вільної самореалізації у світі). При цьому вона розчиняється у світі, віддає повноваження світу, почуває себе в безпеці або зливається з духовною основою Космосу, усвідомлюючи, що справжня основа її „Я” тільки в абсолюті. З погляду космоцентризму світ визначається як основа, центр світобудови, суб’єктний (духовний) або об’єктний, з яким людина повинна себе ідентифікувати, а в ідеалі – злитися з ним (там само).

У рамках космоцентричного підходу сенс людської поведінки розглядається як спрямованість активності людини на ідентифікацію себе зі світом через розчинення в ньому. У процесі людської поведінки чужорідна для світу людина стає для нього рідною, розуміючою і такою, що приймає закони розвитку даного світу. Поведінка людини при цьому може бути відповіддю на зовнішні вимоги світу.

3. У рамках антропокосмізму відбувається поєднання свободи людини й любові до світу, відхід від абсолютних пріоритетів та боротьби людини і світу. Для даного підходу характерний розвиток ідеї паритету, діалогу, співтворчості. Людина і світ при цьому зберігають свою свободу й самоцінність. Абсолютом тут стає встановлення гармонії, що враховує самоцінності людини й світу. Людина не є центром світобудови, але одна з його органічних складових частин, відмітною рисою якої є не привілеї, а відповідальність за світ (там же).

Таким чином, світ і людина не протипоставлені один одному, а людина вписана в світ, включена у нього, вона не є випадковою істотою у цьому світі. Світ являє собою якийсь організм, у якому свідомість і життя є невід’ємні складові безупинно функціонуючого організму. У концепції цілісності світу не існує реальності самої по собі, без людини. Людина й світ перебувають у процесі діалогу [5, с. 43].

У сучасній соціокультурній ситуації, на наш погляд, найбільш продуктивною є людська поведінка, орієнтована на діалог людини зі світом, розглянута в логіці суб’єкт-суб’єктних відносин. Ідеї антропокосмізму, на наш погляд, необхідно використовувати як основу суб’єкт-суб’єктних відносин при організації реабілітаційного процесу. Ідеї гуманізації й гуманітаризації освіти можуть втілитися в реальність

при переході у всіх сферах педагогічного буття до діалогу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

У зв'язку з цим, наше дослідження буде будуватися в логіці антропокосмізму, на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і поведінка молодшого школяра буде розглядатися як сукупність вчинків, спрямованих на успішну взаємодію дитини зі світом.

Розглянувши поняття „поведінка людини”, перейдемо до аналізу поняття „норма поведінки”.

Будь-яка дія, вчинок людини піддається оцінці, як з боку самої людини, так і з боку оточуючого світу. Найчастіше поведінка оцінюється як позитивна або негативна, гарна або погана, нормативна або не нормативна. Оцінка поведінки здійснюється в процесі порівняння реальної поведінки людини з якоюсь ідеальною очікуваною поведінкою. Такий ідеал людської поведінки у багатьох дослідників позначається як норма.

Розглянемо поняття норми, що також є багатозначним. Зокрема, у Великій радянській енциклопедії норма визначається як:

- мінімальна або гранична кількість чого-небудь, що допускається правилом, планом;
- загальновизнані в певному соціальному середовищі правило, погляд;
- правило поведінки людей у суспільстві, виражене у законі;
- правило, закон у якій-небудь галузі знання;
- середня величина чого-небудь;
- норма представництва [2, с. 123].

У цілому, норма розуміється як спосіб оцінки того або іншого явища. Зокрема, норма поведінки дозволяє оцінити поведінку людини, як у цілому, так і її конкретний учинок з погляду дотримання певних правил, границь припустимого. У результаті цієї оцінки, поведінка підрозділяється на нормативну й не нормативну. У зв'язку із цим, норма лежить поза людською поведінкою. Вона є якимось зразком, з яким порівнюється поведінка конкретної людини, що здійснюється оточуючими людьми (соціальна оцінка) або самою людиною в процесі рефлексії (внутрішня оцінка).

Для нашого дослідження представляють інтерес нароби Г. Товканець [7], яка у своїй дисертаційній роботі наводить наступні основні підходи до визначення поняття „норма”: соціальний (поведінка, яка не являє собою загрози для суспільства); соціально-адаптаційний (середня, стала поведінка, яка не відрізняється від основної маси; найбільш пристосована до довкілля); соціально-психологічний (соціально-культурні особливості конкретного регіону); етнокультурний (наявність традицій конкретного суспільства); гендерний (шаблон гендерної поведінки); професійний (модель поведінки представників певних професій); психологічний (пересічна, цілісна особистість, основні елементи якої функціонують у координації з іншими); нозоцентричний (відсутність патології, а девіантна поведінка обумовлює наявність явної чи

прихованої психопатології); нормоцентричний (інтервал, оптимальна зона, яка не переходить на патологічний рівень); феноменологічний (відсутність у поведінці механізмів психогенезу); педагогічний (існуючий у соціальній спільноті чи групі стандарт, зіставлення з яким визначає прийнятність і досконалість об'єктів, процедур і продуктів діяльності).

Проведений аналіз наукових досліджень показав, що найбільш докладно у соціологічній, юридичній і соціально-педагогічній літературі розглянуто поняття соціальної норми, тобто норми, що задається соціумом. По своїй суті соціальна норма є одним з основних засобів регулювання поведінки людини в соціумі, що дуже важливо при організації реабілітаційної роботи з девіантними дітьми. Саме тому вважаємо за доцільне більш детально зупинитися на цьому виді норм.

Поняття „соціальна норма” досить широко вивчене. Розробкою цієї проблеми займалися у різні часи М. Вебер, В. Дюркгейм, Р. Морріс, Т. Парсонс, Р. Ромлонтвейн, Р. Уільмс, М. Шериф; серед вітчизняних науковців М. Бобнева, М. Галагузова, Я. Гілінський, В. Оржеховська, В. Пеньков, В. Плахов, Г. Товканець, В. Ядов.

У своєму дослідженні Є. Пеньков розуміє норму як „правило, вимогу суспільства до особистості, у яких більш-менш точно визначено обсяг, характер та межу дозволеного в її поведінці”.

М. Галагузова обґрунтовує соціальну норму таким чином: „Соціальна норма – це правило, взірць діяльності або межа дозволеної чи обов'язкової поведінки, діяльності людей, соціальних груп, яка офіційно прийнята на тому чи іншому етапі розвитку суспільства”.

М. Бобнева вважає, що соціальні норми є не лише могутнім засобом соціальної регуляції поведінки, а і мостом, який з'єднує всі прояви особистості людини, її поведінки з важливими інститутами сучасного суспільства, його структурою та вимогами.

В. Оржеховська під нормою розуміє існуючий у соціальній спільноті чи групі стандарт, зіставлення з яким визначає прийнятність і досконалість об'єктів, процедур і продуктів діяльності.

За переконаннями Г. Товканець норма є синтетичним узагальненням масової соціальної практики (однотипних дій і вчинків великої кількості індивідів за великої кількості однотипних ситуацій) і стає керівництвом для масової діяльності й поведінки. Дослідник вважає, що норма – це носій прескриптивної інформації („прескрипція” – припис, призначення) й інформаційний регулятор людської поведінки і суспільних відносин.

Таким чином, існує безліч підходів до визначення соціальних норм, але фактично вони представлені як модель належної поведінки, належних суспільних відносин і діяльності, які створюються людьми на основі пізнання соціальної реальності.

Кожне суспільство має певну систему норм, систему цінностей. Система норм залежить від рівня соціально-економічного розвитку, суспільних і виробничих відносин.

Існує безліч класифікацій соціальних норм. Наприклад, Ю. Клейберг виділяє норми первіснообщинних, національних, міжнародних, духовних, ідеологічних, політичних, соціокультурних, матеріальних суспільних відносин.

Я. Гілінський вважає, що можна говорити про умовну й безумовну, офіційну й неофіційну, соціально-адекватну й соціально-неадекватну норми поведінки.

Види соціальних норм різноманітні й характерні для всіх рівнів соціальних організацій: особистості, групи, суспільства. У кожного суб'єкта є свої уявлення про норму, і ці уявлення не завжди збігаються між собою, вступаючи у відкритий або закритий конфлікт. Ця розбіжність створює досить складну проблему взаємозв'язку між суспільно затвердженими нормами й нормами реальної поведінки людей. У результаті, поведінку конкретної людини можна розглядати як нормативну або таку, що відхиляється (девіантну).

Як відзначає Ю. Клейберг [4, с. 124], розмаїтість соціальних норм, різні принципи їхнього застосування створюють певні труднощі по співвіднесенню конкретної поведінки до девіантної або нормативної:

1. Ситуативність. Одна й та ж поведінка у кожній конкретній ситуації може бути девіантною або не може бути такою.
2. Фактор часу. Із часом змінюється ставлення до деяких видів діяльності.
3. Неузгодженість нормативних структур різних соціальних систем. У цьому випадку одна й та ж поведінка у різних нормативних структурах може одночасно бути в одних відносинах девіантною, а в інших – відповідати нормам.
4. Поширеність. У кожній країні, регіоні існує розходження в правових інститутах, культурних традиціях, поширені різні норми моралі й етики.

Соціальні норми спрямовані на регуляцію людської поведінки. З огляду на те, що людська поведінка опосередковує взаємини людини зі світом, а людина і світ розглядаються нами як трискладова система, то можна говорити про три складові соціальної норми [1, с. 6]:

- соціальні норми, що визначають і регулюють соціальну поведінку людини;
- соціальні норми, що визначають і регулюють біологічну поведінку людини;
- соціальні норми, що визначають і регулюють психологічну (моральну) поведінку людини.

Таким чином, світ висуває людині різні норми поведінки (біологічні, психологічні, соціальні), які задаються різними складовими світу. При цьому норми різних складових світу сприймаються людиною по-різному і можуть суперечити одна одній. Наприклад, з погляду біологічної норми поведінка людини може бути нормативною, і девіантною з точки зору психологічної і соціальної норм.

Виникає необхідність створення комплексної або універсальної норми, що рівною мірою поєднувала б у собі вимоги психологічної, біологічної і соціальної складових світу.

Комплексна норма є ідеалом людської поведінки у світі, виробленої в процесі взаємодії людини зі світом і такої, що відображає всі сторони взаємодії людини зі світом. З огляду на те, що світ і людина являють собою сукупність трьох начал (біологічного, психологічного або морального, соціального), то взаємодія цих начал один з одним породжує, відповідно, дев'ять складових комплексної норми [3, с. 112]:

- взаємодія біологічної складової світу із трьома початками людини породжує *біологічні норми*, що оцінюють соціальну, психологічну й біологічну поведінку людини;
- взаємодія психологічної (моральної) складової світу із трьома початками людини породжує *моральні норми*, що оцінюють соціальну, психологічну і біологічну поведінку людини;
- взаємодія соціальної складової світу із трьома початками людини породжує *соціальні норми*, що оцінюють соціальну, психологічну і біологічну поведінку людини.

Таким чином, у нашому дослідженні поведінка молодшого школяра розглядається як сукупність вчинків, спрямованих на успішну взаємодію дитини зі світом. Під поняттям „норма” розуміються правила, взаємно пропонувані світом і молодшим школярем один до одного на біологічному, психологічному і соціальному рівнях, вироблені в результаті їхнього діалогу й спрямовані на розвиток цілісності світу і виховання. Дослідження двох попередніх категорій дала можливість визначитися з поняттям „девіантна поведінка молодшого школяра”, під яким розуміються повторювані дії, вчинки дитини, що відхиляються від однієї з норм, виробленої в процесі взаємодії світу з дитиною, суть яких полягає в неузгодженості позицій молодшого школяра і світу, причини виникнення яких полягають у нездатності світу і школяра домовитися один з одним.

Проблема реабілітації девіантних молодших школярів глибока та багатогранна і не вичерпується проведеним дослідженням. Подальшого вивчення потребують проблеми створення і впровадження дієвої системи реабілітаційних впливів на особистість девіантних молодших школярів, які б гарантовано забезпечували позитивний результат реабілітації даної категорії дітей.

Література

1. **Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. **Большая советская энциклопедия.** – Т. 18. – М. : Педагогика, 1974. – 268 с.
3. **Гилинский Я. И.** Социальный контроль над девиантностью / Я. И. Гилинский. – СПб. : Филиал ин-та Социологии РАН, Балтийский институт экологии, политики и права, 1998. – 196 с.
4. **Клейберг Ю. А.**

Психология девиантной поведения : учеб. пособ. для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, при участии „Юрайт-М”, 2001. –160 с.
5. Пеньков Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности. – М. : „Мысль”, 1972. – 198 с. **6. Оржеховська В. М.** Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / В. М. Оржеховська. – К. : ВіАн, 1996. – 352 с. **7. Товканець Г. В.** Корекція відхилень у поведінці важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 18 с.

Коношенко Н. А. Девиантна поведінка молодших школярів як філософська та психолого-педагогічна проблема.

У статті визначено сутність феномену „девиантна поведінка молодших школярів” шляхом співвіднесення понять „норма” і „поведінка” як одних із базових категорій досліджуваної проблеми. Автор доводить, що у сучасній соціокультурній ситуації найбільш продуктивною є людська поведінка, орієнтована на діалог людини зі світом, розглянута в логіці суб’єкт-суб’єктних відносин. Обґрунтовується необхідність використання ідеї антропокосмізму як основи суб’єкт-суб’єктних відносин при організації реабілітаційного процесу.

Ключові слова: норма, поведінка, відхилення, девиантна поведінка, молодші школярі.

Коношенко Н. А. Девиантное поведение младших школьников как философская и психолого-педагогическая проблема.

В статье определены сущность феномена „девиантное поведение младших школьников” путем соотнесения понятий „норма” и „поведение” как одних из базовых категорий исследуемой проблемы. Автор доказывает, что в современной социокультурной ситуации наиболее продуктивным есть человеческое поведение, ориентированное на диалог человека с миром, рассмотренная в логике субъект-субъектных отношений. Обосновывается необходимость использования идеи антропокосмизма как основы субъект-субъектных отношений при организации реабилитационного процесса.

Ключевые слова: норма, поведение, отклонение, девиантное поведение, младшие школьники.

Konoshenko N. A. Deviantion behaviour of younger schoolboys as a philosophical and psihologo-pedagogical problem.

In article are defined essence of a phenomenon „deviantion behaviour of younger schoolboys” by correlation of concepts „norm” and „behaviour” as one of base categories of an investigated problem. The author proves, that in modern socially-cultural situations the most productive are the human behaviour focused on dialogue of the person with the world, the considered in the logician the subject-subject of relations. Necessity of use of the given idea

as bases the subject-subject relations is proved at the organisation of rehabilitation process.

Keywords: norm, behaviour, a deviation, deviantion behaviour, younger schoolboys.

УДК 316.61

Кудашкіна О. З.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ СКЛАДОВИХ ПРОЦЕСУ КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Технічні досягнення ХХ століття в області зв'язку й інформації призвели до того, що у світі склалося особливе віртуальне середовище взаємодії людей, яка інтенсивно впливає на соціально-культурні й економічні перетворення суспільства. У зв'язку із цим проблеми кіберсоціалізації особистості стають дуже актуальними, а точніше специфіка кіберпростору й впливу основних складових досліджуваного процесу.

Тому ціль статті полягає в аналізі основних складових процесу кіберсоціалізації.

У даному напрямку аналізованої літератури ми звертаємо свою увагу на роботи, які розкривають сутність, психологічні особливості, умови впливу основних складових, які мають безпосередній вплив на кіберсоціалізацію особистості.

Більша частина досліджень веде відлік від ключових ідей по автоматизації офісу (Д. Енгельбарт, 1963 р.) і першої комп'ютерної мережі Arpanet (Д. Ликлидер, Р. Тейлор, ментальна модель, 1968 р.)

Аналіз ранніх досліджень взаємодії „людина-комп'ютер” показує роботи, присвячені впливу комп'ютерних систем на малі комунікаційні групи: Д. Ятес, В. Орликовський, Д. Гумперт, Р. Каскарт, Л. Спроул, С. Кейслер, С. Хилтз, М. Туроф. та ін

Роботи присвячені питанням відсутності вербального відтінку в спілкуванні, відсутності невербальної репліки, фізичної обстановки: Р. Райс, Д. Лав, Л. Спроул та ін.

Роботи присвячені питанням соціальних і психологічних наслідках комп'ютерної діяльності й спілкування: Гур'єва Л., Войскунський А., Белінська Е., Жичкіна А., Носов Н. та ін.

Значний внесок у розгляд питання мережних співтовариств внесли Дж. Мід, Г. Блюмер, Є. Гофман, Ч. Лантуха, Д. Гасфілд, І. Романов, С. Бондаренко, О. Арестова, А. Войскунський, С. Кремлева, С. Шапкін та ін.

Роботи присвячені виявленню закономірностей конструювання ідентичності у віртуальнім середовищі: Е. Белінська, А. Жичкіна, В. Фриндте, Ш. Теркл, Дж. Салер, Дж. Донат та ін.

Отже, особливу увагу в результаті аналізу теоретичної літератури ми приділяємо таким категоріям, як Інтернет-Комунікації, інформаційна поведінка, інформаційна культура, електронна грамотність, мережна етика, які суттєво впливають на успішний процес кіберсоціалізації. Тому доцільно розглянути сутність цих категорій з погляду дослідників, що займаються цими питаннями.

Отже, можна виділити наступні форми „Інтернет-Комунікації”: телеконференція, чат (мається на увазі IRC (Internet Relay Chat), Muds і переписка по e-mail. Дослідники Інтернет – комунікації, звичайно, розділяють способи спілкування в Інтернеті за ступенем їх інтерактивності [1; 2].

Найбільш інтерактивними середовищами спілкування вважаються чати й Muds, найменш інтерактивними – e-mail і телеконференції. У телеконференції й при спілкуванні за допомогою e-mail спілкування відбувається в режимі off-line, на відміну від чата (IRC) і Muds, де люди спілкуються on-line. У конференції спілкування відбувається навколо певного предмета (наприклад, у конференції relcom.fido.su.windows, як видно з її назви, відбуваються дискусії про Windows), у той час як чат, як правило, своєї теми не має. (Хоча існують і тематичні чати, наприклад, коли будь-яку відому людину запускають у канал IRC або web-чат, а вона відповідає на всі питання людей, що зацікавилися). У чатах здебільшого практикується спілкування заради самого спілкування, у той час як телеконференції найчастіше присвячені якому-небудь певному предмету. У якості окремої форми спілкування в Інтернеті можна виділити спілкування в так званих Muds (від „multi-user dimension” – рольова гра, у якій багато користувачів об’єднані в одному віртуальному просторі), яке близько до комунікації в чаті тим, що відбувається on-line, але відрізняється від нього присутністю мети – прагненням виграти.

Розглядаючи особливості Інтернет-Комунікацій, ми можемо виділити наступний фактор, важливий для соціалізації особистості в новому просторі, як розвиток самосвідомості й у результаті самозміна особистості, який надає їй можливість не просто створювати про себе враження за своїм вибором, але й бути тим, ким вона захоче. Тобто особливості комунікації в Інтернеті дозволяють людині конструювати свою ідентичність за своїм вибором.

Усі ці форми комунікації, наведені вище, мають таку характеристику, як анонімність, яка має цілий ряд наслідків.

По-перше, в Інтернет-Комунікаціях втрачають своє значення невербальні засоби спілкування. В Інтернеті в результаті фізичної непередставленості партнерів по комунікації один одному втрачає своє значення цілий ряд бар’єрів спілкування, обумовлених такими характеристиками партнерів по комунікації, які виражені в їхньому зовнішньому вигляді: їх статтю, віком, соціальним статусом, зовнішньою привабливістю або непривабливістю, а також комунікативною компетентністю людини, а точніше, невербальною частиною

комунікативної компетентності [3]. Незважаючи на те, що в текстовій комунікації існує можливість виражати свої почуття за допомогою „смайликів” (яких існує близько 100, і їх повний набір наводиться на сторінці www.oga.com/catalog/smileys), фізична відсутність учасників комунікації в акті комунікації призводить до того, що почуття можна не тільки виражати, але й приховувати, так само як і можна виражати почуття, які людина у цей момент не відчуває.

По-друге, наслідок фізичної непередставленості людини в текстовій комунікації – можливість створювати про себе будь-яке враження за своїм вибором. „У віртуальній середовищі ви взагалі можете бути ким прагнете, виглядати як завгодно, бути істотою будь-якої статі на вибір, словом, у вас немає обмежень, характерних для матеріального світу” [3]. Келлі також наводить приказку: „В Інтернеті ніхто не знає, що ви – собака”.

Сучасне суспільство є суспільством особистостей, що володіють різним статусом. Але існують канали спілкування, у яких відмінність соціальних статусів нівелюється [4].

Ґрунтуючись на поглядах ряду дослідників, ми можемо припустити, що основною функцією комунікативної *інтерації* є досягнення соціальної спільності комунікантів при збереженні індивідуальності кожного з них.

На характер комунікативних взаємодій важливий вплив виявляє цілепокладання учасників взаємодій, відзначають американські дослідники Сюзан К. Херінг (Susan C. Herring) і Кароль Ніке (Carole Nix). Основними цілями комунікації є розв’язок повсякденних завдань, навчання й збір інформації про навколишній світ, ігровий інтерес, спілкування з іншими членами співтовариства [5].

У такий спосіб ми можемо виділити взаємозв’язок впливу Інтернет-Комунікацій і Інтернет-Співтовариств на процес кіберсоціалізації особистості.

Зверніть вашу увагу, що через прості форми Інтернет-взаємодії формується соціальна природа людини, яка являє собою універсальний набір соціальних почуттів, настанов, моральних норм, що визначають структуру подальшої людської діяльності [6]. Саме тут відбувається соціалізація, засвоюються соціальні норми, що проникають в інші форми соціальності; вибудовується якийсь індивідуальний „мікрокосмос”, що визначає подальшу поведінку в більших соціальних організаціях.

Наступна розглянута категорія, відповідно, – „інформаційна поведінка”. Феномен інформаційної поведінки людей у середині 90-х рр. привернув увагу фахівців різних областей знань – психологів, соціологів, політологів. Інформаційна поведінка розуміється як образ дій, сукупність зусиль, що вживають людиною для одержання, переробки й засвоєння наявної інформації, створення нового знання й передачі його віртуальному мережному співтовариству (Бондаренко С.).

Інформаційна поведінка проявляється

- у регулярності звернення індивіда до інформаційних джерел;

- у кількості споживаної інформації й знань;
- у тематичній різноманітності затребуваного індивідом рідною й іноземною мовами контенту й т. ін.

Основними характеристиками поведінки користувачів [7] при пошуку цифрової інформації у віртуальних бібліотеках є наступні:

- Пошук інформації з горизонталі: „зняття вершків” – поведінка, при якій користувач переглядає пару сторінок наукового сайту й потім „зіскакує” з нього назавжди. Цифри досить повчальні – близько 60% читачів електронних журналів переглядають не більш трьох перших сторінок, і більшість цих читачів (до 65%) ніколи не вертаються до переглянутого сайту.

- Навігація: користувачі віртуальних бібліотек витрачають багато часу вхолосту: на перегляд знайденої інформації приділяється менше часу, ніж на її пошук.

- Зміна форми читання: середній час, затрачений користувачами на перегляд сайтів електронних книг і електронних журналів, досить короткий: у середньому від чотирьох до п’яти хвилин. Ясно, що користувачі не читають в он-лайн в традиційнім розумінні цього слова. Напроти, уже існують ознаки зовсім нового типу читання – користувачі енергійно переглядають контент по заголовках, змісті й короткій анотації, щоб швидко одержати відповідь на запитання. Складається враження, що вони звертаються до читання в режимі он-лайн, щоб піти від традиційної форми читання.

- Перевірка вірогідності інформації: користувачі оцінюють авторитетність джерел і ступінь своєї їм довіри практично миттєво, перепереверяючи інформацію на інших сайтах і звертаючись до улюблених пошукових систем, як, наприклад, Google.

Інформаційна поведінка розглядається як підстава для соціальної диференціації. Якщо раніше причини соціальної нерівності зв’язували з походженням і наявністю цивільних прав; власністю й доходами, то сьогодні фактором розшарування стає рівень інформаційної культури, що проявляється в інформаційній поведінці.

Інформаційна поведінка, з одного боку, відбиває активність особистості суб’єкта, що, як правило, призводить до вміння орієнтуватися в інформаційному просторі. З іншого боку, в інформаційній поведінці проявляється ступінь доступності й комфортності використання сукупних інформаційних ресурсів, які суспільство надає індивідові, що прагне відбутися як професіоналові й особистості.

Провівши аналіз досліджень інформаційної поведінки, ми можемо відзначити, що воно відбиває ступінь доступності й комфортності використання інформаційних ресурсів. У такий спосіб віртуальна складова суттєво впливає на соціальні дії в реальному фізичному просторі і, з погляду Ч. Лантухи, все частіше бере на себе функцію первинної групи, яка стає „колискою соціалізації”.

Формування, що відбувається в процесі соціалізації, зразків інформаційної поведінки починається із засвоєння основ „електронної грамотності” (cyber literacy).

М. Варшауер [8] дає наступне визначення: „Електронна грамотність передбачає наявність навичок, необхідних для пошуку, обробки й зберігання інформації з використанням електронних обладнань. Мова при цьому йде про навички роботи з гіпертекстом, участі в чатах, форумах, конференціях, використання пошукових машин, протидії спаму, навичках виявлення комп’ютерних вірусів і т.д.”.

Бондаренко С. пропонує розрізняти загальну електронну грамотність (reading cyberliteracy), програмну електронну грамотність (software cyberliteracy), наукову підготовленість (scientific cyberliteracy) і мультиграмотність (multiliteracies).

Загальна електронна грамотність користувача визначається вмінням працювати з різними видами контенту (текстом, аудіо, відео, графікою і т.д.).

Програмна електронна грамотність передбачає навички по інсталяції й використанню програмних продуктів.

Наукова електронна грамотність визначається вмінням перетворювати отриману в кіберпросторі інформацію в знання й ухвалювати розв’язки на основі отриманих знань.

Поняття *мультиграмотності* вводить Б. Коуп [9] і вказує на те, що вона поєднує в собі два поняття. Перше містить у собі вміння інтегрувати в мультимедійній формі текст, графіку, аудіо- й відеофайли. Друге передбачає знання іноземних мов, звичаїв і правил поведінки в кіберпросторі, прийнятих у національних співтовариствах.

На думку дослідника Ланкшира С. [10], існує ще один вид грамотності, називаний „критична грамотність”. Цей термін має ряд інтерпретацій, найбільш відоме з яких – це вміння писати й читати, критично осмислюючи текст [11]. Для глобальних телекомунікаційних мереж зазначена вище якість представляється особливо важливою, оскільки значна частина інформації розміщується без будь-якого редакторського виправлення й без рецензування з боку кваліфікованих експертів. Таким чином, на думку ряду вчених, уживаючи термін „грамотність” необхідно враховувати історичний, політичний і соціокультурні контексти соціальних взаємодій.

Оскільки інформаційна культура втілюється тільки в соціальних практиках, уяву про неї можна одержати шляхом аналізу сформованих у процесі соціалізації патернах інформаційної поведінки індивіда.

Гендіна Н. [12] дає наступне визначення інформаційній культурі особистості: „Це одна зі складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду й системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність по оптимальному задоволенню індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій. Є найважливішим

чинником успішної професійної й непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційнім суспільстві”.

Отже, сформована „електронна грамотність” є однією з умов формування „інформаційної поведінки”, яка у свою чергу є показником інформаційної культури.

Ще одним важливим компонентом успішної кіберсоціалізації є мережна етика. Етика віртуальної комунікації, або, як її прийнято називати, мережна етика (англомовні синоніми – cyberethics, webethics, netethics) як область практичної філософії тільки починає формуватися, незважаючи на те, що в останні роки, особливо в англomовних країнах, з’явилася досить велика кількість публікацій, присвячених проблемам взаємодії людини із глобальними комп’ютерними мережами.

Можна виділити дві основні стратегії обґрунтування мережної етики: англomовну (переважно, американську) і німецьку. Англomовні автори наголошують на культурологічному й аксіологічному аспектах мережної етики, розглядаючи моральні проблеми віртуальної комунікації в рамках нормативної етики й, як правило, на підставі додатка до них класичних етичних концепцій (у першу чергу – деонтологізму й утилітаризму). Найбільш значимими авторами тут є Х. Ніссенбаум, Д. Готтербарн, К. Міллер, Д. Мартін, Р. Мейсон, К. Горніак-Косіковська, Х. Тавані, Дж. Ван дер Ховен, Д. Лангфорд та ін.

Німецькомовні автори зосереджують свою увагу на комунікаційних аспектах мережної етики й більш теоретично значимому, однак надто абстрактним питанні, – про можливість обґрунтуванні моралі взагалі й мережної моралі зокрема, тобто проводять дослідження в метаети́чній площині, опираючись переважно на етику дискурсу. Цей підхід представлений у роботах таких дослідників, як Б. Дебатін, Є. Арені, М. Лоретан, Р. Фуніок, В. Леш, Р. Капурро та ін.

Піонерами комп’ютерної етики в 80-е рр. ХХ в. у США були філософи Дж. Мур, Дебора Джонсон, Дж. Снеппер, Л. Ллойд, У. Бетчел, Джулія Ван Дюн і ін. Комп’ютерна етика являє собою область міждисциплінарного дослідження й включає розгляд технічних, моральних, юридичних, соціальних, політичних і філософських питань. Проблеми, аналізовані в ній, умовно можна розділити на кілька класів:

1) проблеми, пов’язані з розробкою моральних кодексів для комп’ютерних професіоналів і простих користувачів, чия робота пов’язана з використанням комп’ютерної техніки;

2) проблеми захисту прав власності, авторських прав, права на особисте життя й свободу слова стосовно до області інформаційних технологій;

3) група проблем, пов’язаних з появою комп’ютерних злочинів, визначенням статусу, тобто переважно правові проблеми.

Найбільш яскраве своє втілення комп’ютерна етика одержала в області розробки моральних кодексів. На основі етичних стандартів, використовуваних у кодексах, „Міжнародна федерація по інформаційних

технологіях” (IFIP) рекомендувала прийняти кодекси комп’ютерної етики національним організаціям інших країн з обліком місцевих культурних і етичних традицій. Зміст окремих кодексів відрізняється один від одного, але в їхній основі лежить певний інваріантний набір моральних установок, які умовно можуть бути зведені до наступного:

- не використовувати комп’ютер з метою зашкодити іншим людям;
- не створювати перешкод і не втручатися в роботу інших користувачів комп’ютерних мереж;
- не користуватися файлами, не призначеними для вільного використання;
- не використовувати комп’ютер для злодійства;
- не використовувати комп’ютер для поширення неправильної інформації;
- не використовувати крадене програмне забезпечення;
- не привласнювати чужу інтелектуальну власність;
- не використовувати комп’ютерне устаткування або мережні ресурси без дозволу або відповідної компенсації;
- думати про можливі суспільні наслідки програм, які Ви пишете або систем, які Ви розробляєте;
- використовувати комп’ютер із самообмеженнями, які показують Вашу люб’язність і повагу до інших людей [13]/

Виходячи з вищеописаного, стає очевидним, що складові процесу кіберсоціалізації тісно взаємозалежні між собою, а сам процес безпосередньо є важливим етапом засвоєння особистістю кіберсоціальних норм віртуального простору. Крім того, тільки успішно пройшовши процес соціалізації в оф-лайн і кіберсоціалізацію у він-лайн, індивід стає діючим суб’єктом кіберсоціальних відносин.

Литература

1 Hiltz S. R. and Turoff, M. The Network Nation: Human Communication via Computer. / S. R. Hiltz – Revised edition, Cambridge MA: MIT Press. – 1978/1993. – 584 p. **2. Barnes S. B.** Computer-mediated communication: human to human communication across the Internet. / S. B. Barnes – Allyn and Bacon. – 2003. – 564 p. **3. Kelly P. F.** Human Identity Part 1: Who are you? / Netropolitan life/E-lecture from the university course about the net./ P. F. Kelly – Allyn and Bacon. – 1997. – 485 p. **4. Sproull L. K.** Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication / L. K. Sproull, S. C. Kiesler-Management Science, 1986, vol 32, № 11. – 1512 p. **5. Herring S.C.** Two variants of an electronic message schema. / S. C. Herring Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives. – Amsterdam : J. Benjamins, 1996. – 106 p. **6. Кули Ч. Н.** Человеческая природа и социальный порядок. / Ч. Н. Кули. – М. : Идея-Пресс, 2001. –

328 с. **7. Библиотечное дело, XXI век.** – 2009. – № 1(17). – 249 с. **8. Warschauer M. C.** Electronic literacies: Language, culture, and power in online education / M. C. Warschauer – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1999. – 365 p. **9. Cope B. J.** Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. / B. J. Cope, M. B. Kalantzis – L. : Routledge. 2000. – 92 p. **10. Lankshear C. D.** Critical literacy / C. D. Lankshear – Belconnen, Australia: Australian Curriculum Studies Association. – 1994. – 154 p. **11. Minami M. C.** Language issues in literacy and bilingual/multicultural education. / M. C. Minami, B. L. Kennedy. – Cambridge: Harvard University Press, 1991 – 250 p. **12. Гендина Н. И.** Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учеб-метод. пособ. / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова. – 2-е изд., перераб. – М. : Школьная б-ка, 2003. – 296 с. **13. Зеленкова И. Л.** Прикладная этика : учеб. пособ. / И. Л. Зеленкова. – Минск : Тетра Системс, 2002. – 195 с.

Кудашкіна О. З. Аналіз основних складових процесів кіберсоціалізації.

На основі психологічних та соціальних досліджень процесу взаємодії людини та комп'ютера визначені основні компоненти процесу кіберсоціалізації. Проведен аналіз сутності, психологічних особливостей й умов впливу цих категорій на процес кіберсоціалізації особистості.

Ключові слова: кіберсоціалізація, інтернет-комунікація, інформаційна поведінка, інформаційна культура, електронна освіченність, етика мережі.

Кудашкина Е. З. Анализ основных составляющих процесса киберсоциализации.

На основе психологических и социологических исследований процесса взаимодействия человека и компьютера определены основные компоненты процесса киберсоциализации. Проведен анализ сущности, психологических особенностей и условий влияния этих категорий на процесс киберсоциализации личности.

Ключевые слова: киберсоциализация, интернет-коммуникация, информационное поведение, информационная культура, электронная грамотность, сетевая этика.

Kudashkina Y. Z. Cybersocialization process basic compounds analyzing

The basic compounds of cybersocialization process are defined on the basis of psychologic and social research of man and computer interaction process. Analyzing of compounds essence, their psychologic features and influence conditions to person cybersocialization process.

Keywords: cybersocialization, internet – communication, informational behavior, informational culture, cyberliteracy, cyberethics.

УДК 37.015.31:316.42

Плотников С. А.

ИДЕЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ВОСПИТАНИЯ

Одна из важнейших и актуальнейших *проблем*, стоящих перед системой образования, – формирование ценностного отношения к жизни у подрастающего поколения. *Цель* нашей статьи – указать на один из генеральных путей такого формирования, а именно „через культуру”, причем не „культуру вообще”, а ту, что содержит ценностно-смысловое ядро культуры восточно-христианской цивилизации, тем самым вскрыв суть цивилизационного воспитания.

Прежде чем, собственно, назвать идею этого – „через культуру” – пути привития молодежи ценностного отношения к жизни, необходимо объяснить *актуальность* темы. Актуальность ее связана с переходом к некоему новому культурно-историческому периоду существования „русского суперэтнуса” (Л. Гумилев) и необходимости переосмысления близкого культурного наследия, во многих случаях до неузнаваемости искаженного атеистическим, то есть не присущим собственно русской культуре, взглядом на суть и ценность культурных процессов.

Остроту проблеме придают, впрочем, не только искаженные отношения к прошлому, но и все настойчивее заявляющие о себе представления о будущем, в котором не находится место абсолютным ценностям, по крайней мере не формальное (не фарисейское) место. Сергей Сергеевич Аверинцев в статье „Несколько соображений о настоящем и будущем христианства в Европе” писал, что „дух времени” проявляет себя как абсолютный релятивизм, который готов признавать все, что угодно, кроме поисков абсолютной истины”, и далее: „Радикальный релятивизм и прагматизм в сочетании с практикой модного образа жизни порождают весьма специфическое состояние души, при котором вопрос о бытии Божиим, не получая отрицательного ответа (как у атеистов. – С.П.), утрачивает – заодно со всеми остальными „последними” – всякую серьезность”. И вот она угрожающая актуальность: „В перспективе феноменологии человеческих типов это гораздо страшнее, нежели атеизм” [1].

Итак, идея цивилизационного воспитания – воспитания, понимаемого в широком смысле слова, – есть идея такого педагогического процесса, который отвечал бы максимально возможно для светской современной школы ценностному содержанию и логике

культурного розвитку цивілізації. Тепер необхідно уточнити, що маєється в виду под терміном *цивілізація*.

На наш взгляд, вполне приемлемо как рабочее принять следующее определение понятия *цивілізація*, данное Н. Розовым: „цивілізація — устойчивая историческая система, объединяющая различные этносы через общность их культурно-исторической самоидентификации, общность базовых культурных образцов (особенно в сферах религии, мировоззрения, семейных отношений, обрядов, связанных с рождением и смертью, властно-правовых традиций), общность институционализированных культурных текстов (священные книги, исторические и литературные тексты, обязательные для изучения подрастающих поколений и т.д.)” [2]. По Н. Розову, а также по мнению многих исследователей, как отечественных, так и зарубежных, народы России, Украины, Белоруссии и некоторых других стран относятся к восточно-христианской, или православной, или евразийской, цивилизации, будучи как бы „родной сестрой” западно-христианской цивилизации, у которых одна „мать”: греко-римская цивилизация. В основе европейской цивилизации – католицизм, в основе нашей – православие, воспринятое от Византии. Восточно-христианская цивилизация устойчиво выделялась в XIX в. (среди 10 культурно-исторических типов Н. Данилевского), и в XX в. (например, среди 9 мировых цивилизаций С. Хайтингтона).

Но для идеи цивилизационного воспитания важно и необходимо также понимание цивилизации, как стадии развития суперэтноса, связанной с достижением определенного уровня социальности, характерной для качественной завершенности в развитии суперэтноса, относительно полной реализации базовых принципов. Таким образом, говоря о цивилизационном воспитании (в отечественной педагогике), мы подразумеваем под цивилизацией – восточно-христианскую, или православную, цивилизацию, причем на собственно цивилизационной стадии ее развития. Именно к этой стадии, или фазе, этногенеза как раз и подошел на рубеже XX – XXI вв. русский суперэтнос. По определению Л. Гумилева, это есть *инерционная* фаза, образно говоря „золотая осень”, три возможных будущих столетия создания материальных и духовных благ высшей пробы.

Теперь же, дадим определение понятию цивилизационного воспитания не „вообще говоря”, а применительно к восточнославянским народам, чье духовное единство принято именовать с давних времен как Святую Русь. Суть цивилизационного воспитания – применительно к восточнославянским народам – заключается в том, чтобы способствовать формированию у подрастающего поколения такого ценностного отношения к жизни, которое возникает, исходит, развивается на основе познания и признания как явления действительно существующего, общего и родного цивилизационного восточно-христианского пространства с православным духовным корнем.

Любовь к Святой Руси – это особый патриотизм, требующий и особого патриотического воспитания. В преддверии получившей широкий общественный резонанс поездки 2009 г. в Украину Святейший Патриарх Кирилл отвечал на вопросы журналистов, в том числе украинских, и в частности сказал по интересующему нас вопросу: „Патриотизм христианский и церковный отличается от национализма. Патриотизм всегда сбалансирован христианским универсализмом. Национализм ничем не сбалансирован. Христианский универсализм дает такое мощное этическое измерение человека и такую сильную этическую мотивацию, что ее любовь к своему народу, ее верность своему государству всегда сбалансированы тем, что мы можем назвать общими людскими ценностями, но не в либеральном их разумении, а в христианском их понимании. Поэтому наш призыв к патриотизму распространяется и на Украину, и на Белоруссию, и на все другие страны” [3].

Цивилизационная идентичность была у западноевропейцев. Вспомним, например, слова Шарля Луи де Монтескье о том, что Европа – это большой народ, состоящий из многих меньших. И когда же французский правовед и философ произносил и писал эти слова? В первой половине XVIII в., то есть в начале той фазы, к которой нам нужно стремиться перейти, – фазы инерционной. Разве то же, что Монтескье, не можем сказать мы о *нашем* суперэтнотесе, о *нашей* цивилизации?! Очевидно, что можем, да и обязаны, опираясь на объективные данные науки и попросту здравый смысл, а не мифы. Европа современная создает популярную культуру, чтобы решить проблему идентичности, то есть происходит упрощение культуры, теряющей свое ценностное христианское ядро (это явление именуется дехристианизацией). Также идея мультикультурности (поликультурности) родилась на Западе. За идею мультикультурности ухватились на Западе потому, что западно-христианская цивилизация утрачивает способность „делать” европейцами мигрантов, хлынувших на созданные за три века материальные ценности. Впрочем, понимание ошибочности этого пути признается уже на Западе, как, например, в сравнительно недавнем „громком” выступлении канцлера Германии Ангелы Меркель перед студенческой молодежью. К сожалению, мы до сих пор некритично копируем то, что прилипает к нам сравнительно легко из-за утери нами нашей идентичности в фазу надлома – по-настоящему работать над своей идентичностью у многих нет сил и желания.

Во всем мире, как отмечают специалисты по глобальным проблемам человечества, „на данном этапе развития самые актуальные общности, то есть большие общности, – это не этнические и не религиозные, а цивилизационные” [4], добавим, имеющие заметный духовно-нравственный стержень, и для нашей цивилизации он, безусловно, христианский, и именно православный. Интересно, что посткризисный мир мыслится экспертами как отступающий от глобализации всего и вся, как, например, утверждается в одной из

подобных экспертных работ – статьи „Глобализация отстывает: последствия финансового кризиса” бывшего замминистра финансов США Роджера Альтмана, опубликованной им в еженедельнике *Foreign Affairs*, играющего для американского истеблишмента такую же роль, какую играл для советской номенклатуры журнал „Коммунист” [5]. Но это ведь и значит отступление на позиции цивилизационных измерений тех или иных социально-экономических и прочих процессов.

Восточно-христианское цивилизационное единство может быть установлено на твердом христианском основании, в котором заповедь любви является важнейшей (с чем будут согласны мусульмане, буддисты, иудаисты). Существуют термины: *русские татары*, *русские башикры* и т.п. в области этнической, но и в религиозной встречается то же самое, например, *русские мусульмане*, *русские иудеи*, *русские буддисты*, что все больше осознается как принадлежность к Русскому миру (Руськой цивилизации), причем принадлежность не формальную, а с духовным согласием с православием. Есть удивительный пример установления такого согласия уже в области образования – объемный труд, который демонстрирует мусульманской молодежи, что православие для них не может быть ни в коем случае враждебной идеологией, как, впрочем, и православной молодежи, что несправедливо негативное, презрительное отношение к верованию мусульман [6]. В данном случае весьма естественной и необходимейшей является провозглашенная Христом заповедь любви к ближнему как самому себе, перенесенная на этносы, то есть украинца к русскому, белорусу и другим народам, как и русского к украинцу, белорусу и другим народам, и т.д., но невозможная в своем осуществлении без первой заповеди – любви к Богу как абсолютной ценности всем сердцем твоим, и всею душою твою, и всем разумением твоим (Мф. 22:36-38.) В научном мире прибегают к несколько иной терминологии, говоря о возникновении цивилизационного единства, но ядро, здесь, выводящее народ к будущему, христианское, то есть по-настоящему общечеловеческое, цивилизационное, если говорить о цивилизации землян.

Просветительская деятельность может осуществляться через заботу о возрождении и сохранении культурного наследия предков, причем сразу же мы должны уделить внимание общему у трех восточнославянских народов, не задерживаясь надолго в национальных отличиях. Этот подход, особенно важен для системы образования Донбасса в силу особенностей этноса населения нашего региона, а может, и всего Юго-Востока современной Украины, поскольку известный донбасский „биэтнеризм” – принадлежность индивидов и целых коллективов одновременно двум культурам, русской и украинской, – заставляет делать упор на общем, а не различном, и здесь естественно мы приходим в решении воспитательных задач к универсализму христианства и его восточно-христианской, или православной, культурно-цивилизационной парадигме, отнюдь не завершившейся.

Массовая цивилизационная рефлексия, о которой вряд ли можно было вести речь до 1000-летия Крещения Руси, до начала 90-ых гг. XX в., теперь явно имеет место в общественном сознании. Парадокс: быть „лишь” украинцем – для многих жителей Юго-Востока Украины как бы перестать быть принадлежащими Русскому миру, а вот „биэтнеризм”, становится чертой принадлежности к родному миру (а с личным принятием православия как системы насущно значимых ценностей – к Святой Руси). Сколь бы не приписывали жителю Донбасса черты прагматика, все-таки вполне заметны в нем чувства достаточно развитой комплиментарности, которую улавливают и социологические опросы, например, об отношении к русскому языку и к России, – „подсознательного ощущения взаимной симпатии и общности людей, определяющего противопоставление „мы – они” и деление на „своих” и „чужих”” [7]. В „свои” попадают не отвергающие Русский мир, а считающие его „своим”, в „чужие” соответственно не принимающие Русский мир, считающие его „чужим”.

Еще раз подчеркнем: Русский мир сформирован вокруг православия. Л. Гумилев так говорил об этом в одном из интервью: „...всех русских скрепляло православие как духовная ценность вплоть до XV века, когда объединение наступило (на северо-востоке оно уже оформилось и политически), и до XVIII века, когда была присоединена юго-западная Русь, находившаяся 400 лет под властью Польши. Именно эта духовная ценность сохранила целостность российского этноса, не давая ему распасться на части. И более того, вовлекла в состав этой целостности огромное количество инородцев... Потому что любой мордвин, зырянин, мерянин, татарин, приняв крещение, становился русским... То есть мы видим, что здесь, на базе этнического синтеза, при взаимной комплиментарности...”, чувстве симпатии, расположенности, „которое давала людям очень веротерпимая православная Церковь, – удалось создать тот монолит, который мы называем великой Россией” [8].

Автор разделяет точку зрения тех русских деятелей – клириков и мирян православной Церкви, – которые считают, что русская история еще почти что не начиналась, а жизнь Церкви полна неизведанных возможностей. И это – такая русская апокалиптика. То есть какая? Такая, которая, помня о страшных пророчествах конца мира, не проживает как попало последние времена, а живет полноценной творческой жизнью в любви к Богу и ближним, оцерковляя каждую клеточку бытия христианского народа. Оцерковляя не цепями рабства духовного, а „Духом Божиим, мудростью, разумением, ведением и всяким искусством” (Исх. 31:3). В этом прежде всего призвание Церкви в ее служении миру в разных формах и величайшая миссия Святой Руси в истории человечества.

Именно нашего подрастающего поколения воспитание мы можем синонимично именовать *святорусским* (имея в виду общий духовный корень – Святую Русь), или *цивилизационным* (имея в виду практически то

же самое – православную цивилизацию), подходом. Под святорусским, или цивилизационным, воспитанием понимается прежде всего духовно-нравственное и православное патриотическое воспитание деятелей восточно-христианской цивилизации. Воспитательным идеалом в такой педагогике будет, безусловно, *святость*. Христианство прежде всего строится как сопротивление злу, причем и силой также. (См., напр., книгу И. Ильина „О сопротивлении злу силой”). Воля христианина не отсутствует, а необходимо вовлечена в процесс воплощения святости, ибо, начиная с совлечения зла, одновременно и дальше следует этап стяжания даров Святого Духа, реального воплощения христианского идеала, который, по определению апостола Павла, требует от человека поступать по духу, не тщеславится, не завидовать никому, носить бремена друг друга и взращивать в себе плод духа: любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, веру, кротость, воздержание (Гал. 5:22-6:2).

Профессор А. Осипов в книге „Путь разума в поисках истины” пишет: „Святые – это, прежде всего, иные люди, отличные от живущих по стихиям мира, а не по Христу... Иные потому, что они борются и с помощью Божией побеждают похоть плоти, похоть очей и гордость житейскую, – все то, что порабощает людей мира сего. В этой выделенности святых из мира троякой похоти, из атмосферы греха, можно видеть одну из принципиальных характеристик святости и единство первоначального апостольского и церковно-традиционного ее понимания” [9]. Дело не в непротивлении злу силой, как у толстовцев, и чего, собственно, нет в христианстве, а в поиске воли Божией и ее преданном (волевом) исполнении: „ищите же прежде Царства Божия и правды Его” (Мф. 6:33); „Царство Небесное усилием берется” (Лк. 16:16) и т.д.

Идеал святости осуществляется на путях не с односторонним, а двусторонним движением. Об этой диалектике читаем у священника Павла Флоренского: „Понятие святости имеет полюс нижний и полюс верхний и в нашем сознании непрестанно движется между этими полюсами, восходя вверх и нисходя обратно... И лестница эта, проходима снизу вверх, мыслится как путь отрицания мира... Но она может рассматриваться и как проходима в направлении обратном. И тогда она будет мыслиться как путь утверждения мировой реальности через освящение этой последней” [цит. по: 10]. Великолепные теоретико-практические перспективы для педагогов, наших абсолютные ценности, смысл жизни и идеал в православии...

Проблемы, связанные со становлением нашей цивилизации, все более активно и смело обсуждаются в ученом мире. (Один из характерных примеров: XIII Всемирный русский народный собор на тему: „Экология души и молодежь. Духовно-нравственные причины кризисов и пути их преодоления” (21-23 мая 2009 г., Москва). На соборе, возглавляемом Патриархом Московским и всея Руси Кириллом, работали две секции, одна из которых называлась „Восточнославянская

православная цивилизация и ее роль в преодолении современного мирового кризиса” [11]).

Итоги таких обсуждений незамедлительно используются в педагогическом процессе, конечно, прежде всего в России. Не случаен интерес именно к цивилизационному видению каких бы то ни было культурных проблем, потому что наши этнические и субэтнические (как Донбасс) общности вышли к переходу от фазы надлома к фазе инерционной, то есть, как мы заметили выше, по сути, фазе цивилизационной. Уместно напомнить, что первое появление термина *цивилизация* (в трактате маркиза де-Мирабо „Друг законов” в середине XVIII в.) констатировало особое состояние культуры, ее новую фазу, в которую тогда вошла западно-христианская цивилизация, а наша цивилизация подошла к началу этой фазы только на рубеже XX – XXI вв. У французских просветителей речь шла о „смягчении нравов”, о том, что „учтивость, вежливость и знания” распространяются с целью „соблюдения правил приличий”, которые будут играть „роль законов общежития”. Таким образом, в термине цивилизационное воспитание надо видеть два плана: 1) воспитание носителя, продолжателя, деятеля православной культуры восточно-христианской цивилизации, 2) духовно-нравственное воспитание, прививающее человеку нормы этической культуры восточно-христианской цивилизации на условиях христианского универсализма, толерантности и терпимости в многоконфессиональной и межэтнической среде (чем, собственно, всегда отличаются зрелые цивилизации).

Наш – „малого стада” – путь к Христу лежит через творческое созидание Святой Руси как восточно-христианской цивилизации. В своем видеообращении Патриарх Московский и всея Руси Алексей II к участникам рок-концерта, прошедшего на главной улице Киева Крещатике в канун празднования 1020-летия Крещения Руси, сказал о смысле и значении давнего исторического события как именно заложившего основы цивилизации, которая отнюдь не является мифом в отличие от псевдоисторических штудий националистов: „Произошло то, что на века предопределило наш нравственный облик, сделало нас такими, какими мы есть. И потому событие Крещения Руси касается каждого из нас. Ведь Русь – это не просто слово из учебника истории. Русь – это мы, народы Украины, России, Белоруссии. Русь и теперь жива. И жива она благодаря выбору святого князя Владимира. Проявив великую мудрость, он выбрал истинную веру во Христа и стал Крестителем Руси. В этом выборе – наша сила, наша слава, наша общая судьба. В нем – истоки нашей духовности, просвещения, культуры. Будем же достойны священной днепровской купели. Сохраним для потомков переданное нам драгоценное сокровище святой православной веры. И будем всегда вместе” [12].

Выступивший сразу после видеообращения Патриарха Алексея тогда еще митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл вновь

подчеркнул главное: Святая Русь – „это идеал любви, добра и правды”; „Святая Русь – это красота! Святая Русь – это сила! И мы все с вами – единая Святая Русь!” Лидер знаменитой рок-группы ДДТ Юрий Шевчук предложил слоган, подхваченный всеми: „Россия, Украина, Беларусь – это есть Святая Русь”.

И в заключении отметим, что, по нашему мнению, вопрос о христианском просвещении молодежи в средней и высшей школе, в каких бы конкретных проявлениях он не ставился в России, Украине и Белоруссии, есть современная попытка решить проблему *фундаментальных знаний* в светском образовании наших Русских стран. Причем всё учащающиеся дискуссии об обязательности тех или иных предметов духовно-нравственного цикла в светской школе, по нашему же мнению, свидетельствуют именно об этой попытке, поскольку фундаментальные теоретические знания, в которые должны входить этические знания, дающие твердую почву для различения добра и зла, конечно, включаются в инвариантную, а не вариативную часть содержания образования.

Идея цивилизационного воспитания есть идея фундаментальная и вообще говоря, и применительно к образованию молодых людей, ибо она содержит важнейшие, сущностные знания об этногенезе русского суперэтноса, морфологии культуры, ядро которой составляют абсолютные ценности, хранимые православием, дающие смысл и устанавливающие практическую цель земного существования русскому человеку и всякому, кто свободно соглашается признать Благоую Весть Иисуса Христа.

О таком патриотизме, как мы думаем, говорил священномученик митрополит Серафим Чичагов (+1937), вспоминая о положительных сторонах своего воспитания: „Пажеский корпус обязан своим наставникам его традициями, утвердившимися в нем. Мы были воспитаны в вере и православии, но если выходили из корпуса недостаточно проникнутыми церковностью, однако хорошо понимали, что православие есть сила, крепость и драгоценность нашей возлюбленной родины” [13]. Такой святорусский патриотизм наших воспитанников и должен быть, по нашему убеждению, целью любого образовательного учреждения, избавляющегося от секулярной стерилизации.

Выводы. Цивилизационное воспитание в отечественной педагогике оформляется как святорусский патриотизм, *содержательно* основываясь на ценностно-смысловом ядре восточно-христианской цивилизации, а таковым ядром является православие с его хранением веры в абсолютную полноту бытия, данную нам в ощущениях как Бог, в смысл жизни, открытый Христом как поиск и творение Царства Божия, что внутри нас есть, и идеал святости, осуществляемый на принципе любви к Богу и ближним.

Литература

1. Аверинцев С. Несколько соображений о настоящем и будущем христианства в Европе / С. Аверинцев // Нравственные ценности в эпоху перемен. – М., 1994. – С. 90, 91. **2. Розов Н. С.** Национальная идея как императив разума / Н. С. Розов // Вопросы философии. – 1997. – №10. – С. 24. **3. Самохвалова Л.** Патріарх Кіріл: Я дозволю собі поставити Ющенку кілька запитань [Електронний ресурс] / Самохвалова Л. – Режим доступа: <http://www.unian.net/ukr/news/news-327966.html> **4. Будущее** где-то рядом. Русские страны: цивилизационные альтернативы... Беседа Александра Неклассы, ведущего Радио Финам-ФМ, Андрея Окары, политолога, директора Центра восточноевропейских исследований, Мирона Боргулева, аналитика, консультанта ООО „Поволжский венчурный центр”. 19 декабря 2008 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.finam.fm/broadcast/16/> **5. Революция** в статистике, или Кто и как будет править миром [Электронный ресурс] // Русский Репортер. – №36 (115) / Режим доступа : http://rusrep.ru/2009/36/news_vlast/ **6. Букварь** школьника. Путеводитель: Начала познания вещей Божественных и человеческих / Изд. 2-ое. – Сибирская Благовонница, 2007. – 1408 с. **7. Гумилев Л. Н.** От Руси к России / Л. Н. Гумилев. – М. : АСТ, 2007. – С. 11. – (Историч. б-ка). **8. Гумилев Л.,** Балашов Д. В какое время мы живем? / Л. Гумилев, Д. Балашов // Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации. – М. : АСТ, 2005. – С. 163 – 164. **9. Осипов А. И.** Путь разума в поисках истины / А. И. Осипов. – 7-е изд., испр. и доп. – Изд-во Спасо-Преображенского Мгарского монастыря, 2008. – С. 318. **10. Осипов А. И.** – С. 317. **11. На** предстоящем Всемирном русском народном соборе обсудят духовные причины кризисов [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/news/print30280.htm/> **12. В** Киеве пройдет совместная литургия православных церквей [Электронный ресурс] // <http://www.news.mail.ru/society/1906631> **13. Житие** священномученика митрополита Серафима (Чичагова). Часть I [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://days.pravoslavie.ru/Life/life360.htm>

Плотников С. А. Идея цивилизационного воспитания.

Идея цивилизационного воспитания є идея воспитания молодого поколения на підставі духовних цінностей православ'я як культурного ядра східно-християнської цивілізації. Виховним ідеалом у такій педагогічній системі є християнська святість. Цивілізаційне виховання розв'язує проблему фундаментальних знань у сучасній освіті.

Ключові слова: цивілізаційне виховання, святоруський патріотизм, інерційна фаза етногенезу, східно-християнська цивілізація, православ'я, Свята Русь.

Плотников С. А. Идея цивилизационного воспитания.

Идея цивилизационного воспитания есть идея воспитания подрастающего поколения на основе духовных ценностей православия как культурного ядра восточно-христианской цивилизации. Воспитательным идеалом в такой педагогической системе является христианская святость. Цивилизационное воспитание решает проблему фундаментальных знаний в современном образовании.

Ключевые слова: цивилизационное воспитание, святорусский патриотизм, инерционная фаза этногенеза, восточно-христианская цивилизация, православие, Святая Русь.

Plotnikov S. A. Idea of civilization education.

The idea of civilized education is the idea of bringing up the new coming generation according to the orthodox spiritual values. Christian sanctity in an educational ideal in such a pedagogical system. The civilized education solves the problem of fundamental knowledge in modern education.

Keywords: civilized education, Sacred-Russian patriotism, ethno genes inertia phase, the Eastern Christian civilization, orthodox Christianity, Sacred Rus.

УДК 37.013.42

Харченко Л. П.

**СПІЛКУВАННЯ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕТИЧНА ЦІННІСТЬ**

Спілкування соціального педагога з учнями має велику значущість і визначну роль, так як система відношень між ними відрізняється різноманітними протиріччями. Моральні погляди, переконання, почуття, вчинки соціального педагога мають вирішальний вплив на моральне становище школярів. Доброзичливе спілкування породжує обставини довіри учнів до соціального педагога, сильне враження від щирості, яка йде від нього. Необхідність гуманних відношень між соціальним педагогом та учнів перетворює спілкування в етичну цінність.

Дослідженням спілкування у соціально-педагогічній діяльності займалися такі вчені та педагоги ХХ століття в Україні як В. П. Науменко, Т. Г. Лубенець, В. Ф. Дурдуківський, А. С. Макаренко. Розробкою етичних основ спілкування займалися В. О. Сухомлинський, В. Ф. Шаталов, І. Д. Бех, А. М. Ростригіна, І. М. Дичківська та інші.

Праця, пізнання і спілкування є найважливішими областями людської життєдіяльності. Люди часто говорять про них, аналізують, висловлюють свою думку і виражають певним чином відношення до них. Але якщо задуматися, то можна виявити одне цікаве явище: формам і

методам трудової діяльності людина вчиться багато років. Способами пізнання світу людина також оволодіває тривалий час. А ось спілкуванню людина не вчиться цілеспрямовано ніколи і ніде. Немає в Україні таких начальних закладів, в яких би вчили складному мистецтву спілкування. Навіть у такій складній професійній діяльності, як соціально-педагогічна, відсутні спеціальні навчальні предмети, на яких навчали б майстерності професійного спілкування.

Свого часу відомий французький льотчик і письменник Антуан де Сент-Екзюпері називав людське спілкування найбільшою розкішшю на світі. Але в одному випадку – це „розкіш”, а в іншому – професійна необхідність. Є такі види людської праці, які просто неможливі поза спілкуванням. Таким видом професійної діяльності є робота соціального педагога.

Педагогічне спілкування є таким видом взаємодії людей, в якій особи, що беруть участь в ньому, своїм зовнішнім виглядом і поведінкою справляють більш-менш сильний вплив на домагання і наміри, на стани і відчуття один одного. Причому тоді, як одні з них, вступаючи в контакти з оточуючими, завдяки манері спілкування, що сформувалася, без усяких зусиль зі свого боку або підтримують, або просто створюють у інших людей хороший настрій, інші – через манеру поведінки і спілкування, що виробилася у них, – вносять до своїх взаємин з людьми напруженість і провокують розвиток у останніх негативних емоцій і переживань. Це можна спостерігати як у початківців, так і у досвідчених соціальних педагогів.

Особливості подібного емоційно-особистісного впливу співбесідників один на одного дуже важливі в соціально-педагогічному процесі, організатором якого завжди виступає соціальний педагог.

Висока культура педагогічної праці, етична культура соціального педагога дозволяє йому контролювати свої емоції і направляти свої зусилля на створення сприятливого психологічного клімату соціально-педагогічного процесу.

Комунікативна діяльність складає основу педагогічної праці, будучи одночасно його головним професійним зняряддям.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування соціального педагога з учнями, що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і вихованцями.

Іншими словами, педагогічне спілкування – це багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку контактів, взаєморозуміння і взаємодії між соціальним педагогом і учнями, породжуваний цілями і змістом їх спільної діяльності. Професійно-педагогічне спілкування – це прийоми і навички соціально-психологічної взаємодії соціального педагога і виховуваних, змістом якого є обмін інформацією, надання виховної дії, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів. Соціальний педагог активізує цей процес, організовуючи й керуючи ним.

Таким чином, спілкування – система багатофункціональна. У практичному застосуванні, соціально-педагогічній праці, традиційні функції доповнюються спеціальними, характерними тільки для цього виду професійної діяльності. До числа цих функцій входять: пізнання особистості, обмін інформацією, організація спільної діяльності й управління нею, обмін ролями, співпереживання, самоствердження.

Розглядаючи функції, види, етапи, бар'єри спілкування соціального педагога з учнями, необхідно в кожному його елементі виділити етичні аспекти і дати їх характеристику.

Інформаційна функція педагогічного спілкування, забезпечуючи процес обміну матеріальними і духовними цінностями, створює умови для розвитку позитивної мотивації навчально-виховного процесу, обстановки сумісного пошуку і роздумів.

Організуючи діяльність особистості, спілкування через виконувани нею ролі, програмує у неї соціальну поведінку (педагог і учень). Зміна соціальних ролей сприяє як багатобічним проявам особистості – „скиданню масок”, так і можливості увійти до ролі іншого, сприяючи процесу сприйняття і розуміння людини людиною.

Іншою функцією педагогічного спілкування є самоствердження особистості. Завдання соціального педагога – сприяти усвідомленню кожним учнем свого „Я”, відчуттю своєї особистісної значущості, формуванню адекватної самооцінки і перспектив особистості, рівня її домагань.

Реалізація такої важливої функції, як співпереживання забезпечує умови для розуміння відчуттів іншої людини, формування здатності стати на точку зору іншого, що нормалізує відносини в учбовому колективі; соціальному педагогові важливо зрозуміти учня, його потреби і проблеми, щоб здійснювати взаємодію, виходячи з уявлень про характер відносин „соціальний педагог – вихованець”.

Соціальний педагог у своїй діяльності повинен використовувати всі функції спілкування – виступати і як джерело інформації, і як людина, що пізнає іншу людину або групу людей, і як організатор колективної діяльності і взаємин.

Оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування педагога (педагогічного колективу) з учнями в процесі навчання, яке створює якнайкращі умови для розвитку навчальної мотивації і творчого характеру пізнавальної діяльності учнів, для правильного формування їх особистості; забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання і виховання (зокрема, перешкоджає виникненню „психологічних бар'єрів”), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в учбовому колективі і дозволяє максимально використовувати в освітньо-виховному процесі особистісні особливості соціального педагога.

Етичний сенс процесу спілкування соціального педагога пов'язаний у першу чергу з його ціннісними орієнтирами – морально значущими чинниками, які визначають його основні змістовні характеристики. У

педагогічній етиці спілкування невіддільне від таких етичних цінностей, як свобода, справедливість, рівність, пошана, любов. При цьому рівність у спілкуванні – це найпростіша рівність людської гідності суб'єктів спілкування, орієнтація на підтримку честі і гідності будь-якої людини, у тому числі й дитини. Спілкування соціального педагога, направлене на ці цінності, можна назвати гуманістичним. Гуманістична етика соціального педагога відрізняється також довірою, доброзичливістю, емоційною підтримкою, причому не тільки до учня, але й до всього, що з ним пов'язане – його друзів, захоплень, одягу і т. д.

Визнання цінності дитини невіддільно від конкретних оцінок людей, вступаючих у спілкування. Соціальному педагогові слід пам'ятати, що багато складнощів, що виникають у процесі спілкування з учнями, породжуються невідповідністю їхньої самооцінки і оцінки їх оточуючими. Мистецтво спілкування соціального педагога в тому і полягає, щоб ставити дитину вище за його окремі недоліки, побачити й оцінити в ньому індивідуальні, неповторні особистісні риси, зрозуміти, що цінність його особистості не повинна залежати від його окремих негативних якостей.

Соціальний педагог зобов'язаний знати духовний світ дитини і в будь-якій ситуації відчувати, що дітям цікаво, важливо, а що – ні. Він відповідальний і за вміння правильно зрозуміти причини завищеної самооцінки дитини, мотиви її поведінки в різних ситуаціях і за своєчасність внесення корективів до своєї діяльності на основі отриманої інформації.

Формування в учнів культури спілкування нерозривно пов'язане з усвідомленням ними цінності спілкування. Доцільно виділити і розкрити перед учнями основні рольові функції спілкування:

1. Спілкування є умова формування й існування людини. Людська істота, позбавлена з якихось причин можливості спілкування, не стає особистістю або перестає бути такою.

2. Спілкування є спосіб самовираження людського „Я”. Вперше обґрунтування цього феномена було дане Л. Фейєрбахом, який показав, що людська суть виявляється лише в спілкуванні, яке дає особистості виявити всі якості, здібності, зробити їх значущими для інших, самостверджуватися у власній цінності.

3. Спілкування – основний засіб комунікації. Це виявляється в інформативному характері спілкування, завдяки якому в процесі спілкування передаються накопичені людиною знання, генеруються нові ідеї і здійснюється обмін ідеями. Таким чином у спілкуванні реалізується соціальне спадкоємство досвіду людства, його розвиток, що обумовлює практичну цінність спілкування.

4. Спілкування – основний засіб управління людьми. У даний час ця функція використовується цілеспрямовано як засіб маніпуляції свідомістю і діями людей як у негативному, так і в позитивному плані, що простежується в сферах економіки, політики, а також в

міжособистісному спілкуванні. Саме завдяки спілкуванню ми добиваємося від іншого бажаного результату – переконуючи, умовляючи, примушуючи його підкорятися нашим інтересам.

5. Спілкування є життєва потреба й умова людського щастя. Ця функція найбільш значуща для самовідчуття особистості, бо вона розкриває інтимний характер спілкування, що виступає внутрішньою, часто неусвідомлюваною потребою кожної людини, прихованим мотивом його дій і вчинків. Ця потреба найповніше реалізується в таких формах людського спілкування, як дружба і любов, що представляють особливу цінність для людини.

Таким чином, виявлені рольові функції спілкування дозволяють розглядати його цінність щонайменше в двох аспектах:

- як утилітарно-прагматичну, орієнтовану на досягнення соціально значущих об'єктивних результатів;
- як самоцінність – спілкування заради спілкування, сенсом якого є самовираження і духовна взаємодія людей, що залучаються до духовних цінностей партнера і тим самим примножують власні;

Це дає підставу виділити і показати рівні значущості спілкування:

- для себе – Я – значущість;
- для іншого – Ти – значущість;
- для групи і суспільства в цілому – Ми – значущість.

Великі педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський відзначали, що кожна мить педагогічного спілкування повинна бути пронизана етичними аспектами.

Педагогічна культура, за В. Сухомлинським, пов'язана з рівнем культури людських взаємин. Той педагог має право на це високе звання, який уміє розкрити в спілкуванні з учнями свою, як говорив А. Макаренко, „прекрасну особистість”. Гармонія внутрішнього і зовнішнього (спілкування, поведінка) – ключ до успішного виховання.

Педагогічне спілкування в соціально-виховному процесі має свою особливу структуру.

1. Моделювання соціальним педагогом майбутнього спілкування з навчальною групою у процесі підготовки до безпосередньої діяльності з учнями (прогностичний етап).

2. Організація безпосереднього спілкування з групою, з учнем у момент початкової взаємодії з ними (початковий період спілкування).

3. Управління спілкуванням в соціально-педагогічному процесі, що розвивається.

4. Аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання системи спілкування на майбутню діяльність.

Безпосередня взаємодія з учнями багато в чому визначається умінням соціального педагога організувати спілкування в початковий період. Умовно його можна назвати „комунікативною атакою”, коли завойовується ініціатива в спілкуванні.

Ініціатива соціального педагога в спілкуванні забезпечується наступними моментами:

- чіткістю організації початкового контакту з класом, з учнем;
- оперативним переходом від організаційних процедур (вітання, усадження і тому подібне) до ділового і особистісного спілкування;
- відсутністю проміжків між організаційним і змістовним процесами взаємодії;
- організацією цілісного контакту з учнем або аудиторією;
- постановкою завдань і питань, які в початковий момент взаємодії здатні мобілізувати колектив, окремого учня;
- реалізацією мовних і невербальних засобів взаємодії, активним включенням міміки, мікроміміки, контакту очима і тому подібне.

Ці організаційні умови завоювання ініціативи в спілкуванні доповнюються етичними:

- оперативним досягненням соціально-психологічної єдності з навчальною групою, окремими учнями;
- введенням особистісних аспектів у взаємодію з учнями;
- подоланням стереотипних і ситуативних негативних установок на окремих учнів;
- скороченням забороняючих і розширенням позитивно-орієнтованих педагогічних вимог;
- забезпеченням зовнішнього вигляду соціального педагога (охайність, підтягнутість, зібраність, активність, доброзичливість, чарівливість і тому подібне);
- умінням „транслявати” власне розположення до учнів, дружність;
- постановкою яскравих, привабливих цілей діяльності і показом шляхів до їх досягнення;
- проявом розуміння ситуативної внутрішньої настроєності учнів, обліком її, передачею учням цього розуміння.

На етапі управління спілкуванням важливо точно орієнтувати спілкування на аудиторію або на конкретного учня, відобразити в матеріалі, що повідомляється, особисте відношення до того, про що йде мова, вибирати форми передачі інформації, мовні засоби і створювати ситуації спілкування, що диктуються педагогічними завданнями, передбачати реакції класу і окремих учнів, конкретизувати навчально-виховну інформацію по ходу спілкування, пристосувати її до змінних ситуацій педагогічного процесу, враховувати індивідуальні особливості особистості учнів.

Характеристика змісту педагогічного спілкування демонструє домінування етичних аспектів спілкування над організаційними.

На етапі аналізу здійсненого спілкування соціальний педагог повинен виявити слабкі сторони спілкування, осмислити, якою мірою він задоволений процесом взаємодії з учбовою групою або учнем, представити відчуття учнів від минулої зустрічі і спланувати майбутнє спілкування з ними, внівши необхідні корективи.

Щоб процес спілкування з учнями протікав ефективніше, педагогові можна порекомендувати дотримуватися наступних етичних правил:

- бути уважним до будь-якого партнера по спілкуванню;
- розвивати комунікативну пам'ять (необхідно пам'ятати тональність спілкування з групою або окремим учнем, до якої вони звикають);
- розвивати власну спостережливість у спілкуванні з учнями;
- прагнути передбачити реакцію співбесідника у відповідь на зміст або форму звернення;
- уміти аналізувати зовнішню поведінку учнів: пози, жести, міміку, експресію;
- вчитися сприймати і вірно інтерпретувати "психічні сигнали" по зовнішньому малюнку поведінки учнів;
- у процесі спілкування думати про тих, з ким відбувається спілкування.

У будь-якому спілкуванні, у тому числі і педагогічному, можна виділити дві сторони: відношення і взаємодія. Це ніби надводна і підводна частини айсберга, де видима частина (взаємодія) – це серія мовних і невербальних дій, а внутрішня, невидима (відношення) – система потреб, мотивів, інтересів, відчуттів – усього того, що спонукає людину до спілкування. З урахуванням цих компонентів комунікативної діяльності кожен соціальний педагог по-своєму організовує свою взаємодію з учнями. Це багато в чому визначається особливостями обраного ним стилю і позиції спілкування.

Позиція (від латинського *positio*) – точка зору, відношення до якого-небудь питання.

Педагогічна позиція – це сукупність відносин соціального педагога до учня, до самого себе, до цілісного педагогічного процесу, а також до своїх колег і представників адміністративних структур системи освіти, державних і суспільних установ.

Професійна позиція соціального педагога виразно виявляється і в його взаєминах з колегами, де нерідко виникає більше складнощів, ніж у спілкуванні з учнями. Труднощі встановлення контактів з колегами і відсутність взаєморозуміння в педагогічному колективі приводять до порушення психологічного клімату в ньому, серйозних педагогічних конфліктів, які нерідко переносяться і на взаємини з учнями та їх батьками, що викликає незадоволеність адміністрації освітньої установи.

Виділяється декілька різновидів соціальних педагогів, які заважають встановленню сприятливого психологічного клімату в професійному колективі і в навчальному закладі взагалі. Як правило, їх реалізують педагоги з низькими рефлексивними властивостями, які не бачать в цілому всієї ситуації в колективі, вони орієнтовані лише на себе, тому трохи насторожено, а іноді й заздрісно відносяться до успіхів своїх колег.

Найчастіше при взаємодії з колегами зустрічаються педагогічні позиції: „імітатор”, „громадський діяч”, „генератор самореклами”, „патріарх”, „прима”.

„Імітатор”. Такий соціальний педагог будь-яку свою появу в кабінеті представника адміністрації освітньої установи, зустріч з батьками своїх вихованців проводить, зображаючи надзайняту особу. Він обов'язково „ненавмисно” згадає, що ним зроблено позавчора, учора і сьогодні, які плани у нього на майбутнє. Якщо у викладацькій є інші педагоги, то він неодмінно продемонструє надмірну зайнятість, наприклад, подзвонить кому-небудь з батьків учнів з дуже стурбованим виглядом. Часто тримає в руках відкритий записник. Час від часу питає, чи не бачив колега директора, який так йому потрібний (знаючи, що директора в школі немає).

До цієї аморальної позиції соціальний педагог удається, щоб замаскувати свою неспроможність.

„Громадський діяч”. Соціальні педагоги цього плану вважають за краще посідати різні виборні суспільні посади без урахування своїх можливостей. Суспільні доручення, за які вони беруться, природно, відволікають їх від соціально-педагогічної роботи з учнями, зате дають можливість відчувати себе „жертвою відчуття долгу”. Особливо обожають такі „діячі” виконувати суспільні доручення за межами навчального закладу, бути в перевірочних комісіях, „ділитися досвідом” з колегами. Саме вони не схильні до конфліктних ситуацій, але викликають до себе іронічне відношення членів колективу.

Дана позиція також аморальна, як і попередня, оскільки соціальний педагог прагне за рахунок своїх колег уникнути виконання ряду функціональних обов'язків.

„Генератор самореклами”. Соціального педагога, що використовує цю позицію в колективі, перш за все турбує власний престиж. Він афішує будь-яку справу, в якій бере участь. Це справа, природно, оголошується найбільш значущою в даний період часу. Потім впродовж тривалого часу сам факт цього заходу і участі в ньому самого педагога прикрашається новими подробицями. Своїй ролі розповідач відводить все більш значне місце. Поступово створюється міф про унікальність минулої події і про заслуги даної людини.

Позицію характеризують такі відчуття, як заздрість, агресивність по відношенню до тих, хто самостверджується в діяльності. Соціальний педагог, що займає цю позицію, часто стає ініціатором конфліктів у педагогічному колективі.

„*Патріарх*”. Цю позицію часто вважають за краще займати досвідчені педагоги, особливо ті, що за віком знаходяться на порозі заслуженого відпочинку (виходу на пенсію) або продовжують працювати, будучи на пенсії. Вони із задоволенням прагнуть повчати молодих колег, особливо новачків.

„*Патріархи*” вважають, що вони гідні вже тільки тому, що мають значний життєвий і професійний досвід, не помічаючи того, що їх професійні „знахідки” давно застаріли і не можуть змагатися з новими педагогічними технологіями.

Така позиція не сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату в колективі.

„*Прима*”. Соціальний педагог, що вибрав цю позицію для самоствердження в педагогічному колективі, володіє реальними даними, завдяки яким може викликати пошану і учнів, і колег. Проте він претендує на те, щоб бути єдиною „зіркою”. По відношенню до тих з колег, які також користуються популярністю в педагогічному середовищі, він демонструє доброзичливість, симпатію, проте за спиною допускає нетактовності, натяки на недостатню компетентність, натяки, які можна трактувати неоднозначно. Ця позиція завдає найбільшого збитку психологічному клімату колективу, оскільки нічого не говорить відкрито. Тому багато хто в колективі не розуміє, хто є джерелом психологічної напруженості.

Таким чином, етична культура соціального педагога, що реалізується через спілкування з учнями виступає як етична цінність і включає в себе: шанобливе відношення до думки іншого; етичного доцільний стиль взаємин; оптимізм, віра у вихованців; максимальне терпіння; принциповість, що поєднується з тактом; доброта і любов до дітей; уміння етично долати морально-психологічні бар'єри спілкування; емоційна привабливість; сформованість загальної і педагогічної культури.

Література

1. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыдакова. – Минск : Беларус. Навука, 1998. – 319 с. **2. Столяренко Л. Д.** Психология и этика деловых отношений / Л. Д. Столяренко. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 214 с.

Харченко Л. П. Спілкування у соціально-педагогічній діяльності як етична цінність.

У статті розкривається поняття педагогічне спілкування; розглядаються функції, види, етапи, бар'єри спілкування соціального педагога з учнями, в кожному його елементі виділяють етичні аспекти і надають їм характеристику; визначаються особливості стилю і позиції спілкування.

Ключові слова: спілкування; педагогічне спілкування; цінність спілкування; суть спілкування; етапи, рівні спілкування; педагогічна позиція.

Харченко Л. П. Общение в социально-педагогической деятельности как этическая ценность.

В статье раскрывается понятие педагогическое общение; рассматриваются функции, виды, этапы, барьеры общения социального педагога с учениками, в каждом его элементе выделяют этические аспекты и предоставляют им характеристику; определяются особенности стиля и позиции общения.

Ключевые слова: общение; педагогическое общение; ценность общения; суть общения; этапы, уровни общения; педагогическая позиция.

Kharchenko L. P. Communication in socially-pedagogical activity as an ethic value.

In the article a concept opens up pedagogical communication; functions, kinds, stages, barriers of communication of social teacher, are examined with students, in every his element distinguish ethic aspects and give description to them; the features of style and position of communication are determined.

Keywords: communication; pedagogical communication; value of communication; essence of communication; stages, levels of communication; pedagogical position.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК [316.613:159.922.73]-058.862

Ігнатенко К. В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Проблема сирітства для українського суспільства є однією з проблем, що виходить на рівень держави. Особливого змісту та значення набуває феномен соціального сирітства, що зумовлений відмовою або відстороненням батьків від виховання власних дітей. На сьогоднішній день за підрахунками експертів в Україні налічується приблизно 150 тисяч дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, більшість яких виховуються в закладах інтернатного типу.

Безумовно, державні заклади для дітей-сиріт – це специфічне середовище, що впливає на процес розвитку особистості дитини, а також процес її соціалізації. Саме тому актуальним стає питання про створення та підтримку державою альтернативних форм устрою дітей-сиріт, які виконували б замісні функції сімейного виховання та позитивно впливали на їх соціалізацію. В цьому аспекті особливого значення набуває підготовка прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Для того, щоб виховання було ефективним, необхідно знати психологічні особливості дітей зазначеної категорії, розуміти їх внутрішній світ. Наукові знання про соціально-психологічні особливості розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування повинні бути необхідною складовою змісту підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Таким чином, метою цієї статті є аналіз соціально-психологічних особливостей дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в умовах закладів інтернатного типу.

Особливості психологічного розвитку дітей, які залишились без батьківського піклування, знайшли своє відображення в працях вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема І. Дубровіної, Н. Краснової, М. Буянова, А. Кравченко, А. Андреєвої, А. Шахматової, А. Прихожан, Н. Толстих, С. Мещерякової, М. Лисіної, О. Бодалева, І. Єжова, Дж. Боулбі, А. Адлера, А. Фрейда, Р. Шпица та ін.

Проаналізувавши роботи вищезазначених учених, ми дійшли висновку про те, що діти інтернатних закладів помітно відрізняються від тих, які виховуються в сім'ї: *по-перше*, їх відрізняють психолого-фізіологічні характеристики розвитку; *по-друге*, формування

міжособистісних стосунків; *по-третє*, становлення емоційно-вольової та інтелектуальної сфер особистості.

Відомо, що на розвиток людини та на формування її особистості впливають як *біологічні* так і *соціальні фактори*, які діють не паралельно та незалежно один від одного, а впливають на людину одночасно та комплексно, причому інтенсивність та якість їх впливів буває різною та залежить від багатьох обставин. Отже, розглянемо *біологічні фактори*, які, впливаючи на розвиток особистості, спричиняють психологічні порушення у дітей-сиріт. Медики, що займаються дослідженнями пренатального розвитку немовля, довели, що шкідливим є вже саме виношування небажаної вагітності. Стресогенна дія виношування такої вагітності приводить до спотворення життєво важливої взаємодії між матір'ю і дитиною під час внутрішньо утробного розвитку, до порушення сенсорних зв'язків між ними.

Материнський стрес спричиняє вироблення гормону кортизону. Він, у свою чергу, має рецептори практично на всіх клітках організму, тому проникає крізь плаценту, а також погіршує кровопостачання й живлення плоду через зміну метаболізму матері. Таким чином, дитина може пережити разом з матір'ю емоційний шок, напад тривоги, спалах ненависті або агресії, пригніченість.

Але повернемося до поведінки під час вагітності майбутніх відмовниць. Важливим патогенним чинником є пов'язана з психічними відхиленнями поведінка таких вагітних: гіперактивність, невдалі спроби перервати вагітність, зловживання курінням, алкоголем, наркотиками тощо. Майбутні відмовниці менше стежать за своїм здоров'ям, що може приводити до різних захворювань дитини в майбутньому.

Діти-відмовники входять в групи ризику по цілому ряду неблагополучних параметрів:

- 1) негативна спадковість;
- 2) стресогенні умови виношування вагітності;
- 3) комплекс соціальних, педагогічних і психологічних шкідливих звичок в колишніх батьківських сім'ях;
- 4) насильницький відрив їх від батьківської сім'ї та переміщення до дитячої спеціалізованої установи [1].

Щодо значення такого фактору, як соціальне, тобто вплив *середовища*, то тривалий час родина найвідчутніше впливає на формування та розвиток особистості дітей-сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування. Сім'я є найближчим соціальним оточенням дитини. Особлива *значущість сім'ї* пояснюється залежністю життя та благополуччя дитини від піклування і допомоги дорослих людей, що її виховують. За даними деяких досліджень формування родинних стосунків, зокрема: „батько-дитина”, є необхідним компонентом в особистісному становленні дитини, у розвитку досвіду спілкування між людьми [2, с. 8].

Діти, які потрапили у прийомні сім'ї безпосередньо із традиційних сімей, зазвичай зазнають наслідків трагічних обставин, які перервали нормальний перебіг їхнього життя. Такі діти знають, що таке сім'я, оскільки їхні перші роки життя проходили в оточенні родичів. Здебільшого це діти, у яких померли обидва чи один із батьків; діти, батьки яких страждають на хронічні захворювання, внаслідок чого не можуть належним чином виховувати та утримувати дітей; діти, чий батьки перебувають у місцях позбавлення волі або у місцях утримання під вартою; діти із сімей біженців чи тимчасових переселенців тощо.

Мабуть, найчисленнішу категорію дітей, що виховуються в інтернатних установах, складають діти, чий батьки позбавлені батьківських прав. Психологи та педагоги зазначають обмеженість мотиваційної сфери, підвищену психічну тривожність, нерозвиненість емоційно-вольових характеристик у дітей, які виховуються в сім'ях, де життя ускладнено пияцтвом і аморальною поведінкою батьків. У дітей, чий батьки фактично не займаються їхнім вихованням, самі ведуть аморальний спосіб життя, деформуються соціальні орієнтири, порушуються духовні, пізнавальні, естетичні потреби, спостерігаються розлади фізичного та психічного здоров'я. На прикладі батьків у дитини можуть розвинути асоціальні установки, і згодом вони ризикують повторити невдалий шлях своїх батьків, зрештою опинившись за ґратами або просто на вулиці.

Виявлено, що діти з асоціальних сімей здебільшого стають жертвами не тільки психічного, фізичного, а й сексуального насильства. Це не лише відбивається на їхньому психічному стані, а й викликає такі прояви, як гіперсексуальність, нетрадиційні сексуальні орієнтації. Деформація дитячої особистості є захистом, своєрідним „імунітетом”, що формується під впливом кризових умов, аномальних сімейних стосунків. Негативні прояви поведінки можна розглядати як певну функцію самозахисту несформованої дитячої свідомості.

Для прояву сутності будь-якої особистості велике значення мають три сторони в її відношеннях – *пізнавальна, емоційна й поведінкова*, а також їх взаємозв'язок [3, с. 8]. Вивчення проблем соціалізації та формування особистості дітей-сиріт, що виховуються в дитячих будинках та школах-інтернатах, дає можливість припустити, що діти, які постійно перебувають у закладі й обмежено спілкуються з дорослими, відстають в становленні та розвитку цих відношень.

Інтелектуальний розвиток дітей-сиріт характеризується слабо розвинутим мисленням (наочно-образним, абстрактно-логічним, вербальним), відставанням пізнавальних процесів, нестійкістю уваги та поганою пам'яттю, низькою ерудицією тощо. Цьому існує багато пояснень – від порушення нормальної роботи мозку до відсутності нормального навчально-виховного середовища (педагогічна занедбаність) [4].

Немало сприяє цьому збіднене зовнішнє середовище, властиве інтернатним установам та неблагополучним сім'ям. Діти не мають достатньої кількості зовнішніх стимул-реакцій, оскільки постійно знаходяться в одній тій самій обстановці. Їм бракує якісного спілкування, як з дорослими, так і з дітьми старшого віку, в яких вони могли б навчитися моделям спілкування й пізнати щось нове. Через неправильний та недостатній досвід спілкування діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, часто проявляють по відношенню до інших людей агресивно-негативну позицію. Зниження інтелектуального розвитку викликане також відсутністю направленої розвиваючої діяльності, яку зазвичай організують батьки в сім'ї.

Психологічні дослідження рівня та особливостей інтелектуального розвитку вихованців дитячих будинків свідчать про те, що розвиток уваги та пам'яті дітей-сиріт не суттєво відхиляється від норми, однак, результати дослідження доводять, що в зазначеній категорії дітей недостатньою мірою сформована картина світу. Крім того, у дітей-сиріт спостерігається підвищена ситуативність, що в пізнавальній сфері виявляється як неспроможність вирішення завдань, які потребують внутрішніх операцій, без опори на практичну діяльність. Найбільш виражено зниження вербально-логічного мислення. Для дітей-сиріт дошкільного віку, які виховуються в дитячих будинках, найбільшою складністю є поза ситуативно-особистісна бесіда [4].

Таким чином, аналіз досліджень свідчить про те, що головною причиною зниження інтелектуального розвитку вихованців дитячого будинку є педагогічна занедбаність, а не генетичні фактори чи анатомо-фізіологічні порушення роботи центральної нервової системи. Досвід прийомних сімей показує: щоб виправити педагогічну занедбаність та затримки психічного розвитку, потрібно від одного до кількох років залежно від стану дитини.

Практично всі діти, що виховуються в умовах інтернатної установи (неблагополучної сім'ї), мають проблеми *емоційно-вольового розвитку*, які виражаються в низькій або неадекватній самооцінці, невпевненості в собі, невмінні організувати себе, нездатності побудувати нормальні взаємини з оточуючими, спланувати свою діяльність.

Це зумовлено тим, що дитина, яка залишилась без батьків від моменту свого народження, потрапляє до закладу державної опіки, де вона відчуває гостру *депривацію*. – позбавленням або обмеженням в можливості задоволення життєво важливих *потреб*. Це зумовлено тим, що розірвано зв'язок між дитиною та матір'ю: відсутні фізичний та емоційний контакти між ними. Дж. Боулбі вважав, що для психічного розвитку дитини найбільш вирішальним є грудний вік (від 6 до 12 місяців). Якщо на цьому етапі контакт між матір'ю та дитиною відсутній, дитина обов'язково виростає з вадами в психічному розвитку.

Слід підкреслити, що *потреби та інтереси* – це в більшості випадків передусім відчуття людиною нужди у чому-небудь. Одночасно

це завжди визначений рівень усвідомлення людиною дійсності, що оточує її. Розглянемо детальніше дію механізму обмеження життєво важливих потреб. У ранньому дитинстві дитина ще не усвідомлює своїх потреб, але висловлює їх плачем. Дитині необхідна допомога дорослих, щоб навчитися висловлювати свої потреби. Для розвитку впевненості в собі необхідно, щоб у дитини був достатній досвід задоволення своїх потреб; для неї важливо відчувати, що її приймають та поважають:

- У шкільному віці для дитини дуже важливо бути прийнятою друзями. Без керівної та оцінювальної ролі батьків дитина може прийняти будь-яку поведінку, яка нав'язується їй зі сторони.
- У процесі пошуку своєї особистості та меж своїх можливостей підліток постає проти усіх авторитетів, відкидаючи цінності та настанови дорослих.
- Для молодшої людини важливо сформувати свою особистість. Він/вона потребує більше особистої свободи і можливостей самостійно ставити свої життєві цілі.

Для дітей-сиріт характерний прояв *депресії*, синдрому, що з'являється у дітей раннього віку, який характеризується симптомами тривожного побоювання, смутку та туги, сльозливості, поринанням в себе, відмовою від їжі. Виникає тоді, коли після періоду материнсько-дитячих стосунків впродовж перших шести місяців життя дитини, мати раптово зникає та відсутня протягом як мінімум трьох місяців. Якщо в цей період мати повертається, всі симптоми слабшають. Якщо ж сепарація продовжується, симптоми стають усе більш вираженими і можуть привести до безсоння, зниження ваги, затримки розвитку, апатії, ступору та навіть смертельного результату.

Отже, дослідження показують, що діти, які знаходяться в ситуації *депривації* відчувають ускладнення, як правило, пов'язані з неадекватними сприйняттям норм та вимог, що висувуються певними соціальними інститутами та суспільством в цілому.

Аналіз історій життя дітей, вивчення їх біографічних даних, а також медико-психологічного анамнезу засвідчує, що всі прийомні діти мали обтяжливий анамнез розвитку, який пов'язаний з депривацією (материнською, руховою, сенсорною, психічною, емоційною, соціальною) базових (вітальних) і соціогенних потреб. Встановлено, що труднощі першого року проживання дітей в сім'ї пов'язані: 1) з деприваційним впливом, що проявляється в надмірних афективних реакціях дітей, 2) з високим рівнем тривожності, який співвідноситься з обсягом стимульної інформації, що отримують діти при входженні в прийомну сім'ю і який зменшується з віком і тривалістю терміну проживання в ній; 3) з налаштованістю дітей на залежну від значущих дорослих поведінку; 4) з імпульсивно-ситуативно зумовленою та прагматичною мотивацією поведінки, що коріниться в попередньому досвіді дитини, 5) з утрудненістю процесу ідентифікації з сім'єю (впродовж всього першого року діти не сприймають прийомну сім'ю як свою) [5].

Дослідниця Н. Комарова доводить, що у молодшому дошкільному віці такі діти погано ходять, погано говорять, спостерігається мимовільне сечовипускання, вони можуть бути абсолютно замкнутими або надмірно агресивними [6, с. 93].

В. Мухіна (1989 р.) називає наступні причини „державних” дітей, що негативно позначаються на розвитку емоційно-вольової сфери:

- необхідність адаптуватися до більшого числа однолітків, що породжує емоційну напругу, тривожність, агресивність; деформовану компенсацію емоцій, кохання, нормального людського спілкування;
- відсутність можливості усамітнитися;
- стихійне виникнення відчуття „ми”, розділення на „своїх” і „чужих” (З „чужих” вони всі разом, без розкаянь совісті, готові витягувати свої вигоди) [7].

Ще однією проблемою дітей з інтернатних установ є *порушення статевої ідентифікації*. Якщо діти в сім’ї ідентифікуються зі своїми батьками, близькими родичами і тільки потім з однолітками, то діти, позбавлені батьківського опікування, ідентифікуються, перш за все, зі своїми однолітками. Оскільки в інтернатних установах працює мало чоловіків, то хлопчики не мають достатніх зразків для наслідування й не можуть познайомитися з полорольовими нормативними орієнтаціями та стереотипами поведінки. Колишні вихованці зазнають труднощів при встановленні різних соціальних контактів. Наприклад, не дивлячись на дуже сильне бажання створити нормальну сім’ю, увійти до батьківської сім’ї свого обранця або обраниці, вони часто терплять невдачі на цьому шляху. В результаті все приходиться до того, що створюються родинні або сексуальні зв’язки з колишніми однокашниками, з членами тієї самої групи, з якою вони терпіли соціальну ізоляцію. До всіх інших вони відчують недовіру, відчуття незахищеності.

Етичний розвиток дітей, що залишилися без піклування батьків також деформовано. Крадіжка, безвідповідальність, утриманська позиція, приниження слабкіших, недостатнє розуміння або неприйняття моральних норм, правил та обмежень далеко не повний перелік етичних проблем цих дітей. Багато вихованців підліткового віку мають низькі моральні орієнтири й понижено моральну відповідальність, схильні до брехні [8].

Результати, отримані дослідниками при вивченні особливостей особистісного розвитку дітей, що виховуються поза сім’єю, свідчать про те, що особистість в тому розумінні, яке склалося в сучасній науці, у них виявляється несформованою або слабо сформованою. У дітей, зростаючих в дитячих установах, спостерігається не просто відставання або недорозвинення особистісних утворень, а інтенсивне формування деяких, принципово інших механізмів, що дозволяють дитині пристосуватися до життя в дитячому будинку і тим самим як би заміняючи їй особистість [7].

Інтеграція дитини-сироти в родину забезпечується через врахування попереднього досвіду дитини і раніше набутих звичок, адекватної підтримки наявних зв'язків з біологічною ріднею чи близькими. Зафіксовано, що віковий фактор впливає на тривалість адаптаційного періоду, який коливається між 0,5 року (для дітей до 3-х років) та 1,5 років (для підлітків) та на його наповненість. Для прийомних дітей раннього та дошкільного віку – від емоційного прийняття сімейного оточення до розуміння свого членства в родині, а для підлітків в зворотній спрямованості – від прийняття родини на когнітивному рівні до емоційно-емпатійного. Проходження дитиною адаптації може переобтяжитися симптоматикою перерваного розвитку, спровокованого новою ситуацією – входженням в прийомну сім'ю. Здатність до відновлення – не просто органічно притаманна людині риса характеру – це похідна від того, як люди сприймають, оцінюють, знаходять підхід і долають стреси та складні проблеми. Тому вона залежить від сукупності певних якостей, вмінь, характеристик [5].

Отже, з вище викладеного, робимо висновок, що причини, які визначають соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування такі:

- наслідкові фактори та анатомо-фізіологічні порушення центральної нервової системи (спадкова обтяжливості алкоголізмом, наркоманією);
- проблеми внутрішньоутробного розвитку дитини, небажана вагітність, спотворення життєво важливої взаємодії під час внутрішньоутробного розвитку між матір'ю та дитиною, порушення сенсорних, гуморальних (зв'язок між усіма органами організму через рідинні середовища: кров, лімфу, тканинну рідину) зв'язків між ними;
- різноманітні види депривації дитини (материнська, сенсорна, психологічна, емоційна, соціальна тощо);
- вплив середовища, де виховується дитина-сирота (педагогічна занедбаність);
- недоліки в організації виховного процесу в закладах державної опіки.

Звичайно, це не може не відобразитися на подальшому житті дитини-сироти. Аналіз соціально-психологічних особливостей дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в умовах інтернатних закладів, дає підстави для розробки ефективної технології підготовки дітей зазначеної категорії до влаштування до прийомних сімей. Цій проблемі буде присвячено наступне дослідження.

Література

1. Капилина М. Социальные сироты: привязанность к родителям Ч. 1 / М. Капилина. – Режим доступу : <http://www.miloserdie.ru/index.php?ss=1&s=7&id=11770>.

2. Шахманова А. Ш. Воспитание детей-сирот дошкольного возраста / А. Ш. Шахманова / под ред. С. А. Козловой. – М. : Изд. центр „Академія”, 2005. – 192 с. **3. Бодалев А. А.** Психология о личности / А. Бодалев – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988 – 188 с. **4. Ежов И. В.** Программа психологического обеспечения духовного развития личности Яснополянского детского дома / И. В. Ежов. – Ясная Поляна, 1997. – С. 56 – 62. **5. Бевз Г. М.** Соціально-психологічні чинники виникнення та розвитку прийомного батьківства : автореферат дис. на здобуття канд. психол. наук : 19.00.05 / Галина Михайлівна Бевз ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2001. – 28 с. **6. Наша сім'я** (методичні рекомендації прийомним батькам) / Н. М. Комарова, Г. М. Бевз, Л. С. Волинець та ін. – К. : УІСД, 1999. – 153 с. **7. Прихожан А. М.** Психология сиротства. – 3-е изд. / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с. **8. Бутрим Т. В.** Записки приёмной матери / Т. В. Бутрим, А. В. Маглыш, Н. С. Поспелова, В. П. Забавская. – Режим доступа : <http://www.child.of.by/index.php?id=4>.

Ігнатенко К. В. Соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Стаття присвячена проблемі дослідження соціально-психологічних особливостей дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в умовах інтернатних закладів. Розглянуто вплив біологічних фактори та сім'ї на становлення особистості дітей-сиріт та наслідки цього впливу, що виражаються у розладі пізнавальної, емоційно-вольової та поведінкової сфер відношень дітей-сиріт.

Ключові слова: соціально-психологічні особливості, діти-сироти, біологічні фактори розвитку, інтелектуальний розвиток, емоційно-вольовий розвиток, етичний розвиток, депривація.

Ігнатенко Е. В. Социально-психологические особенности детей-сирот и детей, оставленных без попечения родителей.

Статья посвящена проблеме исследования социально-психологических особенностей детей-сирот и детей, оставленных без родительского попечения, которые воспитываются в условиях интернатных учреждений. Рассмотрено влияние биологических факторов и семьи на становление личности детей-сирот, и последствия этого влияния, которые выражаются в расстройствах познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер отношений детей-сирот.

Ключевые слова: социально-психологические особенности, дети-сироты, биологические факторы развития, интеллектуальное развитие, эмоционально-волевое развитие, этическое развитие, депривация.

Ignatenko K. Social-psychological features of children-orphans.

The article is devoted the problem of research of psychological features of orphans, that educated in the conditions of child's houses. Influence of biological factors and family is considered on becoming of personality of children-orphans, and consequence of this influence, which are expressed in disorders of cognitive, emotional-volitional spheres of relations of children-orphans.

Key words: social-psychological features, children-orphans, biological factors of development, intellectual development, emotional-volitional development, ethics development, deprivation.

УДК 316.613:159.922.27

Калько Р. М.

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Слід зазначити, що сукупність певних соціальних умов життєдіяльності особи утворюють складне багаторівневе утворення, яке відображає конкретні прояви суспільних стосунків, що мають місце у суспільстві в якому живе та розвивається дитина молодшого шкільного віку. Подібні процеси проявляються у ході соціалізації, коли молодший школяр адаптується до певного середовища, засвоюючи суспільну навичку та формуючи свій власний соціокультурний досвід. Врешті-решт, особа пристосовується до суспільства, яке формує кожного свого члена у відповідності до власної культури [1, с. 133]. Тому, одна із необхідних умов формування соціокультурного досвіду особистості – це наявність соціального середовища, яке супроводжує людину протягом усього життя. Соціальне середовище з певними умовами життя, міжособистісними відносинами, світом моральних та духовних цінностей не тільки сприяє, але і незримо втягує кожного у певну формалізовану діяльність, завдяки чому особа виробляє особисті погляди, набирає певних навиків та формує суспільний досвід.

Отже, соціальне середовище – складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце в суспільстві, у якому живе та розвивається особистість [2, с. 23]. У творчій спадщині відомих психологів та педагогів (Г. Андрєєва, Л. Виготський, В. Семенов та ін.) розглядається *соціальне середовище* з позиції інтеграції в ньому дитини і досліджується як суб'єктивно пережита дитиною об'єктивна реальність. „Вростання звичайної дитини в цивілізацію являє собою єдиний сплав з процесами його органічного дозрівання. Обидва ці шляхи розвитку – природній та культурний – співпадають та зливаються один з одним. Обидва ряди змін взаємопроникають один в одного та

утворюють, по суті, єдиний ряд соціально-біологічного формування особистості” [3, с. 31]. Разом з тим, вплив соціального середовища в початковій школі досі належним чином не досліджений.

У соціально-педагогічній науці поряд з терміном *соціальне середовище* широко використовуються і більш вузькі поняття як „*соціально-педагогічне середовище*” (А. Капська), „*освітнє середовище*” (В. Ясвін), „*життєве середовище*” (Г. Ковальов), „*мовленнєве середовище*” (А. Богуш) та „*соціокультурне середовище*” (І. Рогальська). Я. Корчак [4] виділяє такі типи середовища: „догматичний”, „ідейний”, „безтурботного споживання”, „зовнішнього лоску та кар’єри”. Найбільш поширеним є „догматичний” тип освітнього середовища, який характеризується наявністю жорстоких традицій та авторитету, дисципліни, „веління як абсолютний закон”, „необхідність як життєвий імператив” [4, с. 77].

В контексті ідей М. Мід та І. Кона, про взаємозв’язок моделей соціалізації з типом суспільств, названі Я. Корчаком типи соціального середовища відповідають, у першу чергу, префігуративній культурі традиціоналістського суспільства, що базується на беззаперечних авторитетах, які можна нав’язувати молодшому поколінню. Більш розповсюджена постфігуративна та конфігуративна культура сучасного суспільства потребує інших основ для виділення соціального середовища. Подібні основи будуть базуватись не на ідейних, а на прагматичних засадах суспільно-значимих очікувань молодших школярів, які можуть матеріалізуватись у зміст соціального виховання відповідними соціальними інститутами.

В свою чергу, І. Рогальська виділяє соціокультурне середовище та розглядає питання його впливу на формування особистості дитини. Враховуючи педагогічні чинники, які визначають своїм завданням формування особистості, здатної розуміти світ природи, суспільства, сприймати себе у світі і світ у собі, авторка відзначає, що з таких позицій дитина водночас є предметом впливу середовища, в якому вона народилася, та обставин, у яких вона росте та розвивається; об’єктом цілеспрямованого та стихійного, систематичного та епізодичного, довготривалого та одномоментного впливу; суб’єктом різних видів діяльності: комунікативної, ігрової, навчальної, трудової тощо; особистістю, яка уособлює багатомірне ставлення до світу, інших людей самої себе; індивідуальністю, яка відрізняється лише їй властивими особливостями, своєрідною сукупністю властивостей та якостей, та їх прояву [1, с. 140].

Обґрунтувати гіпотезу дослідження про соціальне середовище як підґрунття що створює необхідні умови для формування соціокультурного досвіду молодшого школяра.

Соціальне середовище є основою для входження дитини в суспільні відносини в процесі її виховання та формування соціокультурного досвіду. Ш. Амонашвілі писав: „Дитина формується у середовищі, без

середовища дитини як людської істоти не існує” [5, с. 19]. Н. Крупська наголошувала: „Вихованням дитини займаються не тільки окремі люди...але і оточуюче середовище, весь суспільний лад” [6, с. 347].

Існування середовища залежить від багатьох чинників, зокрема від соціальних інститутів та його членів, їх взаємин та умов життєдіяльності. Сучасні дослідники (О. Безпалько, А. Мудрик та інші) виділяють макрота мікрорівні у структурі соціального середовища. Макрорівень соціального середовища – це система соціальних відносин у суспільстві. До його структури та змісту належить сукупність багатьох факторів, зокрема економічних, правових, ідеологічних, культурних тощо. Вони впливають на індивідів як безпосередньо – через закони, соціальну політику, цінності, норми, засоби масової інформації, так і опосередковано через вплив на малі групи, до яких належить індивід. Мікрорівень соціального середовища являє собою конкретні умови життя особистості (сім'я, сусідство) та умови в середовищі найближчого оточення (вулиця, тип поселення, навчальний або трудовий колектив, громадські організації, формальні та неформальні об'єднання) [3, с. 23].

Отже, основним фактором, який включає дитину в процес набуття соціокультурного досвіду є оптимальне співвідношення двох взаємозаперечних, але і взаємозалежних один від одного процесів: засвоєння суспільного досвіду та самостійне набуття дитиною індивідуального досвіду. Основними шляхами реалізації подібного досвіду є три головних шляхи.

По-перше, стихійне набуття соціокультурного досвіду пов'язане з тим, що дитина не може існувати у культурному вакуумі, і її оточуючий світ організований за принципом культурних артефактів як модусів онтологічного змісту, які ретранслюють, в тому числі, і соціальний досвід. Переживаючи у повсякденних відношеннях з оточуючим світом, дитина відкриває численні соціальні почуття, які стимулюють пошук себе у соціумі, на основі чого відбувається формування власної егоконцепції індивідуума.

По-друге, соціокультурний досвід опановується як цілеспрямований процес в результаті діяльності спеціально організованих інституцій освітянського виховного та навчальних напрямків. Найбільш важливе буде знайомство з народною мудрістю через національні традиції, що вчать дитину виділяти проблему, розмірковувати над шляхами її розв'язання та практичною діяльністю з реалізації оптимального варіанту вирішення. Вміння знаходити відповіді на виклики життя і відрізняє активно соціалізовану особу.

По-третє, процес зазначеного соціального становлення може відбуватись як спонтанна дія. Так, Дж. Боулі показує, що людина успадковує певні знання в результаті „генетичної пам'яті” як верхівку пристосувальних досягнень попередніх поколінь, яке набуло людство в ході свого розвитку [7, с. 173].

Таким чином, соціальний досвід може набуватись як свідомо, так і несвідомо шляхом залучення культурних практик рідного народу – до архетипів індивідуального та колективного несвідомого. Згадані шляхи також реалізуються не тільки на макрорівні людського суспільства, але і в мікрорівні сім'ї. Ці межі умовно об'єднує дитяче співтовариство, яке значно вужче суспільства, але і значно ширше сімейного співтовариства. Носієм подібного дитячого соціуму буде дитяча субкультура.

Базуючись на працях Ю. Богинської, Л. Варяниці, Н. Гавриш, І. Рогальської, С. Курінної, О. Малахової та інших [8] наведемо визначення дитячої субкультури як динамічного соціального, психологічно-культурного, автономного утворення зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїм фольклорним надбанням та ігровим комплексом [8, с.104]. Структура дитячої субкультури має наступні компоненти: дитячий фольклор, дитяча словесна творчість, дитячий правовий кодекс, дитячі ігри, дитячий гумор, релігійні уявлення, дитяче філософствування, естетичні уявлення, дитячі інтереси, табування. Як видно з наведеного прикладу, дитяча субкультура базується на тих самих принципах, що й інші співтовариства (тотем і табу). Регламентация тотемічних (заохочувальних) ознак показує перспективу соціальної педагогіки співпраці, яка полягає у накопиченні соціального досвіду конструктивно-позитивним шляхом.

Так, сучасні дослідники В. Балушок, В. Пропп та інші, пов'язували фольклор із соціальним становленням дитини у власному соціумі. На думку В. Балушок, фольклор – є важливою системою виховання, що відома людству із часів архаїчного суспільства первісної доби, коли за допомогою ініціаційних дій дитина прилучалась до світу дорослих та легітимізувалась у новій для себе ролі. У віці 6-ти – 8-ми років у давніх слов'ян відбувалось відокремлення дітей від общини шляхом ритуальних глузувань, та переселення на нове місце через посвячувальні обряди. Ознаки подібного місця (у лісі, за річкою) сприймались як перебування на „тім світі”. В лісовому таборі посвячувані переживали ритуальну смерть, що є головною рисою лімінальної фази ініціації, при цьому мало місце не просто символічне умертвіння ініційованого, але й „проковтування” його чудовиськом – Змієм, володарем потойбічного світу. У подальшому ініціант „випльовувався”, одержуючи при цьому таємні знання. Все це досягалось шляхом пролазіння ініціанта крізь пащу і нутро макету опудала міфічного чудовиська. В цей же час проводили обрядову стрижку волосся, що теж означало символічну смерть і потрапляння в потойбічний світ. Вмираючи у своїй старій іпостасі, посвячувальний „перероджувався” на тварину (вовка, рідше ведмедя) і ставав членом чоловічого союзу. В часі подібні ініціації приурочувались до новорічних свят, що виступали „космічними ініціаціями”. В такий спосіб здійснювалися синхронізація і включення в єдину систему ритуалів окремих циклів – календарного та життєвого, а також обрядів общинної соціалізації. У подальшому „звір” знову стане Людиною й

приблизно у віці повноліття повернеться у рідну оселю збагачений життєвим досвідом та соціальними зв'язками [9, с. 188 – 190].

В сучасному суспільстві подібний процес набуття досвіду лишається у дитячому фольклорі, який звичайно спрощує всю велич архаїчної ініціації до розважальної розповіді. Так, Дракон у сучасних казках перетворюється у ящірку або жабу, а казкова хата на курячих ніжках стає звичною нам школою, у якій дитина, завдяки колективній дитячій субкультурі, набуває соціокультурного досвіду. Так, згаданий процес відбувається в три головних етапи. На першому відбувається адаптація дитини до колективу. При цьому відбувається максимальне зменшення ваги власної особистості порівняно з іншими надособистісними факторами. Дитина фактично розчиняється в колективі, як мікросоціумі. Це пов'язано з тим, що на початку життя людина взагалі не має поняття свого власного „Я”. Дитина продовжує психологічну стадію життя ембріона як частини материнського тіла. Подібні практики, в тому числі загальнокультурні, характерні для східного світогляду. Так, А. Лук'янов та інші представники радянської синологічної школи, трактують даосизм та, частково, конфуціанство як стан особистості, подібний ненародженій дитині. Для європейської культури подібні практики є екзотичним явищем, але далеко не чужим, про що свідчить періодичне захоплення східними традиціями, починаючи з доби Просвітництва.

Перший етап показує можливість повного розчинення в масі собі подібних будь-якої дитини і тому не може вважатись ані бажаним, ані завершеним. Тому, особистість переходить до наступного етапу, який ставить собі за мету максимальну персоніфікацію власної самості й піднесення нічим неприкметну рису особистості до носія власної індивідуальності та духовності. Якщо перший етап максимально виділяє вимоги та особливості суспільства, а другий етап – особистості, неодмінно виникає трагічний конфлікт між першим та другим, і пошуки його розв'язання. Третій етап, по суті, є інтегрованим. У ньому, намічені попередніми етапами, показники вступають між собою в діалог, і шукають певний компроміс [10].

Незважаючи на всі різнобічні особливості соціального середовища, в якому відбувається формування соціокультурного досвіду молодшого школяра його родовою ознакою буде „природний” характер соціального виховання. Тому, доречно звернутись до природних фізіологічних особливостей молодшого шкільного віку. Розглянемо основні етапи дошкільного та молодшого шкільного розвитку, які визначають залучення дитини до певних культурних матриць. Ще, не досягши року, дитина вже бере участь у громадському житті, залучаючи до певних предметів увагу дорослих. У такий спосіб діти демонструють не тільки розуміння того, що інші можуть бачити те, що бачать вони, але також упевненість, що дорослі обов'язково подивляться на те, до чого діти виявили цікавість. До двох років лялька у дітей вже робить якісь дії, немов вона оживає й діє сама по

собі, тобто у дітей з'являється здатність уявляти інших людей як незалежних агентів (або акторів). Більшість трьохлітків вже здатні покласти на одну ляльку виконання декількох видів діяльності, пов'язаних із роллю, що говорить про розуміння ними соціальної ролі. Частіше всього, до четвертого року життя дитина повністю засвоює рідну мову. Завдяки цьому, дитина здатна вже брати участь у складних соціальних взаємодіях відповідно до етнічних культурних моделей (архетипи індивідуального несвідомого). Одночасно дитина може виявляти також загальнолюдські реакції (архетипи колективного несвідомого). У пізньому дошкільному віці дитина здобуває здатність комбінувати ігрові ролі більше складним образом (наприклад, уявляє, що вона лікар і одночасно батько). Більшість шестирічних дітей можуть уявити, що вони одночасно виконують кілька ролей. У дошкільному віці діти розглядають власне „Я” і свій розум просто як частини тіла. Однак в 7-8 років вони вже починають розрізняти розум і тіло й розуміти, що люди унікальні не тому, що виглядають по-різному, а тому що кожна людина має свої почуття й думки. Діти починають інтуїтивно приходити до визначення власного „Я” і розпізнавати розходження між психологічними й фізичними властивостями. Число критеріїв, на підставі яких діти створюють подання про інших людей, постійно росте по мірі дорослішання дітей. Найінтенсивніший розвиток ми можемо спостерігати з 7 до 8 років, потім темпи змін у концептуалізації вповільнюються. Фактично, розходження між дітьми 7 і 8 років частіше бувають більше значними, ніж розходження між 8-літніми та 15-літніми [10].

Одночасно відбуваються процеси адаптації до сучасного суспільства. Якщо в сім'ї дитина є невід'ємною частиною мікросоціуму, питання про адаптацію просто не може бути поставлене, швидше батьки адаптуються до дитини, ніж вона до них. Але це зовсім не означає, що в подібному штучному середовищі можна реально існувати тривалий час. Обов'язково є вихід за межі сім'ї й зіткнення з оточуючим суспільством.

Е. Фром та його послідовники не без іронії зазначали, що людину протягом життя вчать сотням наук і мистецтв, хоча особистість потребує однієї науки – мистецтва жити у суспільстві. Подібна наука теоретично може базуватись навколо кількох наріжних питань: людина повинна мати можливість спостереження за тим, як діють інші в подібних ситуаціях; людина повинна мати певний взірць для наслідування, що зводиться до релігійного естетичного або культурного ідеалу; людина повинна передбачати майбутнє, щоб до такого майбутнього встигла підготуватись.

Перша ситуація є варіантом ігрового сенсу життя, що зводить людську діяльність до гри. Теоретично можливим є два основних варіанти: 1) гра з неповною інформацією, де переваги отримує той, хто може отримати додаткові знання; 2) гра з вичерпною інформацією, коли не йдеться про отримання додаткових даних. Перший варіант характерний, наприклад, для тоталітарних систем, в яких таємницею

могла бути оголошена будь-яка інформація. Зайве говорити, що її носій мав суттєві переваги, а для інших передбачається здобуття нового невідомого знання. Інформаційне суспільство постмодерну не може зробити таємницею такий великий обсяг інформації, але це зовсім не означає, що людиною в такому суспільстві не можна маніпулювати. Особистість просто губиться у інформаційному морі рівнозначних повідомлень. Отже, процес здобуття нового знання поступається місцем більш надійній системі пошуку готових даних.

Друга ситуація є логічним продовженням першої і пов'язана з тим, що серед таких готових даних не має і не може бути дійсно сталих авторитетів. Це пов'язано з тим, що сучасники у медійному середовищі плекають постмодерну популярність, а не славу та компетентність традиційного суспільства. Так як тривалий і тяжкий пошук істини не придатний для того, щоб відбуватися на очах публіки, увагу якої навряд чи можна привернути. Ідеали замінюються псевдоідеалами. Незаперечний авторитет фахівця вимушений змагатися із псевдоавторитетами (спортсменами, зірками естради, переможцями лотерей, терористами), і в таких перегонах у нього мало шансів на успіх [11, с. 168]. Таким чином, у сучасному суспільстві, не зважаючи на величезну кількість інформації та ідеалів для наслідування, у дитини мало шансів навчитися жити, спостерігаючи за реальною реакцією людей у подібних ситуаціях.

Проблеми перцепції третього варіанту є надзвичайно складними для будь-якої точної науки, оскільки передбачають біфуркаційний, а не лінійний розвиток реальної ситуації, тому майбутнє, починаючи із примітивних міфів архаїчного суспільства до струнких монотеїстичних концепцій світоглядних цивілізаційних концептів, передбачається виключно у художніх творах.

У традиційному суспільстві людина з дитинства могла прилучитись до певних культурних кодів цивілізаційного досвіду, використовуючи релігійний, освітній та інші позаринкові методи легітимізації набутого статусу. Подібний символічний духовний капітал був набагато важливішим за реальні матеріалістичні цінності. В добу постмодерну суспільство секуляризовано та дегуманізовано, отже традиційні засоби набуття соціокультурного досвіду вже не існують. Але від цього нікуди не зникає потреба, особливо у молодшому шкільному віці, формування соціокультурного досвіду у шкільному колективі, а потім і в суспільстві.

Подібний процес найкраще досліджений у соціальній педагогіці, яка розглядає обставини, в яких дитина живе та виховується. Історично подібний процес започаткований класичною педагогікою XVIII століття, а саме французькими просвітниками Ж.-Ж. Руссо, Д. Вольтером та іншими, та їхніми російськими послідовниками А. Бестужевим, М. Ломоносовим, О. Радіщевим та іншими. Витоки наукового дослідження щодо розв'язання проблеми формування соціокультурного досвіду та особливостей впливу на цей процес соціального середовища

знаходимо в роботах зарубіжних вчених Г. Тарда, Г. Гоббса, Дж. Дьюї, Т. Парсонса, З. Фрейда та інших. На сучасному етапі теоретичне осмислення формування соціокультурного досвіду як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів її практичної реалізації як педагогічної мети поступово дедалі більше привертають увагу науковців. Помітний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми належить таким дослідникам, як Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузь. Різні аспекти впливу соціального середовища висвітлюються в працях І. Беха, М. Лукашевича, І. Печенко, Т. Кравченко, Л. Куликової, Б. Братуся. Особливий інтерес вони становлять у зв'язку з дослідженням сутності та особливостей формування соціокультурного досвіду дитини.

Загальнотеоретичним підґрунтям подібних процесів, його фізіологічною основою буде розрізнення фізичних меж власного тіла від усього іншого світу. Відокремлення особистості спочатку від фізичного світу, а потім від соціального і є досить складним процесом, що триває все життя. Дитина вчиться встановлювати розходження між іншими людьми за іменами та іншими прикметами. Так, поступово його свідомість рухається від імен, які характеризують статуси, до специфічних імен, що позначають окремих індивідів, включаючи його самого. У віці біля півтора року дитина починає використовувати поняття „Я”, усвідомлюючи при цьому себе як окрему людську істоту. Накопичуючи соціальний досвід, дитина вчиться штучно формувати образи різних особистостей і, в тому числі, образу власного „Я”. Усе подальше формування людини як особистості – це побудова власного „Я” на основі постійного порівняння себе з іншими, такими самими неповторними особистостями. У такий спосіб здійснюється поступове створення особистості з унікальними внутрішніми якостями й одночасно зі сприйнятими загальними для її соціального оточення універсальними якостями, які досягаються через групове спілкування, груповий досвід. Найбільш відомими науковими поясненнями подібного процесу є теорії Ч. Лантухі, Є. Кельвіна, В. Хольтсмана, Дж. Міда, А. Халера та інших дослідників.

Дж. Мід розрізняв три стадії процесу навчання дитини стосовно виконання дорослих ролей. Перша – підготовча стадія (у віці від 1 до 3 років), під час якої дитина імітує поведження дорослих без якогонебудь розуміння (наприклад, дівчинка карає ляльку). Друга стадія, яка носить назву ігрової (в 3-4 роки), настає тоді, коли діти починають розуміти поведження тих, кого вони зображують, але виконання ролі нестале. Третя – заключна стадія (у 4-5 років і далі), у якій рольове поведження стає зібраним і цілеспрямованим, проявляється здатність відчувати ролі інших акторів. У ході подібного процесу індивід, проходячи послідовно всі стадії входження в інші ролі, розвиває здатність бачити своє власне поведження у взаємозв'язку з іншими індивідами, і відчувати на собі їхню реакцію. Через усвідомлення інших ролей, а також почуттів і цінностей інших, у свідомості особистості формується

„узагальнений інший”. Він є грубим порівнянням зі стандартами й цінностями суспільства. Повторюючи прийнятну роль „узагальненого іншого”, індивід формує свою концепцію „Я”. Недостатня здатність адаптуватися до іншої точки зору, приймати на себе ролі інших індивідів може негативно позначатися на розвитку особистості. Так, у деяких груп молоді з помітними ознаками поведінки та які є замкнутими у межах своєї групи, зареєстроване невміння приймати інші ролі, а отже, бачити себе в очах інших, що негативно позначається на розвитку й розумових здібностях особистості.

З урахуванням цих та інших підходів у дітей молодшого віку починає формуватись своя соціальна позиція, яка забезпечує якісно нове розуміння соціального середовища, що є фундаментом для самоутвердження в колі однолітків та органічних передумов для набуття соціокультурного досвіду. Не важко звернути увагу на те, що стадії формування соціокультурного досвіду є ідентичними в педагогіці, соціології та дитячому колективі. Адаптація, персоналізація та інтеграція дитини як етапи соціалізації відповідають основним можливим варіантам, який є моделлю всього суспільства. Тому, театральна вистава, наприклад, дитячого шкільного театру є моделлю соціалізації особистості у тогочасному суспільстві і одночасно методом легітимізації свого власного соціального статусу. З іншого боку, визначені Ж. Піаже операційні стадії соціалізації від найпростіших до складних колективних фактично зводяться до виділених Д. Смелзер ігрових стадій соціалізації, гра як мистецтво та естетична діяльність (М. Спенсер, В. Вундт), природна діяльність (Ф. Шіллер) та ігрового способу буття у класичних дослідженнях Й. Гейзінга. Теоретичне обґрунтування та практична робота у визначеному напрямку буде сприяти усвідомленню соціальної педагогіки як центру проблемної напруги усієї гуманітарної науки.

Література

1. Рогальська І. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід / І. Рогальська – К. : Міленіум, 2008. – 400 с. **2. Выготский Л.** Собрание сочинений : в 6-ти. – Т. 3. Проблемы развития психики / Л. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с. **3. Безпалько О.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. / О. Безпалько – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с. **4. Корчак Я.** Как любить ребенка / Я. Корчак – Екатеринбург : У-Фактория, 2003. – 352 с. **5. Амонашвили Ш.** Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. Амонашвили. – К. : „Освіта”, 1991. – 111 с. **6. Крупская Н. К.** Педагогические сочинения : в 10-ти т. / Н. К. Крупская. – Т. 2. – М. : АПН РСФСР, 1957 – 348 с. **7. Боули Дж.** Привязанность / Дж. Боули. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с. **8. Діти і соціум:** Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 386 с. **9. Балушок В.** Обряди ініціацій

українців та давніх словян / В. Балушок. – Львів-Нью-Йорк : Вид-во Коць, 1998. – 216 с. **10. Мудрик А.** Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / А. Мудрик. – М. : Академия, 2003. – 200 с. **11. Бауман З.** Индивидуализированное общество / З. Бауман – М. : Логос, 2005. – 390 с.

Калько Р. М. Вплив соціального середовища на формування соціокультурного досвіду молодшого школяра.

В статті розкривається та аналізується вплив соціального середовища на формування соціокультурного досвіду молодшого школяра. Досліджується гіпотеза про соціальне середовище як підґрунття, яке створює необхідні умови для формування соціокультурного досвіду. Автор робить висновок, що у дітей молодшого віку починає формуватись своя соціальна позиція, яка забезпечує якісно нове розуміння соціального середовища, що є фундаментом для самоутвердження в колі однолітків та органічних передумов для набуття соціокультурного досвіду.

Ключові слова: соціальне середовище, соціокультурний досвід, культуротворчий підхід, молодші школярі.

Калько Р. М. Воздействие социальной среды на формирование социокультурного опыта младшего школьника.

В статье раскрывается и анализируется влияние социальной среды на формирование социокультурного опыта младшего школьника. Исследуется гипотеза о социальной среде как основания, которое создает необходимые условия для формирования социокультурного опыта. Автор делает вывод, что у детей младшего возраста начинает формироваться своя социальная позиция, которая обеспечивает качественно новое понимание социальной среды, что является фундаментом для самоутверждения в кругу ровесников и органических предпосылок для обретения социокультурного опыта.

Ключевые слова: социальная среда, социокультурный опыт, культуротворческий подход, младшие школьники.

Kalko R. Impact of social environment on the formation of sociocultural experience junior student.

The influence of social environment on forming of sociocultural experience of the junior pupils is analyzed in the article. The hypothesis about social environment as a foundation which creates the necessary conditions for forming sociocultural experience is researched. The author draws a conclusion that junior pupils begin to form their own social position which provides qualitative new understanding of social environment that is a foundation for selfapproving among the pupils of their own age and organic premises for getting the sociocultural experience.

Key words: social environment, sociocultural experience, cultural and creative approach, junior pupils.

УДК 37.013.42:343.261-052-053.2

Караман О. Л.

ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ

Визначення сутності і змісту соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах є однією з найактуальніших проблем соціально-педагогічної теорії і практики в контексті реформування сучасної пенітенціарної системи України відповідно до міжнародних стандартів виконання і відбування покарань.

Структурний підхід до визначення сутності і змісту соціально-педагогічної роботи дозволяє розглядати її як складну систему взаємопов'язаних компонентів, змістовний аналіз яких і є підставою для цього визначення. До основних компонентів соціально-педагогічної роботи як системного утворення сучасні дослідники в галузі соціальної педагогіки (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська та ін.) відносять суб'єкт, об'єкт, мету, завдання, принципи, сфери, функції, зміст, етапи, технології, результат.

Одним із системоутворюючих елементів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими виступають її функції.

За визначенням словника іноземних мов *функція* (від лат. function – виконання) – обов'язок, коло діяльності, призначення [6, с. 556]; роль, яка виконується суб'єктом або об'єктом у певній сфері діяльності [12].

Основою для визначення функцій соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими є використання функціонального підходу, який передбачає виявлення кола та призначень професійної діяльності (функцій) суб'єктів соціально-педагогічної роботи пенітенціарного закладу.

Визначенням і характеристикою загальних функцій соціально-педагогічної діяльності займалися І. Зверева, О. Безпалько, А. Капська, М. Галагузова та інші. Основними *функціями* соціально-педагогічної діяльності вчені називають *комунікативну, організаторську, діагностичну, прогностичну, охоронно-захисну, попереджувально-профілактичну, соціально-терапевтичну, корекційно-реабілітаційну* та інші [1; 7; 10; 11].

Крім зазначених функцій дослідники в галузі пенітенціарної педагогіки В. Литвишков та А. Митькіна виділяють *теоретичну, аналітичну, практичну* [4, с. 14], а дослідники в галузі пенітенціарної соціальної роботи С. Лузгін, А. Сухов, В. Жуков, М. Галагузова – *режимну, виховну, освітню, трудову, управлінську, ресоціалізуючу, правозахисну, реадaptaційну, морально-гуманістичну, соціально-психологічну, соціально-медичну, соціально-побутову, координаційну, організаційно-виконавчу, рекламно-пропагандистську* функції [8, с. 35 – 38; 9, с. 51 – 52].

Чітко ж визначених функцій соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах ми не знаходимо в жодному дослідженні.

Отже, метою статті є визначити й охарактеризувати функції соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах. Для досягнення цієї мети ми будемо триматися наступної логіки: спочатку узагальнимо й систематизуємо всі функції соціально-педагогічної діяльності, що обґрунтовуються сучасними вченими, а потім охарактеризуємо їх через призму цілей та завдань сучасної пенітенціарної політики України.

Під час аналізу наведених вище систем функцій соціально-педагогічної діяльності, пенітенціарної педагогіки, пенітенціарної соціальної роботи ми дійшли висновку, що вони не суперечать, а лише доповнюють одне одного і є однаково значущими для пенітенціарної соціально-педагогічної роботи, оскільки вона виступає інтегративним видом професійної діяльності, що включає в себе, передусім, соціальний і педагогічний аспекти.

Сучасна державна пенітенціарна політика України спрямована на реалізацію принципів гуманізму, демократизму, пріоритету загальних прав і свободи людини, індивідуального та диференціального підходу до засуджених у процесі їх ресоціалізації. При цьому *ресоціалізація* засуджених розглядається як основна мета виконання кримінальних покарань, а також як один із шляхів досягнення найвищої цілі пенітенціарного процесу – захист інтересів особи, суспільства і держави; запобігання вчиненню нових злочинів [3, с. 3 – 4].

Під ресоціалізацією треба розуміти процес виправлення засудженого, формування у нього правослужняної поведінки, стимулювання становлення особи на таку життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам, на основі відновлення, збереження та розвитку соціально корисних якостей і відносин особистості як під час виконання покарання, так і подальшого життя на волі [3, с. 4; 5, с. 9]. Отже, ресоціалізація – це мета, процес і результат всього пенітенціарного процесу.

Серед основних засобів досягнення мети ресоціалізації кримінально-виконавче законодавство України називає соціально-виховну роботу [3, с. 4], що й є предметом нашого дослідження. Крім того, сучасні дослідники пенітенціарного процесу вивели закономірність, яка полягає в тому, що чим більше колектив співробітників пенітенціарного закладу наближається до педагогічного, об'єднаного спільною метою ресоціалізації засуджених, тим вище показники ефективності його діяльності [5, с. 14].

Отже, ресоціалізація є не тільки і не стільки метою кримінально-виконавчого законодавства, скільки метою соціально-педагогічної роботи пенітенціарного закладу, оскільки вона є соціальною за спрямованістю і педагогічною за змістом.

І успішність досягнення цієї мети, за думкою М. Стурова, В. Синьова та інших, залежить, перш за все, від того, наскільки весь

колектив співробітників пенітенціарного закладу наближається до педагогічного, об'єднаного спільною метою ресоціалізації.

Із наведених вище міркувань можна зробити висновок, що соціально-педагогічні функції повинні виконувати не тільки фахівці з педагогічною, соціально-педагогічною чи психологічною освітою, а й весь персонал пенітенціарного закладу. Саме тому наведені на початку статті різними вченими функції соціально-педагогічної діяльності, доповнені функціями пенітенціарної педагогіки та соціальної роботи, доцільно поділити на дві групи: *загальнопрофесійні* й *специфічні*.

Перша група *загальнопрофесійних функцій* виконується сумісно всіма суб'єктами діяльності виховної колонії – персоналом колонії – і детермінована загальною метою – ресоціалізація неповнолітніх засуджених. Результат ресоціалізації може бути оцінений позитивно лише в тому випадку, якщо буде досягнута поспенітенціарна ресоціалізація, що включає правослухняну поведінку, відновлення комплексу соціально корисних якостей, повноцінне повернення неповнолітнього громадянина в суспільство. Прогресивна пенітенціарна філософія затверджує необхідність у процесі виконання покарання не тільки збереження людського в людині, але й позитивного розвитку, поновлення й формування індивідуального й соціального в обличчі засудженого, здібності задовольняти потреби власними зусиллями. До загальнопрофесійних функцій соціально-педагогічної роботи всього персоналу колонії ми відносимо *режимну, виховну, освітню, трудову, правозахисну, соціально-медичну, соціально-побутову, рекламно-пропагандистську, координаційну, організаційно-управлінську*. Стисло охарактеризуємо їх.

Змістом **режимної функції** є забезпечити такі умови відбування покарання, які б були сумісними з людським достоїнством і суспільними нормами, тобто підтримати, підняти людину, а не опустити її до рівня тварини; підтримувати й укріпляти зв'язки засудженого з родичами й друзями в інтересах засуджених та їх сімей; допомагати в реалізації можливості спілкуватися з представниками зовнішніх соціальних інституцій для збереження соціальних зв'язків; надання можливостей задовольняти свої потреби релігійного, духовного чи морального змісту; недопущення дисциплінарного впливу, пов'язаного з колективними жорстокими, нелюдськими або такими, що принижують достоїнство, видами покарань; надання засудженому можливості виступати у свій захист, суворе дотримання законів і нормативних актів, недопущення погіршення фізичного або психічного здоров'я засудженого тощо.

Сучасне прогресивне розуміння режиму передбачає перехід від карально-репресивного до гуманістичного підходу забезпечення трьох основних завдань: ізоляції, підтримки порядку й безпеки, охорони й захисту прав засуджених.

Виховна функція персоналу виховної колонії полягає в утворенні умов для всебічного правового, морального, трудового, художньо-

естетичного, фізичного розвитку; задоволення потреб в реалізації внутрішніх потенціалів і самореалізації особистості засудженого в період крайнього загострення його протиріч із суспільством й самим собою; формування навичок правослухняної поведінки, почуття відповідальності, зацікавленості у власному виправленні, прагнення до самовдосконалення, мотивації до співпраці засуджених та їх об'єднань з персоналом і адміністрацією на підставі педагогіки співробітництва; здійснення виправно-дисциплінарного впливу на основі дотримання педагогічних вимог тощо.

Таким чином, виховна робота набуває ціннісно-орієнтованого характеру щодо подолання деформацій в соціальному „Я” засудженого і полегшення процесу його ресоціалізації.

Із виховною функцією міцно пов'язана **освітня функція** працівників виховної колонії, яка також передбачає задоволення потреб засудженого, перш за все, пізнавальних та професійно спрямованих. Освітню функцію здійснюють учителі, викладачі, майстри виробничого навчання, вихователі та інші фахівці колонії під час загальноосвітньої та професійно-технічної освіти, що є обов'язковими для неповнолітніх засуджених, а також вищої освіти, що також сьогодні стала реальністю. При цьому освіта засуджених повинна бути частиною державної освітньої системи, щоб після звільнення засуджений зміг легко продовжити її. Освіта в місцях позбавлення волі повинна носити диференційований характер і не порушувати права осіб, які мають особливі потреби (іноземці, віруючі, безграмотні, інваліди тощо).

Трудова функція виправлення і ресоціалізації засуджених передбачає не покарання важкою чи монотонною працею або просте виробництво матеріальних благ, забезпечення суспільства й самих засуджених (самозабезпечення) необхідною продукцією, а трудове виховання засуджених, що забезпечує підтримку й розвиток здібності заробляти собі на життя після звільнення, забезпечення корисної зайнятості протягом дня; можливості вибору роду занять відповідно до побажань та здібностей; організація праці за вимогами й нормами сучасних методів управління й виробничих процесів; стимулювання відповідального ставлення до праці шляхом урахування його результатів при оцінці ступеня виправлення засудженого, надання можливості накопичення власних заощаджень тощо. Виховна функція праці полягає ще й в тому, що вона допомагає підтримувати безпосередні та опосередковані соціально корисні зв'язки із суспільством та його членами, оскільки результати праці, виготовлена продукція мають соціальну цінність, виступають засобом соціальної комунікації засуджених [8, с. 42 – 51].

Виконання **правозахисної функції** соціально-педагогічної роботи зобов'язує персонал пенітенціарного закладу здійснювати всебічний захист засуджених (соціальний, правовий, педагогічний, психологічний, економічний, медичний) на підставі всього арсеналу міжнародного й

вітчизняного кримінального, процесуального та кримінально-виконавчого законодавства, і вимагає від нього знання цієї нормативно-правової бази [9, с. 52].

Здійснення **соціально-медичної функції** спрямоване на створення умов щодо збереження й охорони здоров'я, його захисту, профілактики захворювань, ведення здорового способу життя засудженими тощо.

Соціально-побутова функція передбачає створення на базі пенітенціарного закладу побутових умов для засуджених, що відповідають вимогам кримінально-виконавчого законодавства [3].

Виконання **рекламно-пропагандистської функції** пенітенціарним персоналом спрямоване на розповсюдження інформації про наслідки протиправної поведінки серед засуджених і громадськості з метою їх попередження [9, с. 52].

Координаційна функція адміністрації і персоналу пенітенціарного закладу полягає в координації цілей і змісту діяльності всіх рівнів, підрозділів і ланок колонії; колонії і громади; персоналу і засуджених; засуджених між собою. Також координаційна функція передбачає здійснення контролю та оцінки результативності окремих дій, етапів роботи та об'єднання їх в єдиний процес [8, с. 37].

Результативність виправлення й ресоціалізації засуджених у значному ступені детермінована їх організацією та управлінням, що органічно поєднані в **організаційно-управлінській функції** пенітенціарного персоналу. Проблема ефективного, раціонального, оптимального, заснованого на загальнолюдських цінностях та соціальних критеріях, урахуванні людського фактора, провідної ролі персоналу як основного ресурсу управління є центральною на сучасному етапі реформування пенітенціарної системи в Україні. Організаційно-управлінська функція передбачає управління всіма елементами пенітенціарної системи, ефективною реалізацією цілей і завдань, засобів, методів, форм діяльності. Тому всі охарактеризовані вище функції, з одного боку, містять й організаційно-управлінський аспект, а з іншого – їй підкоряються. Крім того, виконуючи організаційно-управлінську функцію, адміністрація і персонал колонії вирішують повсякденні питання прийому та розміщення, виконання вимог щодо приміщень, особистої гігієни, одягу, їжі, медичного забезпечення, дисципліни, покарання, заохочення засуджених тощо.

Управління пенітенціарним закладом уявляє собою доцільну діяльність, яка для досягнення мети ресоціалізації повинна використовувати всі виправні, виховні, моральні й духовні ресурси колонії, громади та особистості засудженого. Центральну роль в забезпеченні управління закладом і процесом ресоціалізації належить персоналу, який повинен володіти певним набором професійних і особистісних якостей, визначених міжнародними і вітчизняними стандартами [8, с. 52 – 53].

Друга група функцій містить у собі *специфічні*, власне *соціально-педагогічні, функції* соціально-педагогічної роботи, які використовуються безпосередньо соціальними педагогами. На жаль, посади соціального педагога поки що не передбачено штатними розписами пенітенціарних установ для неповнолітніх, а організаційно-управлінські та координаційні функції щодо ресоціалізації неповнолітніх виконують заступники начальників виховних колоній із соціально-виховної та психологічної роботи. Виходячи із назви цієї посади та взагалі структури органу управління пенітенціарними закладами – *Управління соціально-виховної та психологічної роботи Державної пенітенціарної служби України*, що містить відділ організації соціально-виховної роботи та відділ організації психологічної роботи, у наукових дослідженнях вже не раз пропонувалося привести у відповідність структурні підрозділи пенітенціарних установ шляхом створення *соціально-педагогічної служби* колонії як рівноправної щодо *психологічної служби*, яка вже давно функціонує в кожному пенітенціарному закладі, та введення до персоналу колонії посади *соціального педагога* як рівноправної до посади *психолога*.

До специфічних функцій соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими ми відносимо *діагностичну, прогностичну, функцію програмування й планування, організаторську, комунікативну, охоронно-захисну, соціально-педагогічну, соціально-психологічну, попереджувально-профілактичну, соціально-корекційну, соціально-реабілітаційну, ресоціалізуючу* функції. Зупинимося на них докладніше.

Діагностична функція полягає у виявленні причин (чинників-детермінантів), що призвели до важкої життєвої ситуації, скоєння кримінального злочину, засудження та утримання в місцях позбавлення волі неповнолітнього; умов, обставин та причин появи нових пенітенціарних проблем, визначенні ступеня їх впливу на засудженого; діагностиці особливостей конкретної особистості – характеру, моральних якостей, рівня правосвідомості, ступеня десоціалізації, чинників негативного впливу пенітенціарного середовища колонії тощо [8, с. 37; 2, с. 12].

На основі діагностики особистості засудженого та його соціальних проблем здійснюється **прогностична функція** соціально-педагогічної роботи – спеціальне дослідження про ймовірні перспективи (негативні й позитивні) розвитку особистості засудженого та його життєвої ситуації. Прогнозуванню можуть підлягати зміни у правосвідомості, розвиток правослухняної поведінки, мотивацій, ставлень, діяльності особистості та груп засуджених, ефективності процесу виправлення; прогнозування подій, ситуацій, явищ педагогічного, психологічного й правового змісту. При здійсненні цієї функції вирішується два основних завдання: визначається й вмотивується мета ймовірного розвитку об'єкта; визначаються засоби й способи досягнення цієї мети.

Функція програмування й планування передбачає прийняття рішень, розробку конкретних програм і планів дій з ресоціалізації

засуджених, що включають визначення цілі, завдань, етапів, форм, методів, засобів діяльності на кожному етапі; формування довірливих стосунків між засудженими й персоналом; обговорення, узгодження, оформлення й затвердження документів за участю самого засудженого, персоналу колонії та інших зацікавлених осіб [8, с. 37].

Використання **організаторської функції** означає здійснення менеджменту в організації соціально-педагогічної роботи із засудженими, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів діяльності між всіма суб'єктами (персоналом колонії, представниками соціальних інституцій) та координації дій усіх суб'єктів [1, с. 62].

Комунікативна функція соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими полягає у встановленні контактів із засудженими, об'єднанні персоналу колонії спільною метою, обмін інформацією між всіма суб'єктами соціально-педагогічної роботи – внутрішніми й зовнішніми; виконанні представницьких функцій у суспільстві [2, с. 12].

Під час виконання **охоронно-захисної функції** соціальний педагог утворює умови для нормальної життєдіяльності засуджених, здійснює контроль, нагляд, охорону прав, законних інтересів й потреб засуджених, попереджує негативний розвиток особистісних важких життєвих ситуацій, деструктивних процесів у середовищі засуджених [8, с. 37].

Специфічна **соціально-педагогічна функція** соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими вимагає об'єднання всіх освітніх і виховних ресурсів особистості (потенціалів, здібностей, схильностей), пенітенціарного закладу і громади (органів влади, державних і недержавних установ, соціальних служб, релігійних організацій, родичів, друзів) з метою створення виховного середовища в соціумі з центром у пенітенціарному закладі для реалізації цілі ресоціалізації засуджених.

Соціально-психологічна функція передбачає використання соціальним педагогом психологічних знань та інструментарію з профілактичними, діагностичними, корекційними й реабілітаційними цілями: вивчення особистості засудженого, груп засуджених, взаємин між засудженими й персоналом, між самими засудженими в межах субкультури та пенітенціарного середовища; планування корекційних, профілактичних і реабілітаційних заходів; здійснення консультацій; допомоги для самопомоги у вирішенні власних проблем.

У межах **попереджувально-профілактичної функції** соціальний педагог планує, організовує та проводить профілактичні заходи щодо попередження різних негативних явищ в особистості, її поведінці, взаємодії з іншими засудженими, персоналом, батьками, тощо.

Соціально-корекційна функція передбачає проведення заходів корекції свідомості, поведінки, вчинків та середовища неповнолітніх засуджених, що мають девіантний характер, за допомогою корекційних засобів і методів роботи.

Соціально-реабілітаційну функцію соціальний педагог здійснює з метою глибинної реабілітації та відновлення „кризових” явищ у свідомості, поведінці та середовищі неповнолітніх засуджених з широким використанням психологічних корекційних та реабілітаційних методів і технологій та внутрішніх потенціалів неповнолітнього.

І, нарешті, **ресоціалізуюча функція** соціально-педагогічної роботи, що збігається з метою всього пенітенціарного процесу, виступає як інтегрована функція, що об'єднує всі попередні. Здійснення ресоціалізуючої функції вимагає від соціального педагога володіння всіма функціями – загальнопрофесійними й специфічними – для об'єднання всіх освітньо-виховних ресурсів особистості засудженого, пенітенціарного закладу, соціуму та створення умов для пенітенціарної ресоціалізації та подальшої соціалізації, всебічного розвитку та самореалізації особистості неповнолітнього в пост пенітенціарний період.

Таким чином, здійснені нами класифікація та характеристика функцій соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими стануть основою для уточнення кола і змісту діяльності всього персоналу пенітенціарного закладу в умовах реформування пенітенціарної системи України, спрямованої на виконання цілей ресоціалізації неповнолітнього й повернення його в суспільство як повноцінного правослухняного громадянина. Подальшому дослідженню будуть підлягати інші компоненти соціально-педагогічної роботи для повного розкриття її сутності і змісту.

Література

- 1. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літ-ри, 2009. – 208 с.
- 2. Коваль В. В.** Соціалізація неповнолітніх у пенітенціарних установах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Вадим Володимирович Коваль ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.
- 3. Кримінально-виконавчий кодекс України.** – Х. : ПП „ІГВІН”, 2007. – 96 с.
- 4. Литвишков В. М.** Пенитенциарная педагогика. Курс лекций / В. М. Литвишков, А. В. Митькина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 400 с.
- 5. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців** / В. М. Синьов, Г. О. Радов, В. І. Кривуша, О. В. Беца. – К. : МП „Леся”, 1997. – 272 с.
- 6. Словарь иностранных слов.** – М. : Рус. яз., 1989. – 624 с.
- 7. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений** / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
- 8. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях : учеб. пособие** / под ред. А. Н. Сухова. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2008. – 384 с.
- 9. Социальная работа с осужденными : учебное пособие** / под ред. В. Жукова, М. Галагузовой. – М. : Изд-во МГСУ, 2002. – 256 с.
- 10. Соціальна педагогіка : підручник** /

за заг. ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літ-ри, 2003. – 256 с. **11. Соціальна педагогіка: теорія і технології** : підручник / за заг. ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр навчальної літ-ри, 2006. – 316 с. **12. Что такое функция** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://narodznaet.ru/articles/chto-takoe-funktsiya.html>.

Караман О. Л. Функції соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах.

У статті розкривається класифікація та надається характеристика загальнопрофесійних та специфічних функцій соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах в контексті їх ресоціалізації.

Ключові слова: функції, соціально-педагогічна робота, неповнолітні засуджені, пенітенціарні заклади, ресоціалізація.

Караман Е. Л. Функции социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в пенитенциарных учреждениях.

В статье раскрывается классификация и дается характеристика общепрофессиональных и специфических функций социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в контексте их ресоциализации.

Ключевые слова: функции, социально-педагогическая работа, несовершеннолетние осужденные, пенитенциарные учреждения, ресоциализация.

Karaman E.L. Functions of socially-pedagogical work with minors condemned in penitentiary establishments.

In article is given classification reveals and the characteristic general professional and specific functions of socially-pedagogical work with minors condemned in context their resocialization.

Keywords: functions, socially-pedagogical work, minors the condemned, penitentiary establishments, resocialization.

УДК 316.624.2-053.6

Литвинова Н. А.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ
ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ**

Сьогодні профілактична діяльність в закладах освіти є одним із провідних напрямів роботи соціального педагога. Це зумовлено зростанням кількості девіантів серед підростаючого покоління,

посиленням асоціальних форм поведінки в підлітковому середовищі. Успішність профілактики наркотичної тенденції серед підлітків залежить від максимально раннього виявлення з загального контингенту учнів груп ризику.

У науковій психолого-педагогічній літературі поняття „підлітки групи ризику” має низку синонімічних визначень: „важкі”, „проблемні”, „дезадаптовані”, „педагогічно занедбані”, „підлітки в соціально-небезпечних умовах”, „підлітки у складній життєвій ситуації”, „підлітки із проблемної сім’ї” тощо. Спираючись на данні багатьох авторів, а також на результати власних досліджень, ми дійшли висновку, що різні назви висвітлюють різні точки зору на цю категорію дітей, що в свою чергу, обумовлює і різні методики роботи з ними.

Ризик – це ситуативна характеристика проблемної діяльності, що означає невизначеність її наслідків, за якої можливі альтернативні варіанти помилки або успіху. На основі поняття ризику виникає поняття групи ризику.

Групи ризику – це збірне поняття, що позначає категорії дітей, чий соціальний стан за тими чи іншими ознаками не має стабільності, які практично не можуть поодиноці перебороти труднощі, що виникли в їхньому житті, в результаті впливу негативних зовнішніх факторів. Фактично мова йде про два аспекти ризику: для суспільства, що створюють діти даної категорії, та для самих дітей (втрати життя або здоров’я, сприятливих умов для повноцінного розвитку тощо) [4, с. 116].

Отже, під терміном „діти групи ризику” розуміють такі групи дітей: з обтяженою спадковістю в плані алкоголізації, наркотизації, психічних захворювань; з вираженими відхиленнями в характері, поведінці; діти, які залишилися без піклування батьків через різні обставини; педагогічно запущені діти з неблагополучних, конфліктуючих, асоціальних родин; діти з родин, що потребують соціально-економічної й соціально-психологічної допомоги й підтримки; діти з проявами соціальної й психолого-педагогічної дезадаптації [10, с. 112].

У своїй роботі ми будемо апелювати терміном „**підлітки групи ризику**”, як умовної групи неповнолітніх, у силу своїх біологічних, індивідуально-психологічних, соціальних, особливостей є особливо вразливою щодо при звичаювання до вживання наркотичних речовин.

За даними соціологічних і психологічних досліджень підліткам групи ризику властиві такі особистісні і поведінкові особливості:

- Відсутність цінностей, прийнятих у суспільстві, (творчість, жага пізнання, активна діяльність). Вони переконані у своїй непотрібності в суспільстві, неможливості досягти в житті чогось самотужки, своїм розумом і талантом, посісти гідне місце серед однолітків, добитися матеріального благополуччя.

- Серед цінностей у дітей групи ризику на першому місці – щасливе сімейне життя, на другому – матеріальне благополуччя, на третьому – здоров’я.

- У той же час ці цінності вважаються дітьми недоступними в житті. Висока мета у поєднанні з недосяжністю породжує внутрішній конфлікт, що стає одним з джерел стресу.

- Як підкріплення втрати цінності освіти вони наводять приклад життя тих, хто погано навчався або не навчався взагалі, а в житті досяг успіхів (має торговельний намет, гараж, машину й т.п.).

- Підвищений рівень тривожності, агресивності та імпульсивності.

- Націленість на активні пошуки форм самоствердження через „особливе”, „цікаве” проведення часу, легке життя, прагнення одержувати від нього лише задоволення – „незвичайне”, „ризиковане”, „доросле” і т.п.

- Зміна спрямованості інтересів дітей – проведення вільного часу в під'їзді, на вулиці, подалі від будинку тощо, відчуття повної свободи (втеча з дому, подорожі, ситуації переживання ризику й т.п.).

- Психічна і соціальна незрілість, інфантильність, недостатнє засвоєння норм поведінки, постійна надлишкова залежність від інших, підлеглість, готовність слідувати за негативними лідерами.

Зазначені характерні особливості підлітків групи ризику постійно виявляються у діях – на заняттях, у вільний час, у родині, у компаніях друзів.

Основними причинами готовності до наркотизації є наступні обставини життя підлітків: пияцтво одного чи обох батьків; асоціальна поведінка (дармоїдство, жебрацтво, злочинство, проституція та ін.); влаштування на квартирі батьками осередків для кримінальних та асоціальних елементів; сексуальне розбещення батьками власних дітей, торгівля ними; убивство одного з батьків на очах дітей; відбування одним із батьків строку тюремного ув'язнення; лікування одного з батьків від алкоголізму, психічного захворювання; жорстоке поводження з дітьми (побиття з нанесенням тяжких тілесних ушкоджень, голод і т.п.); залишення малолітніх дітей одних без їжі й води; відсутність даху над головою, блукання разом із батьками без засобів до існування й відсутність постійного місця проживання; втечі з дому, конфлікти з однолітками тощо. Світова практика показала, що система взаємопов'язаних факторів ризику тільки в певних умовах чинить негативний вплив на особистість, інші ж люди, активізуючи захисні фактори, їх долають. Головне завдання полягає в визначенні саме того фактору чи системи факторів і у співвідношенні з якими умовами детермінується формування схильності до вживання наркотиків.

Традиційно розрізняють три основні групи факторів ризику: психофізичні, соціальні, педагогічні.

Більш детально їх можна поділити на такі групи:

- *соціально-економічні* (зруйнування інституту сім'ї, багатодітні й неповні родини, неповнолітні батьки, безробітні родини, сім'ї, що ведуть

аморальний спосіб життя; непристосованість до життя в суспільстві: відсутність життєвих перспектив у підлітків, втеча, бродяжництво, неробство, злодійство, шахрайство, бійки, убивства, спроби суїциду, агресивна поведінка, уживання спиртних напоїв, наркотиків тощо);

- *психологічні* (невірне виховання в родині, відчуження від соціального середовища, неприйняття себе, невротичні реакції, емоційна нестійкість, неуспіх соціальної адаптації, труднощі у спілкуванні, взаємодії з однолітками, залучення до групи однолітків, які вживають наркотики й т. п.);

- *педагогічні* (невідповідність змісту програм освітнього закладу й умов навчання дітей їх психофізичним особливостям, темпу психічного розвитку дітей і темпу навчання, перевага негативних оцінок, дезадаптованість до учбового процесу, відсутність інтересу до навчання, закритість для позитивного досвіду, невідповідність образу школяра й т.п.);

- *медико-біологічні* (група здоров'я, складні та хронічні захворювання, уроджені властивості, порушення в психічному й фізичному розвитку, патологія вагітності та умови народження дитини, захворювання матері та її спосіб життя, травми внутрішньоутробного розвитку й т.п.) [10, с. 6].

Вивчення та аналіз існуючих класифікацій чинників дитячої та підліткової наркотизації продемонстрували, що слід користуватися багатофакторною теорією її мотивації. У своєму дослідженні ми умовно виокремлюють наступні групи факторів:

Соціальні фактори наркотичної поведінки відображають економічну, культурну, політичну, кримінальну, духовно-моральну ситуацію в суспільстві. Соціальні причини в сукупності утворюють сприятливий ґрунт, в якому наркоманія як суспільне явище існує і множитья. Виділяють кілька причин наркоманії серед підлітків, тісно пов'язаних з соціально-економічною кризою в нашій країні [11, с. 52]:

1. *Дисфункціональна сім'я* (алкоголізм чи наркоманія батьків, відсутність в сім'ї емоційного контакту, складні матеріально-побутові умови, неповні сім'ї, сім'я, що розпалася тощо). Наскільки неблагополучна родина збільшує ймовірність наркотизації підлітків, настільки ж благополучна сім'я захищає їх [3, с. 155].

Н. Єгонська окреслює характерні особливості проблемних сімей: надто емоційне, вразливе та хворобливе ставлення підлітків до своїх батьків та їх проблем (маються на увазі гострі, хворобливі реакції на сімейну ситуацію, відчуження у спілкуванні, неемоційні, суворі батьки); конформізм та бездіяльність батьків; використання дитини як засобу тиску та маніпулювання подружжя один одним; непослідовність у стосунках з дитиною: від максимального прийняття до максимального нехтування; директивний стиль спілкування та емоційне нехтування; сплутані стосунки та невизначена межа між поколіннями [2, с. 76].

Перераховані особливості сімейної ситуації приводять до підвищення ризику наркотизації передусім тому, що у підлітка не формується почуття відповідальності за себе, своє життя, вчинки.

2. *Реклама в засобах масової інформації.* Активна реклама напрямків молодіжної субкультури, пов'язаних з вживанням наркотичних та психоактивних речовин (псевдоклубна культура, деякі музичні стилі: джангл, рейв, „кислотний напрямок”), завуальована пропаганда легалізації наркотиків деякими засобами масової інформації, пропаганда фірм, що нібито за декілька днів зможуть зняти наркотичну залежність, тим самим формують у людей, особливо далеких від медицини, оману про те, що на сучасними методиками можливо без особливих труднощів вилікувати наркоманію. Реклама, на жаль, належить до числа макрофакторів, попередити вплив яких часом неможливо. Протистояти рекламі може тільки емоційно зрілий і самодостатній підліток, що не відчуває емоційного дефіциту у відносинах з однолітками та оточуючими дорослими людьми.

3. Недосконалість роботи центрів соціальної допомоги, в яких практично *відсутні спеціалісти* з проблем наркології. Недостатня наркологічна підготовка майбутніх соціальних педагогів у навчальних закладах. Професія соціального педагога, вже десятиліття, перебуває в нашій країні на стадії становлення. Тому і відчуває значна частина спеціалістів у сфері соціально-педагогічної роботи гостру потребу у підвищенні рівня професіоналізму.

4. *Неадекватна молодіжна політика*, відсутність реальних програм зайнятості молоді, особливо підлітків, відсутність програм змістовного дозвілля. Беззмістовне дозвілля – провідний фактор ризику в розвитку зловживання наркотиками підлітком. Підлітки схильні до групових форм дозвілля, необхідно знати інтереси, схильності, захоплення кожної дитини і допомогти йому змістовно наповнити вільний час [5, с. 56].

5. Раннє втягування підлітка у *неформальні угруповання*, особливо коли їх лідером є значно старша особа, досить часто з певним наркоманічним стажем, а часто і з кримінальним минулим стають „учителями” виготовлення і вживання наркотичних засобів. Такі підлітки поширюють наркогенну субкультуру серед однолітків і молодших вікових груп. Для масової свідомості вже не є осудливим продаж і відверте вживання підлітками тютюнових виробів, і збут самими неповнолітніми алкогольних та наркотичних речовин.

Біологічно-конституційні фактори. Відхилення поведінки, які раніше вважалися результатом недостатнього виховання, в багатьох випадках виявили свою біологічну причину. Біологічні детермінанти зловживання наркотичними речовинами пов'язані з: ускладненою спадковістю наркологічних чи психічних захворювань; затримкою фізичного розвитку (особливо у юнаків); пізнім статевим дозріванням. Слід відмітити, що знання біологічних факторів наркоманії, сприяє

розумінню особливостей виникнення схильності до наркотичної поведінки підлітків.

Медичні чинники (нейроінфекції в ранньому дитинстві, дитячі психічні травми, деякі неонатологічні захворювання, вживання психоактивних препаратів за призначеннями лікаря). Так, черепно-мозкові травми та пологова травма – напряду впливають на функціональні можливості головного мозку, зменшуючи його здатність переносити інтенсивні або тривалі навантаження, причому не тільки і не стільки в інтелектуальній, скільки в емоційній сфері. Наприклад, якщо людина з благополучним анамнезом після більш-менш важкого удару долі легко зможе зібратися, мобілізуватися, повернутися до нормального ритму життя, то переніс родову травму або струс мозку зробити це набагато важче. І йому важче зберігати врівноваженість і холоднокрівність в емоційно-напруженій ситуації. Але на підсвідомому рівні травмований постійно шукає засіб, який був би в стані, хоч на короткий час повернути емоційну стійкість або підвищити її. У перший час наркотики непогано справляються із завданням психологічної регуляції, збільшуючи здатність переносити емоційні навантаження. Вживають їх стають впевненіше в собі, спокійніше і активніше в життя. Тому для людини, що має в анамнезі „експериментальний” прийом наркотиків може стати фатальним – не знаючи, чим загрожує регулярне їх вживання, він „запрацює” психічну і фізичну залежність раніше, ніж помітить небезпеку.

Індивідуально-психологічні фактори наркоманії визначають індивідуальний процес залучення підлітка до наркотиків. Цей процес включає послідовність вчинків і виборів, які молода людина здійснює наодинці з собою або в спілкуванні з іншими людьми, що в кінцевому підсумку призводить до психічної та фізичної залежності від наркотику. С. Скворцов виділяє індивідуально-типологічні риси особистості, які, на його думку, зумовлюють готовність до вживання наркотиків: занижена стійкість до психічних перевантажень, стресів, слабка пристосованість до нових ситуацій, конфліктів; вираженість тривожності, депресивності, невпевненості у собі, заниженої самооцінки; імпульсивність, зокрема, з намаганнями отримати задоволення з чітко вираженим гедоністичним спрямуванням; психічна незрілість – інфантилізм, схильність до наслідування у поведінці, зокрема, її негативних проявів [6, с. 15].

Ми погоджуємося з точкою зору С. Скворцова, що вказані індивідуально-типологічні особливості особистості можливі як фактори наркотизму та доцільно детально розглянути деякі з них:

Інфантилізм. На думку більшості дослідників, групу наркогенного ризику складають психічно незрілі діти, які не визнають заборон, нездатні виявляти твердість у виборі життєвої позиції та невмінні передбачати наслідки своїх вчинків. Н. Пихтіна, Н. Яковець вважають, що саме інфантилізм сприяє першій наркотизації неповнолітніх. У психологічному словнику інфантилізм визначається як збереження у

психіці та поведінці дорослого особливостей, притаманних дитячому віку, що виражається у неспроможності рішень і дій, почутті незахищеності, зниженні критичності по відношенню до себе, підвищенні вимогливості до турбот інших щодо власної персони, різноманітних компенсаторних реакціях, фантазуванні, егоцентризмі тощо [6, с. 15 – 16].

Неадекватна самооцінка (завищена або занижена), в якості можливого фактору наркотизму, розглядається як вияв окремих характеристик домінуючого типу акцентуації та вияв окремої умови, що сприяє наркотичній поведінці. *Завищена самооцінка* характеризується очевидною переоцінкою власних сил і можливостей. Підліток ставить перед собою завдання, виконати які він може не завжди, тим самим вступає у протиріччя з оцінкою його іншими людьми. *Занижена самооцінка* знижує рівень соціальних домагань особистості, сприяє розвитку невпевненості у власних можливостях. Така самооцінка може супроводжуватись складними емоційними переживаннями, депресивним станом або внутрішнім конфліктом особистості, що компенсується вживанням алкоголю або наркотиків [6, с. 17].

Наслідування у поведінці. У ситуаціях підліткового наркотизму цікавість до наркотиків пов'язана з підвищеним прагненням неповнолітніх до наслідування деяким модним молодіжним напрямкам, з їх потягами до екстремальної, забороненої діяльності у неформальних підліткових групах (екстравагантний одяг, алкоголь, наркотики тощо). Наслідування, на думку Ю. Чибісова, є умовою, що закріплює дію фактора цікавості до забороненого „плоду”, а установка – психологічним механізмом, що викликає домінанту, яка підсилює чи послаблює ейфорійний ефект під час наркотизації [6, с. 18].

Вікові особливості підлітків являються домінуючим психологічним фактором виникнення потреби в наркотичних речовинах. Перша проба наркотику може детермінуватись одним чи декількома зовнішніми або внутрішніми факторами, але в переважній більшості інтерес до різних наркотиків і їхньої дії, пояснюється непереборною дитячою цікавістю та бажанням наслідувати. У підлітковому віці провідним видом діяльності є особистісне спілкування. Бажання відчувати та продемонструвати незалежність від дорослих, здобути прийнятне місце серед ровесників, заслужити їхню повагу, схвалення великою мірою визначають поведінку підлітка: багато часу проводять поза межами дому чи школи, помітні суттєві зміни в одязі, з'являється молодіжний сленг, демонстративне або конфліктне ставлення до дорослих, порушення дисципліни та зниження інтересу до навчання. У цей період батькам, педагогам потрібно бути уважними і не недооцінювати схильності дітей до таких впливів.

Конфлікт: особистість – школа. Школа, як складова соціального середовища, в якому діти знаходяться протягом значної частини часу, нерідко виявляється причиною багатьох проблем. На думку експертів, школа втрачає той потенціал впливу на формування дітей і підлітків,

який мала раніше. Для значної більшості школярів вона втратила первинне значення в реалізації їхніх соціальних потреб, в спілкуванні, а разом з цим слабшає контролююча та профілактична роль школи. До шкільних стресових ситуацій можна додати неприйняття шкільним колективом, нездатність відповідати бажанням і діяльності однолітків, негативне ставлення педагога. Проблеми оволодіння знаннями та пов'язані з цим невдачі у навчанні (другорічництво, неуспішність, пропуски занять), „наклеювання ярлика” важкого підлітка, як правило, виступають обставинами, що сприяють заміні навчальної діяльності антисуспільною поведінкою, у якій підліток стверджується швидше і успішніше, що і сприяє його залученню до вживання наркотичних речовин [6, с. 19].

Для визначення сутності наркотичної поведінки підлітків наркоманію треба розглядати як соціально заразне захворювання, розповсюдження якого відбувається усередині соціальних груп. Неможливе ізольоване існування наркомана в середовищі – рано чи пізно навколо нього формується група, що залучається до сфери вживання наркотиків [9, с. 111]. Разом з розширенням та об'єктивізацією інформації про наркотики і ризик зловживання ними формується і все більш певне відношення до наркотику. Сучасні вчені виділяють п'ять груп по відношенню до наркотиків [11, с. 59]:

I група „*Вживають і втягують інших*”. Вживання вважається ознакою впевненості, незалежності, сили. Активний інтерес до наркотиків набуває прагматичний сенс: досліджуються різні форми наркогенних речовин, йде пошук шляхів підвищення ефекту, при одночасному зниженні ризику. Залучення інших у середу вживаючих наркотики може бути пов'язано з переконанням корисності, або бути продиктовано негативними прагненнями: нанесенням шкоди, руйнуванням іміджу „чистоти”, матеріальною вигодою (розповсюдження наркотиків за можливість знижок при купівлі для себе).

II група „*Вживають, але розуміють небезпеку*”. Не прагнуть поширювати наркотики, себе вважають жертвами. Багато хто хотів би позбутися згубної звички, але їм не вистачає сили волі подолати виниклу залежність або зовнішні обставини. У цій групі є й такі, хто йде на свідоме саморуйнування, намагаючись таким чином щось „довести світові”.

III група „*Активні супротивники*”. Це сама нечисленна група, позиція її представників: „Я ніколи не буду вживати наркотики і буду протистояти поширенню цього зла серед моїх друзів”. Іноді ця позиція заснована на знаннях, частіше – на емоційному відображенні. У другому випадку – „грамотний наркоман” може похитнути впевненість активного противника.

IV група „*Байдужі супротивники*”. Для цієї групи характерний відмови від вживання наркотиків при допущенні вживання наркотиків іншими: „Я наркотики не вживаю, а інші мене не стосуються. Хочуть трюїтися – їхня справа”.

V група „Не визначили своє ставлення до наркотиків”. Члени цієї групи виступають потенційними учасниками чотирьох попередніх.

Важливим у роботі соціального педагога з підлітками є вміння помічати початкові ознаки вживання наркотиків. Незалежно від виду наркотиків, ранніми **ознаками їх вживання** можуть бути наступні зміни у поведінці, характері та фізіології підлітків:

Різка зміна поведінки: втрата ентузіазму, байдужість, безініціативність, необгрунтована агресивність, злобність, поява скритності, замкнутості, самотності, безпідставні швидкі зміни настрою, наростає брехливість; втрата інтересу (цікавості) до навчання, праці, захоплень, телебачення; постійні прогули у школі, зниження успішності в навчанні; безпідставне зникнення з дому на досить тривалий час, зміна кола друзів, неохайність, прояви брехливості, відчуженості; зникнення цінних речей та грошей з дому, дрібні крадіжки коштів у рідних та знайомих, виникнення боргу; поява в лексиконі нових жаргонних слів: баян, колеса, драп, трава, план, дур, трамал, ширка, прихід, вінт, джеф, гера, кокс.

Предмети: поява у підлітка таких хімічних речовин як: оцет, питна сода, марганцівка, йод, ацетон та інші розчинники; пластмасових чи скляних флаконів з невідомою речовиною; знаходження у підлітка шприців, голок, гумових джгутів, закопчених ложечок, фольги, бинтів, шматків вати, кальянів, самокруток, целофанових пакетів, клею, наркотичних засобів та психотропних речовин (подрібнених речовин рослинного походження від світло-зеленого до коричневого кольору із характерним запахом, таблеток тощо).

Фізіологічні ознаки: наявність у підлітків слідів від ін'єкцій у будь-яких частинах тіла, особливо на передпліччі, поява незвичайного запаху з рота, від тіла та одягу (запах хімікатів, розчинників, клею); коливання кольору шкіри (різко бліда, сірувата), вона стає сухою або хворобливо жирною („сальний наліт”); розлади здоров'я – поява хронічної нежиті, безпричинне замерзання та тремтіння; коливання розміру зіниць (зіниці різко розширені або звужені до розміру „булавкової головки”); розлади сну – безсоння або надзвичайно тривалий сон, сон вдень, важке пробудження та засинання, тяжкий сон; розлади апетиту – різке підвищення апетиту або його відсутність, прийом значної кількості солодощів, поява надзвичайної спраги [9, с. 35 – 36].

Звичайно, наявність однієї або декількох з вказаних вище ознак не дає підстави для ствердження того, що підліток вже вживає наркотичні речовини, однак це повинно спонукати педагогів, соціальних педагогів та батьків дитини вжити запобіжних заходів.

Послідовне вивчення формування наркотичної залежності дозволить краще усвідомити всю неоднозначність проблеми наркоманії серед підлітків та зрозуміти деякі особливості процесу наркотизації. Дослідженням наркозалежності та її етапів займалися С. Березін, К. Лисецький, А. Личко, В. Бітенський, Е. Бабаян, М. Гонопольський, В. Панок та інші. В узагальненому вигляді розвиток наркотичної

поведінки серед підлітків має декілька етапів:

Етап I – Експеримент: в компанії однолітків або при участі „спокусника” підлітки часто експериментують як можна підняти собі настрій за допомогою наркотичних речовин. У більшості випадків вони встановлюють залежність між дозою та силою впливу наркотичної речовини. Іноді перші спроби закінчуються головним болем або хворобливим станом. Отримані неприємні відчуття можуть стати на деякий час перепоною для вживання наркотиків. Деякі початківці можуть взагалі вирішити ніколи більше не вживати ці речовини. Але у більшості випадків неповнолітні експериментатори відчують задоволення від дози наркотику. Це викликає бажання продовжувати їх вживати та „переходять” до наступного етапу.

Етап II – Періодичне споживання наркотиків: характеризується здатністю до самоконтролю за періодичністю вживання і дозою. Мотив пошуку „свого” наркотику визначається соціальним контекстом: для комфортності у компанії, розваги, обострення восприяття музики. До певної міри у підлітка зберігається здатність вирішувати чи прийняти дозу наркотику і в якій кількості. Поступово здатність до самоконтролю зникає.

Етап III – Регулярне споживання: завершується експерименти з пошуком „свого” наркотику. Підліток більше не приймає наркотику з гедоністичних мотивів, а для того щоб послабити неприємні відчуття, тривожність, позбутися проблем тощо. Приймання наркотиків стало звичкою, дитина повністю опиняється під їх впливом та втрачає контроль над собою. Регулярне вживання наркотичних речовин становиться нав’язливою ідеєю.

Етап IV – Нав’язлива ідея: групова психологічна залежність. Потреба в наркотиках виникає під час „тусовок” в компаніях однолітків. Деякі з підлітків не можуть прийти на вечірку не випив або не прийнявши наркотик. На цьому етапі зростає доза наркотику, підлітки втрачають багато сил на те щоб забезпечити собі доступ до наркотичних речовин, не зважаючи на їх негативний вплив на здоров’я, благоустрій, фінансове становище.

Етап V – Повна психофізіологічна залежність. Молода людина безсила опиратися наркотикам, для неї характерна втрата контролю, наркотики стають найголовнішими у її житті. Замість ейфорії психофізіологічно залежні наркомани отримують короткі періоди полегшення від фізичних та емоційних страждань.

Не кожний з тих, хто пробував наркотики, потрапляє у наркотичну залежність, але зрозуміло, що кожний наркотично залежний пробувати із цікавості. Більша частина споживачів наркотиків можуть довгий час знаходитися на перших двох етапах. Визначені етапи формування звикання до наркотиків дуже пластичні, іноді складно визначити стадію, на якій знаходиться та чи інша людина [1, с. 46]. В. Панок відмічає, що всі форми наркозалежностей, незалежно від використовуваних речовин, характеризуються спільними рисами розвитку, проявів та закінчення

захворювання [9, с. 94].

Таким чином, вищевказане дозволяє зробити наступні узагальнюючі висновки:

1. Враховуючи те, що в науковій літературі термін „підлітки групи ризику” має декілька синонімічних визначень: „важкі”, „проблемні”, „дезадаптовані”, „педагогічно занедбані”, „підлітки в соціально-небезпечних умовах”, „підлітки у складній життєвій ситуації”, „підлітки із проблемної сім’ї”, нами було виведено відповідне формулювання поняття, а саме: підлітки групи ризику – умовна група неповнолітніх, яка у силу своїх біологічних, індивідуально-психологічних, соціальних, особливостей є особливо вразливою щодо призвичаювання до вживання наркотичних речовин.

2. Ефективність, успішність профілактики наркоманії залежить не лише від своєчасного виявлення груп ризику, а й врахування основних факторів, правильного розуміння причин поширення вживання наркотичних речовин підлітками. До соціальних факторів підліткової наркотизації ми віднесли: дисфункціональність сім’ї, тиск реклами у засобах масової інформації, недосконалість молодіжної політики, відсутність спеціалістів з проблем наркології у центрах соціальної допомоги, вплив негативних тенденцій неформальних угруповань. Біологічно-конституційних факторів – малий мозковий синдром, спадковість до наркологічних чи психічних захворювань; затримка фізичного розвитку; пізнє статеве дозрівання. Медичних факторів – нейроінфекції в ранньому дитинстві, дитячі психічні травми, деякі неонатологічні захворювання, вживання психоактивних препаратів за призначеннями лікаря, черепно-мозкові травми та пологова травма. До індивідуально-психологічних факторів – інфантилізм, неадекватна самооцінка, наслідування у поведінці, вікові особливості підлітків, слабка пристосованість до конфліктів, акцентуації характеру. Лише комплексний підхід до проблеми підліткової наркоманії, який би враховував багатофакторність її мотивації, дозволить розробити конкретну модель (програму) профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику.

3. Нами були виділені та розкриті етапи розвитку наркотичної поведінки серед підлітків, а саме: етап I – Експеримент: перші спроби, початок адитивної поведінки в компанії однолітків або при участі „спокусника”; етап II – Періодичне споживання наркотиків: пошук „свого” наркотику. Мотиви: для комфортності у компанії, розваги тощо Поступово здатність до самоконтролю зникає; етап III – Регулярне споживання: завершується експерименти з пошуком „свого” наркотику. Підліток більше не приймає наркотики з гедоністичних мотивів – бажання штучно отримувати певні відчуття; етап IV – Нав’язлива ідея: групова психологічна залежність. Потреба в наркотиках виникає тільки в компаніях; етап V – Повна психофізіологічна залежність. Замість ейфорії психофізіологічно залежні наркомани отримують на деякий час

полегшення від емоційного фізичного болю.

4. Для повного відображення сутності наркотичної поведінки потрібно брати до уваги характерні ознаки наркотичних речовин та ранні ознаки їх вживання: а) ознаки наркотичних речовин: за способом виникнення, за способом впливу, за терапевтичним використанням, за впливом наркотику на організм, за хімічним складом, за механізмом впливу, за назвою на сленгу; б) ознаки їх вживання: різкі зміни у поведінці; предметні; зміни у характері та фізіології підлітків.

Наявність однієї або декількох з названих вище ознак не вказує на те, що підліток вже вживає наркотики. Однак це повинно спонукати мікросоціум дитини бути більш уважним до нього.

Література

- 1. Березин С. В.** Психология ранней наркомании / С. В. Березин, К. С. Лисецкий. – Самара : Самарский университет, 2000. – 64 с.
- 2. Діти „групи ризику”:** психологічні, соціальні та правові аспекти. – К. : КМДА. Служба у справах неповнолітніх, 2001. – 192 с.
- 3. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с.
- 4. Методика** и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др. ; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 192 с.
- 5. Модели** взаимодействия с детьми группы риска: опыт работы социального педагога / авт.-сост. А. Н. Свиридов. – Волгоград : Учитель, 2010. – 184 с.
- 6. Пихтіна Н. П.** Педагогічна профілактика адитивної поведінки учнів : навч. посіб. / Н. П. Пихтіна, Н. І. Яковець. – Ніжин : Вид-во Ніжинського педуніверситету імені Миколи Гоголя, 2003. – 116 с.
- 7. Проблеми** наркоманії, алкоголізму, тютюнопаління : метод. посіб. – Запоріжжя, 1998. – 112 с.
- 8. Профілактика** негативних явищ серед учнівської та студентської молоді (наркоманія, алкоголізм, СНІД) : навч.-метод. посіб. / В. Є. Сорочинська, О. А. Удалова, В. С. Штифурак, О. Ю. Удалова. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 168 с.
- 9. Профілактика** ризикованої поведінки в учнівському і студентському середовищі / за ред. М. Панка. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 252 с.
- 10. Соціально-педагогічна** робота з дітьми групи ризику : монографія / С. Я. Харченко, Л. В. Кальченко, Г. Д. Золотова, С. В. Горенко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 145 с.
- 11. Школа** без наркотиков. Книга для педагогов и родителей / под науч. ред. Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой. – СПб. : Питер, 1999. – 213 с.

Литвинова Н. А. Соціально-психологічний портрет підлітків групи ризику.

У статті сформульовано поняття „підлітки групи ризику”, проаналізовано причини поширення вживання наркотичних речовин підлітками, виділені етапи розвитку наркотичної поведінки серед підлітків та розкрито характерні ознаки раннього вживання наркотиків.

Ключові слова: ризик, підлітки групи ризику, наркотичні речовини, наркотична поведінка.

Литвинова Н. А. Социально-психологический портрет подростков группы риска.

В статье сформулировано понятие „подростки группы риска”, проанализированы причины распространения употребления наркотических веществ подростками, выделены этапы развития наркотического поведения среди подростков и раскрыты характерные признаки раннего употребления наркотиков.

Ключевые слова: риск, подростки группы риска, наркотические вещества, наркотическое поведение.

Litvinova N. A. Socio-psychological portrait of adolescents at risk.

The article defines the concept of „adolescents at risk”, analyzed the causes of the spread of drug use teens, the stages of development of drug behavior among adolescents and revealed the characteristic features of early drug use.

Key words: risk, adolescents at risk, drugs, drug behavior.

УДК 37.014.623(420)

Мартовицька Н. В.

**ФОСТЕРНА ОПІКА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ:
АНАЛІЗ ВИДІВ ТА ВИЗНАЧЕННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ**

Розвиток держави України наприкінці ХХ – початку ХХІ століття ознаменувався значними змінами у соціальній сфері. Перш за все, це пов'язано із політичними та економічними зрушеннями українського суспільства. Зокрема, відбулося переосмислення життєіснування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Держава почала запроваджувати нові форми виховання, які б сприяли покращенню розвитку (фізичному, інтелектуальному і моральному) дітей даної категорії. Водночас такі форми мають бути прийнятними для нашої країни і для громадян України. Нині продовжуються пошуки ефективних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, оскільки кількість дітей зазначеної категорії в українській

державі ще залишається досить великою. Сьогодні, за офіційною статистикою, в Україні загальна кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, складає 100 679 осіб. Слід зазначити, що ця цифра є приблизною, тому що кількість безпритульних дітей, дітей-жебраків, дітей, які перебувають у диспансерах і т.п., не є врахованою. Проведеним в 2001 р. дослідженням (ЮНІСЕФ) було виявлено, що в порівнянні з 1995 р. кількість біологічних і соціальних сиріт збільшилась у 1,5 рази. Під опікою і доглядом родичів перебуває приблизно 61 600 біологічних та соціальних сиріт. Інші діти (не всиновлені чи без опіки/піклування), через відсутність альтернативних форм піклування, перебувають у державних інституціях, де вони практично позбавлені виховного впливу з боку сім'ї [3]. Проте, інституційні заклади опіки, на нашу думку, не в змозі забезпечити дітей даної категорії належним доглядом, а отже і виховати їх як повноцінних членів суспільства, сприяти їхньому подальшому розвитку, отриманню в подальшому освіти та ін. Для вирішення цієї проблеми доцільним є звернення до досвіду зарубіжних країн, в яких питання виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, вже має певні результати. На нашу думку, було б доречним запозичити практику Великобританії, де вже давно існують такі соціальні інститути, як „фостерна опіка”, „сімейна опіка”.

Метою статті є розглянути існуючі альтернативні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великобританії, їх види та класифікації й визначити можливість їх практичного застосування в умовах української держави. Проблемою ефективності діяльності закладів опіки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, займалися багато вітчизняних і зарубіжних вчених, практичних соціальних працівників. Так, питання захисту неповнолітніх знайшли своє відображення у роботах К. Дерєка (соціальна політика та робота з дітьми); І. Сінклер (функціонування фостерної сім'ї як альтернативи інституційним закладам опіки); С. Грищенко (міжнародний досвід у розвитку інституту прийомної сім'ї (фостерінгу) [7; 8; 1]. Методологічною базою для виділення основних видів фостерної опіки слугували офіційні сайти Асоціації Фостерної Опіки та Британської Асоціації Всиновлення і Фостерінгу, їх програми і звіти [5; 6]. На відміну від України, інституційні заклади у Великій Британії останнім часом перестали бути популярними, тому їм на зміну прийшла фостерна сім'я та всиновлення. „Foster” у перекладі з англійської означає – „виховувати (чужу дитину); передавати дитину на виховання; сприяти розвитку, заохочувати” [2].

Фостерна сім'я розглядається як прийомна сім'я, в якій утримується до 80% всіх дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великобританії [9]. Вивчення та аналіз досвіду цієї країни щодо виховання дітей даної категорії у фостерних сім'ях, дає підстави зазначити, що фостерні сім'ї є дієвим та ефективним інститутом

піклування і розвитку дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей, які опинились у складних життєвих обставинах. Детально розглянувши правові міжнародні документи, можна стверджувати, що види фостерної опіки варіюються і є різними у кожній країні в залежності від ситуації і, навіть, віри сповідання. Але загальноприйняті світові норми зберігаються відповідно до Конвенції ООН про права дитини. Зокрема, у Великій Британії існує багато агенцій, які надають послуги фостерінгу. В основу їх роботи покладено загальні положення Акту про дітей (1989 р.) та ряду проектів, затверджених ЮНЕСКО. Ці агенції пропонують різні види фостерної опіки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, займаються пошуком для них нових сімей, а для майбутніх прийомних батьків – дітей. Британські вчені намагаються досконало вивчити діяльність цих агенцій, фостерних сімей, дослідити типи фостерної опіки для забезпечення вдалого і цілком мотивованого влаштування дитини, яка опинилась у складних життєвих обставинах. Так, зокрема, Д. Кіртон дослідив питання соціальної політики та практики роботи з дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування та дітьми, які опинились у складних життєвих обставинах, запропонувавши власну класифікацію найбільш розповсюджених типів фостерної опіки:

- фостерінг у надзвичайних ситуаціях (emergency fostering);
- короткостроковий фостерінг (short-term / intermediate);
- довгостроковий фостерінг (long-term / permanent);
- фостерінг для дітей, що потребують спеціальної опіки (specialist foster care);
- для неповнолітніх правопорушників (offenders);
- для дітей з особливими потребами (disabled children);
- з терапевтичною метою (therapeutic / treatment)
- фостерінг для правопорушників / як попередня опіка (remand foster care).

Часові межі між цими видами фостерного влаштування дітей варіюються. Короткострокове влаштування зазвичай передбачає термін до 6 місяців із припущенням, що дитина або повертається у рідну сім'ю, або її відносно швидко переводять до закладу іншого типу влаштування [7, с. 136 – 137]. Проміжний (intermediate) тип влаштування встановлюється у більш складних ситуаціях, коли існує припущення, що повернення дитини у сім'ю може зайняти більше часу. Аналогічне розмежування між довготривалою (long-term) і постійною (permanent) фостерною опікою є досить спірним питанням, оскільки принципова різниця між ними полягає лише в тому, що останній вид передбачає влаштування дитини до досягнення нею повноліття [8]. Таким чином, у Британії в основному практикується утримання дитини у фостерній сім'ї. Завдяки довготривалому існуванню цієї форми влаштування, вона стала досить розгалуженою і з'явилися нові види фостерної опіки залежно від

потреб дитини, яка опинилась у складних життєвих обставинах, та потреб її батьків.

Вітчизняні вчені, вивчивши і врахувавши зарубіжний досвід, визначили і описали основні види фостерної опіки. Зокрема, С. Грищенко, використовуючи міжнародну практику, акцентує увагу на таких видах фостерінгу: *короткостроковий фостерінг (від однієї доби до трьох місяців); фостерінг у надзвичайних ситуаціях; довгостроковий фостерінг; фостерінг для підлітків; фостерінг для дітей з особливими потребами; частковий фостерінг; фостерінг для неповнолітніх правопорушників; фостерінг як попереднє усиновлення; фостерінг для груп братів і сестер; фостерінг для мами з дитиною* [1, с. 6 – 7]. Ми розділяємо точку зору Д. Кіртонома і С. Грищенка стосовно поданих класифікацій основних видів фостерної опіки. Але, на нашу думку, всі види опіки дітей варто структурувати відповідно до визначених критерії для кращого їх розуміння та здійснення аналізу можливості запровадження існуючих видів фостерної опіки в умовах України. Ми пропонуємо включити *мостові сім'ї* як окремий вид сімейної опіки, метою якої є підготовка випускників інституційних закладів опіки до самостійного життя. Вона (мостова сім'я) слугує перехідною ланкою між інтернатом і соціумом (суспільством). Це короткострокове влаштування дітей (у „мостові сім'ї”) (bridging housing). Цей термін тлумачиться, як „перехідний ступінь у влаштуванні людей, які залишили інституційний заклад і готуються до самостійного життя” [4, с. 51]. Названий тип влаштування може стосуватися як людей, котрі проходили лікування у спеціалізованих закладах, так і випускників інтернатних закладів (дітей вказаних категорій), які готуються до самостійного життя.

Врахувавши попередньо розглянуті класифікації, пропонуємо власне бачення типів влаштування дітей у фостерну сім'ю (за визначеними критеріями):

За часом: а) *короткострокові* (short-term care), б) *довгострокові* (long-term care), в) *часткові* (short-term breaks, private), г) *тимчасове піклування* (respite care).

За категорією: а) *для підлітків та для дітей, які потребують спеціального догляду* (неповнолітніх правопорушників (remand fostering), дітей з особливими потребами (for disabled children), безпритульних дітей та підлітків (for sanctuary seeking children and young people); б) *для груп братів і сестер* (relative care); в) *для мами з дитиною* (parent and baby care); г) *у надзвичайних ситуаціях* (emergency care); д) *мостова сім'я* (bridging family care, time-limited care); е) *родинне піклування* (kinship care).

За змістом а) *фостерне виховання* (foster care); б) *за домовленістю батьків* (private fostering); в) *для мами з дитиною* (mother and baby care).

Таким чином, на підставі зробленого аналізу слід зробити наступні узагальнення: діти залишаються без піклування батьків з різних причин: хвороба, проблеми у сімейних стосунках, розлучення батьків, матеріальні проблеми тощо. У цьому випадку фостерна опіка є найбільш

вдалою формою виховання і утримання дитини. Фостерна опіка є досить розгалуженою і кожен її вид стосується певної категорії дітей і, відповідно, певної ситуації. На відміну від всиновлення, у фостерній опіці за дитину у Великобританії несуть відповідальність місцеві органи управління та/або біологічні батьки дитини. Фостерні батьки забезпечують піклування, догляд, захист та комфортне (сприятливе) середовище для розвитку дітей. Загалом, соціальна політика Британії спрямована на те, щоб повернути дитину в біологічну сім'ю, а не вилучити її від батьків. Тому для сімей, в яких зафіксовані певні проблеми, існують різні програми, пункти допомоги, що сприяють розв'язанню наявних сімейних проблем та ін. У нашій країні практика фостерінгу ще не є досить розповсюдженою. Існують в основному такі види опіки, як родинне піклування, довгостроковий фостерінг. Нині в українській державі напрацьовується система нових технологій щодо розширення, створення особливих видів фостерінгу для кожної ситуації.

Література

1. Грищенко С. Міжнародний досвід у розвитку інституту прийомної сім'ї (фостерінгу): Зміна акцентів / С. Грищенко // Вісник представництв Everychild в Україні. – 2003. – № 1. – С. 6 – 7. **2. Новый** большой англо-русский словарь : в 3 т. / Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова, А. В. Петрова и др. ; под общ. рук. Ю. Д. Апресяна и Э. М. Медниковой. – 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 1. – С. 808. **3. Реформування** системи піклування над дітьми в Україні шляхом розвитку інституту прийомних сімей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uaua.info/usynovleniye/article-10578-reformuvannya-sistemi-pikluvannya-nad-ditmi-v-ukrayini-shlyahom-rozvitku-institutu-priyomnih-simey>. **4. Barker Robert L.** The Social Work Dictionary / Robert L. Barker. – 5th ed, NASW Press, Washington, DC, 2003. – 493 p. **5. British** Association for Adoption and Fostering [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.baaf.org.uk. **6. Foster** Care Associates [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.thefca.co.uk. **7. Kirton D.** Child Social Work Policy & Practice / Derek Kirton. – The Cromwell Press Ltd., Irowbridge, Wiltshire, 2009. – 223 p. **8. Sinclair I.** Fostering Now: Messages from Research / I. Sinclair. – London : Jessica Kingsley, 2005. – 176 p. **9. The** statistics on looked after children [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fostering.net/about-fostering/statistics-looked-after-children>.

Мартовицька Н. В. Фостерна опіка у Великій Британії: аналіз видів та визначення класифікації.

У статті здійснено аналіз основних видів фостерної опіки у Великій Британії. Автором запропонована власна класифікація фостерінгу відповідно до існуючих видів фостерної опіки. Доведено необхідність її застосування в умовах української держави.

Ключові слова: фостерна опіка, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування.

Мартовицкая Н. В. Фостерная опека в Великобритании: анализ видов и определение классификации.

В статье проведен анализ основных видов фостерной опеки в Великобритании. Автором предложена классификация фостеринга в соответствии с существующими видами фостерной опеки. Доказана необходимость ее применения в условиях украинского государства.

Ключевые слова: фостерная опека, дети-сироты, дети, лишенные родительской опеки.

Martovyts'ka N.V. Foster Care in Great Britain: Analysis of Its Types and Giving Classification.

The article deals with the analysis of foster care placements basic types in Britain. The author suggests own classification of fostering in accordance with existing types of foster care. The necessity of its applying in the conditions of Ukraine is proved.

Key words: foster care, children, deprived of foster care, orphans.

УДК 37.013.42-053.9

Новікова О. Ю.

**ПРОБЛЕМИ ЛЮДИНИ ПОХИЛОГО ВІКУ:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

У другій половині ХХ століття суттєво змінилась вікова структура населення планети, що визначається рівнями народжуваності та смертності, збільшенням числа людей похилого віку. За даними ООН, чисельність представників старшої вікової групи за останні 50 років зросла в 5 разів. Дані демографічного прогнозу свідчать про постійне зростання кількості осіб похилого віку в загальній структурі населення України. Сьогодні кожний п'ятий житель нашої держави досяг 60-річного віку. Число людей 65 років і старших, що у 1994 році складало 14%, у 2025 році збільшиться до 21%. В останні три-чотири роки тема старіння населення України, соціальних проблем людей похилого віку доволі чітко окреслена офіційними структурами, громадськістю, засобами масової інформації, науковими колами. Б. Ананьєв, Т. Корсаєвська, С. Рубінштейн присвятили свої праці дослідженню особистості в процесі її розвитку протягом життя. Питання зміни соціального статусу людей похилого віку та наслідки, пов'язані з цим, проблеми соціалізації та адаптації пенсіонерів досліджені такими вченими, як М. Шахматов, М. Александрова, Л. Анциферова,

І. Давидовський, О. Краснова, Т. Козлова, В. Альперович, Е. Чеканова, Р. Яцемирська та інші.

Однак, ставлення до людей похилого віку як до багаточисельної соціально-демографічної групи населення, що здатна активно впливати на хід соціально-економічного розвитку, ще не сформувалося. Держава та суспільство мають вирішувати економічні, політичні, психологічні, медичні, соціальні, соціально-педагогічні проблем представників старшої вікової групи населення.

Принципові зміни, що відбулися останнім часом в економіці та суспільній думці, призвели до зміни вимог суспільства до особистості. Сучасне суспільство має потребу в активній людині, яка здатна орієнтуватися в складних ситуаціях, самостійно приймати рішення і усвідомлювати всю міру відповідальності за свої дії. Філософські, психологічні, педагогічні, в тому числі соціально-педагогічні напрями і школи по-різному трактували співвідношення індивідуального і соціального в процесі формування особистості. Різні аспекти особистості були в центрі уваги вчених. Так, проблеми формування особистості розглядали Л. Виготський, А. Леонт'єв, А. Лурія, С. Рубінштейн. Питаннями діяльності, як аспектом формування особистості, займалися В. Давидов, А. Леонт'єв, Д. Ельконін та інші. Б. Анан'єв, К. Абульханова-Славська, І. Кон звертались до проблем формування самої особистості. Вплив власної активності людини та її соціальної діяльності на процес формування особистості розглядали Ю. Орлов, І. Харчев. Соціальний розвиток особистості, включення особистості в соціум, педагогізацію середовища досліджували А. Капська, Л. Мардахаєв, А. Мудрик та інші.

Метою статті є розгляд соціально-педагогічних проблем старшої вікової групи, а саме: людина похилого віку і соціум: „виключення” людей старшого віку із соціуму, „соціальна смерть” літньої людини; соціальний розвиток особистості у посттрудоий період (самореалізація та самоактуалізація на пізній стадії розвитку особистості, перегляд цінностей).

Девіз ООН „Зробити повнокровним життя людей похилого віку” висловлює погляди на місце та роль людей похилого віку в світовому співтоваристві. Принципи ООН стосовно людей похилого віку – незалежність, участь, догляд, реалізація внутрішнього потенціалу – привертають увагу до літніх людей як до особливої соціально-демографічної групи населення. Люди похилого віку – найбільш соціально вразлива та незахищена частина населення нашої країни, становище якої в сучасному транзитивному суспільстві пов'язане зі значними соціальними ризиками. Це й погіршення здоров'я, низький рівень матеріального забезпечення, зниження спроможності до самообслуговування, втрата звичного соціального статусу, низька соціальна мобільність тощо. У посттрудоий період відбувається злам соціальних норм, втрата соціальних зв'язків, обмеженість комунікаційного простору. Соціалізація людини похилого віку в нових для неї умовах ускладнюється втратою

свободи; втратою соціальної ідентичності; неприйняттям норм, ідеалів, цінностей сучасності; відмовою від можливості самостійно діяти в різних сферах суспільного життя; процвітанням ейджизму. Зосередимося на цих проблемах докладніше.

Що стосується втрати свободи, то свободу в даному випадку будемо розглядати як можливість повноти самореалізації людини старшого віку. Для представників старшої вікової групи поняття свободи включає: конкуренцію з точки зору свого економічного стану; свободу пересування, яка дозволяє освоювати оточуючий світ; свободу політичну; свободу самовираження. Щодо українських пенсіонерів, то можна сказати, що вони абсолютно не готові до конкуренції в економічному плані. За радянських часів пенсіонери мали невеликі накопичення на гідну старість. Після розпаду СРСР люди втратили всі свої накопичення. Сьогодні літні люди вмирають не від старості, а від недоїдання та відсутності необхідних ліків внаслідок браку грошей. Люди похилого віку мають досить обмежену свободу пересування в межах своїх фізичних можливостей і використання безкоштовного проїзду у громадському транспорті. Одночасно соціальне середовище надає небагато альтернатив для розширення життєвого простору пенсіонера (спеціальних застосувань, безбар'єрного простору в містах та селищах тощо) [1]. З усіх перерахованих вище свобод пенсіонер має тільки декларовані політичні свободи, але це теж питання дискусійне.

Втрата соціальної ідентичності веде до неможливості самовизначення індивіда в соціальному просторі [3]. Покоління пенсіонерів, які все своє свідоме життя прожили при соціалізмі, дійсно насилу визначаються, ким вони є в сучасному суспільстві і часто не спроможні виробити свою стратегію життєдіяльності та позицію. Переважна більшість з них не сприймають соціально-економічних, політичних, соціально-культурних змін, що відбулися за останні двадцять років [1]. Людям, котрі належать до епохи соціалізму, важко прийняти норми „дикого” капіталізму, який раніше вони засуджували.

Що стосується соціальної активності людей похилого віку, їх суб'єктності як громадян в різних сферах суспільного життя, то тут пенсіонер частіше всього виступає як об'єкт соціальної допомоги або соціальної зневаги.

Щодо процвітання ейджизму, то два десятиліття реформ українського суспільства призвели до того, що очікування кращого зв'язуються, в основному, з молодими, а люди похилого віку розглядаються як „відпрацьований матеріал”.

Таким чином, враховуючи подане вище, можна констатувати повну або часткову „соціальну смерть” більшої частини представників старшої вікової групи.

Соціалізація – процес залучення людини до суспільного життя, який полягає в засвоєнні індивідом визначеної системи знань, норм, цінностей, що дозволяє йому стати особистістю. В процесі соціалізації

людина отримує соціальний статус та набір соціальних ролей. Адаптаційна функція соціалізації дозволяє людині реалізовувати свої потреби, можливості, здібності, вступати у взаємовідносини з іншими представниками суспільства, соціальними інститутами, організаціями та суспільством у цілому. Сьогодні дослідники дотримуються думки, що соціалізація триває протягом усього життя людини, окрім того, кожний віковий період має свою специфіку цього процесу [4]. Визнанням того, що соціалізація у пізньому віці продовжується, є концепція Е. Еріксона щодо восьми вікових періодів життя людини. Останній період – „зрілість” (більше 65 років) – Е. Еріксон визначив як „мудрість”, що відповідає остаточному становленню особистості [2].

Отже, з одного боку, в суспільній думці щодо людей похилого віку відбуваються деякі зміни, з іншого, – змінюються ціннісні орієнтації самих пенсіонерів. Вони більше, ніж раніше, орієнтовані на активну соціальну позицію, самореалізацію та повагу. Американський психолог А. Маслоу створив ієрархічну теорію потреб і самореалізації. Відповідно до теорії А. Маслоу, людина піднімається сходами нагору, від фізіологічних потреб до потреб безпеки і самозбереження, звідти до потреб любові та визнання, вище – до самоповаги та самоствердження, нарешті, вершина – потреба в самоактуалізації. Превалювання одних потреб над іншими залежить від обраної життєвої стратегії [2]. На початковому етапі відразу після виходу на пенсію люди похилого віку зберігають ціннісні орієнтації та мотиви, що притаманні більш молодим людям. Однак, потреби людей похилого віку поступово знижуються від професійних до потреб суто вітального характеру, швидкість проходження етапів, тобто швидкість „спуску”, а також тривалість кожного етапу залежить від типу пристосування особистості до зовнішніх та внутрішніх умов старіння.

При проходженні кожного вікового етапу людина вирішує визначені завдання розвитку. А. Мудрик виділяє три групи завдань, які людина вирішує на кожному етапі соціалізації: природно-культурні (1); соціально-культурні (2); соціально-психологічні (3) [4]. Для пізнього віку це: 1) збереження досягнутого рівня фізичного розвитку; 2) освоєння нових ролей; трансформація від статусу працюючої людини до статусу пенсіонера (перерозподіл свого часу, структурування сфери власної зайнятості; перебудова стосунків з дружиною (чоловіком); прогрес розвитку або регрес; 3) формування ідентичності.

Отже, одночасно зі змінами, що відбуваються в нашій державі на політичному, економічному, соціальному рівнях, зростає самостійність людей похилого віку, посилюється їхня орієнтація на самореалізацію та соціальні комунікації. Це означає, що установи соціального обслуговування, соціальні працівники та соціальні педагоги повинні шукати шляхи допомоги представникам старшого покоління, які вже не є пасивними користувачами таких послуг, а перетворюються на активних суб'єктів життєдіяльності, що на практиці виявляється складнішим.

У процесі соціалізації людини формуються соціальні цінності. Ціннісні орієнтації особистості – це уявлення людини щодо головних цілей життя та основних засобів їх досягнення. В. Ядов відзначає, що система ціннісних орієнтацій, ідеологічна за своєю сутністю, формується на основі вищих соціальних потреб (потреба включення в певне соціальне середовище в широкому сенсі як інтерналізація стосовно соціальних умов діяльності) і відповідно до суспільних умов, що надають можливості реалізації визначених соціальних та індивідуальних цінностей [5].

Ціннісні орієнтації людей похилого віку пов'язані із соціальними, соціально-психологічними потребами, потребами збереження здоров'я. В. Шапіро виділив ціннісні орієнтації старшого покоління радянського періоду нашої історії: робота на виробництві, громадська діяльність, усвідомлення обов'язків, спілкування з людьми, сім'я (діти; внуки), повага, авторитет, турбота оточуючих, матеріальне забезпечення, добре здоров'я, активність, цікаве дозвілля, спокій, відпочинок, незалежність від оточуючих [6]. Специфічними для цієї категорії була орієнтація тільки на звільнення від справ та орієнтація на внуків. Джерело задоволення люди старшої вікової групи вбачали не тільки у власному благополуччі, але й у благополуччі, успіхах родини, близьких людей. Однак, ціннісна сфера людини змінюється відповідно до загальних тенденцій ціннісних змін покоління. Ієрархія цінностей людей похилого віку помітно змінилася за останні двадцять років. Сьогодні „матеріальне благополуччя” і спілкування домінують у переліку цінностей осіб старшої вікової групи, а „робота на виробництві” залишила ціннісне ядро і розташувалася на периферії шкали цінностей. Незмінно значущими залишилися вічні цінності: сім'я, діти, здоров'я. Серед цінностей опинилася і „незалежність в житті” [6]. При цьому, такі цінності, як суспільні взаємодії, громадська робота залишаються, як і раніше, на останньому місці. Це пов'язано із загальною культурою життєдіяльності в Україні і відповідає реальній ситуації, оскільки, на відміну від західних країн, волонтерська громадська робота недостатньо розвинута в Україні.

Соціальна педагогіка володіє значним арсеналом засобів, форм та методів, щоб розробити власну теоретичну базу, яка була б підґрунтям для створення та реалізації на практиці програм соціально-педагогічної діяльності з людьми похилого віку для подолання проблем переходу до нового життєвого етапу та адаптації до нових умов життя, знизивши до мінімуму негативні наслідки посттрудоваї соціалізації.

Перспективами подальшого розгляду питання може бути розробка концепції соціально-педагогічної адаптації людей похилого віку до умов інформаційного суспільства, теоретичне обґрунтування та впровадження програми соціально-педагогічної адаптації людей похилого віку до умов інформаційного суспільства.

Література

1. Герасимова Н. Социальная адаптация пожилых людей к современной ситуации : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н. Герасимова. – Саранск, 2001. – 212 с. **2. Крайг Г.** Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 992 с. **3. Миннигалеева Г.** Социально-педагогическая работа с пожилыми людьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Миннигалеева. – М., 2004. – 310 с. **4. Мудрик А.** Социализация человека / А. Мудрик. – М. : Academia, 2006. – 304 с. **5. Социальная** идентификация личности / отв. ред. В. Ядов. – М. : Педагогика. – 1994. – 298 с. **6. Шапиро В.** Человек на пенсии: социальные проблемы и образ жизни / В. Шапиро. – М. : Мысль, 1980. – 208 с.

Новікова О. Ю. Проблеми людини похилого віку: соціально-педагогічний аспект.

У статті розглядається соціально-педагогічний аспект проблем, пов'язаних із соціалізацією людини старшої вікової групи в нових умовах життя в посттрудова період, в тому числі проблема „соціальної смерті”.

Ключові слова: людина похилого віку, соціалізація, „соціальна смерть”, соціальні цінності.

Новикова О. Ю. Проблемы пожилых людей: социально-педагогический аспект.

В статье рассматривается социально-педагогический аспект проблем, связанных с социализацией представителей старшей возрастной группы в новых условиях жизни в посттрудова период, в том числе проблема „социальной смерти”.

Ключевые слова: пожилой человек, социализация, „социальная смерть”, социальные ценности.

Novikova O. J. Problems of elderly people: social-pedagogical aspect.

Social-pedagogical aspect of problems related to the socialization of elderly people group in new living conditions during postwork period including the problem of „social death” is considered in the article.

Key words: elderly person, socialization, social death, social values.

УДК [37.091.12:36-051]:159.922.76-056.313

Павлюк Н. В.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗУМОВИМИ ВАДАМИ

Погіршення екологічної ситуації, високий рівень захворюваності батьків, ряд невирішених соціально-економічних, психолого-

педагогічних і медичних проблем сприяють збільшенню числа дітей з вадами розвитку, роблячи цю проблему особливо актуальною.

Розумово відсталі діти – одна з найбільш численних категорій дітей, які відхиляються у своєму розвитку від норми. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я більше 3 % від загальної дитячої популяції становлять розумово відсталі діти. За ступенем вираженості інтелектуального дефекту всі випадки розумової відсталості ділять на три групи : дебільність, імбецильність та ідіотія. Діти з легким недорозвиненням інтелекту – дебільністю складають 70-80%, з вираженим – імбецильністю складають 20-25%, з глибоким – ідіотія – близько 5% всіх випадків розумової відсталості [1, с. 388].

В умовах сучасної соціально-економічної ситуації в країні все більшої гостроти набуває питання про роль соціалізації дітей з обмеженими можливостями. Однією з актуальних соціально-педагогічних і демографічних проблем сучасного українського суспільства є включення дітей з обмеженими можливостями в суспільство. У сьогоднішньому світі ця проблема набуває не тільки наукову, а й соціальну значущість.

Сучасний стан медицини і окремих її напрямів (психіатрії, невропатології, патопсихології) не дозволяє виправити аномалії вищих відділів ЦНС або тип нервової системи. Отже, залишаються лише соціально-педагогічні засоби корекції наслідків органічного дефекту. Однією з основних завдань навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту є становлення особистості кожного в цілому, оптимальний розвиток потенційних можливостей їх пізнавальної діяльності, підготовка та включення у середу в якості повноправних членів суспільства.

Соціальний педагог, який займається проблемами дітей з розумовими вадами, повинен знаходитися в постійному пошуку нових ефективних форм, методів і засобів соціальної реабілітації, спиратися на новітні технології та дослідження. Він зобов'язаний прагнути до того, щоб кожна дитина з обмеженими можливостями змогла реалізувати себе у відповідності зі своїми здібностями, інтересами, навичками і потребами.

Основні напрями соціалізації та соціального захисту дітей з обмеженими можливостями знайшли своє відображення в роботах С. Васіна, Я. Кравченко, К. Кузьміної, Т. Малєвої, Е. Наберушкіної, Н. Шапкіної.

Особливе місце в дослідженні соціальних проблем дітей з обмеженими можливостями займає аналіз ролі сім'ї у процесі адаптації дітей-інвалідів, представлених в роботах А. Воронова, М. Покатаєвої, Л. Рибаквої, М. Шахматової.

Методика і технології соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями представлені в роботах Л. Аксьонової, Ю. Василькова, Г. Вороніної, В. Нікітіна, М. Шакурової, П. Шептенко, Є. Холостової.

Соціально-педагогічні особливості виховання розумово відсталих дітей розглядали Н. Грабовенко, О. Мастюкова, А. Московкіна, В. Тесленко, В. Ткачова, Р. Тригер, В. Турчинська, Л. Шипіцина.

Значна частина дітей з відхиленням у розвитку, незважаючи на зусилля, що вживаються суспільством, з метою їх навчання і виховання, ставши дорослими виявляються невідповідними до інтеграції у соціально-економічне життя. Разом з тим, результати досліджень та практика свідчать про те, що будь-яка людина, що має дефект розвитку, може при відповідних умовах стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, забезпечувати себе в матеріальному відношенні і бути корисною суспільству.

В останні роки в нашій країні стало більш помітним прагнення до того, щоб змінити ситуацію, що склалася з навчанням і вихованням дітей з розумовими вадами у кращу сторону. Прийняті на державному рівні відповідні законодавчі акти. Складається система нового виду спеціалізованих установ – реабілітаційних центрів, які дозволяють комплексно вирішувати багато проблем.

Протягом ХХ століття складалася система спеціальних освітніх установ, які є переважно школами-інтернатами і в яких навчалося і навчається переважна більшість дітей шкільного віку з розумовою відсталістю [2].

Крім освіти, допоміжна школа забезпечує дітям з обмеженими можливостями медичне та психологічне супроводження, для чого в штаті спеціальної школи є відповідні фахівці, але більш важливу роль відіграє соціальний педагог.

Метою статті є спроба розкрити роль соціального педагога в роботі з дітьми з вадами розвитку у допоміжній школі.

Основними завданнями шкіл для розумово відсталіх дітей є максимальне подолання недоліків пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери розумово відсталіх школярів, підготовка їх до участі в продуктивній праці, соціальна адаптація в умовах сучасного суспільства [3].

Велике місце в спеціальній школі відводиться виховній роботі, метою якої є соціалізація вихованців, а основними завданнями – вироблення позитивних якостей, формування правильної оцінки оточуючих і самих себе, морального ставлення до оточуючих [4, с. 43].

Основними завданнями соціального педагога в спеціальній школі є створення сприятливих умов для розвитку особистості дитини; надання комплексної допомоги в соціальному адаптуванні і соціальному інтегруванні, захист дитини в його життєвому просторі, усунення дефіциту спілкування, сприяння саморозвитку особистості дитини, вирішення особистих і соціальних проблем учнів, представляє інтереси учнів від імені спеціальної установи в органах міліції або в суді, організація правової просвіти педагогів, учнів спеціальної установи, роз'яснення їх прав та обов'язків [5].

Для досягнення своєї професійної мети соціальний педагог встановлює контакти з представниками державних органів управління, громадськими організаціями, освітніми установами, закладами охорони здоров'я, соціального захисту населення, муніципальними службами та іншими підприємствами і організаціями, в яких необхідно представляти інтереси своїх вихованців [6]. Робота соціального педагога спрямована і на те, щоб допомогти дитині з розумовою відсталістю здобути уміння та навички спілкування в навколишньому його середовищі. Для визначення труднощів спілкування дітей з розумовою відсталістю зі здоровими дітьми, соціальний педагог складає програму, за якою дитина готується до такого спілкування, беручи участі у конкурсах, проведенні різних заходів, обговоренні книг і фільмів [7].

Включення дітей з обмеженими можливостями в трудову діяльність також предмет особливої турботи соціального педагога. Тут потрібно не тільки підготувати та укласти договори, але і навчити дітей професії, дати їм необхідні вміння та навички. Важливо, щоб вони брали участь у всіх виробничих процесах, вміли планувати свою працю, утримувати в порядку інструменти та обладнання. Важливо також, щоб діти з розумовою відсталістю у процесі праці могли проявляти свої здібності. Для цього потрібно навчити дитину малювати, ліпити, зацікавити своєю справою, познайомивши з народною творчістю. Виставки робіт дітей з розумовою відсталістю, їх участь у святах і спектаклях допомагають в утвердженні кожного з них як особистості [5, с. 134].

Важливою залишається проблема соціально-побутової підготовки учнів з обмеженими можливостями здоров'я.

Робота з соціально-побутової орієнтації спрямована на практичну підготовку розумово відсталих дітей до самостійного життя, на підвищення рівня їх загального розвитку.

Робота соціального педагога по адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в даному напрямку повинна включати формування у вихованців знань і умінь побутової праці, формування умінь користування послугами різних підприємств та установ, формування економіко-побутових умінь, формування умінь організувати своє дозвілля, формування уявлень і знань про норми культури, взаємин з різними людьми, накопичення відповідного досвіду, формування емоційно позитивного ставлення до оточуючих.

Робота соціального педагога стосовно виховання передбачає проведення комплексу заходів щодо корекції недоліків міжособистісного спілкування, розвитку морального потенціалу учнів, формування правомірної поведінки вихованців.

Що стосується дозвілля і відпочинку, тут роль соціального педагога полягає у допомозі педагогічному колективу, організатору культурно-дозвільної діяльності в організації та проведенні комплексу заходів розважального характеру, традиційних для школи.

У ролі помічника соціальний педагог виступає, коли допомагає учням визначитися з професією і новим навчальним закладом. Також допомога реалізується через проведення заходів, спрямованих на згуртування колективу і розвиток комунікативних, креативних та інших здібностей. Допомога надається і індивідуально кожній дитині, при проведенні з ним бесіди, з метою виявлення проблеми.

Роль інформатора соціальним педагогом реалізується через проведення профілактичних заходів, де соціальний педагог інформує дітей про те, якої шкоди можуть завдати алкогольні напої, тютюнопаління та наркотики; інформує також про ведення здорового способу життя та інше.

Соціальному педагогу у взаємодії з вихованцями корекційних установ важливо створити атмосферу психологічної комфортності, оточити їх увагою і турботою, забезпечити емоційно-значуще спілкування, організувати комплексну соціально-педагогічну допомогу, спрямовану на стимуляцію їх особистісного розвитку та соціалізації.

Враховуючи основні особливості дітей з розумовою відсталістю, допомога соціального педагога буде мати значення в тому випадку, коли він правильно спланує свою професійну діяльність по відношенню до дітей даної категорії.

Таким чином, можна зробити висновок, що роль соціального педагога в роботі з дітьми з розумовою відсталістю полягає в тому, щоб випускники допоміжних шкіл були досить добре підготовлені до життя звичайної дорослої людини в суспільстві, вміли облаштовувати свій побут, працювали за набутою професією, були законотривними громадянами своєї країни.

Робота соціального педагога буде ефективною, якщо на першому місці в нього буде виступати бажання допомогти дітям з розумовою відсталістю адаптуватися в суспільстві, здобути уміння та навички спілкування в середовищі, яке його оточує, а також допомога в профорієнтації та соціальної адаптації. Робота буде вдвічі ефективною, якщо бажання буде виступати не тільки з боку соціального педагога, а й самої дитини. Ось тому особливо важливо створити атмосферу участі, тепла і турботи [6].

Соціальний педагог, працюючи з розумово відсталими дітьми, покликаний вирішувати складні проблеми, пов'язані з соціально-емоційним, фізичним, інтелектуальним розвитком даної категорії дітей, надавати їм всебічну допомогу і підтримку, сприяти їх успішній соціалізації.

Подальшому дослідженню буде підлягати вивчення напрямків роботи соціального педагога в інтернатних закладах для розумово відсталих дітей.

Література

1. Курбатов В. И. Социальная работа : учебное пособие / В. И. Курбатов. – М. : Дашков и К, 2007. – 480 с. **2. Аксёнова Л. И.**

Социальная педагогика в специальном образовании / Л. И Аксенова. – М. : Просвещение, 2001. – 192 с. **3. Бгажнокова И. М.** Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью / И. М. Бгажнокова // Дефектология. – 1994 – № 1. – С. 11 – 15. **4. Воспитание** и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с. **5. Василькова Ю. В.** Методика и опыт работы социального педагога / Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2001. – 160 с. **6. Назарова Н. М.** Специальная педагогика / Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2007. – 352 с. **7. Холостова Е. И.** Социальная работа с инвалидами / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2010. – 240 с.

Павлюк Н. В. Роль сіціального педагога в роботі з дітьми з розумовими вадами.

У статті розглянуто одну з актуальних проблем включення дітей з розумовою відсталістю в суспільство. Наведені приклади основних напрямків роботи соціального педагога в допоміжній школі. Розкрито роль соціального педагога в роботі з дітьми з особливими потребами. Було визначено, що роль соціального педагога полягає в тому, щоб діти з розумовою відсталістю були підготовлені до самостійного життя дорослої людини.

Ключові слова: соціальний педагог, соціалізація, адаптація, розумова відсталість, допоміжна школа.

Павлюк Н. В. Роль социального педагога в работе с детьми с умственными недостатками.

В статье рассмотрена одна из актуальных проблем включения детей с умственной отсталостью в общество. Приведены примеры основных направлений работы социального педагога во вспомогательной школе. Раскрыта роль социального педагога в работе с детьми с особыми потребностями. Было определено, что роль социального педагога состоит в том, чтобы дети с умственной отсталостью были подготовлены к самостоятельной жизни взрослого человека.

Ключевые слова: социальный педагог, социализация, адаптация, умственная отсталость, вспомогательная школа.

Pavlyuk N. V. The role of the social educator in working with children with disabilities.

In the article describes one of the pressing problems of inclusion of children with mental retardation into society. Examples are given of the main activities of the social teacher in a special school. Disclosed the role of the social teacher in working with children with special needs. Determined that the role of the social educator is that children with mental retardation were prepared for independent adult life.

Key words: socialization, mental deficiency, adaptation, special school, social educator.

УДК [316.61:061.2]-053.6

Пахомова О. М.

ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

Сучасна соціокультурна ситуація, що склалася в Україні, вимагає акцентування уваги на проблемах соціального виховання, зокрема розвитку соціальності дітей підліткового віку, оскільки за останні роки поведінка підлітків все більше і більше набуває прогресуючого асоціального характеру, що виявляється у відхиленнях їх дій від унормованої поведінки, а саме: агресивно-конфліктному, жорсткому, зневажливому, байдужому ставленні до однолітків, батьків, вчителів, людей похилого віку, знайомих та малознайомих людей (у тому числі іншої раси).

Домінуючим соціально-виховним простором, який має величезний потенціал для набуття й вдосконалення дітьми підліткового віку соціальності, є дитяче громадське об'єднання (ДГО). Основною нормативною базою, що забезпечує діяльність дитячих громадських об'єднань у напрямі формування соціальності, є наступні державні законодавчі документи: Конституція України, Декларація „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” – Закон України від 03 березня 2006 року; „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” – Закон України від 5 лютого 1993 року зі змінами, внесеними згідно із Законом № 271-V від 19.10.2006; „Про об'єднання громадян” – Закон України від 16 червня 1992 року зі змінами і доповненнями, внесеними згідно із Законом України № 2388-VI від 01.07.2010; „Про молодіжні та дитячі громадські організації” – Закон України від 1 грудня 1998 року зі змінами, внесеними згідно із Законом № 271-V від 19.10.2006; Указ Президента України від 6 жовтня 1999 року „Про першочергові заходи щодо реалізації державної молодіжної політики та підтримки молодіжних організацій” зі змінами і доповненнями, внесеними згідно із Указом Президента України № 1540/99 від 09.12.1999; Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 1996 року „Про сприяння діяльності Українського Національного Комітету Молодіжних Організацій” та інші.

У законі України „Про молодіжні та дитячі громадські організації” метою останніх визначено „...здійснення діяльності, спрямованої на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей, задоволення

власних інтересів, які не суперечать законодавству, та соціальне становлення як повноправних членів суспільства” [1]. Крім цього, роль дитячих громадських об’єднань в соціальному вихованні молодого покоління визначено і у законодавчому документі „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, де зазначено, що питання соціального становлення, розвитку дітей та молоді необхідно вирішувати зусиллями держави, всіх верств суспільства, політичних і громадських організацій, підприємств, установ та громадян [1]. Таким чином, соціальне виховання підлітків, розвиток їх соціальності входить до завдань дитячих громадських об’єднань, що закріплено на загальносуспільному рівні.

Соціальність підлітка – характеристика його ставлень до однолітків та дорослих як цінностей, сукупність таких соціальних якостей: комунікабельність, соціальна відповідальність, уважність, емпатія, альтруїзм, толерантність, відданість, тактовність, щедрість, соціальна активність, способів соціальної поведінки, через які знаходять свій вияв риси ціннісного ставлення до визначених соціальних суб’єктів (ровесників, дорослих).

Мета та завдання статті – визначити специфіку розвитку соціальності підлітків в дитячих громадських об’єднаннях, сфери її розвитку, форми, методи та умови; презентувати поняття „соціальність підлітка в дитячих громадських об’єднаннях”.

Вивчення наукових праць з проблематики дитячих та молодіжних громадських об’єднань показало, що вченими досліджено різні аспекти останніх, зокрема: підготовка до роботи з дитячими громадськими об’єднаннями (Б. Айсмонтас, С. Бобришев, Р. Литвак, О. Сорочинська, С. Харченко); молодіжний рух в історичному контексті (І. Андрухів, Л. Борисова, В. Головенько, О. Корнієвський, Ю. Поліщук, Б. Савчук, І. Шумський); корекція девіантної поведінки молодших школярів (Н. Онищенко); профілактика вживання наркогенних речовин у діяльності Пласту (М. Окаринський); організація педагогічного процесу в дитячих громадських об’єднаннях (Л. Легошина, Р. Литвак, Л. Масльоннікова, Г. Сабітова, М. Степанов); самореалізація молоді в громадських організаціях (М. Квітков, Ю. Поліщук); формування соціально-прийнятної життєвої позиції підлітків в дитячих організаціях (В. Цепелев); самовиховання дітей та підлітків у системі скаутингу (Л. Ярова); розвиток взаємовідносин дорослих та дітей (І. Валгаєва); формування культури демократичних відносин старшокласників у дитячих організаціях (Т. Вернигорова); виховання соціальної відповідальності старшокласників у комсомольських організаціях (В. Моцюк); розвиток творчих здібностей підлітків в умовах діяльності дитячого громадського об’єднання (Н. Козлова).

Дослідженнями останніх 10-15 років, які стосуються загальної проблематики роботи, є: соціалізація підлітків у дитячих громадських об’єднаннях (О. Волохов, О. Панагушина, Т. Пташко, Ю. Штейнберг);

соціальне становлення підлітків в тимчасових об'єднаннях за інтересами (О. Карпенко); соціальне виховання підлітків у просторі дитячої громадської організації (Е. Мальцева); соціально-педагогічна діяльність самодіяльних дитячих та молодіжних громадських об'єднань (М. Баяновська, Ю. Поліщук).

Проаналізуємо праці науковців, в яких висвітлені різні аспекти, що стосуються об'єкта нашої роботи.

Ю. Поліщук зазначає, що виховання у різновіковому громадському молодіжному об'єднанні є процесом передачі керівним активом об'єднання своїх знань, життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій, моральних переконань своїм молодшим товаришам по спілці, з яких виділяється власний (молодший) актив, котрий не лише першим засвоює духовно-моральні цінності та світоглядні орієнтації лідерів об'єднання, а й сам активно включається в процес організації виховного впливу на своїх товаришів („рядових” членів), а останні впливають на керівний і молодший активи [2]. Звідси специфікою розвитку соціальності дитини підліткового віку в дитячому громадському об'єднанні є те, що цей процес реалізується, перш за все, в системах „підліток – товариш(и) по об'єднанню”, „підліток – дорослий (керівник, наставник) ДГО”, де в процесі їх взаємодії відбувається засвоєння тих чи інших відносин, прийнятих норм поведінки, долучення підлітка до певних соціально-культурних цінностей і досвіду, їх інтеріоризація (переведення в ідеальний внутрішній план) та, як наслідок, вияв в поведінці, взаємодіях з іншими людьми.

Крім того, вивчення наукових праць Ю. Поліщука, О. Волохова, М. Гур'янової, Е. Мальцевої, О. Панагушиної, Т. Пташко, Ю. Штейнберга та ін. дозволило дійти висновку, що дитячі громадські об'єднання є відкритими середовищами, в яких формування якостей (у тому числі соціальних) молодого покоління відбувається „на підставі включеності в різні види діяльності, міжособистісних відносин, спілкування і впливів, які функціонують у спілці молоді, а також між спілкою молоді (як об'єктом виховного і соціалізуючого впливу) і зовнішнім середовищем (як суб'єктом виховного і соціалізуючого впливу) [2, с. 124]. Звідси, розвиток соціальності підлітків в дитячих громадських об'єднаннях не обмежується рамками систем „підліток – товариш(и) по об'єднанню”, „підліток – дорослий (керівник, наставник) ДГО”. Цей процес відбувається на двох рівнях зазначених соціальних формувань – внутрішньому та зовнішньому, завдяки чому діапазон соціального простору для набуття дитиною підліткового віку необхідних соціальних цінностей, соціальних якостей, досвіду соціальної поведінки значно розширюється.

Вище зазначене створює підстави для розгляду дитячого громадського об'єднання в якості соціально-виховного середовища, котре інтегрує в собі виховний потенціал соціальних інституцій та представників соціуму, як на внутрішньому, так і зовнішньому рівнях, з

метою цілеспрямованого впливу на дитину підліткового віку задля розвитку її соціальності.

Ю. Поліщук зазначає, „виховання в різновіковому молодіжному об'єднанні – відбувається в процесі організації і реалізації різноманітних колективних справ виховної спрямованості” [2, с. 177]. Тобто, з цього можемо дійти висновку, що розвиток соціальності підлітків також відбувається в процесі спільної діяльності членів дитячих громадських об'єднань (дорослих та дітей), де колективні творчі справи (КТС) є пріоритетною формою її набуття та вдосконалення, оскільки ґрунтуються на ідеях співтворчості, співдружності поколінь, відносин, які побудовані на спільній товариській турботі, відповідальності та уважності один до одного.

Але, в контексті нашого дослідження, постає питання виокремлення діяльності, яка є пріоритетною для розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях.

На думку Ю. Поліщука (у відповідності до формування емпатії та альтруїзму молоді) – це участь в організації і реалізації предметно-практичної діяльності соціально значущого і суспільно корисного спрямування [2, с. 322]. Безумовно, ми погоджуємось з цією позицією науковця. Але, на наш погляд, необхідним в розвитку соціальності дитини підліткового віку потрібно вважати, перш за все, соціально спрямовану діяльність, оскільки соціальність містить своїм підґрунтям орієнтацію на людей, їх благо, а також наповнення акцій та заходів певним змістом в залежності від сутнісних та структурних характеристик соціальності підлітка, використовуючи в цьому процесі спеціально підібрані засоби предметно-практичної діяльності (навчально-пізнавальної, виробничо-трудової, організаційно-суспільної, художньої, спортивної та ін.).

Підтвердження та уточнення думки стосовно того, що соціальне виховання у дитячих громадських об'єднаннях здійснюється через соціально спрямовану діяльність, в основі якої лежить орієнтація на благо інших, знаходимо у працях М. Гур'янової [3] та Є. Штейнберга [4]. М. Гур'янова відмічає, що діяльність дитячих об'єднань є соціально-виховною, коли „предметом уваги всіх членів спілки є гуманні відносини, взаємодопомога, практична сумісна діяльність для себе, людей, піклування про інших ...” [3, с. 259]. Отже, можемо виокремити пріоритетні напрями соціально спрямованої діяльності – благодійну та волонтерську, через які відбувається розвиток соціальності дитини підліткового віку – члена дитячого громадського об'єднання, набуття ним ціннісного ставлення до оточуючих.

Але ж предметно-практична діяльність є тільки однією зі сфер життєдіяльності дитячих громадських об'єднань, через яку відбувається розвиток соціальності їх членів.

О. Карпенко [5], вивчаючи розвиток соціальної активності дітей підліткового віку в об'єднаннях за інтересами, в якості основних сфер життєдіяльності останніх розглядає не тільки предметно-практичну

діяльність, але й гру, спорт та спілкування. На наш погляд, спорт є одним з напрямів діяльності за інтересами в ДГО поряд, наприклад, з технічним, туристично-краєзнавчим, художньо-естетичним тощо.

З позиції А. Мудрика [6] – це (крім попередньо перелічених) пізнання, духовно-практична діяльність.

На нашу думку, традиції також є однією із найважливіших сфер дитячого громадського об'єднання, оскільки через них відбувається передача цінностей (зокрема соціальних), установок, норм поведінки. Вони сприяють перетворенню певної поведінки у невід'ємну складову життєдіяльності колективу об'єднання, кожного її члену зокрема. Тому (в контексті нашого дослідження) ми розглядаємо їх в якості сфери розвитку соціальності дітей підліткового віку.

Цікавими є виділені М. Гур'яною традиції дитячих та молодіжних об'єднань, які спрямовані на розвиток соціальності молодого покоління, серед них: солідарність та дружба з людьми різних національностей та турбота про тих, хто потребує допомоги [3, с. 253].

Серед перелічених сфер життєдіяльності дитячих громадських об'єднань, через які відбувається розвиток соціальності підлітка, необхідно, на наш погляд, виокремити соціальну творчість, оскільки соціальність розглядається нами, перш за все, як активно-творче ставлення до соціуму, а остання (соціальна творчість) пов'язана зі створенням (конструюванням) нових відносин відповідно до прийнятого ідеалу [7]. Тим паче, що соціальний простір дитячого громадського об'єднання сприяє народженню нового внутрішнього досвіду, певним якісним змінам в системі ціннісних орієнтацій дитини підліткового віку в ході різноманітної діяльності суспільно-корисного і творчого спрямування, стає місцем, де умови розвитку особистості вже не затиснуті і не зафіксовані рамками стандартної поведінки, а безперервно змінюються, відповідаючи на ситуацію тут і тепер [2].

Таким чином, сферами розвитку соціальності підлітків в дитячих громадських об'єднаннях є: предметно-практична соціально спрямована діяльність, пізнання, спілкування, традиції, гра, соціальна творчість, духовно-практична діяльність.

Вивчення специфіки розвитку соціальності дітей підліткового віку в дитячих громадських об'єднаннях вимагає розгляду форм та методів її набуття й вдосконалення, а також вивчення умов, які сприяють ефективності цього процесу.

В результаті опрацювання матеріалів праць М. Баяновської, М. Гур'янової, О. Карпенко, Н. Козлової, Р. Литвак, Е. Мальцевої, О. Панагушиної, Ю. Поліщука, Т. Пташко, Є. Штейнберга та ін. дійшли таких висновків, що формами розвитку соціальності підлітків в дитячих громадських об'єднаннях переважно є групові та масові, які мають діяльнісний, варіативний, динамічний, гнучкий характер та соціальну спрямованість, відповідають інтересам та потребам дітей, сприяють їх самореалізації. Методи діяльності дитячих громадських об'єднань в

напрямку розвитку соціальності дітей підліткового віку ґрунтуються на принципах добровільності та ініціативності; ідеях співпраці дорослих та підлітків; включення останніх у соціальні відносини; піклування про оточуюче середовище. Ґрунтуючись на особливостях розвитку соціальності дитини підліткового віку, специфіці зазначеного вікового періоду, а також аналізі праць науковців, основними умовами розвитку соціальності підлітків в дитячих громадських об'єднаннях визначено: нерегламентований тип відносин між дитиною підліткового віку та дорослими (соціальними педагогами, керівним активом ДГО, батьками, вчителями та ін.); дружні стосунки між членами ДГО; консолідація всіх (необхідних) суб'єктів соціально-виховної діяльності; наповнення соціально-виховного простору ДГО (як на внутрішньому, так і зовнішньому його рівнях) „людяністю”; комплексний розвиток складових соціальності підлітків у їх гармонійному поєднанні; участь підлітків в діяльності, в основі якої спрямованість на встановлення контактів з різними людьми, орієнтація на благо інших; діагностичне забезпечення соціально-виховного процесу; моніторинг між суб'єктами та об'єктами соціально-виховної діяльності.

На підставі з'ясування специфіки розвитку соціальності підлітка в ДГО, сутності та змісту поняття „соціальність підлітка”, презентовано дефініцію „соціальність підлітка в дитячому громадському об'єднанні” як характеристику його активно-творчого ставлення до членів, колективу ДГО як цінності (що не виключає ціннісне ставлення до інших соціальних суб'єктів (сім'ї, різних соціально-вікових груп та ін.)); сукупність соціальних рис: емпатія, альтруїзм, толерантність, відданість, тактовність, щедрість, соціальна активність, комунікабельність, уважність, соціальна відповідальність, які розвиваються й знаходять свій вияв в спільній предметно-практичній діяльності соціального спрямування, міжособистісних відносинах, спілкуванні на внутрішньому та зовнішньому рівнях соціально-виховного простору ДГО.

Отже, розвиток соціальності підлітка в ДГО відбувається на двох його рівнях – внутрішньому та зовнішньому через такі сфери життєдіяльності як: духовно-практична діяльність, спілкування, соціальна творчість, пізнання, традиції, гра. Пріоритетною сферою життєдіяльності, через яку відбувається розвиток соціальності в дитячих громадських об'єднаннях визначено предметно-практичну соціально спрямовану діяльність; формою – колективні творчі справи, які орієнтовані на благо інших, піклування про оточуюче середовище. Методи розвитку соціальності в дитячих громадських об'єднаннях ґрунтуються на принципах добровільності та ініціативності; ідеях співпраці дорослих та підлітків; включення останніх у соціальні відносини (з метою їх засвоєння).

Визначена специфіка розвитку соціальності підлітків в дитячих громадських об'єднаннях створила підґрунтя для розробки теоретичних

основ соціально-педагогічної діяльності з її розвитку в зазначених соціальних формуваннях.

Література

1. Про молодіжні та дитячі громадські організації : закон України від 1 груд. 1998 р. № 281 ; Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : закон України від 23 берез. 2000 р. № 1613 / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламент. вид-во, 2000. – 23 с. **2. Поліщук Ю. Й.** Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.05 / Поліщук Юрій Йосипович. – Тернопіль, 2005. – 444 с. **3. Гурьянова М. П.** Сельская школа и социальная педагогика : пособие для педагогов / М. П. Гурьянова. – Минск : Амалфея, 2000. – 448 с. **4. Штейнберг Ю. Б.** Педагогические условия социализации подростков в разновозрастном внешкольном объединении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Штейнберг Ю. Б. – М., 2000. – 193 с. **5. Карпенко О. Г.** Соціальне становлення особистості підлітка в тимчасових об'єднаннях за інтересами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Карпенко Олена Георгіївна. – К., 1999. – 191 с. **6. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2000. – 200 с. **7. Сутність, природа, структура і різновиди творчості** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://buklib.net>.

Пахомова О. М. Характеристика розвитку соціальності підлітків дитячих громадських об'єднань.

У статті визначено специфіку розвитку соціальності підлітка в дитячому громадському об'єднанні.

Ключові слова: соціальність підлітка, дитяче громадське об'єднання, соціальність підлітка в дитячих громадських об'єднаннях.

Пахомова Е. М. Характеристика развития социальности подростков в детских общественных объединениях

В статье определена специфика развития социальности подростка в детских общественных объединениях.

Ключевые слова: социальность подростков, детское общественное объединение, социальность подростка в детском общественном объединении.

Pahomova H. Description of development of sociality of teenagers is in child's public associations.

In article specific progress social of teenagers in the children's social amalgamation.

Key words: social of teenagers, children's social amalgamation, social of teenagers in the children's social amalgamation.

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 374.7-053.9

Архипова С. П., Корнілова А. О.

ОСВІТА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК ФАКТОР АДАПТАЦІЇ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У сучасних умовах під впливом об'єктивних факторів, а саме: прискорення темпів розвитку суспільства, перехід до інформаційного суспільства, динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, демографічна криза тощо, актуалізують необхідність розвитку освіти дорослих як важливого соціокультурного інституту розвитку людини та суспільства, як своєрідний механізм, що здатен стабілізувати прогресивно-поступальний розвиток суспільства.

Освіта входить до контексту людської діяльності і визначає єдність думок, почуттів і вчинків. Стан освіти суттєво визначає можливості передбачити майбутнє і тим самим розширити рамки вільної діяльності людини.

В ситуації загострення такої соціальної проблеми як демографічний спад, коли швидко збільшується відсоток людей пенсійного віку (у світі темпи зростання кількості людей похилого віку у два рази випереджають зростання чисельності населення), виникає проблема забезпечення їхньої соціальної адаптації, ефективного використання наявного потенціалу, створення умов для їх неперервної освіти. Тому пошук шляхів для реалізації освіти людей третього віку, яка дозволяє подолати кризи соціальної ситуації стає сьогодні однією з глобальних проблем сучасності.

Мета статті – проаналізувати освіту дорослих як фактор адаптації в сучасному суспільстві.

Людям похилого віку у посттрудоий період складно адаптуватися й інтегруватися в сучасне інформаційне суспільство, що стрімко змінюється, – суспільство молодих і для молодих, в якому історично склалися і переважають стереотипні уявлення про людей похилого віку, як про представників малоцінного покоління, носіїв застарілого і даремного життєвого досвіду, яким призначено пасивні соціальні ролі на периферії соціуму. Це призводить до вікової дискримінації, звужує соціальні, комунікативні, культурні зв'язки й обмежує можливості саморозвитку і самореалізації цієї групи населення [1].

Існує певна прогалина теоретичних і практичних знань про безперервний розвиток і освіту людини впродовж усього життя:

недостатньо вивченим є період між зрілістю і глибокою старістю, який необхідно досліджувати з метою розробки нових моделей старості, що визначаються не тільки подовженням періоду життя людини, але і позитивними якісними змінами, що передбачають значні потенційні можливості індивідуально-особистісного розвитку в літньому віці.

І саме тому потрібно допомогти літнім людям подолати соціальну ізоляцію, „побудувати мости” між представниками різних віків і гармонізувати взаємодію між поколіннями в сім’ї, зробити для них актуальними і доступними переваги і досягнення інформаційного суспільства, сприяти успішній соціальній адаптації, інтеграції і саморозвиткові.

Розвиток системи освіти людей похилого віку не є на сьогоднішній день таким перспективним напрямком, як розвиток системи освіти дітей, підлітків, людей дорослого працездатного віку. Але допомога й підтримка людей похилого віку, яка так необхідна в умовах змін і нестабільного соціуму, розглядається однобічно, переважно в контексті соціальної і психологічної допомоги. Роль освіти в житті людей похилого віку, яка може виконувати функцію соціального захисту, значно применшена.

Багатий соціальний і професійний досвід літніх людей, її творчий потенціал часто залишаються незадіяними. Соціальна активність даної вікової групи, її знання і досвід, а також здатність до сприйняття нового дають право говорити про те, що система освіти для літніх людей має великий потенціал для розвитку, незважаючи на соціально-економічні негаразди сьогодення. Виділення групи осіб „третього віку” як об’єкта андрагогічного аналізу має широку соціально-педагогічну зумовленість.

Старість, похилий вік – особлива стадія людського життя, яка характеризується певною психосоціальною цілісністю.

Старіння – руйнівний процес, що протікає в результаті наростаючої з віком дії зовнішніх і внутрішніх факторів, що ушкоджують і призводять до недостатності фізіологічних функцій організму.

Е. Еріксон стверджує, що основним конфліктом цієї стадії людського життя є конфлікт між цілісністю і безвихіддю. Відчуття цілісності виникає в того, хто відчуває задоволення, оглядаючись на прожиті роки. Коли основні проблеми минулих стадій вирішені, самореалізація особистості здійснюється успішно [2].

Для тих, хто, досягнувши похилого віку, розглядає своє життя як низку втрачених можливостей, характерне почуття відчаю, розчарування.

В Україні проблеми, пов’язані із соціальними процесами старіння, у продовж тривалого часу не усвідомлювалися як соціальні й культурні пріоритети розвитку суспільства. Їх практичне вирішення обмежується гарантованою мінімальною пенсійною підтримкою, оцінкою старості в патерналістських категоріях медичної геріатрії і соціального захисту. Нині очевидна необхідність осмислення соціальних аспектів старіння в руслі соціології, теорії і практики соціальної роботи і соціальної педагогіки.

Вступ людини в період старості означає послідовне поступове або раптове проходження нею певних вікових психосоціальних кризових етапів: відхід з будинку дорослих дітей, народження онуків вихід на пенсію, смерть або загроза втрати батьків і близьких людей, усвідомлення наближення власної смерті та ін.

Стратегічним завданням соціальної роботи є подолання синдрому передчасного старіння, що характеризується раннім розвитком вікових змін чи більш яскравим їхнім проявом у той чи інший віковий період. Стратегія соціальної роботи, яка враховує процеси соціально-демографічного старіння населення, заперечує думку про те, що старі люди нібито є тягарем для суспільства. Ця думка коректна, принаймні, через дві основні причини.

Перша причина (економічна) полягає в тому, що кожна людина, яка працює, вже у віці 30-35 років повертає суспільству всі засоби, витрачені на її освіту, а протягом наступних 20-30 років професійного життя вона створює надлишки, частину яких суспільство повертає їй у вигляді пенсії й інших соціальних послуг (більше за те, пенсіонери, як правило, не можуть спожити всієї створеної ними раніше частки продукції, оскільки шанс прожити 20 років після виходу на пенсію мають далеко не всі).

Друга причина (морально-гуманістична) полягає в тому, що ставлення до людей літнього віку, як до людей, які віджили своє і не мають цінностей, є варварським, відверто цинічним і жорстоким.

Можна сказати, що процес демографічного старіння вимагає перегляду основ організації діючих соціальних служб у напрямі соціального захисту й опіки літніх людей.

Якість життя тісно пов'язана із загальним добробутом літньої і старої людини й характеризується сукупністю зовнішніх і внутрішніх факторів.

Вихід на пенсію особливо важко сприймають люди, чия трудова діяльність мала високу оцінку в минулому, а зараз визнається непотрібною, безкорисною. І це природно, оскільки праця являється джерелом довголіття, однією з найважливіших умов збереження хорошого здоров'я.

Дослідження в багатьох країнах світу показали, що досягненню глибокої старості сприяють: активний спосіб життя, умови тривалої праці, харчування, соціально-побутові умови, а також спадкові і генетичні фактори.

Встановлено також, що в теперішній час переважна кількість людей помирає задовго до вичерпання генетично закладених в людині потенційних життєвих сил. Наукою доведено, що тривалість життя людини, як біологічного виду повинна досягати 90-100 років, деякі вчені вважають, що 110 – 120 років.

В Україні, наприклад, середня тривалість життя складала в 30-ті рр. ХХ століття 45 років, в кінці 80-х – більше 73 років, а у нинішній час – 61 рік. Отже, наслідки нашого способу життя, наших рішень і вплив

середовища дають про себе знати, коли ми переступаємо межу 40 років і ознаки старіння виявляються дедалі частіше [3].

В старості, як і в будь-якому віці, життя людини не усвідомлюється без суспільних відносин. Зміст існування в цьому суспільстві зводиться до того, щоб бути йому корисним. Бездіяльність в старості сприймається як відмова від індивідуальності. Обмеження з віком фізичних можливостей, відповідно відображається і в психічній сфері похилої людини, визначаючи таким чином свою точку зору на своє місце в суспільстві. Цей фактор є важливою умовою формування в старості нової життєвої позиції, яка направлена на відмову від минулих спрямувань, соціальної активності та затвердженням в новій соціальній ролі. Формування нової життєвої позиції має свій активний початок.

Потенційні можливості людей похилого віку до сприйняття нового можуть бути досить високими. Відомі чисельні факти високої творчої активності і продуктивності вчених, представників мистецтва, культури не лише в похилому, але й у значно старшому віці.

Але, на відміну від країн Заходу, в нашій країні сфера освіти для осіб „третього віку” є практично закритою. Сама система дорослих значною мірою орієнтована на навчання, перепідготовку, підвищення кваліфікації осіб працездатного віку, оскільки це є соціально перспективним і економічно вигідним.

Слід згадати і позиції самих літніх людей, в яких упродовж багатьох років вироблявся певний стереотип, розповсюджений у суспільній свідомості: соціальні ролі людини похилого віку реалізуються переважно в сімейному приватному житті, а їх соціальна творча активність в кращому випадку з можливістю навчатись, здобувати нові знання.

Освіта для дорослої людини є одним зі способів вирішення ряду важливих життєвих проблем. На кожному віковому етапі людини стикається з новим колом проблем. Для людей похилого віку це не лише проблеми матеріальні, а й проблеми психічного характеру (турбота про здоров'я та його збереження; самотність втрата рідних і близьких людей; відсутність взаєморозуміння з боку оточуючих; організація вільного часу, тощо). Тобто, ми бачимо, що належним чином організована освіта людей похилого віку має виступати як засобом соціального захисту і психологічної стабільності, так і способом інтеграції в комунікативний і культурний простір, і розглядатися як активна діяльність, спрямована на самореалізацію особистості.

Тому, ми пропонуємо ряд заходів, зокрема освітніх програм, які можуть бути адресовані людям похилого віку.

1. Освітня програма спрямована на інтеграцію людей „третього віку” в політичне й економічне життя нашої країни та міста (через і представництво в політичних партіях і рухах як спосіб вирішення для них соціально-економічних проблем).

2. Створення Народних університетів „Третій вік” (можливо на базі існуючих навчальних закладів) з метою надання допомоги в адаптації людям пенсійного віку до нових умов життя, збагачення їх новими знаннями й навичками, необхідними для повноцінного життя в сучасному високотехнологічному суспільстві.

3. Створення Центру соціальної активності громадян – місця для зустрічей, простору для спілкування людей, перш за все похилого віку. Метою такого центру є відродження у його клієнтів нових життєвих імпульсів та інтересів, визнання досвіду і життєвих досягнень літніх людей, а відтак підвищення їх соціального статусу. Люди, навіть, у похилому віці можуть відігравати важливу роль у житті суспільства. Особливо це стосується тих, які мають значний досвід і можуть передати його наступним поколінням.

4. Створення умов для активної участі літніх людей у суспільному житті, сприяння подоланню їх ізольованості шляхом організації різноманітних заходів у місцях зустрічі, а саме в Центрі соціальної активності громадян .

5. Сприяння інтеграції літніх людей у культурно-освітній простір на основі врахування соціально-психологічних і статусних особливостей даної соціальної групи, життєвого і соціального досвіду людей похилого віку.

6. Надання допомоги в соціальній і психологічній адаптації, продовженні фізичної активності літніх людей, зміцненні їх здоров'я.

7. Сприяння усвідомленню взаємної відповідальності поколінь (люди похилого віку мають сприйматися суспільством не як безпомічні старі люди або жертви, а як особистості, що завдяки своєму досвіду та знанням спроможні робити важливий внесок у розвиток суспільства); зміні суспільного уявлення про старість, для чого варто пригорнути увагу суспільства до соціальної ситуації людей похилого віку на місцевому та національному рівнях.

8. Забезпечення рольового навчання, яке допоможе літнім людям подолати кризові ситуації, пов'язані з переходом у новий соціальний статус.

9. Сприяння осмисленню історії свого життя і своєї країни, в тому числі, за допомогою заходів, спрямованих на започаткування діалогу між поколіннями.

10. Залучення людей похилого віку до волонтерського руху, який би дозволив їм брати активну участь у житті громади та сприяв їх соціальній адаптації.

11. Покращення якості життя людей похилого віку шляхом регулярного надання їм соціальних, юридичних, побутових та культурних послуг.

12. Розробка соціальних проєктів з надання допомоги людям похилого віку.

Таким чином, можна сказати, що освіта дорослої людини, а зокрема людей похилого віку є одним із засобів вирішення важливих життєвих проблем. В Україні в умовах сьогодення освіта людей похилого віку повинна відігравати роль важливого засобу соціально психологічного захисту, забезпечення гідного рівня життя, розвитку соціальної згуртованості та підвищення соціальної активності громадян та адаптованості до умов сучасного середовища.

Література

1. Архипова С. П. Основи андрагогіки / С. П. Архипова. – Черкаси-Ужгород, 2002. – 150 с. **2. Змеев С. И.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЭР СЭ, 2007. – С. 51–95. **3. Онушкин В. Г.** Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. : Питер, 1995. – 123 с. **4. Практическая андрагогика.** Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – СПб. : Питер, 2003. – Т. 1. – 427 с. **5. Zajda J.** Lifelong learning and adult education Russian meet the West / J. Zajda // International review of education. – 2003. – V. 49. – N 1, 2.

Архипова С. П., Корнілова А. О. Освіта людей похилого віку як фактор адаптації в сучасному суспільстві.

У статті розглядається освіта в житті людей похилого віку як активна діяльність, що виступає засобом соціального захисту і психологічної стабільності, способом інтеграції та адаптації в комунікативний і культурний простір, і спрямована на саморозвиток і самореалізацію особистості.

Ключові слова: старість, похилий вік, старіння, освіта.

Архипова С. П., Корнилова А.А. Образование людей пожилого возраста как фактор адаптации в современном обществе.

В статье рассматривается образование пожилых людей как активная деятельность, которая выступает средством социальной защиты и психологической стабильности, способом интеграции и адаптации в коммуникативное и культурное пространство, и направлена на саморазвитие и самореализацию личности.

Ключевые слова: старость, преклонный возраст, старение, образование.

Arhypova S., Kornilova A. Education of people elderly years as factor of adaptation in the modern society.

The article considers education of people elderly years in the life as active work, which is forward the mean social defense and psychological

stability, way integration and adaptation in communicative and cultural space, and directed on self-development and self-realization of personality.

Keywords: old age, elderly years, grow old, education.

УДК 37.013.42

Проскурняк О. І.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня автоматично висуває вимоги до кожної держави щодо приведення національного законодавства у відповідність із цією „всесвітньою конституцією прав дитини”. Наша держава на цьому шляху робить свої прогресивні кроки. За останні роки набуває інтенсивного розвитку державна підтримка дітей з особливостями психофізичного розвитку, сприяння втіленню прогресивних ідей у практику. В Україні у 2010 році затверджено Концепцію розвитку інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання передбачає перебування дитини з особливими потребами в масовому дошкільному або шкільному закладі, оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками в ті ж самі терміни, що й здоровою дитиною.

Метою статті є аналіз інклюзії як форми навчання дітей з особливими потребами, визначення особливостей соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзії.

Проблемами інклюзивного навчання в нашій країні приділяють увагу такі вчені як В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, В. Постовий, М. Перфільєва, Г. Савицька, В. Синьов, Н. Софій та ін. Учені розглядають адаптаційні, дидактичні особливості навчання дітей з особливими потребами, однак не приділяють уваги особливостям соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзії.

В. Бондар відзначає, що сама ідея інклюзії базується на тому, життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути найбільш наближені до умов і стилю життя суспільства, в якому вони перебувають. Стосовно дітей з обмеженими психофізичними можливостями це означає, що дитина повинна мати можливість задовольнити свої потреби через соціальні зв'язки [1].

Принципи інклюзії дітей з обмеженими можливостями закріплені низькою міжнародних правових актів: Декларацією про права осіб з відхиленнями в інтелектуальному розвитку, Саламанською декларацією, Декларацією про права інвалідів, законі „Про Освіту”, національній програмі „Освіта” (XXI ст.), Доктрині розвитку національної освіти, Концепцією розвитку інклюзивної освіти.

В Концепції розвитку інклюзивного навчання воно розглядається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання ґрунтується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення. Метою Концепції є: визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; створення умов для удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема, інклюзивного навчання; формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю.

Аналізуючи переваги й недоліки інклюзії дітей з особливими потребами в загальноосвітній заклад необхідно в цьому понятті. Це узагальнене поняття яке включає в себе дітей з затримкою психічного розвитку, розумово відсталих дітей, дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату та складними дефектами.

Вирішують питання навчання дитини з особливими потребами в загальноосвітній масовій школі або спеціальному навчальному закладі медико-психолого-педагогічна комісія. В. Бондар [1], А. Колупаєва [2] серед переваг навчання в масовій загальноосвітній школі виокремлюють:

- соціальну інтеграцію;
- адаптацію до здорового колективу, спілкування зі здоровими однолітками;
- середовище здорових однолітків стимулює кращу роботу;
- здорова дитина одержує можливість впливати на хвору дитину, допомагати їй;
- масові школи знаходяться поблизу житла дитини, вона не втрачає контакт із друзями;
- менша кількість гіперактивних учнів, які не можуть негативно впливати один на одного.

Отже, інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах – альтернативне навчання в спеціалізованих закладах і має ряд переваг.

Перше і саме головне – дитина вчиться життєдіяльності в суспільстві здорових людей, у нього формується направленість до нормального, повноцінного життя і тут головне в тісному співробітництві з сім'єю, сформувати у дитини сприйняття своєї хвороби не як обтяжливої життєвої обставини, а як певного образу життя.

Серед недоліків навчання дітей з особливими потребами в масовій загальноосвітній школі В. Бондар [1] відзначає:

- постійне стимулювання дії, конкуренція, яка призводить до втрати рішучості, недооцінювання і замкнутості;
- значна кількість учнів в класі заважає зосереджуватися, концентрувати увагу;
- відсутність необхідної спеціальної апаратури;
- можливе непорозуміння зі здоровими однолітками, приниження, насміхання;
- виконання складних для дитини завдань не стимулює її до подальшої роботи;
- можливе неповне засвоєння шкільної програми;
- додаткове навантаження на вчителя, який, щоб працювати з дітьми з особливими потребами має пройти відповідну підготовку.

Навіть перераховані основні переваги і недоліки, навіть позитивний відгук медико-психолого-педагогічної комісії не є остаточними в тому, де навчатиметься дитина, це рішення прийматимуть батьки.

Однак, якщо дитина з особливими потребами навчається в загальноосвітній масовій школі, то необхідна співпраця всіх працівників школи, соціальних структур, медичних організацій щодо оптимізації її інтеграції та перебування в масовій школі, отже необхідно розширювати соціальні зв'язки.

Соціально-педагогічна діяльність з медичними закладами слід спрямовувати на:

- забезпечення консультацій лікарів-спеціалістів стосовно специфіки захворювання кожної дитини з особливими потребами;
- забезпечення амбулаторного лікування учнів з особливими потребами;
- сприяння наданню медичної допомоги без відриву від навчання учнів з особливими потребами;
- забезпечення санаторне-куротне лікування у разі необхідності;
- сприяння забезпеченню учнів з особливими потребами необхідною апаратурою(слуховими апаратами тощо в залежності від дефекту).

Соціально-педагогічна діяльність з юридичними представниками повинна:

- ознайомлювати учнів з особливими потребами, батьків, учителів з нормативно-правовою базою;
- відстоювати інтереси учнів з особливими потребами та їх сімей в різних інстанціях;
- регулювати правові аспекти виникаючих питань та конфліктів дітей з особливими потребами;
- забезпечувати правовий захист учнів з особливими потребами та їх сімей;
- надавати консультаційну допомогу щодо правового аспекту працевлаштування та подальшого навчання після закінчення школи.

Соціально-педагогічне співпрацювання з вищими закладами освіти та середніми спеціальними повинно:

- розробляти спеціальні профорієнтаційні програми для учнів з особливими потребами враховуючи специфіку дефекту таких дітей;
- починати профорієнтаційну діяльність з учнями з особливими потребами якомога раніше;
- ознайомлювати учнів з перспективою подальшого навчання та працевлаштування;
- об'єднувати зусилля з педагогами школи, психологами, медиками, дефектологами, юристами щодо створення умов для інтегрованого навчання дітей з особливими потребами.

Соціально-педагогічну діяльність загальноосвітніх шкіл з соціальними службами необхідно спрямовувати на:

- забезпечення соціального фіндрайзінгу;
- організацію дитячих та молодіжних заходів за участю учнів з проблемами в психофізичному розвитку та їх здоровими однолітками;
- надання кваліфікаційної допомоги соціальними робітниками дітям з особливими потребами та їх батькам;
- розробку та впровадження спеціальних програм щодо інтеграції дітей з особливими потребами в соціум;
- ознайомлення дітей з соціальними службами, де вони можуть отримати кваліфіковану допомогу, якщо опиняться у скрутному становищі (служба „Довіра”, територіальний центр сім'ї та молоді тощо).

Соціально-педагогічну діяльність з позашкільними закладами слід спрямовувати на:

- виявлення обдарованості дітей з особливими потребами;
- ознайомлення дітей з кружками, секціями;
- залучення учнів з особливими потребами до відвідування таких кружків, які сприятимуть корекції існуючого дефекту та розвитку творчого потенціалу.

Соціально-педагогічну діяльність з територіальною громадою необхідно:

- спрямовувати на гуманізацію ставлення соціуму до людей з особливими потребами;
- задіювати для профорієнтаційної роботи підприємства, сфери побуту інші організації, де з часом зможуть працювати випускники масових шкіл з відхиленнями в розвитку.

За для втілення інклюзивної освіти в загальноосвітніх школах необхідно активізувати соціально-педагогічну діяльність:

- формуючи серед учнів і педагогічного колективу закладу позитивного ставлення до дітей з особливими потребами незалежно від виду та наявності дефекту;
- доводячи до свідомості учнів, педагогів, батьків розуміння, що дітям з особливими потребами необхідно спілкування і підтримка їх здорових однолітків;
- роз'яснюючи, що сумісне навчання дітей з особливими потребами корисне і для їх здорових однолітків, тому розвиває у них емпатію, здатність співчувати та допомагати тим, хто потребує допомогу, розвиває їх моральні якості;
- розвиваючи комунікативні якості, соціальну активність, соціальну відповідальність як у здорових дітей, так і дітей з особливими потребами;
- організуючі заходи дозвілля, які допоможуть подоланню існуючих бар'єрів між дітьми, сприятимуть гармонізації їх стосунків.

Отже, було виокремлено напрями соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами, які навчаються в загальноосвітніх масових школах. Перспективою подальшого дослідження є розроблення комплексних соціально-педагогічних програм, які впровадитимуться в умовах інклюзивного навчання та охоплюватимуть дітей з особливими потребами, їх батьків, здорових однолітків, учителів, соціальні служби, різні соціальні інститути.

Література

1. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими розумовими можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2 – 5. **2. Колупаєва А. А.** Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. – К. : Логос, 2007. – 228 с.

Проскурняк О. І. Соціально-педагогічна діяльність в умовах інклюзивного навчання.

У статті аналізуються поняття і концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні, визначаються напрями соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзії.

Ключові слова: інклюзивне навчання, інклюзія, діти з особливими потребами.

Проскурняк Е. И. Социально-педагогическая деятельность в условиях инклюзивного обучения.

В статье анализируются понятия и концепция развития инклюзивного обучения в Украине, определяются направления социально-педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, инклюзия, дети с особыми потребностями.

Proskurniak O. I. Social-pedagogical activity under the conditions for the integrated instruction.

In the article is analyzed concept and the concept of the development of the integrated instruction in the Ukraine, the directions of social-pedagogical activity under the conditions of inclusion are determined.

Keywords: the integrated instruction, inclusion, children with the special needs.

УДК 37.015.31:331

Філіппов Ю. М.

**ФОРМУВАННЯ У МОЛОДІ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО ПРАЦІ ТА ЇЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Праця в усі часи виступала однією з найбільш могутніх виховних сил. Та ця виховна сила розкривається тільки за тих обставин, коли праця пов'язана з ідейним, моральним, інтелектуальним, фізичним, естетичним вихованням, протікає у творчому пошуці, при наявності певних інтересів та потреб, і розкриває багатогранні відношення між людьми в колективі. Все це можливо тільки за умови, що громадські організації тісно будуть працювати з іншими соціальними інститутами суспільства. Тому що, коли вищезазначені компоненти відсутні, праця стає тяжкою повинністю, яку необхідно виконувати у зв'язку з існуючими зобов'язаннями.

Метою цієї статті є розгляд проблеми формування позитивного ставлення до праці у дитинстві та юнацтві, надбання трудових навичок та вмінь, вибір майбутньої професії, які є невід'ємними складовими процесу трудової соціалізації особистості.

Наше завдання ми спробуємо розв'язати за допомогою державних установ та громадських організацій, які займаються організацією вирішення молодіжних проблем в сфері зайнятості й мають вплив на процес керованої трудової соціалізації молоді.

Звернемося до витоків минулого і побачимо, що молодь залучалась до праці у безпосередній взаємодії з освіченими фахівцями. Усе було дуже просто, бо „виховання працею” одночасно формувало у молоді людини звичку та любов до праці, певний трудовий досвід, який потім служив їй протягом всього життя.

Стрімкі зміни сучасного суспільства, залучення нових технологій та нестримний технічний прогрес у виробництві мають негативний вплив на застосування праці у якості виховного педагогічного засобу. Праця перестає бути духовною потребою. Це збіднює духовне життя молоді людини у роки становлення її поглядів та переконань.

Працю взагалі неможливо уявити спрощено, як практичне закріплення, перевірку на практиці отриманих знань. Цей зв'язок повинен розвиватися у більш глибоку й тонку проблему: розумовий розвиток – праця, розум – праця. Виключне значення у вихованні молоді має вміле вирішення цієї проблеми. Знаходження такої роботи, яка розвивала б розумові сили та здібності, залучала б людину до світу творчості, є однією з провідних задач розумового і трудового виховання, й успіху тут можливо досягнути лише тоді, коли вони вирішуються об'єднано [1, с. 270].

В. Сухомлинський вважав, що людина, виконуючи певну трудову діяльність, повинна стверджуватись як громадянин, відчувати, що вона здатна добувати не тільки хліб, але й матеріалізувати свій розум, свою творчість. Громадське повинно бути не тільки на словах, а й у душі – це одне з важливіших правил трудового виховання.

Відчуття громадської значущості праці – це, поряд з радістю пізнання, освоєння світу дуже сильний емоційний стимул, одухотворяючий нелегку працю. Це один з надтонкіших секретів виховання – зуміти побачити, відкрити громадський, ідейний початок праці.

Звернемо увагу на ту обставину, що інтелектуальне багатство навчального життя дітей та молоді, у своїй більшості визначається тим, наскільки тісно пов'язане розумове життя й фізична праця. Досить наглядно можливо роздивитись це на прикладі невеликих трудових колективів молоді, а саме у об'єднаннях, бригадах, секціях різного позанавчального спрямування. Саме ці об'єднання виступають у ролі важливої форми виховання підлітків. Їх цінність полягає у тому, що кожний може впродовж тривалого часу випробувати свої задатки та здібності, демонструвати у конкретній справі свої схильності, знаходити улюблену, цікаву працю.

Діяльність різноманітних об'єднань позитивно впливає на розвиток молодих людей. А праця, особливо з творчим підходом, виховує

здібність глибоко мислити, поширювати свій світогляд та професійно самовизначитися.

У зв'язку з цим, ми пропонуємо більш детально зупинитися на розгляді соціальних інститутів суспільства, до яких віднесли сім'ю, навчальні заклади, державні та громадські організації, які опікуються вирішенням питань працевлаштування молоді, групи однолітків, знакові і авторитетні особистості, засоби масової інформації тощо.

За визначенням американського соціолога Н. Смелзера, інститутом називається сукупність ролей і статусів, призначених для задоволення певної соціальної потреби. Тому однією із важливих рис інституту є його відповідність певним соціальним потребам. Сучасне суспільство є високо-інституалізованим. Організованості та злагодженості свого функціонування суспільство може завдячувати чіткості та організованості функціонування саме соціальних інститутів. Інститутом є наша сім'я, система освіти, економіка, політика, культура, релігія і т.ін. Завдяки соціальним інститутам здійснюється і соціалізація індивідів, забезпечується послідовність у використанні культурних цінностей, передачі навичок і норм соціальної поведінки [2, с. 94].

У словниках під поняттям розуміється те, що соціальний інститут – це стійка форма організації спільної діяльності людей [4, с. 88].

Соціальні інститути поділяються на формальні та неформальні. Соціальна взаємодія і соціальні інститути можуть бути в більшій чи меншій мірі формалізовані. Формальні інститути характеризуються тим, що мають ознаку – це взаємодія між суб'єктами, здійснюється на основі формально узгоджених чи зафіксованих правил, законів, регламенту, положень і т.д.

Саме сім'я, як соціальний інститут суспільства, відіграє головну роль у трудовій соціалізації молодого людини. Сучасна сім'я досить істотно відрізняється від сім'ї минулих часів не тільки іншою економічною функцією, а й тим, що для нас ще важливіше – докорінною зміною своїх емоційно-психологічних функцій.

Особливе місце в процесі трудової соціалізації молоді ми відводимо навчальним закладам та державним установам, які опікуються вирішенням проблем працевлаштування молоді. Основним завданням цих соціальних інститутів є: трудова соціалізація особистості, з урахуванням особливостей її життєдіяльності в середовищі, в діяльності, в ситуації, де відбувається пізнання і оволодіння цією особистістю суспільними нормами і цінностями.

Сьогодні на першому місці у виховній діяльності вищевказаних соціальних інститутів стоять проблеми формування у молоді власної гідності громадянина і працівника. Але при цьому необхідно дотримуватись тієї думки, що необхідні зміни у сфері виховання можливі й реальні тільки в контексті тих соціально-економічних і соціально-політичних реформ, які здійснюються в сучасній Українській державі, а також з урахуванням тих змін, які відбуваються у суспільній свідомості. І

те, що будь-який успіх у соціально-економічних і соціально-політичних перетвореннях у нашій державі безпосередньо впливатиме й на формування нової особистості.

Важливим фактором трудової соціалізації молоді в останні десятиріччя стали громадські організації. Середовище практично однолітків багато в чому нагадує модель дорослого суспільства. В них молодь навчається тієї поведінки, яка має місце у суспільстві дорослих; засвоює норми моралі – єдиної чи подвійної, а то й потрібної, які превалюють у світі дорослих. У громадських організаціях молоді відбувається своєрідна реалізація себе: бути таким, як усі, відповідати стандартам моди, поведінки та ін.

Великий вплив на трудову соціалізацію молодої людини здійснюють і засоби масової інформації. Тепер кіно, відео, телебачення показують найрізноманітніші стандарти життя, а молода особа не зможе тверезо оцінити можливості – свої, сім'ї, держави. Внаслідок цього у молодих людей в масовому порядку формуються потреби, які зовсім не співвідносяться з можливостями їх реалізації.

Нова картина світу, що складається у підростаючих поколіннях, спричиняє певні зміни у психології молодих людей. Уже сьогодні ввійшов в обіг термін „комп'ютерна психологія”. Для цієї нової психології, очевидно, будуть характерні інші, в порівнянні з нинішніми, механізми сприйняття світу, взаємодії з ним, несподівані способи реалізації особистості. Все це потребуватиме і нових шляхів її трудової соціалізації.

Підготовка молоді до вступу у трудову діяльність це багатогранна проблема, і розглянемо ми її як процес трудового виховання молоді тому, що саме професійна орієнтація, трудове навчання, професійна підготовка і вторинна зайнятість молоді є його основними компонентами.

Проблемі трудового виховання дітей в сім'ї велику увагу приділяв видатний радянський педагог А. Макаренко. У статті „Виховання в праці” він детально аналізує сенс і значення трудового виховання в сім'ї: „Перше, про що особливо повинні пам'ятати батьки, це наступне. Ваша дитина буде членом трудового суспільства, отже його значення в цьому суспільстві залежатиме від того, наскільки він зможе брати участь в суспільній праці, наскільки він буде до цього підготовлений. Але від цього залежатиме і його добробут, матеріальний рівень його життя” [6, с. 57 – 58].

У рамках сім'ї неможливо дати молодій людині таке трудове виховання, яке зазвичай називають кваліфікацією. Кваліфікацію молоді люди отримують на заводі, в школі, в установах, на курсах. Але батьки не повинні думати, що сімейне виховання не робить ніякого впливу на отримання кваліфікації. Навпаки, саме сімейне виховання має головне значення для майбутньої кваліфікації людини. А. Макаренко писав: „Та дитина, яка отримала в сім'ї правильне трудове виховання, той надалі, з великим успіхом проходить і свою спеціальну підготовку” [6, с. 54].

У процесі трудового виховання молоді можна виділити наступні чітко виражені періоди:

- період вступу в професійний навчальний заклад (професійна орієнтація, мотивований вибір майбутньої професії);
- період навчання у професійному учбовому закладі (оволодіння теоретичними знаннями, практичними навичками і уміннями, попередня апробація свого професійного вибору, розвиток професійних здібностей);
- початок трудової діяльності (професійна адаптація в період проходження виробничої практики, закріплення та розвиток отриманих теоретичних знань у процесі сумісництва навчання і праці, придбання досвіду роботи та остаточне визначення в обраній професії) [7, с. 223].

При цьому всі форми трудового виховання молоді можна об'єднати у три групи: індивідуальні, групові та масові. І методи трудового виховання також можна об'єднати у три групи:

- метод формування свідомості особистості;
- методи організації діяльності та формування досвіду громадської поведінки;
- методи стимулювання поведінки та діяльності.

Таким чином, трудове виховання молоді виконує наступні функції:

- придбання професійних знань і умінь;
- оволодіння професійним засобом діяльності;
- розвиток і примноження інтелектуальних здібностей;
- всебічний розвиток особистості;
- реалізація суспільно-політичної, виробничої, соціальної і культурної активності майбутнього спеціаліста.

Підводячи проміжний висновок необхідно відмітити те, що трудове виховання молоді дуже складний процес, який залежить від багатьох факторів. Але, все ж таки, завдяки його компонентам соціальні інститути мають великі можливості формування у молодій людини професійно-трудової культури спеціаліста дуже необхідної для трудової діяльності.

Одним із напрямків діяльності державних установ і громадських організацій є сприяння тимчасовій та вторинній зайнятості, а саме організація молодіжних трудових загонів.

Поняття „молодіжний трудовий загін” означає, що це тимчасове об'єднання молодих людей, які виявили добровільне бажання у вільний від навчання або роботи час, працювати на виробництві, в аграрному секторі, на підприємствах різних форм власності, у сфері обслуговування, а також брати участь у благодійних роботах [3, с. 29].

Всім відомо, що позанавчальна діяльність є найбільш ефективним засобом педагогічного впливу на процеси соціалізації внаслідок її високої технологічності при організації, керуванні та контролі.

Молодіжні трудові загони заслуговують на увагу та серйозну державну і громадську підтримку завдяки їх потенційним можливостям щодо виховання молоді.

Розглянемо особливості формування у молоді позитивного ставлення до праці та її трудової діяльності у молодіжних трудових загонах.

Однією з таких особливостей є поєднання суспільно корисної праці з активним відпочинком. Практика діяльності загонів старшокласників і студентських загонів показує, що разом з виконанням суспільно-корисної праці підлітки, молодь мають можливість подорожувати, пізнавати історію рідної держави, купатися у річках, водоймах, морі, ходити у походи, іншою мовою вести активний, здоровий спосіб життя.

Наступна особливість, що визначає організацію життєдіяльності у молодіжному трудовому загоні, це режим дня. „Чіткий режим дня сприяє виробленню біологічного годинника, знімає негативні емоції щодо раннього підйому, своєчасного відходу до сну” [5, с. 83]. Виконуючи режим, молоді люди стають надалі більш спокійними, охоче та з інтересом включаються в різноманітні справи.

Молодіжний трудовий загін визначається ще однією особливістю – це спілкування молодих людей з однолітками в нових умовах. Молода людина попадає у середовище, де кожна його складова є новою для цієї молоді людини. Вона відірвана від родини, близьких, звичних обставин життя: домівки, вулиці тощо. Це може бути першим випробуванням на дорослість, психологічне виживання, соціальне становлення характеру.

Виходячи з характеру інтенсивності спілкування, тут доцільно виділити два рівні спілкування молодих людей.

На першому рівні відбувається спілкування „боєць-боєць” („підліток-підліток”, „юнак-юнак”) в умовах життєдіяльності молодіжного трудового загону – цілодобове спілкування з друзями чи другом, товаришами по кімнаті, де мешкає боєць протягом трудової зміни, під час роботи або загальнотабірних чи загінних справ, спілкуванні з однолітками з інших таборів чи загонів, під час проведення регіональних та зональних фестивалів, змагань, конкурсів, при спілкуванні з місцевими підлітками та молоддю, що приходять до місця дислокації молодіжних трудових загонів “провести вільний час” [5, с. 83].

Другий рівень визначає спілкування молоді із дорослими. І для нього притаманне вже розширення сфери спілкування порівняно з навчальним закладом. Взагалі – це спілкування з командиром загону, який керує конкретним загonom, з адміністративно-педагогічними кадрами табору (начальник, медперсонал та ін.), командирами, що працюють в інших загонах.

Перед командирами молодіжних трудових загонів постає завдання посилення позитивної мотивації бійців при будь-якому рівні спілкування та спрямування характеру спілкування на виховання особистості.

За термін діяльності загону проходить приблизно біля двадцяти великих та тридцяти маленьких заходів (конкурси, концерти, фестивалі, благодійні акції, спортивні змагання тощо), під час яких молода людина може себе повністю розкрити, проявити свої творчі та організаторські здібності, реалізувати свої нахили і вступити в усі види спілкування.

Звичайно, це все може відбуватися лише за умови активного відношення до спільних заходів та за умов ґрунтовної, всебічної роботи загону у підготовчий період. Це також може відіграти велике значення у здатності більшості бійців з перших днів виступати в ролі організаторів, вони ще до від'їзду стають активом загону, а подалі і активом табору.

Наступними особливостями трудової соціалізації у молодіжному трудовому загоні є:

- самоствердження у нових умовах життєдіяльності; вмінням визначатись щодо власної ролі і місця у конкретному соціумі;
- оволодіння молодими людьми конкретними прикладними вміннями та навичками (догляд за виноградною лозою, лікарськими рослинами; збір персиків, черешень, винограду тощо);
- закріплення навичок самообслуговування та розвиток на їх основі інтересу особистості до самовдосконалення;
- розвиток знань з історії України, традицій нашого народу, виховання гордості за минуле нашої держави, які сприяють у їх подальшому житті переходу на вищий рівень оволодіння цими знаннями.

Таким чином, визначені особливості трудової соціалізації молоді людини у молодіжному трудовому загоні виконують соціально-виховну функцію та сприяють: формуванню суспільно-громадського досвіду особистості; розвитку її духовного і творчого потенціалу; реалізації творчих інтересів, здібностей та нахилів; формуванню у молодих людей навичок щодо санітарно-гігієнічної самоорганізації; залученню до тих, особистісно значущих соціально-культурних цінностей, потреба в яких не забезпечується традиційними освітніми заходами; розвитку психофізичних ресурсів, оздоровленню.

У зв'язку з цим, можна з впевненістю сказати, що діяльність молодіжних трудових загонів досить інтенсивно впливає на трудову соціалізацію молоді людини.

Треба також констатувати, що це цілеспрямований процес організації та стимулювання різноманітної трудової діяльності молодих людей, формування у них емоційно-позитивного ставлення до праці, активізації їхньої ініціативи та творчості, психологічне стимулювання самовиховання учнів.

Виховання за допомогою праці стимулює самовизначення та правильний вибір професії у майбутньому. Крім утилітарно-практичних функцій праці перші позиції займають розвивальна і виховна функції. Розвивальна функція обумовлена тим, що саме праця стимулює рушійні та сутнісні сили людини. Виховна функція пов'язана із закріпленням у

підлітків та молоді у процесі праці суспільно корисних якостей і властивостей. Праця розвиває розумові здібності людини. В ході колективної праці, наприклад, у молодіжних трудових загонах, формуються товариські взаємовідносини між молодими людьми, почуття взаємодопомоги, відповідальності.

Ефективність процесу соціалізації особистості у молодіжному трудовому загоні наглядно демонструють такі результати: молодь загальноосвітніх шкіл, яка була учасниками молодіжних трудових загонів більш обґрунтовано обирає майбутню професію, у неї доволі об'єктивно формується самооцінка, позитивна життєва орієнтація, відпрацьовуються навички спілкування та самопрезентації.

Проведені дослідження з даного питання свідчать про те, що у молодих людей, які були учасниками молодіжних трудових загонів формується згуртованість та навички колективізму, підвищується їх добробут та кругозір, розвивається прагнення до самовдосконалення та самовиховання; більш 70 % молодих людей змінюють свій світогляд; у 55% – відбувається корекція асоціальної поведінки, 50% молоді розкривають свої творчі здібності [5, с. 83].

Також відбувається залучення молоді до трудового виховання, як невід'ємної частини комплексного підходу до виховання повноцінного члена суспільства. Завдяки цьому зменшується кількість психологічних зривів, суїцидів, та зменшується рівень злочинності у молодіжному середовищі, особливо під час літніх канікул.

Як свідчить досвід практичної роботи соціальних інститутів у останні п'ять років діяльність молодіжних трудових загонів економічно виправдана, дає позитивний виховний ефект, має популярність у молодіжному середовищі і допомагає у вирішенні матеріальних проблем, сприяє фізичному і духовному оздоровленню молодих людей.

Саме за цих обставин ми маємо зробити такий висновок щоб формування позитивного ставлення до праці та трудової діяльності у роботі державних та громадських організацій була ефективною та результативною, вона повинна відбуватися в процесі керованої трудової соціалізації молоді. А її основні компоненти повинні сприяти:

- поєднанню суспільно корисної праці з активним відпочинком;
- спілкуванню молоді з однолітками в нових умовах, молода людина попадає у середовище, де кожна його складова є новою для неї, вона відірвана від родини, близьких, звичних обставин життя: домівки, вулиці тощо;
- випробуванню на дорослість, психологічне виживання, соціальне становлення характеру молодої людини;
- самоствердженню у нових умовах життєдіяльності, вмінню визначатись щодо власної ролі і місця у конкретному соціумі;
- оволодінню молодими людьми конкретними прикладними вміннями та навичками (догляд за виноградною лозою,

лікарськими рослинами; збір персиків, черешень, винограду тощо);

- закріпленню навичок самообслуговування та розвиток на їх основі інтересу особистості до самовдосконалення;
- реалізації творчих здібностей, нахилів, розвитку психофізичних ресурсів та оздоровленню.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Подальші розробки в галузі проведеного дослідження, на наш погляд, повинні бути спрямовані на розробку програми діяльності підрозділу сприяння працевлаштуванню студентів і випускників вищих навчальних закладів та розробці спецкурсу „Соціально-педагогічна підготовка студентів до вступу у трудову діяльність”.

Література

- 1. Сухомлинський В. О.** Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. – М. : „Молода гвардія”. – 1971. – 270 с.
- 2. Смелзер Н.** Соціологія / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 213 с.
- 3. Постанова КМУ № 899** від 03.07.06 р. „Про затвердження Типового положення про молодіжний трудовий загін”. – Режим доступу : www.yurist-online.com/zakoni/002/05/002434.php
- 4. Краткий** словарь по социологии. – Москва, 1989. – С. 88.
- 5. Організація** діяльності трудових об'єднань молоді : метод. рек. / Ю. М. Філіппов, М. В. Шашиашвілі. – Луганськ : Елтон-2, 2002. – 83 с.
- 6. Макаренко А. С.** Лекції про виховання дітей / А. С. Макаренко // Вибрані педагогічні твори. – М. : Педагогіка, 1977. – Т. 2. – С. 57 – 58.
- 7. Профессиональная** ориентация учащихся : учебное пособие для студентов пед. ин-тов ; под ред. А. Д. Сазонова. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
- 8. Сунгатуллина Г. А.** Ценностные ориентации и мотивационная сфера подростков и молодежи, приобретающих опыт социально-значимой деятельности / Г. А. Сунгатуллина // Вестн. Моск. ун-та.: (сер. 9 : Социология и политология). – 2002. – № 3. – С. 158 – 164.
- 9. Чернета С. Ю.** Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / С. Ю. Чернета. – К., 2005. – 156 с.
- 10. Чернова В.** Мы даем удочку, чтобы поймать рыбку. Молодежные трудовые отряды / В. Чернова // Нар. образов. – 2004. – № 3. – С. 163 – 173.

Філіппов Ю. М. Формування у молоді позитивного ставлення до праці та її трудової діяльності.

У цій статті пропонується розглянути те, що трудові колективи молоді, а саме об'єднання, загони, бригади різного позанавчального спрямування виступають у ролі важливої форми виховання молодих людей. Їх цінність полягає у тому, що кожний учасник може впродовж тривалого часу випробувати свої задатки та здібності, демонструвати у конкретній справі свої схильності, знаходити улюблену, цікаву працю.

Діяльність різноманітних об'єднань позитивно впливає на розвиток молодих людей. А праця, особливо з творчим підходом, виховує здібність глибоко мислити, поширювати свій світогляд та професійно самовизначитися. Саме участь молодих людей у такій формі трудової соціалізації готує їх до свідомого вибору професії і активної праці та сприяє формуванню позитивного ставлення молоді до праці й входження в трудову діяльність.

Ключові слова: громадська організація, молодь, праця, соціально-виховна робота, трудова соціалізація, трудова діяльність, трудове виховання, молодіжний трудовий загін.

Филиппов Ю. Н. Формирование у молодежи позитивного отношения к труду и ее трудовой деятельности.

В этой статье предлагается рассмотреть то, что трудовые коллективы молодежи, а именно объединения, отряды, бригады различного внеучебного направления выступают в роли важной формы воспитания молодых людей. Их ценность заключается в том, что каждый участник может в течение длительного времени испытать свои задатки и способности, продемонстрировать в конкретном деле свои склонности, найти любимую, интересную работу.

Деятельность различных объединений положительно влияет на развитие молодых людей. А труд, особенно с творческим подходом, воспитывает способность глубоко мыслить, расширить свое мировоззрение и профессионально самоопределиться. Именно участие молодых людей в такой форме трудовой социализации готовит их к сознательному выбору профессии и активной работе, способствует формированию позитивного отношения молодежи к труду и вхождению в трудовую деятельность.

Ключевые слова: общественная организация, молодежь, труд, социально-воспитательная работа, трудовая социализация, трудовая деятельность, трудовое воспитание, молодежный трудовой отряд.

Filippov Y. N. Formation in youth a positive attitude to work and her employment.

This article is invited to consider that the young employee groups such as associations, groups, and teams of various off-direction act as an important form of education of young people. Their value lies in the fact that each participant can for a long time to test their abilities and skills, demonstrate in the particular case their inclination, to find your favorite, interesting work.

Activities of various associations positively influence the development of young people. A job, especially with a creative approach, has the ability to think deeply, to spread its ideology and professional samovyznachytysya. It involved young people in such a form of labor socialization prepares them to make a conscious choice of profession and hard work and promotes a positive attitude to work and young people entering the labor.

Key words: public organization, young people, labour, socially-educator work, labour socialization, labour activity, labour education, youth labour.

УДК 373.015.311

Цибулько Л. Г.

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ УЧНІВ ДО ЖИТТЄВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

В основі соціокультурних змін українського суспільства є не тільки необхідність економічної перебудови, але й активізація чинників, які пов'язані з соціальною адаптацією людини. Як відомо, соціальна адаптація спрямована на реалізацію сутнісних сил особи. Серед змін, які змушують людину пристосовуватися до нових умов, – ринкова економіка, трансформація соціальних інститутів, посилення глобалізаційних процесів. У значній мірі це стосується підлітків. Соціальна адаптація особистості учня передбачає його гармонійне взаємне існування та взаємодію як із суспільством, так і з його соціальними інститутами. Проте, як показує практика, значна кількість дітей підліткового та юнацького віку відчуває проблеми у взаємодії з цими інститутами, зокрема, школою. У вихованців спостерігається соціальна дезадаптація. Це явище дуже актуальне для сьогодення і потребує детального вивчення.

Проблемою підліткової дезадаптації в різні часи займалися Л. Белозерова, М. Вайзман, Т. Говорун, А. Гордєєва, І. Зверєва, О. Лютак, Л. Міщик, Л. Співак, І. Шобура та ін., проте аспект підготовки соціально дезадаптованих учнів до життєвого самовизначення залишився поза увагою науковців.

Метою цієї статті є розкриття сутності формування життєвого самовизначення в соціально дезадаптованих учнів.

Із позиції рефлексивного-прогностичного підходу життєве самовизначення розглядається науковцями як екзистенціальний вибір людиною змісту власного життя на основі рефлексивного-ціннісного осмислення минулого й сьогодення в момент основних життєвих подій. Воно одночасно характеризується як процес, стан і результат. У якості процесу передбачається проходження людиною послідовності етапів, на які впливають зовнішні фактори, що переломлюються через внутрішні умови. Для стану – характерне усвідомлення себе як суб'єкта власного життя, але при цьому спостерігається мотиваційна суперечливість, емоційна насиченість, спрямованість самосвідомості в світ власних переживань у просторово-тимчасовій перспективі. Результатом життєвого самовизначення є усвідомлення людиною сенсу власного існування, поява новоутворень у різних сферах її особистості й

здобується життєвий досвід, навички рішення екзистенціальних проблем [6, с. 34].

Життєве самовизначення як специфічний компонент соціалізації може тривати протягом всього життя людини. Однак, на думку фахівців, що займаються питаннями вікової психології, готовність до нього є новоутворенням ранньої юності – віку, що в українській системі освіти збігається з періодом навчання в 10-11 класах [3].

Результати досліджень І. Дубровіної дозволили встановити, що психологічним новоутворенням раннього юнацького віку слід вважати не самовизначення як таке, а психологічну готовність до нього, що припускає:

- сформованість на високому рівні психологічних структур, насамперед, самосвідомості;
- розвиненість потреб, що забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце займають моральні установки, ціннісні орієнтації й тимчасові перспективи;
- становлення передумов індивідуальності як результат розвитку й усвідомлення своїх здатностей і інтересів кожним старшокласником [1, с. 48].

Разом з тим, на думку психолога, готовність увійти в доросле життя й зайняти в ньому гідне людини місце вимагає певної зрілості особистості, що полягає в тому, що в старшокласників з'являються психологічні утворення й механізми, що забезпечують можливість екзистенціального вибору [1, с. 49].

Визначаючи сутність готовності соціально дезадаптованих учнів до життєвого самовизначення, ми спиралися на два підходи: особистісний і функціональний. Перший підхід дозволяє позначити особистісні характеристики, які дають людині можливість усвідомити зміст власного життя й відповідні йому способи самореалізації. Другий – указує на здібності, завдяки яким це відбувається.

Характеризуючи *особистісний підхід*, зазначимо, що концепція екзистенціалізму, яка є методологічною основою нашого дослідження, пропагує ідею про те, що кожна людина – суб'єкт власного життя. Рубежем її досуб'єктного й суб'єктного існування є основна життєва подія – момент переживання протиріччя між соціально обумовленими вимогами до життя („жити за правилами, що задаються соціумом”) і персональними потребами („жити за власними принципами”) [1, с. 34].

У момент події під впливом емоційних переживань „включається” самосвідомість особистості, що спонукає її до аналізу того, що відбувається і його причин, до ухвалення рішення щодо власного майбутнього. Поява „Я-концепції” приводить до зміни всіх сутнісних сфер особистості та їх новому інтегральному утворенню, що сприяє здійсненню екзистенціального вибору. Звідси витікає, що під готовністю соціально дезадаптованого учня до життєвого самовизначення можна розуміти особливе інтегральне утворення сутнісних сфер його

особистості (мотиваційної, емоційної, інтелектуальної, предметно-практичної, екзистенціальної, вольової і саморегулятивної), що формується й проявляється в момент основних життєвих подій.

Інтегральним ядром готовності людини до життєвого самовизначення є екзистенціальна сфера особистості, що являє собою, з одного боку, продукт зовнішнього впливу суспільства на людину, з іншого боку – продукт самосвідомості, здатний виступати як засіб внутрішнього впливу на інші сфери особистості та їхнє цілісне утворення. Саме через неї відбувається переломлення зовнішніх впливів на людину в план її внутрішніх дій [1, с. 38].

Характеризуючи *функціональний підхід* відзначимо, що функціональною складовою готовності людини до життєвого самовизначення є здатність до рефлексії й прогнозування.

Рефлексія – зосередження суб'єкта на своїх знаннях або на власному стані. Поєднуючи в собі самосвідомість у вигляді міркувань над власними переживаннями, відчуттями, думками, саморозуміння й розуміння іншого, вона забезпечує самодетермінацію людини, стимулює прогнозування образу ідеального „Я” і життєвого шляху, що забезпечує його досягнення, усвідомлення змісту власного життя [2].

Мотиваційний компонент рефлексії становить потребу в одержанні знань про самого себе; змістовний – знання про себе, про відношення до себе з боку соціального оточення, а також прогнози, які можуть відбутися в самому собі в тимчасовій перспективі; операційний – самопізнання, самоаналіз, самооцінка, ідентифікація й самовідношення.

Просторово-тимчасові характеристики феномена життєвого самовизначення соціально дезадаптованого учня опираються на його прогностичні здібності – здібності діяти й приймати рішення з певним просторово-тимчасовим попередженням у відношенні очікуваних майбутніх подій. Мотиви прогнозування специфічні тим, що фіксують бажане майбутнє, спонукають до активної діяльності, щоб зняти це протиріччя між небажаним дійсним і бажаним майбутнім.

Змістовну сторону прогнозування становлять:

- підстави прогнозування: знання про самого себе, про навколишнє соціокультурне середовище (суб'єктивна картина світу) і досвід соціальної взаємодії, що склався в процесі онтогенезу;
- особливості співвідношення цих знань із актуальними потребами й можливостями людини в умовах об'єктивно існуючого соціокультурного середовища;
- вибір людиною певних положень, яким властиві такі якісні характеристики, як вибірковість, повнота, усвідомленість, правильність і т.д. [4, с. 126].

Операційний склад прогностичної діяльності складається з дій із встановлення причинно-наслідкових зв'язків, реконструкції й перетворення уявлень, висування й аналізу гіпотез, планування.

З погляду функціонального підходу готовність соціально дезадаптованого учня до життєвого самовизначення розуміється як здатність усвідомлювати зміст власного життя на основі аналізу життєвих подій, що відбуваються, й очікуваних результатів.

Отже, готовність соціально дезадаптованого учня до життєвого самовизначення являє собою двуформатне утворення суб'єктності (індивідуальності) як інтегрального утворення сутнісних сфер особистості навколо екзистенціального ядра (особистісний підхід) і здібностей до рефлексії й прогнозування (функціональний підхід). Зазначені підходи слід використовувати в процесі організації соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими учнями щодо їхнього життєвого самовизначення. У цій статті було розглянуто сутність формування життєвого самовизначення у соціально дезадаптованих учнів, а подальшого вивчення потребують питання організації консультативної, просвітницької, розвивальної, корекційної та реабілітаційної роботи із зазначеною категорією дітей.

Література

1. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 275 с. **2. Лишенные** родительского попечительства : хрестоматия / сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2006. – 238 с. **3. Лютак О. З.** Психологічні особливості соціалізації старшокласників у загальноосвітній школі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лютак Оксана Зіновіївна. – Івано-Франківськ, 2001. – 236 с. **4. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. вузов / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2008. – 269 с. **5. Наточій А. М.** Підлітки : практ.-оріент. посіб. / А. М. Наточій ; Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 276 с. **6. Соціальна** адаптація: феномен і прояви / А. І. Кавалеров, А. М. Бондаренко. – Одеса : Астропринт, 2005. – 112 с.

Цибулько Л. Г. Вивчення готовності соціально дезадаптованих учнів до життєвого самовизначення.

У статті представлено авторське обґрунтування сутності готовності соціально дезадаптованих учнів до життєвого самовизначення, що полягає у здатності усвідомлювати зміст власного життя на основі аналізу життєвих подій, що відбуваються, й очікуваних результатів. Автором охарактеризовано особистісний і функціональний підходи до формування життєвого самовизначення в зазначеній категорії дітей.

Ключові слова: життєве самовизначення, готовність до життєвого самовизначення, соціально дезадаптовані учні, особистісний і функціональний підходи.

Цибулько Л. Г. Изучение готовности социально дезадаптированных учеников к жизненному самоопределению.

В статье представлено авторское обоснование сущности готовности социально дезадаптированных учеников к жизненному самоопределению, которое состоит в способности сознавать содержание собственной жизни на основе анализа жизненных событий, которые происходят, и ожидаемых результатов. Автором охарактеризовано личностный и функциональный подходы к формированию жизненного самоопределения в указанной категории детей.

Ключевые слова: жизненное самоопределение, готовность к жизненному самоопределению, социально дезадаптированные ученики, личностный и функциональный подходы.

Tsybulko L. G. Readiness studying socially desadaptations pupils to vital self-determination.

In article the author's substantiation of essence of readiness socially desadaptations pupils to vital self-determination which consists in ability to understand the maintenance of own life on the basis of the analysis of vital events which occur, and expected results is presented. By the author it is characterised personal and functional approaches to formation of vital self-determination in the specified category of children.

Keywords: vital self-determination, readiness for vital self-determination, socially desadaptations pupils, personal and functional approaches.

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ

УДК [379.82:159.922.76]-056.34

Белецька І. В.

МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВІЛЬНОГО ЧАСУ ДІТЕЙ З ВІДХИЛЕННЯМИ В ПСИХІЧНОМУ РОЗВИТКУ

Процес організації дозвілєвої діяльності дітей з відхиленнями в психічному розвитку порівняно недавно став об'єктом уваги соціальних педагогів.

Проблема організації вільного часу дітей в сучасній педагогічній науці не є новою, бо до її розв'язання зверталися великі представники класичної та сучасної педагогічної думки. Серед яких: В. Сухомлинський, А. Макаренко, Я. Коменський, С. Швацький, К. Ушинський, які пов'язували вільний розвиток особистості з правильною організацією її життєдіяльності, урахувуючи фактор вільного часу. І, такі визначні дослідники сучасності, як І. Кон, А. Мудрик, Г. Євсєєва, Г. Бочарова, Д. Махов, С. Шмаров, в чіх роботах висвітлено проблеми раціонального використання вільного часу дітей та молоді, визначено критерії культури вільного часу, розроблено нові сучасні форми й методи в культурно-дозвілєвій діяльності. Саме завдяки їм, на зміну монопольному становищу школи прийшла соціокультурна взаємодія всіх інститутів соціалізації.

Але, навіть така професійна та глибока осмисленість і вивченість проблеми вільного часу не дає відповіді на питання організації дозвілля дітей з відхиленнями в психічному розвитку. Адже, такі діти мають настільки специфічні та розрізненні особливості, що організація їх дозвілля має урахувати:

- особливості фізичного розвитку дитини;
- розумові здібності;
- ступінь сприйняття оточуючого світу;
- ступінь запам'ятовування;
- рівень уважності;
- сімейну ситуацію;
- психічний стан дитини.

І це ще не повний перелік тих особливостей, які відокремлюють дитину з відхиленнями в психічному розвитку від отримання повноцінного всебічно розвиваючого дозвілля. Таким чином, доцільно розробляти спеціальні підходи до розв'язання цієї проблеми та виявляти і фіксувати ефективні шляхи їх вирішення.

Отже, наукова розробка теоретичних основ і методів соціально-педагогічної роботи з організації дозвілля дітей з відхиленнями в психічному розвитку є актуальною в теоретичному і практичному аспектах.

Аналізуючи вільний час треба звернути увагу щодо ефективних методів організації вільного часу дітей з відхиленнями в психічному розвитку.

Методами культурно-дозвілдової діяльності прийнято називати способи, прийоми, образи дій по використанню засобів впливу на аудиторію.

У культурно-дозвілдовій діяльності виділяють такі основні методи:

- *Методи гри й ігрового тренінгу.* Гра – самостійний і законний для учнів дуже важливий вид їхньої діяльності. Гра виявляє знання, інтелектуальні сили. Вона показує рівень організаторських здібностей дітей, розкриває творчий потенціал кожного учня.

- *Методи театралізації.* Дозвілля учнів має нескінченну безліч сюжетів і соціальних ролей. Метод театралізації реалізується через особливий словник спілкування, обряди, ритуали. Театралізація знайомить учнів з різноманітними сюжетами життя.

- *Методи змагання.* Змагання – внутрішня «пружина» розкручування творчих сил, стимулювання до пошуку, відкриття, перемог над собою.

- *Методи рівноправного духовного контакту.* Вони засновані на спільній діяльності дітей і дорослих «на рівних» в усьому. Організатори, соціальні педагоги та учні – рівноправні члени шкільного клубу, драмгуртка, творчих об'єднань, заснованих на демократичному, гуманізованому спілкуванні.

- *Методи створення виховуючи ситуацій,* тобто покликаних до життя процедур, самореалізації, довіри, уявної довіри, недовіри, організованого успіху тощо. Ситуація, яка виховує – це спеціально створені вихователем умови.

- *Методи імпровізації.* Імпровізація – дія, не усвідомлена й не підготовлена заздалегіть, експромт. Імпровізація виводить на практичну й творчу заповзятість. Мистецтво імпровізації – це породження спокуси творчого зусилля. Імпровізація базується на синдромі наслідування з привнесенням авторського початку [1].

Також ми зупинились намет одах, які найбільш ефективні в організації культурно-дозвілдової діяльності дітей з відхиленнями в психічному розвитку. Серед таких найбільш дієвими, розвиваючими та цікавими для дітей з особливими потребами є: методи гри й ігрового тренінгу. Також підійдуть методи змагання й методи рівноправного духовного контакту, але їх дієвість розповсюджується не на всі категорії дітей з розумовими та психічними відхиленнями. Бо, як вже зазначалося,

ступінь сприйняття, активність та посидючість таких дітей дуже різняться, в залежності від багатьох факторів.

Тож, розглянемо детальніше, що із себе представляє гра, її види, функції й те, як вона впливає на дитину. Також виділимо види, які найбільш підходять для дітей з затримкою психічного розвитку та олігофренію.

Гра, на думку багатьох вчених, є сукупністю способів взаємодії дитини зі світом пізнання й відкриття, а також знаходження свого місця в ньому.

Багато дослідників в галузі організації культурно-дозвілдової діяльності в своїх працях виділяють низку положень, які відображають сутність цього феномену:

1. Гра – багатогранне поняття. Воно означає заняття, відпочинок, розвагу, забаву, змагання, вправу, тренінг, дозвілля, в процесі яких виховні вимоги дорослих до дітей стають їх вимогами до самих себе, отже активним засобом виховання та самовиховання. Вона виступає з самостійним видом діяльності дітей різних віків, принципів і способів їх розважальної життєдіяльності, методом пізнання дитини й методом організації її життя та неігрової діяльності.

2. Ігри дітей є найвільніша, природна форма вияву їх діяльності, у якій усвідомлюються, вивчається навколишній світ, відкривається широкий простір для вияву свого „Я”, особистої творчості, активності, самопізнання, самовираження.

3. Гра, володіючи синтетичною властивістю, вбирає в себе сторони інших видів діяльності, виступає в житті дитини багатогранним явищем. Вона – перший ступінь діяльності дитини-дошкільника, початкова школа його діяльності, нормативна й нормальна діяльність молодших школярів, підлітків і юнацтва, свої цілі по мірі дорослішання учнів.

4. Гра є потреба дитини, що змінює: її психіку, інтелект, біологічну фундацію. Вона специфічний, чисто дитячий світ життя дитини. Гра є практика розвитку.

5. Гра – шлях пошуку дитиною себе в колективах співтоваришів, вихід на соціальний досвід, культуру минулого, теперішнього часу й майбутнього, повторення соціальної практики, доступної розумінню.

6. Гра – свобода саморозкриття, саморозвитку з опорою на підсвідомість, розум і творчість. Продукт її – насолода її процесом, кінцевий результат – розвиток реалізованих у ній здібностей.

7. Гра – головна сфера спілкування дітей. У ній розв'язуються проблеми міжособистісних взаємин, сумісності, партнерства, дружби, товариства. У грі пізнається й отримується соціальний досвід стосунків людей. Гра соціальна за своєю природою й безпосередньому насиченню, будучи відображеною моделлю поведінки, вияву й розвитку складних самоорганізуючих систем і практикою творчих рішень, переваг, виборів вільної поведінки дитини, сферою неповторної людської активності.

Природа створила дитячі ігри для всебічної підготовки до життя, вона пов'язана з усіма іншими видами діяльності дитини. Гра виступає як специфічна форма дитячого пізнання, праці, спілкування, спорту, мистецтва тощо[2].

Існують різні види класифікацій дитячої гри. Зокрема, з погляду соціальної педагогіки виділяють три основні сторони гри: суверенність, характерна для раннього дитинства й молодшого шкільного віку; експериментальність як простір перевірки накопичувального соціального досвіду, властива дітям 9-12 років; і перший ступінь пізнання, що відбувається в підлітковому віці.

Класифікація Ю. Кумоткіна і Р. Сухобської не зачіпає внутрішніх процесів ігрової діяльності, вони пропонують визначити типи ігор, керуючись трьома основними параметрами:

1. Ступенем складності гри (кількість учасників, час, необхідний для її проведення, складністю поставлених перед дитиною завдань).
2. Ступенем проблемності вирішуваного завдання.
3. Ступенем використання імпровізації в процесі ігрової діяльності.

Найважливішими з психолого-педагогічної точки зору для школярів є такі положення:

- гра пом'якшує тягар наслідок помилок і невдач (дає відчуття радості, задоволення, упевненості в собі і своїх силах);
- у грі слабо виражений зв'язок між засобами й метою, вона дає простір для фантазії й варіативності (у ході гри можна міняти цілі відповідно до нових засобів або міняти засоби стосовно нових цілей);
- гра розвивається за певним сценарієм, вона рідко буває хаотичною і випадковою;
- гра проектує дитину на сприйняття зовнішнього світу, і вона ж є трансформацією навколишнього світу;
- гра сприяє залученню дитини до культури й відображає певні ідеали і культурні цінності, що існують у суспільстві;
- гра – це свого роду соціалізація, у процесі якої відбувається формування життєвої позиції;
- колективна гра виконує й психотерапевтичну функцію, тобто сприяє пристосовуванню до умов соціального життя надалі;
- гра – це засіб розумового, етичного, фізичного, естетичного розвитку особистості;
- у грі розвиток пізнавальних здібностей значною мірою визначається можливістю використання монологічного й діалогічного мовлення.

Сутність гри полягає в тому, що в ній важливий не стільки результат, скільки сам процес, процес переживань, пов'язаних з ігровими

діями. Хоча ситуації, що програються дитиною, уявлені, але відчуття, що переживаються нею, реальні.

Ця специфічна особливість гри несе в собі великі виховні можливості, оскільки, управляючи змістом гри, включаючи в сюжет гри певні ролі, педагог може тим самим програмувати певні позитивні відчуття дітей, які граються. По-перше, важливий сам досвід переживання позитивних відчуттів для людини; по-друге, через переживання тільки й можна виховати позитивне ставлення до діяльності. Гра має велику нагоду сформувати позитивне ставлення й до неігрової діяльності.

Педагогічний потенціал гри полягає в тому, що вона створює умови для творчого самовираження дитини, а творчість є щонайпотужнішим засобом її розвитку.

Грі властиві такі соціально-психологічні функції:

- *орієнтаційна* – створення уявної ситуації, яка б орієнтувала дитину на певні норми поведінки в житті суспільства, на придбання якихось навичок і вмій, а так само духовних цінностей;

- *коректуюча* – функція, яка вносить зміни у свідомість дитини щодо її поведінки, де дитина в грі намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки;

- *заміщаюча* – коли властивості речі зберігаються, але значення їх перекидається, тобто центральним моментом стає думка; у грі дитина оперує значеннями слів, що заміщають річ;

- *розвивальна* – коли в грі у дітей розвиваються всі психічні процеси (пам'ять, сприйняття, мислення, увага, сенсорні якості – орієнтування в просторі та часі у властивостях предметів, розвиток мовлення);

- *терапевтична* – що застосовується для корекції різних відхилень у поведінці дітей (неприспособаності, агресивності, замкнутості).

Соціально-психологічні й педагогічні функції гри є провідною ланкою в процесі формування особистості.

Педагогічні функції ігрової діяльності продиктовані стратегічним завданням перетворити групу учнів у єдиний діяльний організм:

- досягнення результату діяльності;
- проживання соціально-ціннісного ставлення;
- вияв і самоутвердження індивідуальності.

Ігри мають свої особливості:

- колективний характер діяльності (безпосередні виконавці, глядачі);
- актуальність змісту, яка дозволяє додати грі гострий, наступальний характер;
- педагогічний підхід до розподілу ролей (доручення ролей і лідерам, і учням, які потребують корекції своїх недоліків);

- гра одноразова за природою, залежить від творчості й імпровізації учасників).

Гра виконує роль передбачення наочної й духовної діяльності. У ній завжди міститься елемент спортивної, трудової, художньої або пізнавальної діяльності. У грі присутнє спілкування як діяльність і ціннісна орієнтація.

Гра завжди фізичне або духовне діяння, що вправляє сили людини. У грі незмінно є об'єкт додатку сил. Тому гра завжди стає проекцією якогось виду людської діяльності. Ігровий підхід є ефективним засобом спонукання до корисної діяльності і поведінки.

Щоб створити сюжетно-рольову гру соціально-психологічного змісту, необхідно:

- точно сформулювати проблему життя;
- знайти її життєві вияви в найрізноманітніших сферах життя людини (у гостях, на вулиці, у театрі, при обговоренні важливого питання);
- визначити сутнісну ознаку поняття, яке таїть у собі вирішення проблеми;
- пошукати персонажі, які могли б зустрітися з такою проблемою;
- придумати подію, у якій ці персонажі зіткнулися б з труднощами вирішення проблеми.

Оскільки в грі учень вільний і мимовільно виявляє свої соціальні переваги, то гра може служити одночасно діагностичним засобом.

Інсценування гри вчить учнів аналізувати й оцінювати складні проблеми людських стосунків, у вирішенні яких істотно не тільки правильне рішення, але й обопільна поведінка, структура відносин, тон, міміка, інтонація і т.п. [3].

Драматизація сприяє розширенню поведінкового діапазону учнів, сприяє розвитку впевненості в собі, інтелектуальному розвитку, допомагає вирішувати особистісні проблеми, що стоять перед ними в даний момент.

На всіх етапах розвитку особистості гра сприймається як необхідне для її життєдіяльності заняття. І чим старший школяр, тим більше він відчуває розвивальне і виховуючі значення гри. На ці специфічні особливості гри велику увагу у своїй практичній діяльності звертали відомі педагоги. „Гра, – писав С. Шацький, – це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якого ця її була б безкорисна для людства. У грі, цьому спеціальному опрацюванні життєвого матеріалу, є найцінніше ядро розумної школи дитинства” [4].

Види ігор можна визначити на основі різнопланової діяльності: ігри дозвілля, тобто такі у які діти грають за власним бажанням; ігри педагогічні – ті, які застосовуються педагогом з метою розв'язання конкретних навчально-виховних завдань.

Залежно від того, наскільки гнучкими, динамічними і творчими чи чітко регламентованими є рольові дії, правила і зміст, колективні розважальні ігри можна поділити на дві групи:

1. Ігри творчі: сюжетно-рольові, конструкторські, драматизації з вільним розвитком сюжету, гра-жарт, гра-розіграш.
2. Ігри за встановленими правилами: рухові, хороводні, загально-спортивні, настільні.

У кожній грі є виховуючий і розвивальний потенціал.

Педагогічні ігри диференціюються згідно з педагогічною спрямованістю: дидактичні (ці ігри організовуються в процесі навчання), творчі педагогічні ігри (ігрова модель розроблена самим педагогом з метою досягнення конкретних виховних завдань). Ці ігри, які не регламентовано чіткими умовами й правилами, містять великі можливості для творчого самовираження школяра через роль. Роль є тим кермом, яке „запускає весь механізм педагогічних ігор творчого змісту”.

Педагогічні творені ігри можна поділити на окремі види:

1. Тривала гра – на тривалий час зберігається уявна ситуація, сюжет і ролі.

2. Елементи гри. Мають на увазі ситуації, коли в організацію діяльності дітей вводиться один з компонентів гри, щоб надати ігрового забарвлення цій діяльності й активізувати її (роль або уявна ситуація).

3. Гра-творчість. У процесі моделювання таких ігор організаційна роль педагога мінімальна: він може тільки подати ідею, підвести дітей до думки або просто прочитати готовий зразок гри.

4. Рольові ігри ближче за все стоять до категорії „спілкування”. У якості важливих моментів спілкування виступають емпатія й рефлексія. Під емпатією мається на увазі здатність розуміти психічні стани інших людей; співпереживання; емоційний відгук; емоційна ідентифікація з іншими. Рефлексія як самопоглиблення, зверненість пізнання до свого внутрішнього світу; бачення своєї позиції з боку; здатність імітувати думки партнера.

У рольових іграх і емпатія, і рефлексія також є найважливішими характеристиками, що визначають успішність ігрового процесу. Але в грі вони мають специфічні особливості, що диктуються двоплановістю ігрового процесу. Наявність емпатії необхідна, по-перше, для реального плану гри – як урахування психічних станів партнерів. По-друге, високий ступінь емпатії потрібен при переході від реального плану в уявний – як емоційна ідентифікація себе з ігровим персонажем, роль якого виконується. По-третє, знаходячись в уявній ролі, необхідно відчувати рольові переживання напарника. Саме різні поєднання цих виявів емпатії забезпечують вищий ступінь гри – рівень артистизму.

Рефлексні особливості особи характеризують інтелект людини, а також гнучкість її поведінки, тобто здатність орієнтуватися в обстановці. Завдяки наявності таких характеристик, як емпатія і рефлексія, гра є

універсальним засобом вивчення особливостей спілкування й навчання спілкування.

Таким чином, визначено методи організації вільного часу дітей з відхиленнями в психічному розвитку. Серед таких найбільш дієвими, розвиваючими та цікавими для дітей з особливими потребами є: методи гри й ігрового тренінгу. Також підійдуть методи змагання й методи рівноправного духовного контакту, але їх дієвість розповсюджується не на всі категорії дітей з психічними відхиленнями. Бо, як вже зазначалося, ступінь сприйняття, активність та посидючість таких дітей дуже різняться, в залежності від багатьох факторів.

Література

1. Організація вільного часу школярів : навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, І. В. Белецька, Т. С. Гаміна. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 421 с. **2. Культурно-досуговая** деятельность : учебник / А. Д. Жарков, В. М. Чижиков. – М. : МГУК, 1998. – 237 с. **3. Ерошенков И. Н.** Культурно-досуговая деятельность в современных условиях / И. Н. Ерошенков. – М. : НГИК, 1994. – 32 с. **4. Суртаєв В. Я.** Соціально-педагогічні особливості молодіжного дозвілля / В. Я. Суртаєв. – Ростов-н/Д : Фенікс, 1997. – 178 с.

Белецька І. В. Методи організації вільного часу дітей з відхиленнями в психічному розвитку.

У статті розкриваються методи організації вільного часу дітей з відхиленнями в психічному розвитку як один із шляхів удосконалення організації культурно-дозвілдової діяльності. Методи культурно-дозвілдової діяльності будуть сприяти ефективності культурно-дозвілдової діяльності лише тоді, коли вони будуть відповідати сучасним вимогам суспільства, інтересам і потребам дітей.

Ключові слова: діти з відхиленнями в психічному розвитку, вільний час, культурно-дозвілдова діяльність, методи.

Белецька І. В. Методы организации свободного времени детей с отклонениями в психическом развитии.

В статье раскрываются методы организации свободного времени детей с отклонениями в психическом развитии как один из путей усовершенствования организации культурно-досуговой деятельности. Методы культурно-досуговой деятельности будут способствовать эффективности культурно-досуговой деятельности лишь тогда, когда они будут отвечать современным требованиям общества, интересам и потребностям детей.

Ключевые слова: дети с отклонениями в психическом развитии, свободное время, культурно-досуговая деятельность, методы.

Beletskaya I. V. Methods of organization of spare time of children with rejections in psychical development.

In the article the methods of organization of spare time of children open up with rejections in psychical development as one of ways of improvement of organization of leisure activity. The methods of leisure activity will assist efficiency of leisure activity only then, when they will answer the modern requirements of society, interests and necessities of children.

Keywords: children with rejections in psychical development, spare time, leisure activity,

УДК 364-787.7-058.862(470+571)

Волобуева Н. А.

ПАТРОНАТНОЕ ВОСПИТАНИЕ – ПРИОРИТЕТНАЯ ФОРМА ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Один из самых актуальных и широко обсуждаемых вопросов сегодня – форма жизнеустройства детей-сирот и, детей, оставшихся без попечения родителей. Специалисты в области социальной педагогики разделились на тех, кто поддерживает развитие только семейных форм устройства детей-сирот, и считают, что детские дома необходимо закрыть или перепрофилировать в службы сопровождения замещающих семей. Сторонники другой теории считают, что ни в коем случае нельзя допустить развала самой проверенной годами системы интернатного воспитания.

Цель статьи заключается в изучении основ семейной, народной педагогики как важнейшего условия при подготовке к профессиональной деятельности будущих социальных педагогов в работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей в сфере их жизнеустройства.

Педагогика советского периода, обслуживая заказ на „коммунистическое воспитание” новых поколений, создала мощную педагогику школы и дошкольных учреждений, почти игнорируя воспитание в семье, вспоминая о нём лишь в связи со школьными проблемами. „Книга для родителей” А. Макаренко и „Родительская педагогика” В. Сухомлинского – вот практически и всё, что могли дать студентам преподаватели высшего педагогического учебного заведения в плане подготовки студентов к работе с семьей. Разве что еще отдельные брошюры общества „Знание”, статьи из журнала „Семья и школа” и некоторых научно-популярных изданий.

В качестве первого научно-педагогического труда, непосредственно посвященного семье, по-видимому, следует признать книгу Ю. Азарова

„Семейная педагогика”, хотя и она посвящена больше социологии семьи, чем семейной дидактике. Последней, как правило, занималась не педагогическая наука как таковая, а исследователи-одиночки. Картина меняется лишь с выходом на научную арену новой науки – социальной педагогики, для которой семья является системообразующим социумом и потому центром внимания, предметом изучения и описания. В особенности – „проблемная семья”, то есть доставляющая неприятности окружающему социуму. По мере открытия факультетов социальной работы появляются соответствующие исследования, монографии, сборники научных конференций, учебные пособия для подготовки специалистов и в помощь социальным педагогам.

Однако социальную педагогику в большей степени интересуют отношения семьи с обществом и государством, и лишь попутно – собственно педагогические аспекты. А именно они наиболее значимы для практики семейного воспитания. Исследования показывают, что в последние годы наблюдается дифференциация интернатных учреждений. Активный поиск вариативных подходов к устройству детей-сирот позволяет в большей степени учитывать интересы, нужды и желания детей, возникает понимание необходимости глубоких реформ интернатной системы, приближения её к условиям жизни в семье или к условиям совместного бытия детей и взрослых с устойчивыми связями и отношениями, сложившимися нормами и ценностями. Сравнительно новым институтом устройства и социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является приемная семья. В нашей стране институт приёмной семьи впервые закреплён Семейным кодексом РФ в 1995 г. Приемная семья содержит в себе черты и усыновления, и опеки, и детского учреждения. Основы отношений в приемной семье регулируются Семейным кодексом РФ и Положением о приемной семье, утвержденными Правительством РФ.

В последнее время в России по аналогам мирового опыта появилась альтернативная интернатным учреждениям форма призрения и реабилитации детей, лишённых родительского попечения – *патронатное воспитание*. Это некий синтез фостеровской модели (Англия) и опекунской системы (США). В современных условиях этот путь социально-педагогической реабилитации ребенка-сироты получил широкое признание в виде модели замещающей семейной заботы. Ребенка из детского дома забирает на воспитание семья, но не навсегда, а на время, определенное в договоре. По желанию ребенка договор может быть расторгнут. Тогда он снова возвращается в детский дом, где он находится до тех пор, пока ему не подберут новую семью. Патронатный воспитатель отвечает за жизнь и здоровье ребенка в период проживания ребенка в его семье. Детский дом осуществляет функции опекуна: оформляет родителя-воспитателя на работу, выплачивает ему ежемесячное пособие на ребенка и следит за соблюдением сторонами своих обязанностей. Понимая, что ребенок находится в семье временно,

приемные родители-воспитатели должны уметь подготовить себя, своих детей и воспитанника к расставанию, которое неизбежно. На протяжении жизни в патронатной семье они помогают поддерживать контакт с его семьей и способствовать подготовке ребенка к возвращению в родную семью, либо к жизни в семье, где он будет усыновлен, либо к взрослой жизни. Однако и эта модель не спасает ребенка от всех тех проблем, с которыми он сталкивается. Факты свидетельствуют, что и в этой сфере у нас далеко еще не все благополучно. Федерального закона о патронатной семье до сих пор нет. Многие кандидаты, беря детей из детского дома, рассчитывают решить тем самым собственные проблемы, такие как личная неустроенность, одиночество, материальная выгода, последствия неудач и трагедий. А дети в таких ситуациях становятся лишь средством для решения этих проблем.

Несмотря на законодательные гарантии государства по соблюдению прав детей, лишённых родительского попечения, процесс их трудоустройства во многом тормозят проблемы, с которыми они сталкиваются на этапах роста и взросления. Особое место в процессе подготовки специалиста по социальной педагогике занимает изучение условий функционирования детских домов и учреждений интернатного типа. В России работает 272 дома ребенка, в которых воспитываются более 20 тыс. детей. Дети старше 3 лет переводятся в детские дома дошкольного и школьного возраста – образовательные учреждения, учреждения социального обслуживания (детские дома-интернаты для детей-инвалидов, с умственной отсталостью и физическими недостатками, социально-реабилитационные центры, социальные приюты). Основой деятельности подобных учреждений являются профилактика и предупреждение психолого-педагогических и медико-социальных проблем, связанных со становлением подрастающего человека. Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в детском доме, необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. К сожалению, существующая сегодня интернатная система – не лучшая среда обитания для обездоленных детей. Но это не основание для их расформирования. Здесь живут и растут дети без попечения родителей, без определённого места жительства – те дети, которых мы привычно называем „социальные сироты”, число которых непрерывно растет.

Детские дома и интернаты относятся к системе государственных учреждений. Дети знают, что их здесь накормят и оденут – государство обязано. Для этих детей государственное учреждение вынужденно становится единственным домом, защитой от жестокостей внешнего мира. Дети, попадающие в дома ребенка, в детские дома и школы-интернаты, как правило, имеют непростые показатели в своем анамнезе. В системе образования Российской Федерации создано свыше 400 центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам, где проблеме социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без

попечения родителей, уделяется особое внимание. Позитивные результаты их деятельности стали возможны благодаря созданию реабилитационно-воспитательной системы, основу которой составляют принципы гуманистической педагогики. За достаточно короткий срок в большинстве субъектов Российской Федерации создана сеть таких учреждений. В учреждениях социального обслуживания семьи и детей прошли социальную реабилитацию 3,6 млн. несовершеннолетних, однако потребность в такого рода учреждениях удовлетворена лишь на 25% и неравномерна в различных субъектах Федерации.

Признание приоритетности устройства ребенка, лишившегося родительского попечительства, в семью, а не в интернатное учреждение, получает сегодня все большее распространение. В связи с этим поступают предложения разукрупнить интернатные учреждения и создать в них условия, приближенные к семейным. Но стремление приблизить условия интерната к семье без учета особенностей бытия детей в учреждениях закрытого типа часто приводят к отрицательным последствиям. В частности, многие воспитатели из самых лучших побуждений пытаются строить отношения с детьми „как в семье”, приветствуют, что их называют „мамами”. Такие отношения нередко имеют внешний, показной, характер. По сути дела происходит имитация „семейных связей и отношений”, что в дальнейшем приводит к глубокой душевной травме. Нельзя насильственно навязывать то, что не может принять ребенок – искусственные семейные отношения, предложенные взрослыми в своих интересах.

Завершающие годы пребывания ребенка в детском доме являются важнейшим этапом его первичной социализации. Однако даже прохождение этого этапа не даёт основания для того, чтобы говорить о завершенности первичной трудовой социализации. У выпускников интернатных учреждений, складывается позиция иждивенчества, непонимания необходимости вхождения во „взрослую жизнь с её законами, экономическими и социально обусловленными правилами. В социокультурной адаптации детей-сирот могут быть выделены, таким образом, две основные стороны:

1) Личностно-психологическая сторона, связанная с развитием эмоциональных, интеллектуальных и личностных качеств ребенка, для обеспечения, которой необходимо персонифицированное, уникальное, развивающее взаимодействие с постоянными близкими взрослыми.

2) Собственно социально-культурная сторона, связанная с ролью замещающей семьи и родственников, как носителей социального опыта, его образцов и нормативов, исполнителей определенных социальных функций, обеспечивающих вхождение нового члена в сеть социальных взаимосвязей – пример и поддержку в повседневной жизни, круг общения, предоставление определенной „социальной ниши”.

Опыт работы педагогов в детских домах позволяет говорить о том, что сегодня на первый план выходит проблемы не материальные, а социальные

и психологические. Дети, живущие в детских домах, будут копировать ту модель в своей будущей жизни, какую они видят каждодневно – контакты, основанные на подчиненности, жесткая вертикаль зависимости от старших, доминирование авторитарной системы. Служба сопровождения воспитанников детских домов предусматривает реализацию конкретных мер по их подготовке к будущей самостоятельной жизни, интеграции в общество сверстников и в замещающей семье.

Успех решения проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей определяется уровнем подготовки, умениями и личными качествами социального педагога, который способен оценить педагогический потенциал замещающей семьи, может оказать педагогическую помощь приемным родителям. Эти качества формируются у будущих специалистов во время обучения в ВУЗе. Критерием успешности в подготовке специалиста служит как теоретическая, так и практическая подготовленность к осуществлению профессиональной деятельности. Знания основ семейной педагогики призваны формировать концепцию будущей профессиональной деятельности школьного социального педагога, социального педагога детского дома.

Литература

- 1. Зверева О. О.** Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. О. Зверева, А. Н. Ганичева. – М. : Издательский центр „Академия”, 2000. – 219 с.
- 2. Петрова Е.** Семейное воспитание в условиях учреждения государственной поддержки детства / Е. Петрова // Социальная педагогика. – 2010. – № 2. – С. 20 – 26.
- 3. Морозов В. В.** Каким должен быть детский дом сегодня? / В. В. Морозов // Социальная педагогика. – 2010. – №4. – С. 15 – 21.

Волобуєва Н. А. Патронатне виховання – пріоритетна форма жізнеустройства дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків в сучасній Росії.

У статті проаналізовано питання становлення форм піклування дітей, що залишилися поза сім'єю з радянського періоду до теперішнього часу. Дана характеристика інший інтернатному установі формі піклування і реабілітації дітей, позбавлених батьківського піклування, – патронатне виховання.

Ключові слова: сім'я, інтернат, патронат, діти-сироти, адаптація.

Волобуева Н. А. Патронатное воспитание – приоритетная форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в современной России.

В статье проанализирован вопрос становления форм призрения детей, оставшихся вне семьи с советского периода до настоящего времени. Дана характеристика альтернативной интернатному

учреждению форме призрения и реабилитации детей, лишенных родительского попечения – патронатное воспитание.

Ключевые слова: семья, интернатная система, патронат, дети-сироты, адаптация.

Volobueva N. A. Patronage education – priority form of life of children-orphans and children, remaining without care of parents in modern Russia

The question of becoming of forms of life of children, remaining out of family from a soviet period to the present tense is analysed in the article. Description is given alternative child's house establishment the form of charity and rehabilitation of children, deprived paternal care is patronage education.

Keywords: family, child's house, children-orphans, adaptation.

УДК 37.013.42

Краснова Н. П.

**КОНСУЛЬТУВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Однією з важливіших проблем в Україні сьогодні є проблема знедолених дітей. Виховання дітей-сиріт в умовах державних закладів, на жаль, не забезпечує їхнього повноцінного особистісного розвитку та утруднює процес їх соціальної інтеграції. Чим раніше дитина відривається від батьківської сім'ї, тим більш у довшій ізоляції він знаходиться у закладі, тим сильніше виражаються деформації психічного розвитку. З кожним роком збільшується кількість дітей-сиріт з низьким рівнем інтелектуального розвитку, недостатністю у емоційно-вольовій та мотиваційній сферах, стійкими формами егоцентричного споживчого відношення до життя, склавшоюся девіантною поведінкою, яке співвідноситься з відхиленням як у психічному, так і в особистому розвитку.

В сирітському закладі у дитини формується деякі принципово інші механізми, які відрізняються від сімейних, що дозволяють їй пристосуватися до життя в особливих умовах. Однак, необхідність пристосовуватися призводить до зниження активного відношення до життя. У вихованців сирітських закладів не формуються особисті цінності, принципи та орієнтири, а наслідком деривації потреби дитини у батьківській любові стає відсутність у неї почуття впевненості у собі, яке виникнувши на ранніх стадіях вікового розвитку, в подальшому стійко характеризує особистість вихованця сирітського закладу [5].

Дослідження І. Дубровіної, Г. Красницької, А. Прихожан, Н. Толстих показали, що позбавлення дітей материнської турботи з

подальшою психічною деривацією у сирітських закладах може негативно вплинути на соціальне, психічне, фізичне здоров'я дітей-сиріт. Як вважають дослідники, це впливає на всю структуру особи дитини: на емоційну та інтелектуальну сферу, поведінку. Замкнуте коло державного закладу, заданість життя зовні, малий особистий досвід та понятійної сфери в умовах сирітського закладу, не завжди вдається компенсувати шляхом розвитку інтересів та розширення уявлень про світ [10].

У результаті у дітей не розвивається потреба у пізнанні, відсутній інтерес та не розвивається соціальний інтелект. За відсутністю інтересів не розвивається особиста активність дитини та її самоорганізація. Вихованець входить у життя з дефіцитом вольового розвитку з неформальною потребою у професійній самоорганізації. В нього формується пасивне відношення до життя, гіпертрофована залежність від обставин, нездатність протистояти та впливати на події, здійснювати активний усвідомлений вибір. Багато хто з них лякаються самостійного життя і виходячи з інтернатного закладу проживають групами та зорієнтовані на утриманство, у них розвивається інфантилізм. Відсутність реальних прав та обов'язків не формують здібності жити у просторі соціально-правових норм, здібності оцінювати свої вчинки у категоріях прав та соціальної відповідальності [7].

Ця ситуація призводить до того, що дитина не усвідомлює об'єктивної необхідності опори у житті на свої сили. Результатом є відсутність почуття особистої відповідальності за своє життя, невірне уявлення про себе, незнання особистих індивідуальних особливостей, нерозуміння свого соціального статусу. Як наслідок цих проблем формується нерозвинута індивідуальна свідомість.

Все вище сказане обумовило вибір теми нашої статті, метою якої є – розкрити один з напрямів соціально-педагогічної діяльності соціального педагога в інтернатному закладі, а саме – соціально-педагогічне консультування, як форму надання допомоги випускникам сирітського закладу у вирішенні проблем, які пов'язані з порушенням процесу соціалізації.

Проблеми розвитку дітей у дитячих будинках та школах-інтернатах займалися Т. Войтенко, М. Міронова; соціальне сирітство як генезис та його профілактику розглядала І. Демент'єва; соціалізацію та навчання соціальних сиріт, адаптацію випускників інтернатних закладів для дітей, які залишилися без батьківського піклування визначали О. Лебедев, О. Майоров, Є. Чепурних, В. Золотухіна, Г. Сім'я та ін. Однак, проблема надання конкретної допомоги випускникам сирітських закладів у діяльності соціального педагога не є досить вивченою.

Робота соціального педагога з випускниками шкіл-інтернатів або дитячих будинків ведеться за такими напрямами, які відповідають функціям його професійного статусу. Одним з них є соціально-педагогічне консультування. *Метою якого:* надання допомоги

випускникам у вирішенні проблем, які пов'язані з порушенням у процесі соціалізації.

Зміст діяльності:

- надання допомоги у складних ситуаціях;
- разом з випускником складання індивідуальних планів розвитку, у тому числі й розвитку необхідних навичок;
- робота над реконструкцією або створенням соціального оточення, яке підтримує, „соціальні мережі” (складання індивідуального плану реконструкції „соціальної мережі”);
- складання плану корекції відхилень випускника у соціальній поведінці;
- надання допомоги у професійному визначенні, працевлаштуванні.

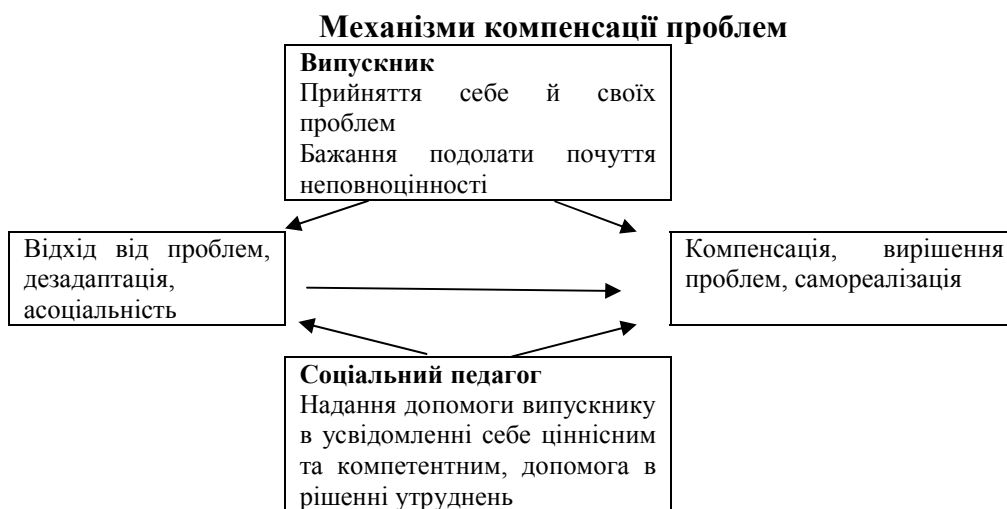
Соціально-педагогічне консультування випускників сирітських закладів засновано на гуманістичному підході, і передбачає, перш за все, *суб'єктне* відношення до людини.

Як суб'єкт свого життя випускник має мотиви та стимули до розвитку, його активність спрямована на адаптацію та виживання, він здатний сам нести відповідальність за своє життя. Тому необхідною умовою проведення консультації є бажання отримати допомогу у розрішенні питань (складностей), а також готовність прийняти на себе відповідальність за зміни своєї життєвої ситуації.

За звичай межі відповідальності вар'їруються від високої активності й самостійності, коли людина сама намагається шикати вихід із складних ситуацій, до інфантильності та залежності від інших. Оскільки інфантильність є поширеною рисою, то необхідно мотивувати випускника до роботи, здійснювати спеціальні дії для спонукання його особистої активності та відповідальності [5].

Головною та основною позицією соціального педагога є позиція прийняття, безоцінювальна позиція, яка надає можливість зрозуміти випускника, що його сприймають й підтримують, що він має право на помилки, що він може отримати тут підтримку, на яку очікує.

Специфіка консультативної роботи з випускниками інтернатних закладів обумовлюється їх віком, потребами й ситуацією у якій вони опинилися. По-різному будується робота з вихованцями, які ще проживають в інтернаті, і з випускниками, які вже зіткнулися з особливостями самостійного проживання. Зміст консультаційної роботи визначається змістом питань, у вирішенні котрих людина хоче отримати допомогу від соціального педагога. Консультаційна робота, як одна з форм допомоги, не може замінити різноманітні шляхи до адаптації – самостійної дії, допомога з боку оточення („соціальні мережі”) – друзів, вихователів, педагогів та ін.



Консультативна робота соціального педагога з випускниками носить характер сумісної діяльності, спрямованої на досягнення мети, яка сформульована у ході аналізу утрудненої ситуації. У процесі такої діяльності випускник приймає рівноправну участь, бо він – головний зацікавлений, а шляхи вирішення проблем відображають його інтереси, прагнення та можливості.

Дії соціального педагога спрямовані на активізацію самостійних дій випускника. Позиція соціального педагога виявляється у підтримці, збудженні ресурсів, актуалізації засобів та способів досягнення поставленої мети. Таким чином, соціальний педагог впливає на позицію людини, а не вирішує проблему замість неї.

Вихованців (випускників) сирітських закладів частіше за все хвилюють такі проблеми:

- питання взаємовідношень (пошук друга, партнера, супутника життя);
- подолання страхів, бар'єрів у взаємодії з різними людьми;
- формування навичок спілкування, подолання конфліктів, поліпшення взаємовідносин з друзями, педагогами, іншими людьми;
- хвилювання, які пов'язані з відсутністю розуміння й підтримки; вибір професії, планування життєвого або професійного шляху;
- навчання та професійна діяльність, пошук варіантів та шляхів реалізації соціальної та професійної зайнятості;
- питання про те, як користуватися міськими інфраструктурами;
- питання самообслуговування, навички гігієни;
- питання, які пов'язані з відсутністю вмінь розпорядження особистими доходами;
- питання дозвілля;
- питання, які пов'язані з відсутністю вмінь самостійно звернутися по допомогу;

- визначення планів на майбутнє;
- відсутність знань про свої права та обов'язки;
- невміння робити вибір, який би забезпечував здоров'я та особисту безпеку;
- питання про ведення господарства [6].

Характер проведення консультативної роботи відображає такі основні аспекти:

1) сумісна робота веде до змін відношення випускника до особистих утруднень, можливостей; до формування адекватної самооцінки, появи нових хвилювань, планів, відкриттю нових можливостей, надбанню нових знань та вмінь;

2) діяльність випускника з вирішення життєвих ускладнень базується на зміні особистої позиції, плануванні змін та шляху до цих змін;

3) діяльність соціального педагога спрямована на вияв проблеми надання допомоги у вирішенні значних для випускника життєвих задач.

Мотивація до змін, розвитку, яка народжується у сумісній діяльності, активізує можливості випускника, спрямовує його на рішення складних життєвих ситуацій, сприяє розвитку адаптативних механізмів, які дуже необхідні у самостійному житті. Умовами, які призводять до ефективних змін є:

- атмосфера прийняття випускника таким який він є, з його особистісними особливостями, невпевненістю, відсутністю життєвого досвіду;
- позитивне уявлення про себе й свої можливості;
- наявність мети у соціального педагога та випускника, яка спрямована на вирішення проблеми;
- активність позиції випускника;
- гармонізація стану, концентрація устремлень;
- позитивний настрій соціального педагога та випускника, впевненість в успішному вирішенні проблеми, віра в свої можливості [9].

Особливості соціально-педагогічного консультування вихованців та випускників закладів інтернатного типу

Призначення	Сприяння подоланню проблемних ситуацій, розвитку соціальної поведінки, соціальної компетенції та через це – розвиток адаптаційних механізмів, які сприяють успішності адаптації у самостійному житті.
Предмет	Внутрішній психологічний світ випускника: відношення до себе та життя, емоційно-рольове регулювання.
Умови ефективності	Бажання випускника отримати допомогу у вирішенні проблем, які обумовлені особистими утрудненнями або іншими причинами. Готовність випускника прийняти відповідальність заради змін своєї життєвої ситуації.
Основні принципи	Гуманність, суб'єктивність, позитивність, системність, реалістичність, варіативність.
Характер діяльності	Сумісна діяльність соціального педагога та випускника, яка спрямована на досягнення мети.

Мета	Рішення актуальних особистих, життєвих, соціальних проблем, проблем поведінки.
Професійні задачі	Визначення шляху для досягнення мети. Задачі конкретної консультативної роботи, які ситуативно обумовлені метою, можливостями та особливостями випускника.

Задачі соціально-педагогічного консультування

<i>Основні етапи</i>	<i>Випускник</i>	<i>Соціальний педагог</i>
Підготовка	Усвідомлення утруднень, пошук рішення (самостійно або за допомогою інших), рішення звернутися по допомогу до соціального педагога, вибір часу. Звернення по допомогу.	Настрій на роботу (визначення сенсової позиції, позитивного настрою) вибір часу, підготовка місця. Готовність надати необхідну допомогу.
Мотиваційна бесіда, встановлення контакту	Виникнення довіри. Зрозуміння можливостей соціального педагога та характеру майбутньої роботи.	Мотивація на роботу, встановлення довіри, досягнення домовленої позиції. Розподіл ролей Підтримка діалогу довіри.
Дослідження ситуації	Опис та аналіз зовнішніх та внутрішніх факторів проблеми, сумісне структурування її, визначення об'єкту роботи, усвідомлення особистісних ресурсів для вирішення проблеми.	Сприяння випускнику в описі та аналізі проблемної ситуації (стимулювання вільних висловлювань, відповідей на запитання та ін.). Визначення та аналіз об'єкту роботи, професійний аналіз факторів, які обумовили проблему. Визначення позитивної основи для вирішення проблеми.
Постановка та вибір мети	Формулювання бажаного результату, його уточнення й обґрунтування.	Сприяння випускнику у формулюванні бажаного результату через питання, дослідження можливих наслідків, оцінка реалістичності, конкретності, привабливості мети.
Пошук рішення	Засвоєння нових позицій, відношень, способів, оцінка їх з реалістичної точки зору.	Допомога в організації пошуку рішення, вплив на позицію випускника з метою її активізації.
Підсумки	Порівняння отриманого результату з плановим, вияв різниці у вирішенні проблеми, планування подальших дій. Позитивне програмування на реалізацію планів.	Висновки, визначення того, що вдалося досягти випускнику. Допомога у створенні позитивного настрою на реалізацію подальших планів. Вихід з контакту.

Перший етап. Підготовка. Підготовка робочого місця, домовленість про зустріч та вибір часу є важливою частиною роботи.

Треба точно обговорити скільки часу займе консультація, це дозволить випускнику звикнути до думки, що він не просто проводить вільний час з приємною людиною, а й працює над собою. Приміщення, де відбувається консультація повинно бути достатньо ізольованим.

Другий етап. *Мотиваційна бесіда, встановлення контакту.* Для цього необхідно використовувати *відкриті та закриті питання*. *Перші* носять більш загальний характер, де у відповідях є широка інформація. Їх *перевага* у тому, що вони:

- надають можливість вибору;
- спонукають до відповіді;
- орієнтуються на роздуми, аналіз своїх вчинків;
- потребують слухати та спостерігати;
- створюють можливість встановлювати відношення довіри.

Недоліками їх є:

- провокують довгі відповіді;
- засмучують випускника;
- можуть викликати сумбурну відповідь;
- провокують необхідність задавати уточнення.

Другі – потребують ствердження або негативну відповідь.

Для практичної роботи також необхідно **використовувати** паузу, мовчання, підтримку, відображення, питання-синоніми, прохання розширити висловлювання, переформулювання, резюме, зміну теми, пояснюючі питання, активне слухання.

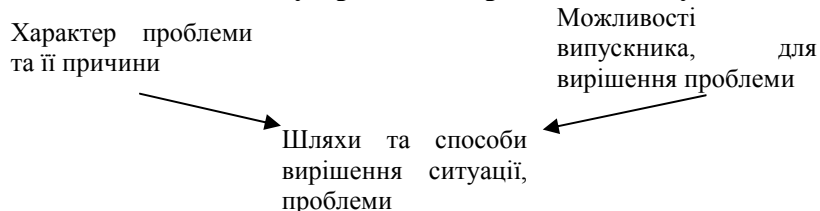
Не можна використовувати: накази, попередження, моралізаторство, повчання, готові рішення, нотації, „лекції”, критику, обвинувачення, насмішки, випитування, відхід від розмови.

Від встановлення контакту та підтримки довірливого діалогу буде залежати ефективність всієї консультації.

Соціально-педагогічне консультування – це творчий процес, у ході якого можуть використовуватися будь-які засоби роботи. Первинним тут повинен бути спрямований вплив, а не спосіб. Соціальний педагог несе відповідальність не за використання технік, а за рішення професійних задач.

Третій етап. *Дослідження ситуації.* Прояснення ситуації важливо як для випускника так і для соціального педагога. Розуміння того, що викликає утруднення випускника є основним, і впливає на успішність вибору ефективних напрямків та способів роботи.

Основні блоки аналізу проблеми протягом консультації



Для того, щоб обрати що є проблемою випускника (зовнішні або внутрішні явища) необхідно провести не тільки дослідження проблеми, але й оцінити індивідуальні характеристики консультуємого. Засоби аналізу, які пропонує соціальний педагог повинні бути зрозумілими та доступними для випускника. А для цього необхідно враховувати такі аспекти: а) основні поняття, уявлення, інформованість випускника; б) інтереси, цінності, сенси, перспективи які він має; в) вміння та навички якими він володіє; г) темперамент, емоції, почуття, стійкі форми поведінки, які для нього притаманні.

Вміння та соціальні навички, зазвичай недостатньо сформовані у випускника, дуже часто лежать в основі тих проблем з якими він стикається після виходу з інтернатного закладу.

Четвертий етап. *Постановка та вибір мети.* На фоні адекватного розуміння ситуації випускником, активізації його ресурсів, емоційного залучення у процес пошуку рішення, можна приступати до проектування бажаного результату, який й буде складати зміст мети консультації.

У ході консультації соціальний педагог повинен підкреслити, що плануємий результат повинен відповідати таким вимогам: *привабливість* (мета повинна бути привабливою, тобто відображала потреби випускника); *реалістичність* (результат повинен бути досяжним); *позитивність*; *конкретність* (у чому конкретно буде виявлятися бажаний результат); *вимірюваність* (конкретні ознаки за якими можна зрозуміти про досягнення цілі, тобто критерії); *перевірка* (фіксація того, що вже зроблено).

Починаючи працювати над метою, соціальний педагог повинен звернути увагу на *ступінь складності* (від легкого до важкого), *змістовність* (на досягнення якого психологічного результату вона спрямована), *актуальність* (наскільки мета пов'язана з реальними проблемами випускника), *час* (довгий час треба розподілити на етапи), *реалістичність* (достатність ресурсів для реалізації мети).

Для цього можна використовувати спеціальні методики.

Методика „Картки бажань” допомагає випускникам усвідомити та сформулювати свої актуальні цілі (пошук роботи, житла, знайомство з друзями, вибір навчального закладу). Робота з цією методикою передбачає сумісний аналіз соціального педагога з випускником його бажань на довгий час та короткий строк.

Методика „Риска життя”. Деяким випускникам важко сформулювати свої плани. У них немає конкретних уявлень про майбутнє, вони не хочуть змінювати своє життя або не бачать можливостей для змін, не знають як подолати ситуацію. Щоб якимось допомогти їм намалювати в уяві картину майбутнього, можна обговорити ризику їхнього життя.

Методика „Цільові картки”. За допомогою карток, на яких пишуться цілі, можливо побачити картину необхідності змін у житті

випускника, більш структуровано підійти до специфічних та важливих на цей момент цілям. Наочність збільшує мотивацію до змін. Ця методика дає можливість вихованцю поділитися з соціальним педагогом тим, що його хвилює. Робота з цією методикою допомагає поставити близькі цілі, які можна виконати. Якщо випускник усвідомлює ціль, конкретизує її – всі сили об'єднуються, досягається цілісність, внутрішня злагода дії для її досягнення [9].

П'ятий етап. Пошук рішень. В роботі над пошуком рішень важливо пам'ятати, що одні проблеми вирішуються швидко, а інші – ні. Якщо на момент пошуку рішення актуальної життєвої проблеми випускник має позитивну мету, активний, вірить в особисті можливості, то рішення може прийти не очікувано, з'являється нові варіанти, які можна буде обговорювати.

У допомозі в організації пошуку рішень соціальний педагог може використовувати різні способи впливу. Тактовність, емпатія, гнучкість соціального педагога, вміння відмовитися від неспрацьовуючих способів або їх модифікація – залог успішного впливу.

В залежності від характеру проблем, які виникають при рішенні актуальних життєвих задач, соціальний педагог може використовувати наступні техніки.

Інформування. Розширення уявлень випускника про життя, підвищення його соціальної концепції в галузі обговорюваних питань за рахунок прикладів з життя або літературних джерел.

Навчання пошуку інформації. Соціальний педагог навчає випускника як він може у суспільстві знайти важливу для нього інформацію та як її використовувати. Соціальний педагог регулярно спонукає до дії. Важливо записувати все, що говорить випускник, для того щоб до цього можна було повернутися.

Пошук роботи та працевлаштування

Можливості пошуку роботи	Вивчення вакансій по газеті.
	Знайомство з вакансіями у Бюро з працевлаштування.
	Дзвонити у фірми та організації з питанням, чи потрібні їм робітники.
	Питати у знайомих, чи відомо їм щось.
Кроки працевлаштування	Пошук вакансій (через газети, Бюро з працевлаштування, дзвінки знайомим)
	Дзвінок за більш докладною інформацією (можливо про зустріч) знайденої вакансії.
	Участь у співбесіді.
	Написання заяви про прийняття на роботу.

Формування необхідних навичок та вмінь. Формування навичок – це покрокові зміни поведінки з отриманням зворотнього зв'язку про те, що вдалося, а що – ні.

Встановлення логічних взаємозв'язків. Соціальний педагог разом з випускником встановлює послідовність подій, визначає роль суб'єктивних факторів, цей спосіб допомагає розширити та уточнювати розуміння проблеми.

Проведення логічного обґрунтування. Це дозволяє визначити можливі способи життєвої задачі, яка є актуальною, за рахунок логічного аналізу, який дозволяє прогнозувати наслідки й ефективність різних шляхів рішення.

Саморозкриття. Соціальний педагог опосередковано спонукає випускника „стати самим собою”, вказуючи на толерантне відношення до різних висловлювань та почуттів.

Конкретне побажання. Рекомендація при вирішенні проблеми (конкретний спосіб дії). Випускник оцінює способи, але вибирає сам.

Переконання. Цей спосіб доцільно використовувати якщо випускник знаходиться в позитивному емоційному стані. Його застосування передбачає добрий розвиток образного та абстрактного мислення, стійкої уваги. Соціальний педагог використовуючи зрозумілі аргументи, дозволяє випускнику ствердитися у розуміння визначених подій, способів, думок.

Емоційне зараження. Передача соціальним педагогом особистісного емоційного стану.

Позитивний настрій. Дозволяє закріпити віру випускнику у свої можливості з вирішення проблем, сконцентрувати усвідомлення для досягнення цілі.

Рольова гра. Цей спосіб передбачає моделювання різних реальних та ідеальних ситуацій для відробки нових способів поведінки у складних ситуаціях.

Аналіз ситуацій. Цей спосіб разом з інформуванням допомагає підвищити соціальну компетентність, розвинути навички використання інформації при аналізі ситуацій.

Трансформації особистої історії. Це цілеспрямоване занурення випускника в історію свого життя для того, щоб у думках завершити події минулого життя, які суб'єктивно не були усвідомлені. Занурення сприяє зняття емоційної напруги.

Цілепокладання. Умови, в яких виховувалися діти, де за них все планували та вирішували дорослі, де відсутній зв'язок минулого й існуючого, де перспектива майбутнього досить невизначена приводить до того, що випускники не можуть ставити життєві цілі. У ході консультації має сенс зайнятися пошуком життєвих цілей та сенсу.

Наповнення сенсом життєвих подій. Для цього треба дати зрозуміти випускнику, що життя може бути заповнено кроками до сталеної цілі.

Соціальні проби. Здійснення випускником конкретних дій, як у спеціально запланованих життєвих ситуаціях, так і в ігрових дозволяють

йому краще зрозуміти особисті можливості, пройти своєрідне соціальне загартовування, засвоїти нові форми та способи поведінки.

Шостий етап. Підсумки. Головна мета консультації – допомогти випускнику вирішити проблему, а це спонукає змінам зовнішньої ситуації та характеру дій, спрямованих на рішення проблеми. Для того, щоб зрозуміти зміни, які відбулися у ході роботи, соціальному педагогу потрібен творчий підхід, вміння ставити себе на місце іншого, аналізувати ситуацію з його точки зору, а випускнику – наявність навичок самоспостереження та рефлексії. Випускник, який не має їх не здібний самостійно обмірковувати зміни, тому що сприймає проблеми як щось зовнішнє. Підсумок консультаційної роботи випускник підводить самостійно. Внутрішні зміни, які сприяють рішенню проблеми – це дуже цінний результат консультації. Однак, важливо щоб за ними з'явилися реальні кроки.

Суттєвими проблемами при підведенні підсумків можуть бути: погано розвинута мова, слабка рефлексія, інфантильність.

Час, протягом якого можуть проходити зміни буває різним, тому соціальному педагогу бажано не втрачати контакт з випускником, мати можливість при зустрічі аналізувати зміни, які проходять з ним. Результатами консультації можуть стати:

- зміни в емоційній сфері (емоційно-енергійний аспект);
- з'явлення нових поведінкових навичок (операційний аспект);
- поширення кола інтересів, усвідомлення нового сенсу та життєвих перспектив (мотиваційно-сенсовий аспект);
- підвищення загальної інформованості (інформаційно-когнітивний аспект).

При визначенні змін випускника можна використовувати вербальні та невербальні методи. Вербальні: експрес-опитувальники, незакінчене речення. Невербальні: само оціночні шкали, символічні завдання.

По завершенню роботи соціальний педагог показує випускнику, що в нього є принципова можливість звернутися за уточненням, допомогою, підтримкою.

Етап підведення підсумків є важливим завершуючим моментом роботи. Для соціального педагога – це можливість оцінити характер та спрямованість змін випускника на шляху до своєї мети та отримати зворотній зв'язок з ефективності способів впливу, які він використовує. Для випускника – суб'єктивне почуття досягнутого результату, який є джерелом надії та впевненості у тому, що він зможе подолати свої проблеми.

Література

1. Иванов А. В. Социальная педагогика : учебное пособие / А. В. Иванов и др. ; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. – М. : Дашков и К, 2010. – 424 с. **2. Зверева І. Д.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / І. Д. Зверева. –

К. : Логос, 1998. – 416 с. **3. Лебедев О. Е.** Социализация и образование социальных сирот / О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров. – М. : Академия, 2002. – 182 с. **4. Оржеховська В. М.** Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / В. М. Оржеховська. – К. : Логос, 1996. – 216 с. **5. Психология** развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 218 с. **6. Радина Н. К.** Некоторые особенности формирования Я-концепции у детей в условиях депривации детско-родительских отношений / Н. К. Радина. – Нижний Новгород, 1993. – 161 с. **7. Семья Г. В.** Проблемы и технологии адаптации и социализации выпускников – детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, и лиц их числа : метод. материалы. – М. : Владос, 2008. – 106 с. **8. Технологии** социальной работы по профилактике безнадзорности в учреждениях социального обслуживания семьи и детей : науч.-метод. пособие / под ред. Л. С. Алексеевой. – М. : Академия, 2001. – 198 с. **9. Шаг** за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов / Н. Владимировна, Х. Спаньярд. – М. : Генезис, 2007. – 176 с. **10. Шипицына Л. М.** Психология детей-сирот : учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – СПб. : Питер, 2005. – 215 с.

Краснова Н. П. Консультування випускників шкіл-інтернатів у роботі соціального педагога.

У даній статті розкривається один з напрямів соціально-педагогічної діяльності соціального педагога в інтернатному закладі: соціально-педагогічне консультування як форма надання допомоги випускникам сирітського закладу у вирішенні проблем, які пов'язані з порушенням процесу соціалізації; характеризуються її етапи та спеціальні методи та методики.

Ключові слова: визначення мети, завдань та змісту соціально-педагогічного консультування, особливості соціально-педагогічного консультування випускників закладів інтернатного типу, методи та методики соціально-педагогічного консультування.

Краснова Н. П. Консультирование выпускников школ-интернатов в работе социального педагога.

В данной статье раскрывается одно из направлений социально-педагогической деятельности социального педагога в интернатном учреждении: социально-педагогическое консультирование как форма оказания помощи выпускникам сиротского учреждения в решении проблем, связанных с нарушением процесса социализации; характеризуются ее этапы и специальные методы и методики.

Ключевые слова: определение цели, задач и содержания социально-педагогического консультирования; особенности социально-педагогического консультирования выпускников интернатных учреждений; методы, методики социально-педагогического консультирования.

Krasnova N. P. Advising of graduating students of schools-boarding-schools in-process social teacher.

In this article opens up one of directions of socialpedagogical activity of social teacher in boarding-school establishment: socialpedagogical advising as form of grant of help to the graduating students of orphan establishment in the decision of problems that is related to violation of process of socialization; her stages and special methods and methodologies are characterized.

Keywords: determination of aim, tasks and maintenance of the socialpedagogical advising, feature of the socialpedagogical advising of graduating students of establishments of boarding-school of type, methods and methodologies of the socialpedagogical advising.

УДК [364-787.7]-053.2-054.7

Пігіда В. М.

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА
ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ**

Активізація участі українських громадян у міжнародних міграційних процесах та масовий від'їзд працездатного населення на заробітки за кордон в останні десятиліття призвели до виникнення в нашій країні нової категорії дітей, які потребують допомоги й підтримки, – дітей трудових мігрантів. Цю категорію можна сміливо віднести до „групи ризику”, адже дослідниками доведено, що такі діти, залишаючись без нагляду батьків, часто опиняються у складних життєвих обставинах, стикаються із проблемами у навчанні, психічному розвитку, соціальній адаптації, взаєминах з дорослими і однолітками, соціалізації в цілому.

Слово „ризик” означає можливість, велику вірогідність чого-небудь, як правило, негативного, небажаного, що може статися або не статися. Тому, коли говорять про дітей „групи ризику”, мається на увазі, що ці діти знаходяться під впливом небажаних чинників. Так, Т. Шульга, Л. Оліференко, І. Дементьева серед чинників соціального ризику, які мають найбільше значення в плані виховання й розвитку дітей та підлітків, виділяють наступні: 1) соціально-економічні; 2) медико-соціальні; 3) соціально-демографічні; 4) соціально-психологічні [1].

В сучасних соціальних умовах навряд чи можна знайти дітей, які взагалі б не піддавалися впливу зазначених чинників ризику в тій або іншій мірі. Однак зрозуміло, що найбільшому ризику піддаються діти з неблагополучних сімей або діти, які з тих чи інших причин виховуються без батьків, позбавлені батьківської уваги й турботи. Саме в такій ситуації опиняються діти заробітчани, коли їхні батьки виїжджають працювати за кордон.

Проблеми та потреби цієї категорії дітей досліджуються у працях Т. Кірик [2], Ю. Галустян, І. Шваб, Т. Дорошок, К. Левченко, І. Трубавіної [3]. Питанням організації соціально-педагогічної та психологічної роботи з ними присвячені роботи В. Андрєєнкової, Т. Веретено, Т. Дорошок, М. Євсюкової, І. Зверєвої [4].

Однак, слід зазначити, що проблема здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів на сьогоднішній день залишається не вирішеною і потребує більш детального вивчення. Тому метою нашої роботи є визначення змісту та складових процесу соціально-педагогічної підтримки дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон.

Досліджуючи цю проблему, в першу чергу, звернемося до визначення понятійного апарату та розглянемо сутність понять „підтримка”, „педагогічна підтримка”, „соціально-педагогічна підтримка”.

У „Тлумачному словнику” С. Ожегова дається таке пояснення: **підтримка** – це допомога, сприяння. Слово „підтримка” походить від дієслова „підтримати” і має наступні значення: 1) підтримати, не дати впасти; 2) надати допомогу, сприяння; 3) виразити згоду, виступити на захист кого-небудь; 4) не дати припинитися чому-небудь [5, с. 433].

Схоже визначення пропонується і у „Толковом словаре живого великорусского языка” В. Даля, який вказує, що *підтримка, підтримувати* – значить „служити опорою, підпирати, не давати рушитися й падати, тримати в попередньому вигляді” [6, с. 171].

Засновником ідей **педагогічної підтримки** у 70-х рр. ХХ століття став О. Газман. На його думку, сутність такої підтримки полягала у наданні педагогічної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем у сферах спілкування, навчання, творчості, дозвілля, здоров'я [7].

У дослідженнях Т. Анохіної дається дещо відмінне визначення: „Педагогічна підтримка являє собою систему засобів, які забезпечують допомогу дітям у самостійному індивідуальному виборі – до громадянського, професійного, екзистенціального самовизначення, а також допомога в досягненні перешкод (труднощів, проблем) самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності” [8, с. 72].

Ну думку Н. Михайлової та С. Юсфіна, „педагогічна підтримка – це швидше навчання дитини не лише самостійно діяти в умовах „пожежі”, але і перш за все – діяти профілактично. Відомо, що там, де існує ефективна профілактика проблем, реакція людей на проблему, що раптово з'явилася, більш усвідомлена, в усякому разі, менш панічна” [9, с. 107].

Педагогічна підтримка спрямована на розвиток самостійності дитини, але при цьому страхує її від ситуацій „хронічної, стійкої” невпевненості в собі і у своїх можливостях бути успішною. Успіх – це той емоційний стан, який закріплює в дитині впевненість у своїх силах [9, с. 107].

Процес педагогічної підтримки будується на основі дотримання наступних принципів:

- згода дитини на допомогу та підтримку;
- опора на особисті сили та потенційні можливості особистості;
- віра в ці можливості;
- орієнтація на здатність дитини самостійно долати труднощі;
- співробітництво, сприяння;
- конфіденційність, анонімність;
- безпечність, захист здоров'я, прав, людської гідності;
- реалізація принципу „не завдай шкоди”;
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результату [10, с. 20 – 21].

Досліджуючи проблему здійснення підтримки дітей трудових мігрантів в контексті соціальної педагогіки, розглянемо поняття „соціально-педагогічна підтримка”.

Соціально-педагогічна підтримка представляє собою діяльність, спрямовану на надання превентивної й оперативної допомоги дітям (підліткам, родинам) у вирішенні їхніх соціально-педагогічних проблем у середовищі життєдіяльності [11].

У роботах Л. Оліференко соціально-педагогічна підтримка дитинства розглядається як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на виявлення, визначення й вирішення проблем дитини з метою забезпечення та захисту її прав на повноцінний розвиток і освіту [1; 12].

С. Расчетіна розуміє соціально-педагогічну підтримку як різновид таких процесів:

1. Вузкий процес підтримки, здійснюваний дорослим і націлений на задоволення базових потреб дитини в безпеці, самоповазі, любові.

2. Процес посередництва, адже діяльність соціального педагога у вирішенні соціальних проблем дитини є посередницькою: соціальний педагог виступає посередником між людиною (дитиною), обтяженою проблемою, і різними структурами, що забезпечують допомогу.

3. Процес супроводу. У ситуації взаємин „соціальний педагог – дитина” підтримка дитини, посередництво й супровід утворюють цілісний процес взаємодії, націленої на вирішення проблем й забезпечення умов для повноцінного соціального розвитку дитини, посилення можливостей, що соціалізують [13].

Розглядаючи соціально-педагогічну підтримку з позицій І. Одногулової, у її структурі можна виділити соціальну, психологічну і педагогічну складові [14]. Перша складова пов'язана з дотриманням прав та соціальних гарантій, передбачених законодавчими актами. Друга включає психодіагностику, психопрофілактику та психокорекцію. Третя акцентує увагу на необхідності здійснення виховного впливу на дитину і створення педагогічних умов для її нормального розвитку,

самореалізації, соціалізації. Отже, враховуючи ці три складові, можна визначити сутність соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

По-перше, соціально-педагогічна підтримка повинна ґрунтуватися на положеннях чинного законодавства та враховувати проблеми й потреби зазначеної категорії дітей. Однак на сьогоднішній день в Україні практично відсутні конкретні законодавчі документи, спрямовані на підтримку та захист саме дітей трудових мігрантів. Тому слід дотримуватися положень нормативно-правових актів, які захищають права дітей в цілому, а також їх становище в сім'ї.

Сьогодні основним нормативно-правовим актом у цій сфері виступає Конвенція про права дитини, схвалена ООН 20 листопада 1989 року [15]. У ній проголошується, що кожна дитина має право на життя, виживання і здоровий розвиток (ст. 6), право на ім'я і набуття громадянства, право знати своїх батьків і право на їх піклування (ст. 7). Згідно ст. 9 Конвенції ООН про права дитини, жодна дитина не повинна розлучатися з батьками всупереч їх бажанню, за винятком випадків, коли компетентні органи згідно з судовим рішенням, визначають відповідно до застосовуваного закону і процедур, що таке розлучення необхідне в якнайкращих інтересах дитини [15].

На основі міжнародних документів в Україні сформувалася національна нормативно-правова база щодо захисту прав дітей. Так, у 2001 році був прийнятий Закон України „Про охорону дитинства”, який визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток, встановлює основні засади державної політики у цій сфері [16].

Ст. 12 цього Закону визначає, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку особистості дитини. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини. Батьки або особи, які їх замінюють, мають право і зобов'язані виховувати дитину, піклуватися про її здоров'я, фізичний, духовний і моральний розвиток, навчання, створювати належні умови для розвитку її природних здібностей, поважати гідність дитини, готувати її до самостійного життя та праці. Батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність за порушення прав і обмеження законних інтересів дитини на охорону здоров'я, фізичний і духовний розвиток, навчання, невиконання та ухилення від виконання батьківських обов'язків відповідно до закону [16].

Важливу роль у забезпеченні прав та соціальних гарантій дітей відіграють Закони України „Про освіту” [17], „Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю” [18], Сімейний кодекс [19].

Зрозуміло, що положення, наведені у цих нормативно-правових актах, стосуються різних категорій дітей, у тому числі і дітей трудових

мігрантів, хоча вони далеко не повною мірою враховують специфіку їхніх проблем та потреб.

Першу спробу у вирішенні цього питання було зроблено Міністерством освіти і науки України у грудні 2006 року, коли був виданий Наказ „Про соціально-педагогічну і психологічну роботу з дітьми трудових мігрантів”. Згідно цього Наказу психологічною службою системи освіти таким дітям повинна надаватися допомога. Фахівці мають приділяти увагу розв’язанню особистих проблем дітей, які виникають у них у зв’язку з від’їздом батьків за кордон, а також працювати безпосередньо з колективом, у якому знаходяться ці діти. Важливим напрямком їхньої роботи повинна стати також профілактика, тому діяльність служби потрібно зосереджувати не лише на роботі з дитиною, але й на роботі з педагогічними працівниками і батьками [20].

Друга складова соціально-педагогічної діяльності (психологічна) вказує на те, що вона повинна бути спрямована на виявлення проблем дітей трудових мігрантів, діагностику причин їхнього виникнення, втручання у кризові ситуації, надання консультативної допомоги, порад, супровід у складних життєвих обставинах, корекцію негативних емоційних проявів, гармонізацію психологічного стану дитини.

І, нарешті, третя складова (педагогічна) передбачає створення умов для нормального розвитку та виховання дитини, встановлення контактної взаємодії з її батьками й родичами, які тимчасово виконують їхні функції, надання допомоги в налагодженні відносин з оточенням, підтримку у навчанні й отриманні освіти, реалізації творчого потенціалу, профілактику впливу негативних чинників ризику.

Таким чином, через реалізацію трьох основних складових процесу соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів можна здійснити позитивний вплив на їхню життєву ситуацію, сприяти вирішенню різного роду проблем, забезпечити задоволення потреб, створити сприятливі умови для їхньої успішної адаптації та соціалізації.

Література

1. Шульга Т. И. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко, И. Ф. Дементьева. – М. : Academia, 2004. – 256 с. **2. Кірик Т.** Заробітчанські діти / Т. Кірик // Подільські вісті. – 2005. – № 21. – С. 2. **3. Проблеми** дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації / Ю. М. Галустян, І. А. Шваб, Т. О. Дорошок та ін. / Міжнародний жіночий правозахисний центр „Ла Страда – Україна”; Український ін-т соціальних досліджень ім. Олександра Яременка; Кіровоградський юридичний ін-т Харківського національного ун-ту внутрішніх справ / за заг. ред. К. Б. Левченко. – К., 2006. – 64 с. **4. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів** : навч.-метод. посіб. / В. Л. Андреєнкова, Т. Г. Веретено, Т. О. Дорошок та ін. / Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи; Міжнародний жіночий

правозахисний центр „Ла Страда – Україна” / за заг. ред. К. Б. Левченко. – Х. : Чальцев, 2008. – 384 с. **5. Ожегов С. И.** Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с. **6. Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Цитадель, 1982. – Т. 3. – 784 с. **7. Газман О. С.** Неклассическое воспитание: От авторской педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман ; ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – 127 с. **8. Анохина Т. В.** Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Клас. руководитель. – 2000. – №3. – С. 63 – 81. **9. Михайлова Н. Н.** Педагогика поддержки : учебно-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : МИРОС, 2001. – 208 с. **10. Антонова Л.** Психология и педагогика поддержки / Л. Антонова // Прикладная психология и психоанализ. – 2005. – № 1.– С. 17 – 35. **11. Словарь** по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр „Академия”, 2002. – 368 с. **12. Олиференко Л. Я.** Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система / Л. Я. Олиференко. – М. : Нар. образование, 2002. – 112 с. **13. Расчетина С. А.** Социодидактика: История и теория социальной педагогики : монография / С. А. Расчетина, О. М. Зайченко. – Великий Новгород : НовГУ, 2003. – 343 с. **14. Одногулова И. Л.** Социально-педагогическая поддержка студентов-сирот в условиях профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Одногулова Ирина Леонидовна. – Ставрополь, 2005. – 179 с. **15. Конвенція ООН** про права дитини 1989 року // Зібрання чинних міжнародних договорів України. – 1990. – № 1. – С. 205. **16. Закон України** „Про охорону дитинства” // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2001. – № 30. – С. 142. **17. Закон України** „Про освіту” // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34. – С. 451. **18. Закон України** „Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2001. – № 42. – С. 213. **19. Сімейний кодекс України** // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – № 21-22. – С. 135. **20. Наказ** Міністерства освіти і науки України Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів від 28.12.2006 № 865.

Пігіда В. М. Соціально-педагогічна підтримка дітей трудових мігрантів.

У статті розглядаються проблеми дітей трудових мігрантів як категорії, що належить до „групи ризику”, доводиться необхідність здійснення їхньої соціально-педагогічної підтримки; подаються визначення понять „підтримка”, „педагогічна підтримка”, „соціально-педагогічна підтримка”; розкриваються зміст та складові процесу соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

Ключові слова: діти трудових мігрантів, діти „групи ризику”, підтримка, педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка.

Пигида В. Н. Социально-педагогическая поддержка детей трудовых мигрантов.

В статье рассматриваются проблемы детей трудовых мигрантов как категории, которая принадлежит к „группе риска”, обосновывается необходимость осуществления их социально-педагогической поддержки; даются определения понятий „поддержка”, „педагогическая поддержка”, „социально-педагогическая поддержка”; раскрываются содержание и составляющие процесса социально-педагогической поддержки детей трудовых мигрантов.

Ключевые слова: дети трудовых мигрантов, дети „группы риска”, поддержка, педагогическая поддержка, социально-педагогическая поддержка.

Pigida V. Social-pedagogical support of labour migrants' children.

The article examines the problems of labour migrants' children as the category which belongs to the „group of risk”, the necessity of realization of their social-pedagogical support is proved here; there are given definitions of concepts „support”, „pedagogical support”, „social-pedagogical support”. Contents, essence and constituents of the process of social-pedagogical support of labour migrants' children are revealed in the article.

Key words: labour migrants' children, children of „risk group”, support, pedagogical support, social-pedagogical support.

УДК [37.013.42-055.52-055.2](73)

Скоромна О. П.

**ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ
З ЮНИМИ МАТЕРЯМИ У США**

Впродовж останніх десятиліть однією з соціальних проблем сучасності є юне материнство. Особливість цієї проблеми полягає у тому, що одночасно мова йде про здоров'я, життя та долю як дітей, так і тих жінок, для яких материнство стає чинником багатьох ризиків. Саме молоді матері – одна з найуразливіших в економічному, соціальному, психологічному, педагогічному аспектах соціально-психологічна підгрупа.

Підліткова вагітність у різних країнах світу, включаючи Україну, набуває тривожної поширеності. За даними експертів, кількість підліткових абортів у світі становить 2-4 млн операцій на рік. 15 млн немовлят народжуються мамами-підлітками; близько 60 тис. дівчат

щорічно вмирають під час пологів та абортів [6, с. 15].

Виникнення та існування проблеми юних матерів є віддзеркаленням серйозних проблем світу, що швидко змінюється, а саме: проблем, обумовлених глобалізацією, урбанізацією, акселерацією, зміною цінностей у суспільстві, бідністю, застарілими гендерними стереотипами, втратою довіри підлітків до дорослих, послабленням функцій сім'ї як основного інституту соціалізації, недосконалістю системи соціального захисту, охорони здоров'я, соціального виховання.

Термін „юне материнство” широко розповсюджений у медицині, соціології, соціально-педагогічній та соціальній роботі західних країн. За змістом у різних науках він відрізняється визначенням вікових меж юних матерів та залежить від позицій різних дослідників.

Юне материнство як соціально-культурний феномен, сутність якого полягає у виношуванні, народженні, догляді та вихованні дитини матерями юного віку (до 21 року) [5].

Закономірно, що серед восьми пріоритетних цілей Третього тисячоліття, які визначено ООН, шість зорієнтовані на вирішення проблем юних матерів. Усвідомлення та реалізація цілей тисячоліття створює передумови для зміни системи охорони здоров'я, медико-соціальної допомоги та соціально-педагогічної роботи задля покращання становища юних вагітних та народжених ними дітей, забезпечення різних видів профілактики.

Всесвітня Організація Охорони Здоров'я розробила концепцію безпечного материнства, яку підтримали й інші міжнародні організації, зокрема Дитячий Фонд ООН (ЮНІСЕФ), Всесвітній Банк та інші.

Особливу увагу до проблем юних матерів привертають Міжнародні жіночі організації. В матеріалах Пекінської конференції 1995 року, зокрема висловлено стурбованість тим, що на початку XXI-го століття серед молоді, яка припинила навчання у школі, більшість складають саме дівчата. Для багатьох із них причиною, за якої вони не можуть продовжити освіту є рання вагітність і материнство. Меморандумом конференції визначено дії різних держав стосовно жінок, особлива увага приділяється питанням їх правового захисту, підкреслюється необхідність забезпечення рівного з чоловіками доступу, до освіти і медичної допомоги, а також приділяється увага поліпшенню репродуктивного здоров'я жінок, підвищенню їх освітнього рівня щодо цього [2].

Медичні міжнародні організації також обговорюють можливі шляхи вирішення проблем юних матерів. На 6-му Міжнародному конгресі педіатрів проблема вагітності та народження дітей підлітками визнана проблемою світової спільноти. Учасниками конгресу підкреслено, що необхідно покращити організацію допомоги юним вагітним та матерям шляхом залучення до вирішення цієї проблеми експертів різних професій, міжнародних організацій, урядів країн,

представників бізнесу та широко використовувати міжсекторний та дружній підходи.

У країнах Європи і США такі програми створені і впроваджуються державними установами, а також забезпечуються діяльністю недержавних організацій. В Україні, Росії, інших країнах колишнього СРСР та країн соціалістичної співдружності використання спеціальних навчальних програми для юних матерів має поодинокі спроби, хоча ще декілька років тому про них взагалі не йшлося.

Досвід США, спрямований на вирішення та попередження проблеми юного материнства, вважається одним з кращих. Тому метою нашої статті є вивчити зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з юними матерями у США.

У науковій літературі США – поняття „соціальні технології” вживається здебільшого у соціологічних виданнях. Термін „технологія соціальної роботи” визначає етапність процесу втручання соціального працівника, а також розробку спеціальних технологій для вирішення потреб певних груп клієнтів. У науковому обігу соціальної роботи США знайшли широке використання поняття „втручання” і „стратегії втручання”, що своїм змістом передбачають поетапне ведення вирішення конкретної проблеми – „ведення випадку” – відповідно до особливостей клієнта чи групи клієнтів [3].

Охарактеризуємо стан проблеми юного материнства у США. В цій країні питома вага юних матерів і вагітних підлітків вища, ніж у Європі. За даними дослідження провідних фахівців з оцінювання освітніх програм із сексуального здоров'я підлітків, у США щороку вагітніють близько 1 млн. дівчат-підлітків, із них приблизно половина народжують дітей. 400 тисяч юнок переривають вагітність і 100 тисяч мають викидні. Відомо, що 85 % ранніх вагітностей є незапланованими, а 95% юних матерів, народжуючи дитину, самостійно виховують її [1].

Специфіка виникнення та розвитку даної проблеми полягає у тому, що переважна більшість юних матерів належать до афро-американських та латиноамериканських етнічних груп. Зокрема, серед афро-американок чисельність ранніх вагітностей складає 99 із 1000 вагітностей; серед латиноамериканок – 107 із 1000; у представниць білої раси – 39 ранніх вагітностей на 1000 випадків. Як видно з наведених статистичних даних, рання вагітність і материнство для зазначених етнічних груп є більш характерною, ніж для представниць білої раси. Однак занепокоєння фахівців спричиняє той факт, що з 1991 продовжує зростати кількість народжень у білих підлітків. Крім того, протягом останніх 40 років кількість матерів у віці до 20 років збільшилося з 15 % у 1960 р. до 76% – у 1997 р. [1]

На запобігання та усунення негативних наслідків юного материнства і вагітностей серед підлітків у США витрачаються значні ресурси. Відомо, що загальні витрати держави на утримання дітей і юних

матерів, що виховуються у родинах, наприкінці 80-х років склали 20 мільйонів доларів.

В США для юних матерів впроваджені соціальні виплати. Серед жінок до 30 років, які одержують матеріальну допомогу, 80 % народили першу дитину у підлітковому віці. Запропоновані нами результати дослідження підтвердили, що дві третини осіб, які не закінчують школу, складають підлітки, які народили першу дитину у віці 15 років, і більше половини з тих, хто народив у віці між 15 – 17 роками. Також відомо, що 70 % юних матерів з дітьми 6-літнього віку живуть за межею бідності [1].

Вищевикладені факти стали однією з причин того, що, починаючи з 70-х років ХХ століття особлива увага у США стала приділятися вивченню даної проблеми та розробці національних і локальних соціальних програм для юних матерів, а також програм і заходів, спрямованих на профілактику ранньої вагітності.

У 2005 році уряд Джорджа Буша ініціював державну програму для юних матерів та їхніх дітей, що полягає у створенні так званих „групових будинків”. Юні матері отримали можливість отримати освіту, віддавши свою дитину на виховання до „групового будинку”. Визначним є факт, що дітьми, які перебувають у групових будинках, опікуються на добровільних засадах представниками громадських та приватних організацій. Програма розрахована на 160 юних матерів та фінансується з державного бюджету та здійснюється працівниками, передбаченими штатним розкладом даного пілотного проекту [4, с. 21].

На підставі викладеного можна вважати, що проблема юного материнства певною мірою досліджується і вирішується на рівні соціальної політики держави. Розробка і впровадження спеціальних соціальних програм для юних матерів здійснюється на локальному рівні з урахуванням економічних, етнічних, соціокультурних особливостей конкретної місцевості.

Американські спеціалісти визначають юними матерями дівчат, які народили дитину, не досягнувши 21-річного віку, оскільки в країні повноліття настає саме у цей період життя. Якщо дівчина завагітніла, вона може звернутися до центру планування сім'ї, де працює команда спеціалістів, до складу якої входять: соціальний працівник, лікар-гінеколог, юрист, і їй нададуть необхідну інформаційну, медичну та соціальну допомогу:

Інформаційна допомога полягає у наданні різної інформації, зокрема про пренатальні особливості, характерні для неповнолітніх матерів; специфіку перебігу вагітності у підлітковому віці; рекомендації щодо дотримання здорового способу життя під час вагітності; можливі форми допомоги, які можуть отримати юні матері; перелік громадських організацій, що допомагають юним матерям; навчальні програми для матерів-підлітків тощо.

Медична допомога полягає у здійсненні обстеження вагітної жінки юного віку та переадресації випадку до спеціалізованої клініки.

Соціальна допомога для юних вагітних здійснюється через консультування, аби дівчина-підліток, котра опинилася у проблемній життєвій ситуації, могла свідомо прийняти правильне рішення щодо своєї вагітності та подальшої власної долі та долі дитини. Звісно, відшуковуються необхідні ресурси для здійснення різних видів допомоги. У разі збереження вагітності передбачено консультування з особливостей виховання дитини після її народження; залучення допоміжних спеціалістів до надання допомоги; здійснюються заходи з профілактики насильства в сім'ї; дівчину спонукають до відвідування спеціалізованих курсів для юних батьків тощо.

Процес прийняття рішення юною вагітною поділяється на два етапи. На першому етапі вирішується питання про збереження вагітності. На другому – розглядаються можливі види допомоги для забезпечення догляду та виховання дитини. Питання, які пропонують вирішити юним вагітним на першому етапі, формулюються наступним чином: „Зробити аборт – це найкращий вибір для мене? Яким чином робиться аборт?“, однак інформація про негативні наслідки абортів для жіночого організму, зокрема, ризик вірогідної безплідності, не висвітлюється. Побудований таким чином процес консультування означає, що спеціалісти більшою мірою орієнтують дівчину на переривання вагітності, аніж на її збереження. У клініках дівчатам навіть пропонують скористатися засобом „швидкої допомоги“ для переривання вагітності. Батьки юної вагітної також беруть участь у процесі прийняття рішення, адже організація, до якої звернулася дівчина, має повідомити батькам про вагітність доньки. Треба зазначити, що вирішення батьками питання про переривання вагітності їхньої дитини має бути скріплене підписанням відповідного документу про їхню згоду. Аборт, зроблений дівчині, яка не досягла 18 років без згоди батьків, вважається злочином і карається законом США. З 18 років у більшості штатах аборт дозволений без залучення батьків дівчини до процесу прийняття рішення щодо переривання вагітності [1].

Спеціалісти соціальних служб, центрів планування сім'ї ознайомлюють юну вагітну з різними типами усиновлення, адже саме цей спосіб оцінено у США як ефективна технологія організації допомоги юним матерям та їхнім дітям. Опишемо типи усиновлення, що існують у США.

Відкрите усиновлення. Даний тип усиновлення передбачає участь матері у процесі вибору батьків для дитини. Мати не лише має право ознайомитися з інформацією про потенційних усиновителів, а навіть безпосередньо познайомитися з ними.

Закрите усиновлення передбачає збереження у таємниці імена юної матері та усиновителів. Процедура усиновлення є законною, відбувається за участю суду і відповідає за своєю специфікою вимогам законодавства конкретного штату. Як свідчать статистичні дані, випадки повернення усиновленої дитини рідній матері є нечисленними.

Організацію усиновлення беруть на себе приватні чи громадські Агентства усиновлення. Їх обов'язки передбачають вибір батьків-усиновителів та госпіталю для народження, оформлення необхідних для цього документів, презентацію справи клієнта у суді, організацію безпосередньої передачі дитини усиновителям. Бувають випадки, коли агентство може знайти сім'ю для вагітної-підлітка, яка планує віддати дитину на усиновлення, що водночас стане її помешканням, де вона перебуватиме увесь до пологовий період.

Незалежне усиновлення – це такий тип усиновлення, коли подружжя пара знаходить дитину для усиновлення незалежно від агентства. Мати і усиновителі знають один про одного. Крім того, під час вагітності сім'я усиновителів може утримувати юну вагітну та сплачувати витрати за медичне обслуговування до народження дитини. Майбутня мати підписує відповідний документ, що дозволяє потенційним усиновителям забрати дитину після народження. Перші 6 – 8 тижнів державні працівники обстежують сім'ю усиновителів (рівень життя, ресурси, умови для догляду, стиль спілкування в сім'ї тощо). За будь-якої причини одна із сторін – батьки-усиновителі чи мати дитини – можуть змінити своє рішення щодо влаштування долі дитини. Якщо обране незалежне усиновлення, інтереси юної матері має представляє юрист-адвокат, у пошуках якого допомагає соціальна служба.

Ще одним видом усиновлення дитини юної матері є усиновлення рідними, однак родина усиновителів теж обстежується органами влади, як і сім'я нерідних усиновителів Процедура усиновлення відбувається в суді [5].

У деяких штатах також практикується тимчасова фостерна опіка для дітей, народжених матерями-підлітками. Як правило, під тимчасову фостерну опіку потрапляють діти, чії матері ще вагаються і перебувають у процесі прийняття рішення між відданням на усиновлення та самостійним вихованням дитини. Мати і батько новонародженої дитини підписують згоду на передачу дитини під тимчасову фостерну опіку до іншої сім'ї. Фостерна згода обов'язково передбачає визначення частоти візитів до дитини; тривалість її перебування у фостерній сім'ї; витрати батьків, які можуть сплачувати деякі кошти за догляд своєї дитини; частоту відвідувань соціального працівника, що відбуватиметься протягом певного терміну. Юні батьки ознайомлені з правилами фостерінгу і несуть відповідальність за прийняття свого рішення.

Неповнолітнім матерям та їхнім дітям надають допомогу як державні соціальні агентства, так і неурядові організації. Різні освітні програми діють на базі шкіл, у сімейних службах, церквах, медичних установах. Юні матері можуть отримати інформацію про види допомоги, у тому числі соціальні виплати, освітні програми, консультативні послуги. Їм пропонуються навчальні програми альтернативної освіти, у яких поряд із необхідними знаннями здобуваються навички догляду за

дитиною і планування сім'ї; створюються можливості для одержання професійної підготовки [1].

Юні матері також залучаються до психологічних тренінгів, спрямованих на особистісний саморозвиток, підвищення самооцінки.

У США, як і в інших розвинутих країнах, у практиці соціальної роботи досить поширено створення груп самодопомоги. На думку фахівців, ця технологія дає ефективні результати, оскільки матері-підлітки мають змогу залучитися до вирішення власних проблем. Завдяки участі у групах самодопомоги вони здобувають комунікативні навички, поповнюють свої знання шляхом обміну досвідом, налагоджують особисті контакти у спілкуванні, допомагають одна одній проводити вихідні дні і відпустки. Як правило, у складі такої групи – від 12 до 15 учасниць. Вони збираються кілька разів на місяць і на зустрічах обговорюють різні проблеми: виховання дітей, можливості працевлаштування чи продовження навчання, відносини зі своїми батьками, залучення батька дитини до виховання дитини тощо.

Американські дослідники проблеми звертають увагу на важливе значення роботи фахівців з усталеністю моральних принципів та цінностей, прагненнями юних матерів, адже дані багатьох досліджень свідчать, що з народженням дитини підлітки втрачають інтерес до життя, подальшої освіти, саморозвитку. Більшість юних матерів відчують на собі суттєвий вплив від появи дитини, їм здається, що життя втратило перспективи, зупинилося і вимагає від них тільки догляду за дитиною. Вони помилково вважають, що настав час забути про свої мрії, прагнення, сподівання, професійне і особистісне зростання. З цієї причини фахівці рекомендують включати до програм для юних матерів теми, що передбачають обговорення життєвих цінностей, майбутніх перспектив, професійних можливостей тощо.

Слід зазначити, що створенням програм для юних матерів передбачене врахування етнічних і географічних особливостей цільової групи. Програми, на думку практиків, створюються відповідно до потреб і ресурсів регіону, міста, громади, в яких вони впроваджуються. Так, наприклад, у штаті Канзас протягом 2 років діяла програма з профілактики ранньої вагітності і батьківства, що фінансувалася регіональним Фондом здоров'я. На реалізацію проекту було виділено 400 тисяч доларів США. Перед початком програми проводилися дослідження соціальних особливостей штату, матеріальних і людських ресурсів, що могли бути задіяні у її впровадженні.

Після завершення роботи фахівців група незалежних експертів досліджувала кількісні і якісні показники програми. Основним результатом її успішності було зниження рівня вагітностей серед підлітків [5].

Ще однією технологією соціальної роботи з юними матерями є організація притулків та групових будинків для дітей юних матерів. У різних штатах діють також притулки для неповнолітніх матерів та їхніх

дітей, у яких їм допомагають адаптуватися до життя, навчитися доглядати за дитиною, здобути спеціальність та знайти роботу. Як було зазначено вище, з 2005 року в США створюються групові будинки для юних матерів та їхніх дітей, де на добровільних засадах працюють спеціалісти громадських та приватних організацій.

Технологія влаштування юної мами до таких закладів складається з наступних етапів:

1. Інформування про діяльність закладів різного типу. Розміщення інформації у клініках планування сім'ї, громадських організаціях.

2. Вивчення індивідуального випадку юної матері, що як окремий етап здійснюється міждисциплінарною командою фахівців, до якої входять соціальний працівник, психолог, юрист.

3. Прийняття рішення про необхідність влаштування до закладу підтримки, куди, як правило, влаштовуються юні матері, котрі висловили бажання залишити дитину та не мають відповідної підтримки з боку батьків або партнера.

4. Підготовка до влаштування у спеціалізований заклад. Соціальний працівник проводить низку зустрічей із юною матір'ю та пояснює їй правила влаштування та умови перебування в закладі, права та обов'язки юної матері, можливі інтервенції.

5. Влаштування юної матері з дитиною у заклад відбувається за сприяння соціального працівника, який допомагає в оформленні документів та організації транспортних послуг.

6. Адаптація до умов перебування у закладі відбувається протягом перших 1,5 місяців проживання у ньому за участі психолога та соціального працівника. Як правило, процесом адаптації передбачено участь у групі самопомогі, що діє на базі закладу.

7. Створення умов для активізації внутрішніх та зовнішніх ресурсів юної матері. Діяльність закладів побудована таким чином, щоб вони самостійно навчалися догляду за дитиною, вели господарство, могли відвідувати навчальні заклади та працювати. Режим дня та діяльність спеціалістів має стимулювати матерів-підлітків до опанування нових соціальних ролей.

8. Розробка плану втручання для підготовки юної матері до самостійного життя.

9. Реалізація плану втручання на базі закладу, що розробляє міждисциплінарна команда, яка визначає термін перебування у закладі, методи та форми роботи з юною матір'ю.

10. Підготовка до виходу із закладу відбувається за участі представників команди, які допомагають у пошуках помешкання та роботи, залучення ресурсів громадських та приватних організацій, забезпечують зв'язок із соціальною службою.

11. Забезпечення соціального патронажу матері та її дитини за місцем проживання, що забезпечує соціальний працівник, який веде випадок, або встановлює зв'язок із соціальною службою та організовує

відповідну підтримку протягом перших 3-х місяців проживання юної матері та дитини у громаді [5].

Описуючи технології соціальної роботи з юними матерями, що використовуються в США, не можна залишити поза увагою комп'ютерні технології, що в останні роки широко використовуються. В системі Інтернет розміщено численні сайти як для юних матерів, так і для підлітків, які цікавляться проблемами юних матерів. Користування мережею Інтернет у США стало нормою життя для практично усіх верств населення. Інформаційні ресурси для юних мам містять лекції про виховання та організацію догляду за дитиною; інформацію про репродуктивне здоров'я, рекомендації щодо використання контрацептивів; поради психолога; перелік рекомендованої літератури та посилання на ресурси Інтернет. Практично на кожному сайті створені клуби спілкування для юних мам, де вони можуть поділитися своїм досвідом, переживаннями, познайомитися між собою, обмінятися думками про запропоновані для них програми. Отже, сайти виконують не тільки інформаційну функцію, а також компенсаторну, надаючи можливість спілкування для досліджуваної нами категорії клієнтів [1].

На веб-сторінках і сайтах для юних матерів є місце для запитань до фахівці – лікарів, психологів, педагогів, соціальних працівників тощо. Звісно, створення комп'ютерних навчальних програм полегшує роботу практиків, оскільки не завжди матері-підлітки можуть відвідувати тренінги та освітні програми.

Американські дослідники і практики вважають, що вагітність у раннє материнство підлітків є результатом низки причин і має багатокомпонентний характер. Соціальні працівники дотримуються стратегії співробітництва з іншими фахівцями, практикують роботу в команді, оскільки, як показує практика, командна робота дає більш ефективні результати. У межах багатокомпонентного підходу, що реалізується в США, поєднуються зусилля соціальних агентств, закладів охорони здоров'я, загальноосвітніх шкіл, сімейних служб, регіональних і локальних некомерційних соціальних організацій, а також добровольців, готових прийти на допомогу.

Варто також додати, що у США програми для юних матерів розвиваються паралельно з превентивними програмами з профілактики ранньої вагітності. На державному рівні обрана стратегія, що спрямована на попередження проблеми. Визначені урядом країни пріоритети забезпечують постійне проведення моніторингу різних превентивних програм стосовно репродуктивного здоров'я та сексуальної освіти. Однак фахівці дійшли висновку, що далеко не всі превентивні програми досягають поставлених завдань. Деякі з них мають на підлітків протилежний передбачуваному впливають, стимулюючи ранній початок статевого життя, тим самим збільшуючи вірогідність та число незапланованих вагітностей і пологів у неповнолітніх [1].

Отже, підбиваючи підсумки щодо використання технологій соціальної роботи з юними матерями та їхніми дітьми у США, констатуємо той факт, що зазначені технології розробляються та впроваджуються на всіх рівнях (макро-, мезо-, мікро-) втручання.

Використання технологій макрорівня полягає в усвідомленні даної проблеми на державному рівні, виробленні національної концепції її вирішення та забезпеченні відповідного фінансування з державного бюджету.

До технологій соціальної роботи з юними матерями та вагітними мезорівня належать: організація передачі дитини юної матері на усиновлення; створення різноманітних центрів для юних матерів та їхніх дітей, організація груп самопомоги та широке впровадження Інтернет-технологій. Дані технології впроваджуються більшою мірою громадськими організаціями, хоча останнім часом поступово створюється система центрів для матерів та дітей за участю державних установ.

Технології мікрорівня передбачають збір інформації та ведення відповідної документації про юну вагітну або матір, її оточення, активізацію її внутрішніх та зовнішніх ресурсів [1].

Для вирішенні проблем юних вагітних застосовуються, головним чином, методи інформування та консультування. Аналіз наукових та інших, зокрема електронних, джерел дає змогу стверджувати, що юну вагітну орієнтують на свідому передачу дитини до батьків-усиновителів, пропонуючи вичерпну інформацію про різні види та процедури здійснення усиновлення. Матеріали для юних вагітних, запропоновані державними установами та закладами і громадськими організаціями обов'язково містять інформацію про можливість переривання вагітності.

Таким чином, в США використовують такі технології соціальної роботи з юними матерями, вагітними дівчатами-підлітками, як: організація передачі дитини юної матері на усиновлення; створення різноманітних центрів для юних матерів та їхніх дітей; організація груп самопомоги та широке впровадження Інтернет-технологій; збір інформації та ведення відповідної документації про юну вагітну або матір, її оточення, активізацію її внутрішніх та зовнішніх ресурсів.

Вивчення технологій соціальної роботи з юними матерями та особливостей їх використання у США створюють передумови їх впровадження у вітчизняну практику соціальної роботи та соціальної педагогіки.

Література

1. Бочарова В. Г. Социальная работа: знакомство с профессией / В. Г. Бочарова. – М. : Академия, 1994. – 216 с. **2. Національна** програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта в Україні. – 2005. – № 94. – С. 8. **3. Никитин В. А.** Начала социальной-педагогика: Учебное пособие / В. А. Никитин. – М. : Флинта: Московский психолого-

социальный институт, 1998. – 379 с. **4. Мартыненко А. В.** Медико-социальная работа: теория, технологии, образование / А. В. Мартыненко. – М. : Наука, 1999. – 240 с. **5. Братусь І. В.** Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / І. В. Братусь. – Луганськ, 2007. – 197 с. **6. Шелал С. А.** Проблемы беременности у подростков в странах Америки / С. А. Шелал // Здоровье мира. – 1988. – № 6. – С. 22 – 23.

Скоромна О. П. Технології соціально-педагогічної роботи з юними матерями у США.

У статті розглядаються технології соціально-педагогічної роботи з юними матерями у США. Розкривається зміст понять „юне материнство”, „технологія соціальної роботи”.

Ключові слова: юне материнство, технологія соціальної роботи, втручання, ведення випадку.

Скоромная А. П. Технологии социально-педагогической работы с юными матерями в США.

В статье рассматриваются технологии социально-педагогической работы с юными матерями в США. Раскрывается содержание понятий „юное материнство”, „технология социальной работы”.

Ключевые слова: юное материнство, технология социальной работы, вмешательство, ведение случая.

Skoromnaya A. P. Technology of socially-pedagogical work with young mothers in the USA.

In article technologies of socially-pedagogical work with young mothers in the USA are considered. The maintenance of concepts „young motherhood”, „technology of social work” reveals.

Keywords: young motherhood, technology of social work, intervention, case conducting.

УДК 364.682.42-11-053.6:364-786

Суханова А. Є.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ ПІДЛІТКОВОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ

Найвищою цінністю цивілізованого суспільства є життя, психічне і фізичне здоров'я громадян. Незалежно від гендерних, соціальних і майнових відмінностей. Проте, з точки зору вікових відмінностей, особливу увагу соціальних педагогів привертають діти, особливо ті, які потребують додаткової уваги – безпритульні, як найбільш незахищена і

не підготовлена до суспільних викликів вікова категорія українських громадян.

Останніми роками проблема безпритульності підлітків, технологій соціально-педагогічної роботи з ними неодноразово піднімали в науковій і навчально-методичній літературі; зокрема: А. Капська, О. Карпенко, С. Товстоухова, І. Пенчук досліджували безпритульність підлітків в сучасній Україні; аналіз системи змісту і виховання дітей, позбавлених батьківської турботи, що існує в Україні, провели О. Антонова-Турчаненко, І. Іванова, І. Пеша та ін.

Виходячи з аналізу термінів, якими користуються в офіційних структурах, можна зробити висновок, що:

Безпритульний – це неповнолітній, який був позбавлений контролю над поведінкою і нагляду з боку батьків або осіб замінюючих їх, знаходився в умовах, які згубно впливали на його фізичне і психічне здоров'я, унаслідок чого був вимушений покинути сім'ю або дитячий заклад і що не має місця проживання/перебування.

Підліток – це недостатньо зріла і соціально змужніла людина, яка знаходиться на особливій стадії формування найважливіших рис і якостей, прикордонною між дитинством і дорослістю.

Підлітковий вік – найскладніший з усіх періодів дитинства. Його ще називають перехідним віком, тому що в цей період відбувається своєрідний перехід від дитинства до дорослості, від незрілості до зрілості, який пронизує всі сторони розвитку підлітка: анатомо-фізіологічну, інтелектуальну, етичну розвиток, різні види його діяльності.

Анатомо-фізіологічні особливості підлітка характеризуються нерівномірністю його фізичного розвитку, вдосконаленням мускульного апарату, невідповідністю в розвитку серцево-судинної системи, коли серце збільшується в об'ємі і починає працювати потужніше, а діаметр кровоносних судин відстає в розвитку, що приводить до деяких тимчасових розладів кровообігу. У підлітків яскраво виражена нестійкість нервової системи, яка не завжди здатна витримати сильні або тривалі подразники, що викликає стан крайнього збудження або гальмування, веде до запальності, апатії, і так далі. Можливий навіть „виплеск” негативу, що приводить до девіантності поведінки, який зовні характеризується стихійністю, спонтанністю, несподіванністю, інтенсивністю [2, с. 15]. Активне статеве дозрівання підлітка відбувається при помітному відставанні в соціальному становленні, що спричиняє за собою соціально-психологічні проблеми статевого виховання.

У підлітковому віці з'являється потреба в пізнанні себе. Підліток виявляє цікавість до самого себе, у нього формуються власні погляди і думки; з'являються власні оцінки подій; він намагається оцінити свої можливості і вчинки, порівнюючи себе з однолітками і їх діями. Тому, „щоб дитя було щасливе, знаходилося в мирі з самим собою, йому необхідно об'єктивно сприймати себе, правильно оцінювати свої здібності і можливості, щоб не пред'являти до себе завищені вимоги і не

задовольнятися надмірно малим” [1, 53]. На жаль, діти, яких ми відносимо до категорії „безпритульні”, не мають можливості адекватно оцінювати ситуацію, що склалася, довкола них, в основному, вони не мають досвіду нормального життя.

Сучасна безпритульність дітей, що приводить до асоціальних відхилень, виявляється тоді, коли на перше місце в порівнянні з сім’єю і школою (інтернатом) по мірі впливу виходять неформальні асоціальні групи однолітків.

Зміни в умовах життя і діяльності підлітка приводять до перебудови психіки, появи нових форм взаємодії між однолітками, у підлітка міняється суспільний статус, положення в колективі, йому пред’являються серйозніші вимоги з боку дорослих.

У цьому віці підліток психологічно віддаляється від сім’ї, школи, їх значення в становленні особи знижується, а вплив однолітків посилюється. Часто підліток вибирає між офіційним колективом і неформальною групою спілкування. Перевага віддається тому середовищу і групі, де він відчуває себе комфортно і до нього відносяться з повагою. Це може бути спортивна секція, технічний кружок, але може бути і підвал будинку, де підлітки спілкуються, палять, вживають алкогольні напої. Як показали дослідження, на сьогоднішній день „половина підлітків випробувала хоч би раз в житті стан сильного сп’яніння” [3, с. 21], а „використання психоактивних речовин з метою одурманення займає помітне місце в дозвіллі, груповому спілкуванні підлітків” [4; 5], що не може не викликати тривогу.

Взаємини підлітків з дорослими, зокрема з батьками, як правило, характеризуються підвищеною конфліктністю.

У цьому ж віці мають формуватися уміння самовладання, управління своїми думками і вчинками, розвиваються наполегливість, витримка, терпіння і інші вольові якості. Значно змінюються інтереси в порівнянні з дитиною молодшого віку. Поряд з допитливістю, прагненням до творчої діяльності, підліткові властива розкиданість, нестійкість інтересів.

Таким чином, можна виділити основні особливості підліткового віку: емоційна незрілість, підвищена навіюваність, недостатньо розвинене уміння контролювати свою поведінку, розмірjати бажання і можливості, бажання самостверджуватися і стати дорослим.

Велика кількість підлітків, з неблагополучних родин, проходячи підліткову кризу, стають на шлях безпритульності тим самим проявляючи девіантну поведінку (за даними департаменту Кабінету Міністрів, в Україні майже 130 тисяч безпритульних дітей, більшість з них – діти шкільного від 6 до 16 років (76%) віку, дошкільнята – 13% і 11% становлять підлітки старше 16 років.). Викликають негативну оцінку з боку інших людей, яка може мати форму суспільного засудження або соціальних санкцій, у тому числі кримінального покарання. Перш за все санкції виконують функцію запобігання небажаній поведінці. Але, з

іншого боку, вони можуть приводити до такого негативного явища, як стигматизація особи, тобто спроби людини почати нове життя часто розбиваються об недовір'я і відкидання навколишніх людей. Поступово ярлик девіанта (наркоман, злочинець, самовбивця і тому подібне) формує девіантну ідентичність. Таким чином, погана репутація підсилює небезпечну ізоляцію, перешкоджає позитивним змінам і викликає рецидиви девіантної поведінки. Поведінка, що відхиляється, є результатом несприятливого соціального розвитку порушення процесу соціалізації. Можна зробити висновок, що часто діти, проходячи підліткову кризу, не маючи необхідного оточення, для нормального подолання цієї кризи, тобто, перебуваючи в неблагополучній сім'ї, інтернаті, покидають неблагополучні умови і стають безпритульними, надалі їх девіантна поведінка переростає у делінквентну, а інколи і кримінальну.

Також у числі причин зростання безпритульних слід виділити недоліки виховної роботи з підлітками, втрату суспільними інститутами виховних функцій, безробіття одного або обох батьків, психологічні проблеми в родинних стосунках, коли у дитини відбувається так званий перехідний період від дитинства до дорослості, асоціальна поведінка батьків, високий рівень розлучень в сім'ях, які мають дітей, поширення алкоголізму і наркоманії як серед дорослих, так і серед дітей і молоді, ухилення або відчуження батьків від виконання своїх обов'язків відносно виховання і піклування про неповнолітню дитину, жорстокість і насильство в сім'ях, бідності сімей і інших. Все це веде до зниження виховних можливостей соціуму, інколи робить процес виховання в цілому некерованим і стихійним. У такій ситуації підліток у більшій мірі схильний до випадкових дезинтегруючих кризових явищ і процесів. Все це приводить до порушення соціалізації підлітка і не дає йому нормально розвиватися. Тому, саме соціально-педагогічна реабілітація необхідна безпритульним підліткам для їх повернення до нормального життя або максимального наближення до нього.

Соціально-педагогічна реабілітація полягає у створенні таких умов для саморозвитку людини, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості.

Програма дій соціального педагога може передбачати рішення таких задач, як налагодження міжособового спілкування в групі, відновлення комунікативних зв'язків дітей, які були деформовані, надання допомоги дітям в пізнанні самих себе, підвищення їх самооцінки, формування уміння гідно відповідати за свої вчинки, розвиток пізнавальних інтересів, розширення кругозору дітей, їх уявлень про природне і соціальне середовище, розвиток санітарно-гігієнічних навиків, зміцнення здоров'я.

Соціально-педагогічна реабілітація безпритульних підлітків з девіантною поведінкою, як правило, має такі завдання:

- медико-психологічна допомога дітям, що потрапили з вини батьків або у зв'язку з екстремальною ситуацією (зокрема фізичного і психічного насильства та ін.) у важку життєву ситуацію;
- формування позитивного досвіду соціальної поведінки, навиків спілкування і взаємодії з навколишніми людьми;
- виконання опікунських функцій по відношенню до тих, хто лишився без піклування батьків або коштів для існування;
- психологічна і педагогічна підтримка, сприяюча ліквідації кризових станів особи;
- сприяння в поверненні в сім'ю;
- забезпечення можливості здобувати освіту і розвиватися;
- турбота про подальший професійний і побутовий влаштування.

Програма соціально-педагогічної реабілітації розробляється з урахуванням індивідуальних особливостей дитини і його життєвою ситуацією. Дозвілля для підлітків-безпритульників повинне носити корекційну спрямованість, враховувати специфічні психологічні і вікові характеристики, повинно бути орієнтовано на створення умов для самозабезпечення, саморозвитку, надання їм підтримки в реалізації власних можливостей. Для виконання цих цілей потрібні нові механізми, соціальні технології, нові, адекватні сучасним умовам моделі соціокультурної роботи з підлітками-правопорушниками. Також необхідний розвиток співпраці, співтворчості дітей у всіх видах досугової діяльності.

Соціальний педагог, що працює з безпритульними дітьми, повинен добре розуміти, що надання такого виду допомоги – дуже складний і довгий процес. Дитина будь-якого віку (а особливо підліток, оскільки в цьому віці починається становлення його, як особистості), яка має негативний життєвий досвід, негативну оцінку себе і своїх можливостей, що переносила різні травми (психологічні, фізичні, сексуальні), яка не відчувала любові і турботи з боку своїх батьків, відчуває на собі відчуженість суспільства і байдужість з боку держави. З урахуванням цього соціальному педагогові необхідно володіти специфічними методами і прийомами, об'єднуючі різних фахівців різного профілю, щоб найефективніше і швидко організувати допомогу, у вирішенні проблем таких дітей, оскільки вони потребують не просто допомоги тих, що оточують, а в спеціально організованій, професійній соціально педагогічній допомозі.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що безпритульність – це нормальна реакція на ненормальні для підлітка соціальні або мікросоціальні умови, в яких він опинився, і в той же час як мова спілкування з соціумом, коли соціально прийнятні способи спілкування вичерпали себе або недоступні. Підліток, можливо, і хотів би вести нормальний спосіб життя, але його оточення не дозволяє йому це робити.

Завдяки соціально-педагогічній реабілітації у дитини з'являється ще один шанс на нормальне життя. Тому подальша робота буде спрямована на розробку теоретичних засад соціально-педагогічної реабілітації безпритульних підлітків та експериментальна апробація технологій соціально-педагогічної роботи.

Література

- 1. Вьюнкова Ю. Н.** Проблемы коррекционно-развивающего обучения / Ю. Н. Вьюнков // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 50 – 55.
- 2. Зимина И.** Детская агрессивность как предмет педагогического исследования / И. Зимина // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 14 – 18.
- 3. Мирошниченко Л. Д.** Организация антинаркотической работы с подростками / Л. Д. Мирошниченко, В. Е. Пелипас, Л. Н. Рыбаков // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 18 – 27.
- 4. Мирошниченко Л. Д.** Проблемы антинаркотической профилактики в подростковой среде / Л. Д. Мирошниченко, В. Е. Пелипас, Л. Н. Рыбаков // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 3 – 13.

Суханова А. Є. Соціально-педагогічна реабілітація як спосіб подолання підліткової безпритульності.

У статті розглядаються умови, які сприяють формуванню активної життєвої позиції особистості.

Ключові слова: безпритульні, підліток, девіантна поведінка.

Суханова А. Е. Социально-педагогическая реабилитация как способ преодоления подростковой беспризорности.

В статье рассматриваются условия, которые способствуют формированию активной жизненной позиции личности.

Ключевые слова: беспризорные, подростки, девиантное поведение.

Sukhanova A. E. Social-pedagogical rehabilitation as method of overcoming of gutter-snipes teen-agers.

In the article ways of terms which are instrumental in forming of active vital position of personality.

Keywords: gutter-snipes, teen-agers, deviant behavior.

УДК 316.61:159.922.76-053.2

Юрків Я. І.

ПРОГРАМА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

В Україні з 46-мільйонним населенням близько 282 тис. осіб мають різну ступінь розумової відсталості. Конституція України, ухвалена в червні 1996 року, гарантує цій категорії громадян рівні права і можливості [1, с. 40].

Згідно з Конституцією України і ратифікованих Україною міжнародних документів стосовно прав людини створено передумови, які сприяють правовому і соціальному захисту дітей. Проте реальність повсякденного життя свідчить, що у нашій державі конституційні права та міжнародні норми з прав людини, що стосуються дітей-інвалідів з інтелектуальною недостатністю та їхніх сімей, порушуються через невідповідність підзаконних актів нормам Конституції та законам України. Це спричиняє недовіру у сімей, які виховують дитину-інваліда з інтелектуальною вадою, до державних інституцій та верховенства права як знаряддя захисту прав своїх дітей.

Аналіз проблем та потреб родин, які виховують інваліда з розумовою відсталістю, вивчення чинної нормативно-правової бази щодо системи державної підтримки, дослідження ставлення до ситуації родин та фахівців дозволяли нам зробити такі висновки.

- *Грошова допомога з боку держави у випадку догляду в родині у декілька разів нижча за прожитковий мінімум і набагато нижча, ніж витрати на догляд в інтернатному закладі. Отже, державна соціальна політика стосовно інваліда з розумовою відсталістю є політикою інституціалізації, що застосовує механізми економічного та психологічного тиску на родини з метою поміщення людини з розумовою відсталістю до інтернатних закладів системи Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства праці і соціальної політики України та Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.*

- *Сьогодні в Україні не сформовано системи пріоритетних послуг для інвалідів усіх вікових груп з розумовою відсталістю. Проблема є гострою, адже навіть безумовне виконання ст. 46 Конституції України про розмір пенсій не означатиме автоматичного задоволення фізіологічних потреб особи з розумовою відсталістю: така особа не може планувати витрати, юридично залагоджувати майнові справи, самостійно організувати побут, встановити та підтримувати необхідні формальні та неформальні соціальні контакти.*

- *Особа з розумовою відсталістю є повністю залежною від доглядальника / опікуна або від державного закладу у безпосередньому матеріальному забезпеченні та забезпеченні решти потреб.*

- Доглядальники (батьки, опікуни), як правило, залежать від необхідності доглядати за розумово відсталим підопічним і не мають змоги розвивати свій особистісний, зокрема професійний, потенціал. Тому *такі родини перебувають у групі ризику щодо бідності, а забезпечення усіх потреб інваліда, зокрема фізіологічних, значною мірою визначають загальні статки родини інваліда.*

- З кола осіб, які перебувають на обліку в системі охорони здоров'я через розумову відсталість, *198684 осіб не отримують соціальної допомоги, оскільки не мають статусу інваліда. Між тим, однією із базових ознак розумової відсталості є соціальна дезадаптація, тобто вказані громадяни потребують послуг, спрямованих на соціальну адаптацію.*

- Брак точної інформації щодо зазначеної категорії (кількості осіб з розумовою відсталістю віком від 18 років в інтернатах системи соціального захисту населення та дітей віком до 3 років у будинках дитини) *не дозволяє зробити висновок про співвідношення осіб названої категорії, які перебувають в інтернатних закладах на повному державному утриманні, і тих, кого доглядають у родині.*

- Зіставлення даних Міністерства охорони здоров'я і Міністерства освіти і науки, молоді та спорту дозволяє зробити висновок, що *15616 дітей із розумовою відсталістю не отримують освітніх послуг, незважаючи на той факт, що мають когнітивні порушення і більш за все потребують корекційних педагогічних послуг [2, с. 51 – 52].*

Виходячи із зазначеного вище, **метою** нашої роботи стала консолідація зусиль науковців, соціальних працівників різних служб і відомств, громади, сім'ї у створенні умов для комплексної реабілітації дітей-інвалідів з розумовою відсталістю.

Виходячи із мети, основними **завданнями** нашого експериментального дослідження стали:

1. Вивчення і аналіз основних проблем і потреб дітей-інвалідів з розумовими обмеженнями та їх сімей.

2. Виявлення рівня знань та професійної компетенції соціальних працівників, студентів, магістрантів щодо нормативно-правової бази державної допомоги розумово відсталим дітям та їхнім родинам; особливих потреб розумово відсталих дітей; технологій надання комплексної соціальної допомоги у громаді тощо.

3. Розробка і впровадження курсу „Соціальна реабілітація розумово відсталих клієнтів” у навчальний процес студентів і магістрантів спеціальності „Соціальна робота” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

4. Розробка і впровадження „Програми втручання соціального працівника у виховання розумово відсталої дитини в сім'ї”.

5. Розробка методичних рекомендацій для батьків, соціальних працівників та студентів щодо реабілітації розумово відсталих дітей у сім'ї та громаді.

Об'єктом експериментальної роботи стала розумова відсталість дітей як проблема соціальної роботи.

Предметом – створення умов для соціальної реабілітації розумово відсталої дитини в сім'ї.

Гіпотеза дослідження. Соціальна реабілітація розумово відсталих дітей у сім'ї стане можливою, якщо:

- консолідувати ресурси громади, сім'ї, дитини у соціальній реабілітації дитини-інваліда;
- підвищити рівень знань та професійної компетенції соціальних працівників і батьків дитини-інваліда;
- впровадити в практику соціальної роботи делегування повноважень соціального працівника одному з батьків дитини-інваліда.

Методи дослідження. Оскільки досліджувана нами проблема має комплексний характер, то передбачає використання соціально-педагогічних, -психологічних, -економічних, -медичних методів теоретичного і емпіричного дослідження: аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, ідеалізація, індукція, дедукція, аналогія, моделювання, проектування, прогнозування; спостереження, опис, вимірювання, порівняння, бесіда, опитування, інтерв'ю, анкетування, вивчення документації, реєстрація, констатуючий і формуючий експерименти.

Бази впровадження програми:

- Комунальна установа „Луганський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів „Відродження”;
- Комунальний заклад „Луганський спеціальний навчально-виховний комплекс спеціальна загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад ясла-садок компенсуючого типу № 135”;
- Луганський міський центр з надання соціальних послуг;
- Територіальний центр із захисту самотніх непрацевдатних громадян УПСЗН м. Ровеньки (відділення соціальної реабілітації для дітей з обмеженими можливостями);
- Історичний та Ровеньківський факультети Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове керівництво: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка в особі С. Я. Харченка, доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Я. І. Юрків, кандидата педагогічних наук, старшого викладача кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові консультанти: О. Л. Караман, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; Н. В. Ващенко, директор Комунальної установи „Луганський обласний центр соціальної

реабілітації дітей-інвалідів „Відродження”; Л. О. Злигостева, соціальний педагог Комунального закладу „Луганський спеціальний навчально-виховний комплекс спеціальна загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад ясла-садок компенсуючого типу № 135”.

Очікувані результати:

1. Утворення мережі підтримки для родини дитини із розумовою відсталістю в громаді.
2. Утворення передумов для майбутнього максимально незалежного проживання дитини-інваліда в громаді (на противагу інтернату).
3. Підвищення рівня усвідомлення дитиною-інвалідом себе як особистості; вироблення критичного ставлення до власних вчинків, позитивної оцінки досягнень з боку сторонніх людей.
4. Підвищення рівня загальної й педагогічної культури батьків-дитини-інваліда.
5. Підвищення рівня професійної компетентності соціальних працівників, студентів, магістрантів щодо соціальної роботи з розумово відсталими дітьми.

Етапи дослідно-експериментальної роботи

1. Підготовчий

Теоретичний аналіз розумової обмеженості дітей як проблеми соціальної роботи: розкриття сутності, причин та типології розумової відсталості дітей; визначення „проблемного поля” та специфічних потреб дітей з розумовою відсталістю; обґрунтування організаційно-управлінської та правової основи соціального захисту дітей з розумовою відсталістю; розробка системи діагностичної роботи та її інструментарію:

- Анкета для оцінювання якості життя та впливу факту інвалідності дитини на життя родини має за мету з’ясувати якість життя в родинах, які мають дитину-інваліда. Адже структура, матеріальний, виховний, професійний потенціал сім’ї мають велике значення в успішному процесі реабілітації дитини-інваліда та пристосування її до відносно самостійного життя у громаді в майбутньому.

- Анкети для батьків „Поведінка дитини-інваліда у складних ситуаціях” сприяє виявленню рівня самостійності та спроможності дій дитини-інваліда в повсякденному житті: планування розпорядку дня, допомога собі при нескладних захворюваннях, травмах, дотримання техніки безпеки тощо.

- Анкета на виявлення рівня теоретичних знань та практичних умінь організації соціальної роботи з розумово відсталими дітьми та їх родинами у громаді (для соціальних працівників, батьків, студентів, магістрантів, волонтерів) проводиться з метою розробки навчального курсу для слухачів, студентів і магістрантів та надання, таким чином, необхідних знань, умінь і навичок для розв’язання проблеми дитячої інвалідності у своїй професійній діяльності.

2. Діагностико-аналітичний

Вивчення й аналіз якості життя родин, які виховують дітей та підлітків зі зниженим інтелектом; проблем дітей, рівня їх пристосування до життя; рівня знань і професійної компетентності соціальних працівників, студентів, магістрантів щодо соціальної роботи з розумово відсталими дітьми в Україні.

Визначення бази дослідно-експериментальної роботи та відкриття експериментального майданчика.

3. Методичний

Розробка Програми втручання соціального працівника у виховання розумово відсталі дитини в сім'ї; Програми навчального курсу „Соціальна реабілітація розумово відсталих клієнтів”. Прогнозування ймовірних результатів впровадження експериментальної програми.

4. Процедурний (розвивально-формуєчий)

Реалізація „Програми втручання соціального працівника у виховання розумово відсталі дитини в сім'ї” та „Програми навчального курсу для слухачів, студентів і магістрантів „Соціальна реабілітація розумово відсталих клієнтів”. Моніторинг процесу і результатів її ефективності.

5. Аналітичний

Аналіз і узагальнення результатів експериментально-дослідної роботи. Оформлення їх у вигляді методичних рекомендацій. Розповсюдження отриманого досвіду.

Таким чином, ми представили й надали характеристику розробленої нами програми соціальної реабілітації дітей з розумовою відсталістю.

Представлена стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми соціальної реабілітації дітей з розумовою відсталістю. Ряд аспектів потребують подальших наукових розробок, зокрема, програма взаємодії із сім'єю дитини-інваліда (продовження стосунків), нових соціальних технологій, механізмів інтеграції всіх ресурсів громади, технологій підготовки й перепідготовки кадрів для роботи з розумово відсталими дітьми на основі багаторівневих, варіативних навчальних планів та програм.

Література

- 1. Довідник** гарантій соціального захисту інвалідів / Перелік пільг, передбачених для інвалідів. – К. : ДЦССМ, 1999 – 38 с.
- 2. Кравченко Р. І.** Державні права і гарантії – інвалідам з розумовою відсталістю / Р. І. Кравченко, К. С. Журавель // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 3. – С. 40 – 63.

Юрків Я. І. Програма соціальної реабілітації дітей з розумовою відсталістю.

У статті теоретично і практично обґрунтована технологія соціальної реабілітації розумово відсталих дітей у сім'ї. Реабілітація розумово відсталих дітей – це організаційно-технологічний комплекс, що забезпечує досягнення висунутої цілі та підкоряється твердій

організаційній і управлінській логіці (етапам): 1) теоретичний (визначення проблеми, цілі, завдань, об'єкту, предмету дослідження, гіпотези); 2) методичний (розробка методики дослідження та його плану, методів обробки отриманих результатів, стандарту (норматива) діяльності як критерію успішності; 3) процедурний (власно експеримент) (апробація концепції (програми, проекту), спостереження й управління експериментальним процесом тощо); 4) аналітичний (кількісний і якісний аналіз, інтерпретація отриманих фактів, формулювання висновків і практичних рекомендацій).

Ключові слова: розумово відстала дитина, сім'я, соціальна реабілітація.

Юрків Я. И. Программа социальной реабилитации детей с умственной отсталостью.

В статье теоретически и практически обосновывается технология социальной реабилитации умственно отсталых детей в семье. Реабилитация умственно отсталых детей – это организационно-технологический комплекс, который обеспечивает достижение выдвинутой цели и подчиняется твердой организационной и управленческой логике (этапам): 1) теоретический (определение проблемы, цели, заданий, объекта, предмета исследования, гипотезы); 2) методический (разработка методики исследования и его плана, методов обработки полученных результатов, стандарта (норматива) деятельности как критерия успешности; 3) процедурный (апробация концепции (программы, проекта), наблюдения и управления экспериментальным процессом и т.п.); 4) аналитический (количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулировки выводов и практических рекомендаций).

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок, семья, социальная реабилитация.

Yurkiv Y. I. The program of social rehabilitation of children is with a mental backwardness.

In the article in theory and practically reasonable technology of social rehabilitation mentally of backward children in family. Rehabilitation mentally of backward children – it technological complex that provides the achievement of the pulled out aim and submits to hard organizational and administrative logic (to the stages): 1) theoretical (determination of problem, aim, tasks, object, article of research, hypothesis); 2) methodical (development of methodology of research and his plan, methods of treatment of the got results, standard of activity as to the criterion of success; 3) procedural (approbation of conception (program, project), supervision and experimental process control and others like that); 4) analytical (quantitative and quality analysis, interpretation of the got facts, formulation of conclusions and practical recommendations).

Keywords: mentally backward child, family, social rehabilitation.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

УДК [(378.091.12:36-051):343.91-053.6](410)

Бартош О. П.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Значне зростання впродовж останніх десятиріч злочинності та інших девіантних проявів серед неповнолітніх змушують учених активізувати дослідження проблеми девіантної поведінки неповнолітніх та її профілактики, а також підготовки фахових спеціалістів до роботи з неповнолітніми правопорушниками.

Темою статті є розглянути компетентності та знання соціального працівника у роботі з неповнолітніми правопорушниками у Великій Британії.

У соціально-правовому захисті неповнолітніх у Великій Британії важливе значення має соціальна робота, яка в цій країні на сьогодні відзначається дуже високим рівнем свого розвитку. Фактично, саме соціальним службам належить провідна роль у забезпеченні профілактичної діяльності у взаємодії з іншими державними і громадськими інститутами. Унікальність соціальної роботи цієї країни полягає в тому, що люди, які займаються нею, намагаються надати допомогу окремому конкретному індивідові шляхом об'єднання, а точніше, формування певної рівноваги всіх психосоціальних рівнів його існування.

Соціальний працівник, незалежно від виду його діяльності, повинен піклуватися про те, щоб принести благо своєму клієнтові та суспільству. Виконуючи свій професійний обов'язок, він виступає від імені суспільства, яке поклало на нього обов'язки по вирішенню певних задач – загалом ця задача може бути сформульована як „стабілізація і гармонізація відносин у суспільстві”. У свою чергу, стабільність у британському суспільстві настає за відсутності в ньому джерел соціальної напруги, якими є ущемлені в своїх законних інтересах прошарки, групи населення та окремі індивіди. В той же час для конкретного клієнта на перший план виступають, звичайно, не проблеми суспільства в цілому і не суспільні відносини, а його особисті проблеми та необхідність їх вирішення, і головне завдання соціального працівника вбачається саме у наданні клієнту від імені держави й суспільства допомоги у вирішенні своїх проблем. Соціальний працівник, як спеціаліст, повинен в першу чергу допомогти клієнту визначити пріоритети проблем, які вирішуються, допомогти йому розібратися в суті проблем, що виникають, і надати допомогу в задоволенні потреб саме

такого характеру, а також прийняти міри для залучення клієнта у діяльність для надання самопомоги.

Вивчення і аналіз наукової літератури та законодавчих актів [1; 2; 3; 4; 5] дозволяє нам стверджувати, що сучасна соціальна політика Великої Британії серед основних завдань виділяє: боротьбу з безробіттям, вирішення проблем зайнятості, зокрема молодих спеціалістів; підвищення загальноосвітнього рівня підростаючого покоління; професійну підготовку та надання стартових можливостей для активної участі молоді у трудовому процесі суспільства; надання державної підтримки та допомоги дітям з фізичними чи психічними вадами, певними захворюваннями; турботу про сім'ю як частинку суспільства, як провідний фактор первинної соціалізації дитини; створення у соціумі (община, квартал, мікрорайон) дозвільних, трудових та інших видів спільнот дітей, молоді та дорослих; профілактику та корекцію девіантної поведінки молоді як важливу частину молодіжної політики та ін. Переважна більшість британських учених цілком слушно вважає, що ефективність профілактичної роботи з дітьми і підлітками, схильними до девіантної поведінки, в значній мірі зумовлена високим рівнем професійної підготовки кадрів, які працюють з цією категорією. Дійсно, працюючи з неповнолітніми правопорушниками, необхідно мати хорошу теоретичну базу, практичні вміння і навички соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю, сім'єю.

Хоч вітчизняна теорія і практика профілактичної роботи з неповнолітніми також визнає необхідність відповідної підготовки фахівців для роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, або які вже вчинили правопорушення і перебувають у спеціальних виправних закладах, на сьогодні в Україні недостатньо спеціалістів, здатних ефективно працювати в сфері профілактики девіантної поведінки.

Слід зазначити, що проблема цілеспрямованої професійної підготовки спеціалістів не нова, але завжди актуальна. Про це свідчить постійна увага до неї науковців. Велике значення для подальшої розробки теоретичних основ моделі профілактики протиправної поведінки мають дослідження загальних проблем виховання М. Боришевського, В. Демиденка, Л. Зюбіна, В. Татенко, М. Ярмаченка та ін.. Проблема запобігання злочинності неповнолітніх відображена в дослідженнях Ю. Антоняна, Є. Багреєвої, Б. Базірової, В. Герасимова, К. Кусніденова, Д. Майорова, Т. Чапурко та ін. Окремі питання профілактичної роботи з неповнолітніми правопорушниками на сучасному етапі розкриті в працях А. Аксарової, Г. Бочкарьової, О. Ковальова та ін. Проблеми теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності розглянуто в працях Б. Ананьєва, А. Андрунік, В. Журавльова, Л. Кондрашової, Є. Федорова, А. Чірікова та ін. Проблема профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у Великій Британії та превентивної роботи з неповнолітніми в діяльності

соціальних служб Великої Британії розглядають у своїх дослідженнях М. Бабинець, А. Досін, І. Козубовська, С. Шпеник та інші дослідники.

Як уже нами відмічалось, у Великій Британії дуже велика відповідальність за роботу з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, покладається на соціальних працівників, які працюють у взаємодії з державними органами і приватними, волонтерськими, благодійними, релігійними організаціями, освітніми закладами, установами охорони здоров'я, сім'єю тощо. Працюючим з неповнолітніми правопорушниками необхідно мати хорошу наукову базу, вміння і навички соціальної роботи з дітьми і молоддю, групою і сім'єю.

В попередні роки підготовка фахівців, які наглядають за поведінкою неповнолітніх правопорушників, регулювалася Центральною Радою з питань освіти і підготовки в сфері соціальної роботи (CCETSW). На сьогодні, після проведеної реформи на початку 2000-го року у Великій Британії обов'язки Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі були розподілені між національними радами з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах. Таким чином були створені: Загальна рада з питань соціального опікування (General Social Care Council – GSCC) в Англії; Рада з питань піклування (Care Council for Wales – CCW) в Уельсі; Рада з питань надання соціальних послуг (Scottish Social Services Council – SSSC) в Шотландії; Рада з питань соціального піклування (Northern Ireland Social Care Council – NISCC) в Північній Ірландії [6; 7; 8; 9].

Власне основні вимоги до підготовки фахівців чітко прописані в документі „Вимоги до диплома з підготовки службовців, які наглядають за поведінкою умовно-засуджених правопорушників в галузі соціальної роботи в Англії та Уельсі” (Requirements for Probation Training in the Diploma in Social Work in England and Wales), а також в інших важливих документах, які стосуються підготовки фахівців соціальної роботи [10; 11]. Аналіз вище згаданих документів свідчить про те, що отримуючи диплом соціального працівника, студент повинен демонструвати знання про: природу протиправної поведінки – види, типи, причини, кримінологічні теорії, які пояснюють девіантну поведінку, враховуючи специфіку неповнолітнього правопорушника; реакцію громади на злочини, вчинені неповнолітніми правопорушниками: ресурси мобілізації громади, робота з волонтерським та незалежним секторами; відповідні аспекти системи кримінального правосуддя: її організацію, функціонування і підхід до неповнолітніх правопорушників (діючу систему в Англії та Уельсі, в Шотландії, політику урядів, документи міністерства охорони здоров'я та Міністерства внутрішніх справ); відповідальність соціальних працівників стосовно неповнолітніх правопорушників згідно законодавства; зв'язки між дискримінацією (етнічна, статева, вікова тощо) і криміналізацією та системою кримінального правосуддя в житті молоді.

Дипломований соціальний працівник повинен демонструвати компетентність у: а) судових процедурах та ролі соціального працівника в: зборі інформації, її перевірці, оцінці; підготовці та написанні звітів; презентації звітів; б) оцінці проблеми, плануванні роботи та управлінні конкретним випадком (case management): оцінка впливу на протиправну поведінку різних варіантів покарання, (засудження, втручання шляхом використання доступних ресурсів); встановлення ефективних робочих стосунків з неповнолітніми правопорушниками; встановлення ефективних робочих стосунків з працівниками в межах системи правосуддя для неповнолітніх; робота, сфокусована на конкретному випадку прояву протиправної поведінки; залучення до роботи різних органів та установ при потребі; забезпечення зворотного зв'язку з судами; оптимальне вирішення можливих протиріч, конфліктів; моніторинг прогресу.

Професія соціального працівника передбачає володіння наступними цінностями: дотримуватися антирасистської та антидискримінаційної практики; мати позитивне ставлення до дітей і молоді, вірити в їх можливість внести позитивний вклад в розвиток суспільства, в тому числі і проблемних дітей, надаючи їм відповідну підтримку, і покладати на них певну відповідальність; мати віру у можливість нормалізації поведінки проблемних дітей і важливість залишати молодь в суспільстві за будь-яких обставин; адекватно розуміти етичні дилеми, пов'язані з можливими конфліктами між організаціями, професійними та індивідуальними цінностями і обов'язками.

Дотримання всіх вищезгаданих умов, безперечно, сприяє підвищенню ефективності профілактичної роботи, зменшенню кількості девіантних проявів серед неповнолітніх. Прикладами завдань, що їх виконує соціальний працівник на практиці, можуть бути:

а) підготовка запиту до суду у справах неповнолітніх стосовно конкретного правопорушника: збір інформації та її подальша оцінка; написання звіту та подача рекомендацій стосовно засудження; представлення звіту перед судом; нагляд за неповнолітнім правопорушником в процесі ведення справи;

б) участь в роботі групи само підтримки для неповнолітніх правопорушників та моніторинг прогресу в роботі з неповнолітнім правопорушником [12, с. 84 – 86].

Аналіз згаданої зарубіжної літератури та практики роботи вищих навчальних закладів дає підстави зробити висновок, що система підготовки студентів до роботи з неповнолітніми має комплексний характер, вимагає ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у з'ясуванні суті цілеспрямованої підготовки соціальних працівників до роботи з неповнолітніми правопорушниками.

Література

- 1. Barr N.** Economic Theory and the Welfare State / Nicholas Barr // Journal of Economic Literature. – 1992. – Volume XXX. – PP.741-803.
- 2. Millar J.** Diminishing Welfare: The Case of the United Kingdom / Jane Millar // Diminishing Welfare: A Cross-National Study of Social Provision / Ed. by Goldenberg G., Rosenthal M. – Westport, Connecticut and London, 2002.
- 3. Authority** Residential Homes for Children. Central Office of Information, Social Survey: HMSO, 1983. – 85 p.
- 4. Stein H.** Planning for the Needs of Children in Developing Countries / Herman Stein. – New York: United Nations Children's Fund, 1995. – 207 p.
- 5. Crompton M.** Respecting Children. – London: Edward Arnold Publications, 1990. – 118 p.
- 6. Рада з питань піклування Уельсу** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ccwales.org.uk>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- 7. Рада з питань соціального піклування Північної Ірландії** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.niscc.info>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- 8. Загальна Рада з питань соціального піклування в Англії** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.gssc.org.uk/about.htm>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- 9. Шотландська рада з питань надання соціальних послуг** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sssc.uk.com>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
- 10. CCETSW.** Requirements for Probation Training in the Diploma in Social Work in England and Wales, Paper 30.
- 11. The Teaching of Child Care in the Diploma in Social Work.** Central Council for Education and Training in Social Work. – London, 1991. – 158 p.
- 12. Work with the Young Offender // The teaching of Child Care in the Diploma of Social Work.** CCETSW. 1991 – 158 p.

Бартош О. П. До проблеми підготовки соціальних працівників до роботи з неповнолітніми правопорушниками у Великій Британії.

У статті розглянуто основні вимоги до підготовки фахівців соціальної роботи до роботи з неповнолітніми правопорушниками.

Ключові слова: неповнолітні правопорушники, соціальний працівник, підготовка.

Бартош Е. П. К проблеме подготовки социальных работников к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

В статье рассмотрены основные требования к подготовке специалистов социальной работы к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, социальный работник, подготовка

Bartosh O. P. To the issue of social workers training to the work with underage offenders.

The author of the article has considered the issues of basic requirements for the training of social workers to the work with underage offenders.

Key words: underage offender, social worker, training.

УДК [378.011.3-051:36]:316.362

Луганцева О. Г.

ТРЕНІНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ІЗ СІМ'ЄЮ

Сучасні вимоги до забезпечення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на університетському рівні спрямовують дослідників на пошук нових технологій навчання, більш оптимальних для вивчення складної багатовимірної поліфункційної професійної соціально-педагогічної діяльності. Однією з таких перспективних для застосування у ВНЗ технологій на сьогодні є тренінг.

Традиційно, говорячи про теорію тренінгу в психологічній практиці, спираються на роботи відомих вітчизняних учених, серед яких М. Васильєв, І. Вачков, Д. Дерябо, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Т. Зайцева, Г. Ковальов, С. Макшанов, В. Нікандров, Л. Петровська, О. Прутченков, О. Сидоренко, Н. Хрящева.

Специфіку включення тренінгу в процес професійного навчання в якості методу, форми або технології відображено в роботах С. Бойко, Л. Ведернікової, М. Вовковінського, І. Донченко, Т. Жаровцевої, О. Зотової, Г. Ковальчук, Л. Козлової, Н. Мараховської, І. Мельничук, Н. Моревої, Л. Мороз, І. Панасюк, С. Смирнова, В. Стрельнікова, Н. Терентьевої, В. Федорчук, О. Чуйко, А. Щербакова та інших.

Питання застосування тренінгу в професійній освіті спеціалістів соціальної сфери останнім часом порушувалося в дослідженнях С. Литвиненко, О. Лугової, М. Малькової, Є. Муніца, Г. М'ясоїд, В. Павловського, С. Пащенко, Г. Уліцької.

Необхідність перегляду методичної бази, так би мовити, оновлення „технологічного парку” професійної підготовки соціальних педагогів до роботи із сім'єю, на наш погляд, викликана проявами об'єктивно існуючих у системі вищої соціально-педагогічної освіти протиріч між соціальною потребою в формуванні самостійної, комунікабельної, активної, ініціативної та відповідальної особистості соціального педагога, який володіє вміннями на високому рівні реалізовувати професійні функції в роботі із сім'єю, має необхідний життєвий і професійний досвід для надання допомоги й підтримки сім'ям різних типів, і засобами підготовки спеціалістів, що традиційно використовуються ВНЗ, які є занадто „затеоретизованими”, такими, що поміщають студента в пасивну споживацьку позицію, відсторонюють від управління процесом навчання, підтримують укорінення некритичності й інертності мислення, є віддаленими від використання в ході навчання реального соціально-професійного аспекту спілкування.

З огляду на викладене вище нашу увагу привернули інноваційні особистісно орієнтовані технології навчання, що успішно застосовуються останнім часом у різних освітніх системах: від шкільної загальноосвітньої до системи підвищення кваліфікації спеціалістів різних профілів. Серед таких технологій особливе місце займають тренінгові технології навчання, які виділяються дослідниками в окрему групу.

У цій статті ми спробуємо обґрунтувати необхідність застосування пропонованого нами варіанта тренінгової технології в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи із сім'єю.

Сьогодні тренінг посідає лідируючі позиції у переліку найактуальніших технологій навчання. Але ж, до цього часу не існує єдиної концептуальної основи тренінгу, яка б описувала його як феномен педагогічної реальності. У практичній психології тренінг розглядають і як метод, і як форму групової роботи. Найближчими за цільовою спрямованістю до власне методів навчання є різновиди тренінгу, які представлені в авторських класифікаціях як „навчаючий тренінг” (В. Нікандров), „інструментальний тренінг” (М. Васильєв), „тренінг життєвих умінь” (О. Прутченков), „функціональний тренінг” (Л. Мороз).

Останнім часом у науковій і методичній літературі спостерігається розмаїття в термінологічних позначеннях тренінгової роботи, що застосовується з освітніми цілями. Тренінг позиціонують як „просвітницький” (Т. Авельцева, Н. Зимівець), „освітній” (Т. Цюман), „педагогічний” (М. Дзейтова, А. Щербаков), „навчальний” (І. Мельничук, І. Панасюк), „професійний” (В. Саакова), „професійно-психологічний” (Л. Мороз), „професійно-педагогічний” (Н. Мараховська). Можна зробити висновок про те, що в освітньому процесі тренінг застосовується в двох варіантах: 1) як допоміжний засіб, як метод, що доповнює основний комплекс, і 2) як самостійна технологія навчання.

Аналіз дефініцій понять „педагогічна технологія”, „технологія навчання”, поданих різними дослідниками (В. Беспалько, Д. Чернилевський, С. Вітвицька, В. Стрельников, О. Пехота, П. Образцов, В. Юдін, Н. Нікітіна), надав нам можливість визначити *технологію навчання в професійній освіті* як упорядковану сукупність засобів, форм і методів навчання, яка має формалізовану структуру згідно алгоритму застосування, забезпечує реалізацію певного етапу або окремого напрямку процесу професійної підготовки спеціаліста. Особливістю тренінгової технології навчання (у подальшому „тренінг”) є інтеграція інтерактивних (переважно групових) форм й активних методів навчання, що забезпечує високу інтенсивність здійснення процесу підготовки.

Отже, за нашою думкою, тренінг у професійній підготовці соціальних педагогів до роботи із сім'єю належить до групи інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання.

У теорії та практиці тренінгової роботи на сьогоднішній день різними авторами розроблено десятки принципів щодо конструювання, організації, проведення тренінгу, участі в тренінгу тощо.

Застосування тренінгу в професійній підготовці соціальних педагогів у якості технології навчання роботі із сім'ями різних типів засновується на трьох базових принципах. Ураховуючи їх особливу значимість для вирішення одного із завдань нашого дослідження – розробки педагогічної умови професійної підготовки, орієнтованої на розбудову оптимальної технології навчання, ці базові принципи ми назвали *метапринципами тренінгової технології навчання* соціально-педагогічній роботі із сім'єю.

Отже, першим метапринципом тренінгової технології навчання професійній соціально-педагогічній роботі із сім'єю є принцип *суб'єктної взаємодії*.

Важливим завданням тренінгу є, по-перше, створення умов для забезпечення суб'єктної позиції усіх без винятку учасників, тобто організація й підтримка високого рівня різних видів активності, й, по-друге, створення умов для успішного протікання інтеракції – взаємодії, що виникає між суб'єктами діяльності (всередині тренінгової групи, в малих групах, між студентом і викладачем).

Практика вищої школи показує, що неможливо „підготувати” високоякісного спеціаліста – суб'єкта професійної діяльності, якщо в ході освоєння професії за час навчання у ВНЗ він не займав суб'єктної позиції, тобто не був активним у провідних видах діяльності (для студентської молоді – це навчальна, професійна й, виступаюча фоном, діяльність спілкування). При підготовці соціального педагога до роботи із сім'єю за допомогою тренінгової технології ці види діяльності й спілкування повинні поєднуватися і взаємодоповнювати один одного.

Якістю, що визначає особистість як суб'єкт діяльності, є *активність*, що проявляється, за думкою К. Абульханової-Славської, в двох основних формах – ініціативи та відповідальності [1]. На наш погляд, необхідно надати можливість кожному студенту – майбутньому соціальному педагогу, який освоює роботу із сім'єю, *проявити ініціативу й відчути відповідальність* за власні дії, в першу чергу, в процесі навчання. Цьому сприяє постійна залученість, обов'язкове безперервне включення кожного учасника тренінгу в роботу, тобто виконання конкретних дій з вирішення як навчальних (з'ясування й відпрацювання навчального матеріалу), так і професійних завдань у ході тренінгу. З іншого боку, важливо надати можливість студенту (учаснику тренінгу) підвищити власну суб'єктність шляхом часткового делегування йому функцій викладача (тренера) з організації, проведення, контролю й оцінювання процесу навчання (зміна позицій підвищує самостійність). Необхідно акцентувати увагу ще й на тому, що, виконуючи тренерські функції, студент – учасник тренінгу освоює одну з професійних технологій майбутньої діяльності, а саме групову роботу із сім'ями.

Щоб учасник тренінгу відчув себе суб'єктом професійної діяльності (в нашому випадку – соціально-педагогічної роботи із сім'єю), він повинен виконувати професійні дії, які містяться в «виробничих» функціях спеціаліста. Поліфункційність професійної діяльності соціального педагога, взаємодіючого із сім'єю, розкривається для учасників тренінгу через самостійне виконання дій з вирішення різнорідних професійних завдань, які є змістовною основою таких методів і форм роботи в тренінгу як ділові й рольові ігри, кейси, дискусії, презентації, евристичні методи, окремі вправи. Професійні ситуації, відтворювані за допомогою цих засобів у ході тренінгу, дозволяють програвати стандартні ролі суб'єкта професійної діяльності. Широкі можливості для застосування в навчальних цілях надає професійний рольовий репертуар соціального педагога, який здійснює роботу із сім'єю на різних організаційних рівнях. Учасник тренінгу, як і спеціаліст, працюючий із сім'єю, може почергово, а іноді одночасно, грати ролі аналітика, експерта, проектанта, організатора, конфліктолога, посередника, адвоката, психотерапевта, консультанта, педагога, фасилітатора, помічника, дослідника та громадського діяча.

У тренінгу, крім того, повинні бути створені комфортні умови для реалізації кожним учасником активної позиції у спілкуванні. Кожний студент – учасник тренінгу повинен мати можливість висловитися, бути почутим іншими, отримати й надати зворотній зв'язок. Майбутній спеціаліст, який освоює професійну діяльність, засобами тренінгової технології навчання перетворюється із потенційного в актуального суб'єкта спілкування, отримуючи реальні можливості для задоволення своїх соціальних потреб (у спілкуванні, визнанні, творчості) і розвитку комунікативних здібностей. Суб'єктність у цьому випадку розуміється як прояв самостійності в забезпеченні обміну інформацією в ході вирішення навчальних і професійних завдань, а також у площині безпосередньої міжособистісної внутрішньогрупової взаємодії. Суб'єкт спілкування в тренінгу відпрацьовує свої вміння: ініціювати спілкування (як з єдиним партнером, так і з групою, з цілою аудиторією), привернути увагу, зацікавити, встановити контакт, визначити стратегію і тактику подальшої взаємодії, за необхідністю змінити комунікативну позицію, організувати й отримати оперативний зворотній зв'язок, дотримуватися і вимагати від інших дотримання етичних норм і ділового етикету, підтримати й, що складніше, створити позитивну емоційну атмосферу, впливати на партнера (групу, аудиторію), переконувати й спонукати, логічно, чітко й аргументовано викладати власну позицію, вести публічну дискусію. Необхідно помітити, що перераховані вище комунікативні уміння мають для спеціаліста, працюючого із сім'єю, особливу цінність і значимість.

Крім обов'язкового включення майбутнього соціального педагога до всіх видів діяльності, існуючих в рамках тренінгу, для розвитку суб'єктності особливе значення має організація взаємодії суб'єктів або

організація *суб'єктної взаємодії*. Тільки у взаємодії з іншими може максимально проявитися активність учасника тренінгу.

Суб'єктна взаємодія в тренінгу представлена поєднанням різномірних форм: парна форма (учасник – учасник, учасник – тренер), групова форма (робота в малих групах різних видів і змінного складу), колективна форма (учасник – уся група, тренер – уся група, мала група – вся група). Ця яскраво виражена „соціальність” тренінгу, тобто побудова й використання в ході навчання складної структури міжособистісних зв'язків, забезпечую, на наш погляд, безсумнівну перевагу застосування тренінгової технології в підготовці соціальних педагогів як спеціалістів професії „людина-людина”.

Унікальність тренінгової технології навчання для процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із сім'єю полягає в дидактичному потенціалі форм суб'єктної взаємодії, які здатні забезпечити максимальний ступінь схожості з формами взаємодії спеціаліста з іншими суб'єктами (й об'єктами) системи соціально-педагогічної роботи із сім'єю. Іншими учасниками процесу професійної діяльності в даному випадку можуть виступити представники сім'ї, представники сімейних підсистем, окрема сімейна група, батьківський або дитячий колективи, групи сімей, об'єднаних схожими проблемами, колектив колег, команда експертів, група волонтерів, представники різномірних закладів та організацій, які беруть участь у вирішенні сімейних проблем тощо. Усі перераховані вище форми суб'єктної взаємодії в тренінгу повинні бути задіяними при моделюванні професійних ситуацій, що виникають у роботі із сім'ями.

Застосування тренінгової технології навчання, обраної нами у якості основної технології, покликано зробити освоєння професійної діяльності інтенсивним, тобто забезпечити високу якість засвоєння студентами великого обсягу інформації (перетворення її на професійні знання) та зменшення строку формування необхідних професійних умінь і розвитку ПВЯ без збільшення тривалості навчання. Виходячи з цього, другим метапринципом тренінгової технології навчання професійної соціально-педагогічної роботи із сім'єю ми визначили принцип *інтенсивності*.

Існують різні варіанти підвищення інтенсивності процесу навчання, у тому числі й процесу професійної підготовки спеціалістів. Ми обрали у якості варіанта підвищення інтенсивності процесу підготовки соціальних педагогів до роботи із сім'єю застосування тренінгової технології навчання. Отже, на нашу думку, інтенсивність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із сім'єю засобами тренінгової технології навчання досягається за рахунок: а) *занурення в професійну діяльність* і б) *занурення в навчальну діяльність*, тобто повне занурення в процес освоєння обраного для вивчення напряму соціально-педагогічної діяльності.

Перед усім, необхідно уточнити значення терміну „занурення”, який нами застосовується. Спираючись на словникові тлумачення слів „занурюватися”, „занурення” [2; 3], в контексті нашого дослідження ми конкретизуємо термін „занурення” до „занурення в діяльність” і користуватимемося наступним його визначенням: приведення в стан повної (оптимальної для даних умов) активності в діяльності, актуалізація в якості суб’єкта діяльності. Занурення в діяльність передбачає максимально можливе включення в процес діяльності, самостійне виконання дій.

Спочатку розглянемо забезпечення інтенсивності навчання за рахунок занурення учасників тренінгу в професійну діяльність.

Занурення студентів в професійну діяльність передбачає реальне виконання дій, що входять до складу професійних функцій спеціаліста, в процесі навчання, тобто в процесі освоєння професійної діяльності. Необхідність не просто ознайомлення, а власно виконання професійних дій вже на етапі підготовки до майбутньої діяльності неодноразово обґрунтовувалося різними дослідниками.

Безумовно, максимальну ступінь занурення в професійну соціально-педагогічну діяльність в процесі підготовки спеціаліста до роботи із сім’єю можуть забезпечити такі неаудиторні види діяльності студентів як виробнича практика, наукова й навчально-дослідницька робота. Обидва представлених випадки занурення майбутніх соціальних педагогів у професійну діяльність відповідають навчально-професійній формі діяльності студентів у контекстному навчанні [4, с. 61 – 62].

Відносно ж аудиторних видів діяльності студентів, на наш погляд, саме участь у тренінгу дозволяє в обмежених простором і часом рамках навчання зануритися в професійну діяльність.

Особливістю варіанта занурення в професійну діяльність в умовах тренінгової технології навчання є неодноразове занурення в різні фрагменти професійної діяльності соціального педагога, який працює із сім’ями на різних організаційних рівнях. На нашу думку, таким фрагментом професійної діяльності, включеним у формат тренінгу з навчальними цілями, може служити певна професійна ситуація – ситуація професійного життя, в якій спеціаліст як головна (але не єдина) діюча особа повинен вирішити будь-яке професійне завдання виконанням однієї або сукупності дій, що входять до складу професійних функцій. Діючими компонентами професійної ситуації, взятої в навчальних цілях, можуть виступати: сам суб’єкт, а точніше – його дії, об’єкт діяльності, предмет діяльності (уточнений до предмета конкретної дії), інші учасники процесу діяльності (їх дії, що мають вплив на хід виконання дій спеціаліста), умови процесу діяльності (як становище) та результат, який може виражатися, в тому числі, і в конкретному продукті.

Вихідною точкою занурення в професійну діяльність у тренінговій технології навчання є звернення тренера й учасників до професійної

ситуації в діяльності соціального педагога, який виконує професійні функції в процесі здійснення роботи із сім'єю.

Зважаючи на те, що занурення відбувається в умовах процесу навчання, закономірно припустити, що робота з професійними ситуаціями повинна бути органічно вплетена в процес навчальної діяльності студентів, виконавча частина якої складається з двох видів навчальних дій – дій з'ясування змісту навчального матеріалу та дій відпрацювання навчального матеріалу [5, с. 35 – 58]. Відповідно, професійна ситуація в даному контексті займає дві основні позиції: в момент з'ясування матеріалу ситуація стає *ілюстрацією* компонентів схеми ООД при її складанні, а в момент відпрацювання навчального матеріалу, тобто застосування знань і формування вмінь виконувати професійні функції (власно виконання, контроль і коректування дій), професійна ситуація стає *об'єктом моделювання*. У першому випадку студенти – учасники тренінгу вивчають, аналізують пред'явлену ситуацію цілком або один з її компонентів, фіксують отриману професійно важливу інформацію, тобто *пізнають*. У другому випадку учасники реально діють з позиції суб'єкта в змодельованій професійній ситуації, тобто *перетворюють*. При моделюванні професійної ситуації частина її компонентів відтворюється в точності, частина – умовно. Дії суб'єкта повинні виконуватися реально, дії інших учасників ситуації можуть імітуватися (наприклад, дії батьків при знайомстві зі шкільним соціальним педагогом в рольовій грі). Реальне виконання учасником тренінгу професійних дій у якості суб'єкта є обов'язковою умовою ефективності занурення в професійну діяльність. У процесі її освоєння виконання цих дій допускається в матеріалізованій і зовнішньомовленнєвій формах – з опорою на текст, схему, на мовлення.

Таким чином, в ході тренінгу при використанні професійних ситуацій відбувається взаємопроникнення двох провідних видів діяльності – навчальної та майбутньої професійної. Сутність цього явища повною мірою відображає основна формула контекстного навчання – „роблю, навчаючи себе, – навчаюся, роблячи” (А. Вербицький) [4, с. 55].

За ступенем відповідності реальному фрагменту професійної діяльності занурення за допомогою вивчення або моделювання професійної ситуації в тренінговій технології навчання соціально-педагогічній роботі із сім'єю можна умовно розділити мінімум на два рівні: поверхнєве й глибоке занурення. При поверхнєвому зануренні професійна ситуація пропонується студентам – майбутнім соціальним педагогам для здобуття професійно важливої інформації, що повинна бути перетворена на знання. При глибокому зануренні в аудиторії моделюється професійна ситуація, в якій у режимі реального часу учасниками виконуються професійні дії, спрямовані на реальний об'єкт роботи, або дії, що виконуються з метою отримати справжній результат, тобто деякий продукт.

Далі звернемося до розгляду можливостей реалізації метапринципу інтенсивності в тренінговій технології навчання шляхом другого типу занурення в діяльність – занурення в навчальну діяльність. У цьому випадку „занурення” несе дещо інше смислове навантаження.

Активно поняття „занурення” застосовується в концепції концентрованого навчання, що є складовою інтенсивного навчання (А. Остапенко, А. Хуторської, М. Щетинін, Г. Ібрагімов, Ю. Кіт, Г. Ключова, О. Гітман). Концентроване навчання, на думку Г. Ібрагімова, – це особлива технологія організації навчального процесу, за якою увага педагогів і тих, хто навчається, зосереджується на вивченні одного предмета за рахунок скорочення числа дисциплін, які одночасно вивчаються, концентрації навчального матеріалу на певному відрізку часу, структурування змісту в збільшені блоки, активізації пізнавальних сил тих, хто навчається [6].

Фізіологічною основою концентрованого навчання дослідники називають управління двома основними характеристиками уваги – зосередженням і переключенням уваги, які реалізуються за допомогою механізму домінанти (О. Ухтомський) і механізму активного відпочинку (І. Сеченов) [7; 8]. Увімкнення механізму домінанти в ході тренінгу допомагає зосередити увагу його учасників на професійній діяльності, що освоюється.

Власно під „зануренням” в концепції концентрованого навчання розуміється модель тривалого (від декількох годин до декількох днів) спеціально організованого заняття одним (чи декількома близькими) предметами [7; 8].

Ми розглядаємо занурення в навчальну діяльність в рамках тренінгової технології навчання як зосередження уваги учасників тренінгу на навчальній діяльності з освоєння соціально-педагогічної роботи із сім’єю протягом тривалого часу без відволікання на вивчення інших дисциплін.

Існує декілька класифікацій моделей занурення. Стосовно до поставленого нами завдання – забезпечити інтенсивність професійної підготовки соціальних педагогів до роботи із сім’єю шляхом тренінгової технології – найоптимальнішими будуть дві моделі (за Г. Ібрагімовим [6]). Перша модель передбачає вивчення протягом певного часу однієї основної дисципліни. Друга модель передбачає збільшення тільки однієї організаційної одиниці – навчального дня, кількість дисциплін в якому скорочується до однієї.

Виходячи з цього, процес навчання соціально-педагогічній роботі із сім’єю за допомогою тренінгової технології може мати два часових режими. Перший – *безперервний*, тобто проведення тренінгу протягом декількох днів поспіль без відволікання на інші дисципліни (в цьому випадку можна говорити про компактний інтенсивний тренінг-курс). Другий часовий режим – *дискретний*, складається зі збільшених організаційних одиниць – тренінгових днів, які перемежаються

звичайними навчальними днями, заповненими вивченням інших дисциплін (свого роду розподілений інтенсивний тренінг-курс).

Необхідно відзначити, що ефективному зануренню в навчальну діяльність в тренінговій технології навчання сприяють, крім часового, ще два фактори – фактор структурованості змісту і фактор урахування психофізіологічного стану учасників тренінгу.

Структурованість змісту навчання соціально-педагогічної роботи із сім'єю в тренінгу досягається за рахунок визначення логіки пред'явлення професійно важливої інформації, тобто логіки подачі навчального матеріалу, а також визначення форм пред'явлення, з'ясування й відпрацювання навчального матеріалу.

Особливостями змістовної композиції тренінгу майбутніх соціальних педагогів, які освоюють роботу із сім'єю, є її поділ на два основних блока: блок, присвячений характеристиці компонентного складу системи соціально-педагогічної роботи із сім'єю, і блок, безпосередньо присвячений освоєнню професійної діяльності через вивчення і виконання професійних дій.

Форма пред'явлення викладачем (тренером або виконуючим його функції учасником) і фіксації учасниками тренінгу професійно важливої для соціально-педагогічної роботи із сім'єю інформації повинна за рахунок структурованості економити час на з'ясуванні матеріалу, роблячи занурення в навчальну діяльність прискореним. Перетворення інформації на професійні знання повинно починатися з процесу співтворчості – сумісного з учасниками тренінгу створення в ході міні-лекції, в результаті мозкового штурму, групової дискусії, роботи з текстом графічного наглядного образу – схеми, таблиці, малюнка (на основі попередньо сконструйованого тренерського варіанта як контрольного), робота з яким активує як мінімум два канали сприйняття (аудіо- та візуальний), підключає зорову пам'ять, активізує увагу, дозволяє в явищі, яке вивчається, виявити сутність, структуру, розмаїття внутрішніх та зовнішніх зв'язків за допомогою застосування основних розумових логічних операцій.

Такий фактор ефективності занурення в навчальну діяльність як урахування психофізіологічного стану учасників тренінгу вимагає розробки своєї інфраструктури тренінгу (каркас тренінгового дня або окремого тренінгового заняття), яка забезпечуватиме психологічно комфортні для роботи умови, своєчасне переключення з розумової на фізичну активність. Спеціально організована діяльність учасників щодо створення й підтримки працездатності засобами психогімнастики, фізичних, танцювальних, дихальних вправ, релаксації, прослуховування функціональної музики повинна сприяти: а) здійсненню занурення в навчальну діяльність з необхідною швидкістю (включення в робочу ситуацію „тут і тепер”, мобілізація уваги, інтелектуальної активності, створення сприятливої атмосфери), б) підтриманню зручного стану занурення (попередження втоми, зняття напруженості, підняття настрою,

за необхідності корекції групової динаміки) і в) забезпеченню правильного виходу з нього.

Таким чином, досягнення орієнтира інтенсивності навчання майбутніх соціальних педагогів роботі із сім'єю засобами тренінгової технології, на наш погляд, має свою специфіку. Необхідно організувати занурення студентів – учасників тренінгу в навчальну діяльність (первинний процес), в ході якої здійснюється подальше занурення в професійну діяльність соціального педагога, який взаємодіє із сім'ями (вторинний процес). По суті, такий двоплановий процес занурення в тренінгу можна назвати „каскадним”.

Розгляд характеристики останнього метапринципу тренінгової технології навчання професійній соціально-педагогічній роботі із сім'єю – принципу *подієвості* (наповненості подіями) ми почнемо з визначення значимості подій в тренінгу для професійно-особистісного розвитку майбутніх соціальних педагогів.

Говорячи про професійно-особистісний розвиток студентів – учасників тренінгу, ми спираємося на уявлення про сутність розвитку особистості, які входять у концепцію особистісно орієнтованої освіти. З точки зору цієї концепції, розвиток особистості відбувається у міру накопичення (доповнення, оновлення, реструктурування) особистісного досвіду (В. Сериков [9]). Професійно-особистісний розвиток майбутнього соціального педагога – це головна ціль професійної підготовки до роботи із сім'єю. Вона уточнена й сформульована нами як становлення особистості студента в якості суб'єкта професійної соціально-педагогічної діяльності, який усвідомлює й приймає професійну місію збереження і розвитку сім'ї як найважливішого інституту соціалізації. Основою такого професійно-особистісного розвитку в нашому розумінні повинно стати накопичення життєвого й професійно-особистісного досвіду за час навчання у ВНЗ.

Джерелом отримання особистісного досвіду взагалі й професійно-особистісного досвіду роботи із сім'єю є події в житті особистості майбутнього професіонала. Подією як джерелом досвіду в цьому випадку виступатиме деяка ситуація, значима для особистості, життєво або професійно важлива. Значимість ситуації визначається емоційним та когнітивним її відреагуванням особистістю, виникненням відношення до неї, оцінкою того, що відбувається, знаходженням в ній смислу, тобто „осмислюванням” (за В. Сериковим). Відповідно, спеціально організоване в процесі навчання *проживання* значимої професійної ситуації повинно *переживатися* особистістю майбутнього професіонала як *подія* і перетворюватися на фрагмент професійно-особистісного досвіду, в якому комплексно фіксуються знання, уміння, якості, цінності, настанови, погляди і переконання.

Важливість організації в ході тренінгу проживання його учасниками ситуацій та умов переживання їх як подій базується на

подієвому підході до розуміння сутності тренінгу, що розробляється І. Вачковим, С. Дерябом, Ю. Жуковим [10; 11].

Ситуації, які актуалізуються в процесі навчання в тренінгу, і які є передумовою його подієвості, мають різне походження: це і навчальні ситуації, і змодельовані професійні ситуації, і ситуації спілкування, виникаючі в ході взаємодії учасників тренінгу, і ситуації групової динаміки, і життєві ситуації учасників тренінгу. У кожній з них вже від початку закладений особистісно стверджуючий потенціал. Нас у першу чергу цікавлять навчальні й професійні ситуації (останні зазвичай інтегровані в перші).

Основним завданням викладача-тренера при реалізації метапринципу подієвості постає необхідність забезпечення проживання учасниками запланованих і спонтанно виникаючих ситуацій як важливих професійних і особистісних подій. За часовим параметром такі події поділяються на події минулого (професійні і життєві ситуації, заявлені як об'єктивно або суб'єктивно не вирішені проблеми), події теперішнього часу (навчальна ситуація в момент вирішення професійного завдання, закладеного в професійну ситуацію) та події майбутнього (спеціальне моделювання професійних ситуацій з метою самостійного знаходження учасниками вірного вирішення проблеми та його перевірки частиковим або повноцінним виконанням професійних дій).

Проживання подій майбутньої професійної діяльності – реалізація різних аспектів взаємодії із сім'єю за допомогою виконання майбутнім соціальним педагогом професійних дій – повинно нести позитивний емоційний відбиток, супроводжуватися переживанням особистої успішності в результаті кожного вдалого вирішення завдання, відчуттям задоволеності від власної навчальної та професійної активності, від реалізації основних пізнавальних і професійних потреб особистості (останнє відкриває шлях до формування стійкої професійної мотивації).

Забезпечення умов для виникнення позитивного характеру подій майбутньої професійної діяльності та контроль якості подій, які переживаються учасниками в ході тренінгу, є ще одним важливим завданням викладача-тренера, яке повинне вирішуватися за допомогою підтримання постійного зворотного зв'язку (діагностика, індивідуальна та групова рефлексія в різних формах).

Задоволеність результатом власної активності при вирішенні професійного завдання, яке вміщується в професійній ситуації, перетворює цю прожиту ситуацію на „позитивну” подію, та, відповідно – формує позитивний образ професійного майбутнього і конструює адекватний образ „Я-професіонал”. Переживання можливості власними професійними діями змінити складну життєву ситуацію сім'ї надає учаснику тренінгу нові уявлення про себе – відчуття себе професіоналом: „Я вмію!”, „Я можу!”.

При моделюванні ситуацій професійного майбутнього і створенні умов для їх проживання учасниками тренінгу як подій, крім формування

позитивного образу професійного майбутнього, забезпечується ще й обґрунтований „смыслопошуковий процес” (В. Сєриков), який є основною рушійною силою розвитку особистості.

Залучення до пошуку смислів навчальної та майбутньої професійної діяльності через проживання учасниками тренінгу цілого подієвого ряду надає можливість замислитися над питаннями професійного покликання, професійного призначення спеціаліста, який працює із сім'ями, особливої цінності надання своєчасної професійної допомоги сім'ї, яка опинилася в складній життєвій ситуації, високої громадської значимості цього специфічного напрямку соціально-педагогічної діяльності. Така смыслопошукова діяльність в решті решт неминуче призводить до усвідомлення наявності особливої професійної місії соціального педагога в роботі із сім'єю.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, ми можемо зробити наступні висновки. Тренінг в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи із сім'єю виступає повноцінною інноваційною особистісно орієнтованою технологією навчання. Застосування тренінгу у процесі професійної підготовки зазначеного напрямку вимагає орієнтації на три головних принципи, узагальненість і особливе значення яких дозволяє назвати їх метапринципами тренінгової технології навчання професійній соціально-педагогічній роботі із сім'єю. Метапринцип суб'єктної взаємодії передбачає обов'язкове розміщення студентів – учасників тренінгу в позиції суб'єктів трьох провідних видів діяльності та організацію інтеракції між суб'єктами за допомогою основних форм взаємодії, які відповідають формам професійної взаємодії соціального педагога в процесі роботи із сім'ями. Відповідно до другого метапринципу, інтенсивність професійної підготовки повинна досягатися за рахунок організації двох типів занурення учасників в діяльність в рамках тренінгу – занурення так би мовити „каскадного” характеру: первинне – в навчальну діяльність і вторинне – в професійну діяльність спеціаліста, працюючого із сім'ями. Метапринцип подієвості вказує на необхідність наповнення тренінгу подіями, які повинні формувати в учасників тренінгу позитивний образ професійного майбутнього для спеціаліста, взаємодіючого із сім'єю, а також забезпечувати смыслопошуковий процес, який сприятиме професійно-особистісному розвитку майбутніх соціальних педагогів.

Таким чином, на основі детального розгляду головних тренінгових принципів, ми можемо сформулювати другу педагогічну умову професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із сім'єю як застосування в процесі професійної підготовки спеціалістів тренінгової технології навчання, яка базується на метапринципах суб'єктної взаємодії, інтенсивності та подієвості.

Безумовно, представлена нами стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми щодо використання тренінгової технології навчання в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. Найближчі

перспективи подальшого дослідження обраної проблеми ми вбачаємо в визначенні умов та варіантів застосування тренінгів в навчальному процесі, розробці тренінгових програм, розгляду можливостей включення тренінгових фрагментів до структури традиційних лекційних на практичних занять тощо.

Література

- 1. Абульханова-Славская К. А.** Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. труды / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 1999. – 224 с.
- 2. Ефремова Т. Ф.** Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 1996. – 637 с.
- 3. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН; Институт русского языка им. В.В.Виноградова / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
- 4. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. школа, 1991. – 207 с.
- 5. Формирование учебной деятельности студентов /** под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
- 6. Ибрагимов Г. И.** Формы организации обучения в педагогике и школе / Г. И. Ибрагимов ; Рос. акад. образования, Ин-т сред. спец. образования. – Казань : Ин-т сред. спец. образования, 1994. – 226 с.
- 7. Гурина Р. В.** Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах / Р. В. Гурина ; Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск : УлГУ, 2004. – 290 с.
- 8. Остапенко А. А.** Концентрированное обучение: модели образовательной технологии / А. А. Остапенко // Школьные технологии. – 1999. – № 5. – С. 116 – 154.
- 9. Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация „Логос”, 1999. – 272 с.
- 10. Вачков И. В.** Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учебное пособие / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
- 11. Жуков Ю. М.** Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. – М. : Гардарики, 2004. – 237 с.

Луганцева О. Г. Тренінгова технологія навчання в професійній підготовці соціальних педагогів до роботи із сім'єю.

Статтю присвячено обґрунтуванню застосування тренінгової технології навчання в професійній підготовці соціальних педагогів до роботи із сім'єю в якості педагогічної умови, що забезпечуватиме підвищення ефективності процесу підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних педагогів до роботи із сім'єю, тренінгова технологія навчання, педагогічна умова, метапринципи суб'єктної взаємодії, інтенсивності та подієвості.

Луганцева О. Г. Тренинговая технология обучения в профессиональной подготовке социальных педагогов к работе с семьей.

Статья посвящена обоснованию применения тренинговой технологии обучения в профессиональной подготовке социальных педагогов к работе с семьей в качестве педагогического условия, обеспечивающего повышение эффективности процесса подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных педагогов к работе с семьей, тренинговая технология обучения, педагогическое условие, метапринципы субъектного взаимодействия, интенсивности и событийности.

Lugantseva O. G. The training technology indoctrination in social pedagogues' professional training for work with a family.

The article's devoted to the problem of improvement of social pedagogues' professional training for work with a family by application of training technology indoctrination.

Keywords: social pedagogues' professional training for work with a family, educational conditions, training technology indoctrination, metaprinciple of subject interaction, metaprinciple of intensity, metaprinciple of eventfulness.

УДК [378.011.3-051:36]:379.8

Максимовська Н. О.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ АНІМАЦІЙНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ХАРКІВСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ АКАДЕМІЇ КУЛЬТУРИ)

Динаміка сучасного суспільного розвитку зумовлює активізацію наукових досліджень в гуманітарній сфері, зокрема в соціальній педагогіці, з метою підготовки фахівця нової генерації, здатного у своїй діяльності мотивувати особистість до саморозвитку та реалізації позитивного потенціалу. У суспільстві, що трансформується, є потреба в особистостях, вихованих для майбутнього, для нових соціокультурних умов, але традиційні виховні системи не завжди забезпечують створення непримусових умов для розкриття творчого потенціалу особистості, зокрема у сфері соціальної творчості. Таким чином, сучасна соціально-

педагогічна практика, як механізм педагогічного вдосконалення соціального простору, потребує підготовки спеціаліста, який може створювати умови для розвитку суто людських якостей особистості, вдихати життя у процеси взаємодії між людьми та групами на всіх рівнях соціального середовища. Відтак, майбутніх соціальних педагогів необхідно готувати до здійснення анімаційно-дозвіллевої діяльності в галузі соціального виховання.

Підготовку фахівців до здійснення анімації розглядали Л. Волик, В. Кірсанов, Т. Лесина, І. Шульга. Дозвілля як простір для позитивного соціального розвитку особистості досліджували Р. Азарова, А. Воловик, В. Дуліков, Д. Шамсутдінова та інші науковці. Можливості анімації щодо подолання окремих соціально-педагогічних проблем вивчали Т. Дедуріна, Л. Сайкіна, Л. Тарасов та інші. Однак, на наш погляд, досі бракує ефективної моделі підготовки фахівців-аніматорів, які здатні виконувати професійні соціально-педагогічні обов'язки та продуктивно працювати в сфері дозвілля.

Відтак, метою статті є визначення основних аспектів підготовки соціальних педагогів до здійснення анімаційно-дозвіллевої діяльності. Завдання: схарактеризувати анімаційний напрям роботи соціального педагога, окреслити специфіку підготовки соціального педагога-аніматора в Харківській державній академії культури (ХДАК), надати характеристику навчальним дисциплінам, які викладаються з метою підготовки фахівця-аніматора в сфері дозвілля.

Останнім часом увагу вчених привертає анімаційний (animation – оживлення, одухотворення) напрям педагогічної, соціокультурної, соціально-педагогічної діяльності. Підвищення інтересу до такого виду фахової практики цілком виправдано тим, що триває пошук нових моделей педагогічного вдосконалення процесу розвитку особистості в соціальному просторі. Відразу зауважимо, що використовуватимемо поняття анімації, яке позначає процес, що пов'язаний з гуманізацією соціального життя, надиханням особистості, стимулюванням її до саморозкриття, тобто з педагогічним, зокрема соціально-педагогічним, змістом.

Однак, саме поняття „анімація” залишається не визначеним, що об'єктивно зумовлено його новітністю у вітчизняній науці, а отже й теоретичною несталістю. Наразі соціальна та соціокультурна анімація між собою практично не розрізняються. Наприклад, у словнику термінів педагогіки дозвілля надається наступне визначення: „Анімація соціальна – (соціокультурна анімація) – особливий різновид соціально-культурної діяльності суспільних груп та окремих індивідів, яка ґрунтується на сучасних технологіях (соціальних, педагогічних, психологічних, культурологічних та інших), що забезпечують подолання соціального та культурного відчуження” [5, с. 4]. Таке трактування, з одного, боку розширює розуміння анімації завдяки акцентуванню на міжгалузевій

технологізації, з іншого, звужує, оскільки охоплює лише один напрям анімаційної діяльності (подолання відчуження).

У цьому ж джерелі „аніматор – це фахівець, що виконує анімаційну роботу; аніматори здебільшого волонтери, ентузіасти, що працюють на добровільних засадах у вільний від роботи час” [5, с. 4]. Не можна погодитися з тим, що таку важливу за своїми результатами, технологічно зумовлену, соціально відповідальну фахову діяльність здійснюють тільки аматори. Відтак, підготовка спеціаліста в сфері анімації є актуальним завданням.

Соціокультурна та педагогічна анімації не є тотожними. Л. Волик педагогічну анімацією розуміє як складову частину теорії соціальної педагогіки і дозвілєвої педагогіки, що залишається при цьому цілком самостійною сферою знання [1, с. 9]. Предметом педагогічної анімації, на думку автора, є „теорія і методика роботи педагога в умовах вільного часу з дітьми, які перебувають у проблемній ситуації” [1, с. 9]. З приводу вищевказаного зазначимо, що таке трактування предмету педагогічної анімації суперечить сучасному розумінню як педагогіки, так і соціальної педагогіки. Якщо анімація складова цієї наукової галузі, то за логікою дослідника педагогіка є компонентом соціальної педагогіки в досить вузькому розумінні (об’єктом є дитина, а не людина на протязі життя і тільки у складних життєвих обставинах). Доцільніше, на наш погляд, розглядати як вихідну педагогічну науку, соціальну педагогіку як її галузь, що досліджує процес соціального виховання, а анімацію – напрям соціально-педагогічної діяльності та засіб соціального виховання.

Під моделлю підготовки майбутніх педагогів до анімаційної діяльності Л. Волик розуміє „органічне поєднання системоутворюючих зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов формування в студентів готовності до цього виду діяльності, спрямованих на розвиток інтегральних підсистем професійного розвитку та самореалізації особистості майбутнього фахівця” [1, с. 12]. Дійсно, підготовка фахівця має базуватися як на внутрішніх мотивах професійної діяльності, так і на умовах, що створюються для ефективної самореалізації та саморозвитку спеціаліста.

Вивчаючи досвід підготовки аніматорів у Франції, де це явище дуже розвинуто, В. Кірсанов вказує на те, що аніматор – це: кваліфікований працівник соціовиховної анімації, функції якого полягають у розвитку виховного, культурного та спортивного потенціалу людини; спеціаліст соціальної галузі, який допомагає задовольнити потреби, бажання й запити різних соціальних верств населення; агент культурної та громадської діяльності, покликаний підвищувати суспільну свідомість, покращувати життя громади, розвивати культурну демократію [3; 6, с. 342].

Таке розуміння наближає до розуміння анімації як напряму соціально-педагогічної діяльності. У цьому зв’язку доцільно звернутися до дослідження Т. Лесіної, яка здійснила структурно-компонентний

аналіз поняття „анімаційна діяльність соціального педагога”, визначила її як „напрямок соціально-педагогічної діяльності спеціаліста, спрямованої на реалізацію фахово обґрунтованих дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, сприяння інтеграції людей у соціокультурний простір через залучення їх до просоціальної діяльності” [4, с. 171].

Стосовно анімації в сфері дозвілля, якою здебільшого займається соціальний педагог, то дозвілля – це сфера соціального буття, в якій особистість здійснює власний вибір, визначається щодо культурних уподобань. Сфера дозвілля надає можливість вільного вибору. Від того, якою діяльністю вона заповнена, залежать розвиток людини, реалізація її творчого потенціалу та соціальної активності. Якщо дозвілля створює обличчя соціального простору, то анімація вдосконалює його. В дозвіллі через анімацію створюється „людина культури”, що здатна до самоактивності та може залучити інших людей до просоціальної діяльності.

Отже підготовка фахівця-соціального педагога до здійснення анімації є відповідальним завданням для ВНЗ. У Харківській державній академії культури (ХДАК) в процесі підготовки соціальних педагогів розроблено варіативну частину навчального плану з профілізації „Анімаційна діяльність”, запропоновано серед інших вивчення дисциплін „Соціальна педагогіка дозвілля” та „Технології анімаційної діяльності соціального педагога в сфері дозвілля”. Зважаючи на те, що соціальний педагог виконує свої функції (гностичну, комунікативну, організаторську, діагностичну, прогностичну, посередницьку, охоронно-захисну, попереджувально-профілактичну, соціально-терапевтичну, корекційно-реабілітаційну), виходячи з професійних характеристик соціального педагога, під час підготовки перед ним ставляться зокрема наступні завдання. Під час опрацювання теоретичних першоджерел при підготовці до практично-семінарських занять застосовувати порівняльний аналіз понять „анімаційна діяльність”, „соціальна анімація”, „соціокультурна анімація”, „соціально-педагогічна анімація”; шляхом інтеграції попередніх знань, вміти будувати змістовну модель анімаційно-дозвіллевої діяльності, покладаючи в основу певний критерій (наприклад, фінансування, або рівень її організації в соціумі, рівень соціальної активності особистості тощо); постійно відстежувати, адаптувати та презентувати у фаховій періодичній літературі матеріал щодо використання анімаційно-дозвіллевих засобів у плануванні, прогнозуванні та реалізації завдань соціального виховання; з метою забезпечення вільного розвитку особистості шляхом самоаналізу результатів взаємодії з навколишнім середовищем, використовуючи дидактичні матеріали, у процесі практичних занять вміти визначати провідні компоненти навколишнього середовища, що впливають на процес організації анімаційно-дозвіллевої діяльності, сутність анімаційної діяльності різних соціальних інститутів; шляхом використання інтерактивних методів навчання (мозковий штурм, метод

кейсів) виявляти провідні організаційні аспекти соціально-педагогічної анімації, здобувати вміння керуватися знаннями з організації анімаційної діяльності в практичній діяльності; задля поглиблення професійних знань та навичок в сфері анімації дозвілля вміти планувати стратегічні та тактичні аспекти організації анімаційної діяльності в різних установах та соціальних інститутах (сім'я, школа, табір, виробництво, офіс), у відкритому соціумі; під час практикумів базуючись на фахових знаннях, що засвоєні раніше, добирати доцільні методи і форми анімаційної діяльності, враховувати ресурси та специфіку їх застосування з в конкретних соціокультурних умовах та інші.

Курс „Соціальна педагогіка дозвілля” складається з наступних змістовних модулів: „Теоретичні основи соціальної педагогіки в сфері дозвілля”, „Специфіка соціально-педагогічної діяльності в сфері дозвілля”, „Педагогізація середовища засобами дозвіллевої діяльності”, „Анімаційно-дозвіллева діяльність соціального педагога”. Під час оволодіння знаннями, формування умінь та навичок студенти засвоюють наступні теми: „Специфіка організації анімаційно-дозвіллевої діяльності в зарубіжних країнах”, „Соціальне виховання засобами дозвіллевої діяльності”, „Корекція та реабілітація соціально-педагогічних проблем особистості у сфері дозвілля”, „Діяльність соціального педагога в соціокультурній сфері” та інші.

Дисципліна „Технології анімаційної діяльності соціального педагога в сфері дозвілля” передбачає зокрема такі модулі: „Класифікація технологій анімаційної діяльності в сфері дозвілля, специфіка, характеристика”, „Анімаційно-дозвіллева діяльність засобами мистецтва”, „Анімаційно-дозвіллева діяльність різних соціальних інститутів”, „Організація волонтерської діяльності в сфері дозвілля”. Серед тематики лекційних та практичних занять ключовими є: „Ресурси та специфіка реалізації технологій анімації дозвілля”, „Анімаційно-рекреаційні технології в сфері дозвілля”, „Анімаційно-дозвіллева діяльність у відкритому соціумі”, „Постановка анімаційно-дозвіллевих програм в процесі соціально-педагогічної діяльності”, „Інноваційні технології організації анімації в сфері дозвілля”.

Окрім теоретико-практичної аудиторної підготовки передбачається проведення практикуму з дисципліни „Технології анімаційної діяльності соціального педагога в сфері дозвілля”. До того ж майбутні соціальні педагоги вивчають курс „Соціально-педагогічні дослідження проблем анімаційно-дозвіллевої діяльності”, що дозволить їм стати дослідниками й виявити перетворюючі можливості соціально-педагогічної діяльності через анімаційно-дозвіллеву діяльність.

Родзинкою підготовки фахівців у сфері анімації дозвілля є викладання курсів за вибором серед яких: „Анімаційно-дозвіллева діяльність з дітьми та підлітками”, „Акмеологічні засади сімейного життя”, „Фандрайзинг в анімаційно-дозвіллевій діяльності соціального педагога”, „Анімаційно-дозвіллева діяльність в територіальній громаді”

та інших. Практична підготовка здійснюється на базах практик, які уможливають безпосередню участь студентів у реалізації анімаційно-дозвілєвої діяльності.

Таким чином, в ХДАК готуються фахівці з урахуванням специфіки цього ВНЗ. Соціальні педагоги, що виходять з академії культури, вирізняються за можливостями професійної реалізації в анімаційно-дозвілєвій діяльності, спроможні удосконалювати соціально-педагогічну діяльність застосовуючи анімацією в сфері дозвілля. У зв'язку з розробкою нового напрямку підготовки фахівців-соціальних педагогів, перспективою є вивчення ефективності запропонованих курсів з напрямку підготовки „Анімаційна діяльність”, корекція змісту та форм навчання залежно від результатів та впровадження нових актуальних курсів за вибором.

Література

1. Волик Л. Модель підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до анімаційної діяльності / Л. Волик // Шлях освіти. – 2009. – № 3. – С. 10 – 14. **2. Волик Л.** Анімація як нове явище вітчизняної педагогічної науки / Л. Волик // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 6 – 9. **3. Кирсанов В. В.** Класифікація функцій і підготовка кадрів соціокультурних аніматорів у французькій культурології дозвілля (60 – 90-ті роки) / В. В. Кирсанов // Вісник Книжкової палати. – 2000. – № 5. – С. 23 – 31. **4. Лесина Т. М.** Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. наук : 13.00.05. – К., 2009. – 253 с. **5. Педагогика досуга :** терминологический словарь / сост. О. Н. Хахлова. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2007. – 50 с. **6. Петрова І. В.** Дозвілля в зарубіжних країнах / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2008 – 408 с. **7. Шульга І.** Опыт педагогической анимации в практике социального воспитания за рубежом / И. Шульга // Социальная педагогика : деловой журн. для соц. работников и педагогов. – 2008. – № 4. – С. 90 – 93.

Максимовська Н. О. Фахова підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення анімаційно-дозвілєвої діяльності (на прикладі Харківської державної академії культури).

У статті розглядається специфіка підготовки соціальних педагогів до здійснення анімаційної діяльності в сфері дозвілля, аналізується зміст основних навчальних дисциплін, що передбачені для поглибленого вивчення, наводиться орієнтовна тематика лекційних та практичних занять.

Ключові слова: анімація, анімаційно-дозвілєва діяльність, сфера дозвілля, модель підготовки.

Максимовская Н. О. Профессиональная подготовка будущих социальных педагогов к осуществлению анимационно-досуговой деятельности (на примере Харьковской государственной академии культуры).

В статье рассматривается специфика подготовки социальных педагогов к осуществлению анимационной деятельности в сфере досуга, анализируется содержание основных учебных дисциплин, которые предлагаются для углубленного изучения, приводится ориентировочная тематика лекционных и практических занятий.

Ключевые слова: анимация, анимационно-досуговая деятельность, сфера досуга, модель подготовки.

Maksimovskaya N. O. Professional preparation of future social teachers for realization of animation-recreational activity (on example of Kharkiv National Academy of Culture).

The article describes the specifics of preparation of social teachers for realization of animational activity in the recreation sphere, analyzes the content of basic educational disciplines, presented for deeper study, shows the directional thematic of lectural and practical lessons.

Key words: animation, animation-recreational activity, recreation sphere, preparation model.

УДК [37.091.12.011.3-051:36]:316.628

Перейма В. В.

РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Соціально-економічні і політичні перетворення в Україні призвели до такого стану суспільства, який можна вважати перехрестям, де незалежність, демократія, входження у світове співтовариство цивілізованих держав зіткнулись з негативними аспектами нової економічної дійсності – корупцією, соціальною незахищеністю, незадовільним медичним обслуговуванням, не тільки дорослі, а й діти переживають непростий період соціальної адаптації до нестабільних та суперечливих процесів у суспільстві. Наслідками соціальної дезадаптації все частіше стають дитячі злочинність, проституція, алкоголізм, наркоманія, нервово-психічні відхилення.

Сьогодні проблема соціальної дезадаптації є предметом дослідження в соціології, психології, педагогіки. У педагогічній науці дослідженню прояву дезадаптації різних категорій дітей і молоді присвятили свої праці Ю. Александровський, Ф. Березін, Л. Дзюбко, С. Коношенко, Н. Максимова, Л. Міщик, О. Новікова, І. Сабазнадзе та ін.

Проте проблема розв'язання дитячої конфліктності у навчально-виховних взаємовідносинах залишається актуальною.

Саме тому метою статті є висвітлення проблеми успішного подолання педагогами міжособистісних конфліктів, що виникають між соціально дезадаптованими учнями та оточенням.

Гуманізація навчально-виховного процесу вимагає від педагогів відмовитися від традиційних педагогічних реакцій на порушення дезадаптованими дітьми порядку і режиму, які визначалися репресивністю і не запобігали розв'язуванню конфліктів. Вжити репресивність дуже складно. Через загострення міжособистісних протиріч з вихованцями багато педагогів не бачать іншого виходу, крім застосування покарань. Але мета педагога як вихователя і керівника полягає не в тому, щоб отримати перемогу, нав'язати дитині своє рішення, а, навпаки, укріпити її волю і розум, пробудити добрі почуття. Безконфліктна педагогіка вимагає від педагога творчого підходу, високої комунікативної компетентності, подолання стереотипів авторитарної педагогіки [2].

Враховуючи можливість психологічних втрат, емоційних зривів у дезадаптованих дітей, досвідчений педагог у крайніх випадках вступає з ними в конфронтацію. Часті зіткнення з вихованцями – серйозний показник низької педагогічної культури. Переживання і осмислення гострих комунікативних ситуацій виступають передумовою удосконалення психолого-педагогічної культури педагога. Культура вирішення міжособистісних конфліктів має в першу чергу виховне, але крім того і важливе дидактичне значення. Так, закордонні вчені пов'язують високу результативність японської системи освіти з умінням вчителів уникати зіткнень з дітьми, знаходити в проблемних ситуаціях компромісні рішення [6, с. 23].

К. Платонов дає таке визначення поняттю „конфлікт”: конфлікт – це вид спілкування, в основі якого лежать реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні в різній мірі усвідомлені суперечності в цілях особистостей, що спілкуються, при спробах їх вирішення на фоні гострих емоційних станів [5, с. 74]. Існує багато інших визначень конфлікту, і всі вони підкреслюють наявність протиріччя, яке приймає форму суперечності.

Педагогічний конфлікт є складний процес, який виявляється у різних формах і має різні наслідки.

До основних форм конфліктної поведінки дезадаптованих вихованців можна віднести: зухвалі дії і вчинки (неслухняність, грубість, порушення дисципліни); некоректне вираження незгоди; різка критика вчинків і дій педагога; скрите протистояння (ігнорування педагогічних вимог, пропуск занять); пасивний протест (сльози, мовчазне відчуження); провокаційні дії і вчинки („каверзні питання”, вчинки з метою докучити педагогу).

Відомо, що ініціатором педагогічного конфлікту може виступати не лише дезадаптований вихованець, а й сам соціальний педагог. Його конфліктогенні прояви також відрізняються різноманітністю: попрання достоїнства, грубість, наклеювання ярликів; публічна компрометація дитини; прямий диктат („Я сказав, значить, так і роби”); залякування („Ти дуже пожалкуєш про це!”) та багато інших.

Наведений вище перелік достатньо типових конфліктогенних вчинків є порушенням принципів педагогічної етики, невмінням будувати навчально-виховні взаємовідносини на ненасильницькій рівнопартнерській основі.

Конфліктогенна поведінка педагога представляє небезпеку не лише тому, що веде до загострення взаємовідносин з дітьми. Образ дій, вчинки наставника сприймаються ними як допустима модель поведінки дорослими, що карають, виробляє звичку до насилля у дітей [4, с.53].

Щоб цього не трапилося, соціальному педагогу необхідно бути вимогливим і терплячим, принциповим і гнучким, об'єктивним і доброзичливим. Відповідальність за негативні наслідки конфліктів лежить на спеціалісті. Безумовна повага до особистості дитини, адекватний рівень самоповаги, самоаналіз і самоконтроль – необхідні передумови формування навичок ефективної поведінки педагога у конфліктних ситуаціях.

В. Журавльов виділяє три типи конфліктогенних ситуацій [1, с. 99]:

- конфлікти діяльності, що виникають у зв'язку з виконанням навчальних завдань, успішністю, позашкільною діяльністю;
- конфлікти поведінки (вчинків), що виникають через порушення учнями правил поведінки на заняттях, а також за межами учбового закладу;
- конфлікти відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин учнів і викладачів у сфері їх спілкування у процесі педагогічної діяльності.

В залежності від того, наскільки ефективним буде управління, наслідки конфлікту стануть позитивними або негативними. Це в свою чергу вплине на виникнення наступних конфліктів.

Подолання конкретного конфлікту – не самоціль, а черговий етап у самовдосконаленні системи взаємовідносин і особистого розвитку дезадаптованих вихованців. Лише єдність стратегії і тактики забезпечує оптимальний вибір технології управління педагогічними конфліктами.

Можна вважати доцільною типологію стратегій управління конфліктами, яка запропонована американськими вченими Р. Блейком і Д. Моутрном [6, с. 125]. Якщо взяти за основу їх концепцію, можна виділити наступні педагогічні стратегії управління міжособистісними конфліктами: пристосування, відвертання, відступ, компроміс, співробітництво, домінування. Розглянемо особливості їх прояву в конфліктній взаємодії.

1. Пристосування до індивідуальної своєрідності соціально дезадаптованих вихованців забезпечує міжособистісну гармонію. Згідно цієї стратегії соціальному педагогу необхідно приймати дезадаптовану дитину такою, якою вона є, – в'ялою і рухливою, врівноваженою і запальною, впертою і поступливою. Суть пристосування полягає в багатосторонній орієнтації педагога в ситуації спілкування і адаптації до комплексу особистих проявів цих вихованців.

Австралійські вчені Х. Корнеліус і Ш. Фейр зазначають, що спілкування з такими вихованцями вимагає від педагога знань їх болючих точок і гнучкої тактики, вміння своєчасно знімати емоційне напруження, вміння передбачати конфлікти, слідкувати за появою конфлікту [3, с. 37].

2. Соціальний педагог, який притримується стратегії відвертання, намагається відійти від конфлікту. Ця стратегія може бути використана, якщо предмет розходження не має для педагога великої цінності, якщо ситуація може вирішитися сама собою, якщо зараз немає умов для ефективного вирішення конфлікту, але через деякий час вони з'являться. Спонтанно виникаюча агресивність нейтралізується підкресленою витримкою педагога, вмилім відвертанням уваги від проблеми. Несподівані реакції – жарт, демонстративне мовчання – діють на „бунтаря” більш протверезуючи, ніж нотація і дисциплінарні санкції.

3. Стратегія відступу. Інколи соціальний педагог помиляється в своїх рішеннях, в інтерпретації поведінки вихованця, тлумаченні його намірів. Своєчасний відступ, відмова від вибраної тактики, визнання своєї помилки, випереджаюча самокритичність, знімають напруження. Крок назад, який робить педагог, запобігає ескалацію напруження.

4. Компроміс. Цей стиль характеризується прийняттям точки зору іншої сторони, але лише до певної міри. Здібність до компромісу в педагога високо ціниться, так як зменшує недоброзичливість і дозволяє відносно швидко вирішити конфлікт. За рахунок часткових втрат соціальний педагог виграє в головному. На особистому прикладі педагога дезадаптовані діти вчаться культурі узгодження своїх інтересів з потребами і бажаннями інших.

5. Домінування. Педагог намагається заставити вихованця прийняти свою точку зору, його не цікавить думка інших. Цей стиль пов'язаний з агресивною поведінкою, для впливу на дітей тут соціальний педагог використовує владу, основану на пригніченні. Цей стиль може стати ефективним у надзвичайних обставинах, наприклад у ситуаціях загрози психічному або фізичному здоров'ю дітей.

Оскільки домінування приваблює негайністю педагогічного ефекту, багато педагогів зловживають цим способом управління конфліктом. Зловживання цією стратегією обертається репресивністю педагога, коли за будь-яким порушенням режиму ідуть слідом педагогічні санкції. На думку психологів, тяжіння до власних рішень видає байдужість до міжособистісних відносин [6, с. 101].

6. Співробітництво. При цій стратегії педагог і дитина визнають право один одного на власну думку і готові її зрозуміти, що дає їм можливість проаналізувати причини суперечності і знайти прийнятний для всіх вихід. Соціальний педагог, який спирається на співробітництво, не намагається досягти своєї мети за рахунок інших, а шукає вирішення проблеми.

Отже, з метою успішного подолання міжособистісних конфліктів педагогам необхідно приймати кожне непорозуміння з соціально дезадаптованими дітьми як серйозну психолого-педагогічну проблему, необхідно творчо підходити у виборі технології управління конфліктом, враховувати індивідуальні, вікові особливості вихованця, рівень його культури, актуальний емоційний стан, схильність дитини до невротичних реакцій, об'єкт конфлікту і умови його протікання, особисті психологічні і професійні можливості педагога і рівень його авторитетності. Перспективними завданнями досліджень у цьому напрямку нам вбачається формування в педагогів особистісних рис характеру, професійних знань, умінь і навичок, необхідних для попередження і подолання серед соціально дезадаптованих дітей міжособистісних конфліктів.

Література

1. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии / Журавлев В. И. – М. : Рос. пед. об-во, 2005. – 184 с. **2. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С. В. Коношенко. – Слов'янськ : Печ. двор, 2009. – 251 с. **3. Корнелиус Х.** Выиграть может каждый. Как решать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фейер. – М. : Академия, 1992. – 242 с. **4. Максимова Н. Ю.** Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками : метод. рек. / Н. Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с. **5. Платонов К. К.** Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Педагогика, 1984. – 174 с. **6. Спиваковская А. С.** Популярная психология для родителей : сборник / А. С. Спиваковская. – СПб. : Союз, 2007. – 154 с.

Перейма В. В. Розв'язання міжособистісних конфліктів у професійній діяльності соціального педагога.

У статті було розглянуто поняття „міжособистісний конфлікт”, проаналізовано основні форми прояву конфліктної поведінки соціально дезадаптованих учнів, обґрунтовано педагогічні стратегії управління міжособистісними конфліктами.

Ключові слова: конфлікт, соціально дезадаптовані учні, стратегія управління конфліктом.

Перейма В. В. Решение межличностных конфликтов в профессиональной деятельности социального педагога.

В статье были рассмотрены понятия „межличностный конфликт”, проанализированы основные формы проявления конфликтного поведения социально дезадаптированных учеников, обоснованы педагогические стратегии управления межличностными конфликтами.

Ключевые слова: конфликт, социально дезадаптированные ученики, стратегия управления конфликтом.

Perejma V.V. Decision the interpersonal conflict in professional work of the social teacher.

In article concepts „the interpersonal conflict” have been considered, the basic forms of display of disputed behaviour socially desadaptations pupils are analysed, pedagogical strategy of management by interpersonal conflicts are proved.

Keywords: the conflict, socially desadaptations pupils, strategy of management by the conflict.

Відомості про авторів

1. **Архипова Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
2. **Бартош Олена Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, завідувач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.
3. **Бєлецька Ірина Василіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
4. **Волобуєва Ніна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
5. **Докучаєва Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Золотова Ганна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
8. **Калько Р. М.** – викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Караман Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент; докторант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
10. **Коношенко Наталія Анатоліївна** – здобувачка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.
11. **Корнилова Анастасія** – магістрантка кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
12. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

13. **Кудашкіна Олена Зіновіївна** – старший викладач кафедри інформаційних технологій Української інженерно-педагогічної академії.
14. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
15. **Луганцева Оксана Геннадіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Максимовська Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
17. **Мартовицька Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
18. **Новікова Ольга Юріївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
19. **Павлюк Наталія Василівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Пахомова Олена Михайлівна** – викладач кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
21. **Перейма Володимир Васильович** – здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.
22. **Пігіда Віра Миколаївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Плотніков Сергій Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи Приазовського державного технічного університету.
24. **Проскурняк Олена Ігорівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
25. **Скоромна Олександра Павлівна** – асистент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Суханова Альона Євгеніївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
27. **Філіппов Юрій Миколайович** – директор Луганського обласного молодіжного центру праці, кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

28. **Харченко Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
29. **Цибулько Людмила Григорівна** – доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.
30. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальні за випуск:

к. п. н., доц. **Караман О. Л.**,

к. п. н., ст. викл. **Юрків Я. І.**

Здано до склад. 25.01.2011 р. Підп. до друку 25.02.2011 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 26,39. Наклад 200 прим. Зам. № 24.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

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

e-mail: alma-mater@list.ru

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