

# **ВІСНИК**

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 5 (240) БЕРЕЗЕНЬ**

**2012**

2012 березень № 5 (240)

# 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 № 6 від 27 січня 2012 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 **Лобода С. М.,**

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

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

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

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**

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

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення 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

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ

1.	<b>Аніщенко А. П.</b> Педагогічні умови формування молодіжних ініціатив у сучасних умовах глобального світу.....	6
2.	<b>Бондаренко В. В.</b> „Діти вулиці” як об’єкт соціально-педагогічної роботи.....	14
3.	<b>Костючек М. Ф.</b> Сучасний стан освітньо-виховної системи як чинник потрапляння дітей у ситуацію торгівлі людьми.....	20
4.	<b>Макаренко А. В.</b> Психолого-педагогічна характеристика вихованців закладів інтернатного типу.....	27
5.	<b>Рень Л. В.</b> Стан та проблеми організації профілактичної роботи з дітьми вулиці.....	36
6.	<b>Скоромна О. П.</b> Юне материнство як соціально-педагогічна проблема.....	46
7.	<b>Терновець О. М.</b> Соціальне сирітство як предмет міждисциплінарного дослідження.....	51
8.	<b>Цибулько Л. Г.</b> Психолого-педагогічна характеристика дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, підліткового віку як специфічної демографічної групи.....	61

### КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

9.	<b>Бадер В. І.</b> Педагогічні умови соціалізації студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	69
10.	<b>Кіш Н. В.</b> Психолого-педагогічні особливості формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів.....	76
11.	<b>Клочан Ю. В.</b> Особливості соціально-педагогічного консультування.....	85
12.	<b>Козубовська І. В., Бабинець М. М.</b> Невербальні засоби комунікації у професійній діяльності майбутнього менеджера.....	90
13.	<b>Харченко Л. П.</b> Етичні основи ділової бесіди як форми роботи соціального педагога.....	97
14.	<b>Юрків Я. І.</b> Вирішення соціально-педагогічних проблем обдарованих дітей.....	106

## **ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА**

15. **Белецька І. В.** Соціалізація підлітків засобами діяльності клубних об'єднань..... 116
16. **Доннік М. С.** Соціальне середовище як невід'ємна складова функціонування соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування..... 124
17. **Золотова Г. Д.** Соціокультурний розвиток як засіб профілактики адиктивної поведінки..... 129
18. **Ковальчук І. А.** Значення соціального середовища в процесі становлення особистості сім'янина..... 137
19. **Рогальська І. П.** Взаємодія дошкільників та молодших школярів у комплексі в контексті формування їхнього соціокультурного досвіду..... 142

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

20. **Непочатова М. Н.** Влияние самоотношения студента на его референтность..... 150
21. **Отрощенко Н. Л.** Формування й розвиток самосвідомості (потреби у самореалізації) у процесі профорієнтаційної роботи соціального педагога зі старшокласниками..... 157
22. **Рассказова О. І.** Діагностика соціальності учнів інклюзивної школи..... 166
23. **Фунтикова О. Д.** Анализ проблемы насилия в семье: психолого-педагогический аспект..... 175
24. **Хачатурьян Е. А.** Социально-психологическая дезадаптация подростков как фактор риска суицида..... 182

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ**

25. **Караман О. Л.** Організаційно-управлінська система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні..... 189
26. **Краснова Н. П.** Інформаційно-аналітичне забезпечення виховного процесу у виправному закладі..... 201
27. **Сідлецька В. О.** Методи вивчення особистості засудженого і педагогічного впливу на нього в процесі перевиховання..... 213

## **ПРАВОПОРУШЕННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

28.	<b>Мотунова Н. В.</b>	Соціально-педагогічні причини правопорушень неповнолітніх.....	219
29.	<b>Пліско Є. Ю.</b>	Сутність і причини підліткових правопорушень та злочинності.....	229
30.	<b>Стройна О. О.</b>	Протиправна поведінка неповнолітніх як соціально-педагогічна проблема.....	234
	<b>Відомості про автора</b> .....		242

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ**

УДК 316.353-053.6:37.013.78

**А. П. Аніщенко**

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОЛОДІЖНИХ ІНІЦІАТИВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОГО СВІТУ**

XXI століття висуває нові завдання в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства; відбувається прискорення процесів глобалізації та інформатизації, стрімко змінюються умови, що впливають на якість, сутність і складові процесу соціалізації особистості. Сьогодення вимагає засвоєння значно ширшого обсягу культури соціуму і соціального досвіду, а, отже, існує потреба і вищого рівня сформованості соціальних якостей особистості. Людина є найвищою цінністю саме тому, що шляхи розвитку людства пролягають не поза людиною, а в ній самій, через її вдосконалення [1].

Напередодні Всесвітнього економічного форуму в Давосі, який відбувся 25-29 січня 2012 р. 469 експертів – визначних науковців, політиків, бізнесменів підготували доповідь „Глобальні економічні ризики – 2012”, де проаналізували 50 головних загроз, з якими світ стикнеться в найближчі 10 років. Основні з яких є: безробіття молоді; нездатність властей забезпечити зростаючу кількість пенсіонерів; виникнення загрози „соціальному контракту” між владою та громадянами, що призведе до спаду світової економіки, розвитку протекціоналізму, націоналізму, популізму. Особливість сучасного моменту полягає в тому, що зазначені ризики будуть накладатись та підсилювати один одного [6]. Зазначені проблеми актуальні і для України.

У вересні 2011р. відбулася 8-а Ялтинська щорічна зустріч „Україна і світ: спільні виклики, спільне майбутнє”, організована „Ялтинською європейською стратегією”, де глави Європейських країн обговорювали кардинальні зміни, що відбуваються в сучасному світі. Президент Польщі в 1995-2005 рр. О. Квасневський, зазначив, що завдяки новим технологіям, світ стрімко змінюється, і особливо змінює життя молодого покоління; завдяки зростанню соціальної та політичної активності, молодь стає однією з провідних сил сучасного світу [8]. А. Гриценко, лідер партії „Громадянська позиція”, голова Комітету Верховної Ради України з питань національної безпеки і оборони зазначив, що жоден з існуючих міжнародних інститутів (ООН, ЄС, НАТО, Світовий банк) не здатен впоратися з глобальними проблемами та контролювати ситуацію [8]. Для існування та розвитку світу необхідні справжні лідери. Президент Держави Ізраїль Шимон Перес зазначив, що серйозні зміни

зазнає лідерство – як в приватному секторі, так і в державному. Він зазначив, що лідер в сучасних умовах, це не той, хто стоїть на вершині, а та людина, яка рухається вперед [8]. Таким чином, саме молодь гостро відчуває вплив світових проблем: зростання безробіття, напруження між державною владою та громадянським суспільством в забезпечення соціальних прав особистості. Прогресивні політичні діячі різних країн, наполягають на адекватних сучасним викликам часу, нових підходах в забезпеченні процесу соціалізації молоді: виховання справжніх лідерів; розвиток активності молоді через їх участь у розбудові громадянського суспільства. Тому сучасні умови розвитку людства вимагають від системи освіти підготовки соціально активних та соціально відповідальних особистостей, здатних приймати відповідальні рішення, проявляти соціально спрямовану ініціативу. Таким чином, формування суб'єктності молоді в процесі соціалізації стає перспективою світового розвитку, де соціальна ініціатива молоді є умовою розвитку глобального світу.

У сучасному проблемному світі, що безперервно трансформується, де суб'єкти соціалізації, виховані в інший час на інших цінностях, транслюють застарілий соціальний досвід і застаріле розуміння мети соціально-виховної діяльності, підвищення ефективності процесу соціалізації в сучасних умовах стає важливою державною справою.

Особливості процесу соціалізації в сучасних умовах інформаційного суспільства досліджували Ш. Амонашвілі, О. Беспалько, Н. Гавриш, Н. Лавріченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Л. Олиференко, А. Печчеї, П. Плотніков, А. Рижанова.

Аналіз літературних джерел і наукових досліджень дозволяє зробити висновок: проблема соціалізації молоді досить ґрунтовно досліджена, але формування молодіжних ініціатив, що сприяють ефективній соціалізації молоді у сучасних умовах глобального світу, розроблено недостатньо.

Метою статті є дослідження педагогічних умов формування соціальних молодіжних ініціатив, що сприяють ефективній соціалізації молоді в сучасному глобальному світі.

У 2003 р. Конгрес обшин і регіонів Європи затвердив рішення про ухвалення Європейської Хартії участі молоді в житті обшин і регіонів, де зазначено, що розвиток демократії, солідарності та добробуту нерозривно пов'язаний з активною участю молоді в ухваленні рішень та їх здійсненні на муніципальному і регіональному рівнях [4]. В Хартії визначені основні принципи участі молоді у суспільному житті: врахування інтересів молоді; організація освіти та навчання здійснюється в цілях підтримки соціальної активності молоді; в навчальних закладах усіх рівнів забезпечується сприяння засвоєнню правил участі у прийнятті сумісних рішень (самоврядування в навчальних закладах); озброєння молоді правовими знаннями; юридичне консультування [4].



У положеннях Хартії зазначається, що участь молоді у суспільному житті пов'язана з: умінням користуватись засобами комунікації; створювати соціальні проекти; усвідомлювати права на участь у прийнятті рішень і застосувати ці права на практиці у шкільному або студентському самоврядування; самостійним створенням молодіжних організації та прийнятті участі добровільній роботі [4].

Участь молоді в розбудові громадянського суспільства відбувається через відповідні структури. До завдань таких структур належить: створення умов для партнерства, діалогу між громадою та молоддю. Такою структурою є система громадських організацій. Молодіжні організації надають можливість молоді займатись тим, що їх цікавить, забезпечують інституалізацію молодіжних ініціатив; сприяють участі у прийнятті рішень, що стосуються життя громади, регіону; організують участь у законотворчій роботі; проектуванні. Місцева влада повинна сприяти та запропонувати молоді форум, на якому можна безперешкодно розповісти про свої турботи і потреби і висловити своє відношення, наприклад, до пропозицій властей і їх політичних обіцянок; надати молоді можливість внести пропозиції, адресовані громадам і регіонам; надати можливість властям ознайомитися з думкою молоді по певних питаннях; надати місце, де розробляються, відстежуються і оцінюються проекти, що стосуються молоді. Проведення форуму надає можливість для обговорень і консультацій з молодіжними союзами і об'єднаннями; полегшує участь молоді в інших дорадчих органах громад або регіону. Все це сприяє отриманню молоддю досвіду реальної демократії і суспільного управління, створює умови формування, та реалізації молодіжних ініціатив.

В Україні територіальна громаді та органи місцевого самоврядування найближче за всіх до молоді, вони повинні особливим чином стимулювати соціальну активність молоді, створюючи педагогічні умови ефективної соціалізації молоді. Саме в територіальній громаді відбувається просвіта молоді щодо основ демократії; виховання активності і відповідальності; сприяння накопиченню практичного соціального досвіду; забезпечення участі молоді у прийнятті рішень на місцевому рівні вже в юному віці, а не через багато років; сприяння соціальній інтеграції; отримання умінь на навичок надавати відповідь вимогам сучасного суспільства; створення відповідного культурного середовища, в якому інтереси молоді поважають.

Особливістю територіальної громади є те, що її членами стають автоматично, за ознакою проживання. Тобто, це жителі, об'єднані спільним проживанням на території, яка є ланкою адміністративно-територіального устрою держави, і наділені правом самоорганізації та місцевого самоврядування, ефективність якого багато в чому залежить від соціалізованості громадян. Специфікою територіальної громади як фактора соціалізації молоді є природно-кліматичні умови, концентрація великої кількості жителів на обмеженій території, диференціація

соціального і природного середовища, етнічна культура, складна система соціальної комунікації, місцеве самоврядування, неузгоджений соціальний контроль у співвідношенні з вимогами до саморозвитку особистості. Необхідно підкреслити, що серед значної кількості факторів соціалізації, територіальна громада може являти собою, за певних умов, соціально-виховну систему, спрямовану на соціальний розвиток мешканців громади через формування у молоді соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності, що, в свою чергу, сприяє розвитку територіальної громади.

З соціально-педагогічної точки зору, територіальна громада визначається як основний мезофактор соціалізації. Основною функцією територіальної громади стосовно дітей та молоді є соціалізуюча: здійснення соціального захисту, залучення до соціальної участі у життєдіяльності суспільства, застосування соціального контролю, забезпечення взаємопідтримки. Соціально-виховна сутність територіальної громади полягає в тому, що саме тут реалізуються всі найважливіші соціальні потреби особистості й інтегруються вплив зовнішніх чинників соціалізації: сім'ї, школи, групи однолітків, засобів масової комунікації, соціально-економічних умов, національної культури, через які, перш за все, усвідомлюється специфіка гендерних, вікових, національних, релігійних, політичних, економічних стосунків у сім'ї та суспільстві. Найближче соціальне оточення сприяє оволодінню системою ціннісних орієнтацій, засвоєнню соціокультурних знань, умінь, навичок, розуміння соціальних вимог, правил, формуванню власних очікувань від мікро- і мезосоціуму, навичок практичної життєдіяльності молоді у громаді. Ефективність соціалізації молоді залежить від узгодженості соціально-виховних впливів територіальної громади та прояву соціальної активності, відповідальності та ініціативи молоді у соціально-творчій діяльності за місцем проживання.

Як зазначав Г. Грізе, молодість – це соціокультурний феномен, який є похідним до історично-суспільних параметрів, молодь визначається тільки в рамках конкретного суспільства на конкретному історичному етапі розвитку у відповідності до соціокультурних факторів [5]. С. Холл характеризував юність як друге народження [5]. На думку І. Кона – молодь – соціально-демографічна група, що виділяється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального положення та обумовлених соціально-психологічними якостями. Молодість як визначена фаза, етап життєвого циклу за біологічними ознаками універсальна, але її конкретні вікові рамки, та пов'язаний з нею соціальний статус, мають соціально-історичну природу та залежать від суспільного устрою, культури та притаманних даному суспільству закономірностей соціалізації. [5]. Директор соціологічного інституту Венського університету Л. Розенмайер зазначав, що закінчення школи, правове повноліття, участь у виборах є більш важливими для молоді ніж біологічний вік [5]. Особливість молодості полягає в тому, що вона ще не

в повному обсязі досягла економічної активності, але, як стверджував К. Манхейм – молодь не прогресивна, не консервативна по своїй природі, вона потенція, яка готова до любого починання, молодь готова до інновацій [6]. Саме тому створення умов, що сприяють прояву просоціальної ініціативи молоді (на відміну від антисоціальної) складають мету та комплекс завдань соціально-педагогічної діяльності.

Молодь – це джерело поповнення трудових ресурсів, носій інтелектуального потенціалу, має велику соціальну та професійну перспективу, і „сучасне суспільство має відкрити молодь як об’єкт історії, як винятково важливий фактор змін, як носія нових ідей і програм, як соціальну цінність особливого роду” [3, 9].

Провідною діяльністю у юнаків є професійне самовизначення, основою для якого є необхідність зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомлювати себе членом суспільства, розуміти свої місце і призначення в житті. Все зазначене пов’язано з проявом соціальної ініціативи.

Ініціатива походить від латинського слова – „початок” [2]. Вона означає участь людини у різних сферах соціального життя, яка полягає в тому, що вона бере на себе вирішення завдання і стає її активним провідником. Ініціатива, будучи складовою суспільної дисципліни, проявляється у добровільній діяльності (на благо суспільства, класу, в особистих інтересах), у творчому ставленні до праці та прийнятих взірців поведінки (звичаїв, традицій). Міра ініціативи, яку суспільство здатне розвивати в людях, засвідчує, на скільки воно створює реальні передумови свободи людини і сприяє формуванню особистості [2]. Необхідно наголосити, що саме вищезазначене є соціальною ініціативою, що вимагає управління з боку професіоналів в галузі соціального виховання.

У моральному сенсі ініціатива характеризується тим, що людина бере на себе більше відповідальності, ніж цього вимагає дотримання загальноприйнятних норм [2].

Для формування та прояву соціальної ініціативи необхідна взаємодія людей, ефективність якої досягається завдяки соціально-педагогічній діяльності та соціальному вихованню, що має свого об’єкта – соціально активну особистість. Діяльнісний стан людини сприяє ефективній соціалізації, де соціальна активність є умовою соціальної, трудової рухомості, самодіяльності, ініціативи, що стимулюється підвищенням мотивації діяльності, досягненням високих результатів соціалізації особистості. Успішна соціалізація відбувається при умові високої активності особистості у колективній діяльності, так, що людина набуває прав та обов’язків; демократична організація діяльності створює виховне та освітнє середовище, що забезпечує поновлення соціально-культурних цінностей на особистісно-діяльнісній основі. Особливо цінною стороною соціалізації є формування здатності до самостійної, ініціативної, творчої діяльності щодо удосконалення соціуму та власної

особистості. Активність особистості має важливе культурологічне значення, оскільки вона визначає характер виховних відношень, рівень взаємодії об'єктів та суб'єктів соціального виховання.

Практична діяльність соціального педагога територіальної громади показує, що в сучасних умовах сім'я і школа виявляються неспроможними узгоджено діяти щодо формування ініціативної особистості. Це призводить до зниження авторитету батьків і педагогів у середовищі дітей та молоді. Навчальні заклади не повною мірою використовують нові форми реалізації виховного потенціалу дитячого та молодіжного руху. Недостатні сучасному етапу розвитку суспільства розвиток шкільного та студентського самоврядування потребує більш пильної уваги з боку дорослих щодо створення умов для прояву молоддю активності та ініціативи. Як правило самоврядування в школі та ВНЗ є заорганізованим та формальним. Той факт, що після закінчення школи, з числа молоді, можливо, не всі продовжать навчання, а значить на їх соціальний розвиток впливатиме в основному стихійна складова соціалізації, потребує створення додаткових заходів, певних педагогічних умов для формування молодіжних ініціатив.

Збільшення стихійної складовою процесу соціалізації молоді в умовах глобального світу, необхідність участі молоді у розбудові демократичного суспільства територіальної громади спонукає до створення адекватних педагогічних умов, здатних сприяти підвищенню ефективності процесу соціалізації молоді у територіальній громаді через формування у них відповідних соціальних якостей, що сприяють прояву ініціативи та активності.

На основі теоретичного дослідження особливостей інформаційного суспільства, психо-вікових особливостей молоді, специфіки впливу соціально-економічних умов, національної культури на процес соціалізації молоді визначена сукупність педагогічних умов формування молодіжних ініціатив у територіальній громаді: 1) координація діяльності соціальних педагогів територіальної громади, підпорядкованих різним відомствам, з метою ефективної соціалізації молоді, 2) створення відкритого соціально-виховного середовища „навчальний заклад – територіальна громада”, що мінімізує стихійну складову і зробить процес соціалізації молоді в територіальній громаді більш керованим, а в навчальному закладі – більш соціально орієнтованим, 3) організація соціального загартовування молоді: формування сукупності соціальних якостей (соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності) через реалізацію соціальних молодіжних ініціатив у територіальній громаді.

Перша педагогічна умова формування молодіжних ініціатив у територіальній громаді спрямована на координацію діяльності соціальних педагогів територіальної громади, підпорядкованих різним відомствам, суть якої полягає в системному організаційно-методичному забезпеченні діяльності соціальних педагогів щодо мобілізації

молодіжних ініціатив. Організаційне забезпечення досягається створенням територіального науково-методичного педагогічного центру та громадської організації соціально-педагогічної спрямованості. Методичний напрямок реалізується через розробку та впровадження навчальних планів для підвищення компетенції в галузі соціального виховання у територіальній громаді соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, педагогів-організаторів клубів за місцем, посадових осіб місцевого самоврядування територіальної громади.

Сутність другої педагогічної умови формування молодіжних ініціатив у територіальній громаді полягає у створенні відкритого соціально-виховного середовища „навчальний заклад – територіальна громада”, спрямованого на мінімізацію стихійних складових і забезпечення процесу соціалізації молоді у територіальній громаді більш керованими виховними впливами. Соціально орієнтоване педагогічне середовище навчального закладу і педагогізована територіальна громада є складовими відкритого соціально-виховуючого середовища „навчальний заклад – територіальна громада”, що ґрунтується на завданнях: не нашкодити в соціальному розвитку особистості і середовища; не принижувати гідність соціальних суб'єктів; сприяти набуттю нових соціальних знань, формувати нові уявлення про навколишнє соціальне середовище, засвоювати нові соціальні дії, формувати нові соціальні вміння, забезпечити професійне спілкування педагогів, залучення батьків та посадових осіб органів місцевого самоврядування до соціального виховання підростаючого покоління.

Педагогізації територіальної громади передбачає насичення виховним потенціалом місця проживання молоді, узгодження виховних впливів різних соціальних інститутів громади та педагогічне орієнтування діяльності посадових осіб місцевого самоврядування.

Третя педагогічна умова формування молодіжних ініціатив у територіальній громаді спрямована на розширення соціального досвіду молоді шляхом участі у практичних суспільно-корисних заходах територіальної громади для зміцнення таких соціальних якостей, як соціальна активність, соціальна відповідальність, толерантність. Соціальна активність визначається як здатність до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем для взаємовигідних соціальних відносин. Соціальна відповідальність є здатністю соціального суб'єкта турбуватися про наслідки власного впливу на соціальне середовище і морально-правовим відношенням до соціального оточення. Толерантність визначається як соціальне взаємовідношення, засноване на соціальному оптимізмі, терпимості, доброті та повазі заради позитивного соціальної взаємодії. Сформованість саме таких соціальних якостей молоді забезпечує соціальну спрямованість молодіжних ініціатив.

Реалізація соціальних ініціатив у соціальному житті молоді пов'язана з придбанням, нового для них, соціального досвіду,

входженням у нові багатогранні суспільні відносини; зі зростанням самостійності та активності на основі засвоєних соціальних цінностей, використанням нових видів діяльності.

В умовах глобалізації світу, специфіка якого полягає: в зростанні національної інформаційної системи; у розширенні можливості використання глобальної інформаційної мережі; у розширенні інформаційного сектору; у нівелюванні культурних традицій; у подовженні періоду дитинства; у збільшенні розриву між поколіннями; у прискоренні динаміки інститутів соціалізації, укоріненні психології споживання; появі нових науково-технічних винаходів, що змінюють навколишнє середовище кожні 5 – 10 років, та обтяжують процес соціальних змін та соціальної взаємодії, відбувається збільшення стихійної складової соціалізації, що призводить до ускладнення процесу соціалізації молоді. Для формування молодіжних соціальних ініціатив необхідно створювати систему соціального впливу на молодь через педагогічні умови, що дозволять молоді стати справжніми лідерами нового просоціального формату у складних умовах сучасного світу.

#### **Література**

- 1. Аурелио Печчеи.** Человеческие качества : электронный ресурс. – Режим доступа: [www.psychology.ru/lomonosov/tesises/ek.htm](http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/ek.htm) - 11к – Загл. с экрана. – Язык рус.
- 2. Головатий М. Ф.** Соціальна політика і соціальна робота: термінол.-понятійний слов. / М. Ф. Головатий, М. Б. Панасюк. – К. : МАУП, 2005. – 560 с.
- 3. Головатый Н. Ф.** Социология молодежи : курс лекций / Н. Ф. Головатый. – К. : МАУП, 1999. – 224 с.
- 4. Европейская Хартия участия молодежи в жизни общины и региона** (21 мая 2003 г.) : электронный ресурс. – Режим доступа: [http://sovet.fizteh.ru/materials/a\\_2pwlcp.html?xsl](http://sovet.fizteh.ru/materials/a_2pwlcp.html?xsl). – Загл. с экрана. – Язык рус.
- 5. Левикова С. И.** Молодежная субкультура : учеб. пособие / С. И. Левикова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 608 с.
- 6. Манхейм К.** Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М. Академия, 1994. – С. 445.
- 7. Global Risiks 2012** : электронный ресурс. – Режим доступа: [www.ostro.org/articles/article-342089/](http://www.ostro.org/articles/article-342089/) – Загл. с экрана. – Язык англ.
- 8. Материалы** по теме: Ялтинская конференция : электронный ресурс. – Режим доступа [http://lb.ua/tags/10637\\_yaltinskaya\\_konferentsiya.html](http://lb.ua/tags/10637_yaltinskaya_konferentsiya.html) – Загл. с экрана. – Язык рус.

#### **Аніщенко А. П. Педагогічні умови формування молодіжних ініціатив в сучасних умовах глобального світу**

У статті ми роздивились виклики глобального світу, проаналізували сутність молодіжних соціальних ініціатив, визначили педагогічні умови формування молодіжних ініціатив

*Ключові слова:* молодіжні ініціативи, молодь, соціалізація, територіальна громада, соціальна активність, соціальна відповідальність, соціальний педагог.

**Анищенко А. П. Педагогические условия формирования молодежных инициатив в современном глобальном мире**

В статье мы рассмотрели вызовы глобального мира, проведен анализ сущности молодежных инициатив, определены педагогические условия формирования молодежных инициатив.

*Ключевые слова:* молодежные инициативы, молодежь, социализация, территориальная громада, социальная активность, социальная ответственность, социальный педагог.

**Anishchenko A. P. Pedagogical conditions of formation of youth initiatives in modern global world**

The article discusses the challenges of global peace, the analysis of the essence of youth initiatives, identified educational conditions for the formation of youth initiatives.

*Keywords:* youth initiatives, youth, socialization, local community, social activity, social responsibility, social pedagogy.

УДК 37.013.42-053.2-058.51

**В. В. Бондаренко**

**„ДІТИ ВУЛИЦІ” ЯК ОБ’ЄКТ  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ**

За останні роки в нашій країні виникла гостра проблема: на вулицях опинились діти, які живуть на дахах багатоповерхівок, у будинках, які залишені, недобудовані чи напівзруйновані, у каналізаційних ямах, міських теплотрасах, під залізничними платформами, у підвалах, навіть у контейнерах для сміття. Їм небо як дах, земля як ліжко...

Проблеми „дітей вулиці”, причини зростання „дітей вулиці”, досліджуються в працях таких науковців, як О. Балакірева, О. Вакуленко, О. Денисюк [1], Т. Зайцевська [4], А. Капська [7], С. Лукашов [4] та інші.

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

Метою нашої статті є розкрити феномен „дітей вулиці” як об’єкту соціальної та соціально-педагогічної роботи. Для досягнення цієї мети ми з’ясуємо сутність поняття „діти вулиці”, визначимо різні категорії дітей, їхні психофізичні характеристики, з’ясуємо причини та види

асоціальної поведінки „дітей вулиці”; намітимо шляхи нашого подальшого наукового пошуку.

За визначенням Дитячого Фонду Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) „діти вулиці – це неповнолітні, для яких вулиця (у широкому розумінні слова, що містить і незайняте житло, і незаселені землі тощо) стала постійним місцем перебування” [2].

Безперечно, дане визначення не охоплює велику кількість варіантів існування дітей, які з різних причин опинилися на вулиці. Адже серед них є й такі, котрі мають домівку, батьків або близьких людей. У ряді країн паралельно функціонують два поняття: „діти, які працюють на вулиці” і „діти, які живуть на вулиці”. Іноді зустрічається таке поняття, як „діти, котрі живуть на вулиці разом зі своєю сім'єю”.

Також ЮНІСЕФ виділяє наступні категорії „дітей вулиці”:

- діти, які не спілкуються зі своїми сім'ями, живуть у тимчасових помешканнях (покинутих будинках тощо) або не мають взагалі постійного житла і кожен раз ночують у новому місці; їхніми першочерговими потребами є фізіологічне виживання і пошук житла (безпритульні діти);

- діти, які підтримують контакт із сім'єю, але через бідність, перенаселення житла, експлуатацію та різні види насилля (фізичне, сексуальне, психічне) проводять більшу частину дня, а іноді й ночі, на вулиці (бездоглядні діти);

- діти – вихованці інтернатів та притулків, які з різних причин утекли з них і перебувають на вулиці (діти, які перебувають під опікою держави) [4].

Збільшення кількості „дітей вулиці”, у першу чергу, зумовлено динамікою сімейного життя. Як зазначилося у доповіді ЮНІСЕФ Незалежній комісії з гуманітарних питань ООН у 1990 році „дитина потрапляє на вулицю через те, що її сім'я переживає кризу, і якщо ще не розпалася, то перебуває на межі розпаду” [3].

За останні 10-15 років кількість дітей, які більшу частину свого часу, у тому числі і нічного, перебувають на вулиці, набула великого масштабу [7].

Результати досліджень Державного інституту проблем сім'ї і молоді, проведених на замовлення Державного центру соціальних служб для молоді у 2002 році показали, що до „дітей вулиці” в Україні слід віднести наступні групи неповнолітніх [1]:

- безпритульні діти – діти, які не мають постійного місця проживання через втрату батьків, асоціально поведінку дорослих у сім'ї; діти, котрих вигнали з дому батьки;

- бездоглядні діти – діти, які мають визначене місце проживання, але вимушені перебувати на вулиці більшу частину дня, а іноді й ночі, в результаті неспроможності батьків або опікунів (родичів, бабусь, дідусів) матеріально забезпечувати їх; наявності психічних захворювань у батьків, байдужого ставлення останніх до виховання дітей;



- діти-утікачі із зовні благополучних сімей – діти, з високим рівнем конфліктності, патохарактерологічними особливостями розвитку;

- діти, які за своїми психологічними ознаками схильні до постійного перебування на вулиці; діти, позбавлені систематичної батьківської турботи; аутсайдери шкільних колективів; діти, з яскраво вираженими ознаками важковихованості, схильні до безцільного проведення часу;

- діти-втікачі з навчально-виховних закладів – діти, яких не влаштовують умови життя й виховання у цих закладах, які зазнали психологічного, фізичного або сексуального насилля у закладах інтернатного типу або притулках.

Ми розділяємо думку А. Капської, яка розглядаючи дітей вулиці як об'єкт соціальної роботи, вважає, що це діти, які офіційно не визнані позбавленими батьківської опіки, але фактично можуть бути визнані соціальними сиротами, оскільки батьки з певних причин належним чином не займаються їхнім вихованням. Поняття „діти вулиці” об'єднує в собі безпритульних і бездоглядних дітей [5].

Починаючи з 1997 року, в Україні проводився ряд досліджень із визначення основних характеристик „діти вулиці”, з'ясування їхнього стилю життя і потреб. Основними висновками досліджень, проведених на замовлення ЮНІСЕФ, закладів системи Державного комітету України у справах сім'ї і молоді, громадських і міжнародних організацій, є:

- більшість „дітей вулиці” – діти підліткового віку;
- значна частина „дітей вулиці” заробляє гроші самостійно, причому досить часто „робота” дає гарні прибутки, але є асоціальною: крадіжки, жебракування, надання сексуальних послуг та ін.;
- хлопчиків на вулиці більше, ніж дівчаток;
- надто часто „діти вулиці” проживають у нетипових для України сім'ях: без батьків або тільки без матері чи без батька;
- серед батьків таких дітей нерідко зустрічаються освічені люди, які мають постійну роботу;
- значна частина дітей вулиці має проблеми з батьками, найближчими родичами;
- „діти вулиці” часто зазнають експлуатації й насилля з боку ровесників і дорослих на вулиці та вдома;
- значний вплив на прискорення процесу переходу дитини до статусу „вуличної” має низьке матеріальне становище сім'ї;
- діти нерегулярно харчуються, часто голодують;
- „діти вулиці” вживають алкоголь, наркотики, нюхають клей, палять [1].

На жаль, у нашій країні не існує вичерпного визначення цієї категорії дітей, тому „діти вулиці” розглядається як неструктурований об'єкт: до нього належать діти, які залишились без батьківської опіки й

визначеного місця проживання; мають сім'ю, але перебувають протягом дня на вулиці; заробляють кошти жебракуванням і крадіжками; схильні до бродяжництва та інших видів асоціальної поведінки. Без сумніву, у різних категорій дітей існує різна мотивація виходу на вулицю.

Аналізуючи багатоваріантність шляхів виходу дітей на вулицю, можна дати наступне визначення поняття „діти вулиці”.

„Діти вулиці” – діти, які офіційно не визначені позбавленими батьківської опіки, але фактично можуть бути визнані соціальними сиротами, оскільки батьки з певних причин належним чином не займаються їхнім вихованням. Поняття „діти вулиці” об'єднує в собі безпритульних і бездоглядних дітей [5]; оливою ознакою, за якою дитину можна віднести до „дітей вулиці” є та, що більшу частину часу вони проводять саме там.

Основні психофізичні характеристики дітей, які формуються в умовах вулиці, визначаються раннім залученням дитини до жорстоких умов виживання. Більшість безпритульних дітей втратили сімейні зв'язки: були покинуті батьками або самі покинули сім'ю, котра не забезпечувала нормальних умов життя.

Усі наведені вище характеристики у більшій мірі притаманні дітям, які остаточно мешкають на вулиці, хоча на початкових етапах „виходу на вулицю”, вони мало відрізнялися від середньостатистичної української дитини [6].

За останніми статистичними даними в Україні виявлено: 20 тисяч безпритульних дітей, 23 тисячі неповнолітніх, позбавлених батьківської турботи, 12 тисяч дітей шкільного віку, які цього року не переступили поріг школи, 40 тисяч дітей, які поставлені на облік у службах у справах неповнолітніх [7].

Реальна ситуація в Україні свідчить, що проблема „дітей вулиці” з'явилася не вчора, але за різних умов вона розвивалася по-різному. Іноді важко навіть пояснити, що спонукає дітей залишати родину, школу, близьких людей і йти на вулицю. Проте, уже сьогодні можна стверджувати, що існує ряд факторів, які, в основному, дозволяють усвідомити, чому все частіше діти обирають такий ненадійний і часто небезпечний спосіб життя. Як відзначається в матеріалах ЮНІСЕФ, феномен вуличних дітей є симптомом надзвичайного соціального й економічного неблагополуччя у країні, а потім й у сім'ї [1].

За даними досліджень ЮНІСЕФ у рамках проекту „Діти вулиці” з'ясовано, що більшість дітей вулиці мають родину і пішли з дому через асоціальне поводження батьків:

- кожна третя дитина, що опинилася на вулиці, постраждала від жорстокого ставлення до неї в родині;
- третина дітей удома недоїдали;
- кожен другий з вуличних дітей уживає алкоголь і наркотики;
- серед дітей вулиці 10% – неписьменні, а інші мають рівень знань, що не відповідає віку дитини [7].

О. Карпенко було зроблено висновок, що до соціально-економічних умов появи „дітей вулиці”, слід віднести:

1. Загострення розбіжностей і конфліктів між батьками і дітьми.
2. Ослаблення роботи з організації дозвілля дітей за місцем їхнього проживання і навчання.
3. Погіршення матеріального становища значної частини населення України.
4. Збільшення незайнятих дітей і підлітків.
5. Послаблення відповідальності батьків за утримання і виховання дітей.
6. Економічна експлуатація дорослими дитячої праці (залучення до жебракування, крадіжок, махінацій тощо).
7. Негативні тенденції у засобах масової інформації, пропаганда насилля і легкого життя [7].

Аналізуючи працю О. Карпенко, ми виявили причини відмежування дітей від сім'ї, до яких слід віднести: безробіття одного чи одного з батьків; розлучення батьків; відсутність постійного місця роботи батьків чи залучення їх до так званого „човникового бізнесу”; відсутність постійного житла; асоціальний спосіб життя одного чи обох батьків; примушення дітей дорослими членами родини до жебракування; злочинні дії батьків; різноманітні форми насилля, спрямовані на дітей; раннє і / або позашлюбне материнство; неповна родина; новостворені родини [7, 276].

Таким чином, „діти вулиці” – це діти, які офіційно не визначені позбавленими батьківської опіки, але фактично можуть бути визнані соціальними сиротами, оскільки батьки з певних причин належним чином не займаються їхнім вихованням. До „дітей вулиці” учені відносять наступні категорії: безпритульні діти; бездоглядні діти; діти-утікачі із зовні благополучних сімей; діти, які за своїми психологічними ознаками схильні до постійного перебування на вулиці; діти-утікачі з навчально-виховних закладів. Основними причинами появи „дітей вулиці” є: загострення розбіжностей і конфліктів між батьками і дітьми; ослаблення роботи з організації дозвілля дітей за місцем їхнього проживання і навчання; погіршення матеріального становища значної частини населення України; збільшення незайнятих дітей і підлітків; послаблення відповідальності батьків за утримання і виховання дітей; економічна експлуатація дорослими дитячої праці (залучення до жебракування, крадіжок, махінацій тощо); негативні тенденції у засобах масової інформації, пропаганда насилля і легкого життя. До причин відмежування дітей від сім'ї належать: безробіття обох чи одного з батьків; розлучення батьків; відсутність постійного місця роботи батьків чи залучення їх до так званого „човникового бізнесу”; відсутність постійного житла; асоціальний спосіб життя одного чи обох батьків; примушення дітей дорослими членами родини до жебракування;

злочинні дії батьків; різноманітні форми насилля, спрямовані на дітей; раннє або позашлюбне материнство; неповна родина.

Подальше наше дослідження буде присвячено розробці технологій соціально-педагогічної роботи з даною категорією дітей.

### **Література**

**1. Балакірєва О. М.,** Вакуленко О. В., Денисюк О. М. Громадська думка : дослідження, аналіз, висновки / О. М. Балакірєва, О. В. Вакуленко, О. М. Денисюк. – К. : ДЦССМ, 2003. – 163 с. **2. Дети улицы :** что нужно знать для успешного управления проектом : метод. рек. – Великобритания : Unicef, 2002. – 56 с. **3. Доклад ЮНИСЕФ** Независимой комиссии по гуманитарным вопросам ООН. – Женева, 1990. – 116 с. **4. Лукашов С.,** Зайцевская Т. Социальная помощь детям улицы. Опыт работы проекта ЮНИСЕФ „ Дети улицы ” в Украине (1997 – 2000 гг.) : исследования и методические рекомендации / С. Лукашов, Т. Зайцевская. – К. : Логос, 2000. – 80 с. **5. Словник-довідник** для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К. : Логос, 2000. – 260 с. **6. Соціальна** робота : навч. посіб. – К. : Центр навч. літ-ри, 2005. – 328 с. **7. Соціальна** робота : технологічний аспект : навч. посіб. / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. літ-ри, 2004. – 352 с.

#### **Бондаренко В. В. „Діти вулиці” як об’єкт соціально-педагогічної роботи**

У статті розкривається поняття „діти вулиці”, аналізується сучасний стан проблеми існування дітей вулиці та дії соціальної політики держави, які спрямовані на подолання цього явища в українському суспільстві.

*Ключові слова:* діти вулиці, дитяча безпритульність, діти з девіантною поведінкою, вуличні діти, притулок.

#### **Бондаренко В. В. «Дети улицы» как объект социально-педагогической работы**

В статье раскрывается понятие «дети улицы», анализируется современное состояние проблемы существования детей улицы и действия социальной политики государства, которые направлены на преодоление этого явления в украинском обществе.

*Ключевые слова:* дети улицы, детская беспризорность, дети с девиантным поведением, уличные дети, убежище.

#### **Bondarenko V. V. «Children streets» are object socially-pedagogical work**

A concept «children streets» opens up in the article, the modern state of problem of existence is analysed children streets and actions of social policy

the states which are directed on overcoming of this phenomenon in Ukrainian society.

*Keywords:* children streets, child's homelessness, to put with a девиантним conduct, street children, refuge.

УДК 37.013.42:343.431-053.2

**М. Ф. Костючек**

### **СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЯК ЧИННИК ПОТРАПЛЯННЯ ДІТЕЙ У СИТУАЦІЮ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ**

У 1991 р. Україна обрала шлях побудови незалежної держави, який виявився складним і, часом, драматичним, що стало непростим випробуванням для українського суспільства. Не закінчено формування інститутів відкритого ринку, не відбудована відповідна ринковим умовам система соціального захисту і гарантій, не створені надійні політичні умови для забезпечення сталого розвитку суспільства та економіки [8, 6].

Масштаби, тенденції, глибина і шляхи перебігу суспільних трансформацій зумовлює комплекс чинників, які є похідними від явища соціальної аномії – явища, яке характеризує розпад норм у суспільстві: старі норми не діють, а нові відсутні або не засвоєні населенням [1, 26].

Саме через поширення аномії більшість наявних у суспільстві соціальних явищ мають небажаний характер і, зрештою, набувають вкрай негативних, девіантних форм. Особливе місце серед цих „девіацій” посідає торгівля дітьми – проблема, що на сьогодні має глобальний міжнародний характер [4, 6].

Розглядаючи проблему торгівлі людьми, слід зазначити, що діти є більш уразливими до цього явища, ніж дорослі. Торгівля людьми позбавляє дітей права на щасливе дитинство та на продуктивне, цікаве і гідне життя [6].

За сукупністю соціально-педагогічних характеристик дітей, постраждалих від торгівлі людьми, ми відносимо до жертв несприятливих умов соціалізації. Тобто до них доцільно використовувати поняття „віктимність”, що характеризує схильність людини стати жертвою тих чи інших обставин [7, 174], соціально-психологічним аспектом вивчення якої займалися В. Астапова, С. Беличева, І. Дубровіна, В. Іванова, В. Квашиш, О. Лебединська, О. Мінкова, А. Мудрик, Б. Шапіро, Н. Шмельова, О. Андроникова, О. Бовть, О. Барданова, І. Вашенко, О. Хархан та ін.

Аналіз негативних чинників соціалізації дозволяє говорити про визначний вплив на особистість дитини мезо- та мікрофакторів соціалізації.

Вплив сімейного оточення на соціалізацію і, відповідно, на віктимність дітей через призму досліджуваної проблеми були вже представлені у наших попередніх наукових працях [6]; тому метою даної статті є аналіз причин віктимності дітей, постраждалих від торгівлі людьми, як наслідок впливу освітньо-виховних закладів та організацій на соціалізацію особистості.

У своїй публікації ЮНІСЕФ „Протидія торгівлі дітьми: Керівництво для парламентарів” звертається увага на діяльність шкільних і позашкільних закладів та їх вплив на досліджувану проблему [9, 19].

Так, серед факторів, що сприяють уразливості дітей до дій злочинців, значне місце відводиться низькому охопленню дітей дошкільною та шкільною освітою.

Діти, які не навчаються у школі, легко можуть стати жертвами торговців людьми. За деякими оцінками, в усьому світі в школі не навчаються близько 121 млн. дітей, причому більшість з них – дівчата. Навчання в школі – найважливіший чинник протидії торгівлі дітьми. Діти, які не отримали освіти, не мають особливих перспектив у житті, тому їх легше заманити обіцянками грошей і „кращого життя”. Крім того, пам’ятки з попередженнями про небезпеки розраховані на дітей, які вміють читати, що ставить неписьменних дітей у несприятливе становище. До того ж, школа може стати для дітей безпечним місцем, де вони захищені від впливу вулиці [9, 19].

Але на сьогоднішній день спеціалісти, громадські діячі констатують кризу інституту освіти, про що свідчать наступні факти.

Незважаючи на високі показники, освіта в Україні перебуває у скрутному становищі. Факторами, що спричиняють зниження якості освіти, є неоднакові можливості доступу до неї всіх категорій населення внаслідок існування значної диференціації такого доступу в залежності від типу населеного пункту, де розташоване домогосподарство; розбіжності в соціально-економічному розвитку окремих територій та рівні матеріальної забезпеченості домогосподарств; недосконалість організаційних та фінансових механізмів функціонування навчальних закладів; недостатність коштів для забезпечення виховного та навчального процесів необхідними засобами, підручниками, наочним приладдям; невідповідність методів і форм підготовки фахівців міжнародним стандартам; збільшення розриву між здобутими знаннями та вимогами виробництва; низький рівень заробітної плати педагогів і, як наслідок, наявність кадрової проблеми в навчальних закладах тощо [3, 136].

Фінансування освіти за роки незалежності не було приведене у відповідність до вимог ринку і нових реалій бюджетного процесу. Абсолютні витрати на освіту в Україні дуже низькі.

Скорочення фінансування призвело до того, що система освіти стихійно пристосовується до наявних соціально-економічних умов. Так, наприклад, коли скорочується державне фінансування дошкільних і шкільних освітніх закладів, частина витрат перекладається на батьків.

Зокрема страждає ремонт шкіл та дитячих садочків, а також фінансування таких важливих складових освітнього процесу, як закупівля підручників і необхідного устаткування, матеріалів та приладів [4, 11].

Проблемою залишається незадовільна матеріальна база загальноосвітніх навчальних закладів. Заяви державних посадовців про те, що кожен учень сьогодні забезпечений підручниками, не відповідають дійсності. Держава не здійснює належного контролю за процесом підготовки та реальним станом забезпечення шкіл матеріальною базою. Попри те, що за Конституцією загальна середня освіта є обов'язковою, доступність освіти в Україні великою мірою залежить від економічного становища батьків [2, 54].

Залишається незадовільним стан матеріально-технічної бази ЗНЗ. Майже п'ята частина будівель потребує капітального ремонту і понад 3,2 % знаходяться в аварійному стані. При цьому, понад 70 % навчальних закладів, що потребують капітального ремонту або перебувають в аварійному стані, знаходяться у сільській місцевості [3, 144].

Виконання навчальних програм на сучасному рівні ускладнюється також у зв'язку з відсутністю належного обладнання навчальних кабінетів та лабораторій. Так, наприклад, у 2007/08 н.р. стан забезпеченості загальноосвітніх навчальних закладів сучасними засобами навчання в цілому по країні становив 24,2 % від загальної потреби. За останні п'ять років показник рівня забезпеченості зменшився на 4-5 % [3, 145].

Що стосується якості освіти, то навчальний план досі не повністю приведений у відповідність до нових потреб суспільства, яке розвивається. Старий радянський підхід до розробки змісту навчальних планів, переобтяжених політехнічним навчанням за рахунок гуманітарних дисциплін, надмірна ставка на механічне запам'ятовування та недостатня увага до розвитку інших вмінь і навичок, необхідних для вирішення особистих проблем і розвитку творчого мислення, – все це розглядається як перешкоди на шляху подальшого розвитку освітньої галузі України, а отже, заважає спробам його реалізації. Крім того, спостерігається зниження якості викладання внаслідок того, що багато кваліфікованих учителів покинули галузь освіти. На якість освіти і далі впливає відсутність системи моніторингу, яка б могла допомогти визначенню найслабкіших елементів системи і дозволила б провести життєво необхідні удосконалення [5, 23].

Проблема недоукомплектованості педагогічними кадрами, заміни та заміщення тимчасово відсутніх учителів значно впливають на якість освіти [3, 145].

Складовою проблеми є авторитет педагогічних працівників, які працюють в умовах, що, у свою чергу, не сприяють підвищенню якості надання освітніх послуг. Дуже мало уваги приділяється інформуванню педагогічних працівників щодо прав дитини, підготовці спеціалістів, здатних працювати з дітьми, які мають вади розвитку. Надмірна завантаженість педагогів знижує не тільки якість освіти, а й рівень

безпеки дитини. Держава контролює й здійснює підготовку педагогічних кадрів, але водночас ставить під сумнів їх кваліфікацію, обмежуючи педагогів у самостійному виборі форм і методів навчання. Зокрема, залишається досить обмеженим вибір підручників [2, 54].

До зазначених проблем у сфері освіти потрібно також додати скорочення кількості загальноосвітніх навчальних закладів різного рівня.

Мережа дошкільних навчальних закладів скоротилася протягом 1990-2007 рр. на 37,6 % (з 24,5 тис. одиниць до 15,3 тис.), а кількість місць в них на 52,4 % (з 2277 тис. до 1084 тис.). У 2007 р. із загальної кількості ДНЗ 9,2 % (1,4 тис.) не працювали: третина з них (38 %) не була придатна для цільового використання або перебувала на капітальному ремонті, інші (62 %) не працювали внаслідок відсутності дітей, а також незабезпечення паливом, електроенергією, фінансуванням тощо. Найбільше непрацюючих ДНЗ в АР Крим (151 од.), Луганській області (137), м. Києві (114), Чернігівській області (107) [2, 138]. В Україні дошкільною освітою забезпечується лише 45 % загальної кількості дітей дошкільного віку, хоча для деяких регіонів цей показник значно нижчий: 22 % в Івано-Франківській області та 26 % у Львівській і Рівненській областях [5, 22].

З кожним роком стає відчутним дефіцит вільних місць у функціонуючих дитячих садках. Особливо актуальною ця проблема є у великих містах, де керівники дошкільних навчальних закладів змушені порушувати порядок комплектації груп, а батьки – реєструватися в черзі на влаштування дитини у них фактично з її народження. Наприклад, за даними статистичної звітності обласних управлінь та відділів освіти у 2008 р. черга на влаштування у дошкільні навчальні заклади у Волинській області становить 4,5 тис. дітей, в Луганської області – понад 8 тис. дітей, з них 70 % – раннього віку. У попередні роки у містах обласного підпорядкування та районних центрах питання збільшення кількості місць у дошкільних навчальних закладів вирішувалося шляхом збільшення кількості груп на базі функціонуючих закладів, однак, наразі цей резерв практично вичерпаний. В деяких населених пунктах ДНЗ взагалі відсутні. Так, у Чернівецькій області у 2008 р. майже 7,2 тис. дітей у 98 населених пунктах з цієї причини були позбавлені доступу до дошкільної освіти [3, 139].

Обстеження, проведене Світовим банком у 2004 році, засвідчує, що 16,6% дітей відповідного віку не відвідують дошкільний заклад через нестачу коштів на оплату послуг закладу у їхніх батьків, неприйнятні робочі години закладу, відсутність у ньому вільних місць або взагалі через відсутність такого поблизу місця проживання сім'ї. Причому проблема недоступності для сімей послуг дошкільного закладу тим більш актуальна, чим менший розмір населеного пункту, в якому проживає сім'я [3, 137]. Якщо у великому місті лише 4,3 % усіх дошкільнят не відвідують дитячі садки через вказані причини, у малому місті – 7,9 %, то у сільській місцевості більше третини таких дітей. Отже,



в основному проблема недоступності дитячих дошкільних закладів характерна в основному саме для сільських сімей – 78,3 % таких випадків припадає саме на села, тоді як частка дітей дошкільного віку там (38,4 %) лише незначно перевищує відповідну частку в інших населених пунктах [3, 138].

Незважаючи на позитивну динаміку, за даними, викладеними у щорічних звітах Української Гельсінської спілки з прав людини, понад 20 тис. дітей не відвідують школу (дані за 2005 рік, але у звіті за 2007 рік зазначається, що ситуація істотно не змінилася). Найгостріша ситуація в цьому плані склалася в Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Кіровоградській, Луганській, Львівській, Харківській областях та Автономній Республіці Крим. Проблемним є доступ до дошкільної освіти в сільській місцевості. Організованим підвезенням забезпечено лише 83 % учнів із числа тих, які цього потребують (таких у країні 257 тис.) [2, 51 – 52].

В Україні де-юре закони гарантують всім дітям рівний доступ до якісної освіти, фактично це не так. Попри гарантії, що задекларовані у Законі, обдаровані й талановиті діти, а також діти, батьки яких знаходяться у кращому суспільному й економічному становищі, мають значні переваги. З'явилися школи, які вважаються „елітними”, де від батьків вимагається додаткова оплата за право дитини навчатися в ній. Ці школи здебільшого розташовані далеко від районів, де мешкають сім'ї з низькими доходами. У 2002р. 38 % учнів сільських шкіл не змогли продовжувати навчання у старших класах середньої школи, оскільки ті школи були розташовані занадто далеко від їхніх домівок. Існують суттєві перешкоди для реалізації права на освіту дітей з сімей з низькими доходами. До інших чинників, що сприяють обмеженню рівного доступу до якісної освіти дітей, що походять з сімей з низькими доходами, відноситься ранній відбір учнів початкової школи для „елітних шкіл”, закрита процедура вступних іспитів та врахування суспільного статусу батьків при прийнятті до цих шкіл. Слід зауважити, що така практика суперечить чинним правилам, які визначають процедуру прийняття дітей до середньої школи [5, 23].

Так, діти з проблемних родин часто почувають себе чужими у шкільному середовищі: вони позбавлені самого необхідного, зазнають насміхань від однокласників, мають низькі показники у навчанні, важко запам'ятовують матеріал тощо. За таких умов діти, які не відповідають загальним стандартам, залишаються поза зоною уваги системи освіти. В результаті, значний відсоток дітей відчужується від школи, пропускає заняття. За даними дослідження, проведеного ще у 2002 р. 9,4 % дітей шкільного віку не ходили до школи через те, що батьки вважали освіту зайвою для дитини, а 18,87 % до школи ходили дуже рідко. Таким чином, 28,31 % бездоглядних дітей не відчували на собі шкільного впливу, і в середньому кожен бездоглядний закінчив тільки 4,5 класи загальноосвітньої школи, тобто отримав тільки початкову освіту [3, 198].

Скоротилася також і мережа професійно-технічних навчальних закладів. Разом з тим скорочення ПТЗ не є свідченням певної політики держави чи влади регіонального рівня. Корінь проблеми полягає у реструктуризації національної економіки й нерідко в адекватній реакції на вимоги ринку, який сьогодні вже не потребує великої кількості випускників училищ, які, поряд із доволі низькою кваліфікацією, не мають потрібного досвіду роботи [4, 12].

Протягом 1990-2007 рр. на 29,4 % зменшилась кількість учнів ПТНЗ (з 643,4 тис. осіб до 454,4 тис.), що спричинило скорочення кількості цих закладів за цей період на 17,9 % (2007 р. – 1022 од.) [3, 148].

Незважаючи на вказані проблеми, послуги професійно-технічних закладів все ж користуються попитом серед випускників шкіл переважно через те, що прийом учнів здійснюється в основному за державним замовленням (у 2007 р. воно становило 96,6 %). Тому ця система продовжує виконувати важливі функції соціального захисту соціально вразливих категорій молоді. У 2007 р. серед 34,6 % таких учнів навчалися: сироти і ті, хто залишився без опіки батьків (4,2 %), напівсироти (16,2 %), особи з функціональними обмеженнями (1,1 %), підлітки із малозабезпечених (9,8 %) та неблагополучних (3,3 %) сімей. На професійну і освітню орієнтацію української молоді вплинули такі чинники, як рецесія 1990-х років, падіння престижу робочих спеціальностей, підвищення соціальної значущості вищої освіти у суспільстві, розширення державного та комерційного сектора освіти. Все це підвищило попит на вищу освіту серед молоді. Співвідношення кількості студентів ВНЗ до кількості учнів (слухачів) ПТНЗ складало у 1990/91 н. р. – 2,5, 2000/01 н. р. – 3,7, 2007/08 н. р. – 6,2. Сьогодні понад третини учнів ПТНЗ планують продовжити навчання у ВНЗ, і така тенденція, на думку експертів, збережеться у майбутньому [3, 148].

Якщо із середньою освітою дітей з неблагополучних сімей особливих проблем немає, то вища освіта для цієї категорії дітей є практично недоступною. Здебільшого недоступність вищої освіти для таких дітей обумовлена їх низькою успішністю в школі, нечастими відвідуваннями занять, відповідно низьким рівнем отриманих знань, а також прагненням якомога скоріше знайти роботу, аби мати можливість забезпечувати себе та інших членів своєї родини. А отже, дитина із неблагополучної родини без спеціальної освіти, і у разі якщо вона не потрапила на кримінальний шлях, змушена здебільшого працевлаштовуватися на низькокваліфіковану та низькооплачувану роботу. Крім того, серед сімей даного типу спостерігається певна „спадковість в отриманні освіти”: тобто, якщо батьки не мають спеціалізованої освіти, то вважають, що й їх дітям вона ні до чого [3, 174].

Таким чином, школа як соціальний інститут нині не в змозі ефективно виконувати свої функції (освітню, виховну, контролюючу, інформативну), тим самим підвищуючи ризик потрапляння дітей у ситуацію торгівлі людьми.

Щодо інфраструктури позашкільних закладів (будинків дитячої творчості, гуртків, секцій, студій тощо), то вона охоплює лише невелику кількість дітей. Мережа таких закладів державної форми власності зазнає суттєвих скорочень. Наявні зараз будинки творчості для дітей та юнацтва фінансуються погано, а через недосконалу матеріально-технічну базу та брак досвідчених фахівців значно обмежують свою діяльність. Іноді діти самі не зацікавлені у відвідуванні таких установ, оскільки пропонувані ними послуги нерідко не відповідають запитам та інтересам дітей. Відвідування гуртків і секцій, що викликають зацікавлення дітей, здебільшого вимагає додаткових витрат, на які батьки через низький рівень матеріального забезпечення родини не можуть піти.

Існує також мережа позашкільних закладів, заснована недержавними організаціями відповідно до сучасних вимог і запитів дітей. Найчастіше послуги, що надаються такими закладами, є безкоштовними, але охоплюють зовсім малу кількість дітей, до того ж переважно мешканців міст [4, 12].

Отже, узагальнюючи викладене вище, можемо стверджувати, що діти не мають змоги належним чином організувати своє дозвілля за допомогою родини, школи, позашкільних закладів, тому опиняються поза їх впливом, і саме тут роль головних агентів соціалізації дитини перебирає на себе „вулиця”, що сприяє уразливості дітей в контексті досліджуваної проблеми.

Наші подальші дослідження будуть присвячені складовим соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми.

### **Література**

- 1. Аберкромби Н.** Социологический словарь: Пер. с англ. / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер; под ред. С. А. Ерофеева. – М. : ЗАО „Изд-во „Экономика”, 2004. – 620 с.
- 2. Альтернативний** звіт про реалізацію Україною положень конвенції ООН про права дитини 2002-2008. : електронний ресурс. – Режим доступу: <<http://www.unicef.org/ukraine/report-ukr.pdf>>. – Мова укр.
- 3. Бідність** та нерівні можливості дітей в Україні / Л. М. Черенько, С. В. Полякова, А. Г. Реут та ін.; за ред. Е. М. Лібанової. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Український центр соціальних реформ, 2009. – 288 с.
- 4. Боротьба** проти використання праці дітей та протидія торгівлі дітьми (матеріали МОМ-ШЕК). – К. : Міжнародне бюро праці, 2005. – 30 с.
- 5. Загальна** оцінка країни: Україна. – Представництво ООН в Україні, 2004. : електронний ресурс. – Режим доступу: <[http://www.un.org.ua/files/ССА\\_2004\\_ua.pdf](http://www.un.org.ua/files/ССА_2004_ua.pdf)>. – Мова укр.
- 6. Костючек М. Ф.** Віктимність дітей, постраждалих від торгівлі людьми, як наслідок несприятливих умов соціалізації / М. Ф. Костючек // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2011. – № 4 – С. 35 – 42.
- 7. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учебник для студ.

пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. – 200 с. **8. Національна стратегія розвитку України – 2015.** : електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.semynozhenko.net/content/files/Ukraine-2015%20big.pdf>>. – Мова укр. **9. Противодействие торговле детьми :** руководство для парламентариев. : електронний ресурс. – Режим доступу : [http://www.unicef.org/ceecis/IPU\\_RUS-ebook.pdf](http://www.unicef.org/ceecis/IPU_RUS-ebook.pdf)>. – Мова рос.

**Костючек М. Ф. Сучасний стан освітньо-виховної системи як чинник потрапляння дітей у ситуацію торгівлі людьми**

У статті ми розглянули негативний вплив сучасного стану освітньо-виховної системи на ризик потрапляння дітей у ситуацію торгівлі людьми.

*Ключові слова:* торгівля дітьми, віктимність дітей, постраждалих від торгівлі людьми, освітньо-виховна система.

**Костючек М. Ф. Современное состояние образовательно-воспитательной системы как фактор попадания детей в ситуацию торговли людьми**

В статье мы рассмотрели негативное влияние современного состояния образовательно-воспитательной системы на риск попадания в ситуацию торговли детьми.

*Ключевые слова:* торговля детьми, виктимность детей, пострадавших от торговли людьми, образовательно-воспитательная система.

**Kostyuchek M. F. Current state of educational system as a factor of getting children into the situation of human trafficking**

In this article we have considered the negative impact of of the current state of educational system to the risk of getting into a situation of child trafficking.

*Keywords:* trading in children, victimization of children, affected by trafficking, educational system.

УДК 37.018.32:37.013.42

**А. В. Макаренко**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА  
ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ**

Аналіз сьогоденного стану дитинства в українському суспільстві вказує на те, що заклади інтернатного типу (ЗІТ), в силу комплексу матеріальних, кадрових та ін. проблем, що в них існують, не сприяють повною мірою соціалізації дітей, які в них утримуються і виховуються.

Перед вітчизняними освітянами стоїть гостра проблема оптимізації соціально-педагогічної роботи в школах-інтернатах, створення умов для саморозвитку, самовизначення, самореалізації їхніх вихованців. А це неможливо без вивчення особливостей психофізичного і соціального розвитку зазначеної категорії дітей.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці особливості розвитку особистості дитини-сироти або вихованця, який утримується в закладі інтернатного типу, були розкриті в дослідженнях Л. Божович, М. Боришевського, І. Дубровіної, І. Зверєвої, Б. Кобзаря, С. Коношенка, Н. Максимової, В. Мухіної, А. Прихожан, С. Яковенка та інших, де показано, що в умовах неблагополучних сімей або дитячих закладів інтернатного типу частіше всього формується депривована особистість без відповідального ставлення до власного життя. Механізм психічного захисту дитини-сироти, аномалії її психічного і соціального розвитку, питання психічної депривації розкривають праці зарубіжних авторів (А. Адлер, Дж. Боулбі, Й. Лангмейєр, З. Матейчек, М. Мід, М. Раттер, А. Фрейд, та інші).

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема відхилень у поведінці учнів шкіл-інтернатів інтенсивно досліджувалась вченими протягом тривалого періоду часу. Проте, незважаючи на значні здобутки у вивченні окремих аспектів, в цілому роботу над зазначеною проблемою не можна вважати завершеною.

Саме тому метою статті є здійснення психолого-педагогічної характеристики вихованців, які утримуються і виховуються в закладах інтернатного типу.

Результати досліджень вітчизняної і зарубіжної науки вказують, що діти, які позбавлені сім'ї і виховуються в закладах інтернатного типу не лише відстають у розвитку від своїх ровесників, які ростуть в сім'ї, але і мають специфічний шлях розвитку.

Словацькі психологи Й. Лангмейєр і З. Матейчек на основі узагальнення даних світової науки і практики, а також власного багаторічного вивчення психічного розвитку дітей-сиріт, бачать основу відхилень в розвитку і поведінці цих дітей в психічній депривації, яку вони визначають як психічний стан, що виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливості для задоволення деяких основних життєвих потреб в достатній мірі і протягом тривалого часу [3].

На думку англійського психолога Л. Ярроу депривації вихованців закладів інтернатного типу сприяє також різке зниження необхідних дітям вражень (сенсорна депривація), зменшення емоційності при взаємовідносинах з персоналом закладу (емоційна депривація, тобто недостатня можливість встановлення інтимних емоційних стосунків з якою-небудь особою або розрив подібних емоційних стосунків, якщо такі були створені). Канадський психолог Д. Хебб порівнює психічну і біологічну нестачі. Подібно виникненню серйозних порушень в

результаті загальної нестачі їжі, вітамінів, серйозні порушення можуть виникати і з причини психосоціальної нестачі: уваги, любові, піклування і т.д. У всіх цих випадках, на думку вченого, відбувається пригнічення основних функцій організму на душевному і фізичному рівнях, що проявляється в послабленні організму, депресії, неадекватній поведінці, аутизмі і т.п. [3, 78 – 79].

Л. Ядвіршис додає до вище названих наступні види деприваційних відхилень:

Культурна депривація – недостатній розвиток культурних потреб, наявність яких передбачається в сучасній цивілізації.

Когнітивна депривація – відсутність можливості розуміти і регулювати те, що відбувається навколо.

Соціальна депривація – обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі. Причиною цього перш за все є нестача контактів із зовнішнім середовищем [2, 110].

На погляд А. Прихожан і Н. Толстих, соціальна депривація має два наслідки. Перший характеризується невтомною потребою в любові при спілкуванні з оточуючими людьми, відсутністю вищих почуттів, пов'язаних з моральними (аморальними) вчинками, гострою емоційною реакцією на незначне зауваження, другий наслідок – почуття групової залежності, феномен „Ми”. Інтернатівське „Ми” відрізняється від родинного почуття „Ми”, яке відбиває належність до своєї сім'ї. Дітям-сиротам властиво ділити всіх на „свої” і „чужі”, на „Ми” і „Вони”. По відношенню до „чужих” вони проявляють агресію, займають відособлену позицію. Проте і в межах свого колективу вихованці ЗІТ нерідко уособлюються, можуть образити слабшого ровесника або дитину молодшого віку, що пояснюється нерозвиненою потребою у визнанні і любові, нестачею контактів вихованців із зовнішнім середовищем [3, 6].

Значну роль у формуванні негативних рис характеру особистості дитини-сироти відіграє материнська депривація, коли дитина з певної причини позбавлена матері (батьків), позбавлена любові і опіки з її сторони. Дослідники довели, що дитині з перших днів життя необхідний емоційний зв'язок з матір'ю або іншою „постійною” дорослою людиною [3].

Особливості психічного розвитку дитини залежать від віку, в якому вона залишилася без матері. Для залишених батьками відразу після народження дітей характерні невпевненість у своїх можливостях, здібностях, в'ялість прояву емоційних реакцій, невміння встановлювати нормальні відносини з іншими людьми, замкненість. Розвиток дітей, які були залишені матір'ю пізніше і усвідомили розлуку з нею, характеризується важкими емоційними переживаннями – почуттям непотрібності, покинутості. В результаті діти втрачають довіру як до самих близьких людей, так і до всіх інших дорослих. Г. Хаментаскас виділяє два шляхи подолання дитиною цієї проблеми. Перший шлях – дитина пояснює покинутість батьками покаранням за її негативні риси, за те що вона „погана”, в наслідок чого основою її характеру стає занижена

самооцінка, почуття провини, відсутність поваги до своєї особливості. Другий шлях – дитина перекладає всю вину на сім'ю, звинувачує в обставинах, що склалися, своїх батьків. Такі діти відрізняються злобністю, ображеністю, агресивністю, характеризуються ярко вираженою асоціальною поведінкою, нерідко стають правопорушниками [4].

Докладний теоретичний розгляд поняття психічної депривації не входить в завдання дослідження, але для створення найбільш повної картини психічного розвитку дітей-сиріт і його впливу на соціально-педагогічний процес в умовах школи-інтернату, вважаємо доцільним розглянути деякі причини виникнення депривації у дітей.

Л. Канішевська причини, які впливають на виникнення депривації, розділяє на внутрішні і зовнішні. До *внутрішніх* вона відносить:

1. Психічні розлади: це так звані легкі дитячі енцелопатії або мінімальні дисфункції мозку. Такі діти часто конфліктують, але можуть бути і апатичними, мовчазними.

2. Недоліки у фізичному і психічному розвитку дітей (наприклад, у сліпих, глухих дітей проявляються в затримці розвитку моторики).

3. Умови вікового розвитку. Однакові деприваційні умови по-різному впливають на дітей різного віку, так як з віком змінюються потреби дитини і її сприйнятливості до їх недостатнього задоволення.

4. Стать дитини. Хлопчики біологічно більш вразливі, вони починають пізніше розмовляти, повільніше формується їх мова, соціальні контакти. Хлопчики з деприваційними відхиленнями частіше відрізняються провокаційною поведінкою, агресивністю, в той час як дівчата більш урівноважені, але легше впадають в депресію.

5. Хворі батьки з психічними вадами, які б'ють і насилують дітей.

6. Соціальна та емоційна незрілість характеру, поведінки матері [5].

*Зовнішні умови* відображають зв'язок особистості з суспільством і, на думку І. Філатової, і в кожній особистості ці зв'язки характеризуються неповторною своєрідністю. Але, на погляд багатьох дослідників, найбільш загальними зовнішніми причинами депривації дітей-сиріт є перш за все розлука з матір'ю і перебування дитини в ЗІТ. Основними причинами, які негативно впливають на психічний і соціальний розвиток вихованців ЗІТ, є:

- непродумані, неадекватні методи спілкування дорослих з дітьми;
- часта зміна дорослих, які виховують дітей;
- неправильна організація трудової, ігрової, творчої, інтелектуальної діяльності вихованців;
- бідність конкретно-почуттєвого досвіду дітей, яка пояснюється значною обмеженістю навколишнього предметного і соціального середовища;
- відсутність кваліфікованої психолого-педагогічної підготовки вихователів ЗІТ;

- недиференційний підхід до дітей у вихованні, не сприяючий компенсації дефектів їхнього розвитку, визваних відсутністю сім'ї [5, 45].

Ці негативні явища посилюють деприваційні симптоми, таким чином ускладнюючи проведення соціально-педагогічної роботи.

Й. Лангмейером і З. Матейчком, на підставі глибокого вивчення явища психічної депривації, було виділено типи деприваційної особистості дитини в ЗІТ: соціально гіперактивний, тип соціальної провокації, пригнічений тип, добре пристосований, а також тип, який характеризується заміщуваним задоволенням афективних і соціальних потреб [1, 11 – 16].

*Соціально гіперактивний* – можна часто зустріти серед вихованців, які навчаються в ЗІТ. Діти комунікативні, відрізняються діями напоказ. Швидко зацікавлюються всім, що відбувається, але участі намагаються не приймати. Зацікавленість до людей значно переважає над інтересом до гри, задач, речей. Вони лагідні, неагресивні і тому користуються симпатією оточуючих. В школі-інтернаті навчаються погано, навчання вважають розвагою.

*Тип соціальної провокації* – намагаються будь-якою ціною досягти уваги дорослих. Вихованці дуже ревниві, агресивні, злі, постійно конфліктують з іншими дітьми, ображають, кривдять їх. У більш дорослому віці намагаються діяти навпаки іншим, розбивають колектив. Інші діти намагаються з ними не вступати в контакт, не спілкуватися, бояться їх.

*Пригнічений тип* – вихованці пасивні у взаємовідносинах із дорослими і ровесниками, інтерес до речей переважає над інтересом до людей, до спілкування. Оскільки майже не реагують на наближення і віддалення до них людей, про цих дітей часто постійно забувають вихователі, діти. Відповідно, з дітьми цього типу спеціалістам особливо необхідно проводити психолого-корекційну і соціально-педагогічну роботу.

*„Добре пристосовані”* діти спокійно і стримано контактують з оточуючими дорослими і дітьми, можуть викликати емоційно-теплу прихильність вихователя, але якщо вони попадають в середовище багатше стимулами і складніше за структурою (сім'я і т.д.), то вони зазнають труднощів.

Формування особистості типу, який характеризується *заміщуваним задоволенням афективних і соціальних потреб*, відбувається, коли дітям не була надана можливість отримати задоволення від безпосереднього соціального включення в групу і коли вони самі не здатні забезпечити для себе подібне місце в групі. Пізніше такі діти починають надмірно милуватися собою, по відношенню до інших агресивні, проявляють садизм, їхня поведінка „ненормальна”, „чудацька”, в результаті чого вихованці часто потрапляють до психіатричної лікарні.

Таким чином, депривація виступає як причиною, так і наслідком дезадаптації вихованців ЗІТ, сприяє суттєвій зміні психологічного



розвитку в бік, несприятливий для дітей-сиріт. Тому їх контингент прийнято відносити до групи ризику.

Б. Кобзар зазначає що діти-сироти, які виховуються в школах-інтернатах фізично ослаблені і часто хворіють, у них деформовані духовні, пізнавальні й естетичні потреби. „В переважній більшості дітей відсутні належні моральні установки або ж вони деформовані. Так 97 % з них відзначається брехливістю, 77 % агресивні, 76 % грубі, 57 % безвідповідальні. Вони не мають навичок навчальної, побутової і суспільно-корисної праці, у них не вихована працьовитість, взагалі до праці більшість з них ставиться зневажливо” [6, 18].

Дослідження вітчизняних вчених підтверджують наявність специфічних відхилень в розвитку інтелектуальної і мотиваційно-потребової сфери психіки вихованців ЗІТ. Такі відхилення сприяють затримці розвитку у дітей наглядно-образного, словесно-логічного мислення.

Слабий розвиток наглядно-образного мислення, на думку О. Безпалько [7], приводить до того, що найбільш легким для дітей інтернату є уміння ефективно робити в простій, відомій ситуації, при дії з предметами, що безпосередньо спостерігаються. Разом з тим, конструктивна дія без опору на зразок, яка потребує активної роботи уявлення, викликає серйозні труднощі. Відповідно, у вихованців інтернату буде спостерігатися перевага механічної пам'яті над смисловою.

Важливою умовою розумового розвитку є і допитливість. Саме вона визначає розвиток спеціальних здібностей і пізнавальних інтересів дітей-сиріт, без яких неможливе успішне оволодіння системою певних знань і умінь. Але вихованці ЗІТ дуже часто в'яло і апатично реагують на нові явища, які з'являються у їхньому житті [5]. Крім того, що за даними спеціалістів, більшість учнів шкіл-інтернатів (86 %), володіють практично-орієнтовним типом мислення, а відповідно, прагненням до практичної діяльності. У вихованців шкіл-інтернатів спостерігається домінування бажань і потреб, безпосередньо пов'язаних з їх повсякденним життям, виконанням встановленого режиму праці і відпочинку, навчанням, дотриманням правил поведінки і вказівок вихователів. Таким чином, скованість, нерозвинення фантазії, образного мислення, характеризують обідній досвід почуттєвого, різномодального сприйняття навколишньої дійсності і визначає знижений емоційний окрас пізнавальної активності, слабку допитливість. Ці особливості інтелектуальної сфери опосередковуються відомим феноменом „госпіталізм” в умовах закритого дитячого закладу, певною обмеженістю конкретно-почуттєвого досвіду цих дітей, відсутністю позитивної емоційної стимуляції з боку батьків і близьких.

Емоційна депривація, специфічні умови життя ЗІТ порушують психічний розвиток дитини, викривлюють її емоційну сферу, формують своєрідні риси емоційного портрету вихованця інтернатного закладу:

- одноманітність емоційно-експресивних засобів спілкування;

- знижений фон настрою;
- неадекватні форми емоційного реагування на похвалу і зауваження (від пасивності і байдужості до агресивності і ворожості);
- підвищена схильність до страху, тривоги, хвилювання;
- нерозуміння емоційного стану іншої людини;
- спостерігається і надмірна імпульсивність, афективна взривчатість.

Соціальний і психічний розвиток вихованця відбувається в значній мірі в процесі спілкування з дорослими (вихователями), які виступають центром емоційного життя дитини. Проте умови життя і виховання дітей в ЗІТ деформують систему спілкування дорослих і дітей. До того ж, вихователі часто міняють друг друга, їх педагогічні позиції не лише не співпадають, але й заважають ефективно будувати виховний процес, а відповідно, негативно впливають на формування особистості вихованця ЗІТ. У більшості випадків, за спостереженнями педагогів і психологів, знижена інтенсивність і довіра зв'язків з дитиною; зміст і форми спілкування дорослого з дітьми визначені в основному режимом і необхідністю його чіткого дотримання [5, 10 – 11].

У вихованців ЗІТ майже не виникає активне прагнення що-небудь робити разом з дорослими. Спроба дорослого аргументувати привабливість спільної діяльності може викликати відчуження, демонстрацію показної байдужості – варіант захисної поведінки, яка маскує переляк, невпевненість у собі та ін.

Труднощі у взаємовідносинах з вихователями – один з визначальних факторів, який негативно впливає на соціально-педагогічний процес. Ці труднощі не лише сприяють наступному розвитку емоційної та других видів депривації, але і негативно впливають на розвиток рефлексії, емпатії, комунікативності, а відповідно, перешкоджають нормальному, тобто повноцінному розвитку особистості дитини.

Своєрідно впливають на деприваційні відхилення в поведінці дітей і їх взаємовідносини між собою, протягом тривалого часу дитині доводиться спілкуватися з однією і тією самою досить вузькою групою ровесників і дорослих за тієї умови, що вона сама не може віддати перевагу їй яку-небудь іншу групу. Разом з тим, вона не може бути і виключена з цієї групи. Фіксованість групової належності сприяє тому, що відносини між вихованцями створюються не як товариські, а як між братами і сестрами. Вивчена література дозволяє зробити висновок про стихійне, неусвідомлене становлення таких відносин. На думку психологів, подібні відносини не сприяють розвитку навичок спілкування з ровесниками, умінню налагоджувати відносини з незнайомою дитиною або дорослим. Контакти вихованців ЗІТ бідні за змістом і недостатньо емоційні, потреба у спілкуванні з ровесниками не є актуальною.

З іншого боку, часто ровесники оцінюються як конкуренти у спілкуванні з дорослими. І тоді бажання виділитися приводить до агресивних дій по відношенню до них. В них виявляється незадоволення, образа на ровесника, які іноді не мають під собою реальних підстав. Успіх ровесника може викликати агресивну відповідну реакцію, а в іграх вони нервові, їм властиві часті зміни настрою. У взаємовідносинах між дітьми-сиротами часто можна зустріти прагнення звинуватити інших, невміння і небажання визнати свою провину [6] і відповідно – нездатність до продуктивного, безпечного вирішення конфлікту.

Спілкування з дорослими і ровесниками значно впливає на формування самооцінки і Я-концепції дітей-сиріт. Вихованці ЗІТ, зазначають О. Балакірева і О. Яременко [8], в основному оцінюють себе як пасивних, невпевнених в собі і незадоволених собою, які легко впадають у пригнічений стан, впертих, підозрілих, песимістичних по відношенню до свого майбутнього, що, відповідно, сприяє формуванню у них негативної Я-концепції.

Для вихованців шкіл-інтернатів характерна відсутність уявлення себе в минулому. Діти часто вважають, що вони ніколи не були маленькими, не кожен з них може відповісти на питання: що вони б хотіли робити, чого вони не бажають або що їм не подобається. У відповідь вихователі нерідко отримують: „не знаю” або „все подобається”. Бажання дітей-сиріт зливаються з конкретною ситуацією і з реальними предметами. Трапляється, що вихованці не в змозі розповісти про те, яке заняття з ними проводив вихователю декілька годин тому. Але діти не лише не пам'ятають, що робили, вони і не знають, що будуть робити через годину, через місяць, через рік і т.д. Це свідчить про те, що в дітей не розвинутий часовий план власних дій [9].

Дану проблему можна пояснити відсутністю постійного спілкування з однією і тією ж близькою людиною, від якої дитина може дізнатися, якою вона була в дитинстві, що пережила раніше і таким чином оцінити свій минулий досвід. Це перешкоджає і формуванню уявлень про майбутнє, приводить до того, що діти-сироти живуть лише сьогоднішнім днем, не накопичують власного досвіду. Наслідком цього явища є недостатній розвиток адекватної самооцінки, відсутність переживання себе в зв'язку зі своїми досягненнями, формування заниженої самооцінки [10, 214].

Отже, вихованці, які виховуються в закладах інтернатного типу, зі значними труднощами долають життєві проблеми. Подолання проблем часто супроводжується емоційним напруженням, відчуттям турботи, загрози, невпевненістю у можливість її вирішення. В подібних ситуаціях вихованці не звертаються до інших осіб, недооцінюючи їх досвід у вирішенні аналогічних проблем, не шукають додаткову інформацію з питань проблеми, хоча варіанти, які вони вибирають, обмежені за кількістю, недостатньо ефективні, часто не реальні і наївні. В багатьох випадках діти-сироти намагаються взагалі перекласти на когось іншого

рішення своєї проблеми. Багато суттєвих властивостей і якостей особистості вихованців ЗІТ, виникаючи у ранньому дитинстві, зберігаються потім протягом багатьох років, не зникають, а поглиблюються, набувають нової якості. До таких властивостей відносяться слабка орієнтація на майбутнє, низька самооцінка, імпульсивність, несамостійність поведінки, бідний зміст „образу Я”, утриманство та інші.

Нами було проаналізовано загальні психічні і соціально-педагогічні особливості вихованців, які утримуються і навчаються в умовах ЗІТ. Перспективами подальшого розгляду питання можуть бути розробка концепції профілактики девіантної поведінки вихованців-сиріт, теоретичне обґрунтування та впровадження програми соціально-педагогічної роботи із попередження девіацій соціального здоров'я в зазначеній категорії дітей.

### **Література**

**1. Лишенные** родительского попечительства : хрестоматия / сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2006. – 238 с. **2. Ядвиршис Л. А.** Преодоление депривации у детей в деятельности педагога / Л. А. Ядвиршис. – Брянск : БИПКРО, 1997. – 154 с. **3. Прихожан А. М.** Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с. **4. Хаментаскас Г. Т.** Семья глазами ребенка / Г. Т. Хаментаскас. – М. : Педагогика, 1989. – 167 с. **5. Канішевська Л. В.** Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності / Л. В. Канішевська. – К. : СтилоС, 2001. – 342 с. **6. Особливості** позаурочної виховної діяльності у школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опіки батьків : метод. рек. / укл. Б. С. Кобзар, В. П. Вугрич, А. М. Балуба, Л. С. Дробот. – К. : Логос, 1995. – 92 с. **7. Вчимося** жити самостійно : навч.-метод. посіб. для роботи з учнями випускних класів інтернатних закладів / Ж. В. Петрочко, О. В. Безпалько, О. М. Денисюк та ін. – К. : ДПКСМ, 2002. – 203 с. **8. Вихованці** інтернатних закладів про себе і своє життя / О. М. Балакірева, О. О. Яременко та ін. – К. : УІСД, 2000. – 134 с. **9. Психология** развития воспитанников детского дома / М. И. Лисина, И. В. Дубровина, А. Г. Рузская ; под ред. Н. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – К. : НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР, 1990. – 264 с. **10. Рабочая** книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Международная пед. академия, 2005. – 367 с.

**Макаренко А. В. Психолого-педагогічна характеристика вихованців закладів інтернатного типу**

У статті висвітлено загальні психічні і соціально-педагогічні особливості вихованців, які утримуються і навчаються в закладах інтернатного типу. Автором детально розкриваються причини виникнення в дітей-сиріт материнської, сімейної, сенсорної та інших видів депривації та аналізується їхній вплив на особистість вихованця.

*Ключові слова:* вихованці, діти-сироти, заклади інтернатного типу, депривація.

**Макаренко А. В. Психолого-педагогическая характеристика воспитанников учреждений интернатного типа**

В статье показаны общие психические и социально-педагогические особенности воспитанников, которые содержатся и учатся в учреждениях интернатного типа. Автором детально раскрываются причины возникновения у детей-сирот материнской, семейной, сенсорной и других видов депривации и анализируется их влияние на личность воспитанника.

*Ключевые слова:* воспитанники, дети-сироты, учреждения интернатного типа, депривация.

**Makarenko A. V. Psychology-pedagogical the characteristic of pupils of boarding school**

In article the general mental and socially-pedagogical features of pupils which contain and study in boarding school are shown. The author the reasons of occurrence at children-orphan parent, family in details reveal, touch and other kinds deprivation and their influence on the person of the pupil is analyzed.

*Keywords:* pupils, children-orphan, boarding school, deprivation.

УДК 37.013.42:364-787.7-053.2-058.51

**Л. В. Рень**

**СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ВУЛИЦІ**

Однією з головних умов успішного поступу країни є всебічний, гармонійний розвиток її дітей та молоді. Відповідно вкладання „соціальних інвестицій” у молоде покоління – це вірний і раціональний шлях для успішного майбутнього нації. Усвідомлення і розуміння цих сентенцій особливо загострюється, коли даються взнаки наслідки недостатньої уваги до дітей з боку батьків, вчителів, неупорядкованого дозвілля молоді, прояви жорстокості та криміналізації серед них. Реалії

сьогодення якраз мають такі тенденції, що зокрема виражається у наявності у суспільстві бездоглядних та безпритульних дітей, або так званих дітей вулиці.

Вирішення означеної проблеми в Україні, профілактична робота з даною категорією неповнолітніх актуалізується у зв'язку з офіційно визначеним курсом держави у напрямі запобігання соціальному сирітству, подолання бездоглядності та безпритульності серед дітей, про що йдеться у Загальнодержавній програмі „Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 р.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблеми дитячої бездоглядності та безпритульності викликають значний інтерес у дослідників. Науково-теоретичні аспекти проблеми, причини поширення явища „діти вулиці” висвітлюються у працях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Л. Волинець, Л. Завацької, А. Капської, Н. Максимової, А. Нечаєвої. Психолого-педагогічні особливості бездоглядних та безпритульних дітей розкрито у дослідженнях Т. Зайцевської, А. Кацєро, Ю. Клейберга, Т. Малихіної, І. Цушка. Науковцями Т. Бессоновою, А. Гоголевою, Л. Мардахаєвим, В. Оржеховською, А. Реаном, Т. Федорченко запропоновані можливі шляхи вирішення проблеми дітей вулиці, причому увага акцентована на профілактичній роботі.

Метою нашої статті є вивчення стану профілактичної роботи з бездоглядними та безпритульними дітьми, виявлення проблем її організації в умовах різних інституцій. Для досягнення окресленої мети нами було проведено ряд опитувань, аналіз результатів яких пропонується нижче.

З'ясування стану та проблем організації певної діяльності неможливе без вивчення об'єкта, на який спрямована ця діяльність. Відповідно нами було проведено опитування учнів 6-7-х класів загальноосвітніх шкіл № 3 та № 34 м. Чернігова. Вибір даної вікової категорії (12-13 років) обумовлений тим, що, як показали результати вивчення соціально-психолого-педагогічного портрету бездоглядних і безпритульних дітей та дані Центру соціально-профілактичної роботи з дітьми вулиці (ЦСПР, м. Чернігів), діти цього віку складають більшість дітей вулиці. Вибірка становила 257 осіб, із них 131 хлопчик та 126 дівчаток. У процесі дослідження аналізувалися причини поширення явища „діти вулиці”, серед яких: стосунки із вчителями та однокласниками, взаємовідносини у сім'ї, особливості проведення вільного часу.

Опитування показало, що понад 70% учнів (32,2% хлопчиків і 38% дівчаток) іноді не хочуть ходити до школи; 15,4% (9,6% хлопчиків та 5,8% дівчаток) – часто про це думають; 2,4% (1,2% хлопчиків та 1,2% дівчаток) – коли не хочуть, не йдуть до школи; лише 10% неповнолітніх ніколи так не думають. До того ж 16% учнів відповіли, що вони пропускають заняття без поважних причин, просто не маючи бажання йти до школи. Причому кількість пропущених занять одним учнем

знаходиться у межах від одного уроку до всіх уроків упродовж місяця. Зауважимо, що тривалий пропуск занять без поважних причин рідко є ізольованим симптомом неблагополуччя, наслідком виключно шкільних труднощів. Як показали результати вивчення причин, діти, котрі не відвідують школу, належать до сімей з низьким рівнем життя, незадовільними побутовими умовами, низьким професійним і освітнім рівнем батьків, з порушеними дитячо-батьківськими відносинами. Таким чином, пропуск дітьми навчальних занять є серйозним індикатором кризового стану сім'ї, наслідком якого є високий ризик бродяжництва, втеч із дому, асоціальної поведінки неповнолітніх.

Враховуючи реальну ситуацію, коли неможливість здійснення позитивної соціальної ролі змушує підлітка шукати обхідні шляхи для реалізації своєї потреби у розвитку, і в результаті – залишення сім'ї чи закладу, де неможлива реалізація внутрішніх ресурсів [3, 58], ми звернули увагу на аутсайдерів класних колективів та негативні стосунки учнів із вчителями.

На питання „Які стосунки у тебе із вчителями?” 53,2% учнів відповіли „загалом добрі, мене все влаштовує”; 33% – „нормальні стосунки лише з деякими вчителями”; 12,2% – „конфліктні стосунки із вчителями, часто не хочу ходити до них на уроки”; 1,6% учнів відповіли „мені байдуже, я взагалі намагаюся з ними не спілкуватись”. Отже, можна констатувати, що більше половини учнів задоволені своїми стосунками із вчителями, а в інших наявні певні труднощі при взаємодії з ними, що позначається на ставленні дітей до школи. На питання „Які стосунки у тебе з однокласниками?” 58,4% учнів відповіли „я товаришую з однокласниками, вони мене поважають, рахуються з моєю думкою”, що свідчить про досить високий рівень самооцінки неповнолітніх. Водночас 33,8% із опитаних відповіли «я дружу лише з кількома однокласниками, всі інші мене не цікавлять», що підтверджує наявність реакції групування підлітків; 3 особи (1,2%) відповіли, що їх не цікавить життя класу взагалі і 2 особи (0,8%), що однокласники їх ігнорують. Такий стан справ є цілком закономірним, але і небезпечним водночас, оскільки відчужені класними колективами діти потребують визнання, якого вони можуть шукати на вулиці серед асоціальних груп.

У процесі дослідження також виявлено, що у 31,8% учнів іноді з'являється бажання втекти з дому (у 12,8% хлопчиків та 19% дівчаток); часто про це думають 6% опитаних (3,2% хлопчиків та 2,8% дівчаток); на те, що вони вже втікали, вказали 2,5% дівчат; ніколи не з'являється такого бажання у 58% учнів. А ось у 5,2% хлопців це питання чомусь викликало труднощі, і вони не відповіли на нього. Фактично біля половини опитаних учнів так чи інакше мають певне відношення до явища „діти вулиці”. Причому із тих учнів, у яких іноді чи часто з'являється бажання втекти із дому простежується недовір'я та конфліктні стосунки з батьками. Так, 52% опитаних охарактеризували свої стосунки „спілкуємось нормально, але своїми особистими

проблемами не ділюся”, 4% – „ми весь час сперечаємося, постійно конфліктуємо”; хоча 44% учнів із тих, у яких з’являється бажання втекти із дому, довіряють своїм батькам, часто просять у них поради, що може свідчити про прагнення до „романтичних втеч”, що не є наслідком складних життєвих обставин у сім’ї.

Слід зазначити, що серйозним фактором поширення дитячої бездоглядності є неорганізоване дозвілля неповнолітніх. Ми вивчали особливості проведення дітьми їхнього вільного часу з батьками та друзями. Так, 25,4% опитаних учнів займаються з батьками домашніми справами; 19,7% – разом дивляться телевізор; 8,2% неповнолітніх відзначили, що батьки допомагають виконувати домашні завдання. У середньому майже 11% опитаних разом з батьками дивляться телевізор, займаються домашніми справами і виконують разом домашні завдання. До запропонованих нами можливих варіантів проведення часу з батьками учні додавали ще й такі: „ходимо завжди в кіно чи інші місця відпочинку”, „розмовляємо про події”, „іноді гуляємо разом”, „граємося з собакою”. Однак деякі учні відзначали, що взагалі не проводять вільного часу з батьками, посилаючись на свою постійну зайнятість у діяльності різних гуртків та на спортивних тренуваннях.

Разом з тим 5,4% учнів майже ніколи не проводять вільний час разом з батьками, оскільки останні завжди зайняті; 3,2% учням не цікаво проводити час з батьками, через те, що є набагато цікавіші справи. Деякі учні відзначають, що бачаться з батьками „іноді, під час прийому їжі” або коли йдуть у гості, а так у всіх різні плани; „у вихідні дні з батьком, а у робочі – з мамою”; „батьки дивляться телевізор, а я граюся на комп’ютері”, що може свідчити про незадовільне проведення часу з батьками. Зі зменшенням часу спілкування дітей і батьків, їхніх спільних занять знижується ефективність виконання сім’єю виховної функції. Відсутність достатньої уваги та догляду з боку батьків дає можливість для впливу на дітей з боку неформальних вуличних компаній.

Водночас 48,5% опитаних неповнолітніх відзначили, що вільний час проводять з друзями „гуляючи по місту у пошуках пригод”; 13% дітей, крім того, що гуляють по місту, також ходять до комп’ютерних клубів; 4,4% п’ють пиво, курять; і лише 6,8% учнів ходять до бібліотек та кінотеатрів, 2% учнів зазначили, що у них немає вільного часу, оскільки потрібно вчити багато уроків. Учні також відзначають, що у вільний час з друзями ходять на пікніки, у парки, займаються спортом, розмовляють по телефону. Певне занепокоєння викликає той факт, що лише 25% респондентів відвідують гуртки за інтересами.

Без сумніву, вільний час є важливим фактором розвитку особистості, його обсяг слугує одним із показників розвиненості суспільства. Однак збільшення обсягу вільного часу у період суспільного прогресу автоматично не покращує його якості. Наявність вільного часу, якщо діти не знають, чим зайнятись, спричиняє їх блукання вулицями у пошуках пригод, що нерідко закінчується вживанням алкоголю,



наркотиків, участю у злочинах. Свого часу К. Ушинський вказував на недопустимість „пустого” проведення часу дітьми: „Більш усього необхідно, щоб для вихованця стало неможливим лакейське проведення часу, коли людина залишається без роботи в руках, без думки в голові, оскільки у ці хвилини псується голова, серце і моральність” [2, 359].

Під час дослідження ми також звернули увагу на проблему прояву жорстокого поводження з неповнолітніми: 50,6% дітей називають її актуальною, причому, на їхню думку, найчастіше такі факти зустрічаються на вулиці (65,4%), у школі (11,6%) та в сім'ї (11,6%).

На жаль, 80% опитаних не знають установ та організацій, які можуть допомогти дітям, які опинилися у складних життєвих обставинах і потребують захисту. Серед установ та організацій називалися притулки для дітей, міліція, служба розшуку дітей, дитячі будинки, інтернати. При цьому виявилось, що 17% опитаних знають дітей, які змушені не жити у себе вдома, найбільше їх проживає на вокзалах (33,4%) та у друзів (24,5%).

Ставлення до проблеми „діти вулиці” та способи її вирішення ми намагалися з'ясувати за допомогою питання „Що б ти порадив(ла) дітям, які змушені жити на вулиці?”. Як виявилось, ставлення респондентів до проблеми неоднозначне: від зневаги і байдужості до пропозицій допомоги („запропонував би роботу чи змайстрував якийсь будинок за містом”). Причому серед опитаних приблизно однакова кількість прихильників повернення безпритульних дітей додому („не треба ніколи тікати, всі, хто втікав, завжди хочуть повернутися додому”) або звернення цих дітей до інституцій, які можуть допомогти (міліції, інтернатів, притулків, благодійних фондів, соціальних служб). Деякі учні радять „знайти роботу, щоб вони працювали і не крали”; „дуже важливо бути незалежним, щоб не входити до угруповання бомжів і не просити копійчину на їхню користь, коли за це отримуєш лише шматок хліба та воду”, „збирати побільше пляшок, щоб заробляти на хліб, стояти у підземних переходах”, „грати на гітарі у підземці”.

Результати проведеного нами опитування учнів були цікавими та несподіваними для соціальних педагогів шкіл, у яких воно здійснювалось. Як виявилось, соціальні педагоги недостатньо приділяють уваги даній проблемі у контексті соціально-виховної роботи школи. Це підтверджується результатами аналізу заповнених соціальними педагогами характеристик класів, у яких проводилося опитування учнів.

До дослідження стану профілактичної роботи з дітьми вулиці були залучені експерти, до яких ми віднесли теоретиків та практиків соціально-педагогічної діяльності (57 осіб із міст Чернігова, Ніжина, Києва), що спеціалізуються на проблемах дитячої бездоглядності та безпритульності. Опитування експертів дозволило з'ясувати, що категорію „діти вулиці” вони визначають як неповнолітніх, котрі змушені проводити на вулиці значну частину часу (бездоглядні) чи навіть жити там (безпритульні).

Вивчаючи ставлення респондентів до актуальності проблеми вуличних дітей, ми з'ясували, що 63% із опитаних вважають: „так, ця проблема дуже актуальна, важко відзначити дієві заходи держави та громадськості для її вирішення”; 37% визнають, що проблема дійсно існує, при цьому проводяться ефективні заходи для її вирішення. Респонденти наголошують, що ефективність різних заходів слід оцінювати окремо у кожному населеному пункті, зокрема, виявилось, що у Києві вони більш результативні.

Головними причинами, що викликають поширення явища дитячої бездоглядності та безпритульності, респонденти вважають асоціальний спосіб життя батьків, насильство у сім'ї щодо дитини, змушення дитини до жебракування або розлучення батьків (табл.1).

*Таблиця 1*

**Причини появи та поширення явища „діти вулиці”**

№	Причини	Середній бал оцінювання	Рангове місце
1.	Асоціальний спосіб життя батьків (алкоголізм та наркоманія, протиправна поведінка)	4,74	1
2.	Девіантна поведінка дітей, прояв важковиховуваності	3,02	6
3.	Фінансово-економічні проблеми сучасної сім'ї, бідність	3,22	5
4.	Недостатня соціально-педагогічна підтримка сім'ї державними установами (школою, ЦСССДМ)	2,68	8
5.	Насильство у сім'ї щодо дитини, змушення дитини до жебракування	4,11	2
6.	Розлучення батьків	3,31	4
7.	Конфліктні взаємини між батьками та дітьми	3,45	3
8.	Незадовільний соціальний статус учня у класі, відчуження його класним колективом	3,31	4
9.	Схильність дитини до бродяжництва (дромоманія)	3	7
10.	Недостатній соціально-правовий захист неповнолітніх	1,94	9

Серед інституцій, які повинні здійснювати профілактику появи та поширення явища дитячої бездоглядності і безпритульності, експерти головними визначили сім'ї, загальноосвітні школи, соціальні служби, служби у справах дітей, кримінальну міліцію у справах дітей, дошкільні заклади, громадські організації, притулки для дітей, громади, причому саме сім'ї та школі, на думку фахівців, належить пріоритетна роль. Експерти відзначають, що перспективи вирішення проблеми „діти вулиці” практично відсутні. Вони прогнозують збільшення кількості даної категорії дітей у зв'язку з поглибленням соціально-економічної кризи, зниженням виховного потенціалу сім'ї.

Можливі шляхи вирішення проблеми експерти вбачають у розширенні мережі дозвіллевих та спеціальних закладів для дітей вулиці,

створенні спеціалізованих центрів з підготовки бригад вуличної соціальної роботи, налагодженні співпраці інституцій соціальної сфери, деінституціалізації та розвитку сімейних форм виховання, створенні умов для формування здорового способу життя дітей, підвищенні педагогічної культури батьків та гуманізації навчально-виховного процесу в освітніх закладах.

Визначення ролі школи у профілактичній роботі з бездоглядними дітьми та їхніми батьками викликала у нас інтерес до стану її організації у закладах освіти. Для цього було проведено опитування соціальних педагогів, психологів, класних керівників загальноосвітніх шкіл міст Чернігова, Ніжина, Маріуполя (145 респондентів), яке передбачало виявлення розуміння респондентами основних причин існування явища „діти вулиці”, положень щодо профілактичної роботи з даною категорією дітей. За допомогою отриманих відповідей було встановлено ряд труднощів та проблем, які ускладнюють процес профілактичної роботи з бездоглядними дітьми.

Результати опитування дозволяють констатувати, що респонденти загалом розуміють суть проблеми „діти вулиці” та її причини. Так, у трактуванні поняття „діти вулиці” можна виділити психологічний, педагогічний та соціально-педагогічний підходи, що загалом відповідає репрезентативності вибірки. Досить поширеним було розуміння, що „діти вулиці” – це неповнолітні, які живуть на вулиці, бездомні діти. Таке тлумачення поняття ускладнює можливість впливу педагогічних працівників школи на них.

Розуміння причин появи та поширення феномена „діти вулиці” вивчалось за такою ж схемою, як і при опитуванні експертів. Загалом експерти та педагогічні працівники шкіл мають схоже бачення означеної проблеми. Однак, на відміну від експертів, педагогічні працівники менш значущою причиною вважають незадовільний соціальний статус учня у класі, відчуження його класним колективом (10 рангове місце). Серед інших причин респонденти називали такі: „байдужість оточуючих та держави”, „трагічні події у сім’ї, що спричиняють сирітство дітей”, „відсутність підготовки молодих батьків, відсутність можливого покарання для них, зокрема у школі”, „відсутність у суспільстві об’єднуючої ідеї поступу”, „неврегульоване питання щодо кількості дітей у сім’ях, де батьки мають порушення інтелекту”, „недостатньо елементарної уваги батьків до дитини”.

Певні труднощі викликають питання про нормативне забезпечення соціально-правового захисту бездоглядних та безпритульних дітей. 29 % респондентів не змогли відповісти на це запитання. Головними документами, що регулюють дану сферу, були названі Конституція України, Конвенція ООН про права дитини, Закон України „Про охорону дитинства”. Водночас респонденти недостатньо обізнані щодо державних програм запобігання дитячій бездоглядності та

безпритульності, Закону України „Про основи соціального захисту бездомних осіб та безпритульних дітей”.

З’ясовано, що наявні деякі неточності у розумінні педагогічними працівниками понятійно-категоріального апарату, а це, у свою чергу, значною мірою ускладнює процес профілактичної роботи з бездоглядними дітьми. Зокрема, досить часто під профілактичною роботою розуміють переважно просвітницьку діяльність та організацію дозвілля дітей (35%). Деякі респонденти вбачають у ній налагодження співпраці з батьками (29%). Про необхідність залучення до профілактичної роботи інших інституцій вказали лише 10%. Вважаємо, що ігнорування (чи незнання) можливих партнерів на локальному рівні у вирішенні проблем бездоглядних дітей значно знижує ефективність профілактичної роботи школи загалом.

Визначаючи характерні ознаки дитячої бездоглядності та безпритульності, 75% респондентів в основному окреслювали зовнішні прояви поведінки дитини (пропуски уроків, адиктивна поведінка), які найчастіше є свідченням появи проблеми. Водночас лише 12% опитаних звернули увагу на становище дитини у сім’ї та статус у класі як такі, що можуть провокувати її вихід на вулицю, бездоглядність і безпритульність.

Респонденти визначили пріоритетну роль школи у профілактичній роботі, однак значна кількість опитаних (33%) не бачить таких можливостей на практиці і не розуміє своїх функцій у цьому процесі. Педагоги відзначають важливість взаємодії з батьками, педагогічної підтримки сім’ї для профілактичної роботи означеного спрямування, але, на їхню думку, ця взаємодія не є продуктивною (41%). Лише 5% опитаних охарактеризували роботу з батьками як систематичний і ефективний процес.

У профілактичній роботі з бездоглядними дітьми 42% респондентів використовують в основному метод бесіди, залучення до суспільно корисної праці та організацію дозвілля. Серед джерел поповнення знань щодо проблеми „діти вулиці” та соціально-педагогічної роботи з даною категорією неповнолітніх пріоритетним є самоосвіта – читання наукових та періодичних видань, пошук інформації в Інтернеті (1 рангове місце). Можна припустити, що незважаючи на гостроту окресленої проблеми, їй приділяється недостатньо уваги, про що свідчить найнижчий показник поповнення знань щодо неї, такий як, участь у семінарах та конференціях (5 рангове місце).

Зазначимо, що вивчення оцінки педагогів своєї підготовленості до вирішення завдань профілактики дитячої бездоглядності та безпритульності показало, що більшість із них (52%) здобули підготовку вже в процесі практики, тобто багато знань і відомостей, які були вже обґрунтовані, їм довелось здобувати по-новому; 30% – мають лише теоретичну підготовку; 6% вважають себе непідготовленими до такої

діяльності, і лише 12% відзначили, що мають достатню теоретичну та практичну підготовку.

Головною проблемою в організації процесу профілактичної роботи з бездоглядними дітьми респонденти називають неузгодженість дій спеціалістів соціально-педагогічної діяльності та відсутність технологічного інструментарію для роботи з даною категорією дітей та їхніми батьками.

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 864 „Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України” [1], у соціальному паспорті класу має визначатися категорія „безпритульність” та „бездоглядність”, що належать до складних життєвих обставин (відповідно коди „07” та „11”). Однак на практиці соціальні педагоги мають певні труднощі у визначенні й розмежуванні цих понять, тому, як правило, вони відзначають відсутність таких категорій дітей у навчальних закладах, де працюють.

Власні спостереження, бесіди з соціальними педагогами шкіл, вивчення документації дозволяють констатувати, що профілактична робота з бездоглядними дітьми часто має формальний характер. Основними заходами, що здійснюються у даному напрямі, є: ведення обліку дітей і підлітків шкільного віку мікрорайону школи, аналіз стану охоплення їх навчанням; участь у профілактичних рейдах спільно з КМСД, ССД; організація просвітницьких тренінгів, лекторіїв для дітей. Проте подібні заходи не мають чітко визначеної довгострокової мети та завдань, внаслідок чого вони розглядаються скоріше як окремі заходи, а не як цілеспрямована соціально-педагогічна діяльність.

Під час бесід із соціальними педагогами, психологами, класними керівниками було з'ясовано, що деякі з них хоча і знають про наявність державних та громадських організацій у сфері соціального захисту бездоглядних та безпритульних дітей, однак недостатньо поінформовані щодо методів їхньої роботи, можливостей та необхідності взаємодії. Занепокоєння педагогів викликає складність, а подекуди і відсутність профілактичного впливу на проблемних школярів у позаурочний час, обмежений контроль неформального середовища неповнолітніх.

Для з'ясування стану та проблем профілактичної роботи з дітьми вулиці було проаналізовано діяльність 35 соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, вихователів Чернігівського і Ніжинського обласних притулків для дітей та ЦСПР. За допомогою методів спостереження і бесіди ми виявили труднощі, з якими вони стикаються під час соціально-педагогічної роботи, а саме: недостатнє технологічне забезпечення, формальність деяких процедур, відсутність наступності в організації профілактичної роботи, відсутність мотивації у дітей до взаємодії зі спеціалістами, і як наслідок – використання ними примусових методів роботи з неповнолітніми.

Як показали результати вивчення означеного напрямку, змістом соціально-педагогічної роботи у притулках та ЦСПР є впровадження елементів навчально-виховного процесу, організація дозвілля (перегляд телевізійних програм, гурткова робота), що дуже важливо для соціалізації дітей, проте недостатньо для профілактичної роботи. Оскільки у дітей вулиці часто відсутнє розуміння важливості таких занять та бажання брати у них участь, профілактичний вплив на неповнолітніх не досягає поставлених цілей. Налагодження процесу профілактичної роботи педагогічні працівники притулків та ЦСПР вбачають у пріоритетності сімейно-орієнтованого підходу, розробці дієвих способів впливу на неблагополучні сім'ї та технологій роботи з ними, визначенні конкретних суб'єктів та забезпеченні механізмів їх взаємодії.

Отже, проведене дослідження засвідчило актуальність проблеми „діти вулиці” та наявність певних передумов профілактичної роботи з бездоглядними та безпритульними дітьми. Проте відсутність науково-методичного забезпечення, недостатнє розуміння соціальними педагогами, психологами сутності профілактичної роботи та своєї ролі у цьому процесі ускладнює реальну участь та реалізацію потенційних можливостей загальноосвітніх шкіл. У роботі притулків та ЦСПР відзначається недостатнє технологічне забезпечення; формальність деяких процедур; відсутність наступності у процесі профілактичної роботи та мотивації у дітей до взаємодії, що призводить до використання примусових методів роботи з ними. Виявлені аспекти стану профілактичної роботи з дітьми вулиці спонукають до подальших наукових розвідок щодо шляхів її оптимізації.

### **Література**

**1. Наказ** Міністерства освіти і науки України 28.12.2006 № 864 „Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України” : електронний ресурс. – Режим доступу: <<http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.1385.0>> Загол. з екрану. – Мова укр. **2. Ушинский К. Д.** Собрание сочиний: в 11 т. / К. Д. Ушинский ; ред. А. М. Еголин. – М. ; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. – 655 с. **3. Холостова Е. И.** Социальная работа с дезадаптированными детьми: учеб. пособие / Е. И. Холостова. – 2-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация „Дашков и Ко”, 2008. – 280 с.

### **Рень Л. В. Стан та проблеми організації профілактичної роботи з дітьми вулиці**

Стаття присвячена вивченню стану профілактичної роботи з бездоглядними та безпритульними дітьми, виявленню проблем її організації в умовах різних інституцій.

*Ключові слова:* діти вулиці, профілактична робота, взаємодія інституцій, дозвілля.

**Рень Л. В. Состояние и проблемы организации профилактической работы с детьми улицы**

Статья посвящена изучению состояния профилактической работы с безнадзорными и беспризорными детьми, выявлению проблем её организации в условиях разных институтов.

*Ключевые слова:* дети улицы, профилактическая работа, взаимодействие институтов, досуг.

**Ren' L.V. The state and problems of organization prophylactic work with the street children**

The article is devoted to the study of the state of prophylactic work with the neglected and homeless children, to the exposure of problems of its organization in the conditions of different institutes.

*Keywords:* street children, prophylactic work, cooperation of institutes, leisure.

УДК 37.013.42:364.4-053.6-055.26

**О. П. Скоромна**

**ЮНЕ МАТЕРИНСТВО  
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Проблема юного материнства в останні десятиліття стає все більш актуальною у зв'язку із зростанням сексуальної активності підлітків, що веде до зростання кількості незапланованих вагітностей і пологів у дівчат-підлітків, і, отже, до збільшення кількості молодих матерів.

Материнство в юному віці супроводжується низкою труднощів життєдіяльності, вирішення яких значною мірою залежить як від самих підлітків і їх сімей, так і від суспільства. Раннє материнство веде до соціальної ізоляції юних матерів, переривання їх освіти, що надалі завдає економічний збиток суспільству. Юна мати нерідко позбавлена економічної та психологічної підтримки, що негативно позначається на її соціальному самопочутті та ефективності адаптації до ролі матері.

Народження дитини стає додатковим джерелом емоційного навантаження для юної жінки і її близьких. Поглиблює цю обставину і те, що юні матері стикаються із засудженням, ворожістю оточуючих, серед яких часом виявляються і їхні близькі [1].

Таким чином, юне материнство є складної соціальною, медичною, педагогічною і психологічною проблемою, актуальність вивчення якої не викликає сумніву.

Все вище сказане обумовило вибір теми нашої статті, метою якої є здійснити теоретичний аналіз соціально-педагогічних проблем юного материнства.

Термін „юне материнство” за змістом у різних науках відрізняється визначенням вікових меж юних матерів та залежить від позицій різних дослідників. І. Братусь у своєму дослідженні визначає, що до категорії юних матерів відносяться дівчата та молоді жінки віком від 10 до 21 року. Такі вікові межі, перш за все, визначено експертами Всесвітньої організації охорони здоров'я. Нижня вікова межа обумовлена явищем акселерації, що спостерігається на різних континентах з другої половини ХХ-го сторіччя. Верхню вікову межу віку юних матерів визначено з урахуванням того, що, як правило, до 21 року молода людина набуває самостійності, починає професійну кар'єру.

Вчені визначають, що поняття „юне материнство” базується на змісті поняття „материнство”. Термін „материнство” розглядається як соціально-культурний феномен, сутність якого полягає у виношуванні, народженні, догляді, захисті дитини, забезпеченні умов для повноцінного розвитку дитини жінкою (В. Брутман, Т. Говорун, Г. Філіппова) [2; 3; 4]. Деякі дослідники розглядають материнство як провідну соціальну жіночу роль, виконання якої запрограмовано на рівні материнського інстинкту, що закладений у жіночій природі (В. Кравець, Ж. Свон, К. Кріссман) [6; 7]. Однак, сучасні гендерні теорії, базуючись на антропологічних, етнокультурних, соціологічних дослідженнях, наголошують на тому, що феномен материнства формується під впливом культури, характеру соціально-економічних, гендерних, сімейних відносин у конкретному суспільстві.

На основі цих концептуальних підходів нами визначено юне материнство як соціально-культурний феномен, сутність якого полягає у виношуванні, народженні, догляді та вихованні дитини матерями юного віку (до 21 року).

Аналіз наукових публікацій та, досліджень проблеми свідчить про те, що фактори, які стають причинами ранньої вагітності, мають комплексний характер. Серед них основними можна назвати:

- активізацію процесів акселерації і раннього вступу в пубертатний період;
- лібералізацію поглядів з боку суспільства на зниження віку початку сексуальних відносин взагалі та дошлюбних сексуальних відносин зокрема;
- вплив засобів масової інформації, молодіжної моди і поп-культури, що пропагують і схвалюють вільні сексуальні стосунки;
- сприйняття підліткового віку як очікуваних можливостей для сексуального експериментування;
- тиск сексуально активних підлітків на однолітків, спонукання до початку статевих стосунків;



- усталеність певних гендерних стереотипів, згідно з якими дівчина не повинна відмовлятися від сексуальних стосунків, якщо вона „по-справжньому кохає”;
- сексуальне, фізичне та психічне насильство;
- неблагополучні чи проблемні стосунки підлітків із батьками;
- побічний ефект непрофесійних освітніх програм стосовно застосування контрацептивних засобів;
- відсутність ефективної системи структурної профілактики для молоді, у тому числі зорієнтованої на дівчат-підлітків [5, 6].

Варто звернути увагу на проблеми та наслідки, що пов'язані з вагітністю, пологами та материнством у юному віці. Юна дівчина, яка завагітніла, опиняється у складній життєвій ситуації, і часто не знає, до кого звернутися за допомогою. Вона стикається з певними фізичними, соціальними, психологічними, економічними труднощами. Розглянемо деякі з них. Це по-перше, високий рівень смертності серед юних породіль та народжених ними дітей, що є серйозною проблемою юного материнства, яка посилює тривогу фахівців. Це обумовлено, перш за все, фізіологічною незрілістю організму: кістки таза ще не сформовані і цим ускладнюється процес виношування плоду та перебіг пологів. Вагітні дівчата не знають про правила поведінки під час вагітності. Вони не звертають увагу на правила харчування, не дотримуються гігієнічних норм, вживають алкоголь, тютюн, а часом й наркотики, що ускладнює вагітність, підвищує ризик виникнення анемії, передчасних пологів, смерті матері й плоду. Результати досліджень свідчать про високу частоту народження недоношених дітей у матерів 15-17 років, що майже в 2 рази перевищує аналогічні показники у жінок старшого віку.

Ситуацію ускладнює також те, що вагітні підлітки звертаються до жіночих консультацій в останні терміни вагітності чи вже безпосередньо у пологові будинки, коли надання ефективної медичної допомоги матері й плоду стає проблематичним. Так, кожна десята неповнолітня вагітна, за даними дослідження І. Каткової, жодного разу не відвідувала лікаря до пологів [8, 228].

Нерідко вагітність у підлітковому віці закінчується викиднем, наслідком якого стають різні гінекологічні захворювання, вторинна безплідність, а також психологічні травми. У більшості випадків дівчата-підлітки не знають про негативні наслідки абортів, про його шкоду для дітородної функції жінок, про можливі ускладнення при наступній вагітності, ризик вторинної безплідності. Підлітки, які приймають рішення перервати вагітність, як правило, звертаються до лікаря в пізній термін і, почувши відмову, шукають можливості нелегально зробити аборт. Така поведінка підвищує ризик негативних наслідків, а часом призводить і до летальних випадків. Аборт спричиняє не тільки шкоду для здоров'я, а й може стати причиною виникнення психологічних проблем, таких як постабортний синдром, посттравматичний синдром, страхи, депресії, спроби суїциду.

Ще однією проблемою для дівчат-підлітків, які завагітніли чи народили дитину, стає неможливість відвідувати школу. Дівчата-підлітки, які вийшли заміж через вагітність, рідше продовжують освіту в школі. Пропустивши рік-два у навчанні, молоді матері практично позбавляються шансів на одержання освіти згодом, а, отже, на одержання професійної кваліфікації, можливості для працевлаштування, набуття успішного соціального та економічного статусу. Неповнолітні матері стають „резервом” для поповнення рядів бідних, безробітних, соціально незахищених верств населення.

Проблема самотності та відсутності підтримки стає актуальною для юної породіллі. Батько дитини у 90% випадків не допомагає їй, до того ж виникають проблеми педагогічного характеру, адже юні матері не готові до виконання відповідальної ролі вихователя. Все це стає причиною стресу для юної матері та справляє негативний вплив на дитину.

Проблема вагітності та народження в ранньому віці стає причиною такого явища, як соціальне сирітство. Матері-підлітки залишають дітей у пологових будинках, що характерно для країн колишнього Радянського Союзу, включаючи Україну. Російський дослідник Брутман зазначає, що більшість юних матерів кидають своїх дітей, агресивно з ними поводяться. 15% новонароджених, яких залишають у пологових будинках – діти юних матерів [8, 229].

Ще однією соціальною проблемою, що є наслідком юного материнства є проблема насильства та жорстокого поводження з дітьми. Через брак батьківських навичок, психологічну неготовність до нової соціальної ролі юні матері жорстоко ставляться до своїх дітей та схильні до різних форм насильства.

Діти юних батьків частіше відстають у фізичному та інтелектуальному розвитку. Якщо ж у родині спостерігаються такі чинники, як бідність, сварки між її членами, низький рівень освіти батьків, то шанси виникнення подібних проблем збільшуються. Саме тому в зарубіжній практиці дуже активно розробляються та впроваджуються технології профілактики юного материнства та організації допомоги матерям-підліткам та їх дітям із використання підходу, орієнтованого на інтереси клієнта., до яких залучаються не тільки представники державних організацій, але й вагому роль у розвитку даного типу технологій відіграють громадські організації, ініціативи з боку громади.

Провідні міжнародні організації, серед яких ООН, Всесвітня організація охорони здоров'я, Дитячий Фонд ООН (ЮНІССЕФ) називають проблеми ранньої вагітності та материнства актуальними для всієї світової спільноти та досліджують їх, беруть участь у створенні стратегій щодо їх профілактики та вирішення. Серед рекомендованих підходів, що мають використовуватися для вирішення проблеми, міжнародні організації виокремлюють: міждисциплінарний та міжсекторний, дружній до людини, орієнтований на потреби клієнта.

Зазначені підходи впроваджуються шляхом реалізації спеціальних програм на національному, регіональному та локальному рівнях.

У вітчизняній практиці соціально-педагогічної роботи з юними матерями простежуються спроби впровадження зарубіжного досвіду роботи, зокрема досвіду США та Великобританії. Перспективними напрямками соціально-педагогічної роботи в Україні є створення мережі центрів матері та дитини, використання потенціалу прийомної сім'ї; організація тренінгових програм для юних вагітних та матерів з підготовки до пологів та відповідального батьківства, розвитку дитини раннього віку; проведення соціальних рекламних кампаній щодо популяризації здоров'я, а також навчання підлітків навичкам збереження репродуктивного здоров'я, створення умов для продовження ними освіти, отримання професії; розробка теоретико-методичних основ соціально-педагогічної роботи з юними матерями в Україні, превентивних програм щодо попередження ранньої вагітності, розробці інноваційних технологій соціально-педагогічної роботи з не тільки з юними матерями, але й з їх батьками, юнаками, у яких має бути сформовано почуття відповідальності за свою сексуальну поведінку [7].

#### **Література**

- 1. Бредникова Т. В.** Юное материнство: личностный и социальный аспекты : дис... кандидата соц. наук : 22.00.06 „Социология культуры, духовной жизни” / Татьяна Вальтеровна. – Курск, 1999. – 201 с.
- 2. Брутман В. И.,** Панкратова М. Г., Ениколопов С. Н. Женщины, отказывающиеся от своих детей // Психология и психоанализ беременности и материнства : учеб. пособие. / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом БАХРАХ-М, 2003. – С. 374 – 385.
- 3. Говорун Т. В.,** Кікінеджи О. М. Гендерна психологія: Навч. посібник. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2004. – 307 с.
- 4. Филиппова Г. Г.** Характеристики ранней беременности и их влияние на развитие репродуктивного поведения. 2000 : електронний ресурс. Режим доступу: <<http://www.mama.ru.birrh>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
- 5. Братусь І. В.** Юне материнство як соціально-педагогічна проблема // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць. – Луцьк : Волинський державний університет. Волинський Академічний дім, 2002. – Вип. 2. – С. 5 – 15.
- 6. Кравець В. П.** Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В. П. Кравець. – К. : Київська правда, 2000. – 688 с.
- 7. Братусь І. В.** Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії : дис... кандидата пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Іванна Володимирівна Братусь. – Луганськ, 2007. – 229 с.
- 8. Соціальна педагогіка : теорія і технології : Підручник /** За ред. І. Д. Звереві – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.

**Скоромна О. П. Юне материнство як соціально-педагогічна проблема**

У статті розкривається поняття „юне материнство”. Розглядаються фактори, які стають причинами ранньої вагітності; проблеми та наслідки, що пов’язані з вагітністю, пологами та материнством у юному віці.

*Ключові слова:* материнство, юне материнство, проблеми, що пов’язані материнством у юному віці.

**Скоромная А. П. Юное материнство как социально-педагогическая проблема**

В статье раскрывается понятие «юное материнство». Рассматриваются факторы, которые становятся причинами ранней беременности; проблемы и последствия, связанные с беременностью, родами и материнством в юном возрасте.

*Ключевые слова:* материнство, юное материнство, проблемы, связанные с материнством в юном возрасте.

**Skoromnaya A. P. Young motherhood as a social and pedagogical problem**

In the article the notion of «young motherhood». The article considers the factors, which are causes of early pregnancy; the problems and consequences associated with pregnancy, childbirth and motherhood at a young age.

*Key words:* motherhood, young motherhood, the problems associated with motherhood at a young age.

УДК 37.013.42:347.639

**О. М. Терновець**

**СОЦІАЛЬНЕ СИРІТСТВО  
ЯК ПРЕДМЕТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Проблема соціального сирітства є однією з найгостріших, масових і соціально небезпечних в Україні. З кожним роком збільшується кількість дітей, які залишилися без піклування батьків. Якщо у 1995 р. було 52,4 тис. дітей і підлітків, які залишилися без піклування батьків, то у 2005 р. їх кількість склала 97,6 тис., у 2006 р. – 97,8 тис., у 2007 р. – 102,9 тис., а у 2010 р. – вже 104,7 тис. Цей показник не включає безпритульних дітей, оскільки сьогодні в Україні жодне міністерство, яке займається ними (Міністерство внутрішніх справ, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, Міністерство охорони здоров’я, Міністерство соціальної політики), не має точних даних про їх кількості. Оцінки кількості безпритульних дітей в нашій країні коливаються в межах від

120 до 160 тисяч осіб (при загальному числі дітей в Україні близько 8 млн. осіб). Велика частина безпритульників йде з неблагополучних сімей, де батьки не піклуються, отже, ці діти відносяться до категорії соціальних сиріт.

Україна сьогодні переживає соціально-культурну кризу. Одним з її проявів є дитяча безпритульність. Вона базується не тільки на невирішених економічних і соціальних проблемах, але і є свідченням низької духовної культури суспільства і його складових: сім'ї, державних і громадських структур.

Теоретичною базою нашого дослідження стала вітчизняна педагогічна, соціологічна, психологічна та нормативно-правова література, а також праці П. Люблінського, А. Нечаєвої, А. Реана, І. Дементьєвої Т. Шульги, які мають велике значення для розуміння феномену безпритульності як предмета міждисциплінарного дослідження. На нашу думку, особливо слід виділити роботи А. Нечаєвої, у яких найбільш повно та ґрунтовно проаналізовано джерела, причини дитячої безпритульності, визначені ознаки і особливості безпритульності. Заслугове особливий уваги робота І. Ільїна. Великий російський філософ розглядає сім'ю як первинне „лоно людської культури”, у якому дитина освоює основи матеріальної й духовної культури.

Аналіз сучасної наукової літератури показав наявність явного пробілу в комплексних дослідженнях дітей-сиріт. Велику увагу дитячим проблемам приділяють вчені, що спеціалізуються в певних галузях науки: медицини, психології, соціології, педагогіки, економіки, демографії, що вивчають певні сторони життєдіяльності дітей-сиріт. Однак вони не дозволяють отримати повне уявлення про рівень досліджуваного явища, це і зумовило вибір теми нашої статті: „Соціальне сирітство як предмет міждисциплінарного дослідження”, метою якої є аналіз соціального сирітства як предмета міждисциплінарного дослідження.

Проблема соціального сирітства є предметом міждисциплінарного знання: вона знаходить своє відображення в цілому ряді педагогічних, соціально-педагогічних, соціологічних, соціально-філософських, психологічних, культурологічних, юридичних і медичних дослідженнях. У зв'язку з цим слід зазначити, що дослідники у своїх підходах до даної теми орієнтуються на різні підстави (залежно від напрямку дослідження). Аналіз дитячої безпритульності як багатоаспектної та міждисциплінарної проблеми не може розглядатися з позицій єдиної методології, доцільним є використання методу історико-культурної реконструкції, що дозволяє проаналізувати історичний досвід вирішення проблеми безпритульності, побачити традиції та інновації у рішенні даного питання, а також метод порівняльного аналізу, який дозволить показати різноманіття проявів такого феномену, як дитяча безпритульність. Не менш важливим є використання системного підходу, що дозволить виділити з середовища

детермінуючи фактори, визначити основні характеристики дитячої безпритульності, розкрити місце субкультури безпритульності в контексті культури [4].

Сучасний стан проблеми дитячої безпритульності має свої глибокі коріння, не розібравшись у яких неможливо зрозуміти саме явище, а також з якого боку до цієї проблеми підступитися і якими методами її вирішувати. Отже, вивченням дореволюційного досвіду роботи з дітьми-сиротами займалися: Н. Єлфімова, Т. Папкова, М. Фірсов. Перші роботи, присвячені загальним проблемам подолання дитячої безпритульності в регіональних і загальнодержавних масштабах з'явилися в 1920-х роках, – це дослідження М. Гернета, П. Люблінського та інших. Роботи 20-х років відрізняються практичною спрямованістю, оскільки були написані медичними працівниками, юристами, педагогами-практиками. Для авторів даних робіт був важливий обмін досвідом, педагогічними знахідками, творчий пошук.

У 1960-х – 1970-х роках увага дослідників до положення і виховання дітей, позбавлених батьківської опіки, продовжувала зростати. Активно вивчався досвід 20-х років з подолання дитячої безпритульності, інтерес до проблеми проявили не тільки педагоги, але й лікарі, історики, юристи. Це насамперед дослідження В. Лельчука, В. Погудіна.

У 1980-х роках, коли найбільш гострі завдання боротьби з сирітством були вирішені, досліджувана проблема отримала відображення лише в окремих виданнях, узагальнюючих діяльність компартії щодо реалізації державної соціальної політики [3].

Зміни в соціально-економічному та суспільно-політичному житті України в ХХІ столітті зробили тему дитячої безпритульності актуальною, що зумовило появу низки статей і публікацій у періодичних виданнях, присвячених стану дитячої безпритульності на сучасному етапі (А. Бланків, А. Нечаєва, Е. Слуцький).

У публікаціях психолого-педагогічної спрямованості (Б. Алмазова, І. Дубровіної, А. Кацера, А. Кравченко, М. Фірсова та інших) розкриваються психологічні особливості дітей-сиріт, питання втечі дітей з сім'ї, інтернатних установ; інтеграції безпритульних в систему суспільних відносин вулиці, кримінального світу.

Соціокультурні аспекти дитячої бездоглядності знайшли своє відображення у працях І. Кона, Е. Куруленко, Е. Омельченко, Н. Щеглової.

Проблема дитячої безпритульності та бездоглядності знов виникла в українському суспільстві в 90-ті роки, це явище не стільки нове, скільки несподіване. На відміну від попередніх періодів, що супроводжувалися війнами, революціями, великими втратами населення, сучасна безпритульність – це феномен мирного часу. Різке соціальне і економічне розшарування суспільства, руйнування старих соціальних цінностей та мотивів поведінки позначилося на життєдіяльності незахищених верств населення, насамперед дітей [8].

Поняття „соціальне сирітство” міцно увійшло в психологію, педагогіку, соціологію та юриспруденцію, перейшло в категорію міждисциплінарних і повністю увійшло в галузь реальної соціально-педагогічної практики.

У соціології дане поняття пов'язане з комплексом проблем у соціально-економічній політиці держави, тому що зміни в системі суспільних відносин негативно впливають на інститут сім'ї, деформуючи його і опосередковано спотворюючи всю систему соціалізації, виховання і розвитку підлітка. У юриспруденції проблема сирітства розглядається в контексті причин виникнення даного явища та його профілактики; у педагогіці – у контексті вибору вірного стилю виховання, який не зводиться до контролю за поведінкою дитини, дозвіллям, а полягає у її підтримці, збереженні внутрішнього духовного зв'язку дорослих з підлітком. У психології – у контексті попередження деформації міжособистісних відносин дитини-сироти з оточуючими людьми. У соціальній педагогіці – у контексті соціально-педагогічного аналізу явища сирітства, причин, які суттєво впливають на бездоглядність, та заходів профілактики та подолання даного соціального явища.

Сучасне рішення проблеми сирітства є міждисциплінарною галуззю наукового дослідження, предметом уваги цілого ряду наук. Сучасна українська система виховання дітей-сиріт гостро потребує такої педагогічної теорії і практики, яка повинна бути відповідальною за те, щоб допомогти цим дітям здійснити свій екзистенціальний вибір, тобто, щоб відбувалося не саморуйнування особистості, а свідоме створення самого себе кращого.

Закон України „Про основи системи профілактики бездоглядності та правопорушень неповнолітніх” дає визначення поняття „бездоглядний”. Під „бездоглядним” розуміється неповнолітній, контроль за поведінкою якого відсутній внаслідок невиконання, або неналежного виконання обов'язків щодо його виховання та навчання з боку батьків, або законних представників, або посадових осіб. Отже, бездоглядність дитини чи підлітка є відсутність за ним (нагляду) контролю. У будь-якому випадку мова йде про порушення обов'язків з боку сім'ї, опікунів, вчителів, соціальних працівників, соціальних педагогів по здійсненню контролю за вихованцем [3].

Одним з перших психологів, котрий заявив про доцільність комплексу міждисциплінарних досліджень з проблеми сирітства, став Ф. Арьеса. Він наполягав на необхідності розглядати дитячу бездоглядність з позицій історичної демографії, історичної соціології, історії родини, психології батьківства, історії сексуальності, антропології віку тощо.

Вивчення соціального сирітства в межах підходів, наданих соціологією дитинства, дозволяє уникнути поверховості та односторонності, що виникають при вивченні його як прояву кризи інституту сім'ї. Соціальне сирітство розглядається значно ширше – як соціокультурне явище, обумовлене соціально-економічними та

культурно-ціннісними факторами, що створюють цілісну системну єдність. Фундаментальна та багатоаспектна база соціології дитинства, як самостійної соціологічної науки, дозволяє враховувати історичні, соціальні, культурні, економічні та психологічні фактори, що впливають на розповсюдження такого соціального явища, як соціальне сирітство.

Не менш важливе місце займають історико-етнографічні дослідження, присвячені проблемі соціального сирітства, які зробили істотний внесок у вивчення дитинства та дитячої бездоглядності як самостійних явищ, обумовлених різноманітними суспільними та громадськими факторами. Отримані результати свідчать про те, що місце дитинства серед різних суспільних та громадських явищ, його образи, способи і взаємостосунки з суспільством, змінювалися протягом усієї історії культури. Споконвічне дитинство мало невиділений характер і особливо не визначалося, не обумовлювалося серед інших суспільних та громадських явищ. Сьогодні дитинство не тільки займає тверду позицію в суспільстві, але й вимагає до себе максимуму уваги з боку представників різних наук.

Соціально-правовий аспект свідчить, що ставлення суспільства до своїх дітей відображає загальний рівень захисту та поваги прав людини. Якщо держава піклується про своє майбутнє покоління, вона повинна забезпечити повагу його гідності, створити належні умови для всебічного розкриття здібностей своїх громадян, закласти основу для їх повноцінного та плідного життя.

На жаль, не всі діти в Україні живуть у сім'ях. Мова йде про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Так, відповідно до частини третьої статті 52 Конституції України, утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу.

Правові, організаційні, соціальні засади та гарантії державної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, молоді із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначаються Законом України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”, який набрав чинності 13 січня 2005 року і є складовою частиною законодавства про охорону дитинства [10].

Юридичне визначення соціальних категорій дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, передбачено у статті 1 цього Закону.

Так, дитина-сирота – це дитина, в якій померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування, діти, які залишилися без піклування батьків: у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, відбуванням батьками покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм



виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі; діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти.

Випускники навчальних закладів із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, забезпечуються за рахунок навчального закладу, або відповідної установи органів праці та соціального захисту населення, одягом і взуттям, а також одноразовою грошовою допомогою в розмірі двох прожиткових мінімумів для осіб відповідного віку. Нормативи забезпечення одягом і взуттям затверджуються Кабінетом Міністрів України. За бажанням випускників навчальних закладів їм може бути видана грошова компенсація в розмірі, необхідному для придбання одягу і взуття.

Статус дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, надається відповідно до законодавства (стаття 5 цього Закону). Разом з цим, на сьогодні діють такі постанови Кабінету Міністрів України, які направлені на поліпшення соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування:

- від 5 квітня 1994 р. № 226 „Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування”;

- від 12 липня 2006 р. № 956 „Про проведення експерименту з призначення і виплати державної соціальної допомоги на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебувають під опікою (піклуванням) або у відповідних закладах”;

- від 31 січня 2007 р. № 81 „Про затвердження Порядку призначення і виплати державної соціальної допомоги на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, грошового забезпечення батькам-вихователям і прийомним батькам за надання соціальних послуг у дитячих будинках сімейного типу та прийомних сім'ях”;

- від 4 квітня 2007 р. № 605 „Про проведення експерименту з призначення і виплати державної соціальної допомоги на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебувають під опікою (піклуванням) і проживають у сім'ях опікунів (піклувальників)”;

- від 19 березня 2008 р. № 199 „Про продовження у 2008 році проведення експерименту з призначення і виплати державної соціальної допомоги”;

- від 9 квітня 2008 р. № 328 „Про внесення змін до Порядку призначення і виплати державної соціальної допомоги на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, грошового забезпечення батькам-вихователям і прийомним батькам за надання соціальних послуг у дитячих будинках сімейного типу та прийомних сім'ях” [10].

Спираючись на соціально-правовий аспект соціального сирітства, можна зробити висновок, що діти-сироти, будучи так званою „групою ризику”, не маючи коштів до існування, вишукують їх для себе і не завжди законним шляхом. І як наслідок, насамперед ця група дітей постійно поповнює ряди неповнолітніх злочинців, у чому, в першу чергу,

і полягає соціальна небезпека. Соціальні сироти складають основний контингент дитячих будинків і кількість їх постійно зростає.

Держава змушена брати на себе турботу про дітей, не потрібних батькам, витратити чималі кошти на їх утримання, однак головною проблемою в даному випадку є соціалізація дітей, як поза сім'єю, так і в нових сім'ях (опікунських, прийомних).

Діти, які залишилися без піклування батьків, вихованці дитячих будинків є особливою соціальною групою. Ця група займає важливе місце в структурі соціально незахищених категорій населення, і перш за все тому, що статус соціально незахищених надається їм тимчасово, до досягнення ними повноліття, тоді як соціальні проблеми депривації, недосоціалізації і недостатньої кваліфікації членів цієї групи супроводжують їх життя набагато довше.

Виховання дітей, що залишилися без піклування батьків у закритих установах, не здатне повністю реалізувати їх інтереси і права. Поганий стан здоров'я, негативний соціальний досвід, емоційно-психічна нерозвиненість, нереалізована потреба дитини в батьківській любові і прихильності, і, як наслідок, спотворення самосвідомості і деформація особистості – це „досвід”, з яким діти попадають у дитячі будинки.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, можна прийти до висновку, що держава робить правильні кроки в напрямку соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Психологічний аспект розглядає дітей-сиріт, як представників категорії „групи ризику”. Наприклад, у загальній психології до цієї категорії дітей відносять тих, хто відчуває труднощі у навчанні, психічному розвитку, соціальної адаптації, взаєминах з дорослими і однолітками, соціалізації в цілому.

З цієї точки зору вчені вважають (Т. Шульга, Є. Казакова, А. Лихтарников, В. Летунова, К. Нагавкіна, Р. Овчарова), що сюди відносяться діти-сироти й безпритульні діти. Особливістю дітей „групи ризику” є те, що вони знаходяться під впливом об'єктивно-небажаних факторів, які можуть спрацювати чи ні. Внаслідок цього, ця категорія дітей потребує особливої уваги фахівців, комплексного підходу з метою нівелювання несприятливих факторів і створення умов для оптимального розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування.

Не менш важливими, в даному аспекті, є психолого-педагогічні дослідження присвячені проблемі профілактики та подолання різних відхилень в психічному розвитку і поведінці дітей-сиріт (В. Басюк, А. Березняків, Є. Казакова, І. Кондакова, О. Копченова, М. Павлова, А. Реан, А. Романів, Е. Стребелева). Особливу значимість для нас представляють дослідження, пов'язані з проблемами психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку дітей-сиріт (О. Бережна, В. Бочарова, І. Дементьєва, І. Дикун).

Для кожної держави негативним політичним, соціальним та економічним показником є кількість дітей-сиріт. Небезпека

безпритульності полягає в тому, що в цьому середовищі переважають незворотні процеси в плані духовного розвитку особистості, в тому, що вона сприяє формуванню особистості, не пристосованої до нормального суспільного життя на основі властивих суспільству цінностей, норм і форм поведінки. Дитяча безпритульність сприяє зростанню злочинності, наркоманії, збільшенню кількості захворювань, підриває економічні, політичні, соціальні та моральні засади суспільства. Безпритульні діти є загрозою майбутньому України, оскільки перспектива розвитку держави безпосередньо залежить від фізичного здоров'я, морального виховання й освіти, загальної культури підрастаючого покоління. Безпритульність це не лише соціальна, юридична, педагогічна проблема, а ще й соціокультурна, яку можна позначити як виродження нації [9].

Соціальне сирітство – це явище, пов'язане з особливим соціокультурним положенням неповнолітнього, яке можна назвати екстремальним і маргінальним. Діти-сироти – найчастіше „ізгої” сім'ї, школи, організованого соціуму, це жертви відчуження і відторгнення їх суспільством. Знаходячись, тривалий час в безпритульному середовищі вони представлені самим собі, виживаючи за рахунок коштів, отриманих, як правило, незаконним шляхом, діти, позбавлені батьківського піклування виробляють свою філософію життя і утворюють особливу субкультуру, зі своїм специфічним набором цінностей і норм, що вступають у протиріччя з цінностями і нормами, які затверджуються як загальне надбання в національних, цивілізованих рамках.

Інформаційний аспект сирітства свідчить про те що, у засобах масової інформації відсутня об'єктивна інформація про дітей-сиріт, що перебувають у державних установах, інформація для людей, охочих взяти дитину в сім'ю, допомогти конкретній дитині в його проблемі. В окремих країнах, наприклад, в Англії, існує широко розгалужена мережу відповідних видань – журнали, листівки, буклети, які інформують людей про проблеми конкретної дитини, позбавленої батьківської опіки.

На жаль, як показує практика, наші усиновителі та опікуни не завжди серйозно ставляться до особливостей характеру і життєвого досвіду вихованців. Численні випадки повернення дітей у дитячий будинок свідчать про непідготовленість потенційних батьків до усиновлення.

Рішення проблем дитячих будинків і успішна соціалізація соціальних сиріт багато в чому залежить від ставлення місцевих органів влади, міської адміністрації і самого населення. Суспільна значущість і невирішеність проблем соціального сирітства робить їх дослідження досить актуальним.

Сучасні вчені, особливо останнім часом, стали все більше звертатися до проблеми виховання дітей-сиріт, розмірковуючи над проблемами дітей, що залишилися без піклування батьків, пропонують замислитися над тим, як змінити існуючі сьогодні „особливі умови виховання” дітей, які опинилися поза батьківської домівки. Дійсно,

проблема сирітства набула національних масштабів. До її вирішення підключилися фахівці різних відомств (медики, освітяни, соціологи, правоохоронні органи, політики), що перевело її в розряд міждисциплінарних. Незважаючи на, здавалося б, значне число психолого-педагогічних досліджень різних аспектів розвитку дітей-сиріт, досі вкрай недостатньо теоретичних та практичних розробок в області психологічної підготовки сиріт до самостійного життя, а існуючі технології не знаходять належного поширення в педагогічній практиці. Розподіл дітей, що залишилися без піклування батьків, у спеціальні установи залишається в нашій країні найбільш поширеною формою їх подальшого життя. Разом з тим, у численних наукових працях встановлена пряма залежність між своєрідністю освітнього середовища інтернату і проявами в дітей симптомів „психологічної деривації”. Таким чином, модель дитячого будинку (інтернату) визнана неадекватною потребам розвитку дитини.

Україна має багатовікову культурну практику вирішення проблеми безпритульності, яка розвивалася в різних напрямках: державному, державно-громадському, церковному і приватному. Однак на сучасному етапі суспільного розвитку наша держава не готова вирішувати проблему сирітства. Це знаходить своє відображення в цілому блоці соціально-політичних і культурних проблем, бо діти-сироти потребують соціальної допомоги, що передбачає чітке розуміння суспільством філософських, соціологічних, психологічних проблем, які пов’язані з її організацією [4].

Актуальність даної проблеми проявляється також у тому, що в існуючій практиці увага акцентується, як правило, на окремих моментах проблеми бездоглядності: висвітлюються причини, описується асоціальна поведінка неповнолітніх. Відсутнє цілісне уявлення про природу цієї проблеми, педагогічні, психологічні та соціокультурні фактори, що детермінують соціальне сирітство, субкультуру дітей-сиріт; про наслідки її для держави і суспільства в цілому, про форми і методи роботи. Це в сукупності призводить до виникнення у масовій свідомості ірраціональних переконань, байдужості і відчуженості людей до бездоглядних дітей.

Розвиток дитини є найважливішою передумовою розвитку духовної та практичної сфери майбутньої діяльності дорослої людини, її моральності і творчого потенціалу, оскільки дитинство – це період, коли закладаються фундаментальні якості особистості, що забезпечують психологічну стійкість, позитивні моральні орієнтації, життєздатність і цілеспрямованість. Ці якості особистості не розвиваються спонтанно, а формуються в умовах батьківської любові.

Соціально-педагогічна занедбаність, або сирітство, розглядається як негативний стан особистості дитини, що проявляється в несформованості її самосвідомості, діяльності та спілкування і виражається в порушенні „образу Я”. Ситуація розвитку соціально-педагогічної занедбаності складається з поєднань характеристик

виховного мікросоціуму, освітнього процесу та внутрішньої позиції дитини.

Як свідчать дослідження Р. Овчарової соціально-педагогічна бездоглядність багато в чому визначається особливостями сімейної соціалізації дитини, особливо в період дитинства. Основними факторами її формування є педагогічна неспроможність батьків, низький культурний рівень сім'ї, небажання помічати особливостей розвитку дітей, неухвага до розвитку дітей, відсутність розвивального середовища.

Отже, багато досліджень присвячено проблемам дітей різних вікових категорій: дошкільнят, підлітків, старших підлітків. У цих дослідженнях зазвичай розглядаються проблеми здоров'я, спілкування, стосунки з однолітками, батьками і проводять їх медики, освітяни, психологи. Проблема ж соціального сирітства, заслуговує ґрунтовного та глибокого аналізу, в якому повинні взяти безпосередню участь всі зацікавлені сторони: представники органів влади, соціальні працівники, діячі науки і культури, церкви, громадських рухів.

### **Література**

**1. Галатир І. А.** Щодо причин виникнення явища соціального сирітства у сучасному українському суспільстві : електронний ресурс. – Режим доступу: <[http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Znpkhist.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist.pdf)> Загол. з екрану. – Мова укр. **2. Діти „групи ризику”:** психологічні, соціальні та правові аспекти. – К. : КМДА. Служба у справах неповнолітніх, 2001. – 192 с. **3. Коваленко О. О.** Соціальне сирітство як соціокультурний феномен : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.03 / О. О. Коваленко ; НАН України, Ін-т соціології. – К., 2006. – 212 с. **4. Пеша І. В.** Причини соціального сирітства та розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт в умовах трансформації українського суспільства : електронний ресурс. – Режим доступу: <[http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/usoc/2006\\_2/59-68.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/usoc/2006_2/59-68.pdf)> Загол. з екрану. – Мова укр. **5. Сиротство** как социальная проблема: Пособие для педагогов / Л. И. Смагина, А. К. Воднева, Ю. А. Сойка и др.; Под ред. Л. И. Смагиной. – Мн. : Ушверитэцкае, 1999. – 144 с. **6. Соціальна педагогіка:** підручник / За ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 468 с. **7. Соціальна** робота з сім'єю, дітьми та молоддю: Навчальні матеріали. – К. : Логос, 1999. – С. 14. **8. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї:** соціальний супровід: Навч.-метод. посіб. / Авт.кол.: Л. С. Волинець, А. Й. Капська, Н. М. Комарова, І. В. Пеша, Г. М. Бевз та ін. – К. : Укр. ін-т соціальних досліджень, 2000. – 127 с. **9. Технології** створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу. Зб. метод. матеріалів / Г. М. Бевз, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с. **10. Шульга Т. И.,** Слот В., Спаньярд Х., Методика роботи с детьми „группы риска” / Т. И. Шульга, В. СЛот, Х. Спаньярд. – М. : УРАО, 2001. – 128 с.

**Терновець О. М. Соціальне сирітство як предмет міждисциплінарного дослідження**

У статті аналізується сучасний стан проблеми соціального сирітства; розглядається соціально-педагогічна занедбаність дітей як предмет міждисциплінарного дослідження.

*Ключові слова:* соціальне сирітство, діти-сироти, бездоглядність, суспільство.

**Терновець О. М. Социальное сиротство как предмет междисциплинарного исследования**

В статье анализируется современное состояние проблемы социального сиротства; рассматривается социально-педагогическая запущенность детей как предмет междисциплинарного исследования.

*Ключевые слова:* социальное сиротство, дети-сироты, безнадзорность, общество.

**Ternovetz O. M. Social orphanhood as an object of interdisciplinary research**

The article analyses the modern state of the problem of social orphanhood; the socio-pedagogical neglect of children as an object of interdisciplinary research.

*Keywords:* social orphanhood, children-orphans, homelessness, company.

УДК 37.013.42:37.018.32

**Л. Г. Цибулько**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ-СИРИТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК СПЕЦИФІЧНОЇ ДЕМОГРАФІЧНОЇ ГРУПИ**

Сучасний період розвитку нашого суспільства потребує негайного розв'язання важливих завдань щодо організації соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, створення психолого-педагогічних умов для їх розвитку, становлення і життєдіяльності.

Стратегія й тактика наукового дослідження проблеми соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в умовах регіонального освітньо-виховного простору передбачала дотримання концептуального положення, згідно з яким ефективна організація соціально-педагогічної роботи з вихованцями-сиротами можлива лише за умови глибокого знання педагогами

фізіологічних, психологічних, соціальних та педагогічних особливостей цієї категорії дітей як об'єктів і суб'єктів соціально-педагогічного процесу.

У розв'язанні низки завдань діагностики вихованців-сиріт та дослідженню специфіки психофізичного і соціального розвитку зазначеної категорії дітей у різні роки приймали участь О. Антонова-Турченко, Л. Божович, Л. Волинець, В. Вугрич, І. Зверева, Л. Канішевська, Б. Кобзар, С. Коношенко, Л. Кузьменко, І. Лангмейер, З. Матейчек, В. Мухіна, Є. Постовойтов, Г. Прихожан, В. Слюсаренко, Н. Толстих, С. Харченко й ін. Проте зазначена проблема залишається актуальною для сучасної психологічної і соціально-педагогічної науки.

Саме тому зазначена стаття має за мету здійснення психолого-педагогічної характеристики дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, підліткового віку.

Вивчення психологічної й соціально-педагогічної літератури з проблеми дослідження дало підстави вважати, що основні завдання соціалізації в підлітковому віці припускають становлення й розвиток системи соціальної ідентичності, усвідомлення свого місця в суспільстві; виникнення й формування почуття дорослості й пов'язане з ним розширення сфери самостійності й компетентності; розвиток інтимно-особистісних форм спілкування. Для цього вікового періоду особистості характерна заміна основного інституту соціалізації: переважний вплив родини, батьків замінюється впливом групи однолітків, яка стає джерелом референтних норм.

На думку І. Дубровіна, на об'єктивну складність і суперечливість характеру, поведінку й розвиток дитини в цей віковий період накладаються психолого-педагогічні особливості дітей-сиріт, обумовлені ситуацією їхнього розвитку [1].

Характеризуючи підлітків-сиріт, І. Дубровіна вказує, що в них менше виражена реакція емансипації від дорослого, вони визнають необхідність контролю за своєю поведінкою з боку старших; іншого характеру набуває тенденція підліткового негативізму – в них не стільки розвинене прагнення протиставити свою поведінку нормативній, скільки бажання пристосуватися до ситуації; підлітки з дитячих будинків більше орієнтовані на оцінку себе іншими, ніж на самооцінку. Зазначені особливості дітей-сиріт дозволили І. Дубровіній зробити висновок про те, що в підлітків інтернатних установ усвідомлений образ „Я” розвивається повільніше [1, 34].

Переважаючим видом діяльності в підлітковому віці залишається навчальна діяльність, хоча за значущістю для самоствердження підлітка успіхи в навчанні не настільки вагомі. За нашими спостереженнями, для підлітків-сиріт характерний низький рівень навчальної мотивації, що пов'язано із соціально-педагогічною занедбаністю дитини до надходження в інтернат, з перекрученою системою цінностей раніше референтних для нього груп.

Ми повністю згодні з Л. Божович, яка вважає, що розвиток самосвідомості – центральний психологічний процес підліткового періоду й на цьому етапі особистісного розвитку соціальне схвалення необхідно для розвитку почуттів власної значимості й власного достоїнства [2].

Виховання ж дитини поза родиною, як правило, спотворює її уявлення про саму себе, вона не одержує від оточення підтримки й достатньої уваги до власної особистості; підійшовши до підліткового віку, вона не володіє базовими навичками соціальної поведінки, що необхідні для успішної соціальної адаптації.

Самоствердження особистості припускає реалізацію людиною своєї соціальної активності в значимих для неї сферах життєдіяльності. Обмеження диференційованих моделей автономних соціальних ролей та еталонів дитячо-батьківських емоційних стосунків, ідентифікація з якими забезпечила б адекватну віковій зоні найближчого розвитку підлітків, що виховуються поза впливом родини, виступає передумовою деформації змістовних і динамічних характеристик тенденцій самоствердження [2, 21].

На наш погляд, в умовах інтернатного закладу, де сфера прояву й роль індивідуальних особистісних якостей дитини обмежена, де переважає колективне виховання, вона не має змоги соціального схвалення, а саме на цьому етапі особистісного розвитку воно конче необхідно для формування почуття власної значимості, власного достоїнства. Незадоволена потреба у власній цінності стає причиною вираження дитиною власної значимості в аморальних, асоціальних вчинках. Саме тому, на наш погляд, в соціально-педагогічній роботі з вихованцями-сиротами необхідно обов'язково прагнути давати дітям можливість реалізовувати власний потенціал і відчувати свою значимість.

Як вітчизняні, так і закордонні дослідники відзначають неадекватність самооцінки в більшості підлітків-сиріт. Для деяких характерний завищений рівень домагань, переоцінка своїх реальних можливостей. Такий підліток неадекватно реагує на зауваження, завжди вважає себе безвинно потерпілим, схильний скрізь бачити чіпляння стосовно себе, вважає, що з ним поводяться несправедливо й цим виправдує свою несправедливість щодо інших. Переживаючи постійну незадоволеність собою, невдоволення оточенням, одні з них замикаються в собі, інші самостверджуються через демонстрацію фізичної сили, агресивних дій у стосунках з більш слабкими.

Наш практичний соціально-педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що в більшості підлітків-сиріт самооцінка занижена. Вони невпевнені в собі, подавлені, легко ранимі. Вони відчують свою занедбаність, не вірять у можливість іншого для себе життя. Усунення цього недоліку особистісного розвитку сиріт буде одним із завдань нашої експериментальної соціально-педагогічної роботи.

Продовжуючи аналізувати сферу самосвідомості дитини-сироти, відзначимо, що розвиток ідентичності вихованця повинен припускати формування „Я-концепції” особистості і системи цінностей особистості.



При цьому підвищена цінність родини й недостатній досвід життя в ній сприяють ідеалізації дітьми-сиротами, що виховуються в школах-інтернатах, взаємин у родині, образа сім'янина. Ця позитивна ідеальна модель у певній мірі розпливчата, не наповнена конкретними побутовими деталями. Однак одночасно у вихованців інтернату існує емоційно насичений, конкретний образ того, якими ці стосунки не повинні бути, якими якостями не повинні володіти чоловік, батько, дружина, мати. Зіткнення цих двох образів породжує конфліктну систему вимог: ідеалізованих, з одного боку, і низьких, обмежених виконанням елементарних норм поведінки – з іншого. Така конфліктна система вимог може негативно впливати на формування адекватного еталона жіночності й спотворювати процес становлення психологічної статі [3].

У процесі спілкування з підлітками шкіл-інтернатів Донецької області нами було виявлено, що як референтний агент статевої соціалізації в цієї категорії підлітків виступають однолітки, а не дорослі люди, що відповідає віковій нормі. Але коло цих однолітків різко обмежене однолітками з дитячого будинку, а не із числа тих, хто має родину. Цей факт, на наш погляд, впливає на формування статевої ідентичності, тому що, насамперед, завдяки дорослим у дитини виробляються еталони чоловічої й жіночої поведінки, формується система певних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, які характеризують уявлення вихованця про себе як про чоловіка або жінку.

Характеризуючи дітей-сиріт підліткового віку, особливо хочеться звернути увагу на специфічні особливості їхнього спілкування з дорослими й однолітками.

За визначенням Л. Ліханова, спілкування з однолітками в підлітковому віці виконує три основні функції, це: 1) канал обміну інформацією; 2) специфічний вид діяльності й міжособистісних стосунків, у процесі якого виробляються комунікативні якості, необхідні дорослому; 3) вид емоційного контакту, в процесі якого формується почуття групової солідарності на протигагу суспільству дорослих [4, 56].

На жаль, сироти позбавлені звичайних для сімейної дитини джерел інформації й у цьому плані представляють гомогенне, збіднене новими соціальними знаннями середовище. Звідси виходить, що спілкування сиріт між собою в межах дитячого будинку або інтернату, власне кажучи, не виконує першої із зазначених вище функцій.

Що стосується реалізації двох функцій спілкування, які залишилися, то в підлітковому віці в сфері комунікації відбувається формування інтимно-особистісної форми спілкування, яка характеризується насамперед тим, що одноліток (інший підліток) стає предметом спілкування, цікавий сам по собі, при цьому спілкування носить позаситуативний характер. Однак вихованці дитячих інтернатних закладів не диференціюють функціонально-рольове й інтимно-особистісне спілкування як дві самостійні сфери в практиці свого спілкування, більше того, в сферу довірчих, інтимно-особистісних стосунків привносять ті

цінності, які є суттю ділового спілкування: інтимно-особистісна сфера спілкування для більшості вихованців не має значимості й розвинена в них недостатньо, або не розвинена зовсім. Вихованцям властива в стосунках з людьми орієнтація на зовнішню регламентацію [2].

Все це веде до того, що в дітей, які виховуються в інтернатних установах, і дорослих та дітей, які їх оточують, виникає чимало труднощів у спілкуванні, що викликає в них почуття незадоволеності. Підліток у такій ситуації як би прагне занизити цінність спілкування. Він намагається менше спілкуватися з оточенням або занурюється у світ уявлюваних образів, фантазування.

Цей умовивід підтверджують наші експериментальні дані: 36,2% опитаних педагогів і психологів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, вказали на товариськість своїх вихованців, лише 14,4% – на впевненість у собі, 71,6% – на запальність, 50,9% – на агресивність і лише 13,7% – на дружелюбність.

В аспекті виявлення в підлітків-сиріт труднощів міжособистісного спілкування суттєвий інтерес для нашої роботи представляє дослідження А. Наточій [5], в якому відзначається, що труднощі в спілкуванні в підлітків – соціальних сиріт мають глибокі коріння: вже в ранньому дитинстві в них не було нормального контакту з матір'ю, не сформувалося почуття психологічної захищеності.

Результати дослідження, проведеного А. Наточієм, показують, що діти, які часто тікають із будинку, мають слабку прихильність до матері [5, 26]. Нестача цієї прихильності не компенсується прихильністю до батька або інших членів родини. Ставлення до вчителів, до школи в більшості неблагополучних підлітків теж негативне, тому таким вихованцям ні до кого звернутися як до гідного зразка для наслідування. Автор вважає, і ми з ним погоджуємося, що все це призводить до того, що в підлітка, змушеного жити в притулку, в школі-інтернаті виникають проблеми в спілкуванні з дорослими або дітьми, які його оточують.

За А. Наточієм, деформації в спілкуванні можуть виявитися в різних варіантах. Один з них – ізоляція, коли дитина прагне уникати контактів як зі співробітниками, так і з іншими вихованцями. Вона зосереджена на своєму Я, на особистісній автономії, однолітки такому підліткові нецікаві, а від дорослих він чекає тільки неприємностей і покарань. Інший варіант – опозиція, вона проявляється у вигляді неприйняття пропозицій, норм, що виходять від оточення, і в демонстративних діях негативного характеру. Третій варіант – агресія. В підлітка яскраво виражене прагнення заподіювати оточенню фізичну й психологічну шкоду; руйнувати стосунки або предмети, речі, що супроводжується почуттями гніву, ворожості, ненависті. Ми повністю згодні з А. Наточієм, що агресивна поведінка підлітків може бути наслідком незадоволеної потреби в самоствердженні [5, 112].

Характеризуючи вихованців-сиріт підліткового віку, ми також опираємося на дослідження І. Бушай, в якому автор указує, що в

підлітків цієї категорії проявляються різноманітні психопатичні риси характеру, найчастіше: нестійкий, істероїдний або лабільний тип акцентуації характеру [3, 23 – 29].

Далі дослідник відзначає, що сироти істероїдного типу з дитинства звикли бути в центрі уваги, прагнуть будь-якими засобами домогтися визнання, співчуття, перебільшують свої здібності і можливості, розповідають про неіснуючі „подвиги” і досягнення, схильні до фантазування, готові на неадекватні й екстравагантні дії, щоб привернути увагу. В таких підлітків часто проявляється реакція опозиції, спілкування в групі однолітків поєднується з претензіями на лідерство й винятковість. Більшість поведінкових порушень, у тому числі алкоголізація й навіть суїцидальні спроби, носять демонстративний характер і на несвідомому рівні служать цілям привертання уваги. При цьому, І. Бушай застерігає, що й демонстративна суїцидальна спроба може принести непоправну шкоду підліткові.

Основні ознаки нестійкого типу акцентуації характеру підлітка-сироти – це легке підпорядкування чужому впливу, безвільність, відсутність цілеспрямованості й схильність до неорганізованого проведення вільного часу. Підлітки з таким типом акцентуації легко утягуються в асоціальні групи, схильні до делінквентної (протиправної) поведінки: крадіжок, розбою, хуліганства. Висока ймовірність прийому наркотиків або алкоголю. Втечі з будинку або виховних установ мають часто за мету прагнення уникнути покарань або труднощів.

Акцентуація лабільного типу, за даними І. Бушай, зустрічається в 36% підлітків-сиріт. Для них характерні підвищена чутливість до чужої думки, загострена ранимість, часта зміна настрою. Особливо гостро підлітки цього типу переживають погіршення стосунків зі значимими людьми, розлуку з рідними й втрату близьких. Можливі гострі афективні реакції, такі підлітки на ґрунті емоційних переживань в афективному стані здатні до здійснення самогубства. Грубі порушення поведінки зазначеному типу підлітків не властиві [3].

За І. Бушай, в таких підлітків також зустрічаються невротичні порушення, включаючи невротичну депресію й психастенію. Депресивні стани, що б не лежало в їхній основі, неминуче вселяють невпевненість у своїх силах, у реальності життєвих перспектив, гнітять свободу, погіршують здатність прийняття самостійних й адекватних рішень. Прояви депресивного синдрому в підлітків можуть бути наступні: подавлений настрій, інтелектуальна й моторна загальмованість, бездіяльність, підвищена стомлюваність. Депресивні стани можуть також мати дистимічне офарблення (сполучення астеничних симптомів з негативними емоціями, дратівливістю й примхливістю) [3, 76].

Наявність депресії в дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, підтверджує й В. Яковенко, яка вивчаючи особливості депресії в підлітків – соціальних сиріт, виявила, що в багатьох випадках депресивні стани виникали задовго до гострої психічної травми в межах ендогенного

захворювання або невротичної депресії внаслідок тривалого впливу несприятливої ситуації [5].

У своєму дослідженні В. Яковенко відзначає, що в момент втрати родини в підлітків відзначалося різке поглиблення й видозміна депресивного стану: провідним у клінічній картині ставало дисфоричне тло настрою, яке виступає в складному сполученні з нестійким за напруженістю афектом тривоги й страху. При посиленні тривоги виникали стани психомоторного порушення, які протікали з істеричним або істеро-дисфоричним відтінком. Характерно, що на всьому протязі депресії був присутнім реактивний фактор: відсутність будинку, сімейної підтримки, незахищеність, побоювання перед невідомим майбутнім, страх самотності. При цьому переважними є не ідеї самознищення й неспроможності, а ідеї занедбаності, відкинутості, сполучені із глибоким почуттям образи. Шкільна дезадаптація, яка в підлітків була відсутня або лише незначно виражена до втрати родини, після психотравми різко зростала. В. Яковенко акцентує увагу на тому моменті, що у всіх випадках тривожні депресивні розлади в підлітків у ситуації соціального сирітства були затяжними (не менш 1 року) і, незважаючи на турботу родичів, що залишилися, увагу педагогів, підтримку однолітків, гарні умови життя, важко піддавалися і психотерапії, і психотропному лікуванню [5, 48].

Для нашої дисертаційної роботи дослідження В. Яковенка являє особливу цінність у зв'язку з тим, що в ньому показана відносно більша вага депресивних станів у підлітків у ситуації соціального сирітства в порівнянні з депресіями в підлітків, що живуть у родині. Таким чином, ситуація соціального сирітства є потужним дезадаптуючим фактором, який провокує поглиблення депресії й породжує важкі форм шкільної й соціальної дезадаптації.

Отже, результати експериментально-дослідної роботи та праці вітчизняних і зарубіжних вчених вказують, що діти, які позбавлені сім'ї і виховуються в закладах інтернатного типу, не лише відстають від своїх ровесників, які ростуть в сім'ї, але і мають специфічний шлях особистісного розвитку. Можна виділити низку особистісних особливостей розвитку дітей означеної категорії: наявність труднощів у розвитку суб'єктності; відсутність готовності до засвоєння соціального досвіду; схильність до зовнішнього контролювання; несформованість адекватних форм спілкування з оточенням; постійне бажання звернути на себе увагу дорослих; агресивність; занижений рівень самоконтролю; низький рівень знань; бідність словникового запасу; неуміння самостійно планувати свої дії; домінування захисних способів поведінки в конфліктних ситуаціях; схильність до конформізму; орієнтація на теперішнє, слабка перспектива майбутнього й ін.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого дослідження потребують дослідження факторів, які здійснюють негативний вплив на процес соціалізації дітей-сиріт та дітей,

позбавлених батьківського піклування, в умовах закладів інтернатного типу, прийомної сім'ї тощо.

### **Література**

- 1. Возрастная** и педагогическая психология : хрестоматия для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 2007. – 435 с.
- 2. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. ; М. ; Нижний Новгород ; Воронеж : Питер, 2008. – 398 с.
- 3. Бушай І. М.** Психологічні особливості розвитку „Я-образу” акцентуованих підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бушай Ігор Михайлович. – К., 2000. – 225 с.
- 4. Лиханов Л. А.** Дети без родителей / Л. А. Лиханов – М. : Просвещение, 1991. – 271 с.
- 5. Наточуй А. М.** Підлітки : практ.-оріент. посіб. / А. М. Наточій ; Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 276 с.
- 6. Яковенко В. С.** Дитина-сирота: розвиток, виховання, усиновлення / В. С. Яковенко. – К., 2007. – 171 с.

#### **Цибулько Л. Г. Психолого-педагогічна характеристика дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, підліткового віку як специфічної демографічної групи**

У статті здійснено психолого-педагогічну характеристику дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, підліткового віку; визначено низку особистісних особливостей розвитку дітей цієї категорії.

*Ключові слова:* діти-сироти, підлітковий вік, характеристика, соціалізація, розвиток, особистість.

#### **Цибулько Л. Г. Психолого-педагогическая характеристика детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, подросткового возраста как специфической демографической группы**

В статье осуществлено психолого-педагогическую характеристику детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, подросткового возраста; определен ряд личностных особенностей развития детей этой категории.

*Ключевые слова:* дети-сироты, подростковый возраст, характеристика, социализация, развитие, личность.

#### **Tsybulko L. G. Psychologo-pedagogical description of children-orphan and children, deprived paternal guardianship, teens as specific demographic group**

Psychologo-pedagogical description of children-orphan and children, deprived paternal guardianship, teens is carried out In the article; the row of personality features of development of children of this category is certain.

*Keywords:* children-orphan, teens, description, socialization, development, personality.

## **КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 378.015.31:316.42

**В. І. Бадер**

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Актуальність дослідження зумовлюється Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2020 роки [1], Національною рамкою кваліфікацій [2], реформуванням змісту початкової освіти й упровадженням нового Державного стандарту початкової загальної освіти [3] та нових навчальних програм для початкової школи [4]. Серед ключових напрямів розвитку вітчизняного освітнього простору Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2020 роки визначаються реформування системи освіти на основі філософії „людиноцентризму” як стратегії національної освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку; створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, різноманітних форм та засобів отримання освіти; побудови ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя [1, 3 – 4]. З огляду на визначені пріоритети здійснюватиметься реформування освіти впродовж найближчих 10 років.

Зазначені державні документи висувають перед вищими навчальними закладами, зокрема й педагогічними, нові вимоги, що стосуються як підвищення якості викладання, навчання, наукових досліджень, так і формування активної творчої особистості, здатної самовизначатися, реалізовувати себе в обраній професійній сфері, адаптуватися в сучасному інформаційному просторі. Відмітимо, що за умов переходу до новітнього інформаційного суспільства система освіти має вирішити принципово нову глобальну проблему: підготовки людини до життя й діяльності в умовах інформаційного світу. Адже інформаційні технології, змінивши соціальні процеси ідентифікації й самоідентифікації особистості, стали інструментом реалізації соціальних технологій впливу на людину, на форми і способи її буття. У цьому зв'язку соціальна складова інформатизації також вимагає свого осмислення. Вирішального значення набуває питання соціалізації особистості в сучасному суспільстві.

Аналіз наукових досліджень із проблеми підготовки фахівців, здатних моделювати навчальне середовище з використанням комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, показав, що вчені активно

розробляють теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища у вищій школі, в якому провідну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології (Г. Баврін, В. Беспалько, В. Биков, Б. Гершунський, Н. Задорожна, В. Кремень, О. Крюкова, П. Образцов, І. Розіна та ін.); теоретико-методичні засади формування готовності вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій (С. Гунько, А. Коломієць, О. Кравчук, О. Разинкіна, В. Шакотько, О. Шиман, О. Суховірський, Ф. Халілова та ін.); створення і використання комп'ютерних навчальних програм (електронних підручників, посібників, презентаційних і тестувальних програм тощо) при набутті різних компетентностей (О. Кравчук, Л. Петухова, С. Риженко, З. Савченко, М. Тукало, І. Хижняк, В. Шакотько та ін.).

Активне запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну освіту майбутніх учителів початкових класів стало провідною тенденцією сучасної вищої освіти. Проблеми педагогічно доцільного використання комп'ютера у навчанні молодших школярів, технологія проектування дидактичних ситуацій з використанням комп'ютера розглядаються вченими В. Андрієвською, О. Кравчук, Г. Лаврентьевою, Н. Олефіренко та ін. Не залишаються поза увагою й мультимедійні технології у початковій ланці освіти. Вчені висвітлюють низку факторів, які треба враховувати при організації роботи учнів молодшого шкільного віку з програмними засобами: особливості навчально-пізнавальної діяльності, дидактичний потенціал мультимедійних технологій, особливості використання мультимедіа в навчанні, педагогічні умови їх упровадження в навчальний процес тощо.

Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновки про те, що вчені глибоко усвідомлюють необхідність підготовки висококваліфікованих учителів, які володіють високим рівнем інформаційної культури (ІК), готові застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у навчально-виховному процесі й управлінні освітою, беруть активну участь у процесі інформатизації освіти. Інформаційна культура – одна з найважливіших складових фахової підготовки вчителя початкових класів – розглядається „... як інтегроване особистісне утворення, що є чинником і показником професійної підготовки, являє собою систему знань, умінь і навичок щодо формулювання потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження, інтеграції, структуризації та створення нової інформації” [6, 29].

Інформаційні й комунікаційні технології дозволяють підняти якісний рівень уроків у початковій та середній загальноосвітній школі, аудиторних (лекційних, практичних та лабораторних) та самостійних занять у вищих навчальних закладах. Оволодіння знаннями, уміннями і навичками створювати й використовувати в навчально-виховному

процесі комп'ютерні навчальні програми (КНП) є невід'ємною складовою професійної підготовки вчителів початкових класів.

Проте в згаданих працях ідеться про формування інформаційної культури вчителя, яка є основою його професійної культури, а також комп'ютерної грамотності як складової інформаційної культури. Під час опанування інформаційних технологій комп'ютер розглядають переважно як об'єкт вивчення, не акцентуючи увагу на тому, що він є не тільки потужним засобом навчання, а й соціалізації особистості в інформаційному середовищі.

У цій статті зупинимось на проблемі формування інформаційної культури як одного із найважливіших чинників соціалізації особистості, а також визначенні педагогічних умов соціалізації студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Слід зазначити, що вчені відмічають досить стійкі позитивні й негативні тенденції впливу нового техносоціального середовища на людину. Глобальне інформаційне суспільство водночас надає нові можливості для формування особистості і разом з тим ускладнює процеси ідентичності й адаптації особистості в соціумі. В умовах постійної трансформації інформаційної техносфери, доступність інформації, її оперативне здобування знижує мотивацію до генерування нового знання, не спонукає до опанування нових способів пізнання. Збільшується процес відмови від прийняття рішень через наявність великої кількості альтернатив. Причиною цього явища є несформованість внутрішніх особистісних структур, відсутність навичок оцінки якості, обсягу й глибини одержуваної інформації. Внаслідок цього з'являються непевність, сумніви, відсутність відповідальності за прийняті рішення [5].

Уся сукупність названих обставин примушує до пошуку нових шляхів вирішення проблеми ідентичності й адаптації особистості в новому інформаційному суспільстві. На думку вчених, становлення інформаційного суспільства суттєво підвищує роль інформаційної культури як основного орієнтира нової освітньої парадигми в оптимізації діяльності вищих навчальних закладів, роботи науково-педагогічних працівників з питань підготовки фахівців (В. Биков, Н. Волкова, О. Гарцов, М. Жалдак, С. Колода, В. Коткова, О. Краснова, П. Образцов, Л. Петухова, О. Хомік, Г. Хоружий та ін.). Оскільки "інформаційна культура передбачає нові знання і вміння, особливий стиль мислення та спосіб діяльності, які забезпечують необхідну адаптацію до соціальних процесів та гідне місце в умовах інформаційного суспільства" [10, 189], процес формування інформаційної культури розглядаємо як один із найважливіших чинників соціалізації особистості. А відтак зростає соціалізаційна функція вищих педагогічних навчальних закладів, де і відбувається опанування інформаційною культурою.

Поняття „інформаційна культура вчителя початкових класів” розглядаємо як систему знань, що включають володіння інформаційними ресурсами, методами і прийомами їх використання у вищій і початковій



школі, знання норм і правил „інформаційної етики”; здатностей ефективно й оперативно здійснювати самостійний пошук інформації з допомогою як традиційних, так і нетрадиційних, перш за все, комп’ютерних пошукових систем; умінь грамотно формулювати свої інформаційні потреби і запити, раціонально зберігати й оперативно переробляти великі потоки і масиви інформації, вести інформаційно-комунікативний діалог; умінь відбирати й застосовувати існуючі програмно-педагогічні продукти в навчально-виховному процесі. Відсутність її унеможлиблює повноцінне функціонування особистості.

Високий рівень інформаційної культури позитивно впливає на формування соціальної компетентності майбутніх учителів початкових класів: додержуватися законів функціонування в інформаційному середовищі; використовувати інформацію в соціальних, професійних та освітніх цілях, а також для саморозвитку та самовдосконалення; додержуватися норм мережевого етикету, продуктивно співпрацювати з різними партнерами по комунікації; керувати власними взаєминами з іншими у віртуальному просторі; передбачати наслідки прийнятих рішень і нести за них відповідальність; конструктивно розв’язувати конфлікти, обираючи для цього адекватні мовностилістичні засоби, адекватно сприймати себе та своє місце в житті.

Основними педагогічними умовами соціалізації студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій є такі:

- визначення цілей і змісту інформатизації освіти як педагогічної умови підвищення ефективності використання соціалізаційного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій;
- посилення мотивації й інтересу студентів до набуття знань про використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі вищої і початкової школи;
- засвоєння педагогічних знань про дидактичні функції, принципи використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі;
- ознайомлення студентів з комп’ютерно-освітніми продуктами й технологіями їх використання;
- формування професійних умінь і навичок у процесі продуктивної науково-дослідної роботи;
- взаємодія викладача і студента, надання допомоги студентові в інформаційно-комунікаційній сфері, у виборі адекватних ситуації способів комунікативної діяльності,
- сприяння самоутвердженню й саморозвитку майбутніх учителів початкових класів;
- високий рівень мовленнєвої культури;
- здатність ефективно використовувати мовностилістичні засоби для задоволення потреб у комунікації, зокрема в інформаційно-комунікаційному середовищі.

Реалізація цих умов забезпечується насамперед у процесі лінгводидактичної підготовки, зокрема шляхом упровадження нового, спеціалізованого комп'ютерного курсу професійно-педагогічного, методичного спрямування „Комп'ютерний практикум з методики викладання української мови”. Він був розроблений і впроваджений у навчальний процес підготовки професіоналів магістерського рівня у Слов'янському державному педагогічному університеті.

Як засвідчили результати його впровадження, ознайомлення студентів із методологічними й методичними засадами побудови комп'ютерних навчальних програм з лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, проблемами створення комп'ютерних навчальних програм, їх функціями у навчальному процесі, принципами побудови, дидактичними можливостями й роллю в оптимізації засвоєння знань у початковій і вищій школі, специфікою використання в процесі навчання мови; змістом, видами й методикою використання, насичення пізнавальними, дослідницькими, індивідуальними завданнями позитивно впливає на формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

У результаті вивчення курсу студенти набувають таких знань: яку роль відіграють КНП в оптимізації засвоєння знань із лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін; які види КНП, зокрема з лінгвістики й лінгводидактики, існують на ринку освітніх послуг; які принципи побудови КНП і які їх дидактичні можливості; які критерії оцінювання якості КНП; які методи і прийоми використання КНП на заняттях у початковій і вищій школі. Студенти набувають умінь формалізувати знання з лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін з метою розробки електронних навчальних програм; створити педагогічний сценарій для комп'ютерної навчальної програми; користуватися КНП з метою оптимізації навчального процесу тощо.

Визначені цілі й зміст роботи обумовлюють адекватний вибір форм і методів роботи: лекції, практичні заняття, проекти, створення проблемних ситуацій, дискусії, моделювання навчальних ситуацій, тренінги, створення внутрішньо факультетського сайту тощо.

Отже соціалізація студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій – це складний систематичний цілеспрямований процес підготовки майбутніх фахівців до освітньої діяльності в інформаційному суспільстві. У перспективі необхідна розробка і побудова цілісної системи підготовки вчителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі вищої й початкової школи, яка включала б комплекс дисциплін із певним змістом, сукупністю методів, організаційних форм і засобів навчання, орієнтованих на соціалізацію особистості в інформаційному просторі.

### Література

- 1. Національна** рамка кваліфікацій/ Затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р., № 1341. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 2. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2020 роки. Схвалено Указом Президента України від 1 лютого 2012 року № 45/2012. : електронний ресурс. – Режим доступу: <<http://www.president.gov.ua/documents/14429.html>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 3. Державний** стандарт початкової середньої освіти Затв. пост. Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р., № 462. : електронний ресурс. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6091>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 4. Андреева Г. М.** Социальная психология : учеб. для высш. учеб. зав.] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2006. – 365 с.
- 5. Вашуленко М. С.** Українська мова. 1-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепа, В. О. Мартиненко, С. О. Караман, Н. І. Лунько : електронний ресурс. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6225>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 6. Жидкова О. О.** Соціокультурні трансформації інформаційного суспільства / О. О. Жидкова // Соціально-психологічна служба Харківського націон. ун-ту радіоелектроніки : електронний ресурс. – Режим доступу: <[sps.kture.kharkov.ua/articles/Статья7.doc](http://sps.kture.kharkov.ua/articles/Статья7.doc)> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 7. Коломієць А. М.** Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. М. Коломієць. – К., 2008. – 70 с.
- 8. Петухова Л. Є.** Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук / Петухова Л. Є. – Херсон, 2009. – 564 с.
- 9. Рябуха І. М.** Наукові підходи до розгляду соціальної компетентності як об’єкта управління суб’єктів навчально-виховного процесу лицею / І. М. Рябуха // Наук. записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя, психол.-пед. науки. – 2011. – № 2. – С. 25 – 28.
- 10. Суховірський О. В.** Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. В. Суховірський. – К., 2005. – 20 с.
- 11. Хоружий Г.** Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г. Хоружий. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 320 с.
- 12. Шакотько В. В.** Методика використання ІКТ у початковій школі: навч.-метод. посіб. /

В. В. Шакотько. – К. : Комп'ютер, 2008. – 128 с. **13. Шиман О. І.** Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання інформатики” / О. І. Шиман. – К., 2005. – 20 с.

**Бадер В. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій**

У статті розкривається проблема формування інформаційної культури як одного із найважливіших чинників соціалізації особистості; визначаються педагогічні умови соціалізації студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерні навчальні програми, соціалізація, інформаційна культура, соціальна компетентність, педагогічні умови.

**Бадер В. И. Педагогические условия социализации студентов средствами информационно-коммуникационных технологий**

В статье раскрывается проблема формирования информационной культуры как одного из важнейших факторов социализации личности; определяются педагогические условия социализации студентов средствами информационно-коммуникационных технологий.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, компьютерные обучающие программы, социализация, информационная культура, социальная компетентность, педагогические условия.

**Bader V. I. Pedagogical conditions of socialization of the students by means of information and communication technologies**

The article deals with the problem of information culture as one of the most important factors of socialization, socialization conditions are defined by teaching students by means of information and communication technologies.

*Keywords:* information and communication technology, computer training programs, socialization, information culture, social competence, pedagogical conditions.

УДК 371.134-057.21:372.461

**Н. В. Кіш**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО  
СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

Орієнтація соціально-економічного розвитку України на міжнародні стандарти якості життєдіяльності людини, в тому числі, професійної, зростання питомої ваги, ролі і значення міжнародних соціально-економічних відносин та соціально-культурних зв'язків для поліпшення умов і рівня життя українців передбачає врахування у змісті і процесі підготовки фахівців потреби у формуванні культури іншомовного професійного спілкування.

Досліджуючи педагогічні умови розвитку культурологічної компетенції у процесі вивчення іноземної мови М. Булигіна зауважує, що „оволодіння іноземною мовою сприяє ознайомленню з високими зразками іншомовного культурного середовища, веде до поєднання національного і загальнолюдського з регіональними і етнічними елементами цивілізованості, забезпечує широким культурологічним матеріалом для розвитку порівняння і самовизначення в рідній та іншомовній культурі, демонструючи їх взаємопроникнення та взаємозв'язок” [3, 3]. Хоча якраз цей потенціал, на думку дослідниці, у вищій школі, майже не використовується.

Окрім того, дослідники (М. Булигіна, І. Плужник) відмічають, що випускники вищого освітнього закладу, у більшості випадків, незнайомі з іншомовною культурою, не відчують потреби в підвищенні рівня знань, не готові до розвитку іншомовних комунікативних здібностей. Результатом такого підходу до вивчення іноземної мови є недооцінка важливості засвоєння у процесі навчання елементів іншомовної культури, недостатній рівень мотивації навчання, що перешкоджає формуванню важливих компонентів культури іншомовного професійного спілкування: ціннісно-сміслових уявлень, поглядів, переконань.

Практика показує, що навіть студенти, які виявляють хороші результати у вивченні іноземної мови (перевірка та оцінювання тестових завдань, усного мовлення на задану тему, читання і письма) не завжди усвідомлюють норми і цінності, властиві для культури іншої країни, не виявляють сформованості полікультурного світогляду, стилю поведінки, необхідних для ефективного спілкування у міжкультурному середовищі.

Проблема підготовки студентів до професійного спілкування у процесі вивчення іноземної мови розглядали у своїх дослідженнях Г. Беркаш, Л. Гураль, М. Єлухіна, І. Зимня, Г. Китайгородська, Г. Лозанов, С. Мельник та ін. Проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності висвітлюються у дослідженнях

Т. Аванесова, Н. Гавриленко, О. Григоренко, Р. Гришкової, М. Євдокімова, В. Зикова, О. Іскандарова, Е. Комарова, Т. Кускова, Т. Лопатухіна, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, Р. Мільруд, А. Самсонова, О. Фадєйкіна, Л. Халяпіна іт.

Психологічні особливості вивчення іноземної мови розглядаються у дослідженнях В. Артџомова, Б. Беляєва, І. Зимньої, О. Кірсанова, В. Костомарова, О. Конєва, О. Леонтєва, Ю. Пассова, В. Редько Р. Семенової та іт. Психологічні аспекти проблеми формування міжкультурної іншомовної компетентності розглядаються у дослідженнях М. Булігіної, І. Красноголової, Е. Мірошніченко, І. Плужник та іт.

Але психолого-педагогічні аспекти проблеми формування культури іншомовного професійного спілкування в цих та інших дослідженнях не розглядається.

Таким чином, виникає суперечність, між потребами практики у фахівцях, здатних до професійної діяльності на міжнародному, міжкультурному рівнях та відсутністю системної підготовки до здійснення такої діяльності у процесі вивчення іноземної мови; потребою у фахівцях, здатних до комунікативної взаємодії на предметно орієнтованому, фаховому рівні та відсутністю адекватної системи формування умінь і навичок здійснення взаємодії у інкультурному середовищі; потребою практики у фахівцях, які характеризуються високим рівнем розвитку системи полікультурних цінностей, особистісних якостей та відсутністю належного рівня формування цих якостей у процесі засвоєння умінь і навичок іншомовного спілкування. Виявлені суперечності обумовлюють актуальність досліджуваної проблеми.

На нашу думку, визначення психолого-педагогічних особливостей формування культури іншомовного професійного спілкування уможливить виявлення чинників, врахування яких сприятиме ефективності організації діяльності, спрямованої на засвоєння змісту іншомовної комунікативної культури.

У попередніх дослідженнях нами було розкрито сутність поняття „культури іншомовного професійного спілкування” [4], розкрито сутність соціокультурного аспекту формування культури іншомовного професійного спілкування [5].

Метою даного дослідження є розкриття психолого-педагогічних особливостей формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів у процесі вивчення ними німецької мови (тобто, йдеться про розгляд психологічного аспекту проблеми дослідження). Досягнення мети передбачає вирішення наступних завдань: а) виокремлення психологічних засад формування іншомовної комунікативної культури; б) з'ясування педагогічних умов ефективності формування складових іншомовної комунікативної культури у процесі вивчення німецької мови студентами інженерно-технічних спеціальностей.

Під культурою іншомовного професійного спілкування розумітимемо інтегральну якість майбутнього інженера, що відображає

ступінь його володіння особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних, професійно адекватних ситуаціях спілкування. У структурі культури іншомовного професійного спілкування виокремлюють змістовий, мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, професійно-етичний компоненти, повнотою сформованості яких визначаються рівні культури іншомовного професійного спілкування: високий, середній, достатній, низький.

У розкритті сутності „культури іншомовного професійного спілкування” виокремлюють наступні підходи: соціокультурний, лінгводидактичний, психологічний, акмеологічний, професійно-особистісний [7].

Розкриття сутності соціокультурного аспекту формування культури іншомовного професійного спілкування (у подальшому – КПС – *виділено нами-Кіш Н.В.*) дало можливість для визначення особливостей його реалізації, що передбачає:

- включення у зміст навчання майбутніх інженерів відомостей з історії техніки, промисловості, виробництва як у контексті суспільного розвитку країни (в нашому випадку йдеться про Німеччину), так і у персоналіях (постаті видатних науковців, винахідників, промисловців, якими пишаються німці, і не тільки вони);

- опрацювання інформації професійно-орієнтованого змісту: де і як навчаються інженерному фаху німецькі колеги (освітні заклади), в чому полягає специфіка того чи іншого виду діяльності, професійні посадові обов'язки, можливості кар'єрного зростання, дозвілля та звичаї, пов'язані із професійною діяльністю, професійні свята тощо;

- роботу над текстами, що дають уявлення про специфіку ділового професійно-орієнтованого спілкування, етику переговорних процесів, роботу над спільними (німецько-українськими) проектами у галузі інженерно-технічного конструювання тощо [8, 50].

Розкриття психологічних засад формування КПС передбачає виокремлення психологічних чинників, які впливають на ефективність іншомовної комунікативної підготовки, якими обумовлюється розвиток якостей особистості, здатної до предметно-конструктивної діяльності у іншомовному середовищі. Аналіз та узагальнення літератури з проблеми дослідження уможлиблює здійснення умовного поділу сукупності психологічних факторів на зовнішні і внутрішні.

До зовнішніх віднесемо ті, які пов'язані із специфікою засвоєного матеріалу (психологічні особливості засвоєння елементів іншомовної культури, що відносяться до змісту інформації, що засвоюється, до здійснення вербальної і невербальної комунікації носіїв мови, до особливостей поведінкових реакцій у ситуаціях професійної іншомовної комунікативної взаємодії тощо) та організацією процесу його засвоєння.

До внутрішніх віднесемо ті, які пов'язані із індивідуально-типологічними характеристиками студентів, їх спроможністю до

засвоєння теоретичних і практичних аспектів культури іншомовної взаємодії у ситуаціях, наближених до професійних.

У розкритті зовнішніх психологічних чинників формування КПС велике значення має усвідомлення сутності поняття „національного характеру”, ментальності народу, мова якого вивчається [13]. Більше того, в процесі комунікації представників різних культур, як зауважує Т. Стефанюк, нерозуміння може виникнути навіть у тому випадку, коли вони говорять однією мовою, оскільки розуміння тексту передбачає не тільки знання мови. Необізнаність в реаліях культури може привести до повного нерозуміння тексту при знанні окремих слів.

Крім того, щоб уникнути нерозуміння, люди повинні не тільки говорити на одній мові, а й розуміти „мовчазну мову” один одного, оскільки крім вербальної комунікації, при якій використовується природна звукова мова, існує і невербальна комунікація на основі немовних знакових систем. Іншими словами, мова є лише частиною єдиного процесу комунікації, і в реальному житті вербальна і невербальна комунікація тісно взаємопов'язані. Єдина різниця між ними в тому, що люди не замислюються про свою невербальну поведінку так само часто і настільки ж усвідомлено, як про слова, які використовують. Але це зовсім не означає, що невербальна поведінка менш важлива в процесі комунікації, ніж поведінка вербальна [13, 72].

Розглядаючи основні поняття і методологічні основи психології міжкультурних відмінностей В. Кочетков, розкриває сутність концепції міжкультурної взаємодії. Дослідник наводить конкретні приклади на основі вивчення відмінностей невербальної комунікації росіян і німців. Глибинне проникнення у природу відмінностей дозволяє відшукати (підмітити) специфічні особливості у здійсненні міжкультурної комунікативної взаємодії, які підвищують конструктивність діалогу [9].

Таким чином, культура іншомовного професійного спілкування ґрунтується на іншомовній комунікативній взаємодії, що передбачає володіння знаннями культури народу – носія мови, а також мовними, лінгвокраїнознавчими та, власне, країнознавчими знаннями. Таку інтегративну якість дослідники називають міжкультурною комунікативною компетентністю.

Як зауважує І. Нароліна, міжкультурна комунікативна компетентність (яка розглядається дослідницею як психологічне новоутворення вищого порядку, як особлива здібність людини здійснювати продуктивне міжкультурне спілкування і готовність до сприйняття культурного і мовного розмаїття) дозволяє людині у процесі міжкультурного спілкування вибирати необхідні мовні і мовленнєві засоби у відповідності до соціокультурного контексту, вибирати стратегії і тактики спілкування для досягнення поставлених цілей [11].

Психологічні аспекти організації процесу формування КПС охоплюють як формування навчальних мотивів, так і дотримання психологічних вимог до використання інноваційних освітніх технологій



(інтерактивних методів навчання, аудіовізуальних засобів, групових форм навчання, тестових методик оцінювання рівнів успішності тощо).

Р. Гришкова підкреслює, що основна функція інноваційного навчання – це не стільки підготовка до життя, скільки безпосереднє включення в сам життєвий процес, що можна здійснити лише за умов оволодіння прийомами саморозвитку та самоосвіти. Тобто, йдеться про реалізацію можливості – навчити людину вчитись у будь-якій ситуації [4, 169]. Інноваційне навчання іноземної мови, на думку дослідниці, передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання та перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проєктів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор тощо [4, 170].

Розкриваючи сутність навчальної мотивації, І. Зимня відмічає, що вона визначається: самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчальна діяльність; організацією освітнього процесу; суб'єктивними особливостями тих, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими); суб'єктивними особливостями педагога, і насамперед, його ставленням до учнів (студентів), до роботи; специфікою навчального предмета [6].

Навчальна мотивація, будучи системним утворенням, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. При цьому навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи повинні бути різноманітними: показ нового, несподіваного, важливого у звичному, буденному; використання раніше засвоєного; емоційна забарвленість навчального матеріалу.

Вивчення мотивації у вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах дозволило дослідниці виокремити чотири мотиваційні орієнтації: на процес, результат, оцінку викладача та уникання неприємностей, які поряд з іншими компонентами навчальної мотивації визначають напрямок, зміст і результат навчальної діяльності.

І. Зимня зауважує, що для навчальної діяльності важливими є мотиви інтелектуально-пізнавального характеру. Вони усвідомлюються людиною як жадоба знань, необхідність (потреба) у їх присвоєнні, прагнення до розширення кругозору, поглиблення і систематизація знань. Керуючись подібними мотивами людина не рахується ні з часом, ні з утомою, захоплено і настирливо працює над вирішенням учбової задачі [6].

І. Красногорова відмічає, що підручники та методичні розробки, які використовуються в процесі навчання, ще недостатньою мірою враховують роль і значення мотиваційної сфери студентів, динаміку смислотвірних мотивів учіння в процесі навчання, міру та характер взаємозв'язку мотиваційної готовності до засвоєння знань, до оволодіння способами такого засвоєння з конкретними методичними прийомами [10].

Урахування потреби формування мотивів навчання у професійній підготовці фахівців-інженерів сприяло розробці нами методичного посібника з німецької мови, укладеного спеціально для студентів інженерно-технічного факультету [2]. Він охоплює такі розділи, як „Машинобудування”, „Комп’ютерні системи”, „Охорона праці та техніка безпеки”, „Електронні системи”. До кожної теми запропоновані вправи, слова, вирази, які роблять пропонуваній для опрацювання текстовий матеріал доступнішим для сприйняття і легшим для засвоєння. Для поживлення занять використані прислів’я та приказки, в яких особливо проявляється своєрідність усного мовлення. Посібник містить також тексти різного ступеня складності і охоплює основні лексичні теми, а також тексти для домашнього читання.

Розкриття внутрішніх психологічних факторів формування КПС передбачає врахування індивідуальних характеристик особистості, а саме: особливостей пізнавальної (відчуття, сприйняття, пам’яті, уваги, уяви) та афективно-вольової (почуття, емоції, вольові характеристики) сфер особистості; індивідуально-неповторних властивостей: задатків, здібностей (як загальних, що відповідають за наочність – здатність до сприйняття, відтворення і застосування нового, так і спеціальних – до вивчення іноземної мови), інтересів, потреб, темпераменту особистості; соціально-психологічних якостей: спрямованості (як системи ставлень: до навчання, до себе, до інших, до праці), характеру (цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість, відповідальність та ін); особистісних показників: рівень домагань, зрілість у способах самовираження, самоствердження, самоорганізації тощо.

У дослідженні Т. Загоруйко та О. Семенової розглядається проблема залежності інтенсифікації процесу викладання іноземних мов від урахування психологічних особливостей та рис характеру тих, хто вивчає іноземну мову [5]. Незважаючи на залежність засвоєння іншомовної інформації від індивідуальних і особистісних характеристик особистості, все ж, дослідниці визнають, що забезпечення у процесі вивчення іноземної мови умов, які б ідеально відповідали індивідуальним характеристикам студентів і враховували запити всіх без винятку студентів не можливо і не потрібно.

На нашу думку, у цьому випадку варто орієнтуватись на закономірності навчання та типологію базових структур.

Так, наприклад, у дослідженні І. Плужник, яке присвячене проблемі формування міжкультурної комунікативної компетенції фахівців гуманітарної сфери, зауважується, що оволодіння професійно орієнтованою іншомовною міжкультурною компетенцією можливе при умові взаємодії наповнених загальнокультурним і культурно-специфічним змістом базових структур особистості в єдності мотиваційної, когнітивно-операційної, емоційно-чуттєвої і поведінкової сфер [12, 4 – 5]. У зв’язку з цим дослідницею запропоновано стратегію формування міжкультурної комунікативної компетенції, яка охоплює:

- формування мотивів, спрямованих на розширення міжкультурного професійного досвіду шляхом занурення в ситуації, що відображають відмінності субкультурних цінностей і виховання поваги до цих відмінностей, неупередженого, нестереотипного відношення до них, націленості на встановлення професійних контактів і відношень;

- формування когнітивної основи, яка включає здатність до усвідомлення загального і специфічного в культурно-мовних картинах світу шляхом порівняння, осмислення і прийняття культурно-специфічних відмінностей, виражених в нормах, цінностях, поведінкових зразках у контексті професійної діяльності, що дозволяє подолати етноцентризм, культурний шок, посилити адаптивні механізми інтегрування у міжкультурне середовище;

- формування зразків поведінки, які мають толерантний характер на основі здатності розуміти інших, гнучкості мовленнєвих і не мовленнєвих засобів, некатегоричних суджень та ін.

А. Алексюк, досліджуючи закономірності педагогічного процесу у вищій школі, зазначає, що важливою закономірністю є постійно існуюча необхідність створення умов для успішної трансформації зовнішніх впливів у внутрішню позицію студентів [1].

Педагогічні особливості формування КПС пов'язані із організацією процесу засвоєння змісту КПС з урахуванням реалізації цілей і завдань кредитно-модульної системи навчання. Насамперед, йдеться про виокремлення базових положень організації процесу навчання, а саме: поєднання загально дидактичних принципів та принципів формування КПС майбутніх інженерів у процесі вивчення іноземної мови; дотримання вимог особистісно орієнтованого підходу до формування КПС; врахування необхідності поєднання у процесі засвоєння змісту КПС педагогічного керівництва, що передбачає створення комфортного освітнього іншомовного середовища, спрямованого на особистісний творчий розвиток усіх учасників навчально-виховного процесу з ініціативністю, активністю самих студентів, спрямованою на само творення себе у просторі іншомовного професійного спілкування; інтеграцію різноманітних форм, методів, прийомів, засобів навчання; забезпечення ефективності формування КПС шляхом моделювання міжкультурно орієнтованих ситуацій іншомовного професійного спілкування.

Серед педагогічних умов формування КПС виокремлюємо три групи:

- умови, що оптимізують зміст іншомовної підготовки (до них відносимо чинники, що впливають як на розробку змісту підготовки майбутніх інженерів, спрямованого на формування КПС, так і на реалізацію цього змісту через науково-методичне забезпечення: навчальні програми, посібники, методичні рекомендації, засоби наочності з використанням ІКТ тощо);

- умови, що оптимізують процесуальну складову формування КПС і самопідготовку майбутніх інженерів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання (до них відносимо чинники, що пов'язані із впровадженням інноваційних методів навчання, використанням комунікативних форм і методів навчання, розробкою програмно-методичного забезпечення модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студента);

- умови, що сприяють активізації професійно-особистісного розвитку майбутніх інженерів (шляхом організації індивідуально-пошукової роботи студентів, удосконалення змісту та завдань самостійної роботи, використання особистісно орієнтованої технології навчання, демократизації освітнього середовища, стимулювання мотивів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують ефективність оволодіння студентами змісту КПС тощо).

Таким чином, зростання ролі і значення вивчення іноземної мови в умовах євроінтегаційного освітнього простору сприяє виокремленню пріоритетних завдань у змісті іншомовної професійної підготовки. Одним із них є формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців, в тому числі, інженерної галузі.

Розкриття сутності психолого-педагогічного аспекту проблеми формування культури іншомовного професійного спілкування студентів інженерно-технічних спеціальностей у процесі навчання німецької мови уможливило виокремлення психологічних факторів (зовнішніх, пов'язаних із особливостями змісту засвоюваної інформації та специфікою організації засвоєння змісту культури іншомовного професійного спілкування; внутрішніх, що відносяться до індивідуальних та особистісних характеристик студентів) та педагогічних умов, врахування яких сприяє ефективності формування іншомовної комунікативної професійно орієнтованої взаємодії у процесі вивчення німецької мови студентами інженерно-технічних спеціальностей.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті сутності лінгводидактичного аспекту проблеми формування культури іншомовного спілкування майбутніх інженерів у процесі вивчення німецької мови.

### **Література**

**1. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. Підручник для студ., аспір. та молод. викл.вищих навч.з-дів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с. **2. Біров І. Й.** Німецька мова для інженерів: Навч. посіб. / І. Й. Біров, О. Л. Канюк, Н. В. Кіш. – Ужгород, 2007. – 171 с. **3. Бульгіна М. В.** Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Маргарита Викторовна Бульгина. – Екатеринбург, 1997. – 173 с. **4. Гришкова Р. О.** Формування іншомовної

соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія / Р. О. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с. **5. Загоруйко Т. І.** Вплив психології на інтенсифікацію процесу вивчення іноземної мови / Т. І. Загоруйко, О. Ф. Курочкіна // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. – 2011. – №2 (88). – С. 78 – 83. **6. Зимняя И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Изд.2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с. **7. Кіш Н. В.** Проблема формування культури іншомовного професійного спілкування студентів – майбутніх інженерів / Н. В. Кіш // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2010. – №21. – С. 73 – 75. **8. Кіш Н. В.** Соціокультурний аспект проблеми формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів / Н. В. Кіш // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2011. – №23. – С. 48 – 50. **9. Кочетков В. В.** Психология межкультурных различий / В. В. Кочетков. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 416 с. **10. Красногорова І. Б.** Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: Автореф. дис....канд. пед.наук: 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / Ірина Борисівна Красногорова. – К., 1999. – 20 с. **11. Нароліна І. В.** Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста / Ирина Владимировна Нароліна // Электронный журнал „Психологическая наука и практика” : електронний ресурс. – Режим доступу: <[www.psyedu\\_ru\\_2010\\_2\\_Narolina](http://www.psyedu_ru_2010_2_Narolina)>. – Загол. з екрану. – Мова рос. **12. Плужник І. Л.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. Л. Плужник. – Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2003. – 29 с. **13. Стефаненко Т. Г.** Етнопсихологія / Т. Г. Стефаненко. – К. : Інститут психології РАН, „Академічний проект”, 1999. – 320 с

**Кіш Н. В. Психолого-педагогічні особливості формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів**

У статті розкрито сутність підходу, який полягає у необхідності врахування у процесі іншомовної професійної підготовки інженерів: психологічних закономірностей засвоєння змісту культури іншомовного професійного спілкування; педагогічних умов ефективності формування умінь і навичок міжкультурної професійно орієнтованої взаємодії.

*Ключові слова:* психолого-педагогічні, іншомовна підготовка, майбутні інженери.

**Киш Н. В. Психолого-педагогические особенности формирования культуры иноязычного профессионального общения будущих инженеров**

В статье раскрыта сущность подхода, который состоит в необходимости учитывания в процессе иноязычной профессиональной подготовки инженеров: психологических закономерностей усвоения содержания культуры иноязычного профессионального общения; педагогических условий эффективности формирования умений и навыков межкультурного профессионально ориентированного взаимодействия.

*Ключевые слова:* психолого-педагогические, иноязычная подготовка, будущие инженеры.

**Kish N. V. Psychological and pedagogical specificity of formation of a foreign professional communication culture of engineers-to-be**

The author of the article has considered the approach, needed to be incorporated into the process of professional foreign language training of engineers-to-be: psychological patterns of content assimilation of foreign cultural professional communication, pedagogical conditions of forming abilities and skills of intercultural professionally oriented interaction.

*Keywords:* psychological, educational, foreign language training, engineers-to-be.

УДК 37.013.42-048.88

**Ю. В. Клочан**

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО  
КОНСУЛЬТУВАННЯ**

Актуальними соціальними проблемами сьогодення, що перешкоджають позитивному становленню та розвитку особистості, групи, суспільства, є поширення девіантної поведінки, суїцидальних намірів, особливо серед молодшої частини населення, дезадаптація в навчальних, трудових колективах, загострення сімейних конфліктів тощо. Тому зростає і значимість соціально-педагогічної роботи, зокрема такого її різновиду як консультування – спільної діяльності консультанта й іншого суб'єкта з метою вирішення певної проблеми і здійснення бажаних змін. Отже, завданнями цієї статті є дослідження поняття, завдань, принципів, видів та форм соціально-педагогічного консультування, а також аналіз етапів консультативної бесіди.

Ступінь наукової вивченості проблеми консультування наразі є достатнім. Досліджено поняття, види, методи, зміст, принципи консультування психологічного (Г. Абрамов, А. Бандура, Е. Берн, С. Васильовська, У. Глассер, П. Горностай, Р. Кочунас, А. Маслоу, Р. Мей,

Н. Обозов, К. Роджерс), соціального (Л. Кузнецова, В. Курбатова, М. Фірсов, Н. Щукіна), соціально-педагогічного (С. Архипова, Л. Завацька, Г. Майборода, Н. Нікітіна, О. Тютюнник). Розроблено соціально-педагогічні, психологічні технології телефонного консультування (С. Архипова, Г. Гемблі, Н. Заверико, Г. Майборода, А. Моховіков, А. Скворцов, Є. Фонтан, С. Хачатурян, М. Шакурова). Однак наукового вдосконалення потребує питання соціально-педагогічного консультування як форми соціально-педагогічного захисту.

Консультування (радитися, турбуватися) виникло в 60-х рр. ХХ ст. у зв'язку зі створенням перших асоціацій професійних консультантів. У різних джерелах поняття консультування трактується як форма надання допомоги, послуг, спільна діяльність консультанта й клієнта задля здійснення бажаних змін у житті останнього. Ось деякі найбільш розповсюджені визначення консультування (Н. Нікітіна):

- будь-яка форма надання допомоги щодо змісту і вирішення проблемної задачі, коли консультант сам не відповідає за виконання задачі, але допомагає в її вирішенні;
- надання послуг із виявлення проблеми, розробки рекомендацій щодо її вирішення, за необхідності сприяння у виконанні певних дій;
- практика надання активної допомоги людям, основана на впевненості у тому, що кожна фізично і психічно здорова людина в змозі перебороти майже всі виникаючі в її житті складнощі;
- кваліфікована допомога особам, котрі зазнають певних труднощів, з метою відновлення й оптимізації їхніх соціальних функцій, умов життєдіяльності.

Соціально-педагогічне консультування розглядаємо як вид професійної діяльності соціального педагога; форму соціально-педагогічного допомога, що сприяє соціальному розвитку особистості, котру консультують, здатності адекватно сприймати себе й оточуючих, здійснювати власний вибір у різноманітних сферах життєдіяльності.

Основними завданнями соціально-педагогічного консультування за С. Архиповою, О. Тютюнник, є: 1) сприяння зміні поведінки особистості задля продуктивнішого життя; 2) розвиток навичок, які допомагають долати труднощі; 3) забезпечення оптимального прийняття життєво важливих рішень; 4) розвиток уміння підтримувати міжособистісні стосунки [1, 201].

Вважаємо за необхідне розширити окреслені завдання відповідно до дефініції соціально-педагогічного консультування, зокрема визначаємо таку задачу, як сприяння розвитку соціальності особистості, яку консультують: соціальних цінностей, соціальних якостей, просоціальної поведінки (А. Рижанова). Оскільки саме сформованість соціальності є важливим підґрунтям внутрішньої гармонії людини, нормалізації міжособистісних взаємовідносин.

Тому консультант має володіти специфічними особистісними характеристиками, аби власним прикладом спонукати соціальних

суб'єктів до вирішення проблем у вигідному ракурсі як для себе, так і для оточуючих, зокрема: емоційною стабільністю, емпатією; усвідомленням професійного обов'язку; високим соціальним інтелектом; проявом щирого інтересу до людей, терпінням у спілкуванні з ними; умінням вислухати; вірою в здатність особистості самостійно вирішити проблему тощо [2, 80].

Ефективний консультант при постановці цілей консультування намагається допомогти особистості у визначенні й досягненні цілей, оптимальних для конкретної ситуації, а не нав'язує свої власні завдання; слідує за відчуттями, думками іншого, не ставить йому зайвих запитань під час розмови; на основі всебічного обговорення проблеми пропонує особистості різні способи поведінки з урахуванням її індивідуальних особливостей, при необхідності рекомендує обґрунтовані конкретні дії; достатньо гнучко реагує на широкий спектр ситуацій і проблем, що виникають у процесі проведення консультування, проявляючи імпровізаторські здібності; усвідомлює, як його власні дії, як консультанта, впливають на іншого суб'єкта і як поведінка останнього змінює стиль його професійної поведінки; усвідомлює обмеженість власних здібностей, ділиться своїм досвідом з іншими спеціалістами, готовий скористатися їхнім досвідом роботи; зберігає в таємниці все, що стосується особи, яку консультує, а при необхідності повідомити про неї, особливості її проблеми відповідному фахівцеві, обов'язково просить дозволу в неї [1; 2].

Організуючи соціально-педагогічне консультування, консультант зобов'язаний дотримуватися певних принципів, що сприятиме ефективності здійснення цього процесу.

Зокрема виокремлюються принципи:

1) організації соціально-педагогічного консультування: принцип аналізу підтексту (своєрідне уміння консультанта читати поміж рядків); відмови від конкретних рекомендацій; системності; поваги до особистості, яку консультують;

2) здійснення соціально-педагогічного консультування: принцип компетентності та професіоналізму; співробітництва; конфіденційності; результативності [3, 47 – 48].

У залежності від задач, які переслідує об'єкт консультування, виокремлюються такі види соціально-педагогічного консультування:

- рефлексивне (сумісне з особистістю усвідомлення життєвої ситуації, її аналіз, пошук пріоритетів, можливостей зміни, розвитку);
- проектне (пошук і побудова можливого проекту перетворення ситуації, що склалася, її гармонізації, поліпшення);
- технологічне (пошук оптимальної послідовності дій для вирішення конкретної проблеми);
- прогностичне (побудова ідеальної моделі можливого, вірогідного стану конкретної ситуації за збереження чи відсутності яких-небудь тенденцій) [3, 46].



Існує достатньо класифікацій форм консультативної допомоги. Н. Нікітіна визначає наступні:

- 1) за об'єктом консультування: індивідуальне, групове, сімейне;
- 2) за критерієм віку: консультування дітей, дорослих;
- 3) за критерієм контакту з особистістю: очне, заочне (телефонне, письмове, через друковані науково-популярні видання);
- 4) за змістом запиту особистості: сімейне, інтимно-особистісне, психологічне, юридичне, медичне, ділове, соціально-педагогічне [2, 79].

Предметом соціально-педагогічного консультування, на думку вченої, є:

- вирішення проблем шкільної дезадаптації;
- діагностика й корекція поведінки, що відхиляється від норми;
- організація спеціалізованої допомоги (психологічної логопедичної, психотерапевтичної, юридичної);
- сприяння у вирішенні сімейних конфліктів, гармонізації дитячо-батьківських, подружніх відносин;
- сприяння в працевлаштуванні, оформленні пільг, субсидій, матеріальної допомоги;
- сприяння в наркологічній допомозі особистості тощо [2, 79].

Невід'ємним елементом соціально-педагогічного консультування є консультативна бесіда, яка не є хаотичною, а містить певні послідовні кроки. У науковій літературі розкриті різні підходи до обґрунтування етапів консультативної бесіди. Розглянемо зміст наступних етапів.

*Перший етап* – підготовчий. Упродовж нього устанавлюється графік консультування, за можливості, консультант збирає інформацію про особистість, яку збирається консультувати, підбирає методики для додаткового тестування. За результатами аналізу складається первинний план роботи, підбираються найефективніші методи психологічного, педагогічного впливу, стиль спілкування.

*Другий етап* – основний, являє собою бесіду з особистістю, яка тактовно контролюється і спрямовується консультантом. Цей етап передбачає реалізацію певних фаз:

- психологічне налаштування на роботу (освіжити в пам'яті всю інформацію про особистість, її проблему, а також план роботи);
- взаємне вітання майбутніх співбесідників, представлення одне одному (пропонувати присісти клієнтові, освоїтися в кабінеті протягом 1-3 хв.);
- висновок „договору-контракту” (усвідомити первинний запит, вимоги до консультації, прийняти рішення про її проведення чи направлення суб'єкта до іншого консультанта; повідомити про мету, задачі, регламент консультування, етичні принципи роботи);
- фаза „сповіді” (аналізувати отриману інформацію від особистості, формулювати гіпотезу, причини проблем, задавати уточнюючі запитання);

створити сприятливу психологічну атмосферу: вербальна підтримка словам клієнта, перифраза, узагальнення, емоційна підтримка);

- фаза активного розпитування суб'єкта (задати низку цілеспрямованих питань для уточнення діагнозу, перевірки власної гіпотези про причини проблеми; визначити конструктивні шляхи вирішення труднощів, без повідомлення їх особистості);

- спільна інтерпретація проблем (спостерігати за реакцією особистості на пред'явлене розуміння ситуації; проявляти максимальну стриманість, ігноруючи можливі агресивні репліки);

- фаза „розширення цілей” (формувати нову модель поведінки особистості, розуміння себе і світу; опрацювати найскладніші для суб'єкта моделі поведінки з використанням окремих форм тренінгу, особистісного досвіду консультанта, прикладів літературних, філософських асоціацій; обговорити 2-3 різних способи вирішення проблеми; дати можливість особистості, яку консультують, самостійно обрати той чи інший спосіб поведінки);

- оцінка ефективності консультації (виразити думку про проведену роботу; намітити програму реалізації рекомендацій; попрощатися з суб'єктом);

- фаза відпочинку (розслабитися, переключитися на іншу діяльність).

*Третій етап – заключний.* Після спільної роботи з суб'єктом, консультант усвідомлює отримані результати, оформлює протокол, за необхідності підбирає методи впливу на соціальне оточення в інтересах особистості [1, 203 – 207].

Отже, соціально-педагогічне консультування є важливим методом вирішення різноманітних актуальних соціальних проблем. Спрямоване на дітей, дорослих, людей похилого віку, здійснюючись очно чи заочно, воно сприяє подоланню індивідуальних, сімейних, групових труднощів. Особливістю соціально-педагогічного консультування є його націленість на позитивний соціальний розвиток особистості наряду з вирішенням її суб'єктивних проблем.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є аналіз проблеми спілкування як основи соціально-педагогічного консультування.

### **Література**

**1. Методи** та технології роботи соціального педагога / Авторі-уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. навч. посіб. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2011. – 496 с. **2. Никитина Н. И.** Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с. **3. Кузнецова Л. П.** Основные технологи социальной работы / Л. П. Кузнецова. – Владивосток, изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.

**Клочан Ю. В. Особливості соціально-педагогічного консультування**

У статті аналізуються поняття, завдання, принципи, види, форми соціально-педагогічного консультування. Досліджуються етапи консультативної бесіди.

*Ключові слова:* соціально-педагогічне консультування, консультативна бесіда.

**Клочан Ю. В. Особенности социально-педагогического консультирования**

В статье анализируются понятие, задачи, принципы, виды, формы социально-педагогического консультирования. Исследуются этапы консультативной беседы.

*Ключевые слова:* социально-педагогическое консультирование, консультативная беседа.

**Klochan Yu. V. The special features of social pedagogical consulting**

The concept, tasks, principles, kinds, forms of social pedagogical consulting are studied in this article. Stages of consulting conversation are analyzed.

*Keywords:* social pedagogical consulting, consulting conversation.

УДК 378.14

**І. В. Козубовська, М. М. Бабинець**

**НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА**

В 30-ті роки ХХ століття почала формуватись нова професія – менеджер, яка на сьогоднішній день здобула широке визнання і популярність, хоч, безперечно, професійна підготовка майбутніх менеджерів в Україні вимагає подальшого вдосконалення.

Аналіз зарубіжної і вітчизняної наукової літератури (М. Лукашевич, С. Скибінський, М. Туленков, Г. Райт, Г. Форд та ін.) свідчить про те, що менеджмент розвивався від системи реактивної адаптації до системи управління на основі передбачення змін, впливу на них. Передбачення змін зовнішнього середовища і побудова системи управління, орієнтованої на врахування майбутніх тенденцій і зниження рівня їх невизначеності, є одним з важливих завдань менеджменту. Отже, очевидно, успішний менеджмент сприяє досягненню вагомих результатів будь-якої професійної діяльності, чим і зумовлена актуальність дослідження тих чи інших аспектів менеджменту.

Сьогодні наша країна переживає значні труднощі в соціально-

економічному розвитку, які посилюються кризовими явищами в світовій економіці. На думку багатьох учених, одним із найважливіших людських ресурсів, який нині стає чинником оптимального вирішення насущних глобально-кризових проблем, є високий професіоналізм і творча майстерність спеціалістів всіх галузей народного господарства.

Непрофесіоналізм сам по собі веде до величезних втрат у становленні та зміцненні державності, створює напруженість у внутрішньо етнічних та міжнаціональних стосунках, функціонуванні всіх сфер суспільства. Як відзначає В. Погрібна, непрофесіонали прирікають себе і мільйони залежних від них співвітчизників на духовно-моральне зубожіння, зниження добробуту, підрив основ нормального існування суспільства взагалі. Усе досягнуте, дестабілізується і підштовхує до регресу [1, 4]. Отже, цілком зрозуміло, якою важливою сьогодні є проблема вдосконалення професійної компетентності фахівців.

Справжній професіоналізм у будь-якій діяльності завжди співвідноситься з інтенсивною та стійкою мотиваційно-емоційною спрямованістю людини на досягнення значних результатів діяльності, що неможливо здійснити без високої професійної компетентності, яка, в першу чергу, передбачає наявність у людини відповідних знань, умінь і навичок. Безперечно, кожна професія вимагає конкретних фахових знань, спеціальних умінь, навичок, проте для багатьох професій надзвичайно важливим є вміння спілкуватися, взаємодіяти з іншими людьми, що в значній мірі визначає високий професіоналізм, професійну компетентність. До таких професій, зокрема, відноситься фахівець менеджменту, який повинен оволодіти вміннями і навичками ефективного використання у професійній діяльності засобів як вербальної, так і невербальної комунікації.

Як слушно зауважує Ф. Хміль, поняття „менеджмент” є дуже широким [2, 24]. Дійсно, менеджмент як діяльність з управління охоплює організацію виробництва, спільної праці людей, процеси прийняття рішень, сукупність певних стадій процесу управління.

Менеджментом також вважається керівництво, яке скеровує діяльність організації, представляє її у зовнішньому середовищі і діє від її імені при контактах з державою, громадськими організаціями.

Менеджментом називають і організацію спільної праці людей – співробітників колективу для досягнення мети найраціональнішим шляхом. Дуже часто, коли мова йде про менеджмент (і, відповідно, менеджерів), маються на увазі люди, які обрали управління сферою своєї діяльності. У такому розумінні менеджмент є збірним поняттям, яке відображає зміст професійної діяльності як менеджерів (керівників), так і функціональних виконавців і технічних працівників.

Менеджментом нерідко вважають процес прийняття рішень, тобто розроблення і реалізацію способів виходу з конкретних виробничих ситуацій.

Безперечно, менеджментом можна вважати і мистецтво управління

– діяльність керівника, яка залежить від його особистих якостей.

В англomовних країнах менеджмент тлумачать як спосіб та манеру спілкування з людьми, владу та мистецтво керівника, вміння організувати ефективну роботу управлінського апарату, організаційну побудову системи управління [3, 39].

Відзначимо, що впродовж останніх років вітчизняні вчені (Б. Андрушкін, Я. Дашкевич, О. Кузьмін, Л. Орбан-Лембрик, Ф. Хміль та інші) досить інтенсивно працюють над дослідженням різних аспектів менеджменту. Зокрема, є вагомі здобутки у вивченні економічних, соціально-психологічних, правових, організаційно-технічних аспектів, у підготовці фахівців менеджменту. Проте вважаємо, що особливості комунікативних процесів у менеджменті поки що науковцями не розкриті в достатній мірі. Водночас зауважимо, що обмін інформацією всередині організації, а також між організацією і зовнішнім середовищем забезпечують саме комунікативні процеси, тобто відповідним чином організоване професійне спілкування. Комунікативні вміння менеджера в значній мірі визначають результативність його професійної діяльності. Саме на аналізі деяких особливостей спілкування в менеджменті зосередимо увагу в даній статті.

Підкреслимо, що в філософії, психології, педагогіці сформувалось кілька підходів до феномену спілкування. В методологічному плані ці підходи дуже схожі, тому, що всі вони ґрунтуються на положенні про єдність спілкування і діяльності. Водночас, характер цієї єдності тлумачиться по-різному.

На думку О. Леонтьєва, спілкування можна визначити як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей в колективній діяльності, реалізують суспільні і особистісні, психологічні відносини і використовують специфічні засоби, перш за все – мову [4, 21].

Б. Ломов вважає спілкування і діяльність двома сторонами соціального буття людини, її способу життя. Суть цього підходу в тому, що спілкування розглядається як специфічна система міжособистісної взаємодії [5].

На думку М. Кагана, спілкування є одним з видів людської діяльності, яка реалізується в різних формах: в процесі взаємодії людей в їх матеріально-практичній діяльності, поведінці в різних життєвих ситуаціях, при обміні інформацією шляхом бесід, листування тощо [6, 17].

Відомий російський учений О. Бодальов схильний ототожнювати діяльність і спілкування. На його думку, якщо під діяльністю розуміти активність особистості, спрямовану на досягнення усвідомлених нею цілей і використання при цьому засвоєних в суспільстві способів, то діяльністю слід вважати не тільки гру, навчання, працю, але і взаємодію людей у формі спілкування [7, 89].

Отже, існує багато підходів до розуміння поняття „спілкування” і його зв'язку з поняттям „діяльність”. Ми розглядаємо спілкування і

діяльність як дві різні сторони соціальної активності людини, які є взаємозв'язаними і взаємозумовленими.

Підкреслюючи відносну самостійність кожного з понять, зауважимо, що в процесі діяльності переважають відносини типу „суб'єкт-об'єкт”, тобто, предметний світ людського буття, а в процесі спілкування – відносини типу „суб'єкт-суб'єкт”, тобто міжособистісні відносини людей, а також відносини між окремим індивідом і соціумом.

Відзначимо, що в багатьох наукових дослідженнях комунікативна діяльність розглядається вченими не тільки з теоретичних позицій, як соціально-психологічний феномен, але і як практичний інструмент, який постійно використовується в діяльності людини і сприяє досягненню ефективних результатів, що особливо стосується професійної діяльності менеджерів. Не буде помилкою стверджувати, що спілкування є важливим інструментом технології менеджменту.

Відомо, що спілкування здійснюється за допомогою вербальних і невербальних засобів. Зазвичай вербальному (мовному) спілкуванню надається більше значення і воно, відповідно, більше досліджене. Проте вважаємо за необхідне підкреслити, що невербальні засоби спілкування є теж дуже важливими у менеджменті.

Невербальне спілкування базується на системі знаків (мові рухів тіла). Слід підкреслити, що вербальні і невербальні засоби можуть підсилювати або послаблювати дію одне одного. Вченими встановлено, що 60-80% комунікації здійснюється з використанням невербальних засобів, тобто мовою рухів тіла, яка є сукупністю імпульсів підсвідомості. Неможливість підробити ці імпульси дає підставу довіряти їм іноді навіть більше, ніж вербальним каналам спілкування. Іноді в процесі ділових переговорів, нарад, дискусій мають місце ситуації, коли людина говорить одне, а вираз її обличчя, очей свідчить про протилежне, тобто, між вербальною і невербальною формами спілкування виникає протиріччя. В такому випадку фахівці радять довіряти більше невербальній інформації [8, 219].

Невербальне спілкування виконує конкретні функції, що впливають із специфічних стосунків спілкування :

- сигнали, які іноді називають ілюстраторами, доповнюють і уточнюють вербальну форму спілкування (функція доповнення);
- невербальні сигнали, такі, як характерний рух рукою або головою, жест, знак тощо, можуть повністю замінювати слова і вирази (функція заповнення);
- невербальні сигнали, які можна назвати своєрідними позами, дають можливість виразити почуття й емоції в дещо перебільшеному плані (функція експозиції);
- невербальні сигнали, які називають регуляторами, можуть бути задіяні для контролю і регуляції, наприклад, переговорного процесу, коли партнери час від часу очима дають знак, що уважно слухають (функція зорового контакту).

Аналіз наукової літератури (А. Герасимчук, Я. Дашкевич, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха, Ф. Хміль та ін.) дозволяє здійснити поділ невербальних засобів спілкування на такі групи :

1. Оптико-кінетична система знаків. Включає жести, міміку, пантоміміку. Джерелом психологічної інформації є обличчя, руки, поза.

Вітчизняний учений Ю. Палеха [9, 145] у навчальному посібнику з іміджології виділяє різновиди жестів :

Ритмічні жести, які супроводжують прискорений чи сповільнений темп мовлення, слова з логічним наголосом.

Емоційні жести, які здебільшого дублюють інтонацію, підсилюючи враження почуттів (захоплення, розчарування, страху, подиву тощо).

Вказівні жести, які виконують функцію виділення, відзначення якогось предмета, чи місця в просторі. Для цього використовуються рухи пальців, рук.

Зображальні жести допомагають описати предмети, живі істоти, їх розміри, особливості.

Символічні жести інформують про дії, властивості, наміри. Наприклад, піднесена вгору рука може означати прохання надати слово.

Слід підкреслити, що жести повинні відповідати змісту і стилю мовлення, бути різноманітними і функціонально доцільними. Жести, як і пози, зазвичай виражають внутрішній світ співбесідника, проте їх не можна інтерпретувати однозначно. Багато залежить від загальної атмосфери, індивідуальних властивостей партнерів, рівня володіння невербальними засобами.

2. Паралінгвістичні засоби. Це система вокалізації, тобто якість голосу, його діапазон, тональність. Доведено, що занадто гучний або дуже тихий голос не підсилює переконуючого впливу. Відомо також, що одна й та ж сама фраза, але висловлена з різною інтонацією, може мати абсолютно протилежне значення (негативне або позитивне).

3. Екстралінгвістична знакова система представлена паузами, сміхом та ін. Так, усмішка є зазвичай знаком позитивного ставлення до ділового партнера. В усмішці виражається психологічний та фізичний стан людини. Врівноважена людина посміхається спокійно, впевнено. Відомо, що у практиці американського бізнесу усмішка є обов'язковою частиною етикету. Усміхнувшись один одному, партнери тим самим знімають напруження, створюють відповідну ауру для вербального спілкування.

Цікаво відзначити, що паузи, мовчання можуть розглядатися як специфічний комунікативний знак, який виконує різні функції: контактну, яка реалізується в ситуації повного взаєморозуміння, коли слова зайві; дисконтактну, яка проявляється при відсутності взаєморозуміння, свідчить про відчуженість комунікантів; емотивну, яка допомагає передати різні емоційні стани: страх, здивування, захоплення і т.д.; інформаційну як сигнал згоди або незгоди, схвалення чи несхвалення; стратегічну, коли виражається небажання говорити з певною метою; риторичну як спосіб домогтися уваги, надання особливої

вагомості висловлюванню; оціночну як реакцію на дії і слова співбесідника; акціональну для вираження примирення, вибачення .

4. Візуальне спілкування здійснюється завдяки контакту очей. Добре відомо, що поглядом можна виразити підтримку, співчуття, повагу, чи зневагу до співрозмовника.

5. Проксеміка. Стосується організації простору і часу спілкування (часові затримки початку ділового спілкування, розташування партнерів за столом переговорів тощо).

Як зауважує Л. Орбан-Лембрик, навіть форма стола, за яким ведуться переговори, має певне значення. Так, найбільш неофіційну й невимушену атмосферу ділового спілкування створює неофіційний (круглий) стіл, оскільки кожному за столом належить однаковий простір [10, 410].

Для правильного трактування невербальної комунікації обов'язково слід враховувати такі чинники :

1. Конгруентність (відповідність) слів та вербальних сигналів. Якщо слова і жести неконгруентні, то варто більше довіряти невербальній комунікації, ніж вербальній.

2. Контекст, в якому існують невербальні сигнали, оскільки один і той самий жест в різних ситуаціях може мати зовсім різне значення. Отже, потрібно робити висновок, спираючись не на один вербальний сигнал, а на їх сукупність.

3. Соціальний статус людини в суспільстві, ролі, які вона грає, оскільки іноді певна роль може бути обрана для маскуванню.

4. Національні та регіональні властивості невербальної комунікації. Наприклад, впродовж годинної ділової розмови прояви жестикуляції з боку італійця чи мексиканця можуть бути зафіксовані більше, ніж 100 разів, а фіна – не більше 1-2 разів. В США чим вище соціальне становище людини, тим менше вона жестикулює.

5. Індивідуальні психофізіологічні властивості і власний життєвий досвід кожної людини.

Отже, аналізуючи експресію невербальної поведінки, у професійному спілкуванні менеджера можна визначити такі основні показники, які свідчать про її своєрідність і культуру: інтонація, дикція, темп мовлення, сила голосу, тембр голосу, міміка, контакт очей, домінуючі фізіогномічні маски, жестикуляція, пози, дистантність, адекватність використання експресії ситуації спілкування і т.д. Всі ці показники можуть підсилити або послабити вербальну форму комунікації, що повинні враховувати фахівці менеджменту у професійній діяльності.

В оволодінні експресивною культурою виділяються інтуїтивний, стереотипний і творчий рівні. При інтуїтивному рівні самовираження характерна спонтанність, неусвідомленість, при стереотипному експресія усвідомлюється, але не відзначається глибокою самотутністю і майстерністю. Нарешті, при творчому рівні самовираження є усвідомленим, нестандартним, імпровізаційним, артистичним.

Культура невербальної експресії виражає рівень професійної



майстерності спеціаліста менеджменту. Справжнього фахівця відрізняє здатність використання різноманітних засобів особистої експресії в професійних цілях, яка повинна формуватися в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах.

### **Література**

- 1. Погрібна В. Л.** Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. – К. : Алерта, 2008. – 336 с.
- 2. Хміль Ф. І.** Основи менеджменту : Підручник / Ф. І. Хміль. – К. : Академвидав, 2007. – 576 с.
- 3. Райт Г.** Державне управління / Г. Райт. – К. : Основи, 1994. – 139 с.
- 4. Леонт'єв А. А.** Психологія общения : монографія / А. А. Леонт'єв. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
- 5. Ломов Б. Ф.** Проблема общения в психологии : монографія / Б. Ф. Ломов. – М. : МГУ, 1981. – 324 с.
- 6. Каган М. С.** Мир общения : Проблемы субъектных отношений : монографія / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 208 с.
- 7. Бодалёв А. А.** Личность и общение : монографія / А. А. Бодалёв. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
- 8. Герасимчук А. А., Тимошенко О. І.** Етика й етикет сучасного бізнесу – запорука економічної безпеки підприємств : навч. посіб. / А. А. Герасимчук, О. І. Тимошенко. – К. : Вид-во Європ.ун-ту, 2007. – 285 с.
- 9. Палеха Ю. І.** Іміджологія: Навч. посіб. / За заг. ред. З. І. Тимошенко. – К. : Вид-во Європ. у-ту, 2004. – 323 с.
- 10. Орбан-Лембрик Л. Е.** Психологія управління: Навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.

**Козубовська І. В., Бабинець М. М. Невербальні засоби комунікації у професійній діяльності майбутнього менеджера.**

У статті розглядаються комунікативні процеси в менеджменті. Особлива увага звертається на питання використання невербальних засобів у діловому спілкуванні.

*Ключові слова:* менеджмент, спілкування, невербальні засоби спілкування.

**Kozubovska I. V., Babynets M. M. Non-verbal means of communication in the professional activity of a future manager**

В статье рассматриваются коммуникативные процессы в менеджменте. Особое внимание уделено вопросам использования невербальных средств в деловом общении.

*Ключевые слова:* менеджмент, общение, невербальные средства делового общения.

**Kozubovska I. V., Babynets M. M. Non-verbal means of communication in the professional activity of a future manager.**

In this article the issues of communication in management have been considered. Much attention has been paid to non-verbal means of professional

communication.

*Key words:* management, communication, non-verbal means of professional communication.

УДК 37.091.12:36-051

**Л. П. Харченко**

### **ЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІЛОВОЇ БЕСІДИ ЯК ФОРМИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Форми роботи соціального педагога різноманітні, як і різноманітні стилі спілкування в процесі при їх застосуванні. Застосування авторитарного, ліберального стилів спілкування не допомагає рішенню проблеми в сфері „соціальний педагог – учень”. Ділова бесіда застосовується соціальними педагогами часто, тому є важливим, на яких основах вона проводиться. Домінування етичних принципів в діловій бесіді є актуальною проблемою.

Питання ділової бесіди, педагогічної етики вивчали в своїх працях Л. Столяренко, І. Белков, Р. Бремсон, Я. Лупіян, О. Храмов, С. Лаптенко, Т. Мішаткіна, В. Писаренко, І. Писаренко, І. Чернокозов, Н. Формановська та ін.

Уміння безконфліктно і продуктивно вести бесіду – необхідна якість того, хто хоче добитися успіху в житті, показник загальної культури. Загальноприйняті норми поведінки нерозривно пов'язані з визнанням неповторної цінності кожної особистості. Це визнання реалізується в процесі спілкування з ним, у ході рівноправної і взаємоповажної бесіди соціального педагога з колегами, дітьми, їх батьками, представниками державних і суспільних органів.

Найчастіше бесіди використовуються в цілях профілактики правопорушень учнів, перевиховання і їх соціальної адаптації. По відношенню до дітей, особливо важких, потрібна особлива чуйність, співчуття, готовність йти на допомогу. Етична вимога для соціального педагога, що використовує різні форми соціально-педагогічної роботи – пошана до особистості кожного учня і, відповідно, до його батьків.

Ділова бесіда соціального педагога повинна бути пронизана етичними нормами: увага до кожного учня, до його думок і вчинків як значущих фактів; віра в позитивне в дитині, у його шляхетність, здібності і шляхетні прагнення; терпимість до самостійності думки, відчуттів, вчинків учнів, навіть якщо соціальному педагогові вони здаються неправильними; поєднання пошани до учня і вимогливості.

У процесі бесіди з учнями соціальний педагог повинен проявляти уміння підходити до оцінки особистісних якостей, вчинків з погляду суспільних етичних норм, тобто проявляти вимогливість. Розумна

вимогливість повинна бути зрозуміла учневі і сприйматися як необхідність; носити позитивний характер і виражатися в доброзичливості; не повинна пригноблювати, пригнічувати дитину; повинна відповідати можливостям і здібностям дитини.

Особливо дотримання етичних норм і правил вимагає ділове і міжособистісне спілкування соціального педагога з дітьми, які не тільки погано вчаться, але й при цьому бувають грубими, неповажними, зухвалими, ледачими і часто – жорстокими. Результативність бесіди з такими дітьми залежить від усвідомлення соціальним педагогом того факту, що правильно зрозуміти, оцінити свої і чужі вчинки не завжди діти можуть через вікову недосвідченість, недолік виховання, відповідальність за які лягає і на соціального педагога. Тому педагогічною необхідністю є пошана дітей і терпіння до всіх без виключення учнів.

Перед початком бесіди соціальному педагогові слід засвоїти основні психологічні принципи, дотримання яких обов'язково.

1. Раціональність. Необхідно поводитися стримано, навіть якщо партнер проявляє емоції. Неконтрольовані емоції негативно позначаються на процесі ухвалення рішень.

2. Розуміння. Прагніть зрозуміти співбесідника. Неувага до його точки зору обмежує можливість вироблення взаємоприйнятних рішень.

3. Спілкування. Якщо навіть людина не слухає соціального педагога, необхідно привернути його увагу – це поліпшить відносини.

4. Достовірність. Не давати помилкової інформації, навіть якщо це робить співбесідник. Така поведінка послаблює силу аргументації, а також утруднює взаємодію надалі.

5. Відмова від повчального тону. Не прагнути повчати партнера. Треба бути відкритим для його аргументів і постаратися переконати його.

6. Розмежування між співбесідником і предметом розмови. Якщо не прямо, то побічно соціальний педагог з партнером повинні прийти до розуміння того, що їм необхідно працювати пліч-о-пліч і розбиратися з проблемою, а не один з одним.

7. Пріоритет інтересів, а не позицій. Мета бесіди полягає не у відстоюванні висловлених позицій, а в задоволенні реальних інтересів. Прийнята співбесідником позиція часто приховує те, чого він насправді хоче, і заважає цілі розмови.

8. Виділення кола можливостей (розробка взаємовигідних варіантів). Успіху бесіди часто заважають дефіцит часу, прагнення відшукати єдине правильне рішення. Тому важливо знайти час для обдумування можливих варіантів рішення, які враховували б загальні інтереси.

9. Виявлення критеріїв. Наполягати соціальний педагог повинен на тому, щоб результат ґрунтувався на якихось об'єктивних нормах. Ці норми, що приймаються обома сторонами, відіграють роль фундаменту позитивного вирішення проблеми.

Великі розуми старовини знали ціну етики спілкування і дотримувалися її, щоб досягти найбільш ефективних результатів. Так,

Ф. Честерфільд (1694-1733) говорив: „Ніколи не доводь своєї думки голосно і з жаром, навіть якщо в душі ти переконаний у своїй правоті, – вислови її скромно і спокійно, бо це єдиний спосіб переконати”. Ця вимога відноситься і до ділової бесіди.

Ділова бесіда складається з п'яти фаз:

- початок бесіди – фаза 1;
- передача інформації – фаза 2;
- аргументація – фаза 3;
- спростування доводів співбесідника – фаза 4;
- ухвалення рішення – фаза 5.

Особам, що ведуть бесіду, слід дотримуватися такої структури, хоча це не завжди можливо. Іноді доводиться змінювати черговість, іноді випадає ціла фаза (наприклад, якщо у соціального педагога немає аргументів, то пропускається фаза аргументації). Звичайно, найважливішою є остання фаза, фаза ухвалення рішення. Практично всі інші фази по відношенню до останньої є підготовчими і, отже, залежними.

Нижче подані характеристики кожної фази ділової бесіди.

#### *1. Початок бесіди.*

Дуже часто перша фаза бесіди здійснюється лише частково або взагалі пропускається. На цьому етапі бесіди соціальному педагогові потрібно виробити правильне і конкретне відношення до співбесідника; таким чином, можна сказати, що початок бесіди – це „міст” між нами і співбесідником.

Завдання першої фази бесіди наступне:

- встановлення контакту із співбесідником;
- створення приємної атмосфери для бесіди;
- залучення уваги;
- пробудження інтересу до бесіди;
- іноді, якщо необхідно, і „перехоплювання” ініціативи.

На початку бесіди соціальному педагогові слід дотримуватись наступних основних положень:

- декілька перших пропозицій часто надають вирішального впливу на бажання або небажання співбесідника продовжувати слухати ініціатора бесіди;
- слід уникати „самогубного” початку бесіди;
- для початку бесіди найчастіше користуються чотирма основними прийомами: зняття напруженості, „зачин”, стимулювання гри уяви і прямий підхід;
- логічна послідовність звернень на початку бесіди повинна бути наступною: співбесідник – тема – ініціатор бесіди – ведучий;
- професійні контакти викликають інтерес до бесіди, для чого потрібно використовувати всі можливості;
- слід пам'ятати, що співбесідник може бути в курсі обговорюваної справи.

*2. Передача інформації.*

Фаза передачі інформації логічно продовжує початок бесіди і одночасно є „трампліном” для переходу у фазу аргументації.

Мета цієї частини бесіди полягає у вирішенні наступних завдань:

- збір спеціальної інформації з проблем, запитів і положень співбесідника;
- виявлення мотивів і цілей співбесідника;
- передача запланованої інформації;
- формування основ для аргументації або попередня перевірка правильності окремих вузлових пунктів в аргументації соціального педагога і створення у разі потреби нових „точок” опори в свідомості співбесідника, які будуть використані в наступній фазі бесіди;
- аналіз і перевірка позиції співбесідника;
- по можливості попереднє визначення напрямів подальшої діяльності, що значно полегшить і спростить п'яту фазу бесіди – ухвалення рішення.

Фаза передачі інформації – друга фаза ділової бесіди. Вона створює передумови для аргументації соціального педагога і складається з чотирьох етапів: обговорення проблеми, передача інформації, закріплення інформації і позначення нового напрямку інформування. Рекомендується замість того, щоб давати чому-небудь оцінку, застосувати відповідну тактику питань з метою переходу від монологу до діалогу.

Основними елементами фази передачі інформації є: постановка питань (закритих, відкритих, риторичних, питань на роздуми, переломних), вислуховування (концентрація на темі бесіди і на співбесіднику, стимул для аргументації: хороший слухач – значить, ділова людина), вивчення реакцій співбесідника (спостереження, підтримка візуального контакту), передача інформації співбесідникові (застосування мистецтва дипломатії, створення передумов для аргументації).

По проблемах передачі інформації соціальним педагогом співбесідникові в ході ділової бесіди можна зробити такі рекомендації:

Використовувати „мову” співбесідника для передачі йому інформації в цілях зведення до мінімуму втрат, що виникають у процесі розмовного спілкування.

Починати фазу передачі інформації „Ви – підходу”.

Спостерігати за реакціями співбесідника.

Комбінувати види питань.

Звертатися до співбесідника по імені. Це йому особливо приємно.

Не приймати значення упереджень, якщо соціальний педагог їх помічає або вгадує.

Постійно пам'ятати про обмеженість, недосконалість, неясність і неточність мови і про те, що з'ясовне соціальним педагогом ніхто не сприймає так, як ми це розуміємо.

Привести техніку постановки питань і спосіб передачі інформації у відповідність з мотивами і рівнем інформованості співбесідника.

Прагнути перейти від монологу до діалогу.

Дати співбесідникові можливість показати, що він знає.

*3. Фаза аргументації.*

У цій фазі формується попередня думка, займається певна позиція з даної проблеми як з боку соціального педагога, так і з боку співбесідника. Тут можна спробувати змінити думку, що вже сформувався (позицію). У цій фазі можна усунути або пом'якшити суперечності. Тут прокладаються шляхи для ясних, точних, часткових або загальних висновків, створюється загальна база для останньої, вирішальної фази бесіди – ухвалення рішення.

Для досягнення цілей аргументації для соціального педагога важливо:

- Оперувати простими, ясними, точними і переконливими поняттями, оскільки переконливість можна легко „потопити” в морі слів і аргументів, особливо якщо вони неясні і неточні.

Співбесідник „чує” або розуміє набагато менше, ніж хоче показати.

Перебільшення – одна з форм брехні: аргументи повинні бути достовірними для співбесідника – якщо правда має присмак брехні, співбесіднику краще від неї позбавити.

- Спосіб і темп аргументації повинні відповідати особливостям темпераменту співбесідника, віку, життєвому досвіду.

Доводи і докази, роз'яснені окремо, набагато ефективніше досягають мети, ніж якщо їх піднести всі разом відразу.

- Вести аргументацію коректно по відношенню до співбесідника, оскільки це, особливо при тривалих контактах, стане для нас же вигідніше. Це означає: визнавати відкрито правоту співбесідника, навіть якщо це може мати для нас несприятливі наслідки. Крім того, поступаючи таким чином, соціальний педагог не порушує етику, яка повинна бути присутньою в житті будь-якої ділової людини.

Продовжувати оперувати тільки тими аргументами, які прийняті співбесідниками.

- Пристосувати аргументи до особи співбесідника, тобто направити аргументацію на цілі і мотиви співбесідника.

Уникати соціальним педагогом перерахування фактів, а замість цього висловлювати переваги або наслідки, що витікають з цих фактів, цікавлять співбесідника (спочатку характеристики і особливості, потім переваги і способи використання).

Перевіряти дії аргументів перехресними питаннями для контролю за рівнем розуміння і сприйняття співбесідника.

Не забути, що „зайва” переконливість викликає опір з боку співбесідника, особливо якщо у нього „агресивна” натура („ефект бумеранга”).

- Уникати використання соціальним педагогом неділових виразів і формулювань, що утрудняють аргументоване розуміння, враховуючи,

що одна незначна зміна в ключовій фразі часто надає вирішального впливу на результати аргументації і навіть усієї бесіди.

• Соціальному педагогові слід якомога наочніше викласти співбесідникові свої ідеї, міркування. Приводячи яскраві порівняння і наочні докази, важливо постійно пам'ятати: порівняння слід засновувати на досвіді співбесідника.

#### *4. Фаза нейтралізації зауважень співбесідника.*

Цілі нейтралізації (спростування) зауважень: переконливість викладу, надійність викладу, розвіювання сумнівів, мотиви опору і точка зору.

Чому виникають зауваження? – захисна реакція, спортивна позиція, розігрування ролей, інший підхід, незгода, тактичні роздуми.

Які закономірності поведінки людей? – розігрування прийнятої на себе ролі, виправдання і відмовки, багатство досвіду.

Яка логічна структура спростування соціальним педагогом зауважень? – локалізація, аналіз зауважень, виявлення справжньої причини, вибір техніки, вибір методу, оперативне спростування зауважень.

Які види зауважень найчастіше зустрічаються? – невисловлені зауваження, відмовки, забобони, іронічні зауваження, прагнення отримати інформацію, бажання показати себе, суб'єктивні зауваження, об'єктивні зауваження, загальні опори, „остання спроба”.

Які прийоми застосовуються для нейтралізації (спростування)? – посилення, цитати, „бумеранг”, стиснення, схвалення плюс знищення, переформулювання, умовна згода, прийняті передумови, порівняння, метод опитування, захисні заходи, упередження, доказ безглуздя, відстрочення.

Як поводитися із зауваженнями при їх нейтралізації? – локалізація, тон відповіді, відкрите заперечення, пошана, визнання правоти, стриманість в особистих оцінках, стислість відповіді, контроль реакції, недопущення переваги, підготовка.

Як відповідати на зауваження? – до того, як зауваження висловлене; відразу після того, як воно висловлене; пізніше; ніколи.

#### *5. Фаза ухвалення рішень і завершення бесіди.*

Для цієї фази бесіди особливо важливим є досвід соціального педагога, тут потрібні делікатність і увага до співбесідника. Успішно завершити бесіду – це означає досягти заздалегідь намічених і запланованих цілей цієї бесіди.

В основному це: досягнення основної мети або в найсприятливішому випадку запасної (альтернативної) мети; забезпечення сприятливої атмосфери в кінці бесіди; стимулювання співбесідника соціальним педагогом до виконання намічених дій; підтримка в разі потреби надалі контакту із співбесідником; складання всеосяжного резюме бесіди, зрозумілого для співбесідника, з чітко виділеним основним висновком.

Вирішення цих завдань, звичайно, вимагає певної логіки і форми завершення ділової бесіди.

У зв'язку із закінченням бесіди соціальний педагог звертається до співбесідника з питанням, чи згоден він з рішенням.

У всіх випадках соціальний педагог чекає, щоб співбесідник сам погодився з рішенням.

Не можна проявляти невпевненості у фазі ухвалення рішень.

Якщо соціальний педагог сумнівається у момент ухвалення рішення, то почне сумніватися і співбесідник.

Успішність етико-педагогічної дії на учня, його батьків під час ділової бесіди залежить не тільки від того, наскільки соціальний педагог володіє предметом бесіди і методичними тонкощами її проведення, але й від того, наскільки йому вдається знаходити спільну мову і встановити контакт з учнями або батьками на основі пріоритетності суб'єкт-суб'єктних, рівноправних відносин між соціальним педагогом і учнем, його батьками.

### ***Прийом дітей та їх батьків***

Діяльність соціального педагога орієнтована на людину в усіх сферах її життєдіяльності з пріоритетом завдань, пов'язаних з розвитком особистості. Йому передусім треба добре знати особистість школяра, вивчити психологічні і вікові особливості, розібратися в складній системі взаємовідносин, вникнути в коло його інтересів, коло його спілкування, в умови його життя, знаходячи кожен раз морально-естетично допустиму міру втручання до нього, вивчити його сім'ю, стосунки батьків із дітьми. Прийом дітей, їх батьків, інших клієнтів дозволяє реалізувати ці завдання.

Взаємини педагога з дітьми і їх батьками повинні бути засновані на таких етичних нормах, як справедливість, довіра, розуміння, любов, співчуття і милосердя. Тільки тоді соціальний педагог може розраховувати на ефективний результат зустрічі з дітьми і їх батьками. Етичні закони дозволяють ефективно використовувати під час прийому дітей і їх батьків техніку переконання.

Правильний спосіб довести свій сумнів означає не прагнення привести школяра і його батьків в замішання і не демонстрацію некомпетентності а якому-небудь питанні, а вирішення важливого ділового питання. Крім того, бажано не сперечатися у присутності третьої особи.

Виступаючи проти думки співбесідника, важливо:

- знати, коли потрібно, а коли не потрібно, відстоювати свою точку зору;

- знати, які питання можна обговорювати, а які – ні;

- знати, як заперечувати, не викликаючи роздратування, як доводити свою думку і не бути неприємним при цьому для свого партнера по спілкуванню.

Якщо соціальний педагог вважає, що необхідно заперечити, він повинен постаратися зробити це тактовно, уникаючи при цьому конфронтації й ворожої реакції. Характер суперечностей у суперечці нерідко залежить від обговорюваного питання, емоційного фону при його обговоренні, психологічної міжособистісної сумісності двох людей, що сперечаються, і від міцності і досвіду професійних відносин.



***Тактика і техніка переконання***

- Одним з ключових моментів процесу переконання є роз'яснення партнерові, що в його власних інтересах прийняти точку зору того, хто переконує.

- Необхідною умовою сприйняття є схожість позицій того, хто говорить, і слухача. Тому починати переконання потрібно з підкреслення близькості інтересів.

- Перш за все, необхідно зібрати по можливості повну інформацію про характер людини, його інтереси, нахили, звички, намагатися зрозуміти, чого вона хоче, чого добивається, і зіграти на цих струнах.

- Люди легше сприймають позицію того, до кого відчують позитивні почуття.

Ученими розроблені практичні рекомендації з правил відстоювання своєї точки зору. Переконуючи учнів, їх батьків (партнерів) у правоті своєї точки зору, соціальний педагог винен:

1. Оперувати простими, ясними і точними поняттями.

2. Вводити аргументацію коректно по відношенню до партнера:

- відкрито і відразу визнавати правоту партнера, якщо він має рацію;

- продовжувати оперувати тільки тими аргументами і поняттями, які вже прийняті учнем або його батьками;

- спочатку відповідати на аргументи партнера, а вже тільки потім приводити свої власні;

- у будь-якій ситуації зберігати ввічливість.

3. Враховувати особистісні особливості партнера:

- націлювати аргументацію на мотиви партнера;

- прагнути уникати простого переліку фактів і аргументів, краще показати їх переваги;

- використовувати тільки зрозумілу партнерові термінологію;

- порівнювати темп і насиченість своєї аргументації з особливостями її сприйняття партнером – учнем, батьками.

4. Старатися якомога наочніше викласти партнерові свої ідеї, міркування, докази, не забуваючи при цьому стратегії партнера.

5. Пам'ятати, що надмірно докладна аргументація, "розжовування" для партнера своїх ідей може викликати різке неприйняття з боку партнера, а пара яскравих доказів деколи досягає більшого ефекту.

6. Використовувати спеціальні прийоми аргументації:

*Метод перелицьовування.* Поступове підведення партнера до протилежних висновків шляхом поетапного дослідження процедури вирішення проблеми разом з ним.

*Метод „салями”.* Поступове підведення партнера до повної згоди з вами шляхом отримання від нього згоди спочатку в головному, а потім в необхідних для повної згоди частковостях.

*Метод розчленовування.* Розділення аргументів партнера на сумнівні і помилкові з подальшим доказом неспроможності його загальної позиції.

*Метод позитивних відповідей.* Розмова соціального педагога з партнером будується так, щоб він на перші питання відповідав: „Так...Так...”. У подальшому йому набагато простіше погоджуватись з соціальним педагогом і з істотніших питань.

*Метод класичної риторики.* Погоджуючись з висловом партнера, соціальний педагог раптово спростовує всі його докази за допомогою одного сильного аргументу. Цей метод особливо хороший, якщо партнер дуже агресивний.

*Метод уповільнення темпу.* Умисне уповільнення мови і промовляння вголос найбільш слабких місць в аргументації партнера.

*Метод двосторонньої аргументації.* Соціальний педагог указує партнерові як сильні, так і слабкі місця того, що він пропонує. Такий метод краще всього застосовувати при дискусії з інтелектуальним партнером.

Соціальний педагог повинен робити узагальнення й висновки за наслідками проведеної дискусії.

Особливо важливим у роботі соціального педагога є дотримання етичних норм у процесі суперечки з учнем і його батьками, особливо з тими, кого прийнято називати „важкими”. Саме вони допомагають розположити до себе дитину, батьків, добитися позитивного вирішення проблем, які хвилюють обидві сторони.

Таким чином, на усіх етапах ділової бесіди вирішуються етичні завдання – створення приємної атмосфери для бесіди, демонстрування уваги до співробітника, застосування діалогу, тактики і техніки переконання, а не примушення, що забезпечує досягненню мети, яку поставив перед собою соціальний педагог.

### **Література**

**1. Бодалев А. А.** Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогическая книга, 1993. – 327 с. **2. Шейнов В. П.** Психология и этика делового контакта / В. П. Шейнов. – Минск : Просвита, 1996. – 246 с.

### **Харченко Л. П. Етичні основи ділової бесіди як форми роботи соціального педагога**

Стаття присвячена розкриттю актуальної проблеми – етичним основам ділової бесіди соціального педагога. Розкриваються принципи ділової бесіди, структура, її зміст і етичні підходи соціального педагога до вирішення проблем, які обговорюються в бесіді.

*Ключові слова:* ділове спілкування, етика ділового спілкування, принципи етики ділового спілкування, форми ділового спілкування, ділова бесіда.

**Харченко Л. П. Этические основы деловой беседы как формы работы социального педагога**

Статья посвящена раскрытию актуальной проблемы – этическим основам деловой беседы социального педагога. Раскрываются принципы деловой беседы, структура, ее содержание и этические подходы социального педагога к решению проблем, которые обговариваются в беседе.

*Ключевые слова:* деловое общение, этика делового общения, принципы этики делового общения, формы делового общения, деловая беседа.

**Kharchenko L. P. Eticheskie bases of business conversation as forms of work of social teacher**

The article is devoted opening of issue of the day – ethics bases of business conversation of social teacher. Principles of business conversation, structure, its maintenance and ethics approaches of social teacher, open up to the decision of problems which are talked about in conversation.

*Keywords:* business intercourse, ethics of business intercourse, principles of ethics of business intercourse, forms of business intercourse, business conversation.

УДК 37.013.42-048.88

**Я. І. Юрків**

**ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ  
ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ**

Актуальність звернення до проблеми цілеспрямованої роботи з обдарованими дітьми в Україні зумовлена стрімкими соціально-економічними перетвореннями на рівні держави, регіонів, окремих громад. Вони характеризуються інтегративними процесами, що потребують формування людей, спроможних нестандартно і самостійно вирішувати нові проблеми, вносити новий зміст в усі сфери життєдіяльності; готових до творчості та самореалізації, подоланню шкідливих стереотипів, прояву власної незалежності й відповідальності.

Обдаровані діти – один з важливіших ресурсів держави і суспільства, що уявляє собою культурний (матеріальний і духовний) та науковий потенціал України, від розвитку якого залежить існування і добробут суспільства в майбутньому.

Результати соціологічних досліджень свідчать про те, що лише 2-3% людей на Землі володіють видатними здібностями, а от серед дітей шкільного віку обдарованих більше – 8-10 %, і чим діти молодші, тим частіше вони проявляють ознаки незвичайних здібностей. Проте з

дорослішанням обдарованість у багатьох дітей „затухає” і навіть зникає. Частина вини за втрачені юні дарування лежить на вчителів, які своєчасно не роздивилися в учнях можливого генія й не створили сприятливі умови для розвитку їх творчого потенціалу.

Питаннями обдарованості дітей займалися зарубіжні та вітчизняні вчені Дж. Гілфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор. На основі ідей Дж. Керрола і Б. Блума їх послідовниками була розроблена методика навчання обдарованих дітей. Проблеми обдарованості вивчали О. Матюшкін, Н. Шумакова, Г. Чистякова, В. Юркевич, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, В. Екземплярський, Е. Клапард, Г. Костюк, Е. Мейман.

Аналіз соціально-педагогічної літератури показав, що на сьогодні проблема обдарованості дітей не має широкого розкриття тому, це й зумовило вибір теми нашої статті, метою якої є – розкриття соціально-педагогічних проблем обдарованих дітей; здібностей та мотивацій обдарованих дітей.

*Обдарованість* – особлива група відхилення особистості. Поняття „здатність” і „обдарованість” розглядаються як синоніми, а „талант” підкреслює вроджену якість людини. Талант і обдарованість – вроджені якості, а здатність – можливість та вміння щось зробити. Але обдарованість розвивається на основі задатків. Задатки – це вроджені фізіологічні і анатомічні особливості організму: головного мозку, нервової системи, органів почуттів. Розвиваючись, задатки набувають нових якостей. Поєднання здібностей у діяльності називають обдарованістю. Як і здатність, обдарованість може проявлятися у якійсь окремій галузі діяльності. Особливості таланту різноманітні. Так, уява – це не здатність фантазувати без мети, а інтуїтивна здатність бачити природну логіку, створювати образи невідомого. Це синтез почуттів і думки, здатність заглянути вперед і розглянути предмет в майбутньому стані.

Дж. Рензулі представляє модель обдарованості, за якою обдарованість „є збіг трьох характеристик”: 1) інтелектуальних здібностей (перевищують середній рівень креативності та наполегливості, тобто мотивація, орієнтована на завдання); 2) знань (ерудиції); 3) сприятливого навколишнього середовища.

Також розрізняють таку обдарованість:

- *соціальну* або лідерську;
- *художню* – музичну, образотворчу, артистичну;
- *психомоторну*, визначальні виняткові спортивні здібності;
- *академічну*, яка проявляється у незвичайній здібності до навчання. Люди, що володіють цією здатністю, зазвичай відмінні фахівці;
- *інтелектуальну* – це здатність мислити, аналізувати, зіставляти факти. У родині така дитина – розумник і розумниця, а в школі – відмінник. Серед розумних дітей є такі, що навчаються на „відмінно”

тільки з одного або двох предметів і не встигають за іншими;

- *творчу*, яка проявляється в нестандартному баченні світу і нешаблонному мисленні. Але такі діти часто не досягають поставленої мети і славляться невдахами. З дитинства вони всіх дратують – і в родині, і в школі. Важливо таку дитину вчасно помітити і допомогти їй.

Усім обдарованим дітям властива потреба в знаннях. Їх не треба змушувати вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складну, інтелектуальну. Люблять розумову працю і тим часто насторожують батьків. Обдарована дитина шукає спілкування з дорослими, так як вони розуміють її краще, ніж їх однолітки, які часто над нею насміхаються, дають прізвиська.

Обдаровані діти нерідко надмірно емоційні, вони запальні, легко збуджуються із-за дрібниць, але це не примхи, а прояв багатства їх натури. Творчі діти рідко бувають спокійними, вони часто страждають через свою винятковість. Але багато з них рятує тонке почуття гумору. Самі вони, якщо і не жартують, то цінують гарний жарт. У них особлива мова, особлива моторика і своєрідне сприйняття, що відрізняє їх від інших дітей.

Природжені здібності і задатки людини багато в чому визначають індивідуально-психологічні особливості професійної діяльності людини, успішність в роботі і впливають на побудову міжособистісного спілкування з колегами і близькими людьми.

Здібності визначаються як такі індивідуально-психологічні особливості суб'єкта, які виражають його готовність до оволодіння деякими видами діяльності і їх успішному виконанню. Під ними розуміється досить високий рівень інтеграції і генералізації психічних процесів, властивостей, стосунків, дій і їх систем, які відповідають вимогам діяльності. Включають як окремі знання, уміння і навички, так і готовність до навчання новим способам і прийомам діяльності.

*Здібності* – індивідуальні особливості особи, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності. Здібності не зводяться до наявних у індивіда знань, умінь, навичок. Вони виявляються в швидкості, глибині і міцності оволодіння способами і прийомами деякої діяльності і є внутрішніми психічними регулятивами, що обумовлюють можливість їх придбання.

Виділяють сім видів здібностей: 1) навчальні й творчі; 2) розумові і спеціальні; 3) математичні; 4) конструктивно-технічні; 5) музичні; 6) літературні; 7) художньо-образотворчі.

Навчальні й творчі здібності відрізняються один від одного тим, що перші визначають успішність навчання і виховання, засвоєння людиною знань, умінь, навичок, формування якостей особи, тоді як другі – створення предметів матеріальної і духовної культури, виробництво нових ідей, відкриттів і творів, словом, індивідуальна творчість в різних галузях людської діяльності.

Психологічну характеристику здібностей, можна виділити на основі загальних якостей, які відповідають вимогам не одній, а багатьом видів діяльності, і спеціальних якостей, що відповідають вузькому колу вимог цієї діяльності. У структурі здібностей деяких індивідів ці загальні якості можуть бути виключно яскраво виражені, що дає можливість говорити про наявність у людей різнобічних здібностей, про загальні здібності до широкого спектру різних діяльностей, спеціальностей і занять.

Для математика недостатньо мати хорошу пам'ять і увагу. Людей, здатних до математики, відрізняє уміння визначити порядок, в якому мають бути розташовані елементи, необхідні для математичного доказу. Наявність інтуїції такого роду є основний елемент математичної творчості.

Музичні здібності можна розділити на дві групи:

- 1) технічні (гра на музичному інструменті або спів);
- 2) слухові (музичний слух).

Музичні здібності в існуючій класифікації відносяться до спеціальних, тобто таких, які потрібні для успішного зайняття і визначаються самою природою музики як такої.

Слід звернути увагу, що здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише ті, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох видів діяльностей. Такі властивості, як, наприклад, запальність, млявість, повільність, які, поза сумнівом, є індивідуальними особливостями деяких людей, зазвичай не називаються здібностями, тому що не розглядаються як умови успішності виконання будь-якого виду діяльності. Поняття „здатність” не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені у цієї людини. Нерідко буває, що педагог не задоволений роботою учня, хоча останній виявляє знання не менші, ніж деякі з його товаришів, успіхи яких радують того ж самого педагога. Своє невдоволення педагог мотивує тим, що цей учень працює недостатньо; при хорошій роботі учень, „зважаючи на його здібності”, міг би мати значно більше знань.

Як показує практика, часто в житті людям доводиться працювати за фахом, не маючи певних здібностей. Тому недолік здібностей доводиться компенсувати розвиненням якихось сторін своєї особи. Недолік здібностей компенсується через підвищення кваліфікації, додаткової освіти, використання типових прийомів в роботі (наприклад, працюючи на посаді заступника начальника, індивід навчається методам роботи і моделям рішення проблем і потім успішно реалізує отримані навички).

Але і тут відіграють важливу роль природні задатки особи: чи здатна людина „схоплювати на льоту” або її необхідно довго і наполегливо, покроково розбиратися в проблемі моделі або ситуації, щоб отримати результат.

Звичайно, не останню роль в розвитку здібностей грає мотивація. Найпростіше визначення мотивації – психологічні стимули, які надають

діям людей мету і напрям. *Мотивація* – спонукання, що викликають активність організму і визначають його спрямованість. У своїх проявах і функціях в регуляції поведінки мотивуючі чинники можуть бути розділені на три відносно самостійні класи. При аналізі питання про те, чому організм взагалі приходить в стан активності, аналізуються прояви потреб і інстинктів як джерел активності. Якщо вивчається питання, на що спрямована активність організму, заради чого зроблений вибір саме цих актів поведінки, а не інших, досліджуються раніше всього прояв мотивів як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки. При вирішенні питання про те, як, яким чином здійснюється регуляція динаміки поведінки, досліджуються прояв емоцій, суб'єктивних переживань (прагнень, бажань тощо) і установок в поведінці суб'єкта.

Виділяють також мотивацію досягнення – один з варіантів прояву мотивації діяльності, пов'язаний передусім з переважною орієнтацією особи на досягнення успіху або уникнення невдачі. *Мотивація збереження* – мотивація, спрямована на підтримку досягнутого рівня. Мотивація збереження підтримує активність на тому рівні, який дозволяє уникати санкцій, пов'язаних з обмеженням або скороченням отримуваних благ.

Ключем до мотивації є *управління станом*. Це означає створення відповідних умов, які дозволяють відчувати себе певним способом, за допомогою спеціальної техніки.

Наприклад, метод мотивації – запис усіх приємних і неприємних відчуттів, які можуть виникати у людини в процесі виконання якої-небудь дії. Основна ідея в даному випадку: збудження необхідних емоцій. Цей вид мотивації зазвичай є тимчасовим, далі попри те, що пов'язані емоції можуть бути сильними.

Проте слід мати на увазі, що цей вид емоційної мотивації недостатньо ефективний в довгостроковому періоді. Логічна частина розуму клієнта може бути кінець кінцем невдоволена спробами стимулювати *мотивацію* за рахунок емоцій.

Також необхідно звернути увагу на соціальне оточення клієнта. Аналіз дитячих вражень (сприятливі або несприятливі умови виховання) і рівень освіти, коло спілкування грають важливу роль в розвитку здібностей.

Охарактеризовані якості обдарованих дітей вимагають до них особливого підходу, і не випадково обдаровані діти, за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, входять до „групи ризику” поряд з неповносправними дітьми, неповнолітніми правопорушниками, дітьми алкоголіків. Вони потребують особливого виховання, спеціальних, індивідуальних навчальних програм, спеціально підготовлених вчителів, спеціальних шкіл.

У цих школах вчителі знають і враховують можливості кожної обдарованої дитини. Такій дитині пропонують надзавдання, вирішуючи які вона може розвиватися згідно своїм задаткам і здібностям.

Робота соціального педагога в такій школі – складна і важка праця, так як обдаровані діти зазвичай уперті, честолюбні із загостреним почуттям гідності. У більшості дітей висока самооцінка, і соціальному педагогу слід заохочувати прояв такої дитини до самостійності, нестандартного мислення, але в той же час долати бар'єр зазнайства.

Крім очевидної обдарованості, зустрічається обдарованість прихована, яка не проявляється в тих або інших дивацтва дитини. З такими дітьми соціальні педагоги і батьки зазвичай мають великі труднощі. Серед таких дітей можна виділити:

- *фанатів*, захоплених якоюсь однією справою (комп'ютерні фанатики). Для них школа тільки перешкода;
- *ледарів*, які поглинають будь-яку інформацію, але не хочуть нічого робити;
- *скромників* – дітей із заниженою самооцінкою, що прагнуть не демонструвати себе;
- *невротиків*, або навіть психопатів, які постійно конфліктують в сім'ї та з оточуючими;
- *диваків, або дивних*, – спокійних м'яких дітей, які не люблять конфліктувати.

Важливо розглянути в дитині приховану обдарованість, інакше її здібності можуть так і не виникнути. Такій дитині особливо необхідна допомога дорослих: батьків, соціальних педагогів, вихователів.

Обдарована дитина в родині – її гордість. Але часто обдарованість дитини в родині залишається непоміченою. Однак не всі батьки пишаються своєю дитиною. Нерідко вони не хочуть, щоб вона якось виділялася серед інших дітей. Таких батьків дратує самотність дитини і вони всіляко пригнічують її творчу діяльність.

Але зустрічається й інша ситуація, коли батьки „вимучують” талант, намагаючись розвинути невеликі або відсутні здібності дитини, виснажуючи тим самим її фізичні і духовні сили, позбавляючи дитину здорового дитинства. Деякі діти витримують таке насильство і не виправдають надій гонорових батьків. Виснажене фізичне здоров'я можна поправити, але важко відновити здоров'я духовне.

Батьки помічають обдарованість дитини найчастіше з раннього розвитку мови, вживання складних слів, швидкому засвоєнню рахунку або читання. У неї чіпка пам'ять, швидке сприйняття і багата уява, вона допитлива.

Задача батьків – вчасно помітити прояв обдарованості у своїх дітей і створити умови для її розвитку. При цьому важливо адекватно ставитися до такої дитини, не слід виділяти її серед інших дітей, так як це може викликати їх ревності і заздрість, а у самої дитини можуть розвинути такі негативні риси характеру, як зарозумілість, зневага до людей.

Батькам слід враховувати також і те, що в різних дітей різна швидкість сприйняття інформації, різний темперамент, і часом відстаючі



учні згодом переганяють своїх більш досвідчених однолітків. Тут важливо дотримання заходів: неприпустимі ні надмірний тиск на дитину, ні надання їй повної свободи у вихованні та розвитку. Любов до дітей, чуйність і такт допоможуть батькам визначити цю міру.

Відповідальність у роботі з обдарованими дітьми лежить не тільки на родині, але і на вихователях дитячих садків, вчителів, соціальних педагогів, які, представляючи інтереси держави і дитини, допомагають батькам у вихованні майбутніх учених, діячів культури і мистецтва.

Враховуючи, що обдарованість не завжди виявляється, слід орієнтуватися на кілька критеріїв, які допоможуть розпізнати талановиту дитину.

У своєму фізичному розвитку вона обганяє однолітків: рано починає сидати, вставати, ходити. У розумовому – рано говорити, у 3 роки демонструє гарну пам'ять, а в 4 – починає читати. Швидко засвоює інформацію, наслідує дорослим, часто просто копіює. Любить похвалу, любить вчитися, у 10 місяців проявляє прагнення до спілкування в рік – розуміє сказане, у 6 років володіє знаннями десятирічного.

У школі вона має власну думку, сама оцінює свої успіхи. Її слід навчати творчому мисленню. Розвивати кмітливість, „мозковий штурм” вести в швидкому темпі. У такої дитини виявляється раннє прагнення до незалежності, впевненість у своїх вчинках, бажання перевершити батьків. Характерні для цих дітей фантазії розвиваються в грі. Вона може кілька разів повертатися до однієї і тієї ж роботи, аналізує, перевіряє вірність ідеї.

Талановита дитина розмірковує про майбутнє планети, культури, науки, освіти, політики, однак, слід враховувати, що незвичайна розумова активність і енергія пізнання в 5 років ще не гарантує наявності здібностей. Важливо, щоб батьки, виявивши незвичність дитини, повели себе правильно. Батьків турбує, що дитина „ковтає” книги, вирішує завдання, постійно щось винаходить. Відповідальність за розвиток талановитої дитини лежить на вихователях дитячих садків, вчителів, соціальних педагогах, які повинні навчити батьків правильної поведінки. Така дитина не терпить окриків, страждає від утиску, батьки забувають про це, що призводить до частих конфліктів у родині. І батькам, і соціальному педагогові слід пам'ятати, що талант – це неврівноважені емоції.

Якою би не була обдарованою дитина, її потрібно навчати і виховувати. Привчати до посидючості, вміння самостійно приймати рішення. Виховання талановитої дитини – це одночасно і формування особистості.

Соціальному педагогу слід проаналізувати своє ставлення до такої дитини і тільки тоді вибрати вірний шлях взаємодії з нею.

Соціальний педагог допомагає розвивати індивідуальні здібності дитини, організовує консультації з фахівцями, здійснює постійний

контакт між викладачами і батьками. Нестандартна поведінка обдарованих дітей проявляється в тому, що у них часто:

- змінюється настрій;
- вони нетерплячі;
- у спілкуванні переривають співрозмовника;
- демонструють свої знання;
- поправляють співрозмовника, вказують на його помилки і неточності;
- вважають неприємним бути не правим.

Допитливість, прагнення все знати, творчий потенціал обдарованої дитини призводять до порушення загальноприйнятих норм поведінки і відносин з оточуючими.

Соціальний педагог допомагає батькам залучити дитину до творчості, організувати консультації з фахівцями, записати її в гуртки і секції.

Соціальному педагогу необхідно використовувати гнучкі методи, наприклад, метод пропуску на рік одного з предметів і відвідування лекцій у ВНЗ з тих предметів, які особливо цікаві дитині.

Зараз школа може вирішувати, щоб учень „перескочив” через один навчальний рік. Він може складати іспити екстерном за будь-який клас і за всією програмою середньої школи в цілому.

Розвиток обдарованих дітей вимагає вирішення низки проблем. У них можуть бути пробіли з ряду предметів із-за несистематичного виконання домашніх завдань, тому для роботи з ними потрібна особлива підготовка педагогів.

Створення ліцеїв і гімназій для обдарованих дітей може вирішити цю проблему. Можна обмежитися й створенням класів у масових загальноосвітніх школах. Тут можна застосовувати індивідуальний підхід і прискорене навчання.

Соціальний педагог організовує для батьків консультації фахівців з метою виявлення індивідуальних здібностей дитини, здійснює постійний контакт між викладачами і батьками. Він організовує творчу діяльність дітей, зокрема, беручи участь у створенні Будинків дитячої творчості, де в різноманітних видах діяльності реалізуються творчі можливості талановитих дітей.

Одна з проблем обдарованих дітей – шкільна освіта. Часто талановиті діти, щоб не привертати до себе уваги вчителів і не викликати негативну реакцію однокласників, працюють нижче своїх здібностей, що заважає педагогам виявляти таких дітей. В результаті їх потенційні можливості не розвиваються.

Але навіть якщо вчитель замітив здібності дитини, йому ніколи займатися з ним на уроці. Її він запитує рідше, ніж інших учнів, оскільки впевнений, що ця дитина знає урок. Такий учень надан сам собі, він як би на особливому положенні. У результаті він перестає брати участь у житті

учнівського колективу, у нього формуються негативні риси характеру, знижується успішність.

Освіту, необхідну обдарованій дитині, можна забезпечити, лише застосовуючи гнучкі методи навчання. Більш пристосована для цього система сільської малокомплектної школи, де діти різного віку навчаються в одному класі. У міських школах вже зараз практикуються екстернатне, або, прискорене навчання з одного або двох предметів, відвідування учнями вузівських лекцій з тих предметів, з яких вони процвітають.

У ряді шкіл практикується перехід обдарованих дітей у старший клас, проте тут виникає ряд проблем. Потрапляючи в клас рівних собі за розумовим потенціалом, ці діти фізично і соціально залишаються у своєму віці. Звідси неврози, безпорадність у спілкуванні, самотність, соціальна неадекватність. Крім того, дитина потрапляє у величезний потік нової інформації, що викликає нервові і психічне перевантаження.

Якщо з боку вчителів-предметників є показання для переведення дитини до старшого класу, соціальний педагог повинен уважно ознайомитися з цією дитиною, проконсультуватися з психологом і тільки тоді батькам давати пораду про її подальше навчання.

Соціальний педагог пропонує батькам звернути увагу на наступні моменти:

- чи достатньо дитина фізично розвинута, щоб разом зі старшими дітьми брати участь в іграх і заняттях? Якщо ні, у неї може скластися про себе враження що вона відстає, причому не тільки фізично, але, можливо, і розумово. Вчителі можуть незабаром забути її справжній вік і неадекватними вимогами посилять це її негативне переживання;

- чи володіє вона достатніми розумовими здібностями, щоб на рівних грати зі старшими дітьми? Якщо вона завжди грає в групі роль молодшого та відповідно поводить, то діти, швидше за все, її виключать з гри, а це її засмутить;

- чи достатньо вона соціально зріла, щоб проводити в школі весь день в суспільстві старших дітей? П'ять днів на тиждень по вісім годин на день вести себе так, ніби ти старше, ніж ти є насправді, – це вимагає неабиякого зусилля. Чи варто покладати такий тягар на плечі дитини на всі шкільні роки?

Як правило, навіть для найбільш обдарованих дітей достроковий перехід в старший клас – це не найкраще рішення. Набагато корисніше буває забезпечити їм додаткове навантаження як у школі, так і за її межами.

Отже, узагальнюючи викладене вище, можемо стверджувати, що розвиток і навчання обдарованих дітей вимагає застосовувати і індивідуальний підхід, і прискорене навчання.

### **Література**

**1. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видав. дім „Слово”, 2008. – 240 с. **2. Красило А. И.** Психологическое консультирование: проблемы, технологии : учебное пособие / А. И. Красило. – М. : МПСИ МОДЭК, 2007. – 504 с. **3. Нельсон-Джоунс Р.** Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб. : „Питер”, 2000. – 464 с. **4. Немов Р. С.** Основы психологического консультирования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 1999. – 246 с. **5. Самоукина Н. В.** Практический психолог в школе : лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. – М. : Интор, 1997. – 192 с.

#### **Юрків Я. І. Вирішення соціально-педагогічних проблем обдарованих дітей**

У статті розкриваються соціально-педагогічні проблеми обдарованих дітей; здібності та мотивації обдарованих дітей; консультативна робота соціального педагога з батьками та обдарованою дитиною.

*Ключові слова:* обдарована дитина, соціальний педагог, батьки, талант, здібності, мотивація, соціально-педагогічні проблеми обдарованих дітей; здібності та мотивації обдарованих дітей.

#### **Юркив Я. И. Решения социально-педагогических проблем одаренных детей**

В статье раскрываются социально-педагогические проблемы одаренных детей; способности и мотивации одаренных детей; консультативная работа социального педагога с родителями и одаренным ребенком.

*Ключевые слова:* одаренный ребенок, социальный педагог, родители, талант, способности, мотивация, социально-педагогические проблемы одаренных детей; способности и мотивации одаренных детей.

#### **Yurkiv Y. I. Solution of socio-pedagogical problems of gifted children**

The article reveals the socio-pedagogical problems of gifted children; the ability and motivation of gifted children; advisory work of a social pedagogue with the parents and the gifted child.

*Key words:* a gifted child, a social teacher, parents, talent, ability, motivation, socio-pedagogical problems of gifted children; the ability and motivation of the gifted children.

## **ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА**

УДК 316.61-053.6:061.23

**І. В. Бєлецька**

### **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ДІЯЛЬНОСТІ КЛУБНИХ ОБ'ЄДНАНЬ**

Перехід до нової системи суспільних відносин спричинив необхідність у нових наукових дослідженнях. Зокрема, набула актуальності розробка шляхів вирішення проблем, пов'язаних із виникненням і сприйняттям у свідомості підлітків нових орієнтирів, ціннісних ставлень, життєвих цілей і норм поведінки особистості, адекватних сучасним умовам життєдіяльності. Враховуючи всі наукові здобутки вчених (В. Андрушенко, А. Капська, С. Толстоухової) слід зазначити, що ціла низка сучасних теоретичних і прикладних досліджень не містить комплексного дослідження сутності нової системи соціального виховання особистості, необхідної сучасному українському суспільству, а також специфіки її формування й розвитку.

Отже, особливої актуальності набуває аналіз причин оптимізації впливу виховного середовища на масову свідомість людей. Зокрема, відчувається гостра необхідність глибшого вивчення сучасного місця й ролі діяльності клубних об'єднань за місцем проживання у сучасний період, важливості напрацювання нових соціальних факторів впливів на спосіб життя підлітка, притаманних демократичному, громадянському суспільству України.

Спосіб життя найчастіше розглядається як категорія, що інтегрує уявлення про певний тип життєдіяльності людини і характеризується особливостями її трудової діяльності, побуту, задоволення матеріальних та духовних потреб, правил індивідуальної та громадської поведінки. Говорячи про спосіб життя, варто пам'ятати, що хоча він значною мірою і обумовлений соціально-економічними умовами, водночас, багато в чому залежить, насамперед, від мотивів діяльності конкретної людини, від особливостей її стану здоров'я, психіки та функціональних можливостей організму.

Роль, відведена молоді на сучасному етапі розвитку суспільства, потребує удосконалення системи виховання та підготовки підлітків до самостійного життя. Водночас, поза увагою дослідників часто залишається стиль життя підлітків: повсякденний відпочинок, неформальне спілкування підлітків, пов'язане з умовами проживання, розвитком інтересів особистості у вільний час. Таким чином, особливого значення набуває дослідження діяльності підлітків у соціальному середовищі за місцем проживання, що має великий суспільно-виховний потенціал.

Вчені по різному визначають поняття „соціальне середовище”. В деяких трактуваннях до нього відноситься і діяльність клубного об’єднання за місцем проживання, де виховується багато підлітків. Існує підхід, який розглядає соціальне середовище як умови існування й діяльності, що оточують людину, як суспільні, так матеріальні та й духовні [1].

За визначенням В. Семенова, соціальне середовище – це та об’єктивна реальність зі всією її різноманітністю, багатством змісту та форм, із якою взаємодіє людина; це соціальна інстанція її розвитку, її спосіб життя, міра участі в ній [2, 26]. Л. Коган трактує соціальне середовище як „порівняно стійку сукупність суспільних і особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб’єкт і які впливають на його діяльність” [3].

Наведені підходи імпонують нам, оскільки обумовлюють суб’єктний характер особистості та визнають, що головним джерелом різноманітних виховних впливів є соціальне середовище з його пріоритетним значенням у формуванні особистості підлітка. Тобто соціальне середовище утворює так званий соціальний простір, де відбувається позашкільна діяльність, взаємозв’язок та спілкування школярів. Цей простір повинен бути зорганізованим на створення таких сприятливих умов, що дозволять продовжувати виховний вплив школи у позашкільному неофіційному середовищі, інакше кажучи, потрібним є створення соціально виховного середовища.

Нам видається цікавим також підхід А. Куракіна, який при визначенні виховних властивостей середовища, розрізняє організоване та стихійне середовище. Автор зазначає, що, за різних умов, компоненти організованого середовища можуть перетворюватись на стихійно діючий фактор. Організоване середовище – це соціальні інститути, що виконують виховні функції. До організованого середовища автор відносить: навчальні, позашкільні заклади, заклади культури й побуту, різноманітні клуби та об’єднання за інтересами, що функціонують за місцем проживання. Сім’я, школа, виробничий колектив є також складовими організованого середовища. До організаційного середовища, належать й такі соціальні явища, як радіо, телебачення, масмедіа [4].

Попри те, що виховну функцію виконують різні соціальні інститути, ми можемо говорити про розходження у виховних можливостях кожного компонента організованого середовища.

Так, В. Бочарова до класифікації організованого середовища відносить такі компоненти: державні виховні заклади (школа, позашкільні установи, культурно-просвітницькі установи, засоби масової інформації); шефів школи й мікрорайону (актив підприємств та установ, депутати, педагогічні об’єднання, громадськість мікрорайону, складові найближчого оточення дітей та підлітків); сім’я як первинний соціальний осередок суспільства [5].

Узагальнення аспектів розгляду категорій „соціальне середовище” дозволило нам зробити висновок, що позашкільна та позакласна діяльність є природним продовженням навчальної діяльності, і увібрала в себе різноманітну діяльність, а саме – пізнавальну, суспільно-політичну, трудову, художньо-естетичну, спортивно-туристичну.

Ми погоджуємося із поглядами А. Куракіна, Л. Новікової, які запропонували класифікацію інститутів соціального середовища. Така класифікація включає: державну виховну систему; регіональну виховну систему; локальну виховну систему [3]. Кожна з цих підсистем має свої цілі і реалізує їх самостійно, але всі вони взаємодоповнюють одна одну і утворюють єдине ціле.

Державна виховна система реалізує свої цілі та завдання через навчально-виховні та позашкільні заклади, дитячі та юнацькі громадські організації, трудові колективи, наукові заклади та заклади культури. Суб'єктами державної виховної системи є не лише педагоги, але і працівники культури, широкий загал дорослого населення, шефи, працівники науки, сфери обслуговування, батьки.

Регіональна виховна система різниться масштабами області, міста, тощо, обсягом та контингентом дітей та підлітків, на яких здійснюється виховний вплив усіма соціально-педагогічними інститутами.

Локальна виховна система відрізняється своєрідністю структури виховних і культурно-просвітницьких закладів, що беруть участь у виховному процесі, і визначаються структурою навчальних та позашкільних закладів – шкіл, районних будинків дитячої творчості та закладів культури.

Аналіз вищенаведених виховних підсистем дозволив нам відзначити, що виховний вплив у мікрорайоні здійснюється завдяки реалізації державних програм соціальними інститутами, що займаються виховною діяльністю.

Під час вивчення виховних впливів, що визначають результат і успішність процесу соціалізації, найбільша увага приділяється стану мікросередовища – найближчого оточення підлітка, місця його проживання та проведення вільного часу.

На нашу думку, суспільство опосередковано впливає на формування особистості. Цей вплив здійснюється „мікросередовищем”, яке безпосередньо оточує особистість. Виховання у такому мікросередовищі – це цілеспрямована діяльність суспільних інститутів, установ та організацій та низка факторів, що здійснюють стихійний вплив. Це, перш за все, сім'я, школа, класний колектив, громадські організації, дворові групи, клубні колективи, членами яких є підлітки у певний період свого життя. У більшості випадків підліток сам обирає зміст та форми існування себе в умовах мікросередовища, своє оточення відповідно до власних потреб.

Мікросередовище є специфічним проявом соціального суспільного середовища, що визначає конкретні умови здійснення життєдіяльності

підлітків. Ми використали визначення Ю. Сичова, який виділяє такі типи мікросередовища: 1) за видами діяльності (суспільно-трудова, сімейно-побутова, навчально-виховна, культурно-просвітницька тощо); 2) за територіальними ознаками (мікросередовище міста, району, селища, села); 3) за віковими та статевими ознаками [6].

За результатами досліджень [7], підлітки виявляють найбільш помітну активність у бажанні спілкуватись за місцем проживання, де набувають більш високого соціального та психологічного статусу, що, безперечно, сприяє їх орієнтації на подальшу участь у клубних об'єднаннях за місцем проживання.

У процесі взаємодії соціально-виховних інститутів, середовища та особистості виокремлюється виховний потенціал позашкільного середовища в цілому та специфіка виховних функцій різних соціальних інститутів, призначених для створення системи їх взаємодії для комплексного здійснення виховних завдань стосовно колективу та особистості підлітків. Деякі автори зазначають, що структура та функції виховних інститутів є непостійними, вони змінюються із розвитком суспільства, науки, культури. Тому необхідно співвідносити зміст кожного соціально-виховного інституту та соціальне замовлення конкретного історичного етапу [8].

Зазначимо, що окреслені системи взаємодії не виключають наявності у кожного соціального інституту своєї власної виховної системи відповідно до категорій дітей або дорослих, сфери спілкування між ними в умовах мікрорайону – у школі, сім'ї, поза школою, поза сім'єю, за місцем проживання. Як свідчать дослідження, найбільшу частину часу підліток проводить саме у своєму мікрорайоні. Поняття мікрорайону, як місця проживання, потребує визначення та класифікації. Вивчаючи це питання, ми звернулися до запропонованих М. Кузьміною та Л. Новиковою класифікацій [9].

М. Кузьмінова, розглядаючи мікрорайон як умову соціалізації особистості, визначила такі його особливості: географічне розташування (територіальне) та його виробниче оточення; матеріальну базу для організації виховної роботи позашкільних установ, культурно-просвітницьких установ тощо; дитяче та доросле населення, освіту, соціальне положення, професії тощо; виховні можливості та активність громадських організацій.

Більш конкретне визначення поняття „мікрорайон” подала Л. Новикова. За її визначенням, це – локальна система, що не може мати єдиної моделі. Цікавим, на нашу думку, є вміст трьох підсистем: матеріальної бази виховання; мережі різних за профілем об'єднань; системи органів самоврядування [9].

Відповідно до наявних класифікацій, ми виокремлюємо чотири моделі мікрорайонів, де функціонують клубні об'єднання за місцем проживання:



1. Перша модель має особливий характер взаємодії в умовах близького розташування великих підприємств, що мають підшефну школу, дитячий садок тощо. Як правило, підприємство забезпечує матеріальну базу для проведення виховної роботи. Такий мікрорайон характеризується відносно стійким складом населення.

2. Наступна модель більш характерна для мікрорайону, розташованого у центрі міста, та для його структури характерна наявність ВНЗ та закладів культури. Такі мікрорайони характеризуються великою щільністю населення.

3. Третя модель охоплює мікрорайони, що знаходяться на окраїні міста. Для цієї системи характерна невелика кількість шкіл, закладів культури та віддаленість від підприємств.

4. Четверта модель характеризується типом забудов, розташованих на окраїнах міста. Населення даного мікрорайону не має професійної спрямованості, в структурі невелика кількість громадських організацій. Позанавчальна діяльність мікрорайону такого типу здійснюється школою, з огляду на відсутність позашкільних та культурно-просвітницьких закладів.

Більшість дослідників проблем виховання підлітків в умовах мікросередовища погоджуються з тим, що колектив клубного об'єднання за місцем проживання є своєрідним елементом мікросередовища, куди підліток потрапляє добровільно, відповідно до свого вибору. Одні й тіж елементи мікросередовища по-різному впливають на різних людей. Найчастіше це пов'язано з усталеним характером взаємовідносин індивіда з певним оточенням, а також з особливостями його психічного складу. Отже, ми здійснили спробу визначити такі механізми впливу на особистість мікросередовища: перший механізм – вплив соціального працівника на особистість, що посилює бажаний ефект впливу елементів мікросередовища, або, у випадках небажаного впливу, протиставляє йому інший, що нейтралізує негативний ефект; другий механізм – це вплив на саме середовище, і вже через нього – на особистість. Такий вплив надає можливість посилювати дію елементів мікросередовища: стримувати, нейтралізувати або змінювати небажані напрямки та активізувати адекватні.

Зазначені механізми тісно пов'язані між собою та доповнюють один одного, що сприяє розширенню та поглибленню сфери соціального впливу, підвищенню ефективності керівництва. Для нас це надає можливість визначити головний мотив діяльності працівників клубних об'єднань: здійснення цілеспрямованого впливу на особистість в умовах мікросередовища. Така система впливів зумовлює включення особистості підлітка до діяльності різноманітних організаційних форм соціального виховання.

Виховання підлітків у клубному об'єднанні за місцем проживання сприяє включенню учасників до різноманітних соціально та особистісно вагомих видів діяльності; до гуманістично орієнтованих міжособистісних

відносин з однолітками і дорослими; формування досвіду соціальної поведінки; виявляє і розвиває інтелектуальні, комунікативні, експресивні та інструментальні організаційні здібності тощо.

Привабливість клубного об'єднання у житті підлітків, на нашу думку полягає у: програванні форм майбутніх соціальних ролей в системі організації суспільно-корисної діяльності; включенні до різноманітної за характером діяльності, що дозволяє вирішити проблеми професійного самовизначення, самопізнання особистості; можливості задоволення потреб у спілкуванні; гуманістично вибудованих порівняно з вуличними міжособистісними відносинами; розвинутій системі самоврядування та відносній автономності від дорослих.

На нашу думку основними цілями клубних об'єднань є:

- створення сприятливих умов, за яких підлітки можуть максимально виявити свої потенційні можливості, здібності, обдарування тощо;
- захист підлітків (запобігання міжособистісних конфліктів, формування позитивних відносин між людьми; захист прав підлітків на дозвілля, творчу діяльність, гру);
- підвищення рівня самостійності підлітків, розвиток здатності до самоконтролю життя та ефективнішого розв'язання проблем, що виникають;
- компенсація дефіциту спілкування в школі, у середовищі однолітків;
- можливість отримання додаткової освіти, відповідно до життєвих планів та інтересів підлітків.

На думку Ю. Василькової, особливостями організації дозвілля у клубному об'єднанні за місцем проживання підлітків є: активне використання різних видів змагань; обов'язкова оцінка результатів діяльності з метою заохочення і стимулювання активності; використання механізмів стимулювання лідерства, сприяння встановленню колективістських відносин; стимулювання внутрішньо групової згуртованості; поєднання групової й індивідуальної роботи [10].

На нашу думку, сучасна соціально-виховна робота має бути диференційованою не лише за рівнями її реалізації, з урахуванням вікових особливостей підлітків, а й містити різні моделі виховання у різних регіонах країни, і має бути пристосованою до відповідних місцевих умов, базуватися на історико-культурних традиціях регіонів, допомогти підростаючому поколінню набути почуття власної гідності, віри в свої сили, бажання власними зусиллями здійснити самореалізацію. Таким чином, ми можемо сказати, що підліток потребує не стільки соціального захисту, скільки надання йому можливостей самовизначитися, самоствердитися. Для створення зазначених умов особливу роль в останні роки відіграють такі виховні інститути, як клубні об'єднання за місцем проживання.

Треба відзначити, що більш високою формою організації підлітків є групи, організовані у секції в клубних формах за інтересами. Ці інтереси надають групі підлітків більшої стійкості і організованості. Їхня діяльність зосереджена навколо досягнення спільних цілей, а відносини будуються не лише за принципом емоційних, але й ділових зв'язків, тобто – навколо спільного інтересу. В таких групах з'являється своя система відносин, спільних цінностей.

З метою класифікації клубні об'єднання ми класифікуємо за такими видами: 1) громадсько-політичні; 2) соціально-культурні; 3) художньо-естетичні; 4) соціально-ініціативні; 5) екологічні; 6) правозахисні; 7) спортивні тощо [11].

Важливим чинником підвищення ефективності впливу мікросередовища на особистість підлітка є вдале використання вільного часу.

Вільний час – це час дозвілля, яким підліток розпоряджається сам, на власний розсуд, який не зв'язує із непорушними обов'язками і зобов'язаннями, який він може використовувати для задоволення своїх потреб та прагнень. Традиційний розгляд дозвілля – це вільний від роботи і навчання час, що залишається за відрахуванням певного роду непорушних, необхідних витрат. У межах дозвілля визначають пасивний і активний відпочинок. Головна функція пасивного відпочинку – релаксація (зменшення напруги). Активний відпочинок не виключає навантажень на організм, а здійснює їхній перерозподіл між різними системами органів, базований на зміні видів діяльності.

У змістовному плані структура дозвілля містить: спілкування; спортивно-оздоровчу діяльність, ігри і відпочинок на природі; пасивно-репродуктивну чи розважальну діяльність (прогулянки, слухання музики, відвідування дискотек і т.п.); інтелектуально-пізнавальну діяльність активного характеру (читання, заняття в гуртках і т.п.); художню, технічну, природничонаукову і т.п. творчість; аматорську діяльність прикладного характеру (шиття, в'язання і т.п.); суспільно активну діяльність (діяльність у межах суспільних рухів, об'єднань, організацій, благодійну діяльність, взаємодопомогу тощо).

Виховна ефективність клубного об'єднання за місцем проживання як своєрідного мікросоціуму, залежить від того, наскільки її життєдіяльність стає базою для накопичення підлітками позитивного досвіду, а саме секції клубного об'єднання перетворюються для її учасників на своєрідну арену соціально-цінного самовираження і самоствердження, що й забезпечує ціннісне ставлення до нього. Лише за тієї умови, коли саме клубне об'єднання, мікроколектив сприймається учасниками їх життєдіяльності як категорія цінності, можна говорити про оптимальні можливості формування розвитку в такому мікросоціуму життєвих цілей особистості.

Як бачимо, основними умовами оптимального впливу виховного середовища, що сприятимуть соціальному становленню підлітків у

клубних об'єднаннях за місцем проживання, є: функціонування стабільних мікрогруп як соціального середовища; наявність позитивного ставлення до запропонованих (або обраних) форм роботи і видів діяльності; прояв співпраці усіх членів секції; наявність постійної соціально-виховної роботи з підлітками.

Принципово важливим, на наш погляд, є те, що включення підлітків до різноманітних форм роботи допомагає їм відчувати себе більш реалізованими, рівними один одному, здійснювати свій внесок у створення та збагачення середовища, у якому вони мешкають. Ця причетність стає основою соціалізації підлітків у нашому суспільстві та допоможе унебезпечити себе, своїх близьких та друзів від байдужості, жорстокості та насилля.

### Література

- 1. Трегубов Б. А.** Свободное время молодежи: сущность, типология, управление / Б. А. Трегубов. – СПб. : Изд-во С.-Петербург.ун-та, 1991. – 151 с.
- 2. Соціально-педагогические** проблемы взаимодействия государственных учреждений, семьи, общественности во внешкольном воспитании учащихся. – М. : Педагогика, 1981. – 397 с.
- 3. Куракин А. Т.** Коллектив и личность школьника / А. Т. Куракин. – Таллин : ТГПИ, 1988. – Вып.1. – 124 с.
- 4. Куракин А. Т.** Среда как объект системного исследования в педагогике / А. Т. Куракин // Воспитательный коллектив и среда его жизнедеятельности. – М. : Педагогика, 1981. – С. 105 – 110.
- 5. Бочарова В. Г.** О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитание и развитие личности / В. Г. Бочарова // Теория и практика социальной работы. – М. – Тула, 1993. – Т. 1. – С. 34 – 48.
- 6. Сычев Ю. В.** Микросреда и личность: философские и социологические аспекты / Ю. В. Сычев. – М. : Мысль, 1974. – 384 с.
- 7. Соціальна педагогіка: Підручник** / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – К. : МАУП, 2002. – 232 с.
- 8. Подымова Л. С.,** Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 221 с.
- 9. Новикова Л. И.** Школа и среда / Л. И. Новикова // Системный подход к воспитанию. – М. : Педагогика, 1979. – С. 17 – 21.
- 10. Василькова Ю. В.** Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. учреждений / Ю. В. Василькова. – Горький, Изд. центр „Академия”, 2001. – 426 с.
- 11. Зверева І. Д.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота / І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, С. Р. Хлеб'юк. – К. : НДО, 1997. – 392 с.

### **Белецька І. В. Соціалізація підлітків засобами діяльності клубних об'єднань**

У статті розкривається діяльність клубних об'єднань як умова оптимального впливу виховного середовища на процес соціалізації підлітків.

*Ключові слова:* вільний час, клубне об'єднання, підлітки, середовище, соціалізація.

**Белецкая И. В. Социализация подростков средствами деятельности клубных объединений**

В статье раскрывается деятельность клубных объединений как условие оптимального воспитательного воздействия среды на процесс социализации подростков.

*Ключевые слова:* свободное время, клубное объединение, подростки, среда, социализация.

**Beletskaya I. V. The socialization of adolescents means the activities of the club associations**

The article describes the activities of the club of association as a condition for the optimal educational impact of the environment on the process of socialization of teenagers.

*Key words:* free time, clubs association, teenagers, Wednesday, socialization.

УДК 316.61: 37.018.32

**М. С. Доннік**

**СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА  
ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ ДЛЯ  
ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО  
ПІКЛУВАННЯ**

Актуальність створення соціальних гуртожитків пов'язана із постійним зростанням кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Розв'язуючи питання подальших життєвих перспектив випускників інтернатних закладів, влада створила нову ланку в мережі спеціалізованих закладів та формувань державного утримання молоді – соціальний гуртожиток, покликаний забезпечувати вихованців шкіл-інтернатів тимчасовим житлом, а також здійснювати успішний процес їх соціалізації шляхом формування активної життєвої позиції та навичок самостійного життя, необхідних за межами закладу.

Перші соціальні гуртожитки вже розпочали свою роботу у 2006 році, їх діяльність корегувалася інструктивним документом – Постановою Кабінету Міністрів України „Про затвердження Типового положення про соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” від 8 вересня 2005 р. Згідно з цим положенням визначалося, що соціальний гуртожиток виконує роль не тільки тимчасового житла, але й здійснює процес соціалізації

випускників інтернатних закладів, надає допомогу в підготовці до подальшого самостійного життя, захищає права та інтереси молоді, позбавленої батьківського піклування, а також сприяє підвищенню поінформованості щодо психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних та юридичних питань.

Враховуючи достатньо невеликий період існування соціальних гуртожитків, зазначимо, що основні наукові напрацювання стосуються лише особливостей розвитку та функціонування закладу. При цьому відсутня наукова база щодо характеристики становлення вихованців у новоствореному колективі. Тому питання розвитку соціального середовища вихованців всередині закладу потребує більш детального та комплексного дослідження з соціально-педагогічних позицій.

Закономірно, що невід'ємною характеристикою функціонування соціального гуртожитку виступає штучно створена (відповідно до підбору) група осіб – вихованців закладу, які знаходяться у постійному взаємозв'язку між собою. Йде мова про наявність соціального середовища всередині установи, в межах якого спостерігаються ознаки неформального спілкування дітей та молоді, а також процеси знайомства і пошуку свого місця серед інших. Формування таких відносин, на думку Ю. Клочан, відбувається, як правило, набагато швидше, у порівнянні із побудовою взаємостосунків із представниками соціального середовища поза гуртожитком, і, здебільшого, стихійно [1, 38]. Саме тому дуже важливо, наскільки мешканець зможе увійти в соціальне середовище гуртожитку, яке, або допоможе успішній соціалізації молоді людини, або ж завадить цьому процесу.

Для детального розуміння суті, значення та особливостей впливу соціального середовища на процес становлення та розвитку вихованців гуртожитку, звернемося до аналізу психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми.

Дослідження взаємовпливу соціального середовища та особистості зустрічаються у соціології, психології, педагогіці, філософії тощо. Окремим аспектам досліджуваного явища приділяють увагу А. Бестужев, І. Бех, А. Богуш, Дж. Дьюї, О. Кононко, Т. Кравченко, Л. Куликова, М. Ломоносов, Т. Парсонс, А. Радищев. У розрізі соціальної педагогіки поняття торкаються Н. Басов, В. Басова, А. Кравченко, О. Безпалько, Л. Буєва, Л. Гриценко, В. Нікітін, М. Галагузова, М. Плоткін, М. Лукашевич, І. Зверєва, С. Харченко, В. Литвинович, А. Капська, С. Мукомел тощо.

Дослідники одностайно наголошують на тому, що становлення і розвиток кожної особистості відбувається в умовах безперервної взаємодії з іншою системою (сукупністю систем) – соціальним середовищем [2, 132], значення якого досліджують вчені різного часу. Так, Д. Болдуїн стверджує, що соціальне середовище визначає рівень соціальних досягнень особистості в певному суспільстві [3]. На думку Дж. Дьюї, соціальне середовище виступає головним чинником становлення та розвитку особистості. Крім того, йому притаманний

виховний та формуючий вплив, де дитина озброюється певними мотивами і прагненнями [4]. На важливості створення певного „простору для дитини” (соціального та природного середовища) наголошує В. Лай, торкаючись ідеї побудови школи дії [5]. П. Наторп, вважає, що „людина стає „людиною” тільки в людському суспільстві” [6], Ж. Піаже зазначає: „соціальне середовище впливає на людину з самого народження тією мірою, що й середовище фізичне, і не лише впливає, а й безпосередньо трансформує її структуру” [7], С. Русова розглядає успішний розвиток особистості за умов „кооперативних відносин із соціальним середовищем” [8], І. Соколянський вказує на особливості функціонування дитячого колективу, в умовах якого особистість набуває організованих форм поведінки [9]. Тож, автори розглядають вплив соціального середовища на особистість, одночасно залишаючи поза увагою вплив особистості на середовище. Подальші праці в цій галузі виключають цю односторонність. Так, у монографії А. Богуш містяться слушні думки щодо двобічності впливу середовища на людину і навпаки. На думку автора, в процесі взаємодії особистості із соціальним середовищем відбувається формування всіх психічних процесів і функцій, високий рівень розвитку яких, дозволяє цілеспрямовано впливати на середовище та змінювати його [10, 94].

Змістове наповнення поняття „соціальне середовище” подаємо, звертаючись до наукових праць, де автори розглядають дефініцію як „сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, які є основою існування, формування і діяльності людини, що справляють вирішальний вплив на її розвиток” [11, 620]; як „безпосередню взаємодію соціального суб’єкта із порівняно стійкою сукупністю речових та особистісних елементів” [12, 3], що впливають на його свідомість та поведінку [13, 247]; як „постійне джерело поповнення особистого досвіду, знань людини, що визначає спрямованість життєвих потреб, інтересів, цінностей, реальну поведінку особи, процес її самовизначення й самореалізації” [14]. Отже, „поведінка і діяльність особистості, формування всіх її психологічних функцій нерозривно пов’язані з навколишнім середовищем і зумовлюються ним” [15, 55].

Більшість дослідників притримуються думки, що оточення людини відіграє основоположну роль у її формуванні, оскільки залежить від характеру стосунків особистості із навколишнім середовищем. Засвоєння ролей та відношення до них відбувається на основі реальних життєвих спостережень, за умов активної та повноцінної участі індивіда в системі соціальних відносин, у процесі спілкування, а також під впливом засобів масової інформації, сприйняття творів мистецтва, тощо, внаслідок чого відбувається формування людини як соціального феномена [16].

Слушною є думка Ю. Удовенко, яка торкається поняття міри впливу середовища на людину, зазначаючи, що „вплив соціального середовища на формування особистості здійснюється лише в тому випадку і тією мірою, якою людина, в результаті активного ставлення до

соціального середовища, сама здатна взяти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. В такому разі правомірно говорити про співвідношення провідного впливу соціального середовища і конкретного ставлення до нього індивіда” [16].

Безумовно, соціальне середовище здійснює як позитивний так і негативний вплив на процес соціалізації людини. „Соціальний хаос, що оточує особистість і впливає на її формування та соціальне становлення, не завжди виконує деструктивні функції. Слід чітко усвідомлювати конструктивну роль соціального хаосу, яка міститься в генеруванні нової інформації, створенні оригінального соціального простору, мотивації щодо пізнання нового, прагненні до самоорганізації” [17, 7]. Так, за умов відповідності соціального середовища соціальним потребам особистості процес соціалізації відбувається ефективно. У випадку несприятливих впливів соціального середовища, процес соціалізації хоч і відбувається, але, при цьому, набуває рис нестабільності, соціальної малоцінності, навіть злочинної спрямованості [18, 8].

Характеристика функціонування соціального середовища вихованців у закладі інтернатного типу визначається специфічним відношенням мешканців гуртожитку до оточення, а саме поділом світу на „свій” та „чужий”. Тому після закінчення школи-інтернату та влаштування у соціальний гуртожиток випускникам достатньо важко налагодити успішну взаємодію із представниками „чужого світу”. Хоча зрозуміло, що чим ширша та різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніший розвиток особистості та різноманітніші умови її життєдіяльності [13, 247 – 248].

Соціальне середовище всередині закладу нагадує, так би мовити, тільки вихованцям відомий осередок сукупності правил, порядку, мотивів поведінки, а також переживань та настроїв мешканців. Вони живуть лише за їм відомою схемою всередині закладу та поза ним і вплив соціального середовища у цьому випадку є визначальним.

Тож, зменшення та корегування негативного впливу та максимізація позитивних факторів дії соціального середовища на вихованців гуртожитку виступає провідним завданням спеціалістів закладу, адже для молоді людини надзвичайно важливим є те, як її сприймають представники соціального середовища та які взаємостосунки будуються всередині закладу.

У подальшому плануємо детально зупинитися на особливостях побудови взаємостосунків вихованців соціального гуртожитку поза закладом.

### **Література**

**1. Клочан Ю.** Специфіка соціальної адаптації учнів у професійно-технічних навчальних закладах / Ю. Клочан // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 34 – 39. **2. Кравченко Т. В.** Особистість і соціальне середовище : проблеми взаємодії /



Т. В. Кравченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць – К. : Видавництво „Волинь”, 2003. – кн. 1. – С. 132 – 137. **3. Болдуин Дж.** Духовное развитие с социологической и этической точки зрения / Болдуин Дж. – М. : Московское книгоиздательство, 1913. – 399 с. **4. Лавриненко Н. М.** Педагогіка соціалізації : європейські обриси / Лавриненко Н. М. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с. **5. Лай В. А.** Школа действия. Реформа школы, сообразно требованиям природы и культуры / Лай В. А. – Прага, 1920. – 405 с. **6. Наторп П.** Соціальна педагогіка // История социальной педагогики : Хрестоматия-учебник / Под ред. М. А. Галагузовой. М. : ВЛАДОС, 2001. – 544 с. **7. Пиаже Ж.** Избранный психологический трактат / Пиаже Ж. ; пер. с англ. и франц. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 476 с. **8. Русова С.** Соціальне виховання, його значення у громадському житті // История социальной педагогики : Хрестоматия-учебник / Под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 544 с. **9. Соколянський І.** Дитячий рух – соціальне виховання / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 2. – С. 12 – 17. **10. Богуш А.** Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. Богуш, І. Печенко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 367 с. **11. Філософський словник** / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с. **12. Коган Л. Н.** Социальная среда и воспитание / Л. Н. Коган // Учебно-воспитательный коллектив и его среда воспитания. – Свердловск: УрГУ, 1980. – С. 3 – 10. **13. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія** / за заг. ред. І. Д. Зверевеї. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с. **14. Соціологія : терміни, поняття, персоналії : навч. словник-довідник** / уклад. В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін. ; за заг. ред. В. М. Пічі. – К. : „Каравела”, Л. : Новий світ – 2000, 2002. – 480 с. **15. Лукашевич Л. П.** Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / Лукашевич Л. П. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с. **16. Удовенко Ю. М.** Вплив несприятливих умов соціалізації на психічний розвиток дитини : дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Удовенко Юлія Миколаївна. – К., 2007. – 260 с. **17. Ваховский Л.** О содержательной стороне социализационного процесса в современных условиях / Л. Ваховский, С. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 4 – 8. **18. Карнаух Л.** Соціальне середовище як чинник соціалізації дітей дошкільного віку в реаліях сьогодення / Л. Карнаух // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2008. – № 1. – С. 4 – 8.

**Доннік М. С. Соціальне середовище як невід’ємна складова функціонування соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування**

У статті подано поняття „соціальне середовище” в структурі діяльності соціального гуртожитку, проаналізовано вплив соціального

середовища на особистість та охарактеризовано вплив особистості на середовище.

*Ключові слова:* соціалізація, соціальне середовище, соціальний гуртожиток.

**Донник М. С. Социальная среда как неотъемлемая составляющая функционирования социального общежития для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки**

В статье рассматривается понятие «социальная среда» в структуре деятельности социального общежития, дается анализ влияния социальной среды на личность и характер влияния личности на среду.

*Ключевые слова:* социализация, социальная среда, социальное общежитие.

**Donnik M. S. A social environment as inalienable constituent of social hostel for children-orphan and the children, who were deprived of paternal tutelage.**

In the article a concept «social environment» is given in the structure of activity of social dormitory, influence of social environment is analysed on personality and influence of personality is described on an environment.

*Keywords:* socialization, social environment, social hostel.

УДК [37.013.42:364.692]:1

**Г. Д. Золотова**

**СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК  
ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Актуальність вивчення проблем профілактики адиктивної поведінки дітей зумовлена невідпинним зростанням рівнів адиктивної поведінки. Вживання алкоголю, наркотиків, паління тютюну – це одна з найгостріших проблем сучасного суспільства. Державні заходи, спрямовані на протидію розповсюдження цих явищ, поки що не дають значного ефекту. Це пояснюється зокрема і тим, що діяльність відповідних структур здійснюється без науково-педагогічного і філософського обґрунтування. Не з'ясувавши соціально-філософські детермінанти виникнення адиктивної поведінки, неможливо розробити ефективні програми профілактики цього явища.

Тема профілактики адиктивних проявів у дитячому середовищі розглядається науковцями різних галузей, але разом із тим необхідно зазначити, що залишаються відкритими питання недостатньої розробленості філософської основи профілактичної діяльності та відсутності достатньої уваги з боку науковців саме до комплексної

профілактики негативних проявів, а не окремих їх видів, як це спостерігалось дотепер.

Проблема адиктивних проявів у дитячому середовищі привернула особливу увагу вітчизняних дослідників в останню чверть ХХ століття.

За цей період вийшов ряд фундаментальних робіт, присвячених даному питанню (В. Нікітіна, Н. Максимова, С. Толстоухова, А. Капська, О. Удалова та ін.).

Так, розроблені основні форми, зміст, принципи і напрями превентивної освіти дітей та молоді, а також психокорекційні методи профілактики адиктивної поведінки [12, 45], проведено вивчення системи чинників формування здорового способу життя підлітків та юнаків. В основному дослідники розглядають адиктивну поведінку як структурну складову девіантної поведінки, тобто таку, яка відхиляється від загальноприйнятих норм [1]. У сучасній науковій парадигмі відповідно до термінології ВООЗ адиктивною називається поведінка, що характеризується залежністю від психотропних речовин. Сам термін „адиктивна поведінка” (від англійської addiction – хибна звичка, пристрась до чого-небудь) був запропонований американським дослідником В. Міллером (1984р.) для означення зловживання різними речовинами, що змінюють психічний стан, включаючи алкоголь наркотики і тютюн, до того як від них сформується фізична залежність [17].

В останнє десятиліття вивчення проблеми профілактики адиктивної поведінки продовжили М. Окаринський, Т. Больбот, Н. Бурмака, І. Шишова, Т. Мартинюк, О. Мурашкевич та інші. Вони дотримуються точки зору, згідно з якою адиктивна поведінка – це вид порушення адаптації, для якого притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних психоактивних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій [1]. Дослідники дотримуються загальної точки зору, згідно з якою основа будь-якої адикції – це психофізіологічний стан, який ще не перейшов, або перебуває на межі залежності.

Особливе занепокоєння викликає поширення адиктивної поведінки серед дітей, це безпосередньо впливає на майбутнє фізичне та моральне здоров'я нації. Тому пріоритетним завданням виховної діяльності є формування перш за все філософських засад профілактичної роботи.

Мета статті – розкрити зміст і значення соціокультурного розвитку для профілактики адиктивної поведінки дітей.

Оскільки соціокультурний розвиток розглядається з філософської точки зору, звернемося до сучасних філософських поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців на проблеми виховання. А. Запорожець говорить про те, що, оскільки сьогодні відбувається процес інтеграції освіти і культури, – найважливішим засобом педагогічної профілактики в сучасних умовах є соціокультурна діяльність. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття українськими і зарубіжними дослідниками приділяється

значна увага проблемам соціально-культурного розвитку особистості. Вони розкривають цю проблему через призму понять „соціокультурна діяльність”, „соціокультурне середовище”, „соціокультурні цінності”. Розглянемо ці поняття.

Діяльність людини – це складне і багатоманітне явище, у здійсненні якого задіяні всі компоненти структури людини: фізіологічна, психічна і соціальна. Нас цікавить насамперед соціальна складова. Історична обумовленість діяльності дає можливість розглядати її як соціокультурну, нерозривно пов’язану з педагогічним процесом, тому що розвиток людини як соціальної одиниці здійснюється в процесі діяльності, в якій відбувається розвиток особистості, привласнення суспільного досвіду, його відтворення на більш високому рівні, тобто на рівні соціальної адаптації, соціалізації. Відповідаючи нормам культури, людина включається в суспільне життя, поступово піднімаючись до вищих форм поведінки, а соціокультурна діяльність якраз і виконує функцію врегулювання соціальних відносин між людьми. Засвоюючи культуру, йдучи від норм до зразка, людина готує себе для творчого самоствердження.

Педагогічний процес – це завжди соціальне явище, він функціонує лише в певному соціокультурному просторі. Його головне призначення полягає у формуванні у підростаючих поколінь культурних цінностей. Педагогічна діяльність носить соціокультурний характер, вона виконує функцію трансляції і реалізації культури, тобто, виступає як один із провідних соціокультурних видів діяльності суспільства. Також вона є одним із найважливіших засобів реалізації інтересів людини і оптимізації середовища.

Даний підхід є надзвичайно актуальним, тому що сьогодні у вихованні існує гостра потреба у виділенні і формуванні системи ціннісних орієнтацій як основи визначення педагогом і дитиною цілей виховання, оскільки мотивація і позитивне відношення до взаємодії є найважливішою умовою ефективності виховної діяльності і забезпечує дитині високий рівень адаптації до умов сучасного суспільства. Соціокультурну діяльність можна представити як спеціалізовану підсистему духовно-культурної системи суспільства, яка функціонально об’єднує соціальні інститути для забезпечення розповсюдження духовно-культурних цінностей і освоєння людьми цих цінностей у різних сферах життєдіяльності [7].

Соціокультурна діяльність сприяє становленню дитини як особистості, знаходженню себе, своєї індивідуальності, духовності, творчого потенціалу. Вона допомагає людині стати суб’єктом культури, розширити предмет соціокультурної діяльності і його змістовні механізми.

Однією з характеристик сучасної соціокультурної діяльності є збільшення потоку інформації. Інформація повинна містити знання про систему цінностей, доступних людині для її практичного використання. З цієї точки зору, прогрес культури збігається з накопиченням інформації,

створенням, освоєнням і її поширенням. У наш час збільшується соціальна і культурна роль мультимедіа, люди отримують знання як новий ресурс, що не може не відбитися на формуванні особистості.

На основі розкриття діалектики соціального та індивідуального в систему соціокультурної діяльності включаються всі заклади освіти, культури, засоби масової інформації і інструменти, що забезпечують умови формування особистості. Функціонування соціокультурної діяльності можна представити як взаємодію двох тенденцій: соціалізації й індивідуалізації. Соціалізація полягає у розумінні індивідом своєї соціальної сутності, а індивідуалізація – у виробленні у нього індивідуального способу життєдіяльності, завдяки якому він отримує можливість розвиватися відповідно власним природним задаткам і потребам [9].

Соціокультурна діяльність впливає на зміст, форми, засоби і методи інтелектуального й емоційного впливу на особистість, групу або масу людей, різні соціальні спільноти. Така обумовленість соціокультурної діяльності тісно пов'язана з життєдіяльністю окремого індивіда, з особистим сенсом його життя.

Соціальні функції соціокультурної діяльності визначаються соціальним призначенням, структурою суспільства і можуть бути використані в педагогічній профілактиці різних форм поведінки дітей, що відхиляється, у тому числі адиктивної поведінки, оскільки соціокультурна діяльність носить багатобічний характер, відповідний різноманітності потреб, інтересів і запитів членів суспільства. Більшість учених трактують соціальні функції соціокультурної діяльності таким чином: а) виробництво нових знань, норм, цінностей, орієнтації і значень; б) накопичення, зберігання і поширення (трансляція) знань, норм, цінностей і знань; в) відтворення духовного процесу через підтримку його спадкоємності; г) комунікативна функція, що забезпечує знакову взаємодію між суб'єктами діяльності, їх диференціацію і єдність; д) функція соціалізації, яка забезпечує через створення структури стосунків, опосередкованих культурними компонентами, соціалізацію суспільства; е) рекреаційна, що сприяє зняттю напруги, організує дозвіллеву діяльність [7].

Говорячи про функції соціокультурної діяльності, дослідники підкреслюють значення саме рекреаційної. Це можливість зняти стомлення від роботи, відновити втрачені сили, розрядити напруження. Вона формує і забезпечує умови для проведення дозвілля, для відпочинку і розваг. У рамках соціокультурної діяльності освітніх установ створюються умови для зняття певної психологічної напруги, розкриваються інтелектуальні, творчі якості особистості, вивільняються ініціатива і самодіяльність, і ми вже не раз зазначали, що уміння організувати змістовне проведення дозвілля – одна з умов ефективності профілактики адиктивної поведінки [6].

А. Запорожець говорить про те, що такі функції соціокультурної діяльності, як адаптаційно-комунікативна, пізнавальна, мотиваційно-

ціннісна і рефлексивна можуть виступати як засоби профілактики адиктивної поведінки дітей. Так, адаптаційно-комунікативна функція допомагає пристосуватися до інформаційного середовища, до інформаційних технологій, які постійно удосконалюються, і сприяти їх раціональному застосуванню. Це сприяє розвитку спілкування як засобу пізнання, передачі інформації, зняттю емоційної напруги.

Пізнавальна функція полягає в реалізації знань і умінь пошуку інформації, в знанні безпечних можливостей уживання інформаційних технологій для вирішення поставлених завдань.

Мотиваційно-ціннісна функція дозволяє сформувати стійку систему мотивів інформаційної діяльності, соціально-значущих ціннісних орієнтацій, установки на саморозвиток особистості в соціокультурній діяльності.

Рефлексивна функція регулює поведінку на основі прийнятих цінностей, сприяє розвитку вмінь оцінювання і прогнозування результатів соціокультурної діяльності, виявленню проблем особистісного розвитку, дослідженню власних творчих можливостей із метою самореалізації в соціокультурній діяльності [8].

За змістом автор підрозділяє соціокультурну діяльність на пізнавальну, ціннісно-орієнтовану, практично-перетворюючу, творчу.

Пізнавальна – це засвоєння інформації і здобуття нового знання в процесі навчання і участі в творчій діяльності; ціннісно-орієнтована – це набуття, закріплення або видозмінення свого відношення до навколишнього світу; і практично-перетворююча діяльність – це діяльність, спрямована на перетворення особистості на основі практичних реальних дій [7].

Процес соціокультурної діяльності включає культурну трансмісію, що є механізмом, за допомогою якого йде передача накопиченого досвіду і знань новим суб'єктам освіти, і включає процеси інкультурації і соціалізації, тобто інтеграцію індивіда в людське суспільство, отримання ним досвіду, який потрібний для виконання соціальної ролі. Інкультурація – це входження суб'єкта освіти в культуру свого народу, а соціалізація – це процес входження індивіда в суспільство, в його соціальну структуру [18].

Соціокультурна діяльність сприяє соціально-культурному розвитку, який включає в себе формування особистості, соціокультурну адаптацію, соціалізацію, саморозвиток (самоосвіту) [7]. А. Мудрік також називає самосвідомість, під якою розуміє досягнення особистістю на кожному віковому етапі певної міри саморозуміння і самоприйняття; самовизначення, тобто, знаходження певної позиції в різних сферах актуальної життєдіяльності; самореалізацію, яка передбачає реалізацію людиною активності в значущих для неї сфери життєдіяльності; і самоутвердження, як досягнення людиною задоволеності своєю самореалізацією [14].

Наступне поняття – соціокультурне середовище. Узагалі, під культурним середовищем розуміють те, що оточує зростаючу людину, складний соціальний простір, у якому відбувається її ідентифікація і становлення. Це і соціокультурне поле її активності, і духовно-етична атмосфера спілкування, де особистість обирає найбільш значущі для неї орієнтири для самовизначення, самоосвіти, самореалізації [7].

Дослідження соціокультурного простору дитини є надзвичайно важливим. Соціокультурне середовище, в якому формується особистість, обумовлює її подальшу успішність або неуспішність. Дитинство як віковий період має свої специфічні особливості, які необхідно враховувати. Порушення соціокультурного перебування дитини у властивому цьому періоду світі цінностей може привести до дезадаптації особистості, які можуть проявитися у більш пізніх вікових періодах [19].

Зауважимо, що загальною тенденцією сучасних соціально-педагогічних досліджень є створення шляхом уключення у соціокультурну діяльність культурного просторового розвиваючого середовища, організованого особливим чином і призначеного для влучення особистості в реальне життя. Зі своєї сторони, ми бачимо цей процес у рамках територіальної громади, саме вона дозволяє впливати на особистість таким чином.

Результатом соціокультурної діяльності є засвоєння особистістю соціокультурних цінностей у формі системи знань, норм, правил, які дозволяють взаємодіяти з соціальним середовищем і успішно розвиватися, що є основою процесу соціалізації. Таким чином, ми наблизилися до розгляду аксіологічного підходу до соціокультурної діяльності. Загалом аксіологією називають науку про цінності і ціннісні орієнтації. Аксіологічний підхід до соціокультурної діяльності особистості виявляється в її орієнтації на соціокультурні цінності; визнанні людини найбільшою суспільною цінністю; визнанні, що соціокультурні цінності складають ядро виховання і розвитку особистості.

Головними поняттями даного підходу можна назвати поняття цінності і ціннісних орієнтацій. Дані категорії використовуються у філософії, соціології, психології для позначення об'єктів і явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали. Для характеристики цінностей учені використовують такі ознаки, як значущість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність. Поняття цінності пов'язане з поняттями інтересів, потреб, задатків.

Науковці характеризують ціннісні орієнтації як найважливіший компонент структури особистості, в якому резюмується весь життєвий досвід особистості, до того ж це складна система, що пояснює інваріантність діяльності індивіда відносно ситуації (Х. Хекхаузен та ін.). Поняття цінності і ціннісних орієнтацій визначаються відповідно до особистості і її активності, що проявляється в діяльності. Цінність може виступати як відношення до об'єктів дійсності, до діяльності і її результатів. Ціннісно-орієнтований підхід є способом організації,

способом виконання діяльності, здобуття і використання її результатів із позицій тих або інших цінностей [7].

Сьогодні соціальні процеси втілюються у поширенні культурних моделей, ціннісних орієнтирів і переваг, символів і знакових систем, які подаються як загальнозначущі в рамках єдиного інформаційно-комунікаційного поля. Також ціннісні орієнтації виступають як особистісна якість, як результат соціокультурно-освітнього процесу, взаємодії учня з соціокультурним освітнім середовищем, як включення в структуру особистості соціокультурних цінностей, керівництво ними в повсякденному житті. Система цінностей і мотивацій упорядковує і регламентує поведінку індивідів, формує соціальні стосунки і соціокультурну ідентичність.

Л. Орбан-Лембрик указує, що соціокультурна взаємодія особистості з середовищем ускладнюється негативними тенденціями, адже велику роль у виборі моделей поведінки відіграє сьогодні масова культура. Аналізуючи її зміст, вона відзначає дисонанс між кількістю продукції з альтруїстичним, високоморальним змістом і негативним (розважальність, культ гедонізму, стереотипізація, несмак, невідповідність форми і змісту, сцен насилля тощо). Це приводить до зниження моральних цінностей, визнання умовності пізнання, заперечення етичних норм. „...У масову культуру проникають дегуманізовані форми поведінки молоді (алкоголізм, наркоманія, проституція, жорстокість, злочинність); у поведінці молодих людей з'являються елементи шокування і провокування оточуючих” [15, 38].

Таким чином, соціокультурний розвиток розкривається через призму понять „соціокультурна діяльність”, „соціокультурне середовище”, „соціокультурні цінності”. Соціокультурну діяльність можна представити як спеціалізовану підсистему духовно-культурної системи суспільства, яка функціонально об'єднує соціальні інститути для забезпечення розповсюдження духовно-культурних цінностей і освоєння людьми цих цінностей у різних сферах життєдіяльності. Під соціокультурним середовищем розуміють те, що оточує зростаючу людину, складний соціальний простір, у якому відбувається її ідентифікація і становлення, це поле її активності, духовно-етична атмосфера спілкування, де особистість обирає найбільш значущі для неї орієнтири для самовизначення, самоосвіти, самореалізації. Ціннісні орієнтації – це складна система, що пояснює інваріантність діяльності індивіда відносно ситуації, компонент структури особистості, в якому резюмується весь її життєвий досвід.

Подальші перспективи розробки даного питання полягають у розширенні розуміння змісту соціокультурного розвитку як засобу профілактики адиктивної поведінки.

### **Література**

**1. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях /



О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с. **2. Воронкова В.** Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства / В. Воронкова // Філософія освіти. – 2008. – №1-2 (7). – с. 204 – 212. **3. Демошенко С.** Соціальний інститут освіти як об'єкт політичних відносин / С. Демошенко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 164 – 173. **4. Власова О.** Провідні чинники розвитку соціального потенціалу особистості / О. Власова // Соціальна психологія. – 2005. – №2. – С. 55-63. **5. Євтух М.** Гносеологічний фокус трансформаційних змін філософії освіти / М. Євтух, І. Волощук // Філософія освіти . – 2006. – № 2(4). – С. 164 – 176. **6. Запорожец А. В.** К вопросу о профилактике аддиктивного поведения школьников в сфере компьютерных технологий / А. В. Запорожец // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 6 (18). – С. 283 – 286. **7. Запорожец А. В.** Педагогическая профилактика аддиктивного поведения школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Антон Вячеславович Запорожец. – Челябинск, 2010. – 172 с. **8. Запорожец А. В.** Профилактика компьютерной зависимости подростков средствами досуговой деятельности / А. В. Запорожец // Психологическое здоровье подрастающего поколения : проблемы и пути решения : материалы Междунар. науч.-практ. конференции 19-20 ноября 2009 г. – Астрахань, 2009. – С. 150 – 152. **9. Кисельникова Е. Н.** Педагогические условия развития социально направленных адаптивных способностей старших подростков в УДО : автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.Н. Кисельникова. – Магнитогорск, 2003. – 21 с. **10. Клейберг Ю. А.** Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, при участии „Юрайт-М”, 2001. – 160 с. **11. Кузьміна С.** Філософія освіти в Україні ХІХ – початку ХХ століття: що кажуть архівні джерела? /С. Кузьміна // Філософська думка. 2010. – № 6. – С. 5 – 10. **12. Максимова Н. Ю.** Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова – К., 2000. – 200 с. **13. Москаленко В.** Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 3-17. **14. Мудрик А. В.** Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 365 с. **15. Орбан-Лембрик Л.** Масова культура і моделі поведінки / Л. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 38 – 45 **16. Плешаков В. А.** К вопросу об определении понятия „социализирующая среда” в социальной педагогике // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 4. / Под ред. Е. А. Левановой. – Калининград : Балтийский институт экономики и финансов, 2000. – С. 107 – 109. **17. Пихтіна Н. П.** Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Ніна Порфірівна Пихтіна. – К., 2000. – 210 с. **18. Свирбутович О. А.**

Роль социокультурной деятельности в процессе социализации учащихся : электронный ресурс. – Режим доступа: <<http://festival.1september.ru/articles/314993/>> Загол. с экрана. – Язык рус.  
**19. Скородумова О. Б.** Социокультурные функции Интернета и особенности их реализации в современной России : дис. ... д-ра филос. наук : 24.00.01 / О. Б. Скородумова. – М., 2004. – 435 с.

**Золотова Г. Д. Соціокультурний розвиток як засіб профілактики адиктивної поведінки**

У статті розкриваються зміст і значення соціокультурного розвитку для профілактики адиктивної поведінки дітей.

*Ключові слова:* адиктивна поведінка, соціокультурний розвиток, соціокультурна діяльність, соціокультурне середовище, соціокультурні цінності.

**Золотова А. Д. Социокультурное развитие как средство профилактики аддиктивного поведения**

В статье раскрываются содержание и значение социокультурного развития для профилактики аддиктивного поведения детей.

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, социокультурное развитие, социокультурная деятельность, социокультурная среда, социокультурные ценности.

**Zolotova A. D. Social and Cultural Development as a Way to Prevent Addictive Behaviour**

The paper covers the meaning and value of social and cultural development as a way to prevent children's addictive behaviour.

*Key words:* addictive behaviour, social and cultural behaviour, social and cultural activity, social and cultural environment, social and cultural values.

УДК 316.61:316.362

**І. А. Ковальчук**

**ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ  
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СІМ'ЯНИНА**

Проблема статевої соціалізації, статевого виховання не є новою, але залишається актуальною проблемою сучасності. Ця проблема була й завжди буде цікавою для дослідників і суспільства в цілому, оскільки завжди будуть актуальні взаємостосунки статей.

Можна стверджувати, що кінцевою метою статевого виховання, як відносно контрольованої соціалізації, є формування в людини потреби й

здатності створити повноцінну сім'ю, реалізувати себе як чоловік або дружина, батько або мати.

Мета нашої статті: розглянути сім'ю як важливу сферу життя людини, дослідити вплив соціального середовища на особистість в процесі її становлення як сім'янина.

Існує дві сфери життя, в яких людина повинна себе реалізувати – це сім'я й професія. Якщо їй це вдасться, то вона буде задоволена собою, відчуватиме себе щасливою й затребуваною.

Можна стверджувати, що сім'я в цьому відношенні стоїть на першому плані. У сім'ї людина реалізує себе як чоловік або дружина, батько або мати, тобто програє дуже важливі для себе життєві ролі. Навіть стан здоров'я й тривалість життя людини залежить від її сімейного стану. І це вже доведено лікарями.

Сім'я – це джерело енергії й позитивних емоцій. У сім'ї можна відновити свої фізичні й психічні сили. Сім'я забезпечує задоволення соціальної потреби батьків у тому, щоб виростити людину, реалізувати себе як батько або мати.

Переважає більшість жінок не уявляють свого життя без дітей, реалізують свій жіночий потенціал, свою жіночність саме в материнстві. Народження й виховання дитини є одним з найважливіших життєвих завдань, нереалізованість якого може стати причиною появи відчуття незадоволеності своїм життям.

Готовність подружжя народжувати й виховувати дітей – це одна з найважливіших умов успішності сімейного союзу. Але не можна стверджувати, ніби все значення сім'ї або шлюбної близькості подружжя тільки й зводиться до дітонародження. Адже подружні стосунки виражають любов, спільність двох, що стали „єдиною плоттю”, їх відданість і вірність одне одному [3, 37].

Народження й виховання дітей – це не тільки для жінок, але й для чоловіків важливе життєве завдання. Але на відміну від жінок, чоловіки не одразу розуміють його значущості. Багато хто тільки після 25 – 30 років замислюється про необхідність створення сім'ї й народження дитини.

Чоловіки й жінки завдяки ролям чоловіка/дружини, батька/матери стають чуйнішими, соціально зрілими, відповідальними, здатними жертвувати своїми інтересами й вільним часом. Можна назвати багато позитивних якостей, які формуються завдяки цим соціальним ролям.

Сім'я є важливою сферою життя ще й тому, що тут можна задовольнити свої сексуальні потреби на законній підставі, в рамках тих норм, які прийняті в суспільстві. Оскільки людина не є сексуально-нейтральною істотою, а володіє сексуальною енергією, яка вимагає реалізації, тому дуже важливо сформуванню у молодого покоління потребу реалізувати такого вигляду енергію саме в сім'ї. Особливістю поведінки сучасних юнаків і дівчат у взаєминах з протилежною статтю є швидке зближення з метою пізнання людини як сексуального партнера й отримання задоволення від сексуальних стосунків поза шлюбом. У

молодіжному середовищі існує думка, як найбільш розумна й правильна, що до шлюбу необхідно насолодитися свободою, набути деякого сексуального досвіду, пожити “цивільним шлюбом” і що це нібито тільки позитивно впливає на подальше сімейне життя людини. Хоча статистика свідчить про протилежне. Сьогодні в рік на кожних 100 укладених шлюбів доводиться приблизно 80 розлучень. Серед причин розлучень можна назвати безвідповідальність, егоїзм, і несерйозне ставлення до шлюбу й вибору майбутнього супутника життя. Але найголовнішою причиною є те, що сьогодні, на відміну від радянського періоду, молоде покоління не орієнтують на шлюбно-сімейні сосунки, суспільство допускає й навіть приймає як норму ту вільну лінію поведінки, яка існує в молодіжному середовищі. Якщо позашлюбні зв'язки сімейних людей засуджуються громадською мораллю, то дошлюбні стосунки хлопців і дівчат сьогодні мало хто засуджує, хоча й у першому й у другому випадку керівним є чуттєво-фізіологічний бік взаємин. Хлопці й дівчата з перших днів свого самостійного життя знайомляться тільки з чуттєво-фізіологічним боком взаємин статей, не замислюються про наслідки таких відносин, не ставлять перед собою духовних і соціальних цілей і при цьому вважають, що роблять правильно, оскільки суспільство байдуже або навіть схвально до всього цього відноситься, аби секс був „безпечним”.

Існує багато чинників, які негативно впливають на статеву соціалізацію молодого покоління. Але найнебезпечніший, на наш погляд, – це ЗМІ і в першу чергу – інтернет. Через інтернет дитина дістає необмежений доступ до інформації еротичного й порнографічного характеру. Порнографія перетворює стосунки статей, а також само людське тіло „на предмет принизливої експлуатації і торгівлі, призначений для витягання егоїстичного, безособового, безлюбного і збоченого задоволення”. Які б не були цілі пропагандистів порнографії – комерційні, політичні або ідеологічні – порнографія незмінно „сприяє придуренню духовного й етичного початку, зводячи тим самим людину до рівня тварини, що керується лише інстинктом”.

Особливо шкідлива дія порнографічної продукції на дітей і підлітків, часто не здатних свідомо протистояти етичному тиску. „У книгах, кінофільмах і іншій відеопродукції, в засобах масової інформації, а також в деяких освітніх програмах підліткам часто вселяють таке уявлення про статеві стосунки, яке украй принизливо для людської гідності, оскільки в ньому немає місця для понять цнотливості, подружньої вірності і самовідданої любові. Інтимні стосунки чоловіка й жінки не тільки оголюються і виставляються напоказ, ображаючи природне відчуття соромливості, але й представляються як акт чисто тілесного задоволення, не пов'язаного з глибокою внутрішньою спільністю і будь-якими етичними зобов'язаннями” [3, 21 – 23].

Телебачення, реклами, популярні журнали пропагують сексуальні образи чоловіків і жінок, в яких головною є зовнішня краса, а не якості

характеру, легкість і невимушеність у стосунках статей, робиться акцент на сексуальному компоненті взаємин між чоловіком і жінкою.

Молодь ні по ТV, ні на прикладі сімей своїх батьків або друзів не бачить, що існують щасливі й дружні сім'ї. Пропаганду вільного, веселого життя без шлюбу направлено в першу чергу на людей молодих. Адже саме в молодості чоловік закладає фундамент свого подальшого життя [1, 45].

Років сорок тому хлопців і дівчат не потрібно було переконувати в тому, що шлюб, народження дітей – це найважливіше завдання їх життя. Людина, що не створила сім'ї, вважалася або хворою, або невдахою. Зараз положення інше. Підліткам пропонується така модель поведінки, яка, загалом, несумісна зі шлюбом. Інформація, яку отримують діти, юнаки й дівчата з навколишнього середовища, в процесі стихійної соціалізації орієнтує їх на такі якості особи, володіючи якими дуже складно знайти сімейне щастя.

„Колишні функції шлюбу зараз девальвувалися. Статус, гроші, секс і навіть діти – все це трапляється в сучасному суспільстві і крім шлюбу. І тому молоді люди часто говорять: „А навіщо він потрібний, цей шлюб? Цілком можна і без нього. Навіть краще”. А не краще, тому що світ змінився не тільки в частині девальвації шлюбу, але й у тому, що люди в цілому стали байдужіші один до одного, не встигають побудувати глибоких стосунків. Їх тепер, як правило, пов'язують справи, а не стосунки. Ми входимо в світ, де психологічна самота стане справжньою епідемією. І лише в шлюбі залишається можливість знайти ту душевну близькість, яка не дозволить нам відчувати себе самотніми. Ось про це потрібно пам'ятати” [2].

Люди живуть у суспільстві, в якому все більше й більше розмиваються ті етичні цінності, які вкорінені в християнській традиції. Важливо, що діти бачать у себе в сім'ї. Якщо дівчинка або хлопчик, повертаючись додому, застають там двох людей, які нескінченно втомилися один від одного, смертельно один одному набридли, у яких насправді не залишилося нічого спільного, окрім житла й якогось побуту, тоді, звичайно, ідея „безпечного” і безвідповідального сексу зустрічає розуміння – чому й ні? Але якщо дитина вдома бачить людей, які люблять один одного, цінують, поважають одне одного, – то є надія, що й вона з часом створить подібну сім'ю [3, 17 – 18].

У школі й інших навчальних закладах молоде покоління отримує багато цінних знань, за винятком тих, які знадобляться їм для побудови щасливого сімейного життя. Курси зі статевого виховання, які зараз проводяться в школах, знайомлять підлітків, хлопців і дівчат з венеричними захворюваннями, сучасними засобами контрацепції; орієнтують молодь на безпечний секс. Вважається, що такого роду знання необхідніші школярам, ніж ті, які б допомогли їм побудувати міцну й щасливу сім'ю. Хоча саме в сім'ї секс є найбільш безпечним. Навіть батьки вважають, що коли прийде час створювати сім'ю, діти все самі

зрозуміють і освоюють. Тому, коли перед молодими людьми встає проблема вибору своєї другої половини, вони роблять це, керуючись власними уявленнями й відчуттями. Роблять це так, ніби до них ніхто ніколи не створював сім'ю, і вони здійснюють це вперше. Адже вибір цей є одним з найважливіших в житті людини. Від нього залежить, чи буде людина щасливою або прирече себе й свою сім'ю на страждання [1, 41 – 42].

Необхідно навчитися дбайливо і цнотливо, але разом з тим зрозуміло й правдиво, не дуже рано, але і не занадто пізно розповідати дітям про стосунки статей в тому дусі, який сумісний з нашими уявленнями про моральність.

### **Література**

- 1. Гумеров П.** Он и она: в поисках семейного согласия / П. Гумеров. – М. : Изд-во московской Патриархии, 2009. – 192 с.
- 2. Курпатов А. В.** Спасите семью / А. В. Курпатов. – М. : Академия, 2007. – 130 с.
- 3. Балашов Н. В.** И сотворил Бог мужчину и женщину : Коммент. к социал. концепции рус. православ. церкви / Н. В. Балашов. – М. : Даниловский благовестник, 2001. – 96 с.

#### **Ковальчук І. А. Значення соціального середовища в процесі становлення особистості сім'янина**

У статті розглядається сім'я як одна із найважливіших сфер людського життя, аналізується вплив соціуму на процес становлення особистості сім'янина.

*Ключові слова:* сім'я, статева соціалізація, статеве виховання.

#### **Ковальчук И. А. Значение социальной среды в процессе становления личности семьянина**

В статье рассматривается семья как одна из самых важных сфер человеческой жизни, анализируется влияние социума на процесс становления личности семьянина.

*Ключевые слова:* семья, половая социализация, половое воспитание.

#### **Kovalchuk I. A. The meaning of social surrounding of family man.**

The family, as one of the most important sphere of human life, analyze of influence of socium to process of identity standing of family man are looked in the article.

*Keywords:* family, sexual socialization, sexual education.

УДК [373.2+373.3]-057.874:316.61

**І. П. Рогальська**

**ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У  
КОМПЛЕКСІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОГО  
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ**

Соціокультурні зміни, які відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства і вирізняються достатньо високим ступенем невизначеності. Науковці констатують, що „прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминуче зададуть нові параметри протікання соціалізації, пред'являючи до її суб'єкта підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей і ідентифікації структур особистості” [1, 49]. Внаслідок цього перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення й перегляду звичних настанов у соціалізації та вихованні підростаючої особистості. Їхню новизну правильно підмітив І. Кон: ефективність інститутів соціалізації та конкретних методів виховання і навчання повинна оцінюватися сьогодні не тільки і не стільки по тому, наскільки успішно вони забезпечують засвоєння і відтворення цінностей і навичок, що дісталися від минулого, скільки по тому, чи готують вони підростаюче покоління до самостійної творчої діяльності, до постановки і вирішення нових завдань, яких не було і не могло бути у досвіді минулих поколінь [6, 165]. Звідси *мета статті* зумовлюється потребою в обґрунтуванні та усвідомленні особливостей формування соціокультурного досвіду особистості етапі первинної соціалізації – у дошкільному та молодшому шкільному віці, у визначенні особливостей взаємодії дітей в умовах навчально-виховних комплексів „Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад”.

Питання з'ясування педагогічного змісту та статусу категорії соціалізації привертає увагу багатьох дослідників сьогодення (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Галагузова, Н. Голованова, А. Капська, Т. Кравченко, Н. Лавриченко, С. Литвиненко, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко). Актуальності означеної проблеми вчені надають особливого значення. Зокрема, О. Сухомлинська слушно зазначає, що виховання на основі цінностей пов'язане з переосмисленням педагогами „усього виховного процесу, у виявленні у цьому соціальному явищі тих аспектів, моментів, можливостей, які взагалі ігнорувалися, а саме: виняткова увага до внутрішнього світу особистості поєднана з соціологічною рефлексією. В історії педагогічного гуманізму сьогодні виділяються при головні до кінця не освоєні практикою ідеї: вільного виховання, ідея людини не як

засобу, а як мети, та ідея пристосування системи виховання до дитини, а не навпаки” [7, 121].

У контексті зазначеного вище, соціалізація особистості є складним і багатограним процесом, який вміщує педагогічні і соціальні впливи, цілеспрямовані та стихійні, безпосередні та опосередковані. Дитина народжується як біосоціальна істота, що само по собі вже є феноменом природи. Зауважимо, що в людській психіці немає нічого, що було б тільки природним, але не соціокультурним або суто соціокультурним, проте не природним. У подальшому становленні під впливом та у взаємодії з різними чинниками, індивід перетворюється на істоту соціально-біологічну, освічену, соціалізовану, підготовлену до ініціативної соціальної діяльності в сучасному суспільстві. Розвиток людини упродовж усього життя у процесі засвоєння та відтворення культури суспільства і носить назву соціалізації. Не можна не погодитися з думкою А. Могильного, який стверджує, що „люди́нотворчий потенціал культури найчастіше розглядається в аспекті духовно-виховної інтерпретації зв'язку людини й культурного досвіду, а не як необхідна передумова і критерій оцінки всієї людської діяльності, універсальний чинник буття” [8, 4]. Культура як сукупність продуктів і способів діяльності людини виступає принципово новим, надбіологічним механізмом самоорганізації людського суспільства. Вельми важливою обставиною тут є те, що „найперша соціальна функція культури — *люди́нотворча*. Саме суспільно-культурне середовище у сукупності з іншими чинниками формує певний тип особистості” [8, 32]. Отже, треба констатувати, що тип культури та культурні цінності визначають сутнісні риси людини цієї культури та, відповідно, принципи її входження у конкретне суспільство, а також її функціонування в ньому. З ліквідацією тоталітарного радянського суспільства, початком формування нового типу соціальних стосунків (стосунків особистої незалежності) і відходом від пролетарського типу культури у суспільній і педагогій літературі стали домінувати теми „нової культурної парадигми” і „нової освітньої парадигми” [4, 143]. Отож, і культура, і освіта сьогодні ґрунтуються на методологічному принципі цінності особистості, а науковці розробляють нові виховні технології, які б забезпечували формування і розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних цінностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини [2].

Теоретико-експериментальні дослідження у сфері закономірностей розвитку людини свідчать, що лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому виховному процесі здобутками культури, дитина розвиває свої сутнісні сили, стає повноцінною особистістю. Що глибший зв'язок цього середовища з теорією та історією культури, то міцніше закріплюються в процесі формування особистості патріотичне і загальнолюдське начала. Сприймаючи культурні цінності, люди закріплюють і передають із покоління в покоління найглибинніші почуття, знання, норми поведінки. Отже, прилучаючись до культури, в якій акумульовані символи, звичаї, вміння, цінності, ідеї, традиції попередніх



поколінь, оволодіваючи ними, дитина засвоює спосіб соціокультурного існування. Дитинство – найбільш продуктивний період життя людини для засвоєння соціокультурного досвіду. Таке засвоєння відбувається через оволодіння дитиною у процесі діяльності культурними надбаннями, виробленими людством протягом багатьох століть. Зазначимо, що формування дитини в епігенезі виглядає як двобічний процес культурації та соціалізації індивідуума. Функцією культурації є культивування дитині способів і форм життєдіяльності в соціумі, що склалися історично. У практичній діяльності змістом культурації є навчання дитини прямоходінню, оволодіння мовою, вміння оперувати предметами та знаряддями побуту і праці, культивування культурних зразків, які вказують на стандарти правильної поведінки у суспільстві. Функцією соціалізації є прилучення дитини до загальнолюдських цінностей, соціальних норм, суспільних вимірів буття, а також розвиток в неї національних, духовних та інших типологічних рис та якостей. У ракурсі розгляду методологічних аспектів соціалізації особистості особливої актуальності та перспективності набуває культуротворча парадигма світу дитинства, оскільки соціалізація особистості як процес входження дитини в соціальне середовище передбачає засвоєння нею всього того, що складає культуру суспільства. Специфіка педагогічного підходу до соціалізації особистості полягає у тому, що соціалізація, яка формує ціннісне ставлення до життя, спроможність дитини діяти у повсякденно життєво важливих стосунках і становить основний зміст виховного процесу. Його теоретичне ядро становлять соціалізаційні моделі й розроблені на їх підставі педагогічні технології, в основу яких покладено культурологічний підхід, що передбачає „цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передавання багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій” [2, 14]. Тому метою соціалізації можна визначити саморозкриття творчого потенціалу кожної особистості через створення широких соціокультурних умов для „вростання” дитини в культуру суспільства. Ми поділяємо позицію тих учених, які вважають, що у найзагальнішому вигляді мета як компонент соціалізації „існує не сама по собі, а ніби включається у всі засоби соціалізації: декларується в освітньо-комунікативних формах, виражена у нормативних зразках, стереотипах і традиціях, пред’являється у якості стимулів та регуляторів поведінки” [5, 150]. Соціалізація, прилучаючи індивіда до соціокультурних цінностей, створює практичне середовище, духовний і предметний простір виховання як механізм для самореалізації особистості дитини.

На кожному віковому етапі розвитку дитини є свій провідний спосіб соціалізації, який знаходить своє вираження у переважному впливі агентів соціалізації, у провідних різновидах діяльності – спілкуванні, грі, навчанні, входженні в систему групових стосунків. Дошкільна сфера соціалізації збігається з часом соціалізації дитини у сім’ї та дошкільних

зкладах. Цей етап соціалізації дитини можна позначити як “період соціальної гри” [5, 87]. Провідними різновидами діяльності як практичного механізму соціалізації дитини у цей час є гра та спілкування, оскільки і конкретна діяльність (наприклад, гра) і спілкування призводять до формування образу світу та міжособистісних взаємин людини. Отже, соціокультурний досвід дитини – це завжди результат дії та активної взаємодії з навколишнім. На нашу думку, оволодіти соціокультурним досвідом – означає не тільки засвоєння певних знань, навичок, а й оволодіння тим способом діяльності та спілкування, результатом яких він, цей досвід, є.

Безпосередня участь дитини у соціальних відносинах і діяльності, набуття завдяки цьому соціокультурного досвіду є способом досягнення рівноваги між особистістю та соціокультурним середовищем. Дитина повинна почуватися активною дійовою особою у реальних життєвих подіях, діяльності та соціальних стосунках, а також в ігрових діях та уявних ситуаціях. Позитивні соціальні взаємини вимагають певних соціальних навичок, яких дитина має набути. Пластичність, що дає можливість дитині змінювати стиль спілкування з різними групами дітей і дорослих, обумовлюється потребою екстраполяції набутих соціальних навичок у реальне життя. Поступово соціальні інтереси особистості набувають сталості, взаємини з оточуючими стають більш стабільними.

Інкорпорація (вступ і прийняття) дітей до школи, освоєння ними класу і школи як первинної соціальної групи, прийняття статусу і виконання ролі учня є як фазою, так і інструментом шкільної соціалізації [5, 81]. З моменту вступу дитини до школи започатковується соціальне навчання. Як стверджує Н. Лавриченко „педагогічним завданням шкільної соціалізації на цьому етапі є утвердження, коригування та розвиток базової системи життєвих відносин та орієнтацій (атитюдів), чуттєвості, інтелекту та волі, формування нахилів та вподобань, соціальних інстинктів та пристрастей, утвердження соціальної форми сприйняття, переживання усвідомлення та задоволення потреб та інтересів” [5, 87]. Провідними різновидами соціалізаційної діяльності є спілкування, учіння та навчання.

Новий педагогічний пошук активізує діяльність навчально-виховних комплексів „Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад” – закладів, які володіють результативними моделями самостійного переймання соціокультурного досвіду молодим поколінням завдяки притаманним їм специфічним рисам щодо інших освітніх установ. Даний тип закладу – якісно новий стан сучасної школи, заснований на інтеграції дошкільного закладу, школи, родини, громадськості; він є малокомплектним, у якому взаємодіють дошкільна і шкільна системи; дитячий колектив нечисленний і різновіковий; педагогічний колектив об’єднує вихователів дошкільного навчального закладу і вчителів початкової школи. Таке об’єднання в один колектив дошкільників та молодших школярів, учителів школи і вихователів,

батьків вихованців, громадськості значно посилює соціокультурний потенціал освітнього закладу. Відтак, такий освітній заклад як навчально-виховний комплекс „Школа – дошкільний заклад” побудований на засадах нової методології, в основі якої лежить ціла низка новітніх системотворних принципів: забезпечення наступності та перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти, принцип дитиноцентризму, соціального партнерства, відкритості школи, принцип індивідуалізації та диференціації а також принцип гуманізації та демократизації національної освіти та виховання.

Навчально-виховний комплекс „Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад” як відкрита соціально-педагогічна система характеризується багатофункціональним характером, тенденцією до розширення та зміцнення взаємозв’язку школи з життям, соціальними інститутами середовища, перенесенням центру ваги в навчанні і вихованні на творчі напрями людської діяльності. Елементи соціокультурного досвіду, яких набувають вихованці комплексу, не зведені лише до знань, вмінь, навичок дітей. Це і творча діяльність, і соціально-емоційний розвиток, і емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього середовища у всьому його розмаїтті. Серед засобів формування соціокультурного досвіду дошкільників та молодших школярів найпопулярнішим є організація **творчих ігор** у комплексі „Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”, задля чого використали комплексний підхід до цього виду діяльності, розроблений Л. Артемовою, сутність якого полягала в тому, що на першому етапі для виникнення творчої гри необхідно збагачувати враження дітей у процесі ознайомлення їх із суспільними явищами. На другому етапі доцільно за допомогою рольового спілкування вихователя з дітьми та правил колективної гри активізувати знання, моральні уявлення, самостійність та творчість вихованців. Також ми керувалися методичними рекомендаціями щодо різновікового спілкування дошкільників і учнів в умовах комплексу (А. Гончаренко, І. Дьоміна, З. Плохій, Д. Струннікова). При цьому ми використовували такі методи: організація спостережень за іграми старших дітей та залучання малят до їхніх ігор; спеціально організовані заняття, метою яких було навчання ігровій взаємодії старших і молодших (наприклад, „Чого вчать малят іграшки та ігри”, „Як ми дружимо з малятами”, „Ми вітаємо малюків з Новим роком”, „Ми зустрічаємо друзів-школярів”); колективна оцінка успіхів та невдач дітей, під час якої наголошувалося, що успіх став можливий завдяки спільних дій усіх членів команди; метод заохочення старших дітей за організацію спільних з молодшими ігор; „хвилинка подяки” партнерам за хорошу спільну роботу.

Особливу увагу приділяли розвитку креативності – вмінню творчо розв’язувати проблемні ситуації. Як стверджують А. Бурова і О. Долинна, „особливо яскраво дитяча творчість проявляється в сюжетно-рольовій грі, де діти одночасно виступають і драматургами, і режисерами, і декораторами, і акторами. Вони грають для себе і

відображають свої мрії, думки, почуття, які володіють ними саме в цей час” [3, 14]. У процесі експериментальної роботи організували такі спільні творчі ігри як „Поїздка до бабусі”, „Птахоферма”, „Бібліотека”, „Дитячий садок”, „Моя школа-комплекс”, „Лікарня”, „Толока”. Керуючи творчими іграми, ми стежили за тим, щоб гра набувала соціального змісту, сприяла засвоєнню і відтворенню соціальних стосунків. Особлива увага зверталася на „відтворення в ігровій формі деяких особливостей поведінки людини в соціальному середовищі враховуючи соціальну мету виконання дій і соціально схвалених способів їх досягнення.

Наприклад, у грі „Лікарня” роль лікаря вимагала від дитини, яка її виконувала, бути доброзичливою до пацієнтів-хворих, уважно їх оглядати, вислуховувати, дбати про медичну допомогу, своєчасно виписувати рецепт на ліки тощо.

Також цінним для формування соціокультурного досвіду вихованців комплексу є **театралізовані ігри**. Для побудови системи їх організації ми керувалися науковими ідеями Л. Артемової, щодо використання прийому творчої заміни кінцівок літературних творів та виконання негативних ролей педагогом. Також прагнули застосувати активну участь дітей-глядачів для перевиховання негативних героїв. Значну увагу приділяли прийому „перетворення” дітей в різних героїв, тварин, творів, обраних для театралізації. З цією метою ми проводили з дітьми різні ігри в театр. Робота розпочиналася розігруванням діалогу між персонажами літературних творів (лисиця й журавель, колобок і герої казки, дівчинка і ледача подушка).

Педагоги допомагали дітям розподіляти ролі, враховуючи особливості дітей дошкільного і молодшого дошкільного віку. Ролі персонажів і довгими діалогами і складними діями виконували старші діти. Молодші дошкільники брали участь у параді театральних персонажів, повторювали окремі вирази героїв (пісеньку колобка, кози, лисички), імітували окремі рухи.

Також проводилися ігри-заняття, які включали в себе всі види театру. Мета цього полягала в оволодінні дітьми різними засобами виразності, інтонацією, постановою, жестами, мімікою, пантомімікою (наприклад, „Уяви себе сумним”, „Відтвори це почуття”, „Зобрази квітку, що розквітає”). Ще одним напрямом проведеної роботи було ознайомлення вихованців комплексу з театром, щоб створити у дітей уявлення про театр як вид мистецтва. Задля цього використовували посібник Н. Водолаги „Театральна абетка”. Проведена робота дала змогу дітям ближче ознайомитися з театром, розвинути артистичні здібності, практично використати набуті знання в процесі самостійної ігрової діяльності. Вінцем цієї цілеспрямованої роботи стало проведення Дня театру. Наведемо приклад проведення Дня театру в навчально-виховному комплексі „Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад” до якого готували інсценовану казку „Вовк і семеро козенят – на сучасний лад”.

*Мета:* вчити дітей культурі спілкування з незнайомими людьми, умінню правильно звертатися до незнайомих дорослих і дітей, використовувати „чарівні слова”. Виховувати доброзичливість у стосунках зі знайомими, і обережність в спілкуванні з незнайомими людьми. Розвивати інстинкт самозбереження. Педагоги прагнули, щоб театралізована гра несла в собі інформацію про соціальну дійсність, впливала на формування особистості вихованців комплексу, активізувала їх творчість, носила розвивальний і виховний характер, підвищувала рівень соціальної компетентності всіх вихованців школи-комплексу. З цією метою нами було змінено сюжет народної казки „Вовк і семеро козенят”, введені нові герої: зайчик, білочка, їжачок („знайомі люди”), вовк, лисиця, ведмідь („незнайомці”), міліціонер, до якого зверталися в разі необхідності допомогти. Підготовка до проведення „Дня театру” передбачала виготовлення декорацій, костюмів, афіші до майбутньої вистави, квитків, влаштування театру (театральної зали, рядів, місць, сцени, фойє, каси), виготовлення запрошень для батьків. Така організація „Дня театру” дала можливість залучити до участі дітей всіх груп, педагогів, батьків, громадськість, забезпечила наявність різноманітних форм і змісту колективної діяльності, у якій вибудовувалися не тільки міжособистісна взаємодія, а й певний соціокультурний досвід вихованців.

Отже, законопростір сучасного освітнього процесу в закладі освіти, що визначає якість і специфіку соціалізації та виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, має відповідати сучасним вимогам педагогічної науки і забезпечувати формування соціокультурного досвіду вихованців. Важливо, щоб дорослі розуміли і враховували почуття дитини, ситуацію існування дитини як суб’єкта соціалізації, сприяли створенню належного соціокультурного середовища, яке б сприяло розвитку особистості як неповторної індивідуальності. Виховні позиції, що влучно були сформульовані І. Бехом – „розуміння дитини, визнання дитини, прийняття дитини”, – це довгострокова стратегія соціально-педагогічного супроводу соціального зростання дитини і вибудовування нею свого життєвого світу. Необхідним елементом цього процесу є поцінювання індивідуальності кожної дитини, підтримка і формування її соціокультурного досвіду. Зазначене зумовлює перегляд характеру функціонування соціальних інституцій освіти, оновлення її змісту та вироблення на цій основі інноваційних технологій соціального становлення дітей, що окреслює перспективу нашого подальшого дослідження.

### **Література**

**1. Авер’янова Г.,** Москаленко В. Особливості економічної соціалізації молоді в умовах трансформації українського суспільства / Г. Авер’янова , В. Москаленко // Практична психологія та соціальна педагогіка. – 2004. – №7. – С. 49 – 56. **2. Бех І. Д.** Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. :

Либідь, 2003. – 344 с. **3. Бурова А.,** Долинна О. Сюжетно-рольова гра у розвитку творчих здібностей / А. Бурова, О. Долинна // Дошкільне виховання. – 2000. – № 1. – С. 14 – 15. **4. Булкин А. П.** Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А. П. Булкин. – Дубна : „Феникс+”, 2001. – 208 с. **5. Голованова Н. Ф.** Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь. – 2004. – 272 с. **6. Кон И. С.** Ребенок и общество: (историко-этнографическая перспектива) / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с. **7. Лавриненко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра Інсайт, 2000. – 444 с. **8. Могильний А. П.** Культура і особистість: Монографія / А. П. Могильний. – К. : Вища шк., 2002. – 303 с. **9. Сухомлинська О. В.** Проблеми теорії виховання дітей та молоді в Україні / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №7. – С. 109 – 125.

**Рогальська І. П. Взаємодія дошкільників та молодших школярів у комплексі в контексті формування їхнього соціокультурного досвіду**

У статті подано аналіз проблеми формування соціокультурного досвіду особистості на етапі первинної соціалізації – у дошкільному та молодшому шкільному віці. Автор обґрунтовує особливості взаємодії дітей в умовах навчально-виховних комплексів „Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад”.

*Ключові слова:* дошкільники, молодші школярі, шкільний вік, соціокультурний досвід, дошкільний навчальний заклад.

**Рогальская И. П. Взаимодействие дошкольников и младших школьников в комплексе в контексте формирования их социокультурного опыта**

В статье подано анализ проблемы формирования социокультурного опыта личности на этапе первичной социализации – в дошкольном та младшем школьном возрасте. Автор обосновывает особенности взаимодействия детей в условиях учебно-воспитательных комплексов «Дошкольное учебное учреждение – образовательное учебное учреждение».

*Ключевые слова:* дошкольники, младшие школьники, школьный возраст, социокультурный опыт, дошкольное учебное заведение.

**Rogal'skaya I. P. Co-operation of under-fives and junior schoolboys in a complex in the context of forming of their sociokul'turnogo experience**

In the article the analysis of problem of forming of sociokul'turnogo experience of personality is given on the stage of primary socialization – in preschool that midchildhood. An author grounds the features of co-operation of children in the conditions of uchebno-vospitatel'nykh complexes «Preschool educational establishment is educational educational establishment».

*Key words:* preschool, primary school students, school age, socio-cultural experience, pre-school educational establishment.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 378-057.87:159.923

**М. Н. Непочатова**

### **ВЛИЯНИЕ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТА НА ЕГО РЕФЕРЕНТНОСТЬ**

В настоящее время не теряет актуальности изучение эмоционально-ценностного отношения личности в силу того, что представления о природе самоотношения существенно дополняются и уточняются. Самоотношение является значимым моментом становления личности. Оно теснейшим образом связано с целями ее жизни и деятельности, с ее ценностными ориентациями, выступает важнейшим фактором образования. Самоотношение влияет на формирование содержания, структуры и формы проявления целой системы психологических особенностей личности, а также на отношения человека с другими людьми. Как показатель смысла собственного «Я» для индивида (В. Столин, С. Пантелеев) самоотношение активно задействовано во всех проявлениях эмоционального отношения молодого человека к миру – в оценке реальной действительности, окружающих людей, в формировании собственных представлений о мире и о себе самом, в прогнозировании своей социальной эффективности, планировании будущего и самореализации.

Самоотношение является для психологии традиционным объектом исследования и не исчезает из ее поля зрения со времен У. Джеймса (исключение составляют лишь 20-40-е годы XX века). За это время накоплены богатейшие теоретические и экспериментальные данные изучения самоотношения как объекта психологического анализа, раскрыты механизмы его формирования, особенности функционирования и строения. Значительным вниманием среди психологов пользуется проблема влияния самоотношения на поведение человека, его становление и развитие на каждом возрастном этапе, а также на связь субъекта с другим человеком или группой лиц. С самого рождения человек является частью многочисленных групп, которые оказывают влияние на формирование его личности. В процессе общения в группе индивид усваивает социальные нормы. Включение в группу качественно изменяет личность, а наибольшие изменения происходят под влиянием так называемых референтных (эталонных) групп.

Выполнив анализ научной литературы по данной проблеме, мы можем отметить, что ряд авторов (Г. Хаймен, М. Шериф, Г. Келли) утверждают, что самоотношение в свою очередь влияет на референтные отношения и на референтность в целом. В процессе становления

личности референтность различных людей и социальных групп претерпевает изменения. Первоначально главными референтными лицами для ребенка выступают родители, на чьи оценки ему необходимо ориентироваться в освоении человеческого опыта и форм поведения. Впоследствии референтность родителей снижается, а в подростковом возрасте иногда полностью утрачивается в силу обостренного стремления растущего человека к независимости. Однако такая независимость никогда не бывает абсолютной. В качестве референтной группы по мере взросления все большую роль обретает группа сверстников, в которую ребенок реально включен или в которую он стремится войти. По мере становления личности также происходит формирование способности к более независимым самостоятельным суждениям и оценкам. Уже только в юношеском возрасте замечаются способности человека опираться на собственные нравственные позиции. При этом стандарты референтных лиц и групп служат для сопоставления и анализа, но не играют исключительной определяющей роли.

Актуальность данной проблемы привела нас к изучению вопроса влияния самоотношения студента на его референтность.

В современной психологии отсутствует единый подход к определению такого феномена как отношение человека к себе, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Анализ работ, посвященных изучению отношения человека к себе, позволяет говорить о большом разнообразии используемых для описания его содержания психологических категорий. Можно назвать такие понятия как обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самооценочность и др. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий как «установка» (Д. Узнадзе), «личностный смысл» (А. Леонтьев), «отношение» (В. Мясищев), «аттитюд» (M. Rosenberg, R. Wylie, S. Coopersmit), «социальная установка» (И. Кон, Н. Сарджвеладзе), «чувство» (С. Рубинштейн). Отсутствие четкой терминологии привело к тому, что значения используемых терминов большинством авторов не разводятся, они чаще всего употребляются как синонимы. Вместе с тем, анализ той психологической реальности, которая «скрывается» за данными понятиями позволяет более досконально разобраться в феноменологии отношения человека к себе.

В отечественной психологии начало фундаментальных исследований феномена отношения человека к себе было положено благодаря трудам А. Леонтьева, С. Рубинштейна, А. Спиркина, Е. Шороховой и теоретическим работам И. Кона и И. Чесноковой. Термин «самоотношение» был введен грузинским психологом Н. Сарджвеладзе. В настоящее время в отечественной психологии



доминирующим является определение самоотношения как «эмоционально-оценочной системы».

Выделение самоотношения как самостоятельного объекта психологического анализа чаще всего осуществляется путём разграничения в едином процессе самосознания двух аспектов: процесса получения знаний о себе и процесса самоотношения. Данное разграничение является в определённой степени полученной абстракцией, так как разделить знание о себе и отношение к себе в рамках психологической реальности крайне трудно. Всякая попытка человека себя охарактеризовать содержит оценочный элемент, определяемый общественными нормами, критериями и целями, моральными принципами, правилами поведения и т.д. Отсюда оба этих аспекта составляют целостную Я-концепцию, которая определяется как совокупность всех представлений индивида о себе.

В силу того, что самоотношение влияет не только на стабильность связей человека с социальной средой, но и формирует внутреннюю, индивидуальную среду развития личности, проблема становления самоотношения в студенческом возрасте, формирование его позитивной направленности приобретает особую важность.

Многоплановость и неоднозначность задач социально-психологического взросления в период студенчества, насыщенность жизни ситуациями выбора и самоопределения вызывают реакции у молодых людей интенсивные эмоциональные по отношению к самому себе, собственным личностным качествам. Именно в этот период система самоотношения претерпевает существенные изменения. Если прежде доминантным фактором формирования самоотношения выступало ближайшее социальное окружение (семья, учителя, сверстники), то теперь решающее значение приобретает готовность молодого человека или девушки к самостоятельному созиданию и сохранению позитивного самоотношения. Различия в итоговой направленности самоотношения студентов зависят от индивидуальной приоритетности задач взросления, удовлетворенности самореализацией в актуальных сферах социальной жизни.

Итоговая направленность самоотношения детерминирована как внешними, так и внутренними факторами. К внешним факторам относят систему связей с социальным окружением, к внутренним – индивидуально накопленный жизненный опыт, который закрепляется в содержании Я-концепции, в эмоционально-волевых, коммуникативных, когнитивных личностных проявлениях.

Юношеский возраст характеризуется тем, что источники формирования самоуважения перемещаются в сферу успешной собственной деятельности и овладения своим поведением.

Для взрослого человека характерно формирование и восстановление самоотношения, в основном, исходя из рационального отношения к себе как субъекту социальной активности, основываясь,

прежде всего, на чувстве самоуважения, осознании собственной эффективности и компетентности в актуальных жизненных сферах. В студенческом возрасте, когда вхождение в мир взрослости только начинается, самоотношение, так же, как и в подростковом, имеет гетерохронный характер. Свою специфическую эмоциональную окраску и содержательное наполнение интегральное самоотношение в период студенчества приобретает в зависимости от преобладания той или иной модальности, особенностей их взаимодействия.

Самоотношение в студенческом возрасте связано со спецификой выстраивания индивидуальной среды развития, поиском и наполнением ее личностными смыслами. Традиционно выдвигаемая на первый план профессионально-учебная деятельность, ее успешность, определяется как ведущая характеристика социальной ситуации развития в период студенчества. Вместе с тем среди наиболее важных задач взросления в юности также выделяют развитие интимно-близких отношений (поиск спутника жизни), расширение социальных контактов (переживание чувства сотрудничества, дружбы, включенности в социальный контекст), особое значение приобретает психическая эволюция (изменение внутреннего мира и самосознания). Самоотношение студента формируется под влиянием множества мотивов ведущих деятельностей, личностных смыслов, которыми наделяется «Я-образ». И именно их многообразие создает различия в итоговом самоотношении молодых людей. Ведущим способом изучения собственного внутреннего мира в юности становятся сложные формы самоанализа, в частности, анализ мотивов собственного поведения. Выделенные мотивы оцениваются молодым человеком с точки зрения понимания требований общества к нему и собственных требований к себе. Эмоциональная оценка во многом приобретает характер приватизированной самой личностью, в отличие от самооценки подростка, формируемой на основе мнений значимых других. Источником эмоционально-оценочного отношения к себе в юности служит сопоставление Я-реального и Я-идеального, самооценка результатов своих действий. В свою очередь, ее результатом становится формирование самоуважения, ценностного отношения к себе. Эмоциональные переживания в отношении своего «Я» все чаще приобретают характер осознанных и наряду с когнитивным самовосприятием выступают значимыми коррелятами поведения молодого человека.

Принцип организации самоотношения в целостную систему состоит в том, что смыслообразующее место в его общем строении занимает тот компонент, который наиболее чувствителен к актуальным контекстам социальной жизни человека. Ведущая модальность самоотношения формирует глобальную направленность действий в адрес своего «Я», тем самым определяя приоритетные ориентиры личностного развития.

Определяющая значимость эмоционально-ценностного отношения к себе в студенческом возрасте предполагает высокую чувствительность к ситуациям и сферам личностного развития, которые актуализируют и

поддерживают чувство безусловного принятия себя. В тоже время многие психологи говорят о значительном влиянии референтных групп на человека на этом этапе его развития. Учитывая референтные отношения индивида, можно определить его личностную, мотивационную, ценностную, профессиональную направленности. Изучение системы таких отношений индивида можно использовать как метод психодиагностики. И, конечно, определенным образом, влияя через значимого другого на индивида, можно контролировать и регулировать (в определенной степени) формирование его личности, структуры его ценностных ориентаций и ведущих мотивов.

Первая попытка дать определение понятию «референтность» и упорядочить сведения о референтных группах, полученных путем анализа работ зарубежных авторов, принадлежит Е. Щедриной. Она систематизирует результаты зарубежных исследований по проблеме референтных групп и делает попытку восполнить имеющиеся пробелы, также вводит понятие референтности, уточняет взаимосвязь между феноменом референтности как качеством межличностных отношений и референтной группой.

Само качество референтности обнаруживается в условиях постоянно возникающей в групповой деятельности ситуации соотношения субъекта со значимыми для него объектами. Причем, объектами могут выступать цели и задачи совместной деятельности, эмоциональные и конфликтные ситуации, участники совместной деятельности, объективные трудности, возникающие при ее осуществлении, личные качества субъекта и т. д.

Референтность (от лат. *referens* – сообщающий) – отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц. (Г. Хаймен).

Референтность (англ. *reference*; нем. *Referentialitat*) – форма особых межличностных отношений, опосредствованных содержанием групповой деятельности и выражающих основанную на потребности в соц. ориентации зависимость субъекта от др. индивидов.

Понятие «референтность», которое впервые применил американский психолог Г. Хаймен, утверждавший, что суждения людей о себе во многом зависят от того, с какой группой они себя соотносят, получило широкое распространение, но это понятие толковалось разными исследователями по-разному. В советской психологии в основу его трактовки был положен момент значимой избирательности при определении субъектом своих ориентации (мнений, позиций, оценок). В зависимости от ситуации референтность проявляет себя по-разному. Например, объектом референтных отношений для субъекта может выступать группа, членом которой он является, либо группа, с которой он себя соотносит, не будучи реальным ее участником. Функцию референтного объекта может выполнять и отдельный человек, в том числе не существующий реально (литературный герой, вымышленный

идеал для подражания, идеальное представление субъекта о себе самом и т. п.). Референтность как качество субъекта или группы существует всегда только в чьем-то восприятии и отражает связи и отношения субъектов; в ней зафиксирована мера значимости данного субъекта или группы в глазах того или иного лица. Специфика референтности заключается в том, что направленность субъекта на некоторый значимый для него объект реализуется посредством обращения (реального или воображаемого) к другому значимому лицу.

Референтность, как избирательное отношение к субъектам, порождается потребностью индивида в выработке представлений о значимом для него объекте. Но принятие мнения другого и согласие с ним невозможно, если данное мнение значительно противоречит нормам и ценностям индивида. Определения референтных групп, вводимые западными авторами, хотя и поверхностно, но достаточно точно отражают причины возникновения и поддержания референтных отношений. Можно предположить, что в процессе социального восприятия индивидом социальных субъектов происходит познание норм и ценностей этих субъектов и сравнение со своими нормами и ценностями, а результатом может явиться (при определенном уровне совпадения) потребность в общении и взаимодействии.

Причиной возникновения отношений референтности среди студентов является определенный уровень совпадения норм и ценностей одного студента и его представлений о нормах и ценностях познаваемого (воспринимаемого) студента.

Проблема влияния самоотношения молодых людей на их референтность является сегодня вполне актуальной и достаточно разработанной, вместе с тем известно, что позитивное отношение к своей личности в юношеском возрасте является важнейшим условием благополучного развития полноценной личности, успешного формирования референтных отношений и групп.

Студент с положительным самоотношением верит в себя, считает, что может преодолеть свои недостатки. Развитое позитивное чувство в адрес «Я» как устойчивая личностная черта является центральным звеном внутреннего психического мира человека, оно лежит в основе единства и целостности его личности, согласовывает и упорядочивает внутренние ценности, завершает структуру характера. Самоотношение как свойство личности теснейшим образом связано с целями ее жизни и деятельности, с ее ценностными ориентациями, выступает важнейшим фактором образования и стабилизации ее единства. Выступая устойчивой личностной чертой, самоотношение тесно связано с другими свойствами личности. Оно влияет на формирование содержания, структуры и формы проявления целой системы психологических особенностей студента, на круг его общения, выбор значимых для него людей, что в свою очередь приводит к формированию определенных референтных отношений.

Студент с низким самоуважением – это человек с устойчивым чувством неполноценности, ранимостью, чувствительностью к внешним воздействиям, оторванностью от реального взаимодействия с другими людьми. В сфере деятельности такое отношение к себе может проявляться в непоследовательности и нерешительности. Личность с пониженным самоуважением отличается неустойчивым внутренним миром, не обладает твердой и последовательной линией поведения в общении, во взаимоотношениях с другими людьми, что безусловно сказывается на его референтности.

### **Литература**

**1. Капрара Дж.** Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб. : Питер, 2003. – 206 с. **2. Карпенко Л. А.** Социальная психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, ред.-сост. под ред. А. Л. Венгер. – М. : Изд-во ПЕРСЭ, 2005. – 315 с. **3. Щедрина Е. В.** Референтность как характеристика системы межличностных отношений / Е. В. Щедрина // Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педгогика, 2009. – С. 111 – 127.

### **Непочатова М. Н. Вплив самовідношення студента на його референтність**

У даній статті розглядається проблема впливу самовідношення студента на його референтність. Проаналізовані підходи вітчизняних і зарубіжних авторів з даної проблеми. Позначена актуальність даної теми, вивчені основні поняття. Розкрито питання впливу самовідношення студента на його референтність.

*Ключові слова:* самовідношення, емоційно-оцінна система, референтність, референтні групи.

### **Непочатова М. Н. Влияние самоотношения студента на его референтность**

В данной статье рассматривается проблема влияния самоотношения студента на его референтность. Проанализированы подходы отечественных и зарубежных авторов по данной проблеме. Обозначена актуальность данной темы, изучены основные понятия. Раскрыт вопрос влияния самоотношения студента на его референтность.

*Ключевые слова:* самоотношение, эмоционально-оценочная система, референтность, референтные группы.

### **Nepochatova M. N. Influence of the self-relation of the student on it reference**

In this article the problem of the influence of the attitude to yourself student on his reference. Analyzed approaches of domestic and foreign authors on this issue. Marked by the urgency of this topic, we have studied the basic concepts, such as: the attitude to yourself, reference, reference groups,

emotionally-evaluation system and etc. Open the question of influence of the attitude to yourself student on his reference.

*Keywords:* attitude to yourself, emotionally-evaluation system, reference, reference group.

УДК [37.013.42:331.548]:159.923.2

**Н. Л. Отрощенко**

**ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ (ПОТРЕБИ  
У САМОРЕАЛІЗАЦІЇ) У ПРОЦЕСІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ  
РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА  
ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

На нинішньому етапі розвитку людської цивілізації істотно змінюються погляди на людину, її місце і роль у розвитку суспільства, уявлення про формування людських пріоритетів, життєвих установок і цінностей. Активізація творчого потенціалу людини є найефективнішим способом досягнення економічного зростання держави. Людський капітал сьогодні становить собою найцінніший ресурс, набагато важливіший, ніж природні ресурси або накопичення багатства.

Людина, обираючи майбутню професію чи посаду, тим самим обирає й своє майбутнє соціальне становище. Це означає, що орієнтація молоді людини у світі професій тісно по'язана з її орієнтацією у світі статусних та інших позицій, які пропонує суспільство.

Успішне соціально-професійне самовизначення школярів, на нашу думку, передбачає, перш за все, соціально-психологічну готовність до побудови й реалізації життєвих та професійних перспектив і становить складну організовану діяльність. Тому й допомога дорослих на цьому етапі повинна мати системний соціально-педагогічний характер. Оскільки основним завданням діяльності шкільного соціального педагога є створення оптимальних умов соціалізації підростаючого покоління й у посадовій інструкції соціального педагога навчального закладу вказано, що він дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнівської молоді, вважаємо, що саме такий фахівець сьогодні повинен відігравати значну роль у профорієнтаційній діяльності ЗОШ.

Профорієнтаційній проблематиці приділяють увагу дослідники різних наук – філософії, економіки, соціології, медицини, психології й педагогіки (К. Абульханова-Славська, В. Андрєєв, О. Грішнова, О. Давидова, О. Джура, В. Дрижак, Є. Климов, А. Ковальова, Л. Користильова, Г. Костюк, В. Левін, Є. Павлетюнков, К. Платонов, Е. Рутенбург, Л. Рябова, І. Прокопенко, Т. Ніколаєва, В. Хільковець й ін.).

Під час аналізу теорії й практики з досліджуваної проблеми виявлено низку *суперечностей*, серед яких – між прагненням до повної

соціально-професійної самореалізації особистості й реальною здатністю старшокласників діяти для досягнення поставленої мети.

Отже, мета даної статті полягає у розкритті сутності самосвідомості (потреби у самореалізації) особистості та способів її формування у старшокласників.

Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості є усвідомлення нею необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу й пошук нових можливостей самоздійснення в професійній діяльності, тобто, підвищення рівня професійної самосвідомості. За С. Рубінштейном, проблема самосвідомості є, перш за все, проблемою визначення свого способу життя.

Самосвідомість – це динамічна система уявлень людини про саму себе, усвідомлення нею своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінка цих якостей, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на неї. Самосвідомість – це усвідомлення себе в кожному з трьох просторів життєдіяльності: у системі своєї діяльності, у системі спілкування й у системі власної особистості [1, 10].

Основною соціально-психологічною умовою розвитку особистості є підвищення рівня її самосвідомості. Усвідомлення ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок називають самосвідомістю особистості.

Самосвідомість проявляється в пізнавальній (самовідчуття, самоспостереження, самоаналіз, самокритика); емоційній (самопочуття, самолюбство, скромність, гордість, почуття власної гідності); вольовій (стриманість, самоконтроль, самовладання, дисципліна) формах.

Основою соціально-професійного самовизначення є самопізнання й об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення власних професійно важливих якостей, можливостей з вимогами професій та кон'юнктурою ринку праці.

Самоусвідомлення особистості тісно пов'язане із самооцінкою. Ми розуміємо самооцінку як ту цінність, значущість, якої надає собі індивід загалом та окремим сторонам своєї особистості, діяльності, поведінки, інакше кажучи, як віру в себе. На Землі живуть мільярди людей, які мають різні характери, різну зовнішність, різне виховання. Але як часто ми чуємо про самотність людини. „Розкоші людського спілкування” (за висловом Екзюпері) заважають уявлення про власні недоліки, невіра в себе й недостатня любов до себе. На сучасному ринку праці люди часто стикаються з таким поняттям, як резюме або самопрезентація. Можна стверджувати, що сучасні уявлення щодо критеріїв успішності в житті та реальна самооцінка значною мірою різняться. Вірогідно, це свідчить про наявність підґрунтя для змін поглядів на роль людини у виробництві, але поки що цього не відбувається. Погляди на людський чинник в економіці формуються переважно в процесі соціалізації індивіда, на який впливають такі соціальні інститути, як школа, сім'я, соціальне оточення

та засоби масової інформації. Сьогодні масова свідомість перебуває під впливом стереотипів, що існують або нав'язуються в суспільстві. Сучасна популярна література, дешеві зарубіжні кінофільми, реклама та різноманітні засоби масової інформації, які мають неабиякий вплив на формування орієнтацій наймолодших поколінь, формують образ заможного життя, легких грошей тощо.

Будь-яка властивість особистості так чи інакше визначає особливості життєдіяльності людини. Але людина завжди зацікавлена не лише щось робити, досягати певної мети, успіху, вона прагне отримувати від цього ще й задоволення. Успіх значною мірою залежить від двох якостей особистості – оцінки та домагання. Цей зв'язок можна визначити, якщо перетворити відому формулу успіху У. Джеймса: успіх = самоповага x домагання, де самоповага (самооцінка) – це оцінка себе, своєї діяльності, свого становища в групі та свого ставлення до інших членів групи (оточення); домагання людини – це її потреби, мотиви або тенденції, що мають прояв у ступені складності мети, яку вона ставить перед собою. На перший погляд, успіх буде тим більший, чим вищі рівні самоповаги й самооцінки. Але це лише на перший погляд, бо з іншого боку, самооцінка може бути надто високою, а рівень домагань не відповідати реальним можливостям особистості (задатки, здібності, воля тощо). Наслідки ж таких неузгоджень можуть бути тяжкими. Річ у тім, що самооцінка й домагання – це значущі якості особистості, від яких залежить активність людини та її бажання самовдосконалюватися. Самооцінка й домагання розвиваються завдяки поступовій інтеріоризації зовнішніх оцінок, що виражають суспільні вимоги (мікро- й макрорівні) у вимоги людини до самої себе. Кожна людина має сформовані рівні самооцінки та домагань. Самооцінка показує, як людина оцінює себе щодо окремої властивості, а самоповагу розуміють як узагальнену самооцінку. Між ідеалом („Я-ідеал”), що формується як перспектива розвитку, і реальною самооцінкою („Я-реальний”) існують розбіжності, які мають стимулювати самовдосконалення. Рівень домагань стосується ідеалу, оскільки він визначає цілі, які людина прагне досягти, залежить від віри людини у свої здібності та виявляється в прагненні отримати репутацію, визнання значущої для себе групи людей [2, 129].

Сьогодні учні та й їхні вчителі й батьки чомусь вважають, що питання: ким буду?, чим займатимуся?, як працюватиму?, де працюватиму?, у яких умовах?, інакше кажучи, які конкретні способи діяльності професійного дорослого життя, які види робіт старшокласники для себе обирають, є простими питаннями, відповідь на які знайдуться свого часу майже самі собою. На жаль, це не так. Це питання не лише професійної, але й особистісної актуалізації, й вирішуватися воно повинно з моменту народження дитини й протягом усього її життя. Кожен з нас приходить у цей світ, щоб бути потрібним, корисним, затребуваним. Мабуть, немає для людини більш важливої проблеми, ніж проблема бути потрібним комусь: рідним і близьким,



друзям, колегам по роботі чи навчанню, знайомим і незнайомим людям. У цьому зв'язку для нас важливо з'ясувати, якою мірою навчання в школі, уроки, стосунки учня й учителя, учнів між собою можуть втілювати й дійсно втілюють реальну життєво необхідну затребуваність для юнацької самосвідомості, яка шукає себе в цьому світі. Відповідь узагалі-то очевидна. Якщо мати на увазі офіційне, формальне життя учня, то для більшості можливість такого втілення – мінімальна. За мовчазною згодою дорослих питання про затребуваність відкладається до закінчення школи. Відзначимо принагідно, що вступ до ВНЗ ніякої реальної актуалізації не привносить, лише продовжує термін очікування реальної, дійсної затребуваності. Кому не відомо правило шкільного життя: підрости, накопич знань, закінчи школу, а потім уже... А що потім? Правило все живе, діє, хоча дорослі знають, що ніяких чудес потім не трапляється. Не підготовлений до реального життя, реальних труднощів, не конкурентноспроможний дорослий вимушений вчитися бути конкурентноспроможним знову. І як часто це вже виявляється пізно. Сьогодні більшість випускників шкіл ідуть до ВНЗ „з предмета”, тобто, орієнтуючись на ту чи іншу систему знань. Власне, проблему професійного вибору обговорюють сьогодні не лише старшокласники, але і їхні батьки та фахівці саме як проблему професійної орієнтації, проблему вибору вузівської спеціальності. Це закономірно, бо люди ще не звикли до вимог сучасного ринку праці. Раніше відсутність конкуренції, матеріальної потреби (і можливостей) не змушувала всерйоз замислюватися про ринкову цінність знання самого себе, про необхідність володіння способами застосування цього знання, про різницю цих способів, які користуються й не користуються попитом на ринку праці, про просування й самопросування, тобто, про ресурсність нашої освіти [3, 5].

У країнах з розвинутою ринковою економікою „людські ресурси” виділяють і протиставляють „природним ресурсам” саме для того, щоб підкреслити визначальну роль на ринку людини, її ринкових ресурсних можливостей, для того, наголосити на визначальній ролі людського капіталу в суспільстві. Тому всі без винятку держави, які здобули досвід ринкового розвитку, оголошують пріоритетним напрямом саме розвиток у суспільстві людських ресурсів. У цих країнах постійно впроваджують національні програми розвитку людських ресурсів, удосконалюють інфраструктуру, яка реально забезпечує такий розвиток. У нашій державі тільки прокидається усвідомлення освіти, яка користується попитом на ринку праці. Але сучасним школярам уже сьогодні потрібна така підготовленість до дорослого життя, яка дозволить бути конкурентноспроможним і, як наслідок – успішним [3, 6].

Із сказаного випливає важливий висновок про те, що конкуренція – невід'ємна частина життя сучасного українського суспільства, у якому успіх ні до кого не приходиться сам, за нього потрібно боротися. У зв'язку з цим сучасні старшокласники потребують допомоги в активізації

самовивчення, відповідних соціально-педагогічних умов для формування адекватної самооцінки й, узагалі, рівня освіти, який надасть можливість кожному випускникові почуватися затребуваним.

Таким чином, вважаємо, що соціальний педагог повинен спрямовувати профорієнтаційну діяльність зі старшокласниками на: активізацію самопізнання та самовивчення; сприяння нагромадженню нової, глибокої інформації старшокласника про себе, про свої професійні можливості, про інших; створення умов для формування позитивної самооцінки (робота з педколективом та батьками); допомогу старшокласникам відчувати прагнення до самореалізації.

*Форми й методи формування самосвідомості* особистості спрямовані на створення учням можливості продуктивного вирішення центральних завдань віку й дозволяють психологічно грамотно ввести їх у смисли, призначення, цінності, зміст професійної діяльності, особливості її освоєння й реалізації, забезпечення перетворення учня з об'єкта педагогічного впливу на суб'єкт професійної освіти, а, значить, забезпечити умови професійного розвитку на всіх етапах життєвого шляху (психологічний тренінг усвідомлення, індивідуальні й групові консультації, спеціально організована дискусія „Чи потрібен тобі успіх?“, ділова гра „Лідер“).

*Форми й методи активізації потреби в самореалізації* звернені до особистісних механізмів, що регулюють активність оптанта, формують позитивне самоставлення, готовність до змін і здатність проектувати альтернативні сценарії професійного становлення, прийняття на себе відповідальності за своє професійне майбутнє (включення школярів у творчу соціально-значиму діяльність та самоаналіз своїх можливостей: тематичні творчі завдання, години спілкування, допомога дорослим у трудовій діяльності, допомога людям похилого віку, саомоніторинг соціально-важливих якостей, звіт „Ресурсні якості, якими я володію“, ділові ігри, щоденник життєвих вражень, загальний збір, тематична дискотека).

Одна з найгостріших людських проблем – бути зрозумілим, прийнятим, визнаним. Людина бажає, щоб її розуміли й сприймали в будь-якому стані, з усіма позитивними якостями та недоліками. Тому наша позиція враховує ці проблеми і є домінантною щодо учнів, батьків, педагогічного колективу.

Соціальний педагог та психолог на виховних годинах проводить *психологічний тренінг усвідомлення* десятикласників, завдання якого полягають у створенні безпосереднього життєвого досвіду, корекції самооцінки з метою навчання й особистісного росту. Накопичення досвіду стимулює трансформацію особистісного потенціалу, який уже склався. Психологічна корекція спрямована на особистість у цілому, вона сприяє підвищенню рівня її повноцінного функціонування за рахунок створення в групі зворотного зв'язку, а також за рахунок розширення діапазону свідомості через подолання бар'єрів (перш за все неадекватної

самооцінки). Ми не розглядатимемо детально зміст пропонованого тренінгу, тому що його докладно описано в літературі [4, 18 – 23]. Зауважимо лише, що проведення тренінгу усвідомлення допомагає вирішувати наступні завдання: дати можливість старшокласникам усвідомити їхні потенційні можливості й зрозуміти, що все в цьому житті залежить лише від них, від їхнього бажання бути щасливою й потрібною людиною. На останньому занятті з тренінгу, узагальнюючи все сказане про самооцінку, соціальний педагог разом з учнями резюмують, що в цьому житті останнє слово все рівно за кожним з нас. Якщо ми вважаємо, що ніколи не будемо щасливими, то так і буде, і навпаки, хочеш бути щасливим – будь ним.

У соціально-профорієнтаційній діяльності в цілому необхідно прагнути до організації такого діалогу, який дозволяє „активізувати” старшокласника, а потім формувати його готовність до самостійних й усвідомлених дій, тобто, виводити його на рівень активності.

Оскільки загальновідомим є той факт, що здібності людини проявляються в діяльності, сім'я та школа організують свій соціально-виховний вплив на учня так, щоб надати йому якомога більший вибір різних видів діяльності, які зробили б його життя змістовнішим і сприяли б його всебічному самовивченню та розвитку. З метою об'єднання зусиль батьків і школи в цьому напрямку вчитель трудового навчання пропонує учням *тематичні творчі завдання*: зробити власноруч подарунки для дитячого будинку, школярі виконують ці завдання вдома, а потім на *годинах спілкування* розповідають один одному про вироби, діляться враженнями.

До соціально-значимої діяльності можна залучити старшокласників через *допомогу дорослим у їхній трудовій діяльності*. З цією ж метою (включення десятикласників до соціально-значимої справи) доречною буде така форма роботи, як *допомога людям похилого віку*: допомагати літнім людям в домашньому господарстві, купувати продукти харчування та ліки, просто спілкуватися, що так необхідно самотній людині. Таким чином, ми формуємо емпатію, доброту, відповідальність та інші позитивні якості особистості. І, звичайно, соціально-значима діяльність – це щоденне прибирання класної кімнати, щотижневе прибирання закріпленої території школи. Старшокласники мають зрозуміти важливість таких заходів, загальновідоме гасло „Земля – наш спільний дім” не повинне залишатися лише гаслом.

З метою активізації потреби в самореалізації використовується такий метод роботи, як *самомоніторинг соціально-важливих якостей*. Школярі отримують завдання поспостерігати за собою під час заняття соціально-значимими справами й письмово це відтворити у *звіті „Ресурсні якості, якими я володію”*.

Завданням *індивідуальних і групових занять та консультацій* є формування в старшокласників готовності самостійно вирішувати їхні різноманітні соціально-профорієнтаційні проблеми, тобто, формування

„внутрішньої активності”, коли вони навчаються вирішувати власні проблеми без сторонньої допомоги. Інакше кажучи, ми формуємо морально-вольову основу самовизначення, яка позитивно впливає на подолання криз становлення суб'єкта, які, до речі, неминучі.

Формування морально-вольової активності старшокласника передбачає такі дії соціального педагога:

- постійно показує учневі свою готовність підстрахувати його в складних ситуаціях;
- може розповісти про приклади соціально-успішного самовизначення його попередніх клієнтів в інших ситуаціях, які подібні ситуації конкретного школяра (якщо таких прикладів немає, можна й пофантазувати, але так, щоб учень повірив);
- обговорює з клієнтом приклади подібних ситуацій;
- за можливістю необхідно програвати деякі відповідальні дії для досягнення поставленої мети (ділові ігри – бесіда з роботодавцем, з членами приймальних комісій, з батьками, які проти певного вибору підлітка тощо).

Прикладом є ділова гра „Лідер”, мета якої полягає у формуванні активної життєвої позиції, підвищенні рівня самосвідомості старшокласників, активізації їхніх потенційних можливостей до саморозвитку, якісного перетворення свого внутрішнього світу. Завдання: виділити значимі характеристики особистості лідера, сформувати адекватну самооцінку власних лідерських якостей, проаналізувати зовнішні й внутрішні бар'єри, що заважають особистісному росту.

На підготовчому етапі, завданням якого є формування інтересу й мотивації старшокласників до заняття й створення позитивної емоційної атмосфери, ведучий пропонує представити себе й назвати свої очікування від цього заняття. Потім він підводить підсумок сказаного учнями й говорить про свої очікування (цілі). „Розігрів” класу й підготовка до групової роботи відбуваються за допомогою динамічної гри „Помінятися місцями тим, у кого...”. Гра допомагає зняти напругу, підвищує активність учасників. Метою основного етапу гри є формування уявлень учнів про якості особистості лідера. Ведучий пропонує учасникам такі завдання:

1. Згадати реальну людину, яку вважаю лідером.
2. Описати її зовнішність, рід занять, поведінку, особливості характеру.
3. Написати ті якості, які роблять її лідером.
4. Обговорити з учасниками групи.
5. Скласти збірний портрет особистості лідера.
6. Написати на дошці якості особистості лідера (загальний портрет).

На етапі рефлексії (мета: формування адекватної самооцінки, підвищення рівня самосвідомості старшокласників, активізація

потенційних можливостей учнів до саморозвитку) соціальний педагог просить оцінити за 10-бальною шкалою розвиток своїх лідерських якостей та їхній прояв у грі „Лідер”.

План гри:

- виступ кандидата в президенти зі своєю програмою;
- вибір теми групової дискусії;
- участь у конференції „Економічна політика XXI століття”.

1. Оцінити за 10-бальною шкалою прояв лідерських якостей у цій грі.

2. Проаналізувати зовнішні й внутрішні бар'єри, які перешкоджають прояву своїх лідерських якостей.

Підведення підсумків відбувається у формі обговорення учасниками групи результатів заняття, а також вираження своїх почуттів „тут і тепер”.

Пропоноване заняття проводить соціальний педагог, який спрямовує, регулює процес отримання старшокласниками нового особистісного досвіду, навичок і знань, особистісних характеристик [1, 317 – 319].

Проведення *ділових ігор* дає нам можливість: спостерігати за емоційною реакцією учня, осмисленням й оцінкою ним реальної ситуації, його вмінням визначити мету й стратегію власних дій, тим самим з'являлася можливість установити ступінь підготовленості учня до входження у світ професій; розвивати самостереження й самоконтроль, підвищувати їхню адекватність, точність самооцінки; навчати кращому розумінню інших, їхніх рольових обов'язків, оптимізації моделі поведінки гравця в стосунках з керівництвом і колегами, недопусканню або конструктивному вирішенню конфліктів; підготувати учнів до важливих для практичної діяльності ситуацій; підвищити впевненість старшокласників під час практичних дій; засвоїти нові зразки поведінки й отримати досвід; виправляти помилки й коригувати дії, позбавлятися шкідливих звичок і неефективних зразків поведінки.

Зауважимо, що під час проведення ділових ігор морально-вольова активність формується паралельно з емоційною, пізнавальною й поведінковою активністю.

*Спеціально організовану дискусію* використовуємо з метою актуалізації значимої для нас проблеми: неоднозначних питань ціннісно-смыслового самовизначення на сучасному ринку праці, а також інших питань соціально-професійного самовизначення. Під час проведення дискусії „Чи потрібен тобі успіх у житті?” дотримуємося таких правил:

1. Для розгорнутого повідомлення й обґрунтування власної думки п'ять головних учасників дискусії роблять невеликі повідомлення (3 – 5 хв.) на тему „Складові професійного успіху” (підбирати матеріал допомагає бібліотекар).

2. Після того, як коротко висловляться всі учасники, решта учнів задають їм уточнювальні питання й отримують короткі відповіді (5 – 7 хв.).

3. Потім організуємо обговорення, кожен висловлює своє ставлення до почутого або власний, оригінальний погляд (до 20 хв.).

4. Наприкінці соціальний педагог організує спільне підведення підсумків, тобто, клас визначає, чиї міркування з обговорюваного питання видалися найбільш обґрунтованими (10 – 12 хв.) [5, с. 31].

Соціальний педагог також проводить з батьками бесіду про те, що на цьому етапі важливою є підтримка та розуміння сина чи дочки, і прохає спостерігати щодо прояву в дитини соціально-важливих якостей.

Учні на виховній годині розпочинають вести *щоденник життєвих вражень*. Класний керівник пропонує робити записи, звертаючи увагу на ситуації, у яких вони проявляють якості соціально-успішної, конкурентноспроможної особистості.

Таким чином, одним із позитивним результатів соціально профорієнтаційної роботи соціального педагога буде усвідомлення старшокласником своїх потенційних можливостей; перспективи особистісного й професійного росту пробуджують його до постійного експериментування, усвідомлюваного як пошук, творчість, можливість вибору. Головним елементом цієї ситуації професійного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, а значить, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається й відбудеться, – з іншого.

Перспектива розробки визначеної проблеми пов'язана з подальшим поглибленням змісту, виявленням найефективніших шляхів і засобів соціально-професійної орієнтації учнів сучасної загальноосвітньої школи.

### **Література**

- 1. Митина Л. М.** Психология развития конкурентоспособной личности: 2-е изд., стер. / Л. М. Митина. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2003. – 400 с.
- 2. Кирьякова А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьянова. – Оренбург : ОГУ, 1996. – 188 с.
- 3. Матвиевский В. Я.** Востребованность школьника или как стать ресурсным / В. Я. Матвиевский. – М. : БИФ „Инновационный центр”, 2001. – 128 с.
- 4. Грачева Л. В.** Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала / Л. В. Грачева. – СПб. : Речь, 2003. – 60 с.
- 5. Пряжников Н. С.** Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники: 8 – 11 классы, ПТУ и колледж / Н. С. Пряжников. – М. : ВАКО, 2008. – 288 с.

### **Отрощенко Н. Л. Формування й розвиток самосвідомості (потреби у самореалізації) у процесі профорієнтаційної роботи соціального педагога зі старшокласниками**

У статті розкрито сутність самосвідомості особистості, охарактеризовано способи її формування у старшокласників у процесі профорієнтаційної діяльності соціального педагога.

*Ключові слова:* самосвідомість, самооцінка, самовивчення.

**Отрощенко Н. Л. Формирование и развитие самосознания (потребности в самореализации) в процессе профориентационной работы социального педагога со старшеклассниками**

В статье раскрыта сущность самосознания личности, охарактеризованы способы ее формирования у старшеклассников в процессе профориентационной деятельности социального педагога.

*Ключевые слова:* самосознание, самооценка, самоизучение.

**Otroschenko N. L. Formation and development of self-awareness (self-realization) in the process orientated work social pedagogue with high school students**

The article revealed the essence of consciousness, characterized by its high school students in the process orientated activities social pedagogue

*Key words:* self-awareness, self-esteem, samoizučenie.

УДК 37.013.42

**О. І. Рассказова**

**ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОСТІ УЧНІВ  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ**

Посилення значущості поняття „соціальність” для розуміння розвитку людини як суспільної істоти у контексті сучасних тенденції гуманізації суспільства, зумовило загострення відповідного інтересу вітчизняних і закордонних дослідників – представників усталених наук, їх галузей, новітніх міждисциплінарних наукових напрямів. Останнім часом активна розробка категорії „соціальність” спостерігається у межах соціальної педагогіки – науки, спрямованої на підготовку індивідів, соціальних груп, усього суспільства до вирішення численних життєвих проблем сучасної доби.

Діти з обмеженими можливостями психофізичного розвитку належать до категорії людей, розвиток соціальності яких потребує підвищеної суспільної та наукової уваги. Кількість таких осіб сьогодні, у зв'язку із загальним погіршенням стану здоров'я населення, неухильно зростає. За даними, наведеними у літературі, з 2007 року, коли в Україні мешкало понад 162 тис. дітей-інвалідів, їхня кількість щороку збільшується приблизно на 10 тис. осіб [5, 12]. Таким чином, поширення серед дітей хронічних та гострих захворювань різної етіології стає однією з важливих суспільних проблем, що набуває в Україні ролі помітного та виразно негативного чинника впливу на соціальне становлення людини, вирізняється значною накопичувальною динамікою

та призводить до виокремлення частини населення у соціальному середовищі.

Дія даного чинника зумовлює виникнення суперечності між зростанням потреби в інтеграції у суспільство дітей з особливостями здоров'я як механізму розбудови правової, гуманістичної держави та майже повною відсутністю ефективних шляхів та механізмів включення інвалідизованої частки дітей шкільного віку до соціуму, особливо на інституціональному рівні, натомість наявністю стійких тенденцій до їх відокремлення (спеціальні заклади освіти, навчання на дому тощо).

Для розв'язання цієї суперечності сучасна система освіти України має відкрити для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові більш ефективні шляхи інтеграції у суспільство, накреслені у нормативних документах, як міжнародного, так і внутрішньодержавного рівнів: Конвенції ООН про права дитини, Конвенції про захист і заохочення прав і гідності інвалідів, Конституції України, Законах України „Про освіту”, „Про реабілітацію інвалідів в Україні”, „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” та ін.

Реалізація накреслених у нормативних документах положень щодо надання освіти та виховання дітям з особливими потребами передбачає їх інклюзію – широке включення до освітнього середовища навчально-виховних закладів, що забезпечує повну громадянську рівність [4, 52 – 79]. Проте, аналіз освітньої практики нашої держави свідчить, що інклюзивна освіта здобула визнання і практичного втілення в основному в навчанні дітей дошкільного віку та студентської молоді, при існуючій нагальній потребі її широкого впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів. Для нашої держави традиційними залишаються інші варіанти навчання дітей з обмеженням життєдіяльності, а саме: спецшколи та інтернати, корекційні класи загальноосвітніх шкіл, домашнє навчання, дистанційне навчання.

Створення нормативного підґрунтя, необхідність опрацювання закордонного та накопичення вітчизняного досвіду інклюзивної освіти сприяли активізації наукової розробки питань освіти та виховання людей з обмеженими фізичними можливостями, а також посилення інтересу до їх проблем, у цілому. Зокрема, соціально-педагогічний аспект представлений працями Н. Грабовенко, І. Макаренко, Т. Соловйової, Н. Мірошниченко, П. Плотнікова, переважно присвяченими висвітленню теорії та практики соціально-педагогічної роботи з молоддю та сім'ями дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Ґрунтовно проблеми дітей з обмеженими можливостями розглянуті у докторському дослідженні В. Тесленко, зосередженому на висвітленні особливостей теорії і практики соціально-педагогічної підтримки цієї категорії осіб у промисловому регіоні.

Нажаль, серед сучасних досліджень, й не тільки соціально-педагогічного характеру, бракує праць, присвячених проблемам становлення та розвитку особистості в умовах інклюзивної освіти.



Зокрема, ґрунтового дослідження вимагає процес розвитку соціальності особистості в умовах інклюзивної освіти, що має базуватися на науково-обґрунтованій та експериментально апробованій соціально-педагогічній діагностиці соціальності учнів інклюзивної школи.

Дана стаття власне й має **на меті** презентацію авторської думки щодо доцільності та інструментарію діагностики соціальності учнів як напрямку роботи соціального педагога в інклюзивній школі.

Особливу роль у процесі включення дітей з психофізичними вадами до соціуму відіграють заклади освіти – важливі соціальні інститути, спеціально створені суспільствам для передачі наступним поколінням позитивного соціального досвіду, суспільних цінностей, необхідних у житті знань, вмінь, навичок. А ключовою фігурою, що реалізує соціально-виховний вплив на учнів, досягаючи розвитку їх соціальності, є соціальний педагог.

На відміну від соціального працівника, вчителя, психолога, соціальний педагог виступає як посередник між людиною та соціальним середовищем, який має використовувати не тільки свій власний потенціал, а й можливості інших фахівців, різних соціальних інститутів задля створення позитивних умов для соціального розвитку особистості. Тому, на нашу думку, саме соціальний педагог спроможний ефективно сприяти розвитку соціальності учнів інклюзивної школи, долати труднощі соціальної взаємодії учнів з різним рівнем здоров'я, батьків, педагогічного колективу.

Провідним у діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи є діагностичний напрям роботи. Соціально-педагогічна діагностика за змістом і кінцевою метою є педагогічною, а за методикою проведення має багато спільного з психологічними і соціальними дослідженнями [10, 23]. Тому соціальний педагог користується різноманітними видами діагностики, пристосовуючи їх до власної мети, і повинен володіти методами соціологічного, педагогічного, психологічного і частково медичного дослідження.

Метою соціально-педагогічної діагностики є чітке встановлення соціально-педагогічного діагнозу, визначення результату соціально-педагогічного процесу, який у свою чергу вміщує сукупність таких основних процесів, пов'язаних із соціальним розвитком учнів, як адаптація, соціальне виховання. Пристосування (соціальна адаптація) розглядається у науці (М. Галагузова, І. Зверева, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Хлебик та ін.) як процес або результат прояву взаємної активності людини та суспільства, що передбачає оволодіння індивідом соціальними нормами, цінностями, пріоритетами, культурним досвідом цього суспільства. Загально визнаним результатом соціальної адаптації є адаптованість людини або рівень її адаптації. Натомість результат іншого, не менш важливого та висвітленого у соціально-педагогічних джерелах процесу – соціального виховання, залишається не настільки чітко визначеним. Найчастіше його визначають через наявність-

відсутність відхилень від суспільної норми у поведінці учня, тобто надають соціальному вихованню частково негативний зміст, очікуючи його результат як відсутність результату, що проявляється у відхиленнях від нормальної поведінки коли соціальне виховання не вдалося. Таке розуміння споріднює саму сутність процесу соціального виховання із поняттям „соціально-педагогічна профілактика». Сам процес соціального виховання розглядається у соціальній педагогіці як «педагогічно орієнтована і доцільна система сприяння особистості в оптимальній реалізації здібностей та можливостей на всіх вікових етапах розвитку людини, в різних сферах мікросередовища особистості з використанням потенціалу всіх суб'єктів виховного процесу» (Н. Бура [2, 18]).

У наведеному вище визначенні соціальне виховання розглянуто як сприяння особистості (своєрідний вплив, що межує з допомогою), але тільки у сфері мікросередовища. Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик розглядають соціальне виховання як систему соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння та засвоєння дітьми і молоддю системою загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки [8, 25]. А. Рижанова теж визначає соціальне виховання як систему заходів, спрямованих на становлення та реалізацію духовного потенціалу людини, групи, суспільства; на гуманізацію відносин у соціумі [9, 5]. У якості основного результату соціального виховання дослідниця розглядає соціальність.

Поняття „соціальність”, яке має давню історію існування та за сучасної доби отримало досить значну наукову розробку, набуває особливої актуальності для розуміння розвитку людини як суспільної істоти у контексті сучасних тенденції гуманізації суспільства, що зумовило загострення відповідного інтересу вітчизняних і закордонних дослідників. У межах соціальної педагогіки до останнього часу поняття «соціальність» не вербалізувалося у відповідній термінології, хоча його розуміння імпліцитно було присутнє у проблематиці даної науки, працях вчених (О. Безпалько, М. Галагузова, М. Євтух, І. Зверева, Л. Коваль, Л. Міщук, А. Мудрик, С. Хлебик та ін.). Інтерполяції теоретичних концепцій соціальності з інших наук на ґрунт соціальної педагогіки дозволили вченим (Л. Мардахасєв, В. Нікітін, А. Рижанова, О. Пахомова, С. Харченко та ін.) розглянути це поняття як інтегрований результат реалізації процесу соціального виховання, здатність людини взаємодіяти із соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства у цілому, єдності та гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров'я, рівня розвитку та можливостей.

Ці теоретичні узагальнення доповнюються низкою досліджень, у яких соціальність та її складові (як правило, визначають когнітивну – соціальні знання, досвід; емоційно-ціннісну – соціальні цінності, якості;

практично-діяльнису – поведінка у суспільстві) вивчаються емпірично у якості критеріїв експериментальних досліджень (І. Курліщук, Ю. Лисенко, Т. Швець та ін.).

Розгляд соціальності як базового поняття, пов'язаного з соціальним вихованням дітей з обмеженими можливостями, нараховує у вітчизняній педагогіці без малого століття. На вітчизняних теренах окреслена проблематика здобула ґрунтовної наукової розробки у межах діяльнісного підходу (Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Лурія, С. Рубінштейн, Б. Паригін та ін.), що актуалізувався у радянській психології у 20 – 30-х рр. ХХ ст. Дослідники теми соціальності претендували на обґрунтування наукового знання взагалі, зосереджуючись на питаннях глибокої методологічної рефлексії. Колективна соціальна діяльність людини, її інтерпсихічні функції, розглядалися ними як первинні по відношенню до процесу розвитку в людини індивідуальних форм діяльності та інтрапсихічних функцій, що дозволило висунути ідею про природну соціальність дитини і видозміну форм цієї соціальності в ході онтогенезу. Зовнішня соціальність (соціальне середовище і соціальна взаємодія) розумілася як умова прояву внутрішньої соціальності (соціальної сутності) дитини, що через спілкування, спільну діяльність, соціальне пізнання, і соціальне виховання у цілому, сприяє перетворенню зовнішньої активності дитини на внутрішньопсихічну, зовнішніх вимог – на внутрішні самообмеження.

Обґрунтовані вітчизняними психологами ідеї щодо соціальності людини було покладено в основу розробки у межах педагогічних досліджень першої половини ХХ ст. концепції соціального виховання дітей з обмеженими можливостями, з позицій якої, при аналізі особливостей соціалізації таких дітей, необхідно виходити з розгляду їх як здатних освоювати соціальність, але іншими способами, ніж типові індивіди [3, 393 – 394].

Обґрунтовані Л. Виготським ідеї покладено в основу сучасних розробок, що базуються на ґрунтовному осмисленні психосоматичних проблем особистості (Г. Аріна), що дозволяє пояснити деформації соціального розвитку дітей з проблемами здоров'я не лише наявністю об'єктивних психофізичних обмежень організму, а й, у першу чергу, отриманням дитиною у процесі набуття індивідуального життєвого досвіду інвалідності як історично та культурно сформованого негативного соціального конструкту.

Виходячи з цього, максимальна компенсація психофізичних обмежень, повна самореалізація та інтеграція людей із проблемами здоров'я у соціум є можливою лише через сприяння становленню і розвитку їх соціальності, що на думку вчених (С. Щербак), „фіксує вихідну включеність людської істоти у спільний з іншими людьми – соціальний – світ” [13, 99].

Виходячи з викладеного вище, вивчення соціальності учнів інклюзивної школи у ході соціально-педагогічної діагностики набуває

особливої актуальності та потребує відповідного обґрунтування та розробки інструментарію.

На думку дослідників, процес соціально-педагогічної діагностики у школі має таку структуру: констатація певного неблагополуччя в діяльності і поведінці учня або у групі; усвідомлення можливих причин неблагополуччя, аналіз особливостей соціальної ситуації; висунення робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності виявлених даних; збір додаткової інформації, необхідної для перевірки гіпотези; перевірка робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності даних; повторення процедури, якщо гіпотеза не підтвердилася [10].

Згідно з програмою діагностичної діяльності [7] можна виділити наступні аспекти соціально-педагогічної діагностики соціальності учнів: вивчення (збір даних); порівняння; інтерпретація; аналіз, прогнозування; зведення результатів діагностичної діяльності.

У соціально-педагогічній діагностиці соціальності учнів ці аспекти необхідно враховувати, тому вивчення дитини необхідно розпочинати зі збору даних, на основі яких робляться висновки про рівень соціальності учнів, порівняння актуальної поведінки учня з попередньою, а також з поведінкою інших осіб, з описом стандартної поведінки; інтерпретації – надання після обробки наявної інформації оцінки тій або іншій поведінці й аналіз з метою визначити причини відхилення в поведінці, проблеми соціального розвитку. Соціально-педагогічне вивчення окремих учнів і класу в цілому має бути спрямовано на аналіз причин соціальної поведінки, мотивів, цінностей особистості, а не лише на констатацію фактів.

Дослідження процесу розвитку кожного учня повинне здійснюватися впродовж всіх років його навчання. Діагностика повинна охоплювати всіх учнів без виключення і проводитися шляхом систематичних діагностичних зрізів по кожному з параметрів соціального розвитку. В разі неможливості проведення такого зрізу відносно конкретного учня у встановлений час (через хворобу або з інших причин) цей зріз має бути проведений у найближчий час, але у жодному випадку не пропущений. Лише за таких умов можливе ефективне використання результатів діагностичної діяльності у роботі соціального педагога в інклюзивній школі.

Не менш важливим є соціально-педагогічне прогнозування, яке дозволяє передбачати поведінку учня в інших середовищах, різних ситуаціях або у майбутньому.

Крім того, потрібно повідомляти учнів та їх батьків про результат діагностики, оскільки за допомогою зворотного зв'язку можна зробити вплив на поведінку дітей і членів їх сімей у майбутньому. Необхідно контролювати дію цих повідомлень на учня, для того, щоб знати, чи вдалося досягти бажаного результату.

Отже, систематичне проведення соціальним педагогом інклюзивної школи за допомогою діагностичного інструментарію

аналізу, прогнозування та повідомлення клієнтам результатів дослідження, дозволяють відстежувати соціальний розвиток учнів, вдало поєднуючи вивчення школярів з пошуком і розробкою оптимальних шляхів соціально-педагогічної роботи з ними.

Залежно від завдань, методи діагностики підрозділяються на [12]: неекспериментальні (для виявлення наявності або відсутності певної психологічної особливості); діагностичні (для кількісного виміру); експериментальні (для пояснення соціально-педагогічних явищ); формувальні (для розкриття можливостей розвитку особистості).

Не експериментальні методи часто використовують у соціально-педагогічній діяльності як засіб первинної «розвідки», орієнтування, знайомства з учнями. Вони дозволяють нагромадити значний матеріал для встановлення попередніх даних щодо соціальності учнів. Також їх можна використовувати для довготривалого спостереження за динамікою змін, що відбуваються з розвитком учня у колективі. Серед таких методів: анкетування, аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда тощо.

Діагностичні методи дозволяють не лише описати ті або інші соціально-педагогічні особливості особи або групи людей, але й виміряти їх. До групи методів, що забезпечують кількісну соціально-педагогічну діагностику, належать, у першу чергу, тестування та шкалування. Тестування – це стандартизований метод, що використовується для виміру різних характеристик окремих осіб. Часто воно є найменш трудомістким способом отримати відомості про об'єктивні дані або суб'єктивні характеристики щодо особистості. Серед соціально-педагогічних та психологічних тестів, доцільних в роботі соціального педагога: методі виміру товариськості учнів, діагностика міжособових стосунків, вивчення життєвих цілей, цінностей учнів, тест „Самооцінка”, проєктивні методики та інші.

Шкалування є методом виміру, за допомогою якого реальні якісні соціально-педагогічні явища отримують своє числове вираження у формі кількісних оцінок. Це є особливо актуальним, наприклад, коли за технологією соціальної паспортизації класу [6, 24] соціальному педагогу необхідно компактно відобразити інформацію про особистісні характеристики учня та соціально значимі параметри сім'ї, про умови проживання, соціальний статус, рівень добробуту тощо.

Розкриваючи сутність шкалування, підкреслимо, що кількісна оцінка рівня соціальності учнів в умовах інклюзивної школи становить сьогодні важливу методичну проблему. На нашу думку, доречним інструментарієм, що дозволяє її вирішити є, зокрема, „Матриця соціальності учня інклюзивної школи”.

Для вірної оцінки соціальності учня ході діагностичної роботи майбутньому соціальному педагогу необхідно зібрати інформацію не лише про особистісні та соціальні характеристики учня, соціальні цінності особистості, прояви її поведінки, а й схарактеризувати

безпосереднє оточення дитини, що впливає на її розвиток. Збір такої інформації необхідно проводити за розробленим з опорою на існуючі діагностичні соціально-педагогічні методики [6, 24] алгоритмом, наведеним у таблиці-матриці, що дозволяє вирахувати узагальнений показник рівня соціальності дитини. Таблицю-матрицю заповнює соціальний педагог, з урахуванням даних, отриманих від учня, батьків, психолога, вчителя молодшої школи або класного керівника. На основі зібраних даних про школяра виявляються ті учні, яких можна віднести до групи ризику і які потребують соціально-педагогічного втручання у процес соціального виховання, а також індивідуальної роботи з профілактичною або корекційною метою. За допомогою даних матриці можна також оцінити рівень соціальності колективу, вирахувати чи потрібна класному керівнику негайна допомога щодо соціального виховання учнів. Узагальнюючі дані таблиці також становлять важливий фактичний матеріал для складання соціального паспорту класу.

Описані вище методи вивчення соціального стану учнів мають, перш за все, фіксуєчий характер, й виявляють лише поточний рівень їх соціальності. Проте особу слід вивчати в розвитку, тільки тоді можна повною мірою виявити її здібності і можливості. Експериментальні методи діагностики соціальності учнів передбачають проведення експерименту, що дозволяє не лише описати явище, але й пояснити його. Дослідник планоно впливає на те, що відбувається, з метою виявлення закономірностей, визначення комплексу найбільш сприятливих умов. До цієї групи методів належать: лабораторний експеримент (проводиться у спеціально створених точно вирахованих умовах), природний експеримент (учні, що знаходяться в природних для них умовах ігрової, навчальної або трудової діяльності, не здогадуються про психологічне дослідження, що проводиться), моделюючий експеримент (пояснення соціально-педагогічних явищ за допомогою їх моделювання). Експериментальні методи застосовуються, в основному, в науковій роботі, хоча може використовуватися й у повсякденній діяльності соціального педагога для перевірки ефективності нових і оптимізації існуючих прийомів роботи.

Формувальні методи діагностичної роботи соціального педагога забезпечують вивчення соціально-педагогічних особливостей учня інклюзивної школи в природних умовах шляхом активного формування характеристик, що цікавлять дослідника. Це, зокрема, різноманітні діагностичні соціально-педагогічні ігри, написання та обговорення творів-есе з соціальних проблем сьогодення, самовивчення учнем різних параметрів власного соціального розвитку, обговорення з учнем та батьками результатів діагностичної діяльності соціального педагога.

На основі застосування різних методів діагностики соціальний педагог складає низку документів, що у цілому характеризують рівень соціальності учнів у сенсі оцінки соціального стану дитини та її родини, а також середовища соціального виховання учнів в інклюзивній школі,

зокрема: соціальний паспорт школи; список категорійних дітей; соціально-психологічний паспорт дітей, що потребують підвищеної педагогічної уваги; статистичний звіт про роботу соціального педагога; картотека дітей, що знаходяться під опікою; список дітей-сиріт та дітей, що залишились без піклування батьків і проживають з опікунами. Важливою формою складання документації соціального педагога в школі є соціальна паспортизація класів, яка здійснюється за спеціально розробленим алгоритмом та відображається у „Матриці соціального благополуччя дитини”.

У цілому ж, розробка діагностичного інструментарію щодо вивчення соціальності учнів інклюзивної школи є хоча й актуальним, проте недостатньо вивченим питанням, що потребує подальшої наукової розробки у межах соціальної педагогіки.

### **Література**

- 1. Арина Г. А.** Психосоматический симптом как феномен культуры // Интернет-журнал „Ломоносов” от 4.11.2000. – [Електронний ресурс]: <http://lomonosov.rambler.ru>.
- 2. Бурая Н. П.** Соціальна робота: Навч. посіб. / Н. П. Бурая. – Х. : Ун-т внутр. справ, 1996. – 104 с.
- 3. Выготский Л. С.** Проблемы дефектологии. Социально-психологическая основа воспитания ребенка с дефектом / Л. С. Выготский // Педагогическая энциклопедия. М., 1928, – Т. 2. – С. 393 – 394.
- 4. Генеральна прокуратура України** Офіційний інтернет-портал [Електронний ресурс]: <http://www.gp.gov.ua/ua/news.html> ? m=publications& t.
- 5. Гребенюк Г. Є.** Навчально-правовий і соціально-медичний менеджмент вищої освіти дітей інвалідів: навч. посібник для вищ. навч. закладів / Г. Є. Гребенюк, В.В. Росіхін, О.М. Василенко, П.Г. Гребенюк, за аг.гед.проф.Г.Є. Гребенюка. – Ялта : Рекламна агенція «ГІД» КГУ, 2009. – 136 с.
- 6. Дементьев И.** Работа школы с детьми группы риска [Текст]// Воспитание школьника. – 2000. – № 7 – С. 24.
- Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Академия, 1991. – 262 с.
- 7. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р.** Социальная педагогика / социальная работа : навч. посібник / Л. Г.Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
- 8. Малько А. О.** Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки / А.О.Малько. – Х. : ХДАК, 2004. – 285 с.
- 9. Професія – соціальний працівник** [Текст]/ Упоряд.: О. Главник. За заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. – К. : Главник, 2006. – 112 с.
- 10. Стандарти соціальних послуг.** Збірка проектів документів. Книга І / Під ред. Сідельник Л. Л. – К. : Український фонд соціальних інвестицій, 2007 – 175 с.
- 11. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я.** Изучение личности учащегося и ученических коллективов. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
- 12. Щербак С. І.** Інтерсуб'єктивність і соціальність: дис. канд. філос. наук: 09.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 189 с.

**Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів інклюзивної школи**

У статті розкрито роль інклюзивної освіти у вирішенні проблем дітей з особливими потребами щодо входження їх у соціальне середовище; висвітлено можливості діагностики соціальності учнів; наведено відповідний методичний інструментарій.

*Ключові слова:* соціальність учнів з особливими потребами, інклюзивна освіта, матриця оцінки соціальності учнів.

**Рассказова О. И. Диагностика социальности учеников инклюзивной школы**

В статье обоснована роль инклюзивного образования в решении проблем детей с особыми потребностями, возникающих при их вхождении в социальную среду; очерчены возможности диагностики социальности учеников; приведен соответствующий методический инструментарий.

*Ключевые слова:* социальность учащихся с особыми потребностями, инклюзивное образование, матрица оценки социальности учеников.

**Rasskazova O. I. Diagnosis of sociality disciples inclusive school**

The role of inclusive education in solving the problems of children with special needs, which are to arise with entering and integrating into the social environment, is examined. The chances and capabilities of diagnostic students' sociality are outlined, the appropriate methodological tools are offered.

*Key words:* sociality of students with special needs, inclusive education, assessment matrix of students' sociality.

УДК [316.362:179.8]:159.9

**О. Д. Фунтикова**

**АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Влияние родителей на развитие ребенка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Многочисленные факты того, что дети стали жертвами или оказались перед угрозой смерти от рук родителей становятся последнее время обычными и не могут не вселять тревогу.

Изучение любой проблемы, как правило, начинается с уточнения научного аппарата, с определения дефиниций, чтобы при употреблении



терминов представители различных сфер знаний и отраслей деятельности вкладывали в используемые термины один и тот же смысл. Поскольку проблемой насилия обязательно занимаются медики, представители правоохранительных органов, юристы, а сейчас еще социальные работники, педагоги, психологи и иные специалисты, обратимся к справочным источникам и уточним, что подразумевается под насилием и жестоким обращением с детьми.

Агрессия и насилие в современном обществе нарастают: до 40% тяжких преступлений совершаются в семье; около 2 миллионов детей в возрасте до 15 лет ежегодно подвергаются фиксированному насилию со стороны родителей; спасаясь от этого, более 50 тысяч детей убегают из дома. В 2010 году в отношении малолетних было совершено более полутора тысяч преступлений на сексуальной почве, почти 2 тысячи детей покончили жизнь самоубийством [1, 183]

Жестокое отношение к детям сегодня превратилось в обычное явление: до 10% жертв насилия погибает, у остальных появляются отклонения в физическом, психическом развитии, в эмоциональной сфере. Это не только наносит непоправимый вред здоровью ребенка и влечет за собой другие тяжелые социальные последствия, формирует социально дезадаптивных, инфантильных людей, не умеющих трудиться, не способных создать здоровую семью, быть хорошими родителями. В настоящее время это стало серьезной социальной и общечеловеческой проблемой.

Свои стрессовые состояния, негативные эмоции родители часто выплескивают на тех, «кто под руку попадет», чаще всего на детей, особенно на дошкольников и младших школьников, которые обычно не могут понять, почему взрослые сердятся. Ребенок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций, физического состояния родителей, что сказывается на его психологическом здоровье.

Проблемой насилия и жестокости в детско-родительских отношениях в настоящее время озабочены многие исследователи. Среди зарубежных авторов можно отметить работу Хенри Кемпа о «синдроме избитого ребенка», работу С. Чесса и А. Томаса об интраиндивидуальных причинах трудностей в семейных отношениях, а так же исследования К. Хорни в области детско-родительских отношений. В словаре С. Ожегова, насилие истолковано как «принуждение, давление, нажим, применение физической силы; принудительное воздействие на кого-либо; притеснение, беззаконие».

В нормативно-правовых документах насилием называется «воздействие одного человека на другого, нарушающее гарантированное Конституцией право граждан на личную неприкосновенность (в физическом и духовном смысле)». В сборнике «Комплексная программа по профилактике социального сиротства, реабилитации и коррекции социальных сирот и детей, пострадавших от семейного насилия» определено, что определение «жестокое обращение с детьми» как

«конкретное юридическое понятие впервые появилось в Кодексе о браке и семье. Данное понятие жестокое обращение с детьми было включено в перечень оснований для лишения родительских прав в решении Пленума Верховного Суда РФ от 27.05.1998 г. «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей». Из этих разъяснений следует, что под жестоким обращением с детьми понимаются такие насильственные действия, которые нарушают права ребенка, но еще не являются уголовно наказуемыми».

Наблюдаемая в последние годы общая гуманизация человеческих взаимоотношений привела к тому, что люди сделались более чувствительными к нюансам насилия и начали негативно реагировать не только на физическую и сексуальную, но также на вербальную и эмоциональную агрессию.

Одновременно специалисты предприняли попытки уточнить и детализировать содержание понятия, ибо одни ученые используют термин насилие, а другие – жестокость, т.е. нанесение одним человеком другому человеку или иному живому существу страданий, вреда, ущерба, выражающееся в действии и бездействии, в словах, в психологическом воздействии и т.д. Анализ встречающихся в настоящее время определений насилия позволяет утверждать, что до последних лет выделяли 3-4 основные формы насилия или жестокого обращения с детьми: физическое насилие, сексуальное насилие или развращение, психическое (эмоциональное) насилие и пренебрежение нуждами ребенка, означаемое некоторыми авторами как моральное насилие. Так, отечественный исследователь, Н. Синягина ограничивается тремя основными видами, выделяя:

1. Физическое насилие – преднамеренное нанесение физических повреждений ребенку родителями или лицами, их замещающими, либо ответственными за воспитание.

2. Сексуальное насилие или развращение – вовлечение ребенка с его согласия или без, осознаваемое или неосознанное им в силу возрастной незрелости или других причин, в сексуальные отношения с взрослыми с целью получения последними выгоды, удовлетворения или для достижения корыстных целей.

3. Пренебрежение нуждами ребенка (моральная жестокость) – отсутствие со стороны родителей, опекунов или других взрослых, ответственных за воспитание ребенка элементарной заботы о нем, в результате чего нарушается его эмоциональное состояние и появляется угроза его здоровью или развитию. Причиной неудовлетворения основных потребностей ребенка могут служить: недостаточное возрасту и потребностям ребенка питание, одежды, жилья, образования, медицинской помощи, включая отказ от его лечения; отсутствие должного внимания и заботы, в результате чего ребенок может стать жертвой несчастного случая; нанесение физических повреждений; вовлечение в употребление алкоголя, наркотиков, а также в совершение преступления.

В этот ряд Н. Синягина ставит еще один вид насилия – доведение до самоубийства, поскольку статистика отмечает неуклонный рост самоубийств среди школьников. Отметим также и еще одно преступление по отношению к детям, где можно ставить знак равенства между насилием и жестоким обращением с детьми, – это торговлю детьми.

Жестокое обращение – это любые действия или бездействия по отношению к ребенку со стороны родителей, лиц, их заменяющих, или других взрослых, в результате чего нарушается здоровье и благополучие ребенка или создаются условия, мешающие его оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляются его права и свободы.

В отечественных психологических исследованиях четкого и однозначного определения жестокости нет. Это понятие чаще всего используют юристы, медики, социологи и педагоги. Если свести все характеристики вместе, то жестокость предполагает нанесение одним человеком другому человеку или иному живому существу страданий, вреда, ущерба, выражающихся в действии или бездействии, в словах, в психологическом воздействии и т. д. [2, 325].

Выполнив анализ научной, методической литературы, средств Масс- и Медиа- информации по изучаемой нами проблеме исследования, мы сделали следующие выводы:

1. Проблема насилия в семье по отношению к детям на сегодняшний день является очень актуальной, о чем свидетельствуют данные статистики и различного рода публикации.

2. Жестокость по отношению к детям обусловлена рядом причин. Зарубежные авторы выделяют три подхода к объяснению причин жестокого отношения к детям: психиатрическую, социологическую и ситуационную.

3. Отечественными исследователями выделяются четыре формы насилия по отношению к детям: сексуальное насилие, физическое насилие, эмоциональное насилие, моральное насилие. В последнее время выделяют также такую форму жестокости, как торговля детьми.

4. Гиперопека также отрицательно влияет на развитие ребенка как личности.

5. Жестокое отношение к ребенку сказывается на его личностном развитии, что приводит к нарушениям интеллектуальной, эмоциональной сферы, сказывается в целом на социализации ребенка в общество.

6. Ребенок, перенесший насилие в семье, на каждом возрастном этапе, имеет особенности развития, несвойственные данному возрасту.

7. Несвоевременное оказание помощи ребенку, перенесшему насилие в семье может привести к различным формам социальной дезадаптации, что скажется на его дальнейшем развитии.

8. Работа социального педагога с неблагополучной семьей строится на ряде принципов, реализуется через ряд методов, среди которых ведущим является подписание соглашения с такой семьей на реабилитационную работу с ней.

9. Ведущими принципами работы с неблагополучной семьей являются такие как: неприкосновенность частной жизни семьи и неразглашение особенностей частной жизни семьи, взаимодействие с семьей по всем вопросам, касающимся работы с ней и использование максимальной возможности оставления детей в семье.

10. Ведущими методами работы с детьми, перенесшими насилие в семье являются консультационная беседа, коррекция, реабилитация, а также процесс ресоциализации.

Анализируя деятельность социального педагога с детьми, перенесшими насилие в семье, мы можем выделить ряд методов и методик работы с семьей ребенка. Основной целью деятельности социального педагога, прежде всего, является защита прав и интересов ребенка, в том числе и от собственных родителей. Именно стихийный, неуправляемый рост числа семей группы риска и резкое снижение их качественных характеристик в последние годы обусловили необходимость обеспечить защиту детей в семьях. Таким образом, социальный педагог является непосредственным исполнителем поставленной российским государством задачи обеспечения необходимых жизненных условий для несовершеннолетних, по тем или иным причинам лишенных родительской любви и внимания.

Трудности работы социальных педагогов с подобными семьями определяются как объективными, так и субъективными факторами. К числу объективных основных факторов можно отнести, прежде всего, закрепленное Конституцией РФ (ст. 23, 24, 25), а также действующим Уголовным кодексом РФ (ст.137) право каждого гражданина страны на неприкосновенность частной жизни. Таким образом, социальный педагог может осуществлять защиту прав, здоровья, а порой и жизни детей от жестоких родителей только в рамках соблюдения вышеуказанных нормативных актов [1, 125].

С другой стороны, социальные педагоги в своей практической деятельности руководствуются также соответствующими статьями Семейного кодекса РФ, где, в частности, закреплены обязанности родителей по отношению к детям: «Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей. При осуществлении родительских прав родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию. Способы воспитания детей должны исключать пренебрежительное, жестокое, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей. (ст. 65) Невыполнение родителями указанных выше обязанностей по отношению к детям дает социальному педагогу законное право вмешательства в личную жизнь такой семьи.

В работе с семьей социальный педагог руководствуется следующими основными принципами [3, 125]:

1) Соблюдение приоритета интересов ребенка: «первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка» (Конвенция о правах ребенка, ст. 3);

2) Максимально возможное сотрудничество с биологическими родителями ребенка: не игнорирование их, а партнерство;

3) Защита прав ребенка на воспитание по возможности в своей биологической семье, его «право знать своих родителей, право на их защиту, право на совместное с ними проживание» (Семейный кодекс, ст. 54);

4) Тесное взаимодействие с другими заинтересованными органами и службами, осуществляющими работу с семьями и детьми: медицинскими, правоохранительными, опеки и попечения, образования.

Работа с проблемной семьей строится поэтапно. Сигналом к началу такой деятельности становится поступление информации о нарушении прав и интересов ребенка в конкретной семье. Источником информации могут выступать: школа, детский сад, поликлиника, участковый милиционер, соседи, родители других детей и т.д. С момента поступления сигнала социальному педагогу рекомендуется вести записи всех выделяемых фактов по данному делу в хронологическом порядке. Такой дневник поможет не только при составлении отчетов, но и в разработке дальнейшего плана действий.

Несмотря на сложившееся мнение о движении нашего общества к гуманизации человеческих отношений и «детоцентризме» как основной тенденции, многие исследователи склонны считать, что, во-первых, жестокость в обществе не исчезает и, во-вторых, наше общество перестает быть «детоцентрическим», каким оно стало, начиная с 18 века. Это значит, что ребенок, утрачивает свою монополию и занимает менее привилегированное место.

Проведенный нами и отраженный в настоящей публикации анализ существующих проблем в детско-родительских отношениях показал необходимость комплексного их решения с привлечением широкого круга специалистов.

При изучении данной проблемы нами была поставлена гипотеза, о том, что дети, подвергшиеся насилию в семье имеют различные отклонения в своем развитии, в ходе экспериментального исследования, проведенного на базе Государственного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом» станицы Григорополисской, Новоалександровского района, Ставропольского края эта гипотеза была подтверждена. Мы выявили прямую зависимость между уровнем жестокости в семье и уровнем развития предметной эргичности, а также проявлениями агрессии у детей, воспитывавшихся в таких семьях.

Наш выбор обоснован тем, что в данном детском доме воспитываются дети, относящиеся к различным категориям, в том числе и дети из неблагополучных семей. Наша работа заключалась в том, чтобы используя ряд методик, таких как метод контент-анализа

виявити сім'ї з підвищеним рівнем жорстокості і з допомогою проєктивних методик діагностики свойств предметно-діяльностного і комунікативного аспектів темперамента у підлітків вивчити особливості дітей, вихованих в цих сім'ях.

При аналізі науково-методическої літератури ми зробили висновок про те, що у дітей, перенесли насильство в сім'ї спостерігаються порушення в розвитку особистісної сфери, у багатьох спостерігається низька мотивація до діяльності, труднощі в спілкуванні. Тому ми вважали необхідним вивчити ці аспекти розвитку особистості.

Виконання дослідження методом контент-аналізу здійснювалось в роботі з особистими справами вихованців. Проаналізувавши близько 50 особистих справ вихованців, ми виділили 10 дітей в віці від 12 до 15 років, сім'ї яких належать до категорії неблагополучних. Далі нам належало вивчити соціальну характеристику цих сімей і зробити висновок про наявність жорстокості по відношенню до дітей. Діагностика здійснювалась з допомогою опитувальника структури темперамента (ОСТ) В. Русалової. OST має 105 питань. Кожен належить до однієї з 9 шкал. 8 шкал містять по 12 питань, а 9-я (соціальної бажаності відповідей) – 9 питань. дослідження індивідуальності людини.

Тому, можемо зробити висновок про те, що ця категорія дітей потребує своєчасної допомоги. Об'єднання зусиль зацікавлених організацій і відомств, залучення спеціалістів для надання реальної допомоги сім'ям через відповідні освітні установи, використання засобів масової інформації здатні подолати пасивність суспільства і направити його на створення правової бази для державного підходу до вирішення наявних проблем.

### **Література**

**1. Шакурова М. В.** Методика і технологія роботи соціального педагога: Учеб. пос. для вузів / М. В. Шакурова. – М. : Издат. центр «Академія», 2002. – 214 с. **2. Елісєєв О. П.** Практикум по психології особистості / О. П. Елісєєв. – СПб. : Пітер, 2000. – 291 с. **3. Олиференко Л. Я.** Соціально педагогічна підтримка дітей групи ризику: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведень / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Издат. центр «Академія», 2002. – 381 с.

### **Фунткіова О. Д. Аналіз проблеми насильства в сім'ї: психолого-педагогічний аспект.**

У статті розглянута актуальна проблема сучасного російського суспільства – насильство в сім'ї. Розглянуті основні положення і поняття з даної проблеми, дана класифікація видів насильства над дітьми в сім'ї і характеристика цих компонентів. Проаналізована діяльність соціального педагога дитячого будинку з дітьми, що перенесли насильство в сім'ї.

*Ключові слова:* виховання, сім'я, насильство, жорстокість, принципи роботи соціального педагога.

**Фунтикова О. Д. Анализ проблемы насилия в семье: психолого-педагогический аспект**

В статье рассмотрена актуальная проблема современного российского общества – насилие в семье. Рассмотрены основные положения и понятия по данной проблеме, дана классификация видов насилия над ребенком в семье и характеристика этих компонентов. Проанализирована деятельность социального педагога детского дома с детьми, перенесшими насилие в семье.

*Ключевые слова:* воспитание, семья, насилие, жестокость, принципы работы социального педагога.

**Funtikova O. D. The analysis of the problem of violence in the family: psihological and pedagogical aspect**

In article the actual problem of a modern Russian society – violence in a family is considered. Substantive provisions and concepts on the given problem are considered, classification of kinds of violence over the child in a family and the characteristic of these components is given. Activity of the social teacher children's home with children who have transferred violence on the family.

*Keywords:* education, a family, violence, cruelty, principles of work of the social teacher.

УДК 364-787.522-053.6:316.6

**Е. А. Хачатурьян**

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ  
ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР РИСКА СУИЦИДА**

Подростковый возраст – трудный период полового созревания и психологического взросления ребенка.

Подросток чувствует себя подхваченным новой и неведомой ему силой, которая действует в его собственной глубине. Эта сила властно и нетерпеливо опрокидывает привычки, сложившиеся вкусы, толкает куда-то вперед, мутит и волнует душу, бросая ее из одной крайности в другую. Мечтательность является ключом к этому периоду. Лишь с этим периодом начинается настоящее самосознание, вкус и влечение к своему внутреннему миру, острое самоподчеркивание своих желаний и порывов, причем без всякого учета того, насколько они реализуемы. Упорное нежелание считаться с реальностью, уверенность в праве жить своим миром и придают всем замыслам и желаниям характер мечты. В этом периоде для подростка характерен большой вкус к асоциальности – к уединению и одиночеству, к трагическому чувству непонятности и ненужности никому, вообще к оторванности от всего и от всех.

В современном информационном обществе стремление подростка к статусу взрослого – мечта малодоступная. Поэтому в отрочестве подросток обретает не чувство взрослости, а чувство возрастной неполноценности.

Социальная ситуация развития представляет собой переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Подросток занимает промежуточное положение между детством и взрослостью. Социальная ситуация развития – Эмансипация от взрослых и группирование.

В мае 2011 Уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка Павел Астахов, озвучил печальную статистику: более полутора тысяч несовершеннолетних в России ежегодно кончают жизнь самоубийством, что обуславливает нашей стране почетное первое место среди Европейских стран по уровню смертности среди подростков 15-19 лет. По словам омбудсмена, на 100 тысяч детского населения приходится 19,8 случаев суицидов. В последние годы частота самоубийств 10-14-летних детей колеблется в пределах от 3 до 4 случаев на 100 тысяч, а среди подростков 15-19 лет – 19-20 случаев, превышая средний мировой показатель по этой возрастной категории населения в 2,7 раза.

«По данным Росстата за 2009 год, лидеры по частоте суицидов среди детей – Тува, Якутия и Бурятия. Достаточно спокойная ситуация отмечается Москве, Санкт-Петербурге, ряде регионов Центрального и Южного федеральных округов. Кривая самоубийств начинает существенно расти на Урале, а зашкаливает в Дальневосточном и Сибирском федеральных округах», – цитирует пресс-служба Астахова. Так, по данным регионов, в 2011 году. число детей и подростков, совершивших окончанный суицид и попытки самоубийства, составляло 3973 человека (самые высокие показатели в Челябинской области, Пермском крае, Омской области, Саратовской области, Краснодарском крае). В 2010 г. аналогичный показатель составлял 3762 человек. (самые высокие показатели в Республике Башкортостан, Омской области, Пермском крае, Краснодарском крае, Иркутской области). «Причинами суицидов в большинстве случаев становятся конфликты со сверстниками и друзьями, неуспехи в учебе, низкий уровень школьной адаптации, бестактное поведение отдельных педагогов (психологическое насилие), конфликты с учителями, боязнь ЕГЭ и низкий уровень сдачи ЕГЭ», – отметил Астахов.

П. Астахов настоял на том, что при такой страшной ситуации с подростковыми самоубийствами 65% всех школ должны иметь в своем штате психологов. «В учебном учреждении обязательно должен быть специалист, способный оказать помощь подростку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации и испытывающему психологические проблемы», – убежден детский омбудсмен [1].

Статистика по количеству суицидов и их попыток ведется для детей с 5 до 17 лет. 70 процентов этих цифр приходится на подростков с 15 до 18 лет. Среди оставшихся 30 процентов смертью заканчивается каждая третья-четвертая попытка.



Что касается Южного федерального округа России, а в частности, Краснодарский край, то ситуация здесь также вселяет большую тревогу. В среднем на Кубани совершается порядка двухсот попыток самоубийства среди детей и подростков. Смертельными становятся каждая седьмая-восьмая. Чаще всего попытки самоубийства совершают дети и подростки из сельских районов края. Что касается данных по городам Кубани, то здесь «лидирует» Краснодар. Но причиной этого является не то, что у нас все так плохо. Просто в краевом центре легче вести учет всех этих случаев. Ну и само население кубанской столицы многократно превышает количество жителей других городов края.

По данным ВОЗ, главной причиной самоубийств среди подростков является потеря любимого человека (смерть или разрыв романтических отношений). Исследования по краю показывают иную картину. Несчастливая любовь является причиной 15 процентов суицидов. Еще около 10 процентов – конфликты со сверстниками или учителями, а также неадекватная реакция на двойку, угроза быть поставленным на учет в инспекции по делам несовершеннолетних или оставленным на второй год.

Во время совместного исследования краевого департамента образования в лице Юлии Васяниной с управлением внутренних дел изучения причин самоубийств среди подростков, выяснилось, что большинство семей, в которых живут юные самоубийцы, не были асоциальными. Во всяком случае формально, на первый взгляд. Более того, нередко пытаются свести счеты с жизнью дети родителей, занимающих довольно статусные должности. Здесь и представители администраций всех уровней, врачи, интеллигенция. Надо ли говорить, что материальное положение семьи практически не сказывается на статистике по юным самоубийцам [2].

Ведущей деятельностью подростка является общение со сверстниками. Главная тенденция – переориентация общения с родителей и учителей на сверстников.

1) Общение является для подростков очень важным информационным каналом;

2) Общение – специфический вид межличностных отношений, он формирует у подростка навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в тоже время отстаивать свои права.;

3) Общение – специфический вид эмоционального контакта. Дает чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения.

Общение включает две противоречивые потребности: потребность в принадлежности к группе и в обособленности (появляется свой внутренний мир, подросток испытывает потребность остаться наедине с собой). Подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится внешне ничем не отличаться от сверстников. Типичной чертой подростковых групп является конформность – склонность человека к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей, подражательность. Желание слиться с группой, ничем не выделяться,

отвечающее потребности в безопасности, является механизмом психологической защиты и называется социальной мимикрией.

Обычно о подростковом возрасте говорят как о периоде повышенной эмоциональности. Это проявляется в возбудимости, частой смене настроения, неуравновешенности. Характер многих подростков становится акцентуированным – крайний вариант нормы.

У подростков от типа акцентуации характера зависит многое – особенности транзиторных нарушений поведения («пубертатных кризов»), острых аффективных реакций и неврозов (как в их к картине, так и в отношении вызывающих их причин). С типом акцентуации характера необходимо считаться при разработке реабилитационных программ для подростков. Этот тип служит одним из главных ориентиров для медико-психологических рекомендаций, для советов в отношении будущей профессии и трудоустройства, что весьма существенно для устойчивой социальной адаптации.

Тип акцентуации указывает на слабые места характера и тем самым позволяет предвидеть факторы, способные вызвать психогенные реакции, ведущие к дезадаптации, – тем самым открываются перспективы для психопрофилактики.

Для более глубокого понимания проблемы важно рассмотреть соотношение понятий социально-психологической адаптации и социально-психологической дезадаптации. Если понятие социально-психологической адаптации отражает явления включенности взаимодействия и интеграции с общностью и самоопределения в ней, а социально-психологическая адаптация личности заключается в оптимальной реализации внутренних возможностей человека и его личностного потенциала в социально значимой деятельности, в способности, сохраняя себя как личность, взаимодействовать с окружающим социумом в конкретных условиях существования, то социально-психологическая дезадаптация рассматривается большинством авторов (Б. Алмазов, С. Беличева, Т. Дичев, С. Раттер) как процесс нарушения гомеостатического равновесия личности и среды, как нарушение приспособления индивида в силу действия тех или иных причин; как нарушение, обусловленное «несоответствием врожденных потребностей личности ограничивающему требованию социальной среды; как неспособность личности адаптироваться к собственным потребностям и притязаниям.

В процессе социально-психологической адаптации изменяется и внутренний мир человека: появляются новые представления, знания о деятельности, которой он занимается, в результате чего происходит самокоррекция и самоопределение личности. Претерпевают изменения и самооценка личности, которая связана с новой деятельностью субъекта, ее целями и задачами, трудностями и требованиями; уровень притязаний, образ «Я», рефлексия, «Я-концепция», оценка себя в сравнении с другими. Исходя из данных оснований, происходит изменение установки на самоутверждение, индивид приобретает необходимые знания, умения

и навыки. Все это и определяет сущность его социально-психологической адаптации к социуму, успешность ее протекания.

Результатом социально-психологической дезадаптации является состояние дезадаптированности личности.

Основу дезадаптированного поведения составляет конфликт, а под его влиянием постепенно формируется неадекватное реагирование на условия и требования среды в форме тех или иных отклонений в поведении как реакция на систематически, постоянно провоцирующие факторы, справиться с которыми ребенок не может. Началом является дезориентация ребенка: он теряется, не знает как ему поступить в данной ситуации, выполнить данное непосильное требование, и он либо никак не реагирует, либо реагирует первым попавшимся способом. Таким образом, на начальной стадии ребенок как бы дестабилизирован. Через некоторое время эта растерянность пройдет и он успокоится; если такие проявления дестабилизации повторяются довольно часто, то это приводит ребенка к возникновению стойкого внутреннего (недовольство собой, своим положением) и внешнего (по отношению к среде) конфликта, который ведет к устойчивому психологическому дискомфорту и, как результат такого состояния, к дезадаптивному поведению.

Рассматривая социально-психологическую дезадаптацию в динамике, ведущей к суициду, выделяются две фазы: predisпозиционная и суицидальная.

Предиспозиционная фаза дезадаптации не служит прямой детерминантой суицидального поведения. Решающее значение для перехода ее в суицидальную имеет конфликт. Конфликт, переживаемый личностью, образуется из двух или нескольких разнонаправленных тенденций, одну из которых составляет основная, актуальная в данный момент потребность человека, а другую – тенденция, препятствующая ее удовлетворению. Конфликт при этом может быть внешним и внутренним.

Напряженность и сила конфликта зависят от силовых соотношений образующих его тенденций: чем больше выражено различие сил, тем проще конфликт разрешается; самым же трудным, приобретающим черты экстремальности, считается конфликт равносильных тенденций.

Разрешение конфликта зависит от значимости сферы, в которой он происходит, и от системы резервных адаптационных механизмов. В случае их слабости, т.е. в условиях predisпозиционной дезадаптации, и невозможности реальным способом изменить конфликтную ситуацию, единственной реакцией, подменяющей собой все другие типы, оказывается суицид как способ самоустранения от всякой деятельности.

Нами представлен сам механизм формирования внутри личности суицидальной направленности.

*Собственно суицидальное поведение* – «любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни». Внутреннее суицидальное поведение включает в себя суицидальные мысли, представления, переживания, а также суицидальные

тенденции, среди которых можно выделить замыслы и намерения. Практически целесообразно пользоваться тремя ступенями из этой шкалы:

Пассивные суицидальные мысли характеризуются представлениями, фантазиями на тему своей смерти, но не на тему лишения себя жизни как самопроизвольного действия («хорошо бы умереть», «заснуть и не проснуться» и т.п.).

*Суицидальные замыслы* – это активная форма проявления суицидальности, т.е. тенденция к самоубийству, глубина которой нарастает по мере разработки плана ее реализации. Продумываются способы, время и место самоубийства.

*Суицидальные намерения* предполагают присоединение к замыслу решения и волевого компонента, побуждающего к непосредственному переходу во внешнее поведение.

Период от возникновения суицидальных мыслей до попыток их реализации традиционно называется *пресуицидальным* (пресуицидом).

Длительность его может исчисляться минутами (острый пресуицид) или месяцами (хронический пресуицид). В случаях продолжительного пресуицида процесс развития внутренних форм суицидального поведения отчетливо проходит описанные выше этапы. Однако эта последовательность обнаруживается далеко не всегда. При острых пресуицидах можно наблюдать появление суицидальных замыслов и намерений сразу же. Внешние формы суицидального поведения включают в себя суицидальные попытки и завершённые суициды. *Суицидальная попытка* – это целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившееся смертью. Она в своем развитии проходит две фазы обратимая и необратимая.

Исходя из суицидальной попытки и ее фаз, можно в каждом конкретном случае решить вопрос, имел ли место переход от суицидальных тенденций к покушению на самоубийство.

В соответствии со всем вышеизложенным, суицид можно рассматривать как действие, подчиненное конкретной цели покончить с собой, но включенное в более широкую систему предметной деятельности с соответствующим ей мотивом.

*Суицидальное поведение* – понятие более широкое и помимо суицида включает в себя суицидальные покушения, попытки и проявления.

К покушениям относят все суицидальные акты, не завершившиеся летально по причине, не зависящей от суицидента (обрыв веревки, своевременно проведенные реанимационные мероприятия и т.д.). Суицидальными попытками считают демонстративно-установочные действия, при которых суицидент чаще всего знает о безопасности применяемого им при попытке акта. К суицидальным проявлениям относят мысли, высказывания, намеки, не сопровождающиеся, однако, какими-либо действиями, направленными на лишение себя жизни.

Подростковые суициды имеют свою типологию. Она различается в зависимости от степени дезадаптации и мотивов суицидального

поведения. Профилактическая работа должна строиться соответственно при выяснении типа и характера дезадаптирующего фактора.

Таким образом, из всего сказанного можно сделать вывод о том, что суицид есть «следствие социально-психологической дезадаптации личности подростка в условиях переживаемого микросоциального конфликта».

### **Литература**

**1. Отчет** Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии имени Сербского г. Москва. 11 октября 2011. : электронный ресурс. – Режим доступа: <[www.interfax.ru](http://www.interfax.ru)>. Загол. с экрана. – Язык рус. **2. Подростковые** игры со смертью // Краснодарские Известия. – 17 октября 2011. – С. 3. **3. Адамова Л. И.** Профилактика суицидального поведения. О мерах профилактики суицида среди детей и подростков. Письмо Минобразования России от 26. 01. 2000 № 22-06-86. **4. Суицид – общие теории и предотвращение.** Alan L. Berman (перевод К. Брежнева ([konst@nicol.ru](mailto:konst@nicol.ru)) Оригинальный текст "Suicide", Microsoft® Encarta® 98 Encyclopedia.

#### **Хачетурьян Е. А. Соціально-психологічна дезадаптація підлітків як чинник ризику суїциду**

У статті розкрита актуальна проблема сучасного суспільства – підлітковий суїцид. Дана психологічна характеристика цього вікового періоду. Приведені статистичні дані з даного питання в Росії та Краснодарському краю.

*Ключові слова:* підліток, сім'я, профілактика, суїцид, конфлікт, дезадаптація, конформність.

#### **Хачетурьян Е. А. Социально-психологическая дезадаптация подростков как фактор риска суицида**

В статье раскрыта актуальная проблема современного общества – подростковый суицид. Представлена психологическая характеристика этого возрастного периода. Приведены статистические данные по данному вопросу в рамках России и Краснодарского края.

*Ключевые слова:* подросток, семья, профилактика, суицид, конфликт, дезадаптация, конформность.

#### **Hacheturjan E. A. Socially-psychological feebleness teenagers as risk factor of the suicide**

The summary: in article the actual problem of a modern society – a teenage suicide is opened. The psychological characteristic of the given age period is presented. The statistical data on this point in question within the limits of Russia and Krasnodar territory is cited.

*Keywords:* the teenager, a family, preventive maintenance, a suicide, the conflict, feebleness, imitation.

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ**

УДК [37.013.42:343.261-053.2](477)

**О. Л. Караман**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКА СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В УКРАЇНІ**

Наукове обґрунтування соціально-педагогічної роботи як системи в межах нашого дослідження є методологічним прийомом для можливості повного й адекватного модельного її опису як певної цілісності, з одного боку, та як структури за функціональними ознаками її компонентів, з іншого.

Дослідження будь-якого об'єкту або явища як системи вимагає від дослідника використання системного підходу, що є способом відбиття загальної теорії систем у досліджуваному феномені. Незважаючи на досить поширене поняття „система”, до теперішнього часу не існує загальноприйнятого його визначення.

У нашому дослідженні під *системою* (від дав.-гр. *συστημα* – сполучення; ціле, складене з частин) будемо розуміти *множину взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, яка відокремлена від середовища і, водночас, взаємодіє з ним, як ціле* [4, 25].

*Системний підхід* (від англ. *Systems thinking* – системне мислення) будемо трактувати як напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [6, 647].

Використання системного підходу дозволяє нам розглядати систему соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на різних рівнях (підсистемах) та їх ієрархічних зв'язках: макрорівні – держави в цілому, мезорівні – регіону, до якого належить конкретна виховна колонія, мікрорівні – виховної колонії особистості неповнолітнього; а також в межах підсистем, що виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи й уявляють собою функціональні зв'язки – суб'єкт, об'єкт, мета завдання, принципи, функції, зміст, форми, методи, технологія, результат тощо. Крім того, системний підхід дозволяє розглядати соціально-педагогічну роботу як організаційно-управлінську систему – сукупність елементів, що забезпечують організацію, координацію й керівництво дій, спрямованих на нормальне функціонування та досягнення поставлених цілей системи.

Тому метою нашої статті стало дослідження соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими як організаційно-управлінської системи, що володіє внутрішньою структурою й функціями.

Аналіз функціонування пенітенціарної системи України дозволяє нам стверджувати, що в державі вже склалася організаційно-управлінська система соціально-педагогічної роботи із засудженими, зокрема, неповнолітніми. До основних її компонентів (підсистем) належать:

- система органів влади, що координують соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному й локальному рівнях;
- система установ (пенітенціарних закладів) для неповнолітніх засуджених, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими;
- нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими;
- система освітніх закладів, що готують персонал для роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах; науковців для дослідження пенітенціарних проблем;
- система державних і недержавних органів, установ і організацій, що взаємодіють з пенітенціарними закладами у здійсненні соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими;
- міжнародні й вітчизняні проекти, програми, що реалізуються в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми засудженими на всіх рівнях.

Коротко охарактеризуємо кожний з них.

*1. Система органів влади, що координують соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному й локальному рівнях.* Органи та установи виконання покарань утворюють кримінально-виконавчу систему України (КВС України), діяльність якої регламентується Кримінально-виконавчим кодексом України (КВК України), іншими законами України, актами Президента України, Кабінету Міністрів та іншими нормативно-правовими документами. Сучасними дослідниками пенітенціарної системи розмежовуються поняття „система органів і установ виконання покарань” (або „кримінально-виконавча система”) та „пенітенціарна система”. Так, за думкою В. Прусса та Д. Ягунова поняття „пенітенціарна система” ширше за „кримінально-виконавчу систему”, адже крім органів та установ виконання покарань включає сукупність органів державної влади, місцевого самоврядування та громадських інституцій, об’єднаних на інтегрально-функціональних засадах навколо центрального органу пенітенціарного управління [5, 7 – 8].

*Державним* органом, на який покладається завдання щодо здійснення єдиної державної політики у сфері виконання кримінальних покарань, є Державна кримінально-виконавча служба України (ДКВС України).

Центральним органом виконавчої влади з питань виконання покарань є Державна пенітенціарна служба України (ДПтС України),

діяльність якої спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України через Міністра юстиції України, входить до системи органів виконавчої влади і забезпечує реалізацію державної політики у сфері виконання кримінальних покарань.

Відповідно „Положення про Державну пенітенціарну службу України”, затвердженого Указом Президента України від 6 квітня 2011 року № 394/2011, ДПтС України:

- організовує проведення соціально-виховної та психологічної роботи з особами, які відбувають покарання, залучає до її проведення представників релігійних і благодійних організацій, об'єднань громадян, творчих спілок, окремих осіб;

- сприяє спостережним комісіям та об'єднанням громадян у здійсненні громадського контролю за дотриманням прав засуджених під час виконання кримінальних покарань;

- організовує у взаємодії з Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України професійно-технічне і загальноосвітнє навчання засуджених та надання освітніх послуг особам, узятим під варту;

- взаємодіє з органами державної влади, органами місцевого самоврядування та об'єднаннями громадян щодо підготовки засуджених до звільнення з установ виконання покарань;

- здійснює добір кадрів в апарат ДПтС України та на керівні посади в органах і установах, що належать до сфери її управління, формує кадровий резерв на відповідні посади, організовує роботу з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу апарату ДПтС України, органів і установ, що належать до сфери її управління;

- організовує проведення наукових досліджень, дослідно-конструкторських і проектно-технологічних робіт тощо.

До структури центрального органу ДПтС України входять такі основні підрозділи та служби, які безпосередньо координують, розробляють напрями, зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, це:

- Департамент кримінально-виконавчої інспекції та соціально-психологічної роботи із засудженими;
- Відділ у зв'язках із засобами масової інформації, громадськістю та міжнародного співробітництва;
- Наукова рада.

Територіальними органами управління ДПтС України є управління Державної пенітенціарної служби України в Автономній Республіці Крим, областях, містах Києві та Севастополі, які утворюються для забезпечення виконання завдань ДКВС України.

Тому на *регіональному* рівні створюються відповідні відділи кримінально-виконавчих інспекцій та соціально-психологічної (виховної)



та соціально-психологічної) роботи в управліннях ДПтС України в Автономній Республіці Крим, областях, містах Києві та Севастополі.

На *локальному* рівні (рівні виховної колонії) утворюється відділ (група) соціально-виховної та психологічної роботи, до складу якого входять заступник начальника колонії з соціально-виховної та психологічної роботи, начальники відділень соціально-психологічної служби, інспектори, інструктори, психологи, старші вихователі, вихователі, педагогічні колективи загальноосвітньої школи та професійного ліцею (ПТУ).

Відповідно до КВК України у колоніях здійснюється загальноосвітнє й професійно-технічне навчання; проводиться моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання засуджених, реалізуються програми диференційованого виховного впливу на засуджених „Освіта”, „Професія”, „Знайте свої права та обов’язки”, „Духовне відродження”, „Творчість”, „Фізкультура і спорт”, „Подолання алкогольної залежності”, „Подолання наркотичної залежності”, „Повернення” тощо. Соціально-виховна робота із засудженими організовується в індивідуальних, групових і масових формах на основі психолого-педагогічних принципів і методів.

*2. Система установ (пенітенціарних закладів) для неповнолітніх засуджених, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими.* До системи установ виконання покарань в Україні належать: арештні доми, виправні центри, виправні колонії (у тому числі слідчі ізолятори), виховні колонії для неповнолітніх засуджених.

Виховні колонії (або спеціальні виховні установи) відповідно до ст. 19 КВК України виконують покарання у виді позбавлення волі на певний строк стосовно засуджених неповнолітніх. Вони не поділяються на види за рівнями безпеки. Станом на 1 січня 2012 року в Україні функціонує 8 виховних колоній для неповнолітніх, у яких відбувають покарання 1329 осіб.

*3. Нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.* Нормативно-правова база щодо неповнолітніх засуджених в Україні представлена дуже потужним арсеналом міжнародних і вітчизняних документів, тому окреслимо виключно ту її частину, яка безпосередньо стосується організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України. До неї належать: Кримінально-виконавчий кодекс України (2003 р., набув чинності з 2004 р.), Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх (1995 р.), Положення про умови навчання та отримання базової та повної загальної середньої освіти особами, засудженими до позбавлення волі, у загальноосвітніх навчальних закладах при установах кримінально-виконавчої системи (2002 р.), Положення про навчальний центр при установі виконання покарань (2004 р.), Про створення

навчальних центрів при установах виконання покарань (2005 р.), Положення про педагогічну раду виховної колонії та Типове положення про батьківський комітет при виховній колонії (2004 р.), Положення про спостережні комісії та піклувальні ради при спеціальних виховних установах (2004 р.), Положення про відділення соціально-психологічної служби установи виконання покарань (2000 р.), Положення про методично-виховну раду установи виконання покарань (2000 р.), Положення про відділення карантину, діагностики та розподілу засуджених установи виконання покарань (2000 р.), Положення про психологічну службу установи виконання покарань (2000 р.), Положення про психолога установи виконання покарань та слідчого ізолятора (2007 р.), Положення про порядок реалізації у виправних і виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі (2004), Порядок взаємодії органів і установ виконання покарань, територіальних органів внутрішніх справ, органів праці та соціального захисту населення, центрів зайнятості щодо надання особам, які можуть бути звільнені від відбування покарання та відбули покарання, допомоги в трудовому і побутовому влаштуванні, соціальній адаптації (2009 р.), Порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах (2006 р.); Порядок взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і установ виконання покарань щодо забезпечення соціального обслуговування дітей та молоді, які звільняються з установ виконання покарань (2010 р.), Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін (2003 р.) та інші.

Як бачимо, нормативно-правова база щодо соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими є досить ґрунтовною, адже охоплює всі аспекти її організації: напрями соціально-виховної та психологічної роботи, диференційований виховний вплив на засуджених та організацію корисного дозвілля, освіту засуджених, підготовку до соціально-нормативного життя в суспільстві після звільнення, участь батьків у вихованні засуджених, надання комплексної соціально-педагогічної допомоги неповнолітнім органами виконавчої влади та місцевого самоврядування, центрами соціальної адаптації, службами у справах дітей, ЦСССДМ, піклувальними радами, спостережними комісіями, органами соціального захисту населення, органами охорони здоров'я, внутрішніх справ, центрами зайнятості населення, установами нічного або тимчасового перебування звільнених осіб, громадськими й релігійними організаціями тощо.

Порівняльний аналіз вітчизняної нормативно-правової бази з основними положеннями міжнародних документів, що ратифіковані Україною і є частиною національного законодавства, показав, що чинне законодавство України максимально наближене і відповідає міжнародним стандартам у галузі призначення і відбування покарань

неповнолітніми, передбачає необхідні умови для виправлення і ресоціалізації неповнолітніх засуджених. Проте поки що повністю не вдається впровадити основну вимогу ст. 60 Мінімальних стандартних правил ООН, що стосуються виконання правосуддя щодо неповнолітніх, де передбачено, що умови, які створюються у відповідних закладах (виховних колоніях) повинні мати на меті зводити до мінімуму ті розходження між життям у в'язниці і життям на волі, які зменшують у засуджених почуття відповідальності і свідомості людської гідності.

4. Система освітніх закладів, що готують персонал для роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах; науковців для дослідження пенітенціарних проблем. В Україні вже склалася система підготовки фахівців до роботи в пенітенціарних закладах за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями: кваліфікований робітник – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр.

За освітньо-кваліфікаційним рівнем „кваліфікований робітник” працівники Державної пенітенціарної служби України проходять курсове навчання з первинної професійної підготовки та підвищення кваліфікації в Білоцерківському та Дніпродзержинському училищах професійної підготовки персоналу ДПтС України. Серед них наступні категорії: Молодші інспектори, Начальники відділень СПС УВП, СІЗО, Психологи УВП, СІЗО, Чергові помічники начальників УВП, Середній і старший начальницький склад відділів охорони КВУ, Працівники КВІ, Чергові помічники начальників СІЗО, Заступники начальників УВП, СІЗО з соціально-виховної та психологічної роботи, Заступники начальників виправних колоній з виробництва, Працівники відділів (груп, старших інспекторів) по контролю за виконанням судових рішень КВУ та СІЗО, Персонал підрозділів по роботі з особовим складом органів і установ виконання покарань, СІЗО, Начальники планово-економічних відділів (головних економістів) кримінально-виконавчих установ ДКВС України, Працівники бухгалтерій (фінансових відділів, відділень) кримінально-виконавчих установ, спеціальних виховних установ, слідчих ізоляторів ДКВС України, Працівники виробничих підрозділів кримінально-виконавчих установ ДКВС України.

Підготовку фахівців для Державної пенітенціарної служби України з вищою освітою за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр” здійснюють:

- Чернігівський юридичний коледж ДПтС України (м. Чернігів) за напрямами підготовки (спеціальностями) „Правоохоронна діяльність”, „Право”;
- Інститут кримінально-виконавчої служби у складі Національної академії внутрішніх справ (м. Київ) за напрямами підготовки (спеціальностями) „Право” („Правознавство”), „Психологія”;
- Національний університет „Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого” (м. Харків) за напрямом підготовки (спеціальністю) „Правознавство”;

- *Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна* (м. Харків) за напрямами підготовки (спеціальностями) „Психологія”, „Соціальна робота”;

- *Луганський національний університет імені Тараса Шевченка* за напрямами підготовки (спеціальностями) „Соціальна робота”, „Соціальна педагогіка”.

Другим напрямом діяльності вищих навчальних закладів є підготовка наукових кадрів в аспірантурі та докторантурі для науково-дослідної роботи з актуальних проблем пенітенціарної системи.

Усе більше усвідомлюючи велике значення наукових досліджень у реформуванні пенітенціарної системи, українські вчені вже створили дисертаційну базу, проте поки що, в основному, зі спеціальності 12.00.08 „Кримінальне право та криминологія; кримінально-виконавче право”. Особливої уваги заслуговують праці Ю. Абросімової „Злочинність неповнолітніх та запобігання їй на регіональному рівні”, О. Бугери „Проблеми використання засобів масової інформації для запобігання злочинів серед неповнолітніх”, В. Бурдіна „Особливості кримінальної відповідальності неповнолітніх в Україні”, Д. Виговського „Кримінальна субкультура в механізмі злочинності неповнолітніх”, Т. Гончар „Неповнолітній як суб’єкт відповідальності за кримінальним правом України”, А. Гусак „Криминологічні аспекти ресоціалізації неповнолітніх, засуджених за вчинення насильницьких злочинів, в умовах позбавлення волі”, О. Дащенко „Умовно-дострокове звільнення від відбування покарання неповнолітніх”, Т. Кальченко „Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні спеціальними органами та установами”, С. Киренка „Проблеми захисту прав неповнолітніх кримінальним законодавством України”, Н. Ковтун „Поняття, система та види додаткових покарань для неповнолітніх за КК України”, С. Корецького „Криминологічна характеристика девіантної поведінки неповнолітніх”, О. Неживець „Забезпечення соціальної та трудової реабілітації осіб, звільнених з місць позбавлення волі”, О. Северин „Застосування до неповнолітніх заходів кримінально-правового характеру, не пов’язаних з позбавленням волі”, А. Ярового „Проблеми соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з виховно-трудова колоній”, О. Яцуна „Особливості кримінального покарання неповнолітніх”.

Хоч і повільно, але починають з’являтися дисертаційні дослідження з *психології* (Н. Греса „Психологічні чинники усвідомлення вини неповнолітніми злочинцями”, Н. Малиш „Соціально-психологічні особливості формування особистості неповнолітніх правопорушників”, О. Павлик „Особливості мотиваційної сфери неповнолітніх правопорушників”, І. Парфанович „Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми”, Л. Ростомова „Особливості переживання провини неповнолітніми, схильними до правопорушень”) та *педагогіки* (С. Бадьора „Проблеми попередження

девіантної поведінки вихованців режимних установ для неповнолітніх в історії вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ ст.)”, П. Вівчар „Особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудовах колоніях”, С. Горенко „Педагогічні умови ресоціалізації неповнолітніх засуджених у закладах пенітенціарної системи”, В. Коваль „Соціалізація неповнолітніх у пенітенціарних установах”, Н. Харченко „Педагогічні особливості мотивації навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи у виховній колонії”, В. Лютий „Соціально-педагогічне забезпечення діяльності кримінально-виконавчої інспекції з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням” та ін.

Подальший розвиток наукових досліджень з пенітенціарної проблематики, на наш погляд, дозволять зробити соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими науково обґрунтованою, методично забезпеченою й системною.

*5. Система державних і недержавних органів, установ і організацій, що взаємодіють з пенітенціарними закладами у здійсненні соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.* Під взаємодією пенітенціарних закладів з державними і недержавними органами, установами й організаціями ми розуміємо організований у відповідності до вимог чинного законодавства, відомчих і міжвідомчих нормативних актів процес ділового співробітництва (погоджених або спільних дій), спрямований на досягнення мети ресоціалізації неповнолітніх засуджених у соціально-педагогічній роботі [1]. До системи таких органів, установ і організацій на державному й регіональному рівнях сьогодні належать: *суд* (виголошує вирок; допомагає у вивченні особи засудженого, причин та умов вчиненого злочину; отримує від ДПтС України інформацію про місце відбування покарання неповнолітнім), *прокуратура* (здійснює нагляд за додержанням в колонії законності при виконанні судових рішень у кримінальних справах), *органи внутрішніх справ, праці та соціального захисту населення, центри зайнятості населення* (співпрацюють з колоніями з питань підготовки засуджених до звільнення та надання допомоги в трудовому та побутовому влаштуванні особам, які звільняються з місць позбавлення волі, а також їх соціальної адаптації), *центри соціальної адаптації* (надають звільненим особам соціальні послуги та сприяють в отриманні іншої допомоги з урахуванням індивідуальних потреб), *спостережні комісії та піклувальні ради* при виховних колоніях (організують громадський контроль за дотриманням прав і законних інтересів засуджених та осіб, звільнених від відбування покарання, та здійсненням соціального патронажу), *служби у справах дітей* при виконавчих комітетах районних (міських) рад (здійснюють контроль за умовами утримання і виховання неповнолітніх у виховних колоніях; звертаються у разі порушення прав та інтересів неповнолітніх, а також з питань побутового та

працевлаштування, іншої допомоги до відповідних органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ та організацій незалежно від форми власності), *засоби масової інформації* (висвітлюють усі аспекти діяльності органів державної влади, в тому числі й тих, які виконують кримінальні покарання, щодо неповнолітніх засуджених), *підприємства різних форм власності* (допомагають в отриманні прибутку від господарювання для забезпечення діяльності як колонії, так і неповнолітнього), *центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді* (здійснюють соціально-педагогічну роботу з дітьми в колонії, надають персоналу колонії методичну допомогу, забезпечують соціальну адаптацію дітей та молоді після звільнення; залучають до соціального патронажу дітей та молоді об'єднання громадян, підприємства, установи, організації незалежно від форми власності, у тому числі благодійні, а також волонтерів та окремих громадян), *громадські організації, волонтери, окремі громадяни* (здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими в колоніях та після звільнення з неї, благочинну діяльність тощо), *релігійні організації* (проводять богослужіння, обряди, бесіди тощо), *регіональні центри оцінювання якості освіти* (здійснюють зовнішнє незалежне оцінювання знань випускників шкіл для вступу у вищі навчальні заклади), *вищі навчальні заклади* (надають вищу освіту засудженим; здійснюють підготовку персоналу до роботи з неповнолітніми засудженими, наукові дослідження; надають персоналу колонії методичну допомогу). Названі суб'єкти соціально-педагогічної роботи повинні створювати в регіоні (оскільки виховні колонії існують по одній в області) та громаді соціально-педагогічний простір (середовище) на основі спільних дій, програм, проектів задля досягнення мети ресоціалізації. На жаль, практика свідчить про фрагментарні випадки такої взаємодії, які трапляються тільки під час цілеспрямованих наукових досліджень або міжнародних і вітчизняних соціально-педагогічних проектів.

*б. Міжнародні й вітчизняні проекти, програми, що реалізуються в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми засудженими на всіх рівнях.* Після вступу України в 1995 році в Раду Європи та оцінкою європейськими експертами тюремної системи України з конкретними рекомендаціями щодо подальшого її реформування, у державі розпочалася системна реформа: у 1998 році був утворений автономний орган – Державний департамент України з питань виконання покарань (з 2010 року – Державна пенітенціарна служба України), у 2001 та 2003 роках були прийняті нові Кримінальний та Кримінально-виконавчий кодекси України відповідно. У цей же час почалося реформування діяльності установ виконання покарання, у тому числі виховних колоній, на основі впровадження міжнародних та вітчизняних проектів і програм за підтримкою міжнародних і європейських організацій.

Наймасштабнішими з них стали: Проекти „Сприяння реформуванню пенітенціарної системи в Україні” та „Верховенство

*права*”, що здійснюються з 2001 року по теперішній час за фінансовою підтримкою Міжнародного фонду „Відродження” (МФВ), який входить до мережі фондаций Інституту Відкритого Суспільства, заснованого Джорджем Соросом; Швейцарсько-український проект „Підтримка тюремної (пенітенціарної) реформи в Україні”, що здійснювався з 1 серпня 2009 року до 31 січня 2012 року за фінансової підтримки Швейцарської Конфедерації, Проект „Підтримка тюремної (пенітенціарної) реформи в Україні”, розрахований на період з 1 жовтня 2011 до 31 березня 2013 року і фінансується Міжнародною агенцією розвитку співробітництва Швеції (SIDA); *програми відновного правосуддя*, що впроваджуються з 2003 року по теперішній час за підтримки Європейської Комісії, Інституту сталих спільнот (USAID), посольства Великобританії в Україні, Швейцарського бюро співробітництва, ЮНІСЕФ та МФВ; Проекти „Сприяння громадським ініціативам щодо гуманізації кримінального та кримінально-виконавчого законодавства України”, „Кримінальні покарання в Україні”, „Тюремний портал”, „Правова допомога засудженим”, „Створення національної системи запобігання катуванням та поганому поводженню в Україні”, „Мережа дитячих правозахисних центрів”, „Підтримка реформи системи кримінальної юстиції України: впровадження прийомів медіації в діяльність органів прокуратури”, що виконуються з 1997 по теперішній час за фінансовою підтримкою МФВ, Фонду підтримки демократії Посольства США в Україні, Європейської Комісії, Міжнародного товариства прав людини, українських благодійних організацій та ін.; Проект „Захист дитини”, який тривав з 2006 по 2010 рік, за підтримкою Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ); Проект „Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах”, що здійснювався з 1 січня 2010 року до 31 грудня 2012 року за фінансовою підтримкою Міністерства освіти і науки України та інші [3].

Взагалі, на сьогодні Державна пенітенціарна служба України підтримує міжнародні зв'язки з різними інституціями 36 країн світу та органами таких міжнародних організацій, як ООН та Рада Європи [2].

Основними виконавцями проектів стали: Державна пенітенціарна служба України, установи виконання покарань, Український Центр Порозуміння, Асоціація груп медіації України, громадські та благодійні організації, училища професійної підготовки персоналу ДКВС, вищі навчальні заклади та інші.

У межах цих проектів було впроваджено більше 300 підпроектів і програм, основні з яких, що безпосередньо стосуються реформування діяльності виховних колоній для неповнолітніх.

Як бачимо, за 10 років після прийняття нових КК і КВК України, спільними діями України та міжнародного товариства було зроблено чимало кроків для запровадження і розвитку міжнародної пенітенціарної доктрини в Україні, зокрема, стосовно неповнолітніх: проектами

соціально-педагогічного змісту було охоплено всі виховні колонії і неповнолітні засуджені на всіх етапах ресоціалізації: допенітенціарному (досудовому та судовому), пенітенціарному та постпенітенціарному за участю персоналу виховних колоній, органів влади, громадськості, навчальних закладів тощо, а також персонал виховних колоній під час проектів, спрямованих на їх підготовку до роботи з неповнолітніми засудженими.

Таким чином, вивчення й аналіз сучасного стану організаційно-управлінської системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному та локальному рівнях показали, що така система вже склалася в Україні і містить наступні основні компоненти (підсистеми): система органів влади, що координують соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному й локальному рівнях; система установ (пенітенціарних закладів) для неповнолітніх засуджених, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими; нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; система освітніх закладів, що готують персонал для роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах, науковців для дослідження пенітенціарних проблем; система державних і недержавних органів, установ і організацій, що взаємодіють з пенітенціарними закладами у здійсненні соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; міжнародні й вітчизняні проекти, програми, що реалізуються в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми засудженими на всіх рівнях. Разом з тим, під час дослідження було виявлено проблемне поле соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні: декларативний характер положень нормативних документів у частині організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах; відносна закритість пенітенціарних закладів для суспільства; повільний розвиток наукових досліджень пенітенціарних проблем у галузі „Педагогічні науки”; фрагментарний характер взаємодії державних і недержавних органів, установ і організацій з пенітенціарними закладами у здійсненні соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; недостатнє методичне забезпечення змісту і технологій соціально-педагогічної роботи та диференційованого впливу на засуджених тощо. У цілому ж система існує і потребує свого вдосконалення шляхом уведення або корекції цільових, організаційно-координуючих і змістовних компонентів. Тому предметом нашої подальшої роботи в цьому напрямку буде розробка й вдосконалення змісту й навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими як в умовах університетської освіти, так і професійної діяльності персоналу органів та установ, що належать до сфери управління ДПтС України.



### **Література**

- 1. Гречанюк С. К.** Організаційно-правові засади взаємодії кримінально-виконавчих установ з державними органами та недержавними організаціями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.07 „Теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право” / С. К. Гречанюк. – Націон. академія держ. податкової служби України. – Ірпінь, 2006. – 20 с.
- 2. Загальна характеристика Державної пенітенціарної служби України :** електронний ресурс. – Режим доступу: <<http://www.kvs.gov.ua/>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 3. Міжнародний фонд «Відродження».** Проекти : електронний ресурс. – Режим доступу: <<http://www.irf.ua/>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 4. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П.** Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 320 с.
- 5. Прусс В. М., Ягунов Д. В.** Пенітенціарна система України : монографія / В. М. Прусс, Д. В. Ягунов. – Одеса : Фенікс, 2006. – 252 с.
- 6. Философский энциклопедический словарь /** Редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

#### **Караман О. Л. Організаційно-управлінська система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні**

У статті розкрито сучасний стан організаційно-управлінської системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному та локальному рівнях.

*Ключові слова:* система, соціально-педагогічна робота, неповнолітні засуджені.

#### **Караман Е. Л. Организационно-управленческая система социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в Украине**

В статье раскрыто современное состояние организационно-управленческой системы социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными на государственном, региональном и локальном уровнях.

*Ключевые слова:* система, социально-педагогическая работа, несовершеннолетние осужденные.

#### **Karaman O. L. Organizational-managerial system of social and pedagogical work with juvenile criminals in Ukraine**

The article discloses the current state of organizational-administrative system of socio-pedagogical work with juvenile prisoners at the state, regional and local levels.

*Key words:* system, social and pedagogical work, juvenile criminals.

УДК 37.015.31:343.81

**Н. П. Краснова**

### **ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИПРАВНОМУ ЗАКЛАДІ**

У розвинутих соціальних системах, до яких певною мірою належить і Україна, політичні та адміністративні діячі звертаються по допомогу до соціального працівника, соціального педагога кожний раз, коли проблема, котра стоїть перед ними не може бути ефективно розрішена політичними або адміністративними методами, однак може стати предметом впливу технологій соціальної, соціально-педагогічної роботи. Виходячи з цього, можна стверджувати, що соціально-педагогічна робота у пенітенціарних закладах знаходиться на початковій стадії розвитку.

У залежності від об'єкту соціально-педагогічної роботи, його стану, характеру вирішення завдань та політико-соціального закладу пріоритетними можуть бути різні елементи соціально-педагогічної діяльності: дослідження, соціальний захист, навчання та виховання, прогнозування, планування та інше.

Особливістю соціально-виховної роботи у виправному закладі є те, що вона здійснюється колективним об'єктом – всіма співробітниками цього закладу. Необхідність концентрації зусиль суб'єктів виховної роботи, оптимізації їх діяльності, визначення виховних алгоритмів становить завдання технологізації всього виправного процесу, інакше – розробку соціально-педагогічних технологій, які спрямовані на забезпечення ефективного виправлення засуджених [5].

Проблеми соціально-педагогічної роботи у пенітенціарній сфері у вітчизняній літературі розроблені недостатньо. В більше або меншому ступені питання цієї теми розроблені у дослідженнях суміжних дисциплін (Г. Аванесов, В. Дуюнова, В. Лункова). Проблемами соціалізації та ресоціалізації засуджених займалися М. Садовніков, М. Стурова, Д. Ягунов, розкриттю соціально-педагогічної роботи у пенітенціарній системі присвятили свої дослідження А. Капська, В. Кривуша, Л. Мардахаєв.

Незважаючи на це, на нашу думку, аспект інформаційно-аналітичного забезпечення виховного процесу у пенітенціарному закладі недостатньо розкритий у науковій літературі, що й стало метою нашої статті.

Інформаційне забезпечення виховного процесу виправлення засуджених проводиться таким чином.

**Інформація** (від лат. *information* – роз'яснення) – відомості, які передаються однією людиною іншій усним, письмовим або яким-небудь іншим способом, а також сам процес передачі або отримання цих відомостей. Інформація грає велику роль в різних галузях науки та

практики. Важливе значення має інформація і в пенітенціарній педагогіці [6].

Ефективність виховного процесу у виправних установах значною мірою залежить від його інформаційного забезпечення.

Під **інформаційним забезпеченням виховного процесу** слід розуміти сукупність відомостей про події, ситуацію і факти, що характеризують як виховний процес в цілому, так і відомості про групи, колективи і особистість, зокрема, засуджених.

При цьому інформаційне забезпечення розуміється не як проста сума відомостей, а цілком визначений, приведений у порядок об'єм необхідних знань, пропущений через відповідні аналітичні центри, очищений від другорядного, наносного і випадкового, осмислений і усвідомлений, такий, що характеризує тенденції й шляхи розвитку кримінально-виконавчої системи.

Інформація повинна не тільки збиратися тими або іншими способами, але і відповідним чином накопичуватися, оброблятися і в потрібний момент видаватися співробітникам виправної установи.

При організації виховного процесу необхідно мати інформацію про суб'єкт цього процесу, його об'єкт, умови, в яких він протікає, і про його результати.

Відповідно цьому інформацію умовно можна розділити на п'ять блоків.

**I. Інформація про суб'єкта виховного процесу** включає:

1) зведення про штатну чисельність безпосередніх вихователів (начальників загону), а також дані про додаткові сили вихователів (резерві) з числа співробітників установи і громадськості;

2) дані про структуру колективу співробітників і його якісний стан, як в цілому, так і на рівні окремих його підструктур (колективу відділу соціально-виховної та психологічної роботи, виробничих відділів тощо);

3) відомості про саму діяльність вихователів і осіб, що привертаються до виховної роботи з числа співробітників даної установи, а також представників шефських організацій громадськості, священнослужителів тощо;

4) відомості про взаємодію всіх співробітників колонії з питань виправлення засуджених.

Джерелами інформації тут виступають відомості про штатний розклад співробітників підрозділу, списки членів ради вихователів, методичної ради колонії, особисті плани самоосвіти співробітників.

**II. Інформація про об'єкт виховного процесу** повинна містити: відомості про особу і групи засуджених (соціально-демографічні, кримінально-правові, кримінологічні, психолого-педагогічні характеристики). Це необхідно для організації індивідуальних, групових і масових виховних заходів.

Вся ця інформація поступає з самих різних джерел: особистих справ засуджених, спостережень за їх поведінкою і діяльністю,

відомостей, що отримуються в результаті індивідуальних, групових і колективних бесід з ними тощо.

**III. Інформація про організацію процесу виправлення засуджених** містить в собі:

1) відомості про проведення масових, групових, індивідуальних виховних заходів щодо основних напрямів виховання: трудового, етичного, естетичного, правового, фізичного;

2) дані по реалізації виховного потенціалу основних засобів виправлення засуджених;

3) відомості про керівництво суспільними формуваннями засуджених і їх функціонування.

**IV. Інформація про умови організації процесу виправлення засуджених** включає:

1) відомості про місце і район дислокації установи, його найближче соціальне оточення;

2) зведення про матеріально-технічне забезпечення процесу виправлення засуджених;

3) відомості про морально-психологічний клімат у пенітенціарному закладі, про соціально-педагогічне середовище в колонії тощо.

Джерелами інформації даного блоку є: акти інспекторських перевірок і пропозицій, протоколи нарад керівництва, протоколи засідань методично-виховної ради та ін.

**V. Інформація про результати процесу виправлення засуджених** включає відомості про рецидивну злочинність, про поведінку і діяльність засуджених після звільнення.

Джерелами інформації в даному випадку є: відомості (довідки) про досвід і стан масової виховної роботи, акти інспекторських перевірок, книги обліку виховних заходів, матеріали стінного друку, розклади занять із засудженими, щоденники самовиховання [4].

Інформацію можна також класифікувати на зовнішню інформаційну, внутрішню управлінську, внутрішню поінформовану, що управляє, зовнішню.

**Зовнішня інформація, що управляє (командна)**, – це норми кримінально-виконавчого законодавства, законодавчі акти, що регламентують виконання покарання і процес виправлення засуджених; ухвали та вирішення органів суду і прокуратури; накази, розпорядження, інструкції вищестоящих відомчих органів. Ними регулюється і конкретизується виконання покарання, виправлення засуджених, а також практична діяльність співробітників.

**Зовнішня інформаційна інформація** є відомостями, використовуваними вихователями при здійсненні процесу виправлення засуджених. До неї відносяться всі види зв'язку з громадськістю, родичами засуджених, повідомлення співробітників інших відділів і служб.

До *внутрішньої інформації, що управляє*, відносять розпорядження, вказівки і вимоги співробітників, які звернені безпосередньо до засуджених по дотриманню ними розпорядку дня, режиму, дисципліни, викорінюванню шкідливих звичок тощо.

*Внутрішня поінформована інформація* – це особисті спостереження співробітників за поведінкою того або іншого засудженого, матеріали індивідуальних бесід, матеріали засідань ради вихователів загону, виступи засуджених на загальних зборах, інформація про характер взаємин і спілкування між засудженими та змістом їх діяльності.

Особливий вид інформації представляють різні норми, розпорядження, рекомендації, які доводяться до суб'єкта виховання з метою встановлення певних меж, рамок, в яких повинен організовуватися і здійснюватися процес виправлення. Тобто мова йде про певний алгоритм цього процесу. Ця інформація ретельно збирається, узагальнюється і доводиться до кожного суб'єкта даного процесу, оскільки вона складає його основу – саме відповідно до неї визначаються види виховання: трудове, етичне, правове, естетичне та інші.

Інформація повинна бути чітко засвоєна адміністрацією і співробітниками установи, вона виступає у вигляді єдиних режимно-педагогічних вимог, що пред'являються до засуджених.

Кожна режимно-педагогічна вимога, окремий алгоритм дій повинні бути в повному об'ємі забезпечені інформацією, для чого необхідні накопичувачі, банки такої інформації. Ці банки інформації необхідно створювати, класифікуючи їх відповідно до цільового призначення, піклуючись про постійне поповнення і оновлення даних, про швидке відтворення і готовність до використання. Тут необхідну допомогу можуть надати комп'ютери, в пам'ять яких можна закласти необмежену кількість інформації пошуково-інформаційного характеру, алгоритми дій при тій або іншій події (як що носить надзвичайний характер, так і ті, що щоденно повторюється в буденному житті), варіантність дій у нештатних ситуаціях (особливо в поведінці засуджених). Створення подібної системи інформації є перспективним напрямом. Накопичення, зберігання і керівництво інформаційними потоками повинні бути у веденні адміністрації і соціально-психологічної служби пенітенціарного закладу [3].

Інформація повинна відповідати **ряду встановлених вимог**.

Інформація повинна бути *об'єктивною і достовірною*, факти, які в ній повідомляються, повинні бути типовими для даного явища, точними і безперечними. Недостовірна інформація призводить до конфліктів, негативних взаємин і навіть масових безладів.

Кожному співробітникові дуже важливо уміти відрізнити правду від явної брехні, щоб не допустити помилок в аналізі інформації. При оцінці об'єктивності і достовірності інформації важливими є суб'єктивні якості вихователя: рівень його загального розвитку й освіти, професіоналізм, досвід роботи, вміння бути об'єктивним і справедливим.

**Оптимальність інформації** означає, що за своїм обсягом вона повинна бути не зайвою, але і не малою. Якщо інформація надмірна, то це ускладнює процес її збору, обробки і аналізу. У цих випадках витрачається багато сил і зайвого часу.

Одна з вимог до інформації – це **своєчасність і оперативність**. В умовах роботи із засудженими оперативна обстановка в загоні і колонії може змінюватися щогодини. Кожному співробітникові заздалегідь потрібно розробити надійну систему отримання своєчасної інформації про полягання режиму і дисципліни в загоні і колонії, настройках окремих засуджених, особливо схильних до втечі, хуліганських проявів, вживання спиртних напоїв і наркотиків, гра в карти. У цих цілях слід використовувати допомогу членів самодіяльних організацій засуджених, які встали на шлях виправлення, начальників відділень СПС, оперативних працівників.

**Безперервність і системність** інформації повинні забезпечити вивчення об'єкт в динаміці. У зв'язку з цим особливого значення набувають питання вірної організації взаємодії співробітників всіх відділів, частин і служб колонії.

Необхідна вимога, що пред'являється до інформації, – її **корисність і цінність**.

Всяке повідомлення, що містить в собі зведення про об'єкт виховання, є тим цінніше, чим більше воно зменшує ступінь невизначеності знань про нього і чим швидше ці відомості можуть бути отримані.

Під корисністю інформації розуміється змістовність того або іншого повідомлення, документа. Важливо уміти відбирати з великого потоку інформації найбільш важливі, цінні відомості, які призведуть до найбільш ефективного процесу виправлення засуджених.

Інформація виявиться корисною в тому випадку, якщо співробітники колонії вірно здійснюватимуть аналітичне забезпечення виховного процесу.

**Аналіз** (від греч. *analysis* – розкладання, розчленовування) – процедура уявного, а часто і реального розчленовування предмету (предметів) або відношення між предметами на частини (ознаки, властивості).

Аналіз фактично неможливий без синтезу і навпаки, тому про аналіз говорять як про синонім дослідження, пізнання. **Педагогічний аналіз** при науковому дослідженні строго орієнтований на методологію, принципи і методи пенітенціарної педагогіки. Педагогічний аналіз будується як коректно здійснюваний процес пізнання якого-небудь педагогічного об'єкту, явища, аспекту на основі наявних педагогічних знань, досвіду і освоєних педагогічних прийомів.

Предметами педагогічного аналізу можуть бути педагогічна система, педагогічний процес, педагогічні закономірності, педагогічна ситуація, педагогічна проблема, педагогічні умови і причини, педагогічні характеристики професійної майстерності, рівень професійно-

педагогічної підготовленості, педагогічна технологія, правова і етична вихованість та ін. [1].

Існує декілька прийомів педагогічного аналізу. **Прийом структурного аналізу** педагогічної реальності рекомендує співробітникам, поєднуючи аналіз з синтезом і виявляючи елементи педагогічної реальності, постійно в думках бачити, як вони складаються в ціле, чи немає порожнеч (пропусків), чи не „притягають” до неї ті елементи, які не належать явищу, що вивчається, і не характеризують саме його якісну своєрідність. Наприклад, якщо аналізується правова культура засудженого, то в її цілісній структурі слід виділити, як основні елементи аналізу, правове утворення, правову вихованість, правову освіту і правову розвиненість.

У значному числі випадків структурний аналіз будується досить стандартно, наприклад, як аналіз педагогічних систем освітнього процесу, правового виховання, професійної підготовки, виправлення і перевиховання та ін. Його структуру утворюють елементи: цілі, завдання, об’єкт, суб’єкт (співробітник, колектив співробітників та ін.), зміст, умови, педагогічні технології, форми організації, контроль, оцінка результатів.

Відносно стандартний і аналіз педагогічних ситуацій, в структурі яких виділяються педагогічні особливості об’єкту і суб’єкту педагогічної роботи, педагогічна взаємодія, педагогічні умови.

**Прийом змістовного аналізу** припускає ретельний розгляд кожного з елементів для його розуміння, з’ясування місця, ролі і його взаємозв’язків з іншими. Наприклад, при аналізі правової освіти засудженого слід піддати вивченню і оцінці знання ним основних правових встановлень, необхідних йому, їх розуміння, навички практичного використання, знання своїх прав, способів їх захисту тощо. Слід перебрати в аналізі все, що відноситься до поняття „Правова освіта”, і розібратися в „наповненні”, змісті, якісній вираженості кожного елементу і аналізованого явища в цілому: що засуджений знає, а що не знає, в якому ступені і як розуміє, що уміє добре, а що – недостатньо та ін.

Конструктивно при аналізі якісних особливостей об’єкту, що вивчається, слід аналітично розділяти рівні його розвитку, наприклад, низький, середній, високий.

**Прийом аналізу педагогічних умов.** Спочатку, як це витікає з описаних вище прийомів, педагогічне явище, що вивчається, розглядається окремо, як деяка цілісність, що має свою внутрішню структуру і змістовні особливості. Але воно завжди „занурене” в середу, має оточення, що впливає на нього, і знаходиться з ним у взаємодії. Це і є умови, які можуть бути позитивними і негативними для явища, що вивчається. Треба завжди виявляти і аналізувати умови, виділяти в них окремі чинники, головні і другорядні, розглядати їх в комплексі причин і наслідків. При аналізі, наприклад, індивідуальної виховної бесіди співробітника із засудженим в числі оцінюваних умов, що визначають її педагогічну ефективність, виступає привід бесіди, факт переслідуваних

співробітником цілей, значущість бесіди для засудженого, обставини (місце, час), в яких вона проходить, авторитет співробітника, який проводить бесіду.

*Прийом причинно-наслідкового аналізу* орієнтований на виявлення причин, наслідком яких виступають особливості (структурні і особливо змістовні) аналізованого явища. Для розробки критеріїв по вдосконаленню виховної роботи, виявлення причин – найважливіше завдання.

Аналітична робота співробітника пенітенціарного закладу даватиме позитивні результати, якщо співробітники колонії оволоділи її прийомами.

При цьому аналітична робота класифікується за масштабом, об'ємом, відрізком часу і основним напрямом.

*За масштабом* аналіз проводиться як в цілому по колонії, так і по загонах, відділеннях і бригадах.

*За об'ємом* аналіз охоплює: всі основні напрями діяльності співробітників; окремі напрями цієї діяльності (стан режиму, трудової і учбової діяльності тощо); приватні питання цієї діяльності (наприклад, аналіз роботи самодіяльних організацій, гласність заохочень і покарань).

*За відрізком часу* аналіз проводиться на місяць, квартал, півріччя, рік або декілька років. В деяких випадках, наприклад при аналізі дисципліни, доцільне проведення оперативного аналізу по декадах.

У кожному конкретному випадку при проведенні аналітичної роботи слід зважати на специфіку аналізованого явища.

Особливе значення для успішного проведення аналітичної роботи має визначення її **основних напрямів**. Систематизація збираної інформації, придбання навичок в застосуванні прийомів її збору, обробки і аналізу, перспективне і комплексне планування, ухвалення оптимальних психолого-педагогічних рішень – все це далеко не повний перелік питань, який цілком залежить від вірного визначення основних напрямів аналітичної роботи. Розглянемо докладніше ці напрями.

#### **1. Аналіз стану виховної роботи:**

а) аналізуються дані про склад засуджених, характер і небезпеку скоюваних ними злочинів, їх вік, наявність колишніх судимостей, терміни покарання, рівень загальноосвітньої і професійно-технічної підготовки, психолого-педагогічні особливості;

б) вивчається особистість засуджених, їх мотивація, відношення до вчиненого злочину, поведінка, характер, схильності, інтереси та інші їх особливості;

в) аналізується ефективність виховних заходів, що проводяться в загоні;

г) вивчається результативність етичного, трудового, правового, естетичного виховання;

д) аналізуються дані про склад членів самодіяльних організацій і ефективність їх роботи;

е) аналізуються результати планування для чіткішої координації зусиль співробітників інших частин і служб.



**2. Аналіз стану режиму відбування покарання:**

- а) систематично аналізуються дані про число порушень, причини їх здійснення, вивчається ефективність вживаних заходів дисциплінарної дії;
- б) вивчається виконання засудженими розпорядку дня, досліджуються причини, що заважають його дотриманню;
- в) у разі вчиненого злочину вивчаються його причини.

**3. Аналіз трудової діяльності:**

- а) аналізується стан виробництва, причини безробіття, показники виробництва, трудового використання;
- б) вивчаються дані про результати трудової діяльності;
- в) вивчається відношення засуджених до людей праці, різних професій, результатам праці тощо.

**4. Аналіз стану навчальної діяльності:**

- а) аналізуються дані про наявність у засуджених того або іншого рівня освіти і спеціальності;
- б) вивчаються відомості про відвідуваність і успішність як в школі, так і в профучилищі;
- в) аналізується ефективність впливу школи і ПТУ на виховну роботу серед засуджених.

**5. Аналіз роботи по залученню громадськості до виправлення засуджених:**

- а) аналізуються дані про число членів ради вихователів, число представників шефських організацій, що беруть участь у виховній роботі;
- б) вивчається і аналізується ефективність всіх заходів, проведених за участю представників громадськості;
- в) аналізується вплив, що надається на того або іншого конкретного засудженого представником громадськості в процесі індивідуального шефства;
- г) вивчається вплив родичів на виправлення засуджених.

**6. Аналіз роботи засуджених, таких, що підлягають звільненню, і їх ресоціалізації:**

- а) аналізуються дані про число засуджених, таких, що підлягають звільненню;
- б) вивчаються питання і можливості засуджених з їх трудового і побутового пристрою після звільнення;
- в) вивчаються матеріали листування з колективами підприємств і установ, де працюватимуть звільнені.

**7. Аналіз результатів рецидивної злочинності:**

- а) аналізуються дані про число осіб, що скоїли злочин після відбування покарання;
- б) вивчаються причини рецидиву, поведінка і діяльність рецидивістів на волі;
- в) вивчаються упущення і недоліки в роботі з конкретними засудженими, такими, що відбувають покарання у пенітенціарному закладі.

Проведення аналітичної роботи по вказаних та іншим напрямам дозволить систематизувати всю інформацію, що поступає, постійно удосконалювати прийоми її збору і обробки, що позитивно позначиться на ефективності виховного процесу [2].

На підставі отриманої інформації і аналітичної роботи співробітники пенітенціарного закладу ухвалюють педагогічні рішення з питань виправлення засуджених. Рішенням є варіант пошуку і вибору шляхів для досягнення позитивного педагогічного результату. У виховному процесі такі рішення в більшій частині виступають у вигляді знайденого варіанту виховної дії на особу, групу або середовище засуджених. Рішення є вірним, якщо воно обґрунтоване, детально і різнобічно продумано.

Існує декілька прийомів ухвалення педагогічного рішення.

**Приєм з'ясування педагогічної проблеми і мети її рішення** полягає у відповіді на питання: у чому ж проблема, що треба вирішити, який кінцевий результат повинен бути досягнутий. З'ясовується (по ходу педагогічного аналізу) стан (рівень розвитку) педагогічного явища, що вивчається, з його плюсами і мінусами, а також те, яким воно повинно стати. Якщо є розбіжність між першим і другим, причому таке, яке бажано усунути, то це свідчить про існування проблеми, що підлягає рішенням. Педагогічна проблема може бути широкою (наприклад, вираженою у вигляді проблеми поліпшення правового виховання, підвищення педагогічної культури), вузькою, локальною (у вигляді, наприклад, досягнення знання етичних і правових норм засудженими, повчального розбору дій співробітника, досягнення розуміння своєї провини засудженими тощо). Уявлення про мету – кінцевий результат вирішення проблеми, того, що повинно бути досягнуто у результаті виконання саме даного рішення, опрацьовується в деталях, до виразного уявного представлення кінцевого педагогічного результату.

**Приєм педагогічного аналізу проблеми** – це дія з педагогічного аналізу, описана вище, але виступає тут як прийом, що реалізується на другому етапі підготовки рішення.

**Приєм розробки варіантів педагогічного рішення і вибору кращого з них.** Як при розкритті і розслідуванні злочинів хороше рішення, як правило, не то, яке першим приходить на думку. Воно повинно бути продуктом педагогічно обґрунтованих зіставлень декількох можливих варіантів педагогічних версій і вибору кращою з них. Вибір будується по аналогії з раніше ухваленими схожими рішеннями, по критеріях здійсності, педагогічної результативності, наявності-відсутності побічних педагогічних (найчастіше виховних) наслідків. Наприклад, співробітник, що постійно карає засуджених, можливо, і викличе відчуття страху у них, навіть доб'ється підвищення дисципліни, старанності, зовнішнього порядку, але виправити засуджених, таких, що побоюються всього і що страхуються від неприємностей всіма відомими способами, навряд чи вдасться.

**Прийом опрацювання організації виконання ухваленого педагогічного рішення.** Педагогічними елементами організації виконання рішення, проведення його в життя виступають:

- підбір відповідним чином підготовлених співробітників;
- підбір співробітників, підготовку яких можна і потрібно підвищити в ході роботи по виконанню рішення і конкретного завдання;
- обмірковування питання про зміст педагогічної роботи із співробітниками: кого і чому навчити, в чому полягатиме повчальність участі співробітника, чиї взаємини поліпшити, які якості розвинути, які уміння удосконалити, в чому надати допомогу та ін.;
- визначення форми педагогічної роботи перед початком дій: інструктаж, проведення додаткового заняття, роз'яснення, прикріплення досвідченого співробітника до малодосвідченого, перевірки підготовленості визначених співробітників до майбутніх дій тощо;
- обмірковування умов і методів педагогічної роботи в ході дій співробітників з виконання отриманих завдань: показ, пояснень, тренаж, контроль, супровід, підтримка, допомога, консультування, співучасть в роботі, особистий приклад, додаткове роз'яснення, навіювання, вимога, аналіз промахів тощо;
- педагогічної роботи після закінчення дій: повчальний розбір, роз'яснення і показ шляхів не повторення прорахунків в майбутньому, постановка в приклад тих, що успішно виконали завдання з поясненням причин їх успіху, засудження халатності, обґрунтування і оголошення заохочення.

Співробітники колонії ухвалюватимуть вірні педагогічні рішення з питань виправлення засуджених, якщо оволоділи прийомами ухвалення таких рішень.

У виправних установах педагогічні рішення можуть бути класифіковані на наступних підставах:

- 1) рівню педагогічної дії – масові, групові та індивідуальні;
- 2) організації розробки – одиничні, колегіальні та колективні;
- 3) організації оформлення – імперативні, рекомендаційні;
- 4) за ієрархією супідрядності – основні, похідні;
- 5) за тривалістю здійснення – перспективні, поточні;
- 6) причинах виникнення – програмні, ситуативні;
- 7) участі суб'єктів – комплексні, обмежені;
- 8) за формою вираженості – письмові, усні [3].

**Рішення на рівні масових і групових форм дії** припускають дію на засуджених як в цілому масштабі пенітенціарного закладу, так і в рамках загону.

Основними формами таких рішень є: вирішення про проведення бесід, диспутів, питань і відповідей тощо.

Усі ці рішення в основному плануються. Це найбільш комплексні рішення, які спрямовані на формування свідомості, позитивної мотивації, взаємин і спілкування засуджених. Такі рішення ухвалюються з

урахуванням об'єкту виховання, а також наявності і якісного стану виховної інформації.

*Рішення на рівні індивідуальної виховної дії* застосовуються по відношенню до кожного засудженого диференційовано, з урахуванням різних відхилень в його свідомості, поведінці і діяльності.

Такі рішення здійснюються в основному у вигляді атестування засуджених, проведення з ними різних бесід, індивідуальної виховної роботи.

*Одноосібні рішення* ухвалюються перш за все особами, які організують даний процес. Переважаюча більшість таких рішень містяться в наказах начальника підрозділу, а також розпорядженнях, що надаються в усній формі. Одноосібні рішення найчастіше зустрічаються на рівні індивідуальної виховної роботи.

*Колегіальні й колективні рішення* відбиваються у вирішеннях методичної ради колонії, ради вихователів загону. Вони приймаються на нарадах при начальнику колонії. Ці рішення ухвалюються з питань, що відносяться до діяльності колонії або загону.

*Імперативні рішення* (категорична форма) в основному виражені у формі наказів і не підлягають змінам з боку виконавців після їх ухвалення. З погляду обов'язковості виконання, до них відносяться також плани виховної роботи.

*Рекомендаційні рішення* є переважаючими у виховному процесі із засудженими. Такі рішення більшою мірою, чим інші, потребують психолого-педагогічної корекції.

*Основні рішення* ухвалюються по головних питаннях виховання, а похідні – деталізують їх. Проте кожне похідне рішення, прийняте на своєму рівні, є основним і вимагає при виконанні похідних вирішень нижчого порядку.

*Перспективні рішення* розраховані на тривалість і планомірність їх виконання і передбачають певні результати в майбутньому. До таких рішень відносяться тематичні плани з правового, етичного, естетичного виховання, які розраховані на здійснення в певний термін. У даному випадку рішення вважатиметься виконаним якщо прочитано розроблений цикл лекцій і бесід.

*Поточні рішення* ухвалюються в повсякденній практичній діяльності на базі оперативної інформації, на рівні масової виховної дії на засуджених. До них відносяться вирішення з організації бесід, диспутів, вечорів питань і відповідей, занять в школі активу та ін. На рівні індивідуальної роботи вони включають рішення по заявах, скаргах, пропозиціям засуджених тощо.

*Програмне рішення* передбачає основні напрями виховання засуджених. До програмних рішень відносяться плани соціально-виховної та психологічної роботи із засудженими на рік, квартал, плани індивідуальної виховної роботи.

**Ситуаційні рішення** застосовуються в різних виховних ситуаціях. Підготовка їх обмежена часом протікання. Це рішення, що приймаються в екстрених ситуаціях. Наприклад, рішення про посилення виховної роботи в загоні, установі у зв'язку з оголошеним указом про амністію певної категорії засуджених та ін. Такі рішення є як би додатковими до заздалегідь запланованих заходів.

**Комплексні рішення.** Це сумісні плани виховної роботи пенітенціарного закладу та інститутів громади – ЦСССДМ, центрами зайнятості, вищими навчальними закладами, підприємствами, організаціями тощо.

**Обмежені рішення** ухвалюються на базі інформації, що епізодично поступає, і мають в основному разове значення. Наприклад, оголошення рішення про зарахування отриманих виписок з вироків, листів від осіб, що звільнилися з виправного закладу, родичів засуджених на місцевому радіо.

**Письмові рішення** оформляються у пенітенціарному закладі наказами начальника колонії, протоколами зборів, засідань співробітників.

**Усні рішення** виражаються в усних наказах, розпорядженнях, вказівках.

Розглянута класифікація рішень різносторонньо характеризує особливості виховного процесу у пенітенціарному закладі, відображає його специфіку в процесі виправлення засуджених. При вірному ухваленні педагогічних рішень всіма співробітниками виправного закладу ефективність такого процесу значно підвищується.

### **Література**

- 1. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с.
- 2. Исправительная** (пенитенциарная) педагогика. – Рязань : РВШ МВС СССР, 1993. – 127 с.
- 3. Калашник Н.** Пенітенціарна система України шляхом перетворень : електронний ресурс. – Режим доступу: <<http://www.n-kalashnik.com.ua>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 4. Литвишков В. М., Митькіна А. В.** Пенитенциарная педагогика : курс лекцій / В. М. Литвишков, А. В. Митькіна. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 400 с.
- 5. Методика** и технологии работы социального педагога : учеб. пособие для 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.
- 6. Синьов В. М., Кривуша В. І.** Пенітенціарна педагогіка: в основних запитаннях і відповідях : навчальний посібник / В. М. Синьов, В. І. Кривуша. – К. : ДЦССМ, ДДУПВП, 2000. – 123 с.

**Краснова Н. П. Інформаційно-аналітичне забезпечення виховного процесу у виправному закладі**

У статті розкрито інформаційне забезпечення виховного процесу у пенітенціарному закладі (суб'єкт, об'єкт, організація процесу виправлення, його умови й результат); надано класифікацію інформації, а також умови до її застосування; характеризуються прийоми структурного, змістовного, педагогічного, причинно-наслідкового аналізу.

*Ключові слова:* інформаційне забезпечення виховного процесу, аналіз та синтез соціально-педагогічного процесу у пенітенціарному закладі.

**Краснова Н. П. Информационно-аналитическое обеспечение воспитательного процесса в исправительном учреждении**

В статье раскрыто информационное обеспечение воспитательного процесса в пенитенциарном учреждении (субъект, объект, организация процесса исправления, его условия и результат) дана классификация информации и условия для ее применения; характеризуются приемы структурного, содержательного, педагогического, причинно-следственного анализа.

*Ключевые слова:* информационное обеспечение воспитательного процесса, анализ и синтез социально-педагогического процесса в пенитенциарном учреждении.

**Krasnova N. P. Information and analytical provision of the educational process in a correctional institution**

The article discloses information support of the educational process in the prison establishment (subject, object, organization of the process of correction, its conditions and the result) is given the classification of information and the conditions for its use; techniques are characterized by structural, content, pedagogical, cause-and-effect analysis.

*Key words:* informational provision of educational process, the analysis and synthesis of socio-pedagogical process in a penal institution.

УДК 37.013.42:343.261

**В. О. Сідлецька**

**МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСУДЖЕНОГО  
І ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА НЬОГО В ПРОЦЕСІ  
ПЕРЕВИХОВАННЯ**

Злочинність неповнолітніх як своєрідний барометр загальної злочинності та рівня моральності суспільства, незважаючи на зниження її загального рівня впродовж останніх років, залишається гострою

проблемою, яка не може не турбувати суспільство та державу. Складні проблеми виховання учнівської і студентської молоді педагоги, здебільшого, або не розв'язують взагалі, або ж використовують застарілі нерезультативні засоби і методи, не враховуючи плинність і динамічність часу, а це не дає відчутних позитивних результатів у справі запобігання злочинності неповнолітніх. Ефективність виховного впливу значною мірою визначається знанням індивідуальних особливостей особистості засудженого, його соціальних орієнтацій і цінностей, інтересів і настанов. Тому метою нашої статті є надати характеристику методів вивчення особистості засудженого та методів педагогічного впливу на засуджених, зокрема, неповнолітніх [3].

Дослідження у сфері пенітенціарної системи лише нещодавно перейшли у площину соціальної педагогіки та соціальної роботи (І. Зверева, В. Лютий), більшість здійснювалися в галузі суміжних наук: кримінології (В. Лунев, Г. Снайдер та ін.), соціології (Ю. Алферов та ін.), психології (Г. Амінов, А. Піщенко та ін.), потім логічно перейшли від дослідження мотивації злочину, особистості злочинця, вивчення середовища, що його формує, до профілактики злочинності, ресоціалізації, соціальної адаптації звільнених, тобто до кола суто соціально-педагогічних проблем [4]. Проблеми виховної роботи з неповнолітніми, яким властива протиправна поведінка, широко досліджувалися у вітчизняній науці. Теоретико-методичні аспекти профілактики протиправної поведінки та виховання дітей, яким вона властива, розкривалися в роботах П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. [5]. Проблеми профілактики правопорушень досліджували І. Козубовська, В. Оржеховська [6; 7] та ін. Особливу увагу дослідники приділяють класифікаціям і характеристиці методів вивчення особистості засудженого та педагогічної роботи з ним. Розглянемо деякі з них.

Метод вивчення матеріалів особової справи засудженого (автобіографія, характеристики, подані різними закладами і слідчим, зміст вироку та ін.) дає змогу виявити ціннісно-орієнтаційні і поведінкові особливості засудженого, його місце у злочинному світі, поведінку під час попереднього слідства і судового розгляду, встановити соціальні зв'язки, вид трудової діяльності, вік, рівень освіти, сімейний стан та ін.

Метод спостереження дає можливість отримати безпосередньо зовнішні ознаки і прояви рис характеру, що сприймаються в різних ситуаціях життєдіяльності засудженого (під час роботи, годин відпочинку, конфліктів тощо), оцінити особливості його стосунків із іншими засудженими і адміністрацією, вивчити характер його пізнавальних, емоційних і вольових процесів, визначити референтні групи і місце цього засудженого в них, а також його ставлення до праці тощо.

Діагностична бесіда – спосіб отримання інформації про засудженого з метою виявлення його позитивних якостей, з'ясування особистісних позицій і намірів людини, мотивів її поведінки і діяльності. У ході діагностичної бесіди можна уточнити відомі за підсумками

вивчення матеріалів особової справи питання сімейного життя, роботи чи навчання, стосунки з родичами тощо.

Аналіз даних медичного обстеження надає адміністрації і вихователям виховних колоній інформацію про стан фізичного і психічного здоров'я засудженого, про його психічні особистісні особливості (рівень інтелектуального розвитку, особливості емоційної і вольової сфери, специфіка психічної саморегуляції, схильність до афективної поведінки та ін.). Корисними бувають рекомендації спеціалістів з організації навчальної, трудової діяльності, побуту засудженого, виходячи з особливостей його характеру.

Аналіз результатів різних виховних впливів як метод вивчення особистості засудженого передбачає дослідження особливостей індивіда з метою створення індивідуального перспективного плану його ресоціалізації. Він дає відповідь на запитання, що стосуються інтересів досліджуваного, питань щодо індивідуального підходу до перевиховання цієї особистості засудженого та ін.

Діагностикою тенденцій особистісних змін засудженого є аналіз різних засобів впливу на його поведінку. Тобто, що змінилося в поведінці цього ув'язненого і в якому напрямі. Які корективи слід внести в систему виховного впливу на основі аналізу динаміки особистості засудженого.

Перелічені методи вивчення особистості засудженого повинні застосовуватися в комплексі, лише тоді можна розраховувати на отримання відомостей, достатніх для повного знання особливостей кожного ув'язненого [1].

Під методом педагогічного впливу розуміють шлях (спосіб), за допомогою якого реалізуються як загальні цілі виховання, які ставить суспільство, так і конкретні завдання, що вирішуються виховним процесом. У вітчизняній історії педагогіки можна виділити декілька класифікацій методів педагогічного впливу на особистість виховуваного.

Одна з класифікацій виділяє такі методи виховання, як переконання, вправа, заохочення і покарання (Н. Болдирєв, Н. Гончарова, Ф. Корольов та ін.). Інша група методів виховання запропонована Т. Ільїною та І. Огородніковим, яка включає методи переконання, організації діяльності, стимулювання поведінки. У класифікації І. Мар'єнко названі такі групи методів, як пояснювально-репродуктивні, проблемно-ситуаційні, привчання і вправи, стимулювання та гальмування, керівництво самовихованням. Ю. Чабанський виділяє методи формування свідомості особистості (бесіди, лекції, диспути, метод прикладу); методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, привчання, вправа, створення виховувальних ситуацій); методи стимулювання поведінки та діяльності (змагання, заохочення, покарання). Розглянемо, на наш погляд, основні з них.

Метод переконання є основним у вихованні. Провідна роль переконання пояснюється тим, що за допомогою цього методу



формується свідомість людини. Відомо два різновиди цього методу: переконання словом та переконання справою. Словесне переконання найчастіше застосовується у формі доповіді, диспуту, лекцій, бесід тощо. Переконання словом повинне поєднуватись з переконанням справою, тобто з переконанням на прикладі вихователів, інших людей, особистого досвіду засуджених. Значення цього виду переконання дуже велике – у його основі лежить психологічний механізм наслідування, де велике значення має особистий приклад вихователя, його ставлення до роботи [2, 109 – 111]. Метод переконання спрямований на пробудження у засудженого почуття совісті і сорому, з одного боку, і створення в нього нового погляду на світ, нового ставлення до життя, праці, людей – з другого. Причому друге повинно переважати. Цей метод зазвичай реалізується в індивідуальних бесідах із ув'язненими, у ході яких паралельно йде процес вивчення особистості і впливу на неї. Засудженому під час бесід слід пояснити суть і кінцеву мету дій адміністрації виправно-трудового закладу, можливі шляхи дій самого ув'язненого для того, щоб полегшити відбування покарання і підготувати себе до життя в суспільстві після звільнення. За допомогою методу переконання виявляється вплив і на інтелектуальну, і на емоційну, і на вольову сторону особистості засудженого [1].

Метод привчання полягає в організації правильної поведінки засуджених, у вихованні правильних звичок. Людині мало знати, як треба поступати, необхідно ще й набути досвіду соціально-значущої поведінки. Основними різновидами привчання є: вимога, доручення, вправа.

Вимога переважно виражається в слові. Воно викликає або гальмує цілком певні дії, вчинки. Під дорученням розуміється завдання окремому засудженому або групі засуджених, що дається співробітником колонії. Вправа – це організація постійно повторювальних дій з метою накопичення ними досвіду правильної поведінки, вироблення морально вольових якостей.

Важливим методом педагогічної дії є метод примусу. Сукупність примусових способів дії і владних повноважень, за допомогою яких співробітники колонії і колектив засуджених спонукають особу до певних дій і конкретних позитивних вчинків, а також присікають прояви негативних дій, якостей особи і звичок, називається методом примусу.

Методи педагогічного впливу мають психологічне обґрунтування. Глибоке розуміння мотивів поведінки і діяльності виховуваних, їх стосунків і властивостей дозволяє знайти ефективніші способи дії на особистість.

У колонії в процесі реалізації різних методів необхідно враховувати наступні обставини. По-перше, процес виправлення здійснюється в установах закритого типу, з людьми, позбавленими волі, що мають педагогічну занедбаність та кримінальну зараженість. По-друге, діяльність засуджених детально врегульована нормами виправного законодавства. По-третє, мікросередовище засуджених є несприятливим

з погляду на виховання: у ньому здійснюють діяльність малі групи негативної спрямованості, існують негативні спілкування і взаємини. І, нарешті, засуджені обмежені у зв'язках з сім'єю, батьками, родичами, громадськими і державними організаціями.

Запорукою успіху в педагогічній роботі є гнучке застосування всіх методів виховання в комплексі, у системі. Життя показує, що одним якимось методом не можна вирішити всіх педагогічних завдань.

Насамперед слід враховувати, що зовнішній вплив (тобто вплив вихователів) може принести бажаний результат лише через внутрішнє, через психіку самого засудженого. І якщо його психіка відкидає методи впливу, які застосовуються співробітниками виправно-трудового закладу, то результатів у перевихованні практично не відчувається. Інакше кажучи, глобальний вплив, стандартні виховні заходи, які не торкаються інтересів засудженого, не дають бажаного результату. Більш ефективні методи психологічного впливу на особистість засудженого, використання індивідуального підходу у виховній роботі з ним [1, 110 – 113].

Отже, процес перевиховання правопорушників в умовах виховної колонії може бути дієвим лише тоді, коли вихователі добре вивчили індивідуальні особливості кожного засудженого і грамотно в педагогічному плані використовують різноманітні методи впливу на особистість ув'язненого. Виховна мета покарання досягатиметься, якщо покарання не ламає волі засудженого, а сприяє зміні її спрямованості. Тому вимоги, примушування повинні поєднуватися з системою заохочень, яка зміцнює впевненість людини в своїх силах, викликає в неї почуття задоволення, спонукає до повторення позитивних вчинків і дій. Наступним кроком нашого дослідження буде розробка та впровадження методів соціального й психолого-педагогічного впливів на неповнолітніх засуджених в умовах виховної колонії.

### **Література**

- 1. Юридична психологія 2011** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 2. Пенітенціарна педагогіка** : наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, О. Л. Караман, Н. П. Краснова; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 329с.
- 3. Бєлавіна Т. І.** Соціальна дезадаптація молоді : чинники та умови / Т. І. Бєлавіна. – К. : ППНВ, 2004. – 140 с.
- 4. Докторович М. О.** Педагогічний альманах / М. О. Докторович. – К. : Наука, 2010. – Випуск 5.
- 5. Блонский П. П.** Трудные школьники / П. П. Блонский. – М. : Работники Просвещения, 1959. – 27 с.
- 6. Козубовська І. В.** Соціально-психологічна робота в органах внутрішніх справ України / І. В. Козубовська – Ужгород : Ужгородський держ. ун-т, 1999. – 148 с.
- 7. Оржеховська В. М.** Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень неповнолітніх / В. М. Оржеховська. – К. : Логос, 1995. – 54 с.

**Сідлецька В. О. Методи вивчення особистості засудженого і педагогічного впливу на нього в процесі перевиховання**

У статті розкривається характеристика методів вивчення особистості засудженого, зокрема неповнолітнього, та методи педагогічного впливу на нього в процесі перевиховання.

*Ключові слова:* неповнолітні засуджені, методи вивчення особистості, методи педагогічного впливу, процес перевиховання.

**Сидлецкая В. А. Методы изучения личности осужденного и педагогического влияния на него в процессе перевоспитания.**

В статье раскрывается характеристика методов изучения личности осужденного, в частности несовершеннолетнего, и методы педагогического влияния на него в процессе перевоспитания.

*Ключевые слова:* несовершеннолетние осужденные, методы изучения личности, методы педагогического влияния, процесс перевоспитания.

**Sidletskaia V. A. Case study works convict and pedagogical influence on him in the process of re-education.**

Description of case study works convict opens up in the article, in particular minor, and methods of pedagogical influence in the process of re-education.

*Key words:* minor convict, case study works, methods of pedagogical influence, process of re-education.

## **ПРАВОПОРУШЕННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

УДК 37.013.42:343.91-053.6

**Н. В. Мотунова**

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЧИНИ ПРАВОПОРУШЕНЬ НЕПОВНОЛІТНІХ**

Нинішній стан суспільної моралі як один із чинників поведінки людини характеризується тим, що в роки прояву кризових явищ в економіці, поглиблення розшарування суспільства на багатих і бідних, значною мірою втрачено важелі формування світогляду молодого покоління.

Споконвічні заповіді „не вбий”, „не вкради”, „полюби ближнього” тощо недостатньо затверджуються у свідомості дітей, підлітків і молоді, чому не завжди сприяють і сім'я, і державні та громадські інститути суспільства. Простежується масова пропаганда культу сили, грошей, здобутих будь-яким шляхом, ідеалізація та романтизація злочинного світу. Сьогодні засоби масової інформації, особливо телепередачі, надмірно насичені матеріалами, що демонструють насильство, протиправні вчинки, які залишаються не покараними адекватного ступеня скоєних злочинів, часто безкарними взагалі. Усе це створює у значної частини молодих людей уявлення про всюдозволеність у їхніх вчинках і про фантастичні можливості швидкого збагачення, навіть кримінальним способом.

Формування такого „криміналізованого” менталітету – не остання причина того, що питома вага молоді у складі засуджених протягом останніх років неспинно зростає, і сьогодні молоді люди вже становлять більше половини усіх засуджених в країні за рік – 58%.

Для зменшення кількості правопорушень необхідно усунути причини і умови, які породжують шкідливі і небезпечні для суспільства діяння.

Проблема протиправної поведінки неповнолітніх протягом останніх років досить інтенсивно досліджувалась як українськими вченими, так і вченими близького і далекого зарубіжжя. Аналіз праць, які тією чи іншою мірою присвячені проблемі нашого дослідження, дозволяє окреслити коло питань, що в них розглядаються. Так, у вивченні даної проблеми визначилося декілька напрямів:

1) вивчення мотивації протиправної поведінки неповнолітніх (С. Белічева, В. Ветров, А. Закалюк, А. Міллер, К. Ігошев, А. Тузов, І. Туркевич та ін.);

2) дослідження негативних впливів мікросередовища на формування злочинної поведінки неповнолітніх (А. Зелінський, В. Оржеховська, В. Кудрявцев, В. Шакур, М. Шаргородський та ін.) [1, 5].

Складна криміногенна ситуація стимулює дослідників різних галузей науки (юристів, соціологів, психологів) досліджувати причини зростання злочинної поведінки неповнолітніх та шукати ефективні заходи щодо запобігання правопорушень та злочинів серед неповнолітніх. Але ми зупинимось на аналізі причин правопорушень серед неповнолітніх, розкритих у соціально-педагогічній літературі.

Тому метою цієї статті є теоретичне обґрунтування соціально-педагогічних причин правопорушень неповнолітніх.

Пропорушення – це недотримання правил поведінки, встановлених законом на іншими нормативними актами. Воно може полягати у здійсненні забороненої дії або, навпаки, у виконанні передбаченого законом обов'язку. Це порушення адміністративних та правових норм, які проявляються через дрібні крадіжки, здирництво, викрадення автотранспортних засобів, хуліганство.

Серед підлітків, які здійснили правопорушення, А. Дольова, Є. Горбачовська, В. Шумілікін виокремлюють такі типи:

*послідовно криміногенний* – криміногенний „внесок” особистості в злочинну поведінку при взаємодії з соціальним середовищем є вирішальним, злочин впливає із звичного стилю поведінки, він обумовлюється специфічними поглядами, установками і цінностями суб'єкта;

*ситуативно-криміногенний* – порушення моральних норм, правопорушення незлочинного характеру і сам злочин у значній мірі обумовлений несприятливою ситуацією; злочинна поведінка може не відповідати планам суб'єкта; бути з його точки зору ексцесом; такі підлітки скоюють злочин часто в групі в стані алкогольного сп'яніння, не будучи ініціатором правопорушення;

*ситуативний тип* – не значна вираженість негативної поведінки; вирішальний вплив ситуації, що виникає не з вини індивіда; стиль життя таких підлітків характеризується боротьбою негативних та позитивних впливів [3, 140 – 141].

Під причиною розуміється явище (або їх сукупність), які породжують інше явище, що розглядається як наслідок. Причини створюють можливість певного слідства, для настання якого необхідні додаткові умови, самі по собі що не породжують дане слідство, але що створюють відповідну обстановку для реалізації дії причини.

Причини і умови злочинності неповнолітніх – це ті ж соціально негативні явища і процеси, детермінуючи злочинність і злочин в цілому.

Причини протиправної поведінки слід шукати в соціальних умовах існування людини і особливостях її особистості, перш за все її мотиваційної сфери. Соціальні проблеми, з одного боку, породжують складні життєві ситуації, при вирішенні яких людина порушує правові норми, з іншого – впливають на формування особистості людини.

Серед соціальних чинників правопорушення можна виділити:

- загострення соціальних проблем (зниження рівня життя, проблеми зайнятості і працевлаштування, забезпечення житлом тощо),
- неефективну роботу соціально-культурної сфери, обмежені можливості для змістовного проведення дозвілля;
- неефективне законодавство;
- недоліки в роботі правоохоронних органів;
- кризу системи народної освіти;
- низький рівень правової, педагогічної культури населення;
- криміналізацію культури;
- поширення зловживання алкоголем, наркотичними речовинами;
- недостатній рівень соціального захисту населення, брак можливостей отримати соціально-психологічну допомогу тощо [7, 238].

Також до причин зростання злочинності серед неповнолітніх Ф. Мустаєва відносить: безконтрольність продаж спиртних напоїв підліткам і навіть дітям, алкоголізм і насильство в сім'ї, комерціалізація центрів дозвілля, відеотек, ігрових залів, що штовхає молодь на скоєння корисних злочинів з метою роздобути гроші. Актуальною залишається проблема зайнятості: кожне третє правопорушення здійснюється ні де не працюючими підлітками, що не вчаться. Залишившись поза стінами учбового закладу і трудового колективу, неповнолітні швидко знаходять „місце роботи” в кримінальних структурах, частіше у сфері організованої злочинності [6, 224 – 225].

В. Літвішков виділяє наступні соціально-педагогічні причини правопорушень неповнолітніх.

**Неблагополучна сім'я.** Формування особи починається в сім'ї. Характер родинних стосунків створює той неповторний емоційний і психологічний мікроклімат, котрий грає надзвичайно важливу роль у формуванні етичних якостей людини. Якщо в сім'ї склалися стосунки пошани, чуйності, щирості, підтримки, взаємодопомоги до всіх членів сім'ї, то в наявності всі передумови для нормального розвитку дитини. Гуманні відчуття і стосунки, що засвоюються в сім'ї, дитина переносить не лише на рідних і близьких, але і на інших людей – це і стає нормою його поведінки.

Атмосфера родинних стосунків і зв'язків є передумовою формування емоційних відчуттів, культури особистості. Формуючи відповідні позитивні якості, сім'я тим самим закладає основу етичного розвитку дитини, значною мірою визначає його моральну позицію.

Не менш важливою обставиною є і те, що сприятливі можливості для формування особистості в сім'ї сприяють розвитку її індивідуальності, самостійності, творчих здібностей. Інтимно-емоційна сфера родинних стосунків – специфічний, своєрідний провідник суспільного впливу на особу, що готує і обумовлює процес засвоєння етичних зразків людиною. При цьому самі родинні стосунки виступають

специфічними соціальними зразками. В сім'ї формується первинний індивідуальний соціальний досвід, який служить основою для вибіркового активного відношення до чинників довкілля.

Сплав індивідуально-психологічних особливостей дитини з первинним соціальним досвідом, отриманим в сім'ї, сприяє виникненню і розвитку тієї системи внутрішніх відносин, яка лягає в основу спрямованості його особі, вибіркової, активності в сприйнятті і переробці суспільних, соціальних впливів.

Несприятливі обставини виховання дитини в сім'ї сприяють накопиченню негативного соціального досвіду, який гальмує у нього розвиток моральності.

Вивчення домашніх умов і побуту неповнолітніх правопорушників, їх родинного виховання показало, що переважна більшість підлітків, направлених у виховну колонію, виховувалися в сім'ях, які прийнято називати неблагополучними.

Під неблагополучною сім'єю слід розуміти таке соціальне вічко суспільства, в якому система взаємозв'язку і взаємодії між її членами побудована на аморальній і протиправній основі. Негативна орієнтація батьків, їх низька духовна культура, жорсткість по відношенню один до одного і дітей, пияцтво, часті скандали, бійки є не сприятливим фоном негативного розвитку дитини. Крім того, сучасна сім'я виявилася позбавлена системи загальнолюдських цінностей і норм, бо вони зруйновані на рівні держави і суспільства, підмінені культом грошей, легкої наживи, зовнішніх атрибутів, нібито віддзеркалюючи благополуччя і життєвий комфорт. Зросло число розлучень. „Адже в переважній більшості випадків, – писав А. Макаренко, – положення кинутих дітей складніше і небезпечніше, ніж положення сиріт” [5, 207]. І це дійсно так, бо в цьому випадку до недоліків виховних дій додаються етичні страждання дитини, травми психіки, роздвоєне відчуття, втрати емоційного тепла, що раніше виходило від сім'ї. Крім того, „в умовах неповноцінної сім'ї фізично ускладнюється соціальний контроль за підлітком” [5, 354].

Формальна неповноцінність сімей правопорушників посилюється педагогічною неписьменністю батьків, благополуччям у взаєминах між її членами, аморальною внутрішньою атмосферою (на цей факт вказують багато дослідників: М. Алемаскін, В. Андрієнко, Л. Злобін, Н. Невський та інші.).

Нерідко ціннісні орієнтації батьків в таких сім'ях не збігаються з вимогами моральних норм суспільства.

Ще одним показником неблагополуччя в сім'ї можуть служити втечі підлітків з дому. Мотивами втеч є часті конфлікти з батьками, дискримінація одного з батьків іншим в очах підлітка, боязнь грубого покарання та інші.

Останніми роками різко зросли жорстокість і насилля по відношенню до дітей в сім'ї. Насильство приймає психологічні і фізичні форми.

Треба відзначити, що для сучасних дітей психологічна жорсткість виявляється набагато шкідливішою, ніж фізична. Жорстокість створює основу хронічної психогенної травматизації, не зрідка викликаючи повторні афектні кримінальні дії. У результаті зростають випадки дитячого суїциду, вбивства підлітками своїх жорстоких батьків.

В цілому наслідком жорстокого поводження з дітьми буває їх асоціальна поведінка в житті.

Серед особливостей дитячо-батьківських відносин в сім'ї, що впливають на розвиток агресивності дитини, називають недолік тепла і ласки з боку батьків, не заінтересованість дітьми, байдужість до них, виявляється в неуважності, жорстокості, уникнення контактів батьків з дітьми. Таким чином, запобігання правопорушенням неповнолітніх пов'язане з вдосконаленням сімейного виховання [4, с. 46].

**Дефіцитарна освіта.** Під дефіцитарністю розуміється недостатність тих або інших складових освітнього процесу компонентів (їх змісту, форм, методів, умов і т. ін.), які ведуть до неповноцінності його результатів.

Неповноцінність – це невідповідність освітнього процесу і його результатів вимогам програмам суспільства, сучасному стану науки і практиці, індивідуальним можливостям і особливостям його суб'єкта – дітей і підлітків.

Як наслідки або результати дефіцитарності освіти, недоліків у виховній роботі з дітьми в сім'ї, дошкільних установах можна назвати:

- соціально-психічну депривацію;
- культурну і соціально-педагогічну запущеність;
- всілякі відхилення, затримки в індивідуальному, віковому, фізичному, психічному, соціальному, духовному розвитку дітей-підлітків;
- обумовлені цими і іншими чинниками відхилення в індивідуальній поведінці, навчальній, трудовій і інших видах діяльності, включаючи їх асоціальні форми (правопорушення і злочини).

Оскільки наслідки дефіцитарності освіти носять виключно негативний характер, можна говорити про упущену вигоду або збиток, що наноситься самому індивідові і суспільству в цілому. Цей збиток виявляється:

- у неповноцінності знань, умінь і навиків, стосунків, розвитку індивіда;
- зниженні учбової успішності, старанності, дисципліни;
- порушенні темпів (і відхиленнях) в індивідуальному і особовому розвитку, в процесах соціалізації, самовизначення і самореалізації;
- професійній неспроможності, що веде до зниження економічної ефективності освіти підростаючого покоління і його результатів в різних



сферах діяльності. Звідси необхідність додаткових ресурсів і витрат (матеріальних, психологічних, соціальних) на подолання і виправлення негативних наслідків і результатів неповноцінного навчання і інші форми цього збитку.

Наслідки дефіцитарності освіти посилюються:

- негативними спадковими і природженими чинниками;
- дефектами в розвитку;
- наслідками перенесених травм головного мозку, різних захворювань і інтоксикацій;
- віковими кризами і аномаліями розвитку;
- неповноцінним живленням, гіподинамією, гіпоксій;
- психотравмуючими чинниками в сім'ї, дошкільних установах, школі, негативним впливом мікро- і макросоціальних умов і т. ін.

Негативний вплив цих і інших чинників звичайно концентрується і виявляється в неповноцінних умовах родинного, дошкільного, шкільного і позашкільного утворення. Їх дія і вплив посилюються дефіцитом, а то і повною відсутністю уваги і конструктивного впливу суспільства і соціальних (державних) інститутів на умови, процес і результати освіти підростаючого покоління.

Так, наприклад, дефіцит інформації починається з неповноцінності генетичною, спадковою інформацією, яка лежить в основі розвитку індивіда, всіх його систем і процесів.

Не меншу, якщо не найбільшу, небезпеку представляє дефіцит духовності в утворенні підростаючого покоління (не у релігійному, а в світському, філософському сенсі слова). Про це говорилося на науковому симпозіумі в Празі в 1991 році, присвяченому філософії освіти в XXI столітті. Одностайно признавалося, що європейська школа в кращому разі учить знанням, але не цінностям і нормативам.

Зниженню духовного, гуманістичного початку в сучасній шкільній освіті, що до того ж часто не приносить радості і успіху, не має конкретної цінності для учня, сприяє технократична направленість цієї освіти, орієнтованої в своїй основі на засвоєння знань, умінь, навиків, яка є одною з причин дегуманізації суспільства, його бездуховності. У поєднанні ж з деякими негативними соціальними процесами це веде до створення сприятливого ґрунту для зростання злочинності, насильства, жорстокості, алкоголізму, наркоманії, проституції, що ми і спостерігаємо останніми роками в молодіжному середовищі.

Таким чином, проблема дефіцитарності освіти і проблема деградації, деморалізації і зубожіння суспільства змикаються. Дитячі будинки, школи-інтернати для кинутих, знедолених, хворих дітей, спецшколи, спеціальні ПТУ, виховально-трудова колонія, дитяча злочинність, наркоманія і проституція – усе це огидні і соціально небезпечні наслідки педагогічної неспроможності батьків, вчителів, вихователів, суспільства в цілому. Це наслідки дефіцитарності освіти, зниження якості навчально-виховної роботи з дітьми в шкільних та

інших навчальних закладах, що веде до падіння її ефективності і результатів, до зростання негативних наслідків, передчасного відсіву учнів з школи, зниження їх успішності, дисципліни і поведінки, погіршенню стану здоров'я і так далі

Таким чином, в сучасних умовах виправлення недоліків в області освіти набуває проблеми на рівні держави [4, 55].

**Негативний вплив на виховання підлітка асоціальних груп.** Аналіз злочинів неповнолітніх показує, що вони переважно здійснюються групами. Дані досліджень свідчать про те, що це, як правило, випадкові, нестійкі або стійкі групи з негативною спрямованістю, що скоюють злочини на основі, з одного боку, наслідування один одному, з іншого боку, під впливом прямого або непрямого підбурювання дорослих під впливом книг і кінофільмів, що пропагують пригоди злочинців, що зловживають сценами жорстокості і насильства.

Потрапляючи в малу групу, неповнолітній правопорушник включається в іншу систему взаємодії і взаємовпливу, яку можна позначити наступним чином: „неофіційна група – неповнолітній правопорушник”.

Ця система є актуальною для неповнолітнього правопорушника тому, що основні ланки взаємодії вхідних в неї підсистем (мотиви, цілі, засоби і способи, результат) виявляються що не протирічать один одному. Дійсно, неповнолітній правопорушник охоче приймає мотиви і цілі неформальної групи (вони у більшості її членів зв'язані із задоволенням потреби в спілкуванні і самоствердженні, а також в розвагах як кінцевих результатах їх діяльності). Від членів групи не вимагається якихось особливих знань, умінь і навиків, які не перевищували б його можливості в даний момент. Основний результат спілкування в рамках групи – задоволення потреби в спілкуванні, самоствердженні, що досягається без особливих зусиль, укріплює мотивацію участі в ній, сприяє легкості прийняття цілей діяльності групи, якими б об'єктивно негативними вони не були.

Важливо, що вони приймаються суб'єктивно і розподіляються в діяльності.

Групи неповнолітніх правопорушників не виникають ні з чого. Цьому сприяють певні об'єктивні причини, серед яких важливе місце займають недоліки родинного виховання, формалізм виховної роботи загальноосвітньої школи з підлітками з відхиляючою поведінкою, дефіцитарна освіта.

На думку І. Башкатова, ці причини приводять до того, що у підлітків паралізуються основні механізми соціалізації, що ведуть до неправильного формування уявлення про себе, свого „Я-образу”. У підлітків відбувається асоціальна ідентифікація, співвідношення себе з негативними еталонами, зразками поведінки, яка є віддзеркаленням негативних між особистісних стосунків з дорослими, а потім з однолітками.

Ідентифікація у них відбувається з негативним мікро середовищем, в якому виробляються негативні прагнення, переконання, норми і установки, відбувається формування стійкого негативного „Я-образу”.

Йде процес асоціального формування особи, і закладаються передумови для виникнення асоціальної групи. У підлітків з’являється відчуття соціальної неповноцінності, нездатності, ізольованості і відірваності від інших людей. Свою нездатність вони випробовують в навчанні, праці, спілкуванні, тому і тікають від реального подолання труднощів. Це вабить у свою чергу появу у них підвищеної тривожності, пасивності, асоціального пригноблення і придушення, і зрештою до формування заниженої або завищеної самооцінки, відходу від соціально корисних груп і пошуку оптимального для них круга спілкування.

Всі ці негативні соціальні явища, викликані неблагополуччям в сім’ї, недоліками навчально-виховної роботи в школі, виробничих колективах, порушують нормальне спілкування підлітків і „випихають” їх на вулицю. Формально такі підлітки ще продовжують числитися такими, що вчаться в школі, ПТУ або інших учбових закладах, але фактично часто виявляються за їх порогом.

Мотиви об’єднання всіх цих знедолених в групи найрізноманітніші. Ними можуть бути загальні інтереси і схильності єдність доль, схилиються перед силомістю, відвагою і незалежністю нових друзів, огида до самоти, місця проживання, бажання показати перед „друзями” свою силу, спритність, обізнаність.

Результати дослідження І. Башкатова показують, що контроль за проведенням вільного часу, а також контроль за діяльністю стихійних груп підлітків практично ніхто не здійснює. В кращому разі батьки застерігають, щоб син або дочка прийшли додому в такий-то час. Хто ж у такому разі організовує дозвілля підлітків, допомагає провести його?

Чим старше вік підлітків, старше клас, тим менше допомоги в проведенні вільного часу надають батьки, вчителі і шефи, а збільшується вплив товаришів. Вибір друзів ніким не контролюється. Цей недолік контролю за поведінкою, дозвілля і міжособистісних стосунків підлітків дуже сильно позначається на їх життєвих позиціях, на формуванні особи в цілому. Через ці раніше сформовані інтереси і схильності, підлітки самі визначають зміст своїй діяльності і засоби контролю.

Основними засобами контролю тут є традиції, звичаї, групові звички, закріплені в груповій думці, тобто засоби моральні, а не юридичні. Тому права і обов’язки членів цих неформальних груп більш аморфні, ніж в соціально корисних групах, хоча бувають вельми складними.

Манить їх також свобода діяльності і відносної самостійності, незалежність думок і ізольованість від втручання дорослих. Тут зовсім інша атмосфера спілкування, чим у формальних групах.

Як відзначає В. Яковлев, в цих групах „...єдиним (в усякому разі, ведучим) принципом об’єднання слугать перш за все взаємні схильності,

позитивні стосунки один до одного („знайомі”, „друзі”, „приятелі”, „близькі люди” і т.д.)” [2].

Також, хочеться наголосити, що останніми роками, стало помітним відсутність офіційних підлітково-молодіжних об’єднань, після заборони комсомольських і піонерських організацій в роботі з підлітками. Замість заборонених організацій нічого не створено. У країні до цих пір відсутня чітка підлітково-молодіжна політика, яка б передбачала позитивну соціалізацію особи перешкоджала їй іти в самовиникаючі неформальні об’єднання, особливо асоціально-кримінальної спрямованості.

Відсутність живої роботи з молоддю, відрив від її інтересів, формалізм, непомірне зростання негативних явищ породили в підлітково-молодіжному середовищі нігілізм, песимізм, занепад. Підлітки, не зустрічаючи взаєморозуміння, не знаходячи умов для самовираження в соціально-позитивних суспільних організаціях, вирушають в різні неформальні молодіжні угруповання негативної спрямованості. Змучившись від неробства і нудьги, вони починають вживати алкогольні напої, наркотики, порушувати громадський порядок, здійснювати правопорушення [4, 62].

Таким чином, не має необхідності додатково говорити про ситуацію, що склалася, із злочинністю серед неповнолітніх, щоб зробити наступні висновки про причини і умови її зростання.

У даний час загострюються суспільні протиріччя, що відразу ж позначається на злочинність неповнолітніх. На світло виходять конфлікти у взаєминах підростаючого покоління і традиційних суспільних інститутів. Залежне положення підлітка, думкою і бажанням якого мало цікавляться, не може не викликати протесту. Застаріла педагогіка, що реалізовується в школі і вдома, направлена на придушення індивідуальності.

Динаміка правопорушень неповнолітніх дає підстави прогнозувати її реальне збільшення. Статистика, факти, спеціальні дослідження наочно показують, що підліткова злочинність в Україні активно прогресує. Вона охоплює всі основні молодіжні групи як в соціально-демографічному, так в територіальному і професійно-освітньому аспектах.

Проте причини злочинів, що діють начебто на всіх неповнолітніх, заставляють здійснювати протиправні дії лише деяких, не здатних чинити опір їх дії. Знаходячись в однакових, загалом, умовах, далеко не кожен підліток скоює злочин у зв’язку з тим, що існують ще і особові причини протиправної поведінки. Це перш за все особливості ціннісних орієнтацій підлітка, що задаються середовищем і найближчим оточенням.

Безперечно, найбільш значуще для підлітка найближче оточення – сім’я. Стан сімейних стосунків багато в чому визначає поведінку підлітка. Навіть борючись з батьками за незалежність, підліток демонструє все те, чому він у них навчився.

Найважливішою сферою збільшення сил і розуміння власної значущості для неповнолітнього є навчання і робота. Тут підліток

стикається з найбільшими життєвими труднощами, від подолання яких залежить його внутрішній стан. Досягнення успіху в праці і навчанні важливе для власної повноцінності. Соціальна незахищеність підлітка часто стає причиною зривів і конфліктів у сфері навчання і праці, може вплинути на конфліктність його поведінки, на бажання будь-яким способом компенсувати незадоволення.

Компенсація незадоволенню для важких підлітків – це найчастіше сфера дозвілля. Не добившись успіху в навчанні, внаслідок чого не діставши можливості займатися престижною працею, підліток намагається знайти задоволення в спілкуванні з однолітками, причому не завжди прийнятними для суспільства способами, а часто і скоюючи злочини.

Допомогти підліткові знайти своє місце в житті, зрозуміти його прагнення, інтереси, дати можливість розвиватися його індивідуальності, означає багато в чому запобігти злочину. Один із напрямків такої роботи є профілактика правопорушень. Тому подальше наше дослідження буде пов'язано з розробкою теоретичних і практичних аспектів системної організації профілактичної роботи з неповнолітніми правопорушниками.

### **Література**

- 1. Кальченко Т. Л.** Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні спеціальними органами та установами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та юрид. наук : спец. 12.00.08 „Кримінальне право та криминологія; кримінально-виконавче право” / Тетяна Леонідівна Кальченко. – Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2004. – 50 с.
- 2. Яковлев В. В.** Особенности смысловой сферы личности осужденных к лишению свободы / В. В. Яковлев // Психология и практика. Ежегодник Российского психологического общества. – Т. 4. – Вып. 3. – Ярослав, 1998. – С. 10 – 15.
- 3. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарії: навч. посіб. (для студ. вищ. навч. зал.) / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літ-ри, 2009. – 208 с.
- 4. Литвишков В. М.** Социально-педагогические основы исправления несовершеннолетних осужденных : учебное пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 464 с.
- 5. Макаренко А. С.** Сочинения в 7 т. / А. С. Макаренко. – Москва, 1960. – Т. 5. – 398 с.
- 6. Мустаева Ф. А.** Основы социальной педагогики : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : 2-е изд., перераб. и доп. / Ф. А. Мустаева. – М. : Академический проект, 2001. – 416 с.
- 7. Харченко С. Я.** Соціальна педагогіка: технологічний аспект : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – Ч. 1. – 383 с.

**Мотунова Н. В. Соціально-педагогічні причини правопорушень неповнолітніх**

У статті розкрито сутність і зміст понять „правопорушення” та „причини правопорушень”, висвітлено основні соціально-педагогічні причини правопорушень неповнолітніх.

*Ключові слова:* правопорушення, причини правопорушень, соціально-педагогічні причини.

**Мотунова Н. В. Социально-педагогические причины правонарушений несовершеннолетних**

В статье раскрыта сущность и содержание понятий „правонарушение” и „причины правонарушений”, отражены основные социально-педагогические причины правонарушений несовершеннолетних.

*Ключевые слова:* правонарушение, причины правонарушений, социально-педагогические причины.

**Motunova N. B. Socio-pedagogic causes of teenagers' crimes**

The article deals with the content and meaning of „the crime” and „causes of crime”, the main socio-pedagogical reasons of teenagers crimes were deliighted

*Key words:* crimes, causes of crimes, socio-pedagogic causes.

УДК 343.9.01-053.6

**Є. Ю. Пліско**

**СУТНІСТЬ І ПРИЧИНИ ПІДЛІТКОВИХ ПРАВОПОРУШЕНЬ ТА ЗЛОЧИННОСТІ**

В умовах корінних змін політичної, соціально-економічної ситуації в Україні підліткові агресивність, насильство, правопорушення і злочинність стали одними з найгостріших проблем сьогодення. За останні роки стали частішими брутальність стосовно педагогів і батьків, усе більше спостерігаються факти недисциплінованості на уроках, прогули шкільних занять, хуліганство, алкоголізм і наркоманія, правопорушення.

Складна криміногенна обстановка вимагає від дослідників шукати ефективні форми і методи профілактики правопорушень і злочинності серед дітей і підлітків. Питанню вивчення соціально-педагогічних причин виникнення важковиховуваності неповнолітніх правопорушників присвятили свої праці Н. Агетик, Ю. Гербеєв, Є. Костяшкін, В. Мороз, І. Невський, В. Оржеховська, І. Підласий та ін. Проте проблема здійснення дітьми та підлітками правопорушень і злочинних вчинків залишається актуальною для сучасного українського суспільства.

Метою цієї статті є аналіз стану і причин правопорушень, здійснюваних сучасними підлітками.

Дані, отримані нами в результаті дослідницької роботи, свідчать про інфантильне ставлення сучасного підлітка до пошуку свого місця в житті (37 %), до власного інтелектуального розвитку (78 %), придбання культурних цінностей (72 %), до свого здоров'я і здорового способу життя (47 %). Значній кількості школярів (близько 60 %) властива наркогенна орієнтація, що, за нашими даними, стала причиною різко зростаючого правопорушення і злочинності неповнолітніх.

Російські дослідники В. Булгаков і І. Волгарьова зазначають, що зростає питома вага злочинності серед молоді. Так, якщо після закінчення Великої Вітчизняної війни в загальній масі злочинів показник злочинності неповнолітніх поступово знизився до 4-6%, то починаючи з 1960 року ця частка майже безупинно зростає і досягає тепер по регіонах від 10 до 20 % [1, 24].

Г. Пономаренко вказує, що наростають несприятливі тенденції самої дитячої і молодіжної злочинності. По-перше, йде її омолодження: починаючи з 1996 року, зросло число 11-15-літніх правопорушників серед неповнолітніх з 22 до 31,8 % [2, с. 26].

По-друге, за останні 10 років на 8 % виросла злочинність серед дівчат-підлітків. По-третє, виросла рецидивна злочинність. Серед підлітків вона складає четверту частину загальної злочинності, причому близько 60 % рецидивістів починали свою „кар'єру” ще підлітками. Виросло число залучених до кримінальної відповідальності дівчат у віці 14-17 років. На тлі девальвації моральних і загальнолюдських цінностей, зниження життєвого рівня населення швидко відроджуються кримінальні традиції і звички, що активно виявляються в молодіжному середовищі, особливо підлітковому. Тільки протягом першого півріччя 2010 року неповнолітніми зроблено більш 17 тис. злочинів, що на 16,2 % більше, ніж за аналогічний період 2006 року. В 2010 році затримано більш 12 тисяч безпритульних дітей. Щорічно 80 тис. 14 – 16-літніх підлітків поповнюють сферу нерегламентованої зайнятості. В кращому випадку – це спекуляція, у гіршому – розбій, грабежі, наркоманія, проституція. За 2010 рік неповнолітніми було зроблено 40 тис. злочинів, а в 2011 р. очікується збільшення до 7 % [2, 28 – 29].

Змінилася соціальна характеристика і структура угруповань підлітків-правопорушників. Сьогодні їхня чисельність як правило, складає не 3 – 5, а 20, 50 і більше чоловік.

За 2006 – 2011 р.р. неповнолітніми Донецької області зроблено 15548 злочинів. Нами встановлено, що факти організованої сили, кількісної переваги дозволяють угрупованням підлітків практично безкарно робити зухвалі розбійні набіги, грабежі, хуліганські дії, квартирні крадіжки. В ході нашого дослідження встановлено, що частка злочинів, що мають груповий характер, складає від 10 до 30 % [3, 156].

За даними МВС, майже у всіх великих обласних центрах України виявлені криміногенні молодіжні угруповання з різним ступенем організованості. Очолюють їх, як правило, молоді, сильні люди 19-26 років, далі йдуть бойовики 16-19 років, нарешті, „лушпайка” – 12-15-літні підлітки. Тут їх захищають, дають „цікаву” роботу, учать бути „повноцінними” людьми і підкорятися „залізній” дисципліні, з яким не може зрівнятися школа.

Проаналізувавши матеріали досліджень у кримінологічній літературі, ми приєднуємося до висновків, що значне місце в рості злочинності серед неповнолітніх займає сім'я, в якій відзначаються такі негативні риси, як байдужність батьків до виховання і поведінки підлітків, невміння чи небажання їх виховувати, погане знання підліткової психології. До криміногенних факторів також відносяться неповноцінна сім'я, здійснення батьками чи іншими родича злочинів у минулому. За даними В. Мороза, кожний третій підліток-правопорушник ріс без батька, у кожного четвертого, що виховується в неповній родині, батько страждав алкоголізмом. У дослідженні автора також відзначається, що 50,7 % підлітків росли в неблагополучних сім'ях, у 25,9% з них була неповна сім'я, у 14,3 % відзначався алкоголізм батьків, у 3,9 % – аморальний спосіб життя, у 15,5 % – систематичні конфлікти в сім'ї, у 2,6 % – було присутнє систематичне побиття дитини, для 1,3 % – характерна злочинність серед батьків, у 10,4 % проживання дітей із психічно хворими батьками [4, 86].

Приблизно такі ж дані отримані й у більш ранніх дослідженнях. Так, В. Оржеховська вказує, що більше половини обстежених нею підлітків-правопорушників виховувалися в неповних родинах. У більшості обстежених автором родин підлітків-правопорушників, матеріально-побутові умови були благополучними, однак негативний мікроклімат у родині вплинув на особистість майбутнього делінквентна [5].

Дослідниця відзначає, що переважна більшість неповнолітніх правопорушників виховувалися в сім'ях, де нормою поведінки батьків були користь, корисливість, брутальність, безвідповідальність, жорстокість, зневажливе ставлення до людей, розпутство і пияцтво. За твердженням автора, правопорушники-підлітки особливо часто зустрічаються там, де низький рівень культури і низинний характер потреб батьків поєднується з високою матеріальною забезпеченістю родини. В подібних випадках підлітки перестають вірити своїм батькам, повстають проти лицемірства і неправди, чи, навпаки, самі стають лицемірами, безвідповідальними, починають вести паразитичний спосіб життя [5, 112].

І. Підласий, показавши вплив антигромадських фактів сімейного виховання на становлення особистості насильницького злочинця, відзначає, що антигромадські погляди і уявлення, стандарти і норми поведінки, які мають місце в мікросередовищі, складають особливу її субкультуру. Вони реалізуються в постійних конфліктах, бійках,



насилльстві, хронічному пияцтві, звичці вирішувати протиріччя за допомогою сили. Оскільки деякі діти і підлітки є свідками й учасниками таких відносин, вони можуть засвоювати і відповідні форми взаємин. Останні, на думку дослідників, нерідко стають характеристикою стилю їхнього життя [6].

Отже, аналіз вивченої нами літератури свідчить, що умови сімейного виховання підлітка накладають відбиток на все його подальше життя і служать відправною крапкою формування його особистості. Сім'я, з погляду вимог, які до неї висуваються, повинна максимально забезпечити умови адаптації її членів до вимог громадського життя, підготувати ґрунт для прийняття дитиною соціальних норм. Криміногенний вплив сім'ї полягає в стихійному чи цілеспрямованому формуванні антигромадських якостей у дитини або в непротівленні формуванню таких якостей.

Результати численних досліджень переконують, що на формування особистості неповнолітнього правопорушника впливають і прорахунки навчально-виховного процесу, а так само системи виховної роботи в цілому.

Відмовлення педагога від індивідуального підходу, формальне ставлення до педагогічної роботи сприяють штучному втриманню процесу формування соціальної відповідальності учнів, що не одержують належного „загартування” проти антигромадських впливів, не закріплюють навичок адекватної самооцінки; саморегуляції поведінки, а іноді відчужуються від класного колективу, втрачають інтерес до навчального процесу. Контакти неповнолітніх злочинців, за даними фахівців, поповнюються звичайно за рахунок підлітків, які кинули школу, відстають у навчанні. Зазначені обставини, як відзначає Н. Агетик, приводять до ослаблення соціальних зв'язків, полегшують контакти школярів із джерелами негативних впливів. Крім того, низький загальноосвітній рівень школярів здебільшого посилює вузькість запитів та інтересів особистості, послабляє самоконтроль, спотворює самооцінку [7, 15].

Отже, можна виділити основні причини, що спричиняють формуванню підліткових правопорушень і злочинності, серед них: недостатня поінформованість педагогів про умови життя і виховання в сім'ї; незнання індивідуальних і вікових особливостей дітей і педагогічно доцільний підхід до них; відсутність об'єктивної оцінки педагога в процесі виявлення недисциплінованої поведінки учнів; негативне ставлення педагогів до учнів з низькою навчальною успішністю і поганою поведінкою.

У зв'язку з цим перспективним напрямом подальшого дослідження є вивчення організації і проведення профілактики правопорушень і злочинності як виду соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на організацію соціально позитивної діяльності підлітків, яка забезпечує подолання дисгармонії у формуванні соціалізованої особистості.

### **Література**

**1. Основы** профилактики правонарушающего поведения несовершеннолетних / В. Н. Булгаков, И. В. Волгарева. – СПб. : АГУ, 2010. – 117 с. **2. Пономаренко Г. О.** Профілактика девіантної поведінки учнівської молоді у системі діяльності правоохоронних органів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пономаренко Ганна Олександрівна. – Херсон, 2010. – 182 с. **3. Отдельные** демографические показатели Донецкой области. – Донецк : Обл. упр. статистики, 2011. – 200 с. **4. Мороз В.** Про школи соціальної реабілітації: їх сучасне становище і перспективи : (реабілітація малолітніх злочинців) / В. Мороз // Право України. – 2008. – № 7. – С. 86 – 88. **5. Оржеховська В. М.** Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Оржеховська Валентина Михайлівна. – К., 1995. – 440 с. **6. Підласий І. П.** Корекція девіантної поведінки молодших школярів : експерим. матеріали / І. П. Підласий, О. В. Шарапова ; Упр. освіти і науки Черкас. облвиконкому та ін. – Черкаси : ЧДТУ, 2002. – 44 с. **7. Агетик Н. М.** Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. М. Агетик. – К., 2001. – 20 с.

#### **Пліско Є. Ю. Сутність і причини підліткових правопорушень та злочинності**

У статті здійснюється аналіз стану і причин правопорушень, здійснюваних сучасними підлітками. Автор характеризує основні соціально-педагогічні причини, що спричиняють здійснення підліткових правопорушень і злочинності, та пропонує власні шляхи розв'язання зазначеної соціальної проблеми.

*Ключові слова:* підлітки, правопорушення, злочинність, соціально-педагогічні причини.

#### **Плиско Е. Ю. Сущность и причины подростковых правонарушений и преступности**

В статье делается анализ состояния и причин правонарушений, осуществляемых современными подростками. Автор характеризует основные социально-педагогические причины, которые способствуют осуществлению подростковых правонарушений и преступности, и предлагает собственные пути решения указанной социальной проблемы.

*Ключевые слова:* подростки, правонарушение, преступность, социально-педагогические причины.

#### **Plisko E. Ju. Essence and the reasons of teenage offences and criminality**

In article the analysis of a fortune and the reasons of the offences which are carried out by modern teenagers is made. The author characterises the

basic socially-pedagogical reasons which promote realisation of teenage offences and criminality, and offers own ways of the decision of the specified social problem.

*Keywords:* teenagers, offence, criminality, social-pedagogical reasons.

УДК 37.013.42:343.91-053.6

**О. О. Стройна**

### **ПРОТИПРАВНА ПОВЕДІНКА НЕПОВНОЛІТНІХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Складна економічна і політична ситуація в країні, розпад духовних і етичних цінностей, крах колишнього світогляду і відсутність нового, невпевненість у завтрашньому дні привели до дезорієнтації людей різних соціальних груп до навколишнього світу і до внутрішніх конфліктів особи.

Це отримало яскраве вираження не лише в дорослому середовищі, але торкнулося і підростаючого покоління. Зростаюча соціальна значущість проблеми захисту дитинства і злочинності неповнолітніх вказує на необхідність розробки соціальної програми правових, соціально-економічних, психолого-педагогічних, освітніх, медичних заходів по профілактиці правопорушень серед неповнолітніх і додання цій програмі пріоритетного статусу.

Правопорушення і негативні соціальні відхилення в поведінці неповнолітніх необхідно розглядати як злочин. Злочинність і негативні соціальні відхилення (пияцтво, наркоманія, токсикоманія, проституція, жебрацтво, бездоглядність і безпритульність неповнолітніх і т.п.) взаємозв'язані і мають загальні детермінанти. Саме тому багато учених відзначають, що боротьбу із злочинами необхідно почати із запобігання негативним відхиленням і незначним правопорушенням. Профілактика, а потім й корекція протиправної поведінки в підлітковому середовищі є „вічною” проблемою кримінології, педагогіки, психології та інших суспільних наук. Метою даної статті є розкриття протиправної поведінки неповнолітніх як соціально-педагогічної проблеми.

Багатовікова історія боротьби із злочинністю пов'язана з пошуком шляхів і засобів запобігання цьому соціальному злу. Кращі уми людства мріяли про „золоте століття”, коли суспільство зможе припинити боротьбу із злочинами і неподільно затвердити законність і правопорядок. Кожна епоха народжувала нові погляди на заходи боротьби зі злочинністю і „соціальні інструменти”, за допомогою яких можна запобігти злочинам.

Ідея про необхідність запобігання злочинам й іншим правопорушенням ще в підлітковому віці зародилася в глибокій старовині. Правопорушення розглядалися і як хвороба душі людини, що

зробила їх, і як хвороба держави. Лікування цієї хвороби, як стверджував Платон, – прерогатива держави. Саме вона в особі законодавця повинне так складати закони, щоб відштовхнути від злочину тих, хто може зробитися злочинцем.

У творах Дж. Локка ідея про запобігання правопорушенням переноситься в сферу моралі, виховання. Перемогти зло можна лише тоді, коли правильно організоване виховання [8]. Вольтер обґрунтував необхідність проведення широких попереджувальних заходів, направлених на боротьбу з різнопорядковими причинами правопорушень, зокрема, з правопорушеннями в підлітковому середовищі [8].

Таким полемічним в теорії права є і само поняття „правопорушення”. В основному багато авторів дотримуються думки про те, що правопорушення – це винне, протиправне діяння (дія або бездіяльність) особи, яка досягла певного осудного віку. Соціальна суть правопорушення полягає в тому, що вона суперечить існуючим суспільним стосункам, здатне заподіяти або не заподіює шкоду інтересам особи і суспільства.

Причинами виникнення правопорушень можуть бути:

1) фактори суб'єктивного характеру – низький рівень правової культури, правовий нігілізм, омани в ціннісних орієнтаціях особистості в умовах розвитку ринкових відносин;

2) конкретні суперечності в суспільстві, прояви суспільної кризи, нестабільність соціального становища, розбіжності рівня розвитку продуктивних сил і потреб суспільства;

3) недоліки в правотворчості і правозастосуванні: суперечності нормативно-правових актів, прогалини в законодавстві, слабка діяльність правоохоронних органів та ін. [13].

Найбільш значущі чинники ризику виникнення делінквентної поведінки: соціальні чинники – доступність речовини, мода на неї, вплив групи ровесників, намагання бути кращим за всіх або бути таким, як всі, вплив ЗМІ, культ сили у суспільстві; психологічні чинники – особистісний склад людини, бажання самоствердитись, привабливість переживань і відчуттів, коли досягнеш бажаного; біологічні чинники – толерантна схильність [14].

Серед причин входження підлітків до кримінальних груп можна виділити невпевненість у завтрашньому дні, деградація душі, моральної дилеми, що постають перед підлітками. Підлітки стають жертвами своєї не обізнаності в життєвих реаліях. Вони шукають себе в цьому світі, своє „Я” й водночас прагнуть віднайти найлегший шлях подолання цих проблем і зазвичай знаходять його. Але чи правильний він? Не завжди. І тому, наше завдання, як спеціалістів, допомогти цим підліткам. Зрозуміти причини такої поведінки та запобігти скоєнню ними непоправного і цим самим зруйнувати свій, ще не початий, складний життєвий шлях.

Проблема антигромадської поведінки існує не тільки як абстрактне соціальне явище. Повсякденне життя ставить перед кожним з нас непрості завдання: не піддатися впливу криміногенної ситуації, уникнути страху, захистити себе і свою сім'ю, виховати законослухняність в дітях, допомогти людям (що стали на шлях порушення закону) повернутися в суспільство.

Суспільству поставлено завдання запобігання правопорушенням і усуненню причин, що породжують їх. Спираючись на громадські організації, педагогічні заклади, державні органи зобов'язані робити все необхідне, зберегти всі цінності, на які спираються при вихованні дітей, вести рішучу боротьбу із злочинністю, наркоманією і алкоголізмом, запобігати будь-яким правопорушенням і усувати причини, що породжують їх. Ліквідація злочинності неповнолітніх, її причин – одне з програмних завдань Української держави і на сучасному етапі. Сьогодні правопорушення неповнолітніх розглядаються як свідчення недоліків у виховній, складній соціально-економічній ситуації в країні, а сукупність фактів антигромадської поведінки і правопорушень підлітків на певній території – як серйозний показник недоліків профілактичної і виховної роботи, що проводиться тут.

Тому вирішальне значення в запобіганні і викорінюванні правопорушень неповнолітніх мають заходи щодо корінного поліпшення всієї виховної роботи, підвищення відповідальності батьків і шкіл за виховання підлітків, посилення ролі громадських і дитячих організацій, а також спеціальні, профілактичні заходи державних і суспільних організацій. Питання запобігання і профілактики правопорушень серед неповнолітніх займають одне з гідних місць в педагогічній і психологічній науці. Ряд авторів пишуть про проблеми психології і педагогіки виховання, формування правової культури у „важких” підлітків (А. Долгова, В. Алексеєва, А. Лічко, А. Краковський, В. Тітаренко, П. Блонський)

Проблема відхилень у поведінці неповнолітніх турбує суспільство дуже давно. Значний розмах дитячої злочинності вже у ХІХ ст. змусив спочатку фахівців з психології, а потім і вчених з галузей інших наук звернутися до вивчення природи девіації. З'ясуванням причин відхилення соціальної поведінки неповнолітніх вчені займаються і в наш час, оскільки рівень злочинності серед підлітків з року в рік зростає. Сучасна ситуація зі злочинністю в Україні свідчить про загострення цієї проблеми, про пошук шляхів її вирішення.

Для цього значною мірою прислужиться розробка ефективних заходів протидії цьому негативному явищу. В їх обґрунтуванні позитивну роль може відіграти використання добре вивченого і осмисленого практичного досвіду країн, які в цій справі мають серйозні досягнення.

Наукові розвідки з окресленої проблематики в різний час проводили Л. Дубровін, В. Казміренко, М. Костицький, С. Максименко, В. Медведєв, В. Синьов та інші.

Так, Н. Апетик, вивчаючи девіантну поведінку як умову попередження її у підлітків, досліджувала вплив на неї фактора моральної саморегуляції [1]. Психологічну діагностику схильності неповнолітніх до делінквентної поведінки розглядав у дисертаційній роботі Р. Благута [2]. Протягом останніх років до аналізу проблем девіантної і делінквентної поведінки зверталися Т. Гарасимів [4], Ю. Меркулова [3], Р. Шейко [5]. Не зайвим буде розглянути це питання і з'ясувати, які практичні заходи запроваджені в цій сфері в інших державах.

У сучасній психолого-педагогічній науковій літературі приділяється значна увага дослідженню делінквентної поведінки (А. Глотчкін, Н. Гук, К. Лебединська, В. Оржиховська, О. Пирожков, В. Синьов, В. Худик та ін.).

Серед соціально-психологічних особливостей злочинності неповнолітніх можна виділити:

1) високий динамізм (злочинність неповнолітніх зростає дуже швидко);

2) груповий характер злочинності неповнолітніх (підлітки намагаються компенсувати на вулиці, серед таких самих, як вони – сімейні негаразди, незадовільне становище в навчальному колективі, особисті проблеми);

3) організований характер злочинності неповнолітніх (групування як початок організованої злочинності; кримінальна субкультура сукупність духовних та матеріальних цінностей, стиль та спосіб життя кримінальних об'єднань, виступає важливим чинником, який впливає на деградацію підлітка до правопорушника).

Серед соціально-економічних проблем, які впливають на протиправне відхилення у поведінці неповнолітніх виділимо: загально-соціальні (порушення принципів демократії, соціалістичної справедливості, крах соціалістичних ілюзій).

Таким чином, протиправна поведінка простежується в підлітків частіше, ніж в інших вікових групах. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості організму. Підліток не завжди відповідає вимогам, які йому висуває суспільство щодо виконання ним певних соціальних функцій; економічні (порушення та диспропорції в народному господарстві, плануванні, не задоволеність потреб молоді в предметах моди, засобах дозвілля, потреба в грошах). Бідність – це ще один чинник, який штовхає підлітка на злочин; соціально-демографічні (перехід до малодітної сім'ї, масове залучення жінок до виробництва й відчуження дитини від сім'ї, роз'єднання поколінь, сімейні проблеми, неправильне виховання). Сім'я є основною точкою опори дитини, але сучасні батьки часто втрачають свій авторитет; соціотехнічні (втрати через науково-технічний прогрес: міграційні процеси, що виходять з-під контролю, урбанізація, негативний вплив ЗМІ).

Проблеми, пов'язані з науковим прогресом. Це може бути шкода від насилля, яке діти бачать з телеекранів. Часто методи насилля,

продемонстровані на телебаченні, підлітки застосовують у реальному житті; організаційно-управлінські (несвоєчасне вживання заходів і відсутність послідовності в їх реалізації з актуальних молодіжних проблем). Це відсутність належного контролю за молоддю, відсутність навичок роботи з нею, проблема шкільного виховання дитини. На формування особистості неповнолітнього правопорушника значною мірою впливають недоліки навчально-виховного процесу. Ще одна проблема – недостатня кількість офіційних підлітково-молодіжних об'єднань [12].

Поставлені завдання вимагають величезних зусиль з боку держави і її громадян. Одночасно з цим, вирішення проблеми злочинності тісно пов'язано з серйозним науковим осмисленням протиправної поведінки.

Аналізуючи психологічні та соціальні особливості неповнолітніх, схильних до протиправної поведінки, було виявлено, що у 98% усіх досліджуваних підлітків є вираженою установка на соціальну бажаність (знання соціальних норм, які є у суспільстві, бажання чогось досягти в житті, бути визнаним суспільством); у 40% досліджуваних є вираженою схильність до порушень правил і норм; 8% досліджених мають схильність до адитивної поведінки (вживання психоактивних речовин); схильність до самозашкоджуючої та руйнівної поведінки притаманна 5% досліджених; схильність до агресії і насильства – у 10% респондентів.

Отже, схильність до правопорушень у підлітків обумовлена їх індивідуально-психологічними та соціальними особливостями. Відхилення у поведінці підлітків найчастіше пов'язане не з одним, а кількома соціальними, індивідуальними факторами та їх комплексами.

Дехто з учених називав серед причин цього явища недоліки існуючої в державах системи управління, яка обумовлює і породжує злочинність [6, 12 – 14, 18 – 19]. Були й такі науковці, котрі підтримували ідею фатальності природжених злочинних нахилів, властивих окремим індивідам. Вони вважали, що певна частина дітей вже народжується з деякими злочинними задатками, „дефектами морального розвитку”, що в основному зумовлено поганою спадковістю. Таких дітей вони визнавали невиправними і вважали єдиним можливим заходом попередження з їх боку злочинних дій – як найшвидшу ізоляцію від суспільства. Ці вчені наголошували на тому, що злочинні дії дуже рідко мають випадковий характер, їм, як правило, передують більш чи менш тривалий період, який характеризується певними відхиленнями у поведінці, здійсненням проступків. Сприятливі чи несприятливі умови розвитку дитини самі по собі не гарантують того, що дитина виросте хорошою чи поганою. Спосіб поведінки особистості залежить не тільки від умов середовища, а також від того, як складаються взаємини особистості і цього середовища. Тому необхідно з ранніх років виховувати у дітей непримириме ставлення до будь-яких негативних явищ довкілля, вчити їх протистояти цим явищам [7, 201].

Значна кількість західних вчених, які й тепер займаються дослідженням відхилень у поведінці неповнолітніх, не диференціюють чітко такі поняття, як „важковиховувана дитина”, „неповнолітній правопорушник” та „неповнолітній злочинець”. Найчастіше у працях англійських і американських учених стосовно особистості, яка порушує норми і правила поведінки, вживається термін „delinquent”, що в перекладі з англійської означає: винний, правопорушник, злочинець, а термін „delinquency” означає, таким чином, і проступок, і правопорушення, і навіть злочин, тобто будь-які види відхилень у поведінці. Водночас для відхилень, які не мають яскраво вираженого антисоціального характеру, вживається термін „deviant”, девіація (відхилення від норми).

Суть ідеї З. Фрейда, полягає у тому, що будь-який вчинок особистості зумовлений конфліктом між „я” і „воно”, тобто між свідомим і підсвідомим. З. Фрейд та його однодумці заперечували вплив середовища, соціальних умов життя на процес формування особистості, зводили все до дії природжених біологічних інстинктів, неусвідомлюваних імпульсів, потягів [11, 112 – 114].

Кризовий стан суспільства спричиняє розширення кола категорій дітей, котрі стають клієнтами системи перевиховання. Якщо до останнього часу йшлося здебільшого про дітей, які перебувають у конфлікті із законом, то нині вже слід говорити про дітей у контакті із законом (це діти, які не скоїли злочину, однак перебувають у ситуації підвищеного ризику й за певних умов можуть скоїти правопорушення). Діти правопорушники мають індивідуальні особливості, які повинні враховуватися при обранні стратегії індивідуально виховної та психологічної роботи з такими дітьми. Фактично ж лише з 2007 року для системи виконання покарань було створено методику вивчення особливостей правопорушника, яка дає змогу спеціалістам слідчих ізоляторів, спеціальних виховних установ, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді спілкуватися в єдиному інформаційному полі й адекватно вибудувати корекційну роботу.

Вивчивши позитивний досвід використання вказаної методики в практичній діяльності фахівців пенітенціарної системи, ініціативна група МОН України, УНМЦ практичної психології соціальної роботи прийняли рішення про адаптацію скринінгової методики до умов діяльності спеціалістів закладів соціальної реабілітації.

За основу методики скринінгу взято розроблений у Нідерландах опитувальник BARO, який відповідає всім сучасним діагностичним вимогам. Цей опитувальник пройшов експертизу та прийнятий до використання в кількох європейських країнах (Нідерландах, Німеччині, Франції, країнах Скандинавії та ін.), нині він проходить адаптування й експертизу в Росії.

Використання методики скринінгу особливостей особистості неповнолітнього у практичній діяльності сприяє:



- запровадженню спеціалізованого інструментарію (опитувальника) для психологів, соціальних педагогів закладів соціальної реабілітації системи освіти;
- розробці особистісно орієнтованих програм ресоціалізації неповнолітніх правопорушників на основі проведеного вивчення;
- створенню єдиної інформаційної бази щодо особливостей дітей, котрі опинилися в контакті із законом.

Загальною метою розробки цього інструментарію є сприяння ефективній ресоціалізації неповнолітніх правопорушників шляхом вивчення причин скоєння правопорушення, планування і здійснення адекватного психолого-педагогічного супроводу та обрання оптимальних форм і методів впливу на їхню особистість.

У результаті запровадження єдиного інструментарію вивчення особливостей особистості неповнолітнього правопорушника та особливостей середовища, в якому він перебував, має в цілому поліпшитися ситуація щодо забезпечення соціально-педагогічного супроводу такого неповнолітнього як на досудовій стадії, так і під час судового процесу, відбування покарання, перебування в закладі соціальної реабілітації чи після звільнення.

Таким чином, розкривши протиправну поведінку неповнолітніх як соціально-педагогічну проблему, ми створили підґрунтя для подальшої розробки різноманітних технологій соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками, спрямованих на усунення причин та корекцію протиправної поведінки.

### **Література**

- 1. Апетик Н. М.** Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна і вікова психологія” / Н. М. Апетик. – К., 2001. – 20 с.
- 2. Благута Р. І.** Психологічні засади профілактики делінквентності неповнолітніх : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 19.00.06 „Юридична психологія” / Р. І. Благута. – К., 2006. – 16 с.
- 3. Меркулова Ю. В.** Психологічні аспекти виникнення девіантної та делінквентної поведінки / Ю. В. Меркулова // Південноукраїнський правовий часопис. – 2008. – № 1. – С. 208 – 210.
- 4. Гарасимів Т. З.** Девіантна поведінка особистості: філософсько-правовий аспект : монографія / Т. З. Гарасимів. – Львів : РВВ ЛьвДУВС, 2009. – 524 с.
- 5. Шейко Р. В.** До питання релятивізму девіантної поведінки / Р. В. Шейко // Вісник ХНУВС. – 2009. – № 45. – С. 219 – 223.
- 6. Девиантность** и социальный контроль в России (XIX–XX вв.): тенденции и социологическое осмысление. – СПб. : Речь, 2000. – 327 с.
- 7. Королев В. В.** Психические отклонения у подростково-правонарушителей / В. В. Королев. – М. : Прогресс, 1992. – 215 с.
- 8. Jenkins Richard L.** Motivation and Frustration in Delinquency / Richard L. Jenkins // American Journal of Orthopsychiatry. – 1957. – XXVII. – 537 p.

**9. Фрейд З.** Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 447 с. **10. Психосоциальная** коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / под ред. С. А. Беличевой. – М. : Образование, 1999. – 289 с. **11. Забезпечення** правового та психолого-педагогічного супроводу дітей з асоціальними проявами у поведінці в умовах закладу соціальної реабілітації : методичний посібник / укл. Луценко Ю. А., Шиян О. П. – К. : ПЦ „Фоліант”, 2009. – 136 с. **12. Максимова Н., Толстоухова С.** Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Максимова, С. Толстоухова. – К. : Логос, 2000. – 200 с. **13. Ратинов А. Р., Ефремова Г. Х.** Правовая психология и преступное поведение / А. Р. Ратинов, Г. Х. Ефремова. – Красноярск, 1988. – 253 с. **14. Социальная педагогика :** учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. В. А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

**Стройна О. О. Протиправна поведінка неповнолітніх як соціально-педагогічна проблема**

У статті розглядаються основні чинники протиправної поведінки неповнолітніх, зміст і методи соціально-педагогічної діяльності; досліджуються психологічні та соціальні особливості підлітків, схильних до протиправної поведінки.

*Ключові слова:* неповнолітні, протиправна поведінка, профілактика протиправної поведінки, соціальні-педагогічна діяльність.

**Стройная О. А. Противоправное поведение несовершеннолетних как социально-педагогическая проблема**

В статье рассматриваются основные причины противоправного поведения несовершеннолетних, содержание и методы социально-педагогической деятельности; исследуются психологические и социальные особенности подростков, склонных к противоправному поведению.

*Ключевые слова:* несовершеннолетние, противоправное поведение, профилактика противоправного поведения, социально-педагогическая деятельность.

**Stroina O. O. The illegal behavior of minors as a socio-pedagogical problem**

The article discusses the main causes of illegal behavior of juveniles, contents and methods of socio-pedagogical activities; examines the psychological and social characteristics of adolescents prone to unlawful behavior.

*Key words:* juvenile delinquent behaviour, prevention of illegal conduct, socio-pedagogical work.

**Відомості про авторів**

1. **Аніщенко Алла Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
2. **Бабинець Мирослава Миколаївна** – аспірантка кафедри педагогіки Ужгородського національного університету.
3. **Бадер Валентина Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету.
4. **Бєлецька Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
5. **Бондаренко Вікторія Вікторівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Доннік Марія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
7. **Золотова Ганна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
8. **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).
9. **Кіш Надія Василівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.
10. **Клочан Юлія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
11. **Ковальчук Ірина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Козубовська Ірина Василівна** – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри соціальної роботи Ужгородського національного університету.
13. **Костючек Марія Федорівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

14. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
15. **Макаренко Андрій Вікторович** – старший викладач кафедри валеології та корекційної медицини Слов'янського державного педагогічного університету.
16. **Мотунова Наталія Вікторівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Непочатова Марина Миколаївна** – аспірантка кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
18. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
19. **Пліско Євген Юрійович** – аспірант Слов'янського державного педагогічного університету.
20. **Рассказова Ольга Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
21. **Рень Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
22. **Рогальська Інна Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
23. **Сідлецька Вікторія Олексіївна** – магістрантка спеціальності „Соціальна робота” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
24. **Скоромна Олександра Павлівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Стройна Оксана Олександрівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Терновець Олеся Миколаївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
27. **Фунтікова Ольга Дмитрівна** – магістрантка кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.

28. **Харченко Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
29. **Хачатур'ян Єлізавета Анатоліївна** – магістрантка кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
30. **Цибулько Людмила Григорівна** – доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.
31. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

Частина I

Відповідальні за випуск:  
к. п. н., доц. **Караман О. Л.**,  
к. п. н., доц. **Юрків Я. І.**

---

Здано до склад. 27.12.2011 р. Підп. до друку 27.01.2012 р. Формат 60x84 1/8.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 28,48. Наклад 200 прим. Зам. № 32.

---

*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](mailto:alma-mater@list.ru)

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