

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 16 (251) СЕРПЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 16 (251) серпень 2012

Засновано в 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

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 10 від 27.04.2012 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 філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

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

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

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

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення 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 «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури 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 8 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).

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

1. **Жевакіна Н. В.** Визначення сутності поняття безробіття в соціальному забезпеченні..... 5
2. **Маркова Н. В.** Державні соціальні гарантії у сфері соціального захисту..... 13
3. **Акіншева І. П.** Агенти політичної соціалізації..... 21
4. **Дєдов Є. Г.** Самоменеджмент в соціальній роботі..... 25
5. **Філіппов Ю. М.** Основні складові проблеми працевлаштування випускників навчальних закладів..... 31

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

6. **Сєчка С. В.** Становлення руху студентських будівельних загонів на території України (60-ті рр. ХХ ст.)..... 41
7. **Калуга Т. О.** Методологічні аспекти дослідження понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки. 20-30 хроків ХХ століття..... 49
8. **Івченко Т. В.** Створення нової системи підготовки робітничих кадрів в Україні у 40-х рр. ХХ століття..... 56
9. **Камакіна Н. В.** Ретроспективний аналіз заходів з покращення навчання іноземних мов у школах України (60-80 роки ХХ століття)..... 62
10. **Чертова К. М.** Розвиток соціального виховання школярів в Україні у другій половині ХХ століття..... 70

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ

11. **Гаміна Т. С.** Спілкування батьків з дітьми – основа сімейного виховання..... 82
12. **Песоцька О. П.** Робота з батьками наркозалежної дитини.... 91
13. **Мурашкевич О. А.** „Школа неформальних лідерів” як форма профілактики вживання психоактивних речовин підлітками..... 98
14. **Лосєв В. П.** Захист прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в роботі служби у справах дітей Луганської обласної державної адміністрації..... 105

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

15. **Островська Н. О.** Основні складові соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді..... 115

16.	Степаненко В. І. Сутність і зміст профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі.....	123
17.	Пігіда В. М. Форми й методи соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів у системі взаємодії соціальних служб та навчальних закладів.....	129
18.	Ємцева Е. Г. Система діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників.....	137
19.	Валика К.С. Діяльність державної служби зайнятості з професійної орієнтації учнівської молоді.....	145

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

20.	Гужва Т. М. Критерії сформованості професійних цінностей майбутніх соціальних працівників.....	156
21.	Лей В. О. Ландшафтна педагогіка в структурі педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю.....	160
22.	Высоцкая Е. В. Роль изучения предмета „гражданское воспитание” в воспитании толерантной личности учащейся молодежи в школах Канады	170
23.	Хижняк О. В. Основні напрями підготовки майбутніх вчителів в системі вищої освіти Великобританії.....	176
24.	Некрутенко О. Б. Філософсько-педагогічні основи спадщини О. С. Нілла.....	184
25.	Мальцева Т. Є. Удосконалення змісту соціальної роботи....	193
26.	Світлична С. Ю. Зміст, форми та методи організації навчання у недільних школах Великої Британії, як центру просвітницької діяльності для найбільш вразливих верств населення в історико - педагогічному аспекті.....	198
	Відомості про авторів.....	208

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 364.652:331.56

Н. В. Жевакіна

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ БЕЗРОБІТТЯ В СОЦІАЛЬНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ

Неможливо знайти у світі країну, де немає того чи іншого виду безробіття. Україна не є винятком. Загроза безробіття стоїть за плечима будь-якого працівника і треба знати правові, економічні, соціальні та психологічні наслідки та знати звідки вона виникає, наскільки тривалою може бути і як з нею боротися.

Поняття безробіття неоднозначне, тому що теоретично кожний бажав би працювати за достатню плату, мати впевненість у завтрашньому дні.

Існує декілька підходів до визначення поняття безробіття, а саме з економічної, правової та з точки зору психології, в соціальному забезпеченні.

Саме тому існує проблема до визначення поняття безробіття, тому що кожний науковець який розглядає це поняття підходить з точки зору той науки в якій він проводить свої дослідження. Проблемою безробіття в перехідних економічних умовах досліджували такі зарубіжні вчені, як Дж. М. Кейнс, Т. Мальтус, А. Маршал, А. Оукен, А. Пігу, М. Фрідман та ін.

Проблемами та тенденціями рівня безробіття та шляхів його подолання розглядали такі українські вчені, як: А. Вольська, І. Іванова, А. Казановський, О. Котляр, В. Костиков, Е. Лабанова, М. Лукашевич, І. Маслова, П. Нікіфоров, П. Павльонка, І. Петрова, В. Полтавець, О. Рузавіна, Т. Семигіна, Л. Тюптя, В. Федоренко, В. Шахрай та інші.

Мета статті – розглянути та визначити поняття безробіття з точки зору: економіки, права, психології, в соціальному забезпеченні.

Для визначення поняття безробіття необхідно, перш за все чітко визначити, кого слід вважати безробітними. Критерії визнання людини безробітною встановлюється законом або урядовими документами і можуть трохи відрізнятися по країнах.

Міжнародною організацією праці (МОП) безробіття визначається як наявність контингенту осіб старших певного віку, що не мають роботи, здатних в цей час до роботи та шукаючих роботу в період, який вивчають. Таким чином, людину можна вважати безробітною лише при дотриманні всіх трьох умов. Шукати роботу – значить, здійснювати дії в цьому напрямці. Такі дії включають реєстрацію в центрі зайнятості; звернення до роботодавців; постійні знаходження в місцях, де можна отримати роботу (заводи, ринки праці); розміщення оголошень в газетах

або відклики на відповідні оголошення в пресі; звернення за допомогою до друзів або родичів; спроби купити або взяти в оренду землю, приміщення, машини або обладнання, фінансові ресурси, щоб відкрити свою справу та ін. [1].

Існують й інші визначення поняття безробіття, а саме: тимчасова або постійна незайнятість частини робочої сили; надлишкове запропонування робочої сили на ринці праці та ін.

Два визначення вказують, що джерелом безробіття є нестабільність ринка праці як елемента системи ринків національної економіки.

Але наявність загального підходу до визначення безробіття не гарантує однакові методи виміру безробіття в різних країнах.

Так, в США безробітним вважається той, хто не має оплачуваної роботи та шукає її протягом останніх чотирьох тижнів, або очікує можливості приступити до роботи останні чотири тижні, або відсторонений від роботи, але сподівається повернутися на попереднє робоче місце. В Японії критерії попадання в категорію „ті, що шукають роботу” відрізняються від американських найбільшою жорстокістю, тому багато громадян, які вважались би безробітними в США, в японській статистиці просто не враховуються в складі робочої сили. Низький рівень безробіття в Швеції в багатому пояснюється тим, що держава традиційно здійснює масштабні програми перепідготовки тих, хто втратив роботу, та вони не входять в число безробітних. Швейцарія, де вже тривалий час зберігається один з найвищих у Європі рівней зайнятості, бореться з безробіттям в періоди спадів тим, що примушує іноземних робітників залишати країну, не видає нові дозволення и не продовжує старі на роботу в країні. Тому хоча в періоди застою зайнятість й зменшується, але одночасно скорочується і робоча сила, в результаті рівень безробіття залишається низьким.

Західні економісти визнають, що безробіття - невід'ємний атрибут ринкової системи господарства, вона немінуча, а у своєму «природному» варіанті навіть корисна для забезпечення необхідної гнучкості ринку праці.

Необхідно відмітити, що при аналізі безробіття економісти не обмежуються тільки показниками номінального рівня безробіття. Безробіття ніколи не буває рівномірно розподілено серед населення країни. Одні групи населення страждають від безробіття більш, ніж інші, а безробіття в усіх без винятку групах пояснюється широким спектром причин.

Як свідчить статистика, в розвинених країнах в середньому безробіття вище серед жінок, ніж серед чоловіків. Значно більша різниця спостерігається за окремими віковими групами. Так, безробіття серед тінейджерів (підлітки у віці від 13 до 19 років) майже в 3 рази вище, ніж серед дорослих. Це стосується, правда не всіх країн. У Німеччині, наприклад, рівень безробіття серед тінейджерів набагато нижчий, ніж в

США або Великобританії, що пояснюється високорозвиненою системою професійного навчання та професійною орієнтацією шкіл, а також системою підготовки кадрів безпосередньо на робочих місцях, які скорочують до мінімуму період безробіття на початку трудового життя людини.

Також необхідно відмітити, що в багатьох розвинених країнах, зокрема в США, на безробіття значно впливає національно-етнічний фактор. Так, в США рівень безробіття серед «кольорового» населення в декілька разів вищий, ніж серед „білих”. При цьому найвищий рівень безробіття серед цієї категорії американського населення приходить на підлітків - за останні роки він сягнув 30-50% .

Також для аналізу безробіття дуже важливо визначити його тривалість (тривалість пошука роботи) – це проміжок часу, протягом якого особа шукає роботу, з моменту початку пошука роботи та до періоду, що вивчають.

На сьогодні у сучасній зарубіжній та вітчизняній психологічній науці та літературі з проблеми безробіття досліджень майже не має. Винятком є робота практикуючого психолога М.А. Гуліної з вивчення психологічного світу та стану безробітних, трудової свідомості та трудової мотивації безробітних. Вона описує сучасні методи психологічної допомоги даній категорії громадян, надає приклади консультування безробітних громадян у центрах зайнятості населення [8].

Безробітні поряд із зайнятими громадянами формують робочу силу країни. В Законі України „Про зайнятість населення” дається визначення „*безробітні громадяни*”:

„Безробітними вважаються працездатні громадяни працездатного віку, які по не залежним від них причинам не мають заробітку (або інших передбачених діючим законодавством доходів) із-за відсутності підходящої роботи, зареєстровані у державній службі зайнятості, дійсно шукають роботу та здатні приступити до роботи. Безробітними признаються також інваліди, які не досягли пенсійного віку, не працюють та зареєстровані як такі, що шукають роботу” [4, стаття 2].

Функціонування ринкової економічної системи, що спирається на принципи вільного вибору та носіїв (власників робочої сили) та її споживачів є найбільш ефективним в умовах існування певного резерву працездатного населення. Масштаби такого резерву визначаються конкретними економічними та соціально-демографічними особливостями регіону. Але підтримка високого, економічно невиправданого рівня зайнятості неминує супроводжуватися низькою ефективністю виробництва, інфляцією запиту та. Навпаки, надмірно високий рівень безробіття викликає посилення економічного розчарування суспільства, навантаження на державний бюджет, соціальні конфлікти.

Резерв робочої сили, яка забезпечує можливість швидкого міжрегіонального та міжгалузевого перерозподілення робочої сили у відповідності з коливаннями запиту та обумовлених ними коливань запиту виробництва на робочу силу, є природним безробіттям.

Зрозуміло, що природне безробіття визначається конструкцією сучасного ринку робочої сили, регулюється його механізмами. Помітно збільшується й природня норма безробіття. Для України, з її відносно низьким рівнем мобільності робочої сили, норма природнього безробіття може бути прийнята на рівні 3,5 - 4 %.

Природне безробіття складається з *фрикційного*, пов'язаного із зміною місця роботи, та *інституційного*, що породжується системою організації регіональної економіки, у першу чергу правовою системою.

Почнемо з тієї форми безробіття, про яку можна говорити фактично в будь - якому суспільстві та яка в більшості є необхідним наслідком активних структурних перебудов економіки. Це *фрикційне безробіття* - безробіття, що викликане тим, що встановлення відповідності між працівниками та робочими місцями вимагає часу.

Певний рівень фрикційного безробіття неминучий в умовах ринкової економіки, яка постійно змінюється. Запит на різні товари постійно коливається, що в свою чергу викликає коливання запиту на труд працівників, виробляючих ці товари.

Інституційне безробіття виникає в результаті нераціонального функціонування ринка праці (недосконалість інформації про вільні робочі місця, тривалість виплати допомоги та ін.), тобто її породжують самі інститути ринка робочої сили. Як масове явище вона з'являється тоді, коли розмір допомоги по безробіттю достатній для забезпечення основних потреб людини та в зв'язку з цим зникають стимули до пошуку роботи.

Інституційне безробіття викликається також введенням гарантованого мінімуму заробітної плати як абсолютно необхідна в сучасному суспільстві форма соціального захисту. Виникає ситуація, коли людина згодна працювати за порівняно низьку зарплату, роботодавець згоден її платити, а взаємного інтересу не виникає тому, що останній не має права встановлювати заробітну плату нижче визначеної законом межі.

На відмінну від природнього безробіття, яке як правило, є добровільним та не призводить до значних негативних наслідків, *вимушене* є тривалим, виникає необхідність повних або часткових змін способу життя. В складі вимушеного безробіття виділяють *технологічне, структурне та регіональне* [6].

Структурне безробіття виникає тоді, коли на основі науко-технічного прогресу здійснюються важливі зміни в техніці, технології та організації виробництва, які змінюють структуру запиту на робочу силу. Ці зміни призводять до того, що запит на деякі професії поменшується або взагалі зникає, а на інші професії, яких раніше не було, зростає. Іншими словами, структура робочих місць та професійна структура працівників не співпадають. Виникає категорія працівників, у яких навик та практичний досвід застаріли та стали нікому не потрібні, а також, їх неможливо продати. Структурні безробітні не можуть знайти роботу без відповідної перепідготовки, додаткового навчання й навіть зміни місця проживання. Структурне безробіття довгострокове, тому й вважається більш важким.

Сьогодні в Україні інженери та вчені перекваліфіковуються у продавців та вантажників. В Україні високий рівень безробіття характерний для висококваліфікованих працівників з інструментом та працівників сфери обслуговування та торгівлі, що відображає спад виробництва в промисловості та скорочення запиту на робочу силу в сфері обслуговування внаслідок приватизації та скорочення об'ємів виробництва. Реформування аграрного сектору неминує призвело до стрімкого зростання безробіття й серед працівників сільського господарства.

Як і в більшості інших країн СНД, в Україні, різновидом структурного безробіття є конверсійне. Це безробіття пов'язане з перепрофілюванням підприємств воєнно-промислового комплексу та скороченням збройних сил.

Хоча структурне безробіття є практично неминучим супутником динамічної економіки, воно дуже болюче. Його розвиток вимушує дуже великі соціальні, професійні групи змінювати спосіб життя, часто й місце проживання.

Регіональне безробіття обумовлене переважно концентрацією в окремих територіальних одиницях таких галузей економіки, для яких характерно найбільше скорочення потреб у робочій силі.

Циклічне безробіття - це безробіття, яке викликається спадом виробництва, зниженням інвестицій у економіку. При цьому сукупний попит на товари та послуги зменшується, зайнятість скорочується, а безробіття зростає.

Застійне безробіття є найбільш характерним для економіки перехідного суспільства.

Безробіття є особливо небезпечним, якщо продовжується достатньо довго. За результатами досліджень американських соціологів після річної примусової перерви в роботі людина практично не може адаптуватися до нормальної трудової діяльності, навіть якщо вдається знайти робоче місце [2-3].

У перехідний період ринкових відношень з'являється новий тип безробіття - *прихований*, який проявляється у регіональній формі безробіття. Головна причина цього безробіття - спад виробництва та неадекватне йому скорочення зайнятості. Приховане безробіття поділяють на *офіційне* та *неофіційне*.

Для суспільства небезпечним є не саме безробіття, а відсутність механізму його регулювання, надійного захисту безробітних.

Загроза безробіття в умовах України пов'язана не з кризою надвиробництва, вичерпанням місткості ринку, як у західному світі, а з сучасною кризою недовиробництва, неузгодженістю процесів вивільнення, перерозподілу та працевлаштування робітників, тобто з глибокими деформаціями, що мали місце в попередній економічній системі та наступною економічною політикою.

Соціальна робота у сфері зайнятості є невід'ємною сферою соціального захисту різних цільових груп і категорій населення, її вирізняють свої особливі форми, методи роботи, соціальні технології, сфери соціального впливу.

Ми звернемося до досліджень у галузі теорії та практики соціальної роботи останніх десятиліть, оскільки більш ранні роботи зовсім не розкривають питання соціальної роботи з безробітними громадянами.

Так, В. Полтавець вважає, що на сьогоднішній час особливо важливим є надання конкретної допомоги людині, яка можлива лише при функціонуванні мережі державних закладів, які створюються для реалізації державної політики зайнятості населення, професійної орієнтації, підготовки, працевлаштування та соціальної підтримки тимчасово непрацюючих громадян [9].

М. Лукашевич та Т. Семигіна розкривають основи соціальної роботи з безробітними людьми. Вони розглядають загальні підходи та принципи роботи, методи і технології, дають поради щодо організації надання допомоги, приклади діяльності соціальних служб із указаними категоріями клієнтів [5].

Цілий розділ присвячений методологічним, теоретичним та практичним питанням технологій в сфері зайнятості у контексті соціальної роботи в підручнику з загальною редакцією П. Павльонка. Він пропонує наступне визначення наших ключових понять. Безробіття розуміється як відсутність роботи для працездатних, а безробітним вважається той, хто може працювати, але не працює. Безробіття позначається передусім на матеріальному стані незайнятих, їх соціально – психологічному стані [10].

Е.М. Лібанова присвячує розділ свого навчального посібника вивченню безробіття в перехідний період. Головну увагу автор зосереджує на процесі безробіття в сучасному світі та його видам: природне, вимушене, застійне.

Українські вчені Л.Т. Тюптя та І.Б. Іванова досить докладно розглядають проблему безробіття та соціального забезпечення цієї категорії клієнтів соціальної роботи.

Вони визначають безробіття це коли працездатні громадяни працездатного віку, які через відсутність роботи не мають заробітку або інших передбачених законодавством доходів і зареєстровані у Державній службі зайнятості як такі, що шукають роботу, готові та здатні приступити до підходящої роботи. У разі неможливості надати підходящу роботу безробітному може бути запропоновано пройти професійну перепідготовку або підвищити свою кваліфікацію.

Соціальна робота з безробітними реалізується через мережу державних закладів та установ, які уповноважені проводити працевлаштування громадян, надавати їм соціальні послуги. Основними з них є Державна служба зайнятості, Державний фонд сприяння зайнятості населення, соціальні служби для молоді [7].

Таким чином ми визначили як розглядається поняття безробіття в економіці, психології, праві та в соціальному забезпеченні, та прийшли до висновку, що існує поліфонія визначення поняття безробіття, але як правило, декілька ознак присутні у всіх визначеннях, а саме:

- працездатний вік, тобто людина повинна бути старше мінімального віку, з якого законодавство дозволяє працювати за наймом, але молодше віку, після досягнення якого призначається пенсія по старості. Отже, підлітки до працездатного віку або чоловіки та жінки старше 60 років не можуть вважатися безробітними, навіть якщо вони хочуть працювати, але не можуть знайти місце;
- відсутність у людини постійного джерела заробітку протягом деякого часу;
- доведене прагнення людини знайти роботу (наприклад, звернення його в службу зайнятості) [11].

Той хто відповідає цим ознакам, вважається дійсно безробітним і враховується при визначенні загального рівня безробіття в країні.

Список використаної літератури

1. Лукашевич М. П., Мигович І. І., Пінчук І. М. Соціальна робота в Україні: теоретико – методичні засади / Лукашевич М. П., Мигович І. І., Пінчук І. М. – К. : МАУП, 2001. **2. Соціальна робота в Україні:** перші кроки / Під редакцією В.Полтавця. – К., 2000. **3. Сулейманова Г. В.** Право соціального забезпечення: Навч. посібник / Сулейманова Г. В. – Ростов н / Д, 2003. **4. Закон України „Про зайнятість населення”** № 489 від 19.12.2006р. **5. Лукашевич М. П.,** Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика) : Підручн. / Лукашевич М. П., Семигіна Т.В. – К., 2009. – 368 с. **6. Професійна орієнтація та професійне навчання безробітних (організаційно-правовий та психолого-педагогічний аспекти) :** кол. моногр. / В.Є. Скульська,

Ю. М. Маршавін, М. А. Міропольська та ін. ; за заг. ред. В. Є. Скульської. – К., 2007. **7. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б.** Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. – К., 2008. **8. Психологія** соціальної роботи : Підручн. / під ред. М. А. Гуліної. – СПб. : Пітер, 2010. **9. Соціальна** робота в Україні: перші кроки / Під редакцією В.Полтавця. – К., 2000. **10. Технології** соціальної роботи в різних сферах життєдіяльності : Навч. посібн. / за ред. П. Д. Павльонка. – М., 2009. **9. Поняття** безробіття [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сторінки : <http://www.houseofmcdonnell.com/materiali-potem/42-ponytyya-bezrobttya.html>.

Жевакіна Н. В. Визначення сутності поняття безробіття в соціальному забезпеченні

У статті проаналізовано різні підходи до визначення сутності поняття безробіття, виходячи з того, як це поняття розглядається у різних галузях науки, а саме: в психології, економіці, праві, соціальному забезпеченні.

Ключові слова: безробіття, соціальний захист, соціальне страхування.

Zhevakina N. V. Определение сущности понятия безработица в социальном обеспечении

В статье проанализированы разнообразные подходы к определению сущности понятия безработицы, исходя из того, как это понятие рассматривается в разных отраслях науки, а именно: в психологии, экономике, праве, социальном обеспечении.

Ключевые слова: безработица, социальная защита, социальное страхование.

Zhevakina N. V. Definition the essence of the concept of unemployment in social laws

In the article were analyzed different approaches to the definition of the concept unemployment on the basis of how this concept is seen in various fields of science, namely psychology, economics, law, social security.

Keywords: unemployment, social protection, social insurance.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 364.46

Н. В. Маркова

ДЕРЖАВНІ СОЦІАЛЬНІ ГАРАНТІЇ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Сьогодні держава гарантує забезпечення основних потреб громадян на рівні встановлених законом державних соціальних стандартів і нормативів.

Основні державні соціальні гарантії встановлюються законами з метою забезпечення конституційного права громадян на достатній життєвий рівень.

Проблеми державних соціальних гарантій у сфері соціального захисту вивчали вітчизняні вчені М. Вінер, С. Сивак, І. Сирота, Б. Сташків, Т. Устинова, В. Шайхатдинов, В. Яценко та інші.

Метою статті є вивчення феномену державних соціальних гарантій та особливостей соціального моніторингу у сфері соціального захисту.

Згідно Закону „Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії” до числа основних державних соціальних гарантій включаються: мінімальний розмір заробітної плати; мінімальний розмір пенсії за віком; неоподатковуваний мінімум доходів громадян; розміри державної соціальної допомоги та інших соціальних виплат.

Законом встановлено порядок визначення та застосування державних соціальних гарантій. Виключно законами України визначаються: мінімальний розмір заробітної плати; мінімальний розмір пенсії за віком; неоподатковуваний мінімум доходів громадян; величина порога індексації грошових доходів громадян; пільги щодо оплати житлово-комунальних, транспортних послуг і послуг зв'язку та критерії їх надання.

Розмір мінімальної заробітної плати встановлюється окремим законом або у Законі України про Державний бюджет на відповідний рік. Законом України „Про Державний бюджет України на 2005 рік” (в ред. закону від 25 березня 2005 р. № 2505-IV) встановлено розмір мінімальної заробітної платні.

Щодо мінімального розміру пенсії за віком з 1 січня 2004 р. набрав чинності Закон України „Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування”, де у статті 28 було встановлено: „Мінімальний розмір пенсії за віком за наявності у чоловіків 25, а у жінок – 20 років страхового стажу встановлюється у розмірі 20 відсотків середньої заробітної плати працівників, зайнятих у галузях економіки України, за попередній рік, яка визначається спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі статистики” [1, с. 34].

Законом України „Про внесення змін до Закону України „Про загальнообов’язкове державне пенсійне страхування” від 23 грудня 2004 р. № 2291-IV статтю 28 викладено у новій редакції: „Мінімальний розмір пенсії за віком за наявності у чоловіків 25, а у жінок – 20 років страхового стажу встановлюється у розмірі прожиткового мінімуму для осіб, які втратили працездатність”. Причому дію статті 28 поширено на пенсіонерів, яким пенсії було призначено до набрання чинності цим Законом, тобто 12 січня 2005 р., коли цей Закон було опубліковано у газеті „Урядовий кур’єр” [3].

Величина порога індексації грошових доходів громадян встановлена Законом України „Про індексацію грошових доходів населення” (в редакції Закону України від 6 лютого 2003 р. № 491-IV). Згідно зі статтею 4 цього Закону: „Індексація грошових доходів населення проводиться в разі, коли величина індексу споживчих цін перевищила поріг індексації, який встановлюється в розмірі 101 відсотка”.

Згідно з Законом основні державні соціальні гарантії, які є основним джерелом існування, не можуть бути нижчими від прожиткового мінімуму, встановленого законом. Однак це положення ще не повністю запроваджено у юридичну практику. Зокрема розмір мінімальної заробітної плати, а також державних соціальних допомог ще не досягає прожиткового мінімуму.

У законодавстві встановлена ще одна соціальна гарантія – „рівень забезпечення прожиткового мінімуму (гарантований мінімум)”, яка не передбачена у базових законах України у сфері соціальних стандартів – „Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії” та „Про прожитковий мінімум”, але широко застосовується для визначення соціальних виплат у рамках державної соціальної допомоги. Розмір такого стандарту становить лише частину прожиткового мінімуму, що зумовлює низькі розміри соціальних допомог і значно знижує ефективність цієї ланки системи соціального захисту в Україні.

Законами України з метою надання соціальної підтримки населенню України в цілому та окремим категоріям громадян встановлюються й інші державні гарантії щодо: рівня життя населення, що постраждало внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС; рівнів оплати праці працівників різної кваліфікації в установах та організаціях, які фінансуються з бюджетів усіх рівнів; стипендій учням професійно-технічних та студентам вищих державних навчальних закладів; індексації доходів населення з метою підтримання достатнього життєвого рівня громадян та купівельної спроможності їх грошових доходів в умовах зростання цін; надання гарантованих обсягів соціально-культурного, житлово-комунального, транспортного, побутового обслуговування та обслуговування у сфері освіти, охорони здоров’я, фізичної культури та спорту, торгівлі та громадського харчування;

забезпечення пільгових умов задоволення потреб у товарах та послугах окремим категоріям громадян, які потребують соціальної підтримки [2].

Державні соціальні гарантії є обов'язковими для всіх державних органів, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ і організацій незалежно від форми власності. Органи місцевого самоврядування при розробці та реалізації місцевих соціально-економічних програм можуть передбачати додаткові соціальні гарантії за рахунок коштів місцевих бюджетів.

Надання державних соціальних гарантій здійснюється за рахунок бюджетів усіх рівнів, коштів підприємств, установ і організацій та соціальних фондів на засадах адресності та цільового використання.

Державні соціальні гарантії та державні соціальні стандарти і нормативи є основою для розрахунку видатків на соціальні цілі та формування на їх основі бюджетів усіх рівнів та соціальних фондів, міжбюджетних відносин, розробки загальнодержавних і місцевих програм економічного і соціального розвитку.

З метою забезпечення надання державних соціальних гарантій обчислюються нормативи фінансування поточних витрат на одного мешканця, а для окремих видів соціальних послуг – на одну особу, яка підлягає певному виду обслуговування, та ін. Нормативи фінансування встановлюються під час прийняття Закону України про Державний бюджет України на поточний рік, а також під час формування бюджетів соціальних фондів.

Закон України „Про прожитковий мінімум” від 15 липня 1999 р. відповідно до статті 46 Конституції України дав визначення прожиткового мінімуму як вартісної величини достатнього для забезпечення нормального функціонування організму людини, збереження його здоров'я набору продуктів харчування, а також мінімального набору непродовольчих товарів та мінімального набору послуг, необхідних для задоволення основних соціальних і культурних потреб особистості [1].

Прожитковий мінімум визначається нормативним методом у розрахунку на місяць на одну особу, а також окремо для тих, хто належить до основних соціальних і демографічних груп населення: дітей віком до 6 років; дітей віком від 6 до 18 років; працездатних осіб; осіб, які втратили працездатність.

Стаття 2 Закону встановила випадки, за яких може застосовуватися прожитковий мінімум:

- для загальної оцінки рівня життя в Україні, що є основою для реалізації соціальної політики та розроблення окремих державних соціальних програм;
- встановлення розмірів мінімальної заробітної плати та мінімальної пенсії за віком, визначення розмірів соціальної допомоги, допомоги сім'ям з дітьми, допомоги по безробіттю, а також стипендій та

інших соціальних виплат виходячи з вимог Конституції України та законів України;

- визначення права на призначення соціальної допомоги;
- визначення державних соціальних гарантій і стандартів обслуговування та забезпечення в галузях охорони здоров'я, освіти, соціального обслуговування та інших;
- встановлення величини неоподаткованого мінімуму доходів громадян;
- формування Державного бюджету України та місцевих бюджетів. Для оцінки рівня життя в регіоні, розроблення та реалізації регіональних соціальних програм, визначення права на призначення соціальної допомоги, що фінансується за рахунок місцевих бюджетів, органами місцевого самоврядування може затверджуватися регіональний прожитковий мінімум, не нижчий від установленого відповідно до цього Закону [2].

Набір продуктів харчування та набір непродовольчих товарів визначаються в натуральних показниках, набір послуг – у нормативах споживання не рідше одного разу на п'ять років. Набір продуктів харчування формується спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у сфері охорони здоров'я з використанням нормативів фізіологічної потреби організму людини в продуктах харчування виходячи з їх хімічного складу та енергетичної цінності, з урахуванням рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я.

До набору послуг включаються житлово-комунальні, транспортні, побутові послуги, послуги зв'язку, закладів культури, освіти, охорони здоров'я та ін. Набір послуг формується спеціально уповноваженими центральними органами виконавчої влади у сферах надання відповідних послуг.

Набір непродовольчих товарів формується спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у сфері економіки з використанням нормативів забезпечення засобами гігієни, медикаментозними засобами, засобами захисту організму людини від впливу навколишнього середовища, а також засобами для влаштування побуту.

Закон визначає принципи при формуванні набору продуктів харчування, непродовольчих товарів та послуг. До них належать такі:

- забезпечення збереження здоров'я та підтримання життєдіяльності організму людини;
- врахування особливостей потреб осіб, які належать до різних соціальних і демографічних груп населення;
- врахування культурно-побутових потреб особистості;
- задоволення мінімальної потреби громадян у житлі, організації побуту, користуванні транспортом, закладами культури, у підтриманні зв'язку з навколишнім середовищем;

- задоволення потреби громадян у користуванні закладами освіти, охорони здоров'я;
- визначення житлово-комунальних послуг (з водопостачання, тепlopостачання, газопостачання, електропостачання, водовідведення, утримання та експлуатації житла і прибудинкових територій, сміттєзбирання, утримання ліфтів) виходячи із соціальної норми житла та нормативів споживання зазначених послуг;
- врахування особливостей потреб осіб, які належать до різних соціальних і демографічних груп населення [3].

Згідно зі статтею 7 Закону України „Про прожитковий мінімум” постановою Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2000 р. № 656 затверджено набори продуктів харчування, набори непродовольчих товарів та набори послуг для основних соціальних і демографічних груп населення. Зокрема встановлено набір продуктів харчування для дітей; поживний склад середньодобових наборів продуктів харчування для дітей; набір продуктів харчування для працездатного населення; набір продуктів харчування для непрацездатного населення; мінімальний набір предметів гардероба для чоловіків працездатного віку та пенсіонерів; мінімальний набір предметів гардероба для жінок працездатного віку та пенсіонерів; мінімальний набір предметів гардеробу для дітей до 6 років; мінімальний набір предметів гардероба для дітей від 6 до 18 років; мінімальний набір предметів першої потреби, санітарії та ліків; мінімальний набір товарів культурно-побутового та господарського призначення; набір житлово-комунальних послуг.

Прожитковий мінімум встановлюється після проведення науково-громадської експертизи сформованих набору продуктів харчування, набору непродовольчих товарів і набору послуг. Експертиза встановлюється на принципах соціального партнерства та затверджується Кабінетом Міністрів України.

Постановою Кабінету Міністрів України від 24 вересня 1999 р. № 1767 затверджено Порядок проведення науково-громадської експертизи набору продуктів харчування, набору непродовольчих товарів і набору послуг для встановлення прожиткового мінімуму [2]. Експертиза проводиться експертною комісією, що утворюється у складі 12 осіб, до якої входять по 4 представники від центральних органів виконавчої влади, об'єднань роботодавців і профспілкових організацій, які мають статус всеукраїнських. Рішення експертної комісії надсилається на затвердження Кабінету Міністрів України і є підставою для розрахунку прожиткового мінімуму.

Прожитковий мінімум на одну особу, а також окремо для тих, хто належить до основних соціальних і демографічних груп населення, за поданням Кабінету Міністрів України щорічно затверджується Верховною Радою України у законі про Державний бюджет України на відповідний рік та публікується в офіційних виданнях загальнодержавної сфери розповсюдження. Для спостереження за динамікою рівня життя в

Україні на основі статистичних даних про рівень споживчих цін спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади в галузі праці та соціальної політики розраховує щомісяця фактичний розмір прожиткового мінімуму на одну особу, а також окремо для тих, хто належить до основних соціальних і демографічних груп населення.

Одним із напрямів реформування системи соціального захисту в Україні є створення системи соціального моніторингу [2].

Моніторинг (monitoring – контроль, від лат. monitor – „той, хто попереджає, застерігає, радник, консультант”) – регулярне спостереження за станом природних, технічних і соціальних процесів з метою їх оцінки, контролю та прогнозування. Розрізняють глобальний, регіональний і локальний рівні моніторингу.

Соціальний моніторинг – це система спостереження за розвитком соціальних процесів у державі, реальними потребами людини у соціальній сфері, станом реального їх задоволення. Слід відрізнити соціальний моніторинг, державний нагляд і контроль за дотриманням соціального законодавства. Якщо соціальний моніторинг спрямований на виявлення суспільних потреб у соціальній сфері, то нагляд і контроль стосується юридичного боку справи, виявлення стану реалізації громадянами своїх соціальних прав, які передбачені чинним законодавством.

Діяльність щодо соціального моніторингу може здійснюватись як державними органами, так і недержавними громадськими установами і організаціями. Різниця полягає у наслідках такого спостереження. Висновки за результатами громадського моніторингу не мають обов'язкової сили і нікого ні до чого офіційно не зобов'язують. Вони враховуються при складанні пропозицій до соціальних програм окремих громадських формувань, політичних партій. Водночас висновки державних органів, спеціально уповноважених на таку діяльність повинні мати обов'язковий характер, за їх результатами мають бути прийняті відповідні заходи державно-правового характеру, які мають знайти закріплення на законодавчому рівні.

У зарубіжних країнах спостерігається тенденція до надання більшої ваги результатам моніторингового спостереження громадської думки і невідкладного врахування їх у державних рішеннях. В Україні проблема соціального моніторингу є ще на початковому етапі формування.

В Україні сьогодні є чимало нормативно-правових актів, які містять норми щодо проведення певними державними органами та посадовими особами соціального моніторингу. До таких актів належать: закони України „Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії”, „Про прожитковий мінімум”, положення „Про міністерство праці та соціальної політики”, затверджене Указом Президента України, Указ Президента України „Про додаткові заходи щодо поліпшення медичної допомоги населенню України” від 8 серпня 2000 р., постанова

Кабінету Міністрів України „Про моніторинг стану здоров'я населення, діяльності та ресурсного забезпечення закладів охорони здоров'я” від 28 грудня 2000 р. № 1907, наказ Міністерства охорони здоров'я України „Про відновлення диспансеризації населення та запровадження моніторингу стану його здоров'я” від 8 грудня 2000 р. № 327, Указ Президента України від 26 березня 2001 р. № 203, яким затверджено Національну програму „Репродуктивне здоров'я 2001-2005”, Указ Президента України „Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні” від 9 жовтня 2001 р. № 941/2001, яким доручено Міністерству освіти і науки України разом із місцевими органами виконавчої влади створити мережу регіональних центрів моніторингу освіти, та ін.

На сьогодні базовим законом, що встановлює систему соціального моніторингу, є Закон України „Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії”. Закон встановлює, що з метою дотримання державних соціальних гарантій, оцінки ефективності державної соціальної політики, її впливу на рівень та якість життя в Україні здійснюється постійний державний моніторинг у сфері застосування та фінансового забезпечення державних соціальних стандартів і нормативів.

Основними засобами здійснення моніторингу є: щомісячна оцінка вартісної величини основних державних соціальних стандартів; ведення державного статистичного обліку щодо дотримання державних соціальних стандартів і нормативів. За результатами моніторингу здійснюється перегляд розмірів державних соціальних гарантій у порядку, що визначається законами.

Порядок проведення моніторингу застосування державних соціальних стандартів і нормативів та його фінансового забезпечення має бути визначений Кабінетом Міністрів України. Водночас поки що єдиного такого акта не прийнято.

Закон встановлює, що відомості про розміри державних соціальних стандартів і нормативів, а також щодо результатів моніторингу їх застосування підлягають публікації в офіційних виданнях.

Таким чином, підводячи підсумки нашої статті, потрібно відмітити, що контроль за дотриманням законодавства про державні соціальні стандарти нормативи та державні соціальні гарантії здійснюється органами державної влади та органами місцевого самоврядування із залученням громадських організацій та незалежних експертів на засадах гласності. Об'єднання профспілок відповідно до їх повноважень можуть проводити перевірки дотримання державних соціальних стандартів і нормативів та державних соціальних гарантій, з результатами яких вони ознайомлюють органи державної влади та органи місцевого самоврядування.

Список використаної літератури

1. Болотіна Н. Б. Право людини на соціальне забезпечення в Україні: проблема термінів і понять // Право України / Н. Б. Болотіна. – 2000. – № 3. 2. Кир'ян Т., Шаповал М., Вінер В. Світовий досвід застосування соціальних стандартів // Соціальний захист. – 1999. – № 3. – С. 66 – 73. 3. Приходько С. Г. Деякі напрями систематизації законодавства у сфері соціального захисту громадян // Систематизація законодавства в Україні: проблеми теорії і практики : мат. міжнарод. наук.-практ. конф., С. Г. Приходько. – К. : Ін-т законодавства Верховної Ради України, 1999. – С. 529 – 533.

Маркова Н. В. Державні соціальні гарантії у сфері соціального захисту

У статті аналізується феномен державних соціальних гарантій у сфері соціального захисту на підставі вивчення соціального законодавства України. Зазначено, що діяльність щодо соціального моніторингу може здійснюватись як державними органами, так і недержавними громадськими установами і організаціями. Встановлені основні завдання соціального моніторингу та основні засоби здійснення моніторингу. Автором акцентовано увагу на актуальних проблемах встановлення порядку проведення моніторингу застосування державних соціальних стандартів і нормативів та його фінансового забезпечення.

Ключові слова: соціальні гарантії, державні соціальні гарантії, прожитковий мінімум, соціальний моніторинг.

Маркова Н. В. Государственные социальные гарантии в сфере социальной защиты

В статье анализируется феномен государственных социальных гарантий в сфере социальной защиты на основе изучения социального законодательства Украины. Определено, что деятельного по социального мониторингу может осуществляться как государственными органами, так и негосударственными общественными объединениями и организациями. Установлены основные задания социального мониторинга и основные средства осуществления мониторинга. Автором акцентировано внимание на актуальных проблемах установления порядка проведения мониторинга применения государственных социальных стандартов и нормативов и его финансового обеспечения.

Ключевые слова: социальные гарантии, государственные социальные гарантии, прожиточный минимум, социальный мониторинг.

Markova N. V. State social guarantees in the sphere of social protection

In the article were analyzed the phenomenon of state social guarantees in the sphere of social protection based on the study of social laws in Ukraine.

It was determined that the activities of social monitoring can be carried out by public bodies and public associations and non-governmental organizations. There were established the basic tasks of social monitoring and main monitoring tool. The author was accented attention to the urgent problems of policing the monitoring of state social standards and regulations and its financial security.

Key words: social security, state social guarantees, cost of living, social monitoring.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 316.61:32

І. П. Акіншева

АГЕНТИ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Розвиток України як громадянського суспільства багато в чому залежить від успішності політичної соціалізації майбутнього електорату. Проблема політичної соціалізації молодого покоління пов'язана з процесом демократизації нашого суспільства, де на першому місці стоїть проблема особистості.

Людина не народжується політиком, як не народжується вона й особистістю, чи, тим більше, громадянином. І громадянином, й особистістю її визнає суспільство, виховавши в неї відповідні якості. Для громадянина це законслухняність і лояльність до суспільства, його політичної системи і відповідної політичної культури.

Метою статті є характеристика агентів політичної соціалізації.

У традиціях вітчизняних психолого-педагогічної й соціологічної наук проблеми політичної соціалізації розглядались в основному через проблеми політичного виховання, політичного навчання й освіти. У дослідженнях В. Байкової, В. Васильєва, Д. Гілязітдинова, А. Деркача, П. Позднякова, Ф. Шереги, А. Яковлева та ін. аналізувались канали й механізми політичної пропаганди й агітації, їх результативність, вплив на формування політичних переконань.

Окремі аспекти політичної соціалізації достатньо широко представлено в науковій літературі. Філософсько-соціологічні аспекти відображено в працях А. Бандури, Н. Недикова, Д. Істона, Б. Скінера, Е. Швачко та ін. Політологічні проблеми висвітлено в роботах С. Рощина, С. Разуваєва, В. Павловського, Е. Головахи, В. Пухляка, С. Макеєва, А. Надточія, Е. Шестопада. Питання політичного виховання розкрито в дослідженнях Н. Гаврилова, І. Жадан, О. Кожемякіна, Л. Лепіхова, С. Максименко.

Політична соціалізація – це процес включення індивіда в політичну систему через передання йому досвіду даної системи та суспільства, що виникло на її основі та закріплене в політичній культурі. Тобто це процес взаємодії індивіда і політичної системи, метою якого є адаптація індивіда до даної системи, перетворення його на особистість громадянина. Значною мірою політична соціалізація є керованим процесом. Державі не байдуже, які громадяни виховуються у суспільстві, як вони ставляться до пануючих у ньому правових норм і політичних цінностей. Ще Аристотель писав, що справжнім мірилом політичної системи є той тип громадянина, якого вона виховує. Згідно з таким поглядом, хорошою є держава, що «продукує» хороших громадян [1].

Агенти політичної соціалізації відіграють найважливішу роль у процесі її розвитку й становлення. До безпосередніх агентів політичної соціалізації належать політичні інститути й організації – держава, політичні партії, рухи, політичні еліти й лідери. Сукупність цих чинників створює політичну систему суспільства, яка з допомогою політичних механізмів прагне контролювати й спрямовувати політичну поведінку особистості. Агенти політичної соціалізації виступають також способами й засобами вираження політичної активності особистості, її політичного самоствердження. На різних етапах розвитку особистості й у різних країнах на перший план висувуються різні агенти, залежно від конкретних обставин політичного життя, особливостей політичного устрою суспільства й т. ін.

До агентів політичної соціалізації належать не тільки власне політичні, але й ті, що не стосуються безпосередньо політики: сім'я, ровесники, однокурсники, сусіди по гуртожитку, система освіти в цілому, церква, професійні, студентські організації, культурні й спортивні об'єднання й т. ін. Важливими агентами політичної соціалізації є ЗМІ, які справляють сильний вплив на формування особистості [2, с. 21].

Первинний інститут, в якому започатковується політична соціалізація індивіда, - це сім'я. Сім'я - унікальний соціум, що живе за законами системно-функціональної достатності, де суб'єкти об'єднані сукупністю міжособистісних відносин, що формуються у спільній діяльності та проявляються в любові, прив'язаності, інтимності. Сім'я - осередок відносин, прийнятих у даному мовному середовищі, соціокультурній спільності, її традицій, обрядів і звичаїв. Сім'я здійснює базову соціалізацію, опосередковує вплив як культурних, так і соціально-політичних змін, регулює відносини між людьми, сприяє прилученню до загальнолюдських цінностей. Сім'я - основна ланка, здатна забезпечити входження людини у великий, складний і повний суперечностей світ суспільних відносин. Вона була і залишається вагомим інститутом політичної соціалізації з раннього дитинства. Основні принципи демократії підказують напрямки перших кроків до політичної соціалізації. Очевидно, що ці принципи можуть бути реалізовані лише в

тому разі, коли особистість має достатній рівень культури політичного мислення як основного елемента політичної свідомості та політичної культури [3, с. 23].

Більш ефективним, ніж закони в справі передачі громадянського досвіду молоді є шкільне виховання. Тому держава повинна здійснювати свій вплив через систему народної освіти на підростаюче покоління до моменту повного формування його духовності, моральних принципів.

Зміст цінностей та ідей, які прищеплюються молодому поколінню, а також методи переконання в різних країнах різні. Необхідно лише врахувати, що деколи програмні уроки менш ефективні, ніж існуюче оточення майбутнього громадянина – приклад учителя в ставленні до демократії, історії нації, культури; висвітлення матеріалу в підручниках під відповідним кутом зору (або без нього); формальні щоденні ритуали; патріотичні пісні; позакласні заходи; дискусійні клуби; участь самоврядуванні.

У школі, в змісті й організації освіти – доля національного відродження в Україні. Достатньо залишити школу попередньою – з її авторитаризмом і лицемірством, з казенною байдужістю до дитини, зі спалахами ворожості до їхніх батьків – і шкільний конвеєр і далі без упину постачатиме суспільству молоде покоління із застарілими, безсистемними напівзнаннями, відлучене від праці, позбавлене моральної, політичної і громадянської культури. Молодь буде позбавлена будь-якої надії на самоутвердження, самовираження, самовдосконалення, у неї пропаде мета і смисл будь-яких позитивних мотивів для навчання, роботи, творчості, політичної діяльності.

Чим вищий рівень освіти, тим вищий інтерес молоді до Учасі в політиці. Адже існує прямий зв'язок між освітою, підготовкою молоді та усвідомленням нею факту впливу Уряду на розвиток індивідуума; інтересом молоді до політичного життя, обсягом і широтою знань та суджень про політику, бажанням обговорювати політику. Більш високий рівень освіти асоціюється зі зростанням віри у можливість учасі в житті суспільства і зі зміцненням почуття впевненості в собі і віри в інших [3].

Коли ведемо мову про процес політичної соціалізації індивіда, можемо зробити наголос на головних факторах, які впливають на цей процес. Це – власний життєвий досвід; міжособистісні комунікації; соціальні інститути; та, як специфічний фактор, ЗМК, які дають можливість кожному бажаному скористатися „спільним” досвідом, поданим у вигляді різних форм і змістів.

Нині у нас спостерігається підсилення процесів стихійної політичної соціалізації. Вони відбуваються в складних політичних, економічних, соціальних умовах, адже одна система цінностей була дискредитована, а інші, засновані на принципах демократії, ще не закріпилися в масовій свідомості та поведінці. Колапс політичної соціалізації має свій прояв, перш за все, на рівні політичних систем, партій, організацій, інститутів. Масово втрачається довіра до влади,

офіційних політичних структур, відмова їх підтримувати, політичний абсентеїзм, зневіра в тому, що особиста участь може вплинути на політичний процес. Проте усвідомлення можливостей варіантів поведінки, скасування обмежень сприяють подальшому вивільненню від прорадянських механізмів політичної соціалізації.

Та аж ніяк не можна констатувати, що новий політико-соціалізуючий механізм уже склався. Він лише формується під впливом кризових ситуацій в соціально-економічній та політичній сферах. При цьому простежуються дві тенденції. З одного боку, демократичні перетворення посилюють потребу в політичному розвитку особистості, в її активному включенні до політичного процесу. З іншого – зберігається тенденція до відчуження людини від держави і політики. Ситуація ускладнюється тим, що соціальні інститути та структури влади, будучи каналами офіційної політичної соціалізації, часто продовжують „апелювати” до раніш сформованих патерналістських і конформістських уявлень, орієнтацій та переконань громадян. Домінуючі раніш ціннісно-політичні уявлення і установки, традиційні стереотипи політичної поведінки вступають у протиріччя із завданнями демократичного реформування суспільства [3]

Процес формування політичної культури, а отже й політичної свідомості молодого покоління шляхом політичної соціалізації, пов'язаний з усвідомленням себе як громадянина, політично дієздатної особистості, є складний і тривалий. Формування громадянина, патріота своєї країни є важливою потребою нашого суспільства. Дієвою є роз'яснювальна, просвітницька робота в поширенні політико-психологічних знань, яку здійснюють різні інститути політичної соціалізації (сім'я, школа, громадські та політичні організації). Розуміння соціально-психологічних детермінант політичної свідомості молодого покоління, що формується в процесі соціалізації, дозволить побудувати таку систему психолого-педагогічних впливів, яка сприяла б підвищенню політичної активності не лише молодого покоління, а й суспільства в цілому.

Вироблення стійких переконань, позицій, світогляду є важливою складовою політичної соціалізації індивіда. Розвинута політична свідомість стає гарантією стабільної політичної участі громадянина в суспільному житті, чіткої ідеологічної орієнтації, без якої неможлива „політична людина”.

Список використаної літератури

- 1. Колодій А.** Політологія / А. Колодій. – К. : Ельга – Н., 2000.
- 2. Загородній Б. І.,** Курило В. С., Савченко С. В. Політична соціалізація студентської молоді: досвід, тенденції, проблеми / Б. І. Загородній, В. С. Курило, С. В. Савченко. – К. : Генеза, 2004.
- 3. Костюк М. В.** Роль політичної соціалізації у формуванні громадянина / М. В. Костюк. – Мат. І Всеукр. науково – практ. конфер. – К., 2010. – С. 23.

Акіншева І. П. Агенти політичної соціалізації

Дана стаття аналізує агентів, які впливають на формування політичної соціалізації. До агентів політичної соціалізації належать сім'я, ровесники, однокурсники, сусіди по гуртожитку, система освіти в цілому, церква, професійні, студентські організації, культурні й спортивні об'єднання й т. ін.

Ключові слова: соціалізація, політична соціалізація, агенти політичної соціалізації, сім'я.

Акиншева И. П. Агенты политической социализации

Данная статья анализирует агентов, которые влияют на формирование политической социализации. К агентам политической социализации относятся семья, ровесники, однокурсники, соседи по общежитию, система образования в целом, церковь, профессиональные, студенческие организации, культурные и спортивные объединения и т.п.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, агенты политической социализации, семья.

Akinsheva I. P. Agents of political socialization

In the article were analyzed agents which influence on forming of political socialization. To the agents of political socialization family, persons of the same the age, однокурсники, neighbours, belong on a dormitory, system of education on the whole, church, professional, student organizations, cultural and sporting associations, etc.

Keywords: socialization, political socialization, agents of political socialization, family.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 364-781.5

Є. Г. Дєдов

САМОМЕНЕДЖМЕНТ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

У практиці соціальної роботи першорядною є проблема ефективності як співвідношення цілей, витрат і коефіцієнту корисної дії у наданні клієнтам відповідної допомоги. Вищесказане пояснюється тим, що соціальні служби не мають достатніх ресурсів, не вистачає кадрів соціальної роботи, соціальні працівники перевантажені працею.

За цих обставин вагомим і оптимізуючим фактором соціальної роботи виступає соціальний працівник, здатний керувати власним робочим навантаженням.

Менеджмент соціальної роботи структурно містить в собі напрям самоменеджменту. Саме самоменеджменту ми і приділяємо увагу в даній статті. Одним з напрямків розвитку закладу соціальної роботи, який впливає на ефективність надання соціальної допомоги є самоменеджмент – робота управлінського персоналу із підвищення своїх особистісних та організаційних характеристик. За свідченням науковців резерви людського фактора знаходять своє втілення в самоменеджменті.

Проблемі самоменеджменту присвячено цілий ряд праць науковців. До них відносять насамперед праці М. Вудкока, Д. Френсіса, Х. Швальбе, Л. Зейварта, В. Андреева, А. Хроленка. Інші науковці підкреслюють важливість і актуальність цього питання в соціальній роботі (В. Сідоров, М. Головатий, М. Лукашевич). Таким чином, проблема самоменеджменту в соціальній роботі слабо вивчена.

Метою даної статті є розкриття теоретичних аспектів самоменеджменту та обґрунтування можливості використання комплексу прийомів самоменеджменту в соціальній роботі.

Самоменеджмент як новий напрям сучасного менеджменту виник у відповідь на зміни в управлінні сучасними бізнес-структурами. Ці зміни проявляються в наступному:

1. Зростання масштабів змін на підприємствах обумовлює засвоєння менеджерами нових підходів та навичок управління, а також необхідність саморозвитку.
2. Стреси, невизначеність майбутнього вимагає від керівників умінь керувати собою.
3. Сучасні умови управління закладами, фірмами вимагають від керівників опанування сучасних управлінських прийомів, вимагає об'єктивної оцінки власного потенціалу, розвиток необхідних знань та вмінь.

Зміни, що відбуваються в навколишньому світі, підвищують вимоги до управлінського персоналу, його професіоналізму, кваліфікації. За цих умов постійне підтримання свого зростання і розвитку стає необхідним для кожного менеджера.

В Україні в умовах перехідної економіки та необхідності розвивати нові управлінські традиції саморозвиток персоналу соціальної роботи є необхідною умовою виживання соціальної сфери в ринкових умовах. За свідченням німецького спеціаліста з управління Х. Швальбе досягнення успіху в управлінні будь-якою діяльністю вимагає вміння керувати собою [1, с.11].

Вітчизняні спеціалісти теоретично обґрунтували два режими управління соціальними закладами: режим функціонування і режим розвитку. Персонал організації має постійно розвиватися. Щоб персонал міг переключати власну увагу на саморозвиток, потрібно створювати умови для цього. Тому виникає потреба мотивації персоналу, потреба мотивації творчого потенціалу кожного працівника, що відкриває перспективи для реалізації індивідуальної ділової кар'єри. Виникає

нагальна потреба у побудові такої системи мотивації, при якій запропонований набір стимулів має сприйматися працівниками, породжувати внутрішні мотиви до саморозвитку.

В літературі з управління за останні двадцять років представлений ряд праць з теорії і практики самоменеджменту. Багато концепцій побудовано на ідеї представлення систем прийомів та методів самоменеджменту.

Так, концепція самоменеджменту Л. Зейварта відображає ідею економії керівником власного часу. Дещо інакше, з психологічних позицій стоїть В. Андрєєв. Концепція самоменеджменту автора виходить з ідеї саморозвитку творчої особистості. Педагогічні аспекти розкриває концепція самоменеджменту за М. Вудкоком та Д. Френсісом. В основі авторської концепції лежить ідея подолання власних обмежень у знаннях та вміннях. Німецький дослідник Хайнц Швальбе обґрунтував ідею самоменеджменту на основі досягнення ділового успіху. Спеціаліст із проблем самоменеджменту А. Хроленко обґрунтував концепцію, в основі якої лежить ідея підвищення особистої культури ділового життя.

Таким чином, самоменеджмент варто розглядати як послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів та технологій самореалізації саморозвитку свого творчого потенціалу.

Принципи та методики самоменеджменту мають певну цінність для менеджменту соціальної роботи. Адже вони несуть методологічні можливості та сприяють розвитку професіоналізму в соціальній роботі, мотивації персоналу.

Більшість іноземних спеціалістів із соціальної сфери розглядають самоменеджмент як комплекс взаємопов'язаних прийомів та навичків, які дозволяють:

- визначити пріоритети в наданні соціальних послуг;
- планувати й контролювати їх обсяг та якість;
- ретельно продумати і розподілити необхідний робочий час;
- вдосконалювати свій професійний рівень;
- здійснювати діяльність поза організацією та зсередини організації (наприклад, надавати інформацію у вигляді звітів, доповідних записок, довідок; приймати участь в робочих зборах персоналу й т. п.)

Перший прийом самоменеджменту, що заслуговує на увагу під час підготовки соціальних працівників та в управлінні соціальною роботою, це встановлення пріоритетів у виконанні робочих завдань. Пропонується записувати в будь-якому порядку всі завдання, що потрібно виконати протягом майбутнього тижня (робочого дня). Уважно вивчивши отриманий масив, потрібно розсортувати завдання на три групи: А, Б, В.

Завдання групи А – надтермінові і важливі, що підлягають негайному і безумовному виконанню.

Завдання групи Б - важливі завдання, які потрібно виконати у найближчий час.

Завдання групи В – найменш важливі завдання, які можна тимчасово відкласти або доручити іншим співпрацівникам [2, с.151].

Другий прийом самоменеджменту припускає вміння розподіляти робочий час. Необхідно передбачити, щоб в структурі робочого часу були представлені три компоненти:

- 1) Час для виконання запланованих завдань (запланована активність, що займає 60% всього робочого часу);
- 2) Резервний час (непередбачена активність, 20% робочого часу);
- 3) Час для професійного вдосконалення (творча активність, 20% робочого часу) [3, с. 231].

Підводячи підсумки вищесказаному, підкреслимо, що соціальний працівник працює вісім годин на день. Відповідно бюджет часу, який розподіляє соціальний працівник на заплановану активність, складає п'ять годин, на непередбачену й творчу активність він має виділяти близько півтори години на день.

Наступний, третій прийом, полягає в умінні розподіляти повноваження. Передача повноважень визначається науковцями як процес, в результаті якого люди отримують більше простору або влади у здійсненні власної роботи й контролю в даній галузі, в результаті чого їх відповідальність підвищується [4, с. 209].

Спеціалісти із самоменеджменту підкреслюють необхідність формування готовності до передачі повноважень й готовності до роботи в рамках розширених повноважень. Цей процес має відбуватися послідовно. Недостатній рівень цих видів готовності повинен компенсуватися відповідними тренінгами, які має пройти весь персонал соціальної служби – керівники служб, польові працівники, волонтери. Таким чином, в умовах конкретної соціальної служби передача повноважень відбувається від керівника до підлеглого персоналу й підготовлених волонтерів (з'являється можливість використання власних підходів в інтересах організації та клієнтів соціальної служби).

Специфічним є четвертий прийом, що припускає підтримання працездатності протягом робочого дня. Спеціалісти із самоменеджменту вважають даний прийом важливою складовою практичного самоменеджменту. Враховуючи рекомендації спеціалістів, до числа відповідних рольових дій варто включати: підтримання фізичного здоров'я (слідкувати за власною вагою, не перевантажувати себе фізично, уникати шкідливих звичок); підтримання психічного здоров'я та розвиток емоційної сфери (визнавати й виражати відчуття, що переживаються; встановлювати й підтримувати тісні особисті відношення із оточуючими; вчитися на власних помилках); подолання життєвих труднощів (управління власними стресами; вміння розслаблятися) [5, с. 50-58].

Останній прийом самоменеджменту – це підведення підсумків конкретного робочого дня. Спеціалісти рекомендують застосовувати простий, але ефективний метод, що називають “методом п’яти пальців”:

М (мізинець) – розумовий процес: які знання, досвід я сьогодні отримав? Б (безіменний палець) – близькість мети: що я сьогодні зробив й чого не досягнув? С (середній палець) – настрої: яким був сьогодні мій переважаючий настрій? У (вказівний палець) – послуга, допомога: чим я сьогодні допоміг іншим людям? Б (великий палець) – бадьорість, фізична форма: яким було моє самопочуття? [6, с. 131].

Таким чином, соціальні працівники повинні засвоювати прийоми самоменеджменту. Автономізація ролі керівника власного навантаження має велику важливість, бо шанобливо підкреслює значимість людського професійного фактору в соціальній роботі. Для ефективності самоменеджменту необхідне дотримання системи самооцінки особистості, яка базується на чотирьох основних аспектах людської натури: 1) яким чином ми взаємодіємо з оточуючим світом і куди спрямовуємо свою енергію; 2) якого роду інформацію ми сприймаємо насамперед і легше всього; 3) як ми приймаємо рішення; 4) визнаємо ми за краще жити в конкретному, упорядкованому світі (приймаючи рішення), чи у більш вільному, динамічному (вивчаючи можливі варіанти).

Перспективою подальших досліджень є розробка єдиної технології самоменеджменту, необхідної й доцільної в соціальній роботі, яка буде враховувати специфіку саме цього виду діяльності.

Список використаної літератури

1. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех / Б. Швальбе, Х. Швальбе. – М. : Прогресс-Интер, 1993. – 240 с. **2. Энкельман Н. Б.** Преуспевать с радостью / Н. Б. Энкельман– М. : СП «Интерэксперт», Экономика, 1993. – 268 с. **3. Самыгин С. И.** Психология управления : учеб. пос. / С. И.Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 512 с. **4. Армстронг М.** Основы менеджмента. Как стать лучшим руководителем / М. Армстронг. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с. **5. Вудкок М., Фрэнсис Д.** Раскрепощенный менеджер. Для руководителя – практика : пер. с англ. / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М. : Дело, 1991. – 320с. **6. Овчарова Р. В.** Справочная книга социального педагога / Овчарова Р. В. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.

Дєдов Є. Г. Самоменеджмент в соціальній роботі

В статті підкреслюється актуальність питання, пов’язаного із керівництвом власним робочим навантаженням (самоменеджмент), відображений взаємозв’язок самоменеджменту із діловою кар’єрою соціального працівника та мотивацією персоналу соціальних служб. Запропоновані в статті концепції самоменеджменту дозволяють оцінити ступінь розробленості проблеми. Розглянуті в статті методики

самоменеджменту несуть в собі методологічні можливості й сприяють розвитку професіоналізму. Обґрунтована необхідність застосування прийомів самоменеджменту в соціальній роботі.

Ключові слова: самоменеджмент, прийоми самоменеджменту, концепції самоменеджменту.

Дедов Е. Г. Самоменеджмент в социальной работе

В статье подчеркивается актуальность вопроса, связанного с руководством собственной рабочей нагрузкой (самоменеджмент), отражена взаимосвязь самоменеджмента с деловой карьерой социального работника и мотивацией персонала социальных служб. Предложенные в статье концепции самоменеджмента позволяют оценить степень разработанности проблемы. Рассмотренные в статье методики самоменеджмента несут в себе методологические возможности и способствуют развитию профессионализма. Обоснована необходимость применения приёмов самоменеджмента в социальной работе.

Ключевые слова: самоменеджмент, приёмы самоменеджмента, концепции самоменеджмента.

Dedov E. G. Self-management in social work

In article the urgency of the question connected with a management by own working loading (self-management) is underlined, the interrelation of self-management with business career of the social worker and motivation of the personnel of social services is reflected. The concepts of self-management offered in article allow to estimate degree of a readiness of a problem. The techniques of self-management considered in article bear in themselves methodological possibilities and promote professionalism development. Necessity of application of receptions of self-management for social work is proved.

Key words: self-management, receptions of self-management, the self-management concept.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.015.31:331

Ю. М. Філіппов

**ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ПРОБЛЕМИ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ
ВИПУСКНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Молодь є значною та перспективною частиною економічно активного населення нашої держави. Виконуючи притаманні їй важливі соціально-економічні функції, молодь виступає специфічним суб'єктом ринку праці, на шляху якого виникають значні перепони до продуктивної зайнятості, обумовлюючи більш високий рівень безробіття, що породжує цілу низку соціально-економічних проблем. Через недостатність теоретичних розробок проблем молодіжної зайнятості в Україні поки що не сформований ефективний механізм залучення молоді до праці та закріплення її у сфері економічної зайнятості.

Це знижує рівень соціальної захищеності молоді, спричиняє недовикористання її трудового і творчого потенціалу та стає перешкодою на шляху його підвищення, породжує маргіналізацію частки молоді та інші негативні процеси.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених означеним питанням, проблеми зайнятості молоді досліджені не повною мірою. В Україні дослідження проблем ринку праці, зайнятості здійснюють С. Бандур, В. Василенко, В. Васильченко, С. Дорогунцов, Ю. Краснов, Е. Лібанова, В. Мікловда, О. Новікова, В. Онікієнко, В. Петюх, М. Пітюлич, М. Прокопенко, В. Савченко, І. Швець, В. Шкаредний та ін. Питання формування ринку праці молоді, особливо фахівців з вищою освітою, висвітлювали такі українські вчені, як: О. Грішнова, М. Долішній, С. Злупко, О. Кратт, О. Лаврук, О. Яременко та ін.

Але все ж таки недостатню теоретичну розробку має категорія "молодь як суб'єкт економічної зайнятості". Незавершеність розробки проблем ринку праці, взагалі, і ринку праці молоді, зокрема, не дозволяє ефективно впливати на рівень зайнятості молоді.

Тому, метою статті є визначення проблем працевлаштування випускників навчальних закладів та шляхів державного впливу на подолання розриву між реальними потребами ринку праці і підготовкою спеціалістів.

Про проблеми працевлаштування випускників вищих навчальних закладів йдеться на усіх рівнях. Однак далеко не всі, хто закінчує інститут, університет чи академію, знаходить роботу за фахом.

Молода людина, вступаючи до вищого навчального закладу, отримує певну кваліфікацію, після цього відбувається процес працевлаштування і реалізації отриманих знань, навичок і вмінь.

Переважна більшість молодих людей, котрі виходять на ринок праці, є недавніми випускниками навчальних закладів різного рівня акредитації. Щороку навчальні заклади випускають молодих спеціалістів, переважна більшість з яких залишаються з проблемою працевлаштування віч-на-віч. Тому одним з найважливіших завдань роботи з молоддю є сприяння працевлаштуванню випускників та її соціально-психологічна підготовка до трудової діяльності.

Освіта та професійна підготовка є визначальними чинниками у працевлаштуванні випускників вищих навчальних закладів. Від їх рівня залежить якість кадрового потенціалу ринку праці Любої країни. Розвиток ринку платних послуг у сфері вищої освіти сприяв швидкому зростанню кількості студентів, а отже – підвищенню фахового освітнього рівня молоді. Разом із тим платна освіта значною мірою нівелювала рівень професійної підготовки випускників через низьку вимогливість до знань [3, 150 – 153].

Так все більше випускників навчальних закладів з'являються на ринку праці, не маючи достатньої професійної підготовки. Це зумовлено також і тим, що держава фактично зняла з себе обов'язок щодо забезпечення обов'язкового працевлаштування випускників. Крім того, суттєвий розрив між теоретичною підготовкою та вимогами конкретної трудової діяльності робить неадекватною реакцію потенційного роботодавця на наявність у молодих спеціалістів високого рівня теоретичної підготовки який не підкріплений відповідним розвитком трудових умінь та навичок. Це, врешті-решт, впливає на можливості їх реального працевлаштування.

Важливе значення для майбутнього працевлаштування є правильний вибір не тільки професії, а вищого навчального закладу, бо питання про престиж та рейтинг освітнього закладу не завжди пов'язане у свідомості молоді людини з перспективою майбутнього працевлаштування за майбутньою спеціальністю. Загалом проблема працевлаштування випускників навчальних закладів є загальнодержавною проблемою, яка тісно пов'язана з питаннями формування та реалізації державної молодіжної та соціальної політики і перш за все зі зміною системи вищої освіти в контексті наближення її до потреб сучасного ринку праці з урахуванням глобалізаційних впливів. Тому питання працевлаштування випускників навчальних закладів є актуальним і має розглядатися в комплексі вказаних проблем.

Соціально-економічні аспекти праці та зайнятості, проблеми розвитку ринку праці вивчалися такими вченими як А. Венгер, В. Герасимчук, В. Гнибіденко, В. Давиденко, Т. Заяць, С. Зінченко, С. Пазюк, А. Сіленко, П. Шевчук та ін.

На думку вчених прагнення молодих людей до формування себе як особистості для існування в достойному економічному середовищі, в якому вони хотіли би жити, породило стійку тенденцію до оволодіння професіями, для яких в теперішній економічній системі країни не існує

достатньої кількості робочих місць. Насамперед це стосується економістів, менеджерів, юристів, підготовка яких стала економічно вигідною для вищих навчальних закладів різної форми власності [9, 4 – 7].

Ситуація з працевлаштуванням випускників навчальних закладів в Україні носить дуже суперечливий характер. З одного боку, ми маємо справу з поряд законодавчо закріплених гарантій і норм, а з іншого боку – в реальному житті ці норми часто „не працюють”.

Проблема випускників у пошуку роботи в тому, що роботодавець хоче отримати вже готового працівника, котрий прийде і зразу ж почне виконувати той обсяг роботи який йому дадуть, виконувати усі доручення та обов'язки, які на нього покладуть. Ускладнює цю ситуацію, положення на ринку праці, бо кількість вільної робочої сили значна і роботодавець може вибирати. Перешкодою на шляху працевлаштування стає підготовка випускників, що незавжди відповідає запитам роботодавців. Зараз, дуже часто так трапляється, що молодь не може себе об'єктивно представити перед роботодавцем, показати себе з найкращого боку, та зацікавити роботодавця, переконати що саме він має займати обране робоче місце та якнайкраще впоратися з поставленими перед ним завданнями [3, 150 – 153].

Молодому фахівцю в його професійній діяльності практично завжди приходиться застосовувати знання не тільки за фахом, але й в інших галузях. Завтра ж від нього буде потрібно постійне відновлення своєї кваліфікації, здобуття додаткових знань і навичок. Тому сьогодні так необхідне удосконалювання системи вищої освіти, одним з аспектів якого стає розширення контактів навчальних закладів з роботодавцями, яке в перспективі повинно привести і до застосування випереджальної підготовки фахівців з урахуванням прогнозованих тенденцій на ринку праці. Помітимо, що в умовах його нестабільності, абітурієнти, студенти і випускники розраховують часто на допомогу навчального закладу. Вказана тенденція позначилася також на створенні служб працевлаштування у вищих навчальних закладах, які частково змушені "допрацьовувати" недоробки системи вищої освіти в плані готовності студентів і випускників до самостійного пошуку роботи.

Надалі ж, коли студенти зможуть мати знання і навички, які дозволять їм самостійно чи інакше, ніж за допомогою служби працевлаштування у навчальних закладах, знайти місце роботи, відповідне до набутої спеціальності, сприяння служби у вирішенні цієї проблеми повинно втратити свою актуальність і поступитися місцем плануванню кар'єри, завдяки якому студенти зможуть отримати, крім консультаційної допомоги, додаткові навички для успішного працевлаштування і професійних досягнень.

Важливим аспектом оптимізації професійної підготовки в даний час є посилення практичної спрямованості навчання, необхідність випуску, насамперед, широкопрофільних фахівців, які володіють у той

же час ґрунтовними вузькоспеціальними знаннями і навичками. Однак головним напрямком у підготовці фахівців у навчальному закладі стає орієнтація не тільки на професійну, але й особистісну складову, що дозволить випускнику навчального закладу, відповідно до змін у сфері трудових відносин, в міру необхідності виявляти ініціативу, гнучкість, самоудосконалюватися та ін. При цьому особливого значення набуває загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманності особистості, як основи її всебічного розвитку, становлення її громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми, що, нарешті, приведе до інтеграції суспільства. У такий спосіб в основному буде забезпечений високий адаптаційний потенціал випускників навчальних закладів України.

Полегшити ситуацію на ринку праці до деякої міри зможуть нові підходи до формування замовлення на фахівців, де передбачається забезпечити баланс замовлення держави, регіонів, окремих галузей і попит населення. На перше місце висувається завдання кадрового забезпечення програм загальнодержавного значення. Поряд із загальнодержавними інтересами варто враховувати інтереси регіонів – кожен регіон має свої економічні, демографічні, соціальні особливості і вони повинні знайти своє відбиття, насамперед, у моделях випускників навчальних закладів.

Раніше вимоги до випускника навчального закладу в нашій країні регламентувалися державою, обличчя фахівця визначався лише державним стандартом. Формування ринку праці в сучасній Україні сприяло появі попиту на молодь, що закінчила навчальний заклад, скоріше не з боку держави, а в основному роботодавців. Як результат, численні дослідники відзначають, що система освіти, готуючи фахівців для ринку праці, повинна враховувати не тільки соціальне замовлення, але й орієнтуватися на конкретних замовників випускників, при цьому з огляду на потреби індивіда [1, 27 – 28].

Проблема для навчальних закладів і абітурієнтів, студентів і випускників полягає ще й у тому, що поки чітко не визначено соціальне замовлення. З іншого боку, воно буде час від часу уточнюватися в силу змін кон'юнктури ринку праці. Навчальні заклади повинні враховувати постійно мінливі вимоги до фахівців у різних галузях діяльності, вносячи відповідні корективи у зміст навчання, використовуючи нові технології освіти, з огляду на міжнародний досвід підготовки фахівців вищої кваліфікації. Так, на Заході набула широкого застосування підготовка фахівців за допомогою навчання, побудованого відповідно до інтересів конкретних замовників – великих корпорацій. Подібна практика дістає розвиток і в нашій вищій школі. Вона має як переваги, так і недоліки (у залежності від співвідношення такої ринково орієнтованої підготовки з інтересами і можливостями, у першу чергу, випускників вузів, але, що не менш важливо, і суспільства в цілому). Безумовно, така підготовка повинна набути застосування, однак, скоріше в перспективі, ніж зараз, і у

невеликих обсягах, оскільки в умовах постійних змін на ринку праці актуальною стає „широта” підготовки, а не її „вузькість”. Важливою її складовою буде самоосвіта студентів, яка дозволить розширити чи поглибити набуті знання.

У той же час, істотним моментом навчання студентів на Заході є, як відзначають вітчизняні і західні вчені [5, 50 – 53], переважна її практична спрямованість при недостатній теоретичній підготовці, слабо вираженому соціальному аспекті. Зазначені особливості, на думку фахівців, не дуже сприяють успішній професійній адаптації і компетентності випускників. Таким чином, виходячи з існуючих у нашій країні умов і досвіду інших держав, немає підстав для повного застосування системи навчання, яка набула поширення за кордоном, можливо лише їх часткове чи адаптоване використання.

Усі ці фактори ведуть до зміни не тільки в процесах і механізмах сучасної професійної підготовки, але і до розвитку перспективних її напрямків. Ринок праці України, зазнаючи певних змін, сприяє зміні вимог до фахівців, коректуванню навчальними закладами кваліфікаційних характеристик. Більшість навчальних закладів у даний час працює над розробкою моделей сучасних спеціалістів, які відповідають, насамперед, державному стандарту. При цьому виникає нагальна потреба урахування запитів регіонального ринку праці і навіть окремих роботодавців, які є замовниками людських ресурсів. В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій не завжди можливо підготувати студента до виконання всіх професійних завдань на конкретному робочому місці.

Для України характерним нерівномірний розподіл потенціалу вищих навчальних закладів за регіонами, що призводить до посилення дисбалансу на регіональних молодіжних ринках праці. Необхідність усунення цього дисбалансу диктується не лише міркуваннями рівності та соціальної справедливості, а й вимогами економічної доцільності. Високий рівень освіти підвищує можливості молодої людини, проте не гарантує швидкого отримання роботи.

Прагнення до освіти диктується і зниженням можливості знайти роботу, яка не потребує спеціальних знань і вмінь. Нині з поглибленням ринкових перетворень складається ситуація, коли після здобуття обов'язкового рівня освіти, досить тривалий проміжок часу молоді люди присвячують додатковим формам навчання в навчальних закладах різних типів та видів, у системі перепідготовки кадрів, тощо. Тобто виникає ситуація, коли вирішення питання працевлаштування відкладається, бо молоді люди мають можливість навчатися в декількох навчальних закладах та влаштовуватися на короткочасну роботу. Це призводить до поширення таких режимів праці, коли студент наймається на роботу в межах системи короткочасних договорів.

Таким чином формується своєрідне об'єднання праці та навчання, яке пов'язане з постійною зайнятістю, перспективами професійного

самовдосконалення та кар'єри, що знімає зайвий тиск випускників на ринок праці [8, 11 – 23].

У сфері трудової адаптації молоді та виходу її на ринок праці державною політикою передбачається зосередження зусиль на двох основних напрямках: сприянні працевлаштуванню (перше робоче місце, соціальні та трудові гарантії соціально незахищених категорій молоді тощо) та підтримка й підвищення економічної активності, зайнятості молоді, молодіжного підприємництва [6, 12 – 29].

Проблема першого робочого місця найбільш актуальна для випускників навчальних закладів різних рівнів акредитації, тому можна стверджувати, що вона особливо тісно пов'язана з освітнім комплексом. Отже, надзвичайно важливим є чітке регулювання системи професійної освіти, що включає встановлення обсягів підготовки спеціалістів диференційовано за напрямами та спеціальностями у відповідності до масштабів та структури попиту на робочу силу [8, 11 – 23].

За таких умов важливу ринкову компоненту системи професійної освіти становлять недержавні навчальні заклади. Готовність частини населення оплачувати здобуття освіти за спеціальностями, доступ до навчальних місць за якими обмежений, практично знімає з органів державного сприяння зайнятості турботу про працевлаштування цієї категорії випускників. Адже найбільші проблеми з пошуками першого (а іноді й подальшого) робочого місця відчуває молодь із малозабезпечених верств населення, що не має змоги фінансувати свою професійну освіту і тому претендує на бюджетні учбові місця. Ця категорія випускників, як правило, не має контактів з майбутньою сферою професійної діяльності й не може скористатися рекомендаціями (ні діловими, ні протекціоністськими) при зверненні до потенційних роботодавців [10, 201].

У межах державної молодіжної політики проводиться значна робота щодо підвищення економічної активності та рівня зайнятості молоді, підтримки молодіжного підприємництва. У сфері забезпечення зайнятості та розвитку підприємницької діяльності молоді передбачено виконання таких завдань:

- сприяння гарантованому забезпеченню молоді першим робочим місцем, стимулювання створення роботодавцями додаткових робочих місць для молоді;
- стимулювання програм підтримки молодіжних центрів праці, бізнес- центрів, бізнес-інкубаторів, створення у вищих навчальних закладах підрозділів з працевлаштування студентів та випускників;
- створення умов для праці студентської молоді без відриву від навчального процесу;
- нормативно-правове, фінансове та організаційне забезпечення вторинної зайнятості молоді, діяльності молодіжних трудових загонів;
- запровадження механізму державної підтримки розвитку молодіжного фермерства та молодіжного підприємництва у сільській

місцевості, відповідних програм; розробку та впровадження освітніх проектів для сільської молоді щодо стимулювання підприємницької діяльності;

- створення умов для професійної орієнтації та професійного навчання молоді;
- інформаційне та правове забезпечення молоді, яка здійснює трудову міграцію за межі України;
- підтримку програм молодіжних громадських організацій та їх спілок, спрямованих на вирішення проблем зайнятості молоді та реалізацію її підприємницьких ініціатив [10, 201].

Одним із засобів вирішення питань працевлаштування молоді, забезпечення її зайнятості у вільний від навчання час, сприяння розвитку молодіжних ініціатив у трудовій сфері, перепідготовка та підвищення кваліфікації молоді є центри праці. Центри у своїй діяльності повинні взаємодіяти з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, установами, закладами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, культури, органами внутрішніх справ, служби зайнятості, підприємствами, організаціями та об'єднаннями громадян [7, 17 – 25].

Отже, чинним законодавством передбачено широкі правові гарантії щодо зайнятості та працевлаштування молоді, декларується підтримка її підприємницької діяльності та самозайнятості. Проте наявність багатьох правових передумов ще не забезпечує їх реального виконання недосконалість механізму реалізації цих державних гарантій призводить до невиконання вимог законодавства. До таких недоліків можна віднести:

- недостатню зацікавленість роботодавців у забезпеченні роботою молоді, створенні для неї робочих місць;
- спрямованість законодавства про зайнятість переважно на захист від безробіття, в той час як основний акцент варто зробити на гарантіях зайнятості шляхом створення відповідних умов;
- відсутність передумов створення робочих місць для молоді, а саме соціально-економічних та організаційно-технічних умов для ефективного (тобто такого, що приносить прибуток роботодавцю) використання праці молоді.

Проблеми працевлаштування молоді полягають сьогодні не стільки у відсутності робочих місць, як у нездатності держави, роботодавців та самих молодих спеціалістів знайти спільну мову. Роботодавці не хочуть брати на роботу початківців, мотивуючи це відсутністю у них досвіду. Але ж де його набути, якщо немає можливості отримати роботу? Роботодавці, зазвичай, бажають відразу мати відданого суперпрофесіонала, який був би готовий працювати за середню зарплату 12 годин на день та без вихідних. Натомість молоді невіддані несуперпрофесіонали, насмілюсь припустити, бажають здебільшого протилежного. Збалансувати цей очевидний конфлікт інтересів мала б

насамперед держава, представники якої не втомлюються проголошувати, що молоді — її, держави, майбутнє. Звідси постає доконечна необхідність напрацювання ефективної державної політики щодо працевлаштування молоді. Особливо з огляду на ті негативні тенденції, які потягом тривалого часу спостерігаються в економіці України. Понад те, загострення проблеми молодіжного безробіття тягне за собою цілу низку соціальних небезпек для суспільства загалом. При цьому масштаб та глибина останніх перебувають мало не у геометричній прогресії до кількості молодих осіб, які втратили або не можуть знайти роботу.

Невирішені проблеми працевлаштування молоді призводять до зростання безробіття та зниження рівня життя. Непрацевлаштований випускник – це марно витрачені державні кошти, ресурси учбового закладу і студента.

Основними заходами, які повинні проводитися для зменшення безробіття серед молоді, мають бути агітаційна та просвітницька роботи, у зв'язку з цим, необхідно:

- створити систему працевлаштування молоді до якої увішли б представники органів влади, навчальних закладів, бізнесу, студентського самоврядування та громадських організацій;
- розробити проекти та забезпечити фінансування активних заходів сприяння зайнятості серед молоді;
- проводити дослідження з метою визначення спеціальностей, професійних навиків та рівня кваліфікації, якими повинні володіти випускники;
- включити до навчальних програм обов'язкове стажування студентів останніх курсів на підприємствах, в установах та організаціях для набуття випускниками практичного досвіду роботи;
- розробити та ввести навчальні курси з питань підготовки до працевлаштування випускників;
- удосконалити систему викладання у навчальному закладі та підготовки викладачів що є необхідною умовою формування особистості сучасного фахівця.

Отже, це лише декілька питань, що виникають при працевлаштуванні молоді. Але для вирішення даних проблем необхідно боротися не з наслідками, а з причинами їх виникнення та існування.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Подальші розробки в галузі проведеного дослідження, на наш погляд, повинні бути спрямовані на створення системи сприяння працевлаштування молоді та розробку програми діяльності підрозділу сприяння працевлаштуванню студентів і випускників вищих навчальних закладів і введення в навчальну програму спецкурсу „Соціально-педагогічна підготовка студентів до вступу у трудову діяльність” для студентів випускних курсів.

Список використаної літератури

- 1. Астахова В. І., Астахова К. В.** Проблеми подальшого розвитку освіти у великому освітянському регіоні (на матеріалах Харківщини) / В. І. Астахова, К. В. Астахова // Соціологія міста: Зб. наук. праць. – Дн-ськ, 2001. – С. 15 – 21. **2. Волкова Н. В.** Політика держави щодо зайнятості молоді та її ефективність / Н. В. Волкова // Науково-теоретичний журнал Дніпропетровської державної фінансової академії. – 2010. – № 1 (23). – С. 26 – 32. **3. Заярна Н. М.** Проблеми працевлаштування молоді в Україні / Н. М. Заярна // Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України. – 2010. – № 20.9. – С. 150 – 153. **4. Трудове** право України: Підручник / С. М. Прилипка, О. М. Ярошенко. – Х. : Видавець ФОП Вапнярчук Н.М., 2008. – 664 с. **5.. Субоцки Дж.** Альтернативи риночному університету: нові моделі надання знань в рамках програм громадської діяльності / Дж. Субоцки // Соціологія освіти. – 2000. – № 7. – С. 27 – 32. **6. Положення** про організацію професійної орієнтації населення: затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 190/726 від 27.06.1995 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [//www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua). **7.** Про затвердження Основних напрямів проведення державної політики зайнятості на період до 2009 року: затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 922 від 5.07.2006 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : [//www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua). **8. Про** заходи щодо реформування системи підготовки та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів: затверджено Указом Президента України № 77/96 від 23.01.1996 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [//www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua). **9. Про** заходи щодо забезпечення працевлаштування молоді: затверджено Указом Президента України № 1285/99 від 6.10.1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [://www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua). **10. Соціальні** служби для молоді: (Теорія, методика і організація роботи) : зб. метод. матеріалів. – К. : УкрНДІ з проблем молоді, 1992. – 201 с. **11. Про** сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [//www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua).

Філіппов Ю. М. Основні складові проблеми працевлаштування випускників навчальних закладів

У цій статті було розглянуто проблеми професійної підготовки молоді, шляхи працевлаштування випускників навчальних закладів і основні заходи, які повинні проводитися для зменшення безробіття серед молоді та функції державної молодіжної політики з питань працевлаштування молоді.

Визначено те, що у сфері трудової адаптації молоді та виходу її на ринок праці державною політикою передбачається зосередження зусиль на двох основних напрямках: сприянні працевлаштуванню (перше робоче місце, соціальні і трудові гарантії соціально незахищених категорій

молоді тощо) та підтримка й підвищення економічної активності і зайнятості молоді.

Ключові слова: молодь, праця, трудова діяльність, ринок праці, професійна підготовка.

Филиппов Ю. Н. Основные составляющие проблемы трудоустройства выпускников учебных заведений

В этой статье были рассмотрены проблемы профессиональной подготовки молодежи, пути трудоустройства выпускников учебных заведений и основные мероприятия, которые должны проводиться для уменьшения безработицы среди молодежи, функции государственной молодежной политики по вопросам трудоустройства молодежи.

Определено, что в сфере трудовой адаптации молодежи и выхода ее на рынок труда государственной политикой предусматривается сосредоточение усилий на двух основных направлениях: содействие трудоустройству (первое рабочее место, социальные и трудовые гарантии социально незащищенных категорий молодежи и т.д.) и поддержка и повышение экономической активности и занятости молодежи.

Ключевые слова: молодежь, труд, трудовая деятельность, рынок труда, профессиональная подготовка.

Filippov Y. N. Main components of employment for graduates

This article examined the problem of training young people, ways of employment of graduates and the major activities to be carried out to reduce youth unemployment and functions of state youth policy on youth employment.

Determined that in labor adaptation of youth and her exit the labor market state policy provides focus on two main areas: promoting employment (first job, social and labor warranty socially disadvantaged youth, etc.) and support and increase economic activity and employment young people.

Keywords: youth, labor, employment, labor market training.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК [378.035 : 331] (477) «196»

С. В. Сечка

СТАНОВЛЕННЯ РУХУ СТУДЕНТСЬКИХ БУДІВЕЛЬНИХ ЗАГОНІВ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ (60-ті рр. ХХ ст.)

У сучасних соціально-економічних умовах вимоги до спеціалістів невинно зростають. Сьогодні суспільству потрібні не просто спеціалісти, а професіонали, що володіють навиками організації праці, відповідальності за свій вибір, вміння знайти себе у непростих економічних умовах. Вітчизняна педагогіка має унікальний й до кінця неоцінений досвід дієвого підвищення ефективності соціалізації студентської молоді, у становленні їх як особистостей та спеціалістів. Мова йде про студентські будівельні загони, завдяки діяльності яких значна кількість молоді отримала можливість розширити сферу соціальної взаємодії та виконати якісно нові соціальні ролі. Тому вважаємо за доцільне звернутися до історико - педагогічної спадщини, що бере свій початок у 60-х рр. 20 ст. й узагальнити той позитивний досвід, який був накопичений студентськими будівельними загонами як формою активної соціалізації особистості.

Варто відзначити, що специфікою літератури о студентських загонах є те, що більшість робіт представляють собою матеріали періодичного друку (репортажі, редакційні статті, замітки, нариси і т.д.) про організацію діяльності студентських загонів, життя всередині загону, окремих представників руху, проблемах їхньої взаємодії з органами управління різного рівня. Із кола наукових робіт варто відзначити праці Є. Артемьєва “Студентські загони та комуністичне виховання молоді: історія, досвід патріотичного руху студентської молоді (1959-1975)” (1978), роботи О. Клепікова „Формування особистості майбутніх спеціалістів у СБЗ” (1977), Л. Марченко, А. Стоян „Семестри громадянської зрілості: (Ком. виховання молоді у студентських загонах)” (1988) та ін. У вказаних роботах автори розкривають історію студентського руху, діяльність КПРС, ВЛКСМ щодо керівництва патріотичним рухом. Велика увага приділяється громадсько-політичній та ідейно-виховній роботі у трудових колективах, ролі трудового семестру у процесі підготовки майбутніх спеціалістів. Однак досить суперечливими залишаються питання про час виникнення студентського патріотичного руху та причини зародження якісно нової форми суспільно-корисної праці студентської молоді у позанавчальний час.

Мета поданої статті – дослідити питання зародження й становлення студентських будівельних загонів на території України у 60-ті рр. ХХ ст.

Трудовий семестр студентів, що бере свій початок у 60-х роках ХХ ст., став помітним явищем у житті вищої школи і суспільства в цілому. Студентські будівельні загони зіграли важливу роль у трудовому, професійному та громадянському вихованні майбутніх спеціалістів. Однак незважаючи на велику кількість публікацій, присвячених діяльності студентської молоді у трудовому семестрі, не до кінця з'ясованим залишається питання про витоки руху студентських будівельних загонів (СБЗ), досить суперечливими є погляди його на початок. Більшість дослідників виникнення СБЗ відносять до 1959 року, коли 339 студентів-фізиків Московського державного університету працювали у Булаєвському районі Північно-Казахстанської області. Інші – початок будзагонівського руху відносять до весни 1958 року, коли 350 студентів Ленінградського інституту працювали у радгоспах Ленінградського району Кокчетавської області Казахської РСР. Деякі дослідники точкою відліку вважають 1956 рік, коли загін київських студентів виїхав до Кустанайської області [12, с. 128].

Витоки трудового руху молоді ми знаходимо у перші роки зародження й становлення Радянської республіки й студентські загони необхідно розглядати як одну з форм трудової діяльності молоді ВНЗ, як самостійне соціальне явище, що сягає корінням у 20-ті роки ХХ ст. Діти робітників та селян, що прийшли до вищих навчальних закладів, не могли залишатися осторонь й прагнули своєю працею взяти участь у будівництві нового соціалістичного суспільства. Факти й документи підтверджують патріотичні настрої студентства, намагання бути у процесі будівництва нового суспільства [4, с. 16-17].

У 30-ті роки під гаслом „Будемо вчитися й працювати” студентські бригади будармійців брали участь у зведенні Дніпрогесу та Магнітки, Харківського тракторного заводу і Московського метро, прокладці Турксибу та залізниці Москва-Омськ, заготівлі лісу в Архангельській області. Студенти внесли помітний вклад в укріплення матеріально-технічної бази своїх навчальних закладів. Після закінчення Великої Вітчизняної війни вихованці ВНЗ виступили активними учасниками відновлення народного господарства, піднімали з руїн Сталінград і Ленінград, Донбас і Дніпрогес, будували сільські електростанції у Підмосков'ї, Литовській РСР, Ленінградської області [6, с. 100].

Не можна обійти увагою участь студентів в освоєнні цілинних та перелогових земель. У березні 1954 р. Пленум Центрального Комітету КПРС прийняв постанову „Про дальше піднесення виробництва зерна в країні і про освоєння цілинних та перелогових земель”. Одразу після оголошення заклику молоді весною цього ж року сотні студентів поїхали на цілину. У 1956 р. студенти-добровольці під час літніх канікул працювали на збиранні цілинного врожаю, а також збудували кілька десятків господарських та побутових приміщень. За 1956-1958 рр. більше 400 тис. студентів працювали на збиранні врожаю, будівництві

виробничих та культурно-побутових об'єктів. У другій половині 50-х рр.. у період літніх канікул у ВНЗ Казахстану, України, Поволжя, Сибіру, на Алтаї студенти створювали будівельні бригади для роботи у сільській місцевості. Більш ніж з десятьма міністерствами були укладені договори на участь студентів під час літніх канікул у збиранні цілинного врожаю.

У ці роки були апробовані різноманітні форми організації літніх робіт, налагоджувались методи управління студентськими трудовими колективами. Створювалися курси по навчанню студентів різним будівельним спеціальностям, діяли студентські штаби, трудові табори студентів зі штабами, командирами, комісарами [9, с. 224].

Пленум ЦК ВЛКСМ у лютому 1959 р. рекомендував організаціям ВНЗ „розвивати накопичений досвід залучення студентів та учнів до суспільно-корисної праці, наближаючи її по можливості до завдань підготовки майбутніх спеціалістів. Створювати в канікулярний час табори праці та відпочинку, будівельні загопи та бригади”. Зусилля студентів мали бути зосереджені на укріпленні матеріально-технічної бази ВНЗ, будівництві навчальних корпусів, культурно-побутових приміщень [8, с. 828-829].

Існує кілька версій щодо причин зародження якісно нової форми трудового руху студентської молоді. Головний фактор виникнення студентських будівельних загонів деякі дослідники бачать в економічних причинах загальнодержавного характеру (освоєння цілинних земель, нехватка трудових ресурсів і т. і.), а також адміністративно-наказових рішеннях партійних та комсомольських органів. Однак архівні документи та матеріали періодичного друку засвідчують той факт, що на етапі зародження руху СБЗ вирішальну роль зіграв патріотичний порив молоді. Виховані на ідеях комунізму студенти не могли бути „сторонніми спостерігачами” будівництва нового суспільства. Вони прагнули на передові рубежі комуністичного будівництва. Стосовно компартії та комсомолу, то на початковому етапі зародження та розвитку СБЗ вони вчасно оцінили та підтримали патріотичний порив та ентузіазм студентської молоді, сприяли його подальшому розвитку [12, с.131-132].

На думку Л. Марченка, появу перших студентських загонів в Україні варто відносити до кінця 50-х рр. На підтвердження цієї думки автор наводить наступні факти: відгукнувшись на численні пропозиції щодо участі у будівництві важливих об'єктів області, партком Дніпропетровського університету у травні 1959 р. прийняв спеціальну постанову „Про організацію студентів на літні роботи”, у якій схвалив ініціативу молоді та рекомендував секретарям партійних бюро, комсомольському активу провести роз'яснювальну роботу щодо розповсюдження почину. У результаті під час літніх канікул студенти ВНЗ Дніпропетровська працювали на будівництві комсомольської доменної печі, шинного заводу, трамвайної лінії і т. д. ЦК Компартії

України схвалив діяльність комсомольських організацій ВНЗ Києва, Львова, Харкова та інших міст по створенню на період літніх канікул трудових студентських загонів та бригад для роботи на новобудовах, у колгоспах та радгоспах. Влітку 1961 року студентські загони Київських ВНЗ досягли високих показників на будівництві метрополітену. Вихованці Харківських навчальних закладів працювали на будівництві Зміївської ГРЕС, Шебелинського газопромислу, Балаклеєвського цементного заводу. Своїми силами збудували стадіон, клуб, спортивно-оздоровчий табір студенти Львівського держуніверситету [5, с.11-12].

Таким чином, вчений ставить під сумнів твердження у науковій та громадсько-політичній літературі про те, що перший будівельний загін в Україні був сформований зі студентів одинадцяти вищих навчальних закладів Києва у 1962 році. До загону увійшли тисяча триста чоловік, які виїхали до Аркаликського і Октябрського районів Кустанайської області споруджувати сільські клуби, житлові будинки, тваринницькі ферми. Протягом двох з половиною місяців загін освоїв капіталовкладень на суму близько 1,8 мільйона карбованців [10, с.49].

Щодо перших спеціалізованих молодіжних будівельних загонів для роботи на місцевих будовах, то вони були сформовані у 1965 р. у ряді областей України. Зачинателями стали студенти вищих навчальних закладів Київської та Харківської областей. У цей період поряд із створенням студентських загонів загально-будівельного профілю, формувалися і перші спеціалізовані загони для проведення більш складних (монтажних і санітарно-технічних) робіт, організовувалися бригади і загони зв'язківці, електриків тощо. Перші великі виїзні СБЗ для роботи на будовах республіки створено у 1966 р. Серед них було кілька загонів, сформованих у Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка, які виїхали для проведення будівельних робіт та збирання врожаю у Кіровоградську область [11, с.65].

Ініціатива студентської молоді була схвалена та підтримана партією і комсомолом. У 1962 році ЦК ВЛКСМ прийняв постанову „Про участь комсомольських організацій ВНЗ Москви, Ленінграда, Києва у будівництві на цілинних землях”, у якій схвалив ініціативу провідних вищих навчальних закладів країни, затвердив Статут студентських будівельних загонів, їх організаційну структуру. Згодом студентські загони почали створюватися практично в усіх ВНЗ України, вони перетворилися в активну форму суспільно корисної діяльності студентів [3, с.55].

З перших років роботи студентських трудових колективів належна увага приділялася ідейно-виховній та громадсько-політичній роботі. Вже у постанові „Про участь комсомольських організацій вищих навчальних закладів Москви, Ленінграда, Києва у будівництві на цілинних землях” зазначалось, що студенти готуються до проведення на цілині пропагандистської, агітаційної, культурно-масової, оперативної роботи.

Тільки за 1962 р. учасники будівельних загонів провели близько 1000 лекцій та бесід, 430 концертів, організували 300 гуртків та секцій. У Цілиноградській та Северо-Казахстанській областях улітку 1963 було створено 45 лекторських груп із залученням 220 сільських пропагандистів. У 1962 р. студенти другого Московського медичного інституту у радгоспі Амангельди Цілиноградської області створили перший табір „Супутник”. Вже через рік на цілинній землі було організовано 42 табори, у яких 2550 дітей долучалися до праці [6, с.137-138].

Влітку 1963 року відбувся наступний етап трудової естафети українських студентів-будівельників. Збільшився, зміцнів, збагатився на досвід республіканський загін. І вже не тільки представники київських ВНЗ працювали в казахстанському степу. До Кустанайської області приїхали студенти Харкова, які почали будувати у Карасуському районі. Загальна чисельність загону зросла майже вдвічі.

Вдосконалювалася організаційна структура і робота штабів, з'явилися спеціалізовані загони, у яких студенти працювали за своїм майбутнім фахом. Для подання медичної допомоги місцевим жителям і студентам було створено медичну службу.

Юнакам і дівчатам була надана цілковита самостійність у розв'язанні майже всіх виробничих питань. З'явився свій друкований орган – газета „Мы – строители”. Студенти вперше організували 38 піонерських таборів-супутників. Лекційна група та агіткультбригада прочитали 1735 лекцій, виступили з 692 концертами. Представники України завоювали перше місце в соціалістичному змаганні серед обласних студентських загонів у Казахстані. Цього ж року було збудовано 556 об'єктів, освоєно більше ніж 4 мільйонів карбованців.

У 1964 році на студентські будови Кустанайської області виїхали п'ять тисяч представників українських ВНЗ. Крім київських й харківських студентів, до складу будівельних загонів увійшли вихованці Львова, Одеси, Дніпропетровська, Кривого Рога.

Студентські будівельні загони із самого початку свого існування стали набагато більшим, ніж звичайна будівельна організація. Студенти займалися дозвіллям школярів. У кожному радгоспі створювали колективи художньої самодіяльності, до складу яких залучалися місцеві жителі. У всіх районах студенти-медики надавали допомогу місцевому населенню, на громадських засадах організовувалися бюро добрих послуг. Умільці загону ремонтували телевізори, радіоприймачі, праски, електроплитки [1, с. 6-7].

У 1966-1970 рр. вирішення завдань підготовки до роботи у будівельних загонах стало одним із важливих аспектів діяльності комсомолу України. ЦК ЛКСМУ у прийнятій 30 травня 1966 р. постанові „Про завдання комсомольських організацій вищих і середніх спеціальних навчальних закладів по залученню студентської і учнівської молоді до суспільно корисної праці під час літніх канікул” зобов'язав

комсомольські організації ВНЗ і технікумів проявити максимум уваги, організованості і діловитості у підготовці студентів та формуванні загонів для роботи на будовах, промислових підприємствах і в сільському господарстві протягом літніх канікул [11, с. 87].

Помітну роль у зміцненні та підтримці патріотичного руху молоді зіграв Всесоюзний зліт студентських загонів, що відбувся у грудні 1966 р. у Москві. Його учасники обмінялися досвідом організації трудових семестрів, визначили шляхи більш активної участі студентських загонів у суспільно-корисній праці. На зльоті був прийнятий єдиний для всіх СБЗ Устав, що закріпив досвід організації загонів та визначив основні норми їх життя та діяльності [5, с. 17].

Важливе значення для подальшого розвитку і вдосконалення форм та методів роботи студентів будівельних загонів мала постанова Центрального Комітету КПРС і Ради Міністрів СРСР від 26 травня 1967 р. „Про заходи по поліпшенню організації та підвищенню ефективності літніх робіт студентів”, у якій було дано високу оцінку добровільної праці студентства у дні трудового семестру. У постанові, зокрема, зазначалося, що „широка” участь студентів у будівельних та інших літніх роботах має важливе народногосподарське значення. Разом з тим студенти набувають життєвого досвіду і навичок організаційної роботи, виховуються в дусі колективізму і комуністичного ставлення до праці [7, с. 308-309].

Особливо зросла кількість студентських загонів у 1967-1970 рр. Для здійснення керівництва і координації роботи студентських загонів постановою ЦК ЛКСМ України восени 1967 р. створено Республіканський штаб студентських будівельних загонів. До його складу були обрані випускники вищих навчальних закладів, які мали багаторічний досвід роботи у справі організації студентських будівельних загонів [11, с. 66].

Таким чином, аналіз нормативних документів, періодичних видань показує, що оформлення руху студентських будівельних загонів відбувалося не на порожньому місці: різноманітні форми участі у будівництві соціалізму 20-30-х років, відновлення країни у післявоєнний період, виїзди студентства для збирання врожаю та зведенні різних об'єктів на цілині у 50-ті роки, надання допомоги народному господарству на місцях, будівництво міських та навчальних об'єктів, роботи у сільському господарстві. Саме у другій половині 50-х рр. організація трудової діяльності студентів набула більш чітких організаційних форм. Відповідно до економічного завдання країни, а також при підтримці партійних органів комсомолом ВНЗ формувалися табори праці та відпочинку, студентські бригади. Але у цих студентських патріотичних формувань ще були відсутні важливі елементи майбутніх студентських будівельних загонів: принцип самоврядування, економічна самостійність, юридичний статус. Досить логічним є те, що в кінці 50-х початку 60-х рр. існуючі до того часу різні форми організації

студентської праці у позанавчальний час оформились у єдиний рух студентських будівельних загонів, що стали якісно новим етапом в організації трудової діяльності молоді вищих навчальних закладів та масового розвитку патріотичного студентського руху.

Подальшого дослідження потребують питання ролі студентських будівельних загонів у процесі соціалізації учасників третього трудового семестру, виявлення факторів, що сприяли або призводили до зниження виховної ефективності трудового семестру, виявлення національних та регіональних особливостей в організації виховного процесу та виробничої діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Клепиков О.** Школа студентського гарту. К.: Знання, 1974. – 32 с.
- 2. Кондратюк В. О.** Роль студентських будівельних загонів у комуністичному вихованні студентської молоді (1966-1970) // Вісник Львівського університету. – 1979. – Вип. 15. – с.87-92
- 3. Кравець В. М., Клепиков О. І.** Випробувана школа гарту майбутніх спеціалістів // Комуніст України. – 1981. – № 8. – с. 54-61.
- 4. Лизина Н. В.** Партийное руководство деятельностью вузов Западной Сибири по соединению обучения студентов с производительным трудом (1928-1937 гг.) : автореф. дис. канд. ист. наук. – Томск, 1988. – 28 с.
- 5. Марченко Л. А., Стоян А. Н.** Семестри громадянської зрілості: (Ком. виховання молоді у студентських загонах) К.: Выща шк. Головное изд-во, 1988. – 147 с.
- 6. Марченко Л. А.** Высшая школа и трудовое воспитание будущих специалистов: практика 60-80-х годов, уроки, проблемы перестройки (на материалах партийных организаций Украины : монография / Леонид Андреевич Марченко. – К. : Молодь, 1991. – 176 с.
- 7. О мерах** по улучшению организации и повышению эффективности летних работ студентов // Собрание постановлений правительства. – 1967. – №13. – С. 308-311.
- 8. Справочник** партийного работника / Ред. коллегия: Малин В. Н. [и др.]. вып. 2. – М.: Госполитиздат, 1959. – 840 с.
- 9. Студенческий отряд:** вопросы и ответы: метод. пособие по организации деятельности студ. отрядов / Сост. Е. Ф. Артемьев, Г. С. Михайлов, В. А. Приступков и др. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 320 с.
- 10. Фініков Т. В.** Діяльність студентських будівельних загонів Української РСР на Ціліні (1962-1974 рр.) // Історичні дослідження. – 1975. – Вип. 1, К., Наукова думка С. 46-56.
- 11. Фініков Т. В.** Студентські будівельні загани Української РСР на спорудженні народногосподарських об'єктів країни (1966-1975 рр.) // Український історичний журнал. – 1976. – №3. – С. 64-73
- 12. Чиж А. Н.** Формирование личности учителя во внеучебной деятельности (1960-1980 гг.) : монография Александр Никифорович Чиж . – Москва – Луганск : Світлиця, 1998. – 256 с.

Сечка С. В. Становлення руху студентських будівельних загонів на території України (60-ті рр. XX ст.)

У статті досліджено процес зародження й становлення руху студентських будівельних загонів на території України у 60-ті рр. XX ст., який ми розглядаємо як активну форму соціалізації молоді. Проаналізовано основні форми організації трудової діяльності студентів у досліджуваний період, визначено чинники, які сприяли їх оформленню в єдиний рух студентських будівельних загонів, що стали якісно новим етапом в організації трудової діяльності студентів вищих навчальних закладів України.

Ключові слова: студентська молодь, суспільно-корисна діяльність, студентські будівельні загони.

Сечка С. В. Становление движения студенческих строительных отрядов на территории Украины (60-е гг. XX в.)

В статье исследуется процесс зарождения и становления движения студенческих строительных отрядов на территории Украины в 60-х годах XX ст., который мы рассматриваем как активную форму социализации молодежи. Проанализированы основные формы организации трудовой деятельности студентов в исследуемый период, определены факторы, которые способствовали их оформлению в единое движение студенческих строительных отрядов, которое стало качественно новым этапом в организации трудовой деятельности студентов высших учебных заведений Украины.

Ключевые слова: студенческая молодежь, общественно-полезная деятельность, студенческие строительные отряды.

Sechka S. V. The formation of movement of student construction brigades in Urainy (in the 1960s)

The article deals with the process of originating and making of students' building groups' movement on the territory of Ukraine in the 1960s that should be considered as an active form of youth socialization. The main forms of organizations of students work activities are analyzed in the studied period, the factors, which contributed to their formation in the common movement of building groups, are determined, which have become a new stage in the work activity the students of higher educational establishments of Ukraine.

Key words: students, socially useful activity, students' building groups.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2012 р.
Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.015.31:316.48(477)

Т. О. Калуга

**МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ
ПЕДАГОГІКИ 20-30-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

В умовах модернізації освітньої галузі, організації нових типів освітніх закладів, обґрунтування принципів гуманістичної педагогіки, активної взаємодії педагогічної науки з іншими науковими дисциплінами бурхливо розвивається педагогічна термінологія. Зміни термінологічного апарату педагогіки, запозичення й використання термінів інших наук є такими масштабними, що традиційна педагогічна лексикографія не може дати адекватного уявлення про динаміку понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки. У зв'язку з цим актуалізується необхідність історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної термінології і, перш за все, в періоди кардинальних перетворень у сфері освіти, затвердження нових педагогічних парадигм. Надзвичайно складними, суперечливими й одночасно плідними для розвитку педагогічних понять та термінів були 20-30-ті роки ХХ століття.

Історії педагогічної термінології присвячені дослідження Л. Атлантової, М. Ваховського, Є. Кадзукової, І. Кантора, І. Карапетяна, І. Кічевої, Б. Комаровського та ін. Зазначені автори не просто описували систему педагогічних термінів та понять педагогіки на тому чи іншому етапі її розвитку, а й торкалися методологічних аспектів її історико-педагогічного вивчення. Проте запозичення методологічних підходів, розроблених іншими вченими, для дослідження понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки 20-30-х років ХХ століття не зможе вирішити всіх методологічних проблем. Кожне конкретне історико-педагогічне дослідження потребує окремого методологічного обґрунтування, яке повинне здійснюватися з урахуванням наявних на сучасному етапі стандартів пізнавальної діяльності та особливостей предмета пізнання. Без цього, як зазначала О.В. Сухомлинська, історико-педагогічні роботи приречені мати ознаки реєстраційної фотографічності й описовості [12, с. 18].

Мета статті полягає у визначенні методологічних підходів та принципів історико-педагогічного вивчення понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки 20-30-х років ХХ століття.

Створюючи методологічну програму нашого дослідження, необхідно враховувати сутнісні характеристики методології педагогічної науки як такої. Педагогічна методологія в широкому розумінні слова визначається як система принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності [9, с. 19].

Л.Ц. Ваховський звернув увагу на специфіку методології історико-педагогічного дослідження, роблячи акцент на двох моментах. По-перше, методологія покликана забезпечити в пізнанні не лише його відображальну, але й конструктивну функцію. По-друге, специфічною характеристикою методології є її рефлексивне ставлення до наявних структур науково-пізнавальної діяльності, вихід за їх межі з метою створення проекту, плану нової діяльності. Виходячи з цього Л.Ц. Ваховський методологію історико-педагогічного дослідження розглядає як проект пізнавальної діяльності, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання та закономірностей мислення [5, с. 8].

При визначенні методологічних основ дослідження необхідно виходити також з призначення методології, яке полягає в тому, щоб: визначати, яка інформація нам потрібна; указувати на найбільш прийнятні джерела інформації; дозволяти критично оцінити зібрану інформацію; окреслювати структуру дослідження; аналізувати потенційно сильні й слабкі сторони вибраної структури дослідження [6].

Реалізація названих вимог у кожному дослідженні має свою специфіку, але методологія будь-якого конкретного історико-педагогічного дослідження повинна визначити підходи й основні методи щодо збирання й опису фактів, їх пояснення й інтерпретації.

Співвідніши наші уявлення про сутність і призначення методології, сутнісні характеристики історико-педагогічного дослідження з особливостями об'єкта й предмета нашої дисертаційної роботи, ми дійшли висновку, що методологічною основою для історико-педагогічного вивчення понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки 20-30-х років ХХ століття можуть стати системний підхід та принцип предметно-тематичної систематизації і метод термінологічного аналізу.

Системний підхід досить часто використовується в науково-педагогічних дослідженнях і немає потреби в його широкій презентації. Тому ми обмежимося лише його загальною характеристикою. Перш за все, підкреслимо, що системний підхід ґрунтується на методологічній установці, що ціле (система) не тільки не детермінується однозначно властивостями його елементів або їхніх груп та не зводиться до них, але, навпаки, самі елементи детермінуються цілим і лише в його рамках дістають своє функціональне пояснення та виправдання [13, с. 127]. Жодна галузь наукового знання не може обійтися без системних уявлень як загального, так і специфічного порядку, оскільки без них будь-яке конкретне вивчення складних об'єктів (особливо соціальних) вільно чи не вільно буде збиватися на шлях зведення складного до простого.

Системний підхід – це сучасна загальнонаукова методологія дослідження та пізнання складних об'єктів (систем), яка використовується в усіх сферах науки, техніки, управління, та передбачає розгляд об'єктів як систем.

Слушним є зауваження А. Аверьянова, який підкреслював, що від того, як розглядати поняття „система”, залежить його методологічне значення. Дослідник дійшов висновку, що її треба розглядати як філософську категорію, як загальнонаукове та конкретно наукове поняття [1, с. 27].

В.Г. Афанасьєв визначав систему як сукупність об'єктів, взаємодія яких визиває появу нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим утворюючим систему компонентам. Система, підкреслював автор, активно впливає на свої компоненти, перетворюючи їх відповідно до своєї природи. Щоб усебічно пізнати систему, необхідно вивчити її внутрішню побудову, тобто встановити, з яких компонентів вона утворена, яка її структура та функції, а також сили й чинники, які забезпечують її цілісність та відносну самостійність [3, с. 99].

Деякі дослідники (І. Блауберг, В. Садовський, Б. Юдін) звертають увагу на те, що не кожна сукупність об'єктів може вважатися системою. Вони використовують поняття „неорганізована сукупність” для позначення сукупності об'єктів, яка позбавлена суттєвих рис внутрішньої організації. Зв'язки між її складовими мають зовнішній, випадковий, несуттєвий характер. Входячи до складу такого об'єднання або покинувши його, складові не зазнають будь-яких змін, що свідчить про відсутність у такої сукупності цілісних, інтегративних властивостей. Прикладом неорганізованої сукупності може слугувати купа каміння, випадкове скупчення людей на вулиці тощо [4, с. 37].

На думку Є. Агошкової та Б. Ахлибининського, різні точки зору щодо сутнісних характеристик системи об'єднує спільна думка про те, що система є форма подання предмета наукового пізнання. І в цьому сенсі вона виступає як фундаментальна і універсальна категорія [2, с. 170].

В. Садовський та Б. Юдін сформулювали основні принципи системного дослідження: а) підхід до досліджуваного об'єкта-системи як до цілого, формування уявлень про середовище системи та її елементи; б) наявність системоутворюючих зв'язків, які представляють певну структуру системи, що дозволяє бачити рівні системи та їхню ієрархію; в) можливість реалізації управлінських впливів на систему [11, с. 51].

Важливим, на наш погляд, є зауваження щодо застосування системного підходу в наукових дослідженнях, зроблене М. Каганом. Він стверджував, що системи повинні розглядатись в статиці, тобто „в їх предметному бутті”, щоб описати склад і побудову систем і в динаміці їх реального існування. При цьому динаміка системи проявляється двояко: рух системи є, по-перше її функціонування, її діяльність, по-друге, її розвиток - виникнення, становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення. Згідно з цим адекватне уявлення про складну динамічну систему потребує трьох площин її дослідження – предметної, функціональної й історичної [7, с. 22-23].

Спираючись на сутнісні характеристики системного підходу та особливості його застосування в науковому пізнанні, ми вважаємо, що історико-педагогічне дослідження розвитку педагогічної термінології 20-30-х років ХХ століття на основі системного підходу передбачає вирішення декількох завдань. По-перше, необхідно розглянути понятійно-термінологічну систему вітчизняної педагогіки досліджуваного періоду в предметній площині, тобто провести послідовну деталізацію складного об'єкту, визначити елементи системи та установити зв'язки елементів у системі. По друге, педагогічну термінологію 20-30-х років ХХ століття потрібно розглянути в функціональній площині, тобто дослідити функціонування елементів у системі та функціонування системи в цілому. По-третє, її треба розглянути в історичній площині, тобто вивчити вплив зовнішніх чинників на буття системи, дослідити генезис об'єкту з точки зору зміни його цілісності.

Методологічне значення для нашого дослідження має принцип предметно-тематичної систематизації який, як зазначалось вище, використовувався Б. Комаровським для представлення педагогічної термінології не тільки як лінгвістичної, а й предметно-тематичної системи. На його важливість ще раніше вказував І. Кантор, підкреслюючи що структура понятійно-термінологічної системи повинна бути адекватна структурі науки. Оскільки термінологія є узагальненим і абстрагованим відображенням явищ і процесів педагогічної діяльності, вона повинна кожного разу звертатись до цієї діяльності, накладаючи на неї сітку понять. Ця процедура дасть змогу збагачуватись і педагогічній практиці, і понятійно-термінологічній системі [8, с. 45].

Використання принципу предметно-тематичної систематизації в історико-педагогічному вивченні педагогічної термінології 20-30-х років дає можливість сформулювати предметно-тематичні групи термінів різних рівнів, тобто створити підсистеми термінів загальної педагогіки, дидактики, теорії виховання, школознавства й простежити їх динаміку.

З методологічної точки зору надзвичайно важливим є також термінологічний метод або метод термінологічного аналізу, який виник і використовувався в лінгвістиці але згодом став успішно застосовуватись у різноманітних галузях науки, в тому числі і в педагогіці. Його сутність полягає в тому, що вчені йдуть до аналізу педагогічних явищ не від практики, а від того, що вже закріплено в лексичному фонді педагогічної науки. Показниками термінологічного закріплення результатів дослідження педагогічної дійсності є кількість і склад базових і периферійних понять, розробленість наукових визначень кожного з них у формі розгорнутих варіантів і дефініцій, включення термінів в офіційні словники та енциклопедії.

Призначення термінологічного аналізу як теоретичного методу полягає в розкритті сутності досліджуваних педагогічних явищ шляхом виявлення й уточнення значень і смислів термінів (понять), що їх

відображають. Результатом термінологічного аналізу, як правило, стають дефініції й експлікації, а також виявлення наукових підходів, точок зору щодо трактування й визначення відповідних понять. Термінологічний аналіз передбачає також вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті педагогічної теорії.

Ми погоджуємося з думкою О. Титової про те, що в сучасних педагогічних дослідженнях досить рідко можна знайти якісно проведений термінологічний аналіз. Як правило, замість власне аналізу наводиться перелік різноманітних варіантів визначень і трактувань терміну, виявлених у документах, публікаціях, після чого робиться висновок про те, що в педагогіці поки що не склалось єдиного розуміння терміну [14].

Для забезпечення якості термінологічного аналізу й одержання значущих науково-теоретичних результатів необхідно, на її думку, здійснити відповідні дослідницькі процедури й операції у певній логічній послідовності.

Перш за все, необхідно відібрати терміни й поняття для аналізу. При цьому слід враховувати, що деякі педагогічні явища позначаються складними поняттями, тобто такими, що складаються із декількох термінів. У цьому випадку треба використовувати або „послідовний” або „ступінчастий” термінологічний аналіз. Перший вид аналізу передбачає послідовний аналіз кожного терміну, що входить в поняття, другий – потребує формування понятійного ряду із понять, що поступово ускладнюються.

По-друге, спираючись на джерельну базу дослідження, яка повинна бути репрезентативною, необхідно знайти варіанти визначень, трактовок, експлікацій понять, що аналізуються.

По-третє, треба узагальнити зібрані різноманітні визначення й трактовки. О. Титова підкреслює, що на цьому етапі термінологічного аналізу дослідники демонструють різноманітні підходи й позиції, які мають неоднакову продуктивність. На її думку, в педагогічних дослідженнях різного рівня виявляється щонайменше п'ять таких підходів:

1. Компілятивний підхід. Приводиться декілька формулювань різних авторів, а потім шляхом запозичення конструюється власне уточнене формулювання.

2. Вибірковий підхід. Дослідник не проводить співставлень, порівнянь, а вибирає лише той варіант трактовки поняття, який співпадає з його позицією і, на його думку, є правильним.

3. Статистичний підхід. Для одержання достовірного знання дослідник проводить контент-аналіз і виявляє визначення, яке найчастіше зустрічається в науковій літературі. Але може статися так, що визначення понять, які найбільше тиражуються, можуть виявитися помилковими.

4. Критичний підхід. Автор критикує всі без винятку знайдені визначення понять і пропонує власне „авторське” визначення.

5. Аналітичний підхід. Дослідник здійснює відповідні логічні операції аналізу: пошук сутнісних ознак предмету; порівняння – встановлення подібності і відмінності формулювань стосовно сутнісних ознак; абстрагування – виділення головних ознак предмету і абстрагування від другорядних; узагальнення. Результатом такого аналізу стає не тільки сама дефініція та її обґрунтування, а й характеристика авторських трактовок поняття, що аналізується, виявлення тенденцій змін у визначенні терміну [14].

Термінологічний аналіз може бути використаний не тільки при дослідженні наукових праць з педагогіки, а й для понятійно-термінологічної експертизи нормативних документів освітньої галузі досліджуваного періоду. Він дає можливість охарактеризувати документ з точки зору коректності використання наукових термінів, повноти їх відбору, точності, наукової опрацьованості, однозначності тлумачення, адаптованості залучених понять до проблем системи освіти [2, с. 34-41].

Таким чином, враховуючи сутність і призначення методології та особливості об'єкта й предмета нашого дослідження, ми визначаємо методологічною основою для історико-педагогічного вивчення понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки 20-30-х років ХХ століття системний підхід та принцип предметно-тематичної систематизації і метод термінологічного аналізу.

Подальшого історико-педагогічного аналізу потребують підсистеми педагогічних понять та термінів 20-30-х років ХХ століття, зокрема терміни, що відображають загальні основи педагогіки, терміни дидактики, теорії виховання, управління освітою.

Список використаної літератури

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с. **2. Агошкова Е. Б.** Эволюция понятия системы // Вопросы философии. - 1998. - № 7. - С.170-179. **3. Афанасьев В. Г.** О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. – 1973. - №6. - с. 99 - 101. **4. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г.** Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970, с. 7-48. **5. Ваховський Л. Ц.** Методологія дослідження історико-педагогічного процесу : постановка проблеми / Леонід Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7–11. **6. Заир-Бек Е. С.** Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования [Электронный ресурс] / Е. С. Заир-Бек. – Режим доступа : <http://www.emissia.al.ru>. **7. Каган М. С.** Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М., 1974. – 328 с. **8. Кантор И. М.** Педагогическая лексикография и лексикология. - М.: Просвещение, 1968. - 200 с. **9. Краевский В. В.** Педагогика между философией и педагогикой

/ В. В. Краевский // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 24–31. **10. Полонский В. М.**, Сидон Л. М., Самбунова Г. Г. Понятийно-терминологический метод анализа нормативных документов в сфере образования / В. М. Полонский, Л. М. Сидон, Г. Г. Самбунова // Инновации в образовании. - 2008. - № 2. - С. 34-41. **11. Садовский В. Н.**, Юдин Б. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. - 1978. - № 8. - С. 39-52. **12. Сухомлинська О. В.** Историко-педагогичний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 67 с. **13. Теорія** управління органами внутрішніх справ: Підручник / За ред. канд. юрид. наук Ю.Ф. Кравченка. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1999. - 702 с. **14. Титова Е. В.** Терминологический анализ как метод исследования // The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал. – ART 1425

Калуга Т. О. Методологічні аспекти дослідження понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки

У статті розглянуто методологічні підходи та принципи історико-педагогічного дослідження понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки 20-30-х років ХХ століття. Показано можливості системного підходу та принципу предметно-тематичної систематизації, термінологічного аналізу для вивчення історії педагогічних термінів і позначуваних ними понять, встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті педагогічної теорії досліджуваного періоду.

Ключові слова: предметно-тематична систематизація, педагогічна теорія.

Калуга Т. О. Методологические аспекты исследования понятийно-терминологической системы отечественной педагогики

В статье рассмотрены методологические подходы и принципы историко-педагогического исследования понятийно-терминологической системы отечественной педагогики 20-30-х годов ХХ столетия. Показаны возможности системного подхода и принципа предметно-тематической систематизации, терминологического анализа для изучения истории педагогических терминов и обозначаемых ими понятий, установления взаимосвязи и субординации понятий, их места в понятийном аппарате педагогической теории исследуемого периода.

Ключевые слова: предметно-тематическая систематизация, педагогическая теория.

Kaluga T. O. Methodological aspects of research concepts and terminology of national pedagogy

The article deals with the methodological approaches and principles of historical and pedagogical research of conceptual and terminological system of

domestic education of 1920 - 1930s. The possibilities of a systematic approach and the principle of subjective thematic systematization, the terminological analysis for studying the history of educational terms and establishing the relationship of subordination of concepts and their place in the conceptual apparatus of the pedagogical theory of the investigated period are shown.

Key words: subjective thematic systematization, the pedagogical theory.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 94 (477) "194" : 331. 105.24

Т. В. Івченко

**СТВОРЕННЯ НОВОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ
РОБІТНИЧИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ В 40-Х РОКАХ
XX СТОЛІТТЯ.**

Одним із пріоритетів держави на сучасному етапі є створення ефективної системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Вдосконалення національної професійної школи неможливе без ретельного вивчення й використання історико-педагогічного досвіду. Особливо цікавим і повчальним є досвід роботи вітчизняних професійних навчальних закладів у реформаційні часи, коли кардинально мінялись підходи до професійної підготовки фахівців. Грунтовні зміни в системі підготовки кваліфікованих робітників відбулися в 40-50-х роках XX століття. Не буде перебільшенням говорити про наявність спільних завдань у професійно-технічній освіті того періоду і її розвитку та реформування на сучасному етапі.

Історико-педагогічні аспекти професійно-технічної освіти досліджуваного періоду знайшли певне відображення в фундаментальних історико-педагогічних роботах 60-х – першої половини 80-х років XX століття (С. Батишев, А. Веселов, М. Кондаков, Н. Кузін, М. Колмакова, М. Пузанов, Г. Терещенко та ін.), в історико-педагогічних публікаціях пострадянського періоду - 90-х років XX – початку XXI століття (В. Курило, І. Лікарчук, Н. Ничкало, Н. Падун та ін.). Історії професійно-технічної освіти були присвячені й дисертаційні роботи, які було виконано як в 50-80-х роках XX століття (Ю.Бабко, Ф.Заузолков, В. Терентьев та ін.) так і в 90-х роках XX – на початку XXI століття (А. Ворох, М. Карелін, В. Липинський та ін.).

Проте сьогодні відсутні дослідження й публікації, які були б безпосередньо присвячені виявленню особливостей та тенденцій

розвитку професійно-технічної освіти в Україні в 40-х-50-х роках ХХ століття. Виключення складає стаття А. Селецького „До історії становлення і розвитку системи робітничої підготовки в Україні. Державні трудові резерви” (2010), в якій зроблено спробу сучасного підходу до висвітлення чинників, що обумовили появу державних трудових резервів та неупередженої оцінки суттєвих ознак цієї системи робітничої підготовки.

Мета даної статті полягає в тому, щоб простежити становлення системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів в Україні у 40-50 х рр. ХХ століття.

За своє існування система професійно-технічної освіти пережила велику кількість реформ та перебудов. Характерно, що всі рішення приймалися на державному рівні, і всі вони, як планувалось, були направлені на вдосконалення системи підготовки кваліфікованих робітників.

Напередодні Великої Вітчизняної війни Україна перебувала в складному соціально-економічному та політичному становищі. Переживши роки голодомору 1933 р., потерпівши „матеріальні нестатки та побутову невлаштованість”, український народ був готовий до тяжкої праці, заради соціалістичного будівництва [3., с. 21-22]. Під час великих перетворень, коли країна здійснювала соціалістичну реконструкцію народного господарства, держава потребувала істотних змін в організації підготовки робітничих кадрів у системі професійно-технічної освіти.

Загострення проблеми забезпечення промисловості кваліфікованою робочою силою в 40-х-50-х рр. ХХ століття обумовлювалось, на наш погляд, двома причинами.

Перша причина (внутрішня) була пов'язана з тим, що реформа 1929 р., яка зробила школи ФЗУ основною формою підготовки робітничих кадрів, наблизила школи фабзавучу до виробництва, що бурхливо розвивалося, дала змогу збалансувати співвідношення виробничого та теоретичного навчання, в період третьої п'ятирічки через високі темпи зростання промислового виробництва вже не відповідала потребам різних галузей народного господарства у безперервному поповненні добре підготовлених робітників.

Слід відзначити, що в другій половині 30-х років в Україні завершувався період соціалістичної реконструкції народного господарства, під час якої країна добилась певних успіхів у забезпеченні держави робочою силою. З 1929 по 1939 рік. чисельність робітників і службовців в усьому народному господарстві збільшилась з 11,6 до 28 млн. чол. Колгоспна система дала промисловості та іншим галузям господарства 8,5 млн. чол., з приросту в 16,4 млн. чол. [6, с. 49].

Підготовка робітничих кадрів супроводжувалася як кількісним, так і якісним їх зростанням. Визначним чинником в створенні системи підготовки кваліфікованих робітників у 1935 році став стахановський

рух, який поставив нові завдання перед системою підготовки робітничих кадрів.

Аналіз підготовки молоді в фабрично-заводських училищах дав змогу зрозуміти, що вони перестали задовольняти потреби галузей народного господарства. Кількість шкіл ФЗУ та кількість учнів в них різко зменшувалась. В порівнянні з 1931/32 навчальним роком у 1938/39 навчальному році майже в три рази скоротилась кількість шкіл, а в чотири - кількість учнів в них. Поповнення робітничих кадрів переважно вихідцями з колгоспів послаблювало приріст продукції промисловості, тому що вони або володіли низьким рівнем кваліфікації, або зовсім не мали її. Криза професійної освіти поглиблювалась ще й тим, що в державі не існувало центрального методичного керівництва, оскільки всі заклади професійної освіти були підпорядковані окремим наркоматам [1, с. 419].

Друга причина (зовнішня) полягала в тому, що напередодні другої світової війни зростає загроза нападу на СРСР, і країна повинна була забезпечити потужний розвиток військово-промислового комплексу. Саме цим пояснюється той факт, що у 1938-1940 рр. при середньорічному загальному збільшенні промислового виробництва на 13% випуск продукції оборонної промисловості зріс на 39%. Країна мусила збільшувати витрати на оборонну промисловість. Мобілізаційні запаси потрібні були для забезпечення армії та воєнного виробництва [3, с. 22]. Різке зростання оборонної промисловості висувало нові вимоги до рівня кваліфікації робочої сили, якої катастрофічно бракувало.

Задля ліквідації нестачі кваліфікованих молодих спеціалістів керівництво країни приступило до створення державних трудових резервів шляхом мобілізації міської та колгоспної молоді до ремісничих та залізничних училищ та шкіл фабрично-заводського учнівства.

У зв'язку з цим 2 жовтня 1940 року Президія Верховної Ради СРСР видала Указ «Про Державні Трудові Резерви СРСР». Почали діяти три види навчальних закладів професійно-технічної освіти – ремісничі і залізничні училища, в яких передбачалося навчання за дворічним строком для підготовки кваліфікованих „робітників-металістів, металургів, хіміків, гірняків, нафтовиків, та працівників складних професій залізничного транспорту; та школи фабрично-заводського навчання (ФЗН) з 6-місячним строком навчання для підготовки робітників масових професій” [3, с. 2-3]. Новостворені навчальні заклади системи трудових резервів працювали за навчальними планами і програмами, розробленими Головним управлінням трудових резервів при Раді Народних Комісарів Союзу Радянських Соціалістичних Республік [6, с. 55]. Всі навчальні заклади системи трудових резервів знаходились на повному державному забезпеченні.

Створені ремісничі і залізничні училища та школи ФЗН були розташовані в 17 областях Української РСР, переважно (90%) на сході і півдні країни, поблизу підприємств основних галузей промислового

виробництва. Виходячи з реальних можливостей того часу було організовано 316 навчальних закладів: 96 ремісничих училищ на 52 500 учнів, 20 залізничних на 5 700 та 200 шкіл ФЗН на 71 790 чоловік [2, с. 238-269].

Таким чином створювалася нова централізована система підготовки робітничих кадрів, яка виконувала соціальну та безпосередньо виробничу функцію. В мережах закладів системи трудових резервів використовувались командно-адміністративні методи управління, та авторитарні засоби виховання [3, с. 26]. Система управління навчальними закладами системи трудових резервів повністю відповідала тоталітарному режиму того часу.

З перших днів занять в нових типах навчальних закладів системи трудових резервів були виявлені певні хиби та недоліки, які були викликані: нестачою кваліфікованих інженерно-педагогічних кадрів, відсутністю необхідної кількості робочих місць на виробництві та, насамперед, недоліками матеріально-культурних та побутових умов життя учнів. Це безумовно відбивалося на дисципліні праці та навчанні вихованців ремісничих та залізничних училищ. З метою вдосконалення виробничого процесу та навчально-виховної роботи партія та керівництво країни мусили приймати відповідні заходи.

Так, 28 грудня 1940 р. ЦК ВКП(б) і РНК СРСР зажадали вжити термінових та енергійніших заходів з налагодження роботи у школах ФЗН та закріпленню учнів у них. Одним із таких заходів був Указ Президії Верховної Ради СРСР „Про відповідальність учнів ремісничих, залізничних училищ і шкіл ФЗН за порушення дисципліни і самовільне залишення училища (школи)” [3, с. 47]. З виходом цієї постанови помітно поліпшилася робота училищ та шкіл фабрично-заводського навчання, докорінно змінилися матеріально-технічна база та побутові умови життя учнів. Для організації та поліпшення навчально-виховної роботи в мережах навчальних закладів системи трудових резервів ЦК ВКП(б) прийняв постанову про первинні партійні організації в ремісничих, залізничних училищах та школах ФЗН [Там само, с. 67].

Головним управлінням трудових резервів при СНК СРСР було розроблено більш 700 навчальних програм з різних професій. Згідно цих планів в училищах була організована політико-виховна робота серед учнів, значна увага приділялась їх військово-фізкультурній підготовці, але основний час відводився на виробниче навчання, яке в співвідношенні з теоретичним було 5:2 [5, с. 76].

З початком Великої Вітчизняної війни в системі підготовки кваліфікованих робітників, наряду з перебудовою економіки держави відбувалися докорінні зміни. Навчальні заклади системи трудових резервів переводилися на військовий лад. М.Ф. Пузанов та Г.І. Терещенко наводять дані про те, що більш ніж 100 тис. учнів ремісничих, залізничних училищ та шкіл фабрично-заводського учнівства у серпні – жовтні були евакуйовані в Куйбишевську,

Горьківську, Свердловську, Саратовську, Пензенську та інші області [Там само, с. 81]. Перед системою трудових резервів постали нові завдання – прискорена підготовка робітничих кадрів. Зміни сталися не тільки в контингенті та їх розміщенні, а і в навчально-виробничому процесі. Вивчення теоретичних дисциплін було скорочено, всі сили були спрямовані на виробництво військової продукції та на виконання певних завдань керівництва країни.

У 1941-1943 рр. система підготовки робітничих кадрів практично призупинила свою діяльність, але після визволення території Української РСР відновлення цієї системи відбувалося через реевакуацію училищ та шкіл, та заснування нових навчальних закладів системи трудових резервів.

В організації та відбудові зруйнованого війною господарства, в розвитку територій важливу роль відіграла постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 21 серпня 1943р. „Про невідкладні заходи по відбудові господарства в районах, визволених від німецької окупації” [6, с 72].

Відповідно до потреб періоду відбудови народного господарства (1943 рік) мережа навчальних закладів системи трудових резервів поповнилася 23 спеціальними ремісничими училищами по 400 чоловік у кожному (всього 9200 чоловік із строком навчання 4 роки). Утримання училищ повністю здійснювалось за рахунок держави [Там само с. 73].

Під час війни, для поширення масштабів підготовки кваліфікованих робітників в системі трудових резервів уряд та партія внесли деякі зміни. Наряду з хлопцями до училищ та шкіл трудових резервів приймалися й дівчата, також приймалися діти, які залишилися без батьків.

Вся складність відбудови навчальних закладів з підготовки робітничих кадрів полягала в майже повному їх руйнуванні. Німецько-фашистські окупанти зруйнували та розграбували 900 училищ та шкіл ФЗН. Відбудова ремісничих, залізничних училищ та шкіл фабрично-заводського учнівства проводилась силами самих учнів, на основі широкого розгортання соціалістичного змагання. Завдяки самовідданій роботі учнів та працівників училищ, партійних, комсомольських організацій та шефській допомозі на початок січня 1944 р. навчально-виробничу діяльність почали 78 ремісничих і залізничних училищ, в яких навчались 26 861 чол., і 83 школи ФЗН з числом учнів 16919 чол. [Там само, с. 78].

Таким чином, зовнішні і внутрішні чинники зумовили створення в Україні на початку 40-х років ХХ століття нової системи підготовки робітничих кадрів, яка відповідала вимогам народного господарства й потребам оборонної промисловості, що бурхливо розвивалась. Організовувалось три типи професійних навчальних закладів: ремісничі, залізничні училища, школи ФЗН. Пізніше система професійної освіти доповнювалась новими типами професійних шкіл (спеціальні ремісничі училища та ін.). Нова система підготовки робітничих кадрів була

заідеологізованою й централізованою, мала жорстко регламентовану організаційну структуру й внутрішню організацію та безпосередні виробничі функції. Навчально-виховний процес у професійних навчальних закладах нового типу мав напіввоєнний характер, знаходився на повному державному забезпеченні, в ньому переважали авторитарні методи педагогічної діяльності, що відповідало стандартам тоталітарного суспільства.

Подальшого дослідження потребують питання, пов'язані зі змістом навчання в професійних школах 40-50-х років ХХ століття, формами й методами навчально-виховної роботи, особливостями управління професійними навчальними закладами досліджуваного періоду.

Список використаної літератури

- 1. Історія України: нове бачення: у 2т. Т.2/ За ред. В. Смолія.** – К.,: Україна, 1996. – 496 с.
- 2. Лікарчук І. Л.** Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки): дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 /І. Л. Лікарчук; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. - 475.
- 3. Лобанов В. В.** Збірник офіційних керівних документів / В. В. Лобанов // Головне Управління трудових резервів. – М., 1945.
- 4. Ничкало Н. Г.** Профтехосвіта України ХХ століття / За ред. Ничкало Н. Г. // Енциклопедичне видання. – К. : АртЕк, 2004.
- 5. Пузанов М. Ф.** Розвиток форм та методів підготовки працівників / М.Ф. Пузанов. – М. : Вища школа, 1967.
- 6. Пузанов М. Ф., Терещенко Г.І.** Нариси історії нижчої професійно-технічної освіти в Українській РСР / М. Ф. Пузанов, Г. І. Терещенко. – К. : Вища школа, 1980.
- 7. Селецький А. В.** До історії становлення і розвитку систем робітничої підготовки в Україні. Державні трудові резерви / А. Селецький. – Електронний ресурс, 2010.
- 8. Терещенко Г. І.** Організаторська діяльність Комуністичної партії по підготовці робітничих кадрів (за матеріалами навчальних закладів професійно-технічної освіти 1940-1970 рр.) / Г.І. Терещенко. – К., Вища школа, 1974.

Івченко Т. В. Створення нової системи підготовки робітничих кадрів в Україні у 40-х рр. ХХ століття

Розглянуто соціально-економічні та суспільно-політичні чинники виникнення системи трудових резервів. Охарактеризовані організаційні форми підготовки робітничих кадрів в системі професійно-технічної освіти 40 рр.

Ключові слова: реформаційні процеси, система підготовки кваліфікованих робітників, професійно-технічна освіта, ремісничі училища, історико-педагогічне дослідження.

Ивченко Т. В. Создание новой системы подготовки рабочих кадров в Украине в 40-х гг. XX века

Рассмотрены социально-экономические и общественно-политические формы подготовки рабочих кадров в системе профессионально-технического образования 40 гг.

Ключевые слова: реформационные процессы, система подготовки квалифицированных рабочих, профессионально-техническое образование, ремесленные училища, историко-педагогическое исследование.

Ivchenko T. V. Making new system train labour personnel of Ukraine in 40 s 20 XX century

Socio-ekonomic and socio-political factors of beginnings and the essence of state manpower esources in Ukraine are under consideration. Organizational and pedagogical forms of training qualified labour personnel in the system of lower vocational training in Ukraine in 40 are characterized.

Key words: lower vocational education, professional-technical education, vocational education and training, handicraft education, historic-pedagoghical research.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 372.134

Н. В. Камакіна

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЗАХОДІВ З
ПОКРАЩЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ
УКРАЇНИ (60-80 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Сьогодні необхідність володіння якнайменш однією іноземною мовою вже не викликає сумнівів. Але результати зовнішнього незалежного оцінювання свідчать про те, що сучасні українські школи все ще не здатні забезпечити потрібний рівень володіння учнями іноземною мовою. Попри всі існуючі новітні методики, більшість випускників шкіл здатні складати речення лише у теперешньому часі та оперувати фразами з текстів, що були ними заучені напам'ять. Зрозуміло, що в умовах інтеграції України до міжнародного середовища така ситуація є неприпустимою, і практика навчання іноземних мов потребує докорінних змін.

Працюючи над вдосконаленням викладання іноземних мов у сучасних школах, варто звернутися до досвіду попередніх поколінь, який може бути вельми корисним під час розробки нових технологій навчання та оновлення освітньої системи в цілому. З огляду на вищезгадане, метою статті є дослідження заходів щодо покращення навчання іноземних у загальноосвітніх школах України, аналіз їх результатів та розгляд можливостей застосування позитивного досвіду у сучасній школі.

Над питанням оптимізації шкільного курсу іноземної мови працювали такі відомі радянські вчені, як Є.І. Пасов, О.К. Романовський, В.А. Бухбіндер та інші. Історію викладання іноземних мов досліджували сучасні вчені Ветохов О.М., Леонт'єв О.О., Калинюк Т.В., Мисечко О.Є. Проте не було проведено цілосного ретроспективного аналізу заходів з поліпшення навчання іноземних мов у другій половині ХХ століття; не виявлено чинники, що впливали на результати цих заходів, не в повній мірі проаналізовано причини успіхів та невдач у спробах оптимізації вивчення іноземних мов.

Специфікою шкільного курсу іноземної мови, як наголошує Е.П. Шубін, є те, що „школа є першим, найбільш загальним етапом підготовки людини до суспільної діяльності і ще не вирішує її конкретного напрямку” [8, 112]. Отже, від школи вимагається надання певного фундаменту для використання мови як засобу спілкування таким чином, щоб у майбутньому людина змогла порівнянно швидко розвинути набуті навички у потрібному напрямку згідно з її професійними потребами або власними інтересами.

Але на початку 1960-х років ситуація з навчанням іноземних мов у СРСР буда досить сумною. Випускники шкіл мали вельми слабкі знання з мови, і, приходячи до вищого навчального закладу, просто не були готовими до сприйняття вузівського курсу іноземної мови за професійним спрямуванням. Як результат, вони ставали неспроможними до засвоєння іноземного досвіду з іншомовних засобів масової інформації, фахових видань або через бесіду з колегами під час відряджень.

Втім, період Хрущовської «відлиги», проголошення ним „мирного співіснування” з капіталістичними країнами та встановлення певної відкритості країни для візитів іноземних делегацій посилили потребу у спеціалістах різних галузей, які б не лише були кваліфікованими у своїй сфері, а й могли розуміти іноземну мову і вільно нею спілкуватися.

Вищеозначені причини призвели до появи Постанови Ради Міністрів СРСР №468 від 27.05.1961 року „Про покращення вивчення іноземних мов”. Постанова мала за мету подолання недоліків в існуючому процесі викладання іноземних мов. У постанові відзначалося, що після закінчення загальноосвітніх шкіл, спеціальних середніх та вищих навчальних закладі більшість осіб погано володіють іноземною мовою; навички усного мовлення та граматики слабкі та не дозволяють розуміти іншомовний текст без словника. Особливо недостатніми є

навички усного мовлення. Існуючі програми були переобтяженими теоретичним матеріалом. Ситуація з викладачами іноземної мови також була незадовільною: лише 69 відсотків вчителів мали вищу освіту, а освіту за фахом – навіть менше. У зв'язку з цим було ухвалено прийняття заходів з покращення вивчення іноземних мов в загальноосвітніх школах Радянського Союзу, а також їх більш широке розповсюдження серед населення країни

Так, у Постанові відзначалося, що „головним завданням учнів повинно стати практичне оволодіння іноземними мовами”. Для забезпечення вирішення цього завдання вимагалось „покращити програми з іноземних мов для шкіл, а також протягом наступних трьох-чотирьох років видати у відповідності з ними нові підручники, зосередивши особливу увагу на тому, щоб їх зміст максимально сприяв розвитку в учнів навичок усного мовлення і перекладу іноземного тексту без словника”. Таким чином, вперше було зроблено крок до практичного опанування іноземною мовою та розроблено засоби для його втілення. Одним з важливіших ухвалених заходів було розділення класів з числом учнів більше 25 на дві групи. Такий розділ планувалося почати з 1961/62 навчального року у п'ятих класах та завершити його протягом наступних семи років. Важко переоцінити важливість цього заходу, адже для успішного оволодіння іноземною мовою першорядне значення має практика говоріння та розуміння мови на слух. І розділ класу на групи дозволяє збільшити мовну практику для кожного учня майже вдвічі. Але даний захід спричиняв необхідність змін шкільних програм, адже ефективність навчання після розділу класу на менші групи повинна була зрости, дозволяючи, таким чином, включити до неї більший об'єм практичної роботи.

Постановою було ухвалено створити протягом 1961-1962 рр. 700 додаткових шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою. З цієї мети, починаючи з 1961/62 навчального року, почалася підготовка вчителів загальноосвітніх дисциплін для роботи у таких школах.

Крім того, було вирішено визначити мінімум обладнання та учбово-наочних посібників, необхідних для занять з англійської мови, та передбачити їх виготовлення з таким розрахунком, щоб забезпечити ними за п'ять наступних років всі середні та восьмирічні школи. Для цього держплан СРСР та республік повинні були щорічно передбачати виділення необхідних коштів для забезпечення шкіл відповідним обладнанням.

Також вперше було вирішено заборонити викладати іноземну мову вчителям, що не мали відповідної освіти. Викладачів, що не мали достатньої підготовки, передбачалося направити на курси підвищення кваліфікації або звільнити.

Постановою передбачалося організувати, за бажанням батьків, групи для занять з іноземної мови у дитячих садках та початкових класах загальноосвітніх шкіл та доручити Міністерству освіти СРСР та Академії

педагогічних наук розробити програми та видати методики викладання іноземних мов у таких групах.

Ще одним з запропонованих заходів був перерозподіл іноземних мов, що вивчаються, у відповідності з потребами країни. Остаточне співвідношення іноземних було встановлено дещо пізніше, у 1963 році. За ним 50% учнів країни вивчали англійську мову, 20% німецьку, 20% французьку і 10% - іспанську та інші мови.

Серед нововведень було також придбання за кордоном навчальних фільмів та випуск власних, а також грампластинок, тонфільмів та інших матеріалів, які мали сприяти більш ефективному навчанню іноземним мовам. Міністерству культури СРСР було доручено збільшити випуск словників, розмовників, книг та брошур з розповідями, видатними художніми творами англійської, німецької, французької та іспанської літератури як з адаптованим, так і з оригінальним текстом для осіб, що вивчають іноземну мову.

Заходи, які планувалося вжити згідно Постанови, були надзвичайно прогресивними для того періоду і за умов їх належного виконання могли забезпечити значне підвищення якості навчання іноземних мов. Але результати перевірок, які щорічно проводилися у багатьох школах країни, викривали незмінно сумну картину: знання школярів з іноземної мови залишалися незадовільними. У Постанові колеги Міністерства освіти УРСР від 13.05.1970р. „Про хід виконання постанови Ради Міністрів СРСР” від 27.05.1961 року „Про покращення вивчення іноземних мов” відзначалося, що, як і раніше, учні старших класів не вміють вести бесіду на іноземній мові, навички письмового мовлення і читання є дуже низькими, випускники шкіл володіють іноземною мовою в середньому на рівні восьмого класу. Незважаючи на те, що Постанова від 27.05.1961р підкреслювала необхідність практичного оволодіння іноземною мовою, на уроках у багатьох школах вчителі застосовували переважно читання, переклад та переказ текстів, а переважачим методом залишався граматико-перекладний. Таким чином, незважаючи на той факт, що формально успішність підвищувалась, фактично рівень знань залишався майже незмінним.

Негативно впливав на рівень знань учнів і той факт, що іноземну мову, як і раніше, часто викладали люди, які не мали спеціальної освіти і навіть не навчалися на відповідних курсах. Особливо гостро проблему з кадрами відчували сільські школи.

Співвідношення мов, що вивчалися, також не відповідало вказівкам Міністерства. Нерідкою була картина, коли за документами у школі викладалася одна мова, а на практиці, через брак відповідних вчителів, – інша.

Позитивною зміною у стані викладання іноземних мов стало відкриття додаткових шкіл з викладанням ряду предметів – історії, географії, іноземної літератури – на іноземній мові. Проте станом на кінець 1973/74 навчального року їхня кількість все ще не відповідала

передбаченій у Постанові, замість запланованих 700 функціонувало лише 675.

З урахуванням існуючих недоліків, 5 травня 1974 року Міністерство освіти видає новий наказ №127 „Про поліпшення викладання іноземних мов”. Заходи, які були згадані у даному документі, у значній мірі повторювали ті, що передбачалися у Постанові від 27.05.1961р. Серед них, по-перше, врегулювання співвідношення мов, що вивчаються; по-друге, систематична пропаганда вивчення іноземних мов і розробка різноманітних позакласних заходів з метою активації оволодіння учнями розмовною іноземною мовою; поширення мережі шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою тощо.

Таким чином, процес перебудови навчання іноземної мови у СРСР хоча й повільно, але просувався вперед. І вже у рішенні колегії Міністерства освіти від 21.09.1977р. «Про стан викладання та якість знань, умінь і навичок учнів з іноземних мов у школах республіки» зазначається, що більшість з цілей, поставлених у наказі, було досягнуто. Так, фактичне співвідношення мов, що вивчаються, нарешті стало співпадати з запланованим. У кожній школі почали вивчати лише одну іноземну мову.

Серед заходів з пропаганди вивчення іноземних мов найзначнішими стали заснування з 1977 року республіканських олімпіад з іноземних мов. Таке нововведення значно підвищило цікавість до іноземних мов та стало стимулом для їх вивчення. Але ще більш цікавим заходом для школярів виявилася організація клубів інтернаціональної дружби (КІДів). Клуби функціонували як при школах, так і при будинках піонерів або палацах культури та забезпечували спілкування радянських школярів з їх однолітками у інших країнах. Зрозуміло, що спілкування дозволялося лише з дітьми з соціалістичних країн Європи, Латинської Америки, Африки та Азії та мало форму листування, фестивалів, обміну делегаціями. Звичайно ж, всі ці заходи проходили лише за суворо встановленою програмою, теми листів та бесід планувались заздалегідь, а самі листи піддавалися вимогливій цензурі. Тим не менш, для радянських школярів це була єдина можливість розширити свій світогляд, отримати інформацію про життя інших країн, просто поспілкуватися на іноземній мові та самореалізуватися у позашкільних творчих заходах. Отже, КІДи слугували потужним стимулом для вивчення школярами іноземної мови.

Школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою на початку 80-х стали більш розповсюдженим явищем, їх було засновано не лише в обласних центрах, а й середніх за розміром містах. З 1987/88 року їх було перейменовано у школи з поглибленим вивченням іноземної мови.

Варто зазначити, що на початку 80-х років вже існувало багато робіт прогресивних радянських методистів та лінгвістів, створено більш сучасну методичку викладання іноземних мов. Значну роботу було проведено з розробки методичних комплексів, більшість шкіл, навіть у

сільській місцевості, було забезпечено комплектами наочності. Було розроблено норми оцінки успішності учнів загальноосвітніх шкіл та шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови; існували єдині для країни вимоги до обладнання лінгафонних кабінетів та кабінетів іноземної мови. Створювалися методичні кабінети, районні та обласні методичні об'єднання вчителів іноземної мови, курси підвищення кваліфікації. Розподіл класів на підгрупи став нормою для кожної школи країни.

Отже, на кінець 80-х років ситуація з навчанням іноземних мов стабілізувалася. Більшість шкіл було забезпечено вчителями з відповідною фаховою підготовкою, а також необхідними аудіовізуальними засобами. Вчителі регулярно відвідували курси підвищення кваліфікації. Всі школи країни працювали за єдиними підручниками, кожен з яких, у свою чергу, забезпечувався навчально-методичними комплексами. Результати перевірок, які проводилися у школах країни, доводили, що рівень знань учнів у середньому відповідає встановленим міністерством нормам. Таким чином, випускники шкіл приходили до вищих навчальних закладів підготовленими до засвоєння курсу іноземної мови за фахом.

Проте немає підстав стверджувати, що на кінець 80-х років рівень знань іноземної мови у випускників шкіл був достатньо високим. Адже з точки зору теорії мав місце величезний прогрес; на практиці ж випускники більшості шкіл продовжували не вміти спілкуватися іноземною мовою. Мета практичного оволодіння іноземною мовою так і не була досягнута.

На наш погляд, першою і головною причиною такого явища була традиційна для нашої країни обмеженість контактів з іноземними громадянами та відсутність доступної іншомовної літератури. Клуби інтернаціональної дружби активно працювали лише у великих містах, їх заходи були недостатньо чисельними. Таким чином, знання, що набувалися, не мали практичного застосування, а значить, в учнів зникала головна мотивація для опанування мовою. Серед батьків школярів існувало таке ж ставлення до вивчення іноземної мови – її значення просто не розуміли; тому вдома учні не отримували активної підтримки батьків. На відміну від таких предметів, як професійне виховання, фізика, хімія, спортивне виховання, іноземна мова не популяризувалася серед школярів. Під час вивчення архівних матеріалів становиться помітним, яка велика кількість заходів, присвячених вивченню вищезначених предметів – олімпіад, конкурсів тощо – мала місце у досліджений період; і наскільки малий відсоток таких заходів стосувався іноземної мови.

З іншого боку, якість роботи вчителів також залишала бажати кращого. По-перше, самі вчителі здебільшого не мали якісної підготовки. По-друге, недостатній контроль за їх роботою призводив до того, що уроки часто проводилися нестаранно, без ентузіазму. На уроках, як і раніше, здебільшого навчали лише читання та перекладу; вчителі не мали бажання опанувати нові методики і не були зацікавленими у

підвищенні рівня знань учнів. Результати перевірок роботи шкіл часто показували, що до оцінювання знань учнів існувало дуже лояльне відношення. Нові наочні прилади та технічні засоби покривалися пилом у шкільних коморах. А у тих школах, де все ж таки застосовували аудіовізуальні пристрої, їх ефективність залишалася низькою, адже тематика відібраних для прослуховування та демонстрації фільмів аж ніяк не сприяла підвищенню зацікавленості учнів у заняттях. Так, превалуючи ми на уроках у старших класах темами були: „Життя молоді в СРСР”, „Побут молоді в СРСР і за кордоном”, „Початок революційної діяльності В.І.Леніна” тощо. Зрозуміло, що на основі подібних тем навчитися висловлюванню за заданою академічною ситуацією можливо, а „живій” усній мові – важко.

Таким чином, на основі аналізу нормативних актів та архівних матеріалів можна зробити висновки, що у період з 1961 по 1990 рік в Україні було зроблено багато спроб покращити навчання іноземних мов у школах. Більшість з ужитих заходів виявилися результативними, але формалізм і заполітизованість у роботі шкіл, які були характерними для досліджуваного періоду, значною мірою позбавляли їх ефективності.

Список використаної літератури

1. Наказ Міністерства освіти УРСР від 15.02.1962р. №5 «Про хід перебудови роботи шкіл і відділів народної освіти м.Київа в світлі рішень ХХІІ з'їзду КПРС та Закону про школу. **2. Наказ** Міністерства освіти УРСР від 05.05.1974р. №127 «Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах». **3. Народное** образование в СССР/Под ред. М.А. Прокофьева. – М.: Педагогика, 1985. – 448с. **4. Постанова** колегії Міністерства освіти УРСР від 18.08.1961р «Про підсумки перевірки знань і успішності учнів шкіл Української РСР» **5. Постанова** Ради Міністрів СРСР від 27.05.1961 року №468 «Про покращення вивчення іноземних мов» **6. Примерное** положение о клубе интернациональной дружбы пионеров и школьников от 12.07.1978г **7. Рішення** колегії Міністерства освіти УРСР від 21.09.1977р. Про стан викладання та якість знань, умінь і навичок учнів з іноземних мов у школах республіки» **8. Шубин Э.П.** Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. - М.: Просвещение. – 1972. – 120с.

Камакіна Н. В. Ретроспективний аналіз заходів з покращення навчання іноземних мов у школах України (60-80 роки ХХ століття)

У статті здійснено вивчення заходів щодо покращення навчання іноземних у загальноосвітніх школах України, які впроваджувалися протягом 60-80х років ХХ століття; надано аналіз постанов і наказів Міністерства освіти УРСР щодо поліпшення викладання іноземних мов. На основі постанов, виданих за результатами перевірки шкіл, досліджено

хід виконання вищезначених нормативних актів. Проаналізовано причини помилок у практиці викладання іноземних мов у другій половині ХХ століття, вивчено засоби заохочення школярів до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: іноземна мова, поліпшення викладання іноземних мов, подолання недоліків, наочні прилади, рівень знань учнів, клуб інтернаціональної дружби.

Камакина Н. В. Ретроспективный анализ мер по улучшению обучения иностранным языкам в школах Украины (60-80 годы ХХ столетия)

В статье осуществлено исследование мер по улучшению обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах Украины, которые принимались в течении 60-80-х годов ХХ века; приведен анализ постановлений и указов Министерства образования УССР по улучшению преподавания иностранных языков. На основе постановлений, изданных по результатам проверки школ, исследован ход выполнения вышеуказанных нормативных актов. Проанализированы причины ошибок в практике преподавания иностранных языков, изучены средства мотивации школьников к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: иностранный язык, улучшение преподавания иностранных языков, преодоление недостатков, наглядные пособия, уровень знаний учеников, клуб интернациональной дружбы.

Kamakina N. V. Retrospective analysis of the measures on improvement of teaching foreign languages in Ukrainian schools (60-80th of the 20th century)

The article presents the research of measures on improvement the foreign languages teaching in secondary schools of Ukraine taken in the 60-80th of the 20th century and the analysis of orders and decrees issued by the Ministry of Education in USSR. The course of fulfilment the above mentioned normative acts has been studied on the basis of the decrees issued by the results of schools examinations. The reasons of mistakes in the practice of teaching foreign languages have been analyzed; the means of encouragement pupils for studying foreign languages have been researched.

Key words: foreign language, improvement in teaching of foreign languages, overcoming the disadvantages, visual aids, level of pupils' knowledge, club of international friendship.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.
Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК [373. 015. 31 : 316. 42] (477) "1950/2000"

К. М. Чертова

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Становлення і розвиток соціальної педагогіки як науки і сфери діяльності можливо тільки на основі ретельного вивчення історичного досвіду соціально-педагогічної роботи, виявлення можливостей його творчого використання й модернізації у сучасних умовах.

Особливу актуальність набуває вивчення соціально-історичного педагогічного контексту розвитку соціального виховання школярів в Україні у другій половині ХХ століття.

В науковій літературі питання історії соціального виховання знайшли певні відображення. Історичні аспекти соціальної педагогіки і соціального виховання зустрічаються у роботах А. Й. Капської, Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової, В. М. Оржеховської, Н. П. Бурої, З. Г. Зайцевої, В. М. Сидорова. Є дослідження присвячені історико-педагогічному аналізу окремих напрямів соціального виховання (В. І. Беляєв, Л. Ц. Ваховський, Б. М. Горячев, Л. Ю. Ковальчук, В. І. Костів та інші). Дослідженню розвитку теорії і практики соціальної педагогіки в Україні присвячені докторська дисертація Л. А. Штефан, кандидатська дисертація Л. Г. Цибулько. Але на сьогодні немає ні одного цілісного історико-педагогічного дослідження, у якому розглядався розвиток соціального виховання в Україні у II половині ХХ століття.

Метою статті є вивчення соціально-історичного та педагогічного контексту розвитку соціального виховання школярів в Україні у вищезазначений період.

Розвиток теорії та практики соціального виховання школярів в Україні у другій половині ХХ століття не тільки зумовлювався іманентними причинами, а й залежав від специфіки суспільного буття, процесів, що відбувались в економіці, політиці, а також у галузі культури й освіти. У зв'язку з цим необхідно проаналізувати особливості соціально-економічного й політичного розвитку України в досліджуваній період, розкрити пріоритети освітньої політики, характер соціального замовлення на освіту й виховання дітей і молоді, які визначально вплинули на теоретичні підходи та практику соціального виховання.

Перш ніж схарактеризувати соціально-економічний та педагогічний контекст соціально-педагогічної роботи в Україні в другій половині ХХ століття, коротко визначимо саме поняття „соціальне виховання” й охарактеризуємо його витoki.

Ми виходитимемо з того, що соціальне виховання є цілеспрямованою, спеціально організованою діяльністю, спрямованою на

соціалізацію особистості. Воно має на меті сприяти засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду, забезпечити розвиток соціальної активності та ефективну регуляцію соціальної поведінки підростаючих поколінь.

Слушним є зауваження Л.Цибулько про те, що соціальним вихованням, яке вирізняється цілеспрямованістю, покликана займатися не тільки загальноосвітня школа. Активну участь у цьому процесі повинні брати всі соціальні інститути соціалізації: сім'я, освіта, культура, релігія [14].

Ми вважаємо, що основоположне значення для розповсюдження ідей соціального виховання в Україні мала педагогічна концепція та діяльність видатного вітчизняного педагога К.Ушинського (1824 – 1870), який усебічно обґрунтував принцип народності виховання. К.Ушинський не тільки глибоко розумів суспільний характер виховання, що виявлявся в народності, а й визначив шляхи його здійснення. По-перше, він зазначав, що суспільне виховання тільки тоді буде дієвим, коли його питання стають суспільними питаннями для всіх і сімейними питаннями для кожного. „Збудження громадської думки в справі виховання, – писав він, – є єдина міцна основа всіляких покращень у цій справі; де немає громадської думки про виховання, там немає й суспільного виховання, хоча може бути велика кількість суспільних навчальних закладів” [13, с. 136]. Як бачимо, видатний педагог був переконаний, що суспільне виховання стане таким, якщо воно буде справою не тільки держави, а й суспільства, усього народу. Саме виховання, яке створене самим народом і ґрунтується на народних засадах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях чи запозичених в інших народів. По-друге, К.Ушинський доводив, що народне виховання повинне спиратись на почуття любові до батьківщини, оскільки земля вітчизни, її мова, традиції, культурні надбання ніколи не втрачають незбагненої влади над людиною. По-третє, К.Ушинський вважав, що народність суспільного виховання може бути забезпечена тільки завдяки праці. На його думку, саме виховання, „якщо воно бажає щастя людині, повинне виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя” [13, с. 315]. Головним завданням виховання є розвиток у людини звички й любові до праці.

Послідовниками К.Ушинського були видатні вітчизняні педагоги й діячі освіти В. Вахтеров (1853 – 1924), М. Корф (1834 – 1883), Т. Лубенець (1855 – 1936), Д.Тихомиров (1844 – 1915), В. Фльоров (1860 – 1919) та ін., які розробляли й втілювали в практику ідеї народності та демократизації освіти й виховання [11, с. 19].

Видатний вітчизняний філософ, психолог В. Зінківський дійшов висновку, що школа повинна взяти на себе функції соціального виховання, яке має сприяти „розвитку соціальної активності”, „смаку до соціальної діяльності, вихованню духу солідарності, здатності підійматися над особистісними егоїстичними задумами” [11, с. 9-10].

Відомий український педагог і громадський діяч С.Русова (1856 – 1940), підтримуючи ідеї вільного виховання, разом з тим постійно звертала увагу на роль школи як фактора не тільки розвитку природних сил дитини, а і її соціального виховання. Вона була переконана, що рідна національна школа повинна бути першою політичною й соціально-педагогічною вимогою кожного народу.

Проблеми соціального виховання активно розроблялись у перші роки радянської влади. Це обумовлювалося прийняттям у 1920 році „Декларації про соціальне виховання дітей”, що певною мірою визначала спрямованість розвитку педагогічної теорії в Україні, орієнтуючи її на цьому етапі переважно на соціально-педагогічну проблематику.

Ми поділяємо думку Л. Цибулько про те що, провідні українські діячі народної освіти й педагоги того часу Г.Гринько (1890 – 1938), Я.Ряппо (1880 – 1958), О.Попів (1890 – 1958), Я.Мамонтів (1888 – 1940) недооцінювали роль сім'ї як чинника соціалізації дитини. Ми також згодні з її висновком, що в педагогічній теорії 20-х років ХХ століття існувало чотири основні підходи до визначення сутності соціального виховання. Представники першого підходу (Г.Гринько, О.Попів) „соціальне виховання” сприймали як всю систему виховання, що забезпечує загальну організацію колективного життя дитячого населення. Другий підхід (В. Дурдуківський, І. Соколянський) ґрунтувався на визначенні соціального виховання як процесу, що в організаційному відношенні спирається на громадські форми життя, на відміну від приватних форм виховання в сім'ї. Прихильники третього підходу (В. Зіньківський, В. Петрусь) вбачали „соціальність” виховного процесу в спрямуванні його мети на виховання громадськості, виховання соціальних інстинктів і навичок, організацію соціального життя. З позицій четвертого підходу (О. Залужний, С. Лозинський) соціальне виховання трактувалося як використання виховних можливостей колективу [14, с. 85-86].

Особливе значення для осмислення генезису соціально-педагогічної теорії й практики має уважне, вдумливе й неупереджене вивчення спадщини одного з найбільш яскравих вітчизняних педагогів 20-х – 30-х років ХХ століття А.Макаренка (1888 – 1939). Його теоретична й практична діяльність відбувалась у період, коли в Україні існувала особлива державна система соціального виховання, активно розроблялись теоретичні аспекти соціального виховання. Погляди А.Макаренка на сутність виховання, його соціальну природу, на нашу думку, справили потужний вплив на розвиток ідей соціального виховання у другій половині ХХ століття. Аналіз теоретичних робіт А.Макаренка дозволяє стверджувати, що він обґрунтував низку своєрідних показників соціальності виховання. По-перше, видатний педагог запропонував відмовитись від традиційних поглядів на виховання як явище, що існує в просторі стосунків вихователя й вихованця. По-друге, критикуючи педологів, А.Макаренко різко

заперечував проти перетворення виховання підростаючих поколінь в іграшку вікових, біологічних, психологічних та інших симпатій. А.Макаренко, дотримуючись логіки політичного дискурсу того часу, вважав, що мета виховання повинна бути соціально зумовленою, а отже, комуністичною. Думка Макаренка щодо мети виховання інтерпретується найчастіше як ігнорування інтересів і потреб дитини. На нашу думку, відомий педагог намагався врахувати в меті, змісті, методи виховання й позицію людини, і позицію суспільства, віддаючи перевагу останньому. По-третє, суспільний характер виховання виявляється в тому, що воно є колективістським. По-четверте, заслуговує на увагу зауваження А.Макаренка про контроль громадської думки над вихованням. Саме вона загартовує характер учня, виховує волю, прищеплює суспільно корисні навички особистої поведінки. Як наслідок, у дитини народжується твердість загартованого характеру, виховується почуття громадянської честі, обов'язку, усвідомлення обов'язку щодо інших людей [5, с. 205]. По-п'яте, показником соціальності виховання за А.Макаренко є та обставина, що виховання здійснюється не тільки в державному закладі – школі, але й в основному осередку суспільства – сім'ї. Саме в сім'ї, на його думку, закладаються основи характеру людини, створюється фундамент її вихованості.

Ми вважаємо, що теоретичні положення А.Макаренка щодо соціальної сутності виховання, його суспільного характеру благотворно вплинули на процес накопичення достовірного соціально-педагогічного знання на наступних етапах, дозволили сформуванню категоріальний апарат сучасної соціальної педагогіки.

У другій половині 30-х років ХХ століття в умовах розгортання політичних репресій проти української інтелігенції, боротьби зі „шкідницькими націоналістичними елементами” змінюються цільові установки й пріоритети системи соціального виховання. З'являються принципово нові його аспекти: ідеологічний (виховання в дусі комунізму) і господарський (підготовка до участі в будівництві комуністичного суспільства). На кінець 30-х років, як підкреслює Л. Цибулько, ідея соціального виховання замінюється ідеєю комуністичного виховання. Мета й завдання комуністичного виховання зводилися до забезпечення ідеологічного й політичного впливу на підростаюче покоління. У 40-х – першій половині 50-х років, в умовах пізньої сталінської диктатури, перманентних ідеологічних кампаній, які в Україні здебільшого мали характер боротьби з націоналізмом, ідеологізація й політизація виховання була майже абсолютною.

Ідеї соціального виховання знову набувають поширення в освітній системі України лише з середини 50-х років ХХ століття. На нашу думку, контекст актуалізації ідей соціального виховання та його розвитку в зазначений період характеризували:

а) реформи в народному господарстві та лібералізація суспільно-політичного життя в добу М. Хрущова;

б) освітня політика, мета якої полягала в поліпшенні навчально-виховної роботи школи, наближенні її до життя, до практики соціалістичного будівництва.

Реформи в економіці й особливо активна соціальна політика держави та суттєві зміни в суспільно-політичному житті в другій половині 50-х – на початку 60-х років не могли не вплинути на розвиток освіти й виховання. Стало цілком зрозуміло, що сталінська школа, яка була закритим, режимним закладом, система виховної роботи, що майже не виходила за межі навчального процесу, не відповідають вимогам часу. Саме це зумовило суттєві зміни в державній освітній політиці, навчально-виховній діяльності закладів освіти.

Першою реакцією на рішення XX з'їзду щодо освіти було прийняття 15 вересня 1956 року постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про організацію шкіл-інтернатів”. Прийнятий документ став відображенням тенденції до посилення суспільного характеру виховання, яка виразно виявилась у другій половині 50-х років. Його розробка певною мірою обумовлювалась також поширенням думки про те, що сім'я має обмежені можливості в комуністичному вихованні підростаючих поколінь і тому частину її функцій повинна взяти на себе держава.

У постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про організацію шкіл-інтернатів” було поставлено завдання організувати новий тип навчально-виховного закладу, здатного „розв'язувати на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинутих, освічених будівників комунізму” [7, с. 248]. В школи-інтернати приймалися передусім діти одиноких матерів, інвалідів війни й праці, сироти, а також діти, для виховання яких були відсутні необхідні умови в сім'ях.

Передбачалось, що саме школа-інтернат стане основним типом навчального закладу, який здійснюватиме соціальне виховання дітей, замінюючи сім'ю. Ураховуючи, що перехід до нової системи навчання й виховання в школах-інтернатах потребує значного часу, ЦК КПРС закликав не послаблювати уваги до звичайної загальноосвітньої школи, якій у цей перехідний період, як і раніше, належить відігравати основну роль.

Нові пріоритети освітньої політики було закріплено в програмі КПРС, прийнятій XX з'їздом. У ній наголошувалось, що комуністична освіта ґрунтується на суспільному вихованні дітей, і тому виховний вплив сім'ї на дітей повинен усе більш органічно поєднуватись з їх суспільним вихованням. Для цього пропонувалось розвивати мережу дошкільних закладів та шкіл-інтернатів різних типів. Також ставилось завдання протягом найближчого десятиріччя здійснити обов'язкову середню загальну й політехнічну одинадцятирічну освіту [12, с. 7-8].

У 1964 році закінчилась „хрущовська відлига” й політичний курс країни зазнав суттєвих змін. Це визначило долю освітніх реформ. Спеціальною постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів з 1 вересня 1964

року без пояснення причин усі середні школи протягом двох років наказувалось перевести на 10-річний термін навчання [8, с. 218]. А в лютому 1966 року ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР вносять „часткові зміни” в трудову підготовку школярів, які можна звести до двох основних моментів. По-перше, загальноосвітнім школам ставилось в обов’язок забезпечувати середню загальну й політехнічну освіту, трудове виховання, а „за наявності умов і професійну підготовку”. І, по-друге, професійне навчання пропонувалось проводити за рахунок часу, який „виділяється за навчальним планом на трудову підготовку учнів, а також у гуртковій та інших формах позакласної роботи” [10, с. 219]. З прийняттям цих документів ідея організації суспільно-корисної виробничої праці як основного чинника соціального виховання школярів втрачає свою пріоритетність.

Проведений аналіз дає підстави зробити висновок, що в середині 60-х років ХХ століття завершився певний етап у розвитку вітчизняної освітньої політики, якій у цей період були притаманні щонайменше дві характеристики: 1) зміцнення зв’язку школи з життям, залучення школярів до суспільно-корисної праці; 2) підсилення суспільного характеру виховання через створення навчально-виховних закладів нового типу – шкіл-інтернатів. Реформаторські заходи середини 50-х – середини 60-х років не можна назвати успішними, але безперечно вони сприяли тому, що в загальноосвітній школі України знову з’являється функція соціального виховання школярів, тобто підготовки підростаючих поколінь до життя в суспільстві.

З приходом до влади Л. Брежнєва починається так званий „застійний” період, який тривав до середини 80-х років.

У цей період спостерігалось посилення ідеологізації всіх галузей суспільного життя, новими проявами якої була концепція „розвинутого соціалізму” та ідея про радянський народ як „нову історичну спільність”. Згадані теорії не витримали випробування часом і пізніше продемонстрували повну неспроможність.

У контексті таких економічних і соціально-політичних процесів спостерігаються зміни в освітній політиці. Як уже зазначалось, освітні реформи, які проводились відповідно до закону 1958 року „Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, після відставки М. Хрущова було згорнуто.

Нові пріоритети освітньої державної політики було визначено постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи” від 10 листопада 1966 року. Зазначимо, що цей документ не отримав належної оцінки в історико-педагогічній літературі. У радянських історико-педагогічних виданнях більше говорилось про рішення ХХІІІ з’їзду КПРС і, у кращому випадку, лише згадувалось про постанову 1966 року.

Ми вважаємо, що рішення ХХІІІ з’їзду КПРС і постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про заходи подальшого покращення

роботи середньої загальноосвітньої школи” від 10 листопада 1966 року зберегли одну з основних ідей хрущовської реформи кінця 50-х років – забезпечити всезагальну середню освіту підростаючих поколінь. Але в названих документах уже по-новому розставлено акценти, визначено нові пріоритети освітньої політики. Якщо пафос реформи кінця 50-х років передбачав зв’язок школи з життям, з навколишнім середовищем, прилучення учнів до суспільно-корисної виробничої парці, то в документах 1966 року превалюють академічні підходи.

У 70-х – першій половині 80-х років ХХ століття не було прийнято якихось принципових рішень, що вплинули на розвиток теорії й практики соціального виховання в нашій країні.

Спробу реформування освіти було здійснено лише в 1984 році прийняттям „Основних напрямів реформи загальноосвітньої й професійної школи”. У цьому документі ставилось завдання досягти того, щоб на момент закінчення середньої школи молода людина отримала не тільки середню освіту, але й професійну підготовку.

Є підстави припустити, що „Основні напрями реформи загальноосвітньої й професійної школи” за задумом були схожі на реформу 1958 року. Знову ставилось питання про те, що людина повинна виховуватися не просто як носій певної суми знань, але насамперед – як громадянин соціалістичного суспільства, з притаманними йому ідейними установками, мораллю та інтересами, високою культурою праці й поведінки. Перед школою ставилось завдання рости, навчати й виховувати молоді покоління з максимальним урахуванням тих суспільних умов, у яких вони житимуть і працюватимуть. Як бачимо, знову йшлося про істотне збагачення соціальної функції освіти та виховання, підкреслювалось, що завданням першорядної економічної, соціальної й моральної значимості є об’єднання зусиль школи, сім’ї виробничих колективів, засобів масової інформації, літератури й мистецтва, усієї громадськості.

Здійснення реформи загальноосвітньої й професійної школи передбачало розв’язання таких основних завдань:

- підвищити якість освіти й виховання; забезпечити більш високий науковий рівень викладання кожного предмета, міцне оволодіння основами наук, поліпшення ідейно-політичного, трудового й морального виховання, естетичного й фізичного розвитку; удосконалити навчальні плани й програми, підручники й навчальні посібники, методи навчання й виховання; усунути перевантаження учнів, надмірну ускладненість навчального матеріалу;

- докорінно поліпшити організацію трудового виховання, навчання й професійної орієнтації в загальноосвітній школі; посилити політехнічну, практичну спрямованість викладання; значно розширити підготовку кваліфікованих робітничих кадрів у системі професійно-технічного навчання; здійснити перехід до загальної професійної освіти молоді;

- посилити відповідальність учнів за якість навчання, додержання навчальної й трудової дисципліни, підвищити їхню громадську активність на основі розвитку самоврядування в учнівських колективах [9, с. 9].

Жодне з реформаторських положень, задекларованих у 1984 році, не було реалізоване в повному обсязі.

Разом з тим у роки перебудови відбувались процеси, які сприяли становленню соціальної педагогіки як самостійної галузі знань, вносили розмаїття в практику соціального виховання.

Наприкінці 80-х років сформувались різноманітні суспільні рухи, у тому числі й молодіжні неформальні об'єднання, які спирались на різні моральні цінності [4, с. 499]. Традиційна педагогіка зі своїми дослідницькими засобами й можливостями та школа не могли адекватно реагувати на так звані „неформалів”. Цією проблемою стала займатись соціальна педагогіка, яка формувалась. У цей же час при Міністерстві освіти СРСР було створено Тимчасовий науково-дослідницький колектив (ТНДК), у складі якого працювали й українські фахівці. Учені, які входили до складу названого об'єднання, глибоко й усебічно розробляли соціально-педагогічні проблеми.

Таким чином, на другому етапі розвитку державної освітньої політики (друга половина 60-х – кінець 80-х років ХХ століття) концепція відкритої школи, яка передбачала зв'язок навчально-виховних закладів з життям, участь школярів у суспільно-корисній виробничій праці, а також ідея соціального виховання дітей у навчальних закладах вищого типу – школах-інтернатах – перестають бути головними. Провідні позиції в галузі навчання посідає ідея всезагальної середньої освіти, а в галузі виховання – організація позакласної й позашкільної виховної роботи й організація виховної роботи за місцем проживання. Корективи, внесені в освітню політику в цей період, урізноманітнили практику соціального виховання, активізували наукове осмислення соціально-педагогічних проблем, яке призвело до оформлення самостійного наукового напрямку – „педагогіки середовища”.

Наступний етап розвитку вітчизняної освітньої політики пов'язаний з проголошенням Декларації про державний суверенітет України 16 липня 1990 року та Акту незалежності України 24 серпня 1991 року, які знаменували створення незалежної самостійної Української держави. Було декларовано положення про те, що Україна є самостійною в розв'язанні питань науки, освіти, культурного й духовного розвитку української нації [1, с. 4]. У 90-ті роки в країні відбулася трансформація політичної влади, розпочався перехід від тоталітарного до громадянського суспільства, здійснювались ринкові реформи. В умовах кризи гостро постала потреба підвищення ефективності соціальної політики. У зв'язку з цим було розроблено „Основні напрями соціальної політики в 1997 – 2000 рр.”, у яких передбачались заходи щодо соціального захисту громадян, регуляції

зайнятості та доходів, розвитку соціальної сфери. Значна увага приділялась державній політиці в галузі сім'ї та молоді, оскільки криза перехідного періоду не тільки погіршила економічну та політичну ситуацію в державі, а й зачепила сім'ю й перш за все її основні функції – економічну, репродуктивну та виховну. Для розв'язання нагальних проблем у країні було сформовано механізм реалізації молодіжної політики, який включає різні державні структури й відомства: управління у справах сім'ї та молоді, центри соціальних служб для молоді, спеціалізовані формування (реабілітаційні та кризові центри, служби „телефону довіри”, консультативні пункти, агентства, біржі тощо). Було офіційно введено інститут соціальних педагогів і соціальних працівників, започатковано їх підготовку у вищих навчальних закладах, поширювався волонтерський рух.

Уже на початку 90-х років розпочалася розробка нової освітньої політики, яка повинна відповідати викликам часу: ринковим реформам в економіці, демократизації суспільного життя, кризовому стану соціальної галузі.

У 1993 році було прийнято Державну національну програму „Освіта” („Україна ХХІ століття”), у якій зверталась увага на підсилення соціальної функції освіти. Одним із провідних шляхів реформування освіти визначалось „створення в суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального й духовного потенціалу нації, активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина” [2].

У Законі України „Про освіту”, прийнятому в 1996 році, містилася стаття 22 „Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти”, яка мала велике значення для розвитку соціально-педагогічної теорії та практики в Україні. Уперше на законодавчому рівні було закріплено необхідність соціально-педагогічного патронажу в освіті, який повинен був сприяти взаємодії закладів освіти, сім'ї й суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечити консультативну допомогу батькам та особам, що їх замінюють. Підкреслювалось, що патронаж здійснюється соціальними педагогами, які за своїм статусом належать до педагогічних працівників [3].

Положення про соціальну функцію освіти були розгорнуто представлені в Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій 17 квітня 2002 р. Перш за все, підкреслювалось, що освіта на сучасному етапі є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства, відтворює й нарощує його інтелектуальний, духовний та економічний потенціал. По-друге, у програмі яскраво було виражено соціальну зумовленість мети національного виховання – „виховання свідомого громадянина, патріота,

набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та вміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури” [6, с. 646]. Ішлося також про запровадження соціально-педагогічного патронату сім’ї, надання адресної допомоги соціально незахищеним дітям.

На основі законодавчих актів та концептуальних документів було розроблено нормативну документацію, яка сприяла становленню й розвитку системи державних соціальних служб, соціального виховання дітей та молоді, підготовки висококваліфікованих кадрів для соціальної галузі, активізації наукових соціально-педагогічних досліджень, становленню та розвитку соціальної педагогіки як самостійної галузі знань.

Як бачимо, на третьому етапі (90-ті роки ХХ століття) соціально-педагогічна робота, соціальне виховання дітей одержують державну підтримку й починають здійснюватись на професійному рівні.

Отже, основними характеристиками історичного контексту розвитку соціального виховання школярів в Україні в другій половині ХХ століття слід вважати: а) соціально-економічні та політичні трансформації в українському суспільстві в досліджуваний період; б) пріоритети державної освітньої політики. Саме освітня політика, яка у своєму розвитку в другій половині ХХ століття пройшла три етапи, безпосередньо впливала на характер соціально-педагогічної діяльності, принципи, зміст, форми й методи соціального виховання, інтенсивність наукової розробки соціально-педагогічних проблем.

Список використаної літератури

1. Декларація про державний суверенітет України, прийнята Верховною Радою Української РСР 16 липня 1990 р. – К., 1990. – С. 4. **2. Державна** національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) // Освіта. – 1993. – № 44-46. – Грудень. **3. Закон** України „Про освіту”. – К. : Генеза, 1996. – 36 с. **4. Історія** педагогіки и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. / Под. ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – С. 499. **5. Макаренко А. С.** Проблемы воспитания в советской школе // Пед. сочинения: В 8 т. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – С. 205. **6. Національна** доктрина розвитку освіти. Затверджено указом президента України від 17 квітня 2002 року // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: О.О.Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – С. 646. **7. Об организации** школ интернатов. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. 15 сентября 1956 г. // Народное образование в СССР: Сб. докум. 1917-1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – С. 248 (247-249). **8. Об изменении** срока обучения в средних

общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР. 10 августа 1964 года // Нар. образование в СССР. – М. : Педагогика, 1974. – С. 218. **9. Основные** направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов. – М., 1984. – С. 9. **10. О частичном** изменении трудовой подготовки в средней общеобразовательной школе. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР. 23 февраля 1966 года // Нар. образование в СССР. – М.: Педагогика, 1974. – С. 219. **11. Помогайба В. І.** З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К., 1967. – С. 19. **12. Програма** Комуністичної партії Радянського Союзу. // Основні документи про школу. – К., 1982. – С. 7-8. **13. Ушинский К. Д.** Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 315. **14. Цибулько Л. Г.** Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці 20-30-х років ХХ століття: Автореф дис. канд. пед. наук. – Луганськ, 2005. – 20 с.

Чертова К. М. Розвиток соціального виховання школярів в Україні у другій половині ХХ століття

Статтю присвячено вивченню соціально-історичного та педагогічного контексту розвитку соціального виховання школярів в Україні у другій половині ХХ століття. У ній розкривають особливості соціально-економічного й політичного розвитку України у досліджуваній період, пріоритети освітньої політики, характер соціального замовлення на освіту й виховання дітей і молоді, які визначально вплинули на теоретичні підходи та практику соціального виховання. На основі аналізу державних документів у галузі освіти та вивчення наукових праць вчених-педагогів виокремлено три етапи розвитку соціально-педагогічної роботи, визначено основні характеристики історичного контексту розвитку соціального виховання школярів в Україні у другій половині ХХ століття.

Ключові слова: соціальне виховання, освітня політика, освіта, виховання.

Чертова К. Н. Развитие социального воспитания школьников в Украине во второй половине ХХ столетия

Статья посвящена изучению социально-исторического и педагогического контекста развития социального воспитания школьников в Украине во второй половине ХХ века. В ней раскрываются особенности социально-экономического и политического развития Украины в исследуемый период, приоритеты образовательной политики, характер социального заказа на образование и воспитание детей и

молодежи, которые изначально повлияли на теоретические подходы и практику социального воспитания. На основе анализа государственных документов в области образования и изучения научных трудов ученых-педагогов выделены три этапа развития социально-педагогической работы, определены основные характеристики исторического контекста развития социального воспитания школьников в Украине во второй половине XX века.

Ключевые слова: социальное воспитание, образовательная политика, образование, воспитание.

Chertova K. N. The development of social education of pupils in the Ukraine in the second half of the twentieth century

The article is devoted to the study of the socio-historical and educational context of the social education of pupils in the Ukraine in the second half of the twentieth century. It describes the peculiarities of the socio-economic and political development of Ukraine in the analyzed period, the priorities of educational policy, the nature of social order in the education and upbringing of children and youth, which were originally influenced by the theoretical approaches and practices of social education. Based on an analysis of government documents on education and the study of scientific works of scientists and educators identified three stages of development of social and educational work, the basic characteristics of the historical context of the social education of pupils in the Ukraine in the second half of the twentieth century.

Key words: social education, educational policy, education, education.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ

УДК [37. 015. 31 : 316. 362] : 316. 454. 52 – 053.5 – 0.55.52

Т. С. Гаміна

СПІЛКУВАННЯ БАТЬКІВ З ДІТЬМИ – ОСНОВА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Слово – це ніби той місток, через
який наука виховання переходить
у мистецтво, майстерність

В.Сухомлинський

Спілкування є необхідною умовою існування людини. Воно включає всю різноманітність духовних та матеріальних форм життєдіяльності, є одним із основних чинників та джерел психологічного розвитку. Потреба в спілкуванні має загальнолюдський характер і є однією з фундаментальних соціальних потреб людини в історії.

Інтерес до проблеми спілкування сягає в далеке минуле. Скільки існує людство, стільки існує й спілкування. Останнім часом у зв'язку зі збільшенням ролі людського чинника в розвитку суспільства феномен спілкування активно досліджують науковці – суспільствознавці, філософи, соціологи, психологи, педагоги (Абрамович С., Чікарькова М., Арват Ф., Кириленко С., Коваленко Є., Щербань П., Мудрик А., Каган М., Кузин Ф., Кан-Калик В., Петровська Л., Сухомлинський В. та ін.). Учені вбачають у цій проблемі саме той вузол питань, який неможливо обійти, вирішуючи завдання, що стоять перед сім'єю, школою, громадськістю, виконуючи соціальне замовлення держави на виховання вільної, свідомої, активної особистості. Проблему спілкування В. О. Сухомлинський назвав найлюдянішою. Він писав, що там, де немає її культивування, „ніякими хитро розумними організаційними залежностями, ніяким підпорядкуванням і керівництвом неможливо відшкодувати вбогості виховання”.

Мета статті показати, що в процесі спілкування в сім'ї відбувається узгодження взаємних потреб, сприйняття та інтерпретація поведінки один одного, вироблення загальної позиції та уявлень. Тому особливості сімейного спілкування мають значний вплив на формування і розвиток особистості дитини.

Однозначного підходу в науці до вивчення спілкування немає. Спілкування розглядають: *як вид людської діяльності, її компонент, невід'ємний атрибут; складне явище комунікації, діяльності, відносин; персоніфікована форма суспільних відносин, їх особистісна форма; явище, тісно пов'язане з відносинами, яке розглядається в єдності з*

відображенням та зверненням; специфічна форма спільної діяльності; специфічна система міжособистісних взаємозв'язків тощо.

Більшість учених трактує **спілкування як специфічний засіб взаємодії та взаємовпливу людей**. З допомогою спілкування відбувається обмін інформацією, а також процес взаємного двостороннього розвитку й формування світогляду, поглядів, почуттів і переконань, установок і поведінки, тобто духовне й моральне становлення особистості загалом.

Спілкування – одна з універсальних форм активності особистості (разом з пізнанням, працею і грою), яка виявляється у встановленні й розвитку контактів між людьми, у формуванні міжособистісних стосунків і породжується потребами в спільній діяльності.

Спілкування – це взаємодія, призначення якої – зміна одним суб'єктом намірів, поглядів, переконань, дій, взагалі поведінки іншого суб'єкта або у власних інтересах, або на користь соціуму.

Спілкування – „це процес взаємного обміну думками та емоціями поміж людьми, інакше кажучи, обмін інформацією при їх безпосередньому або груповому контакті” [3, 55].

У спілкуванні здійснюються раціональний, емоційний та вольовий взаємовплив та взаємодія індивідів, виявляється й формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, здійснюється передача та засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, створюються згуртованість та солідарність, що характеризують колективну діяльність. Спілкування відіграє чималу роль у формуванні та передачі засобу життя.

Спілкування виступає однією з найважливіших умов виявлення й розкриття краєвих сторін особистості, формування її свідомості й самосвідомості, стимулятором її розвитку: спілкуючись з іншими людьми, аналізуючи ставлення інших людей до себе, рефлексуючи, людина виявляє потребу в самовдосконаленні та реалізує її в процесі самовиховання.

Виділяють два типи спілкування – рольове й особистісне. **У рольовому спілкуванні** люди діють спільно як представники однієї соціальної спільності. Наприклад, рольовим буде спілкування школяра з учителем. Рольове спілкування регламентоване прийнятими в суспільстві правилами й специфікою стосунків.

Особистісне спілкування вільніше, не зв'язане суспільними регулюваннями й обмеженнями, залежить від індивідуальних особливостей осіб, які вступили в спілкування, і взаємин між ними. Приклади особистісного спілкування – дружня бесіда, відносини між членами однієї сім'ї.

Фахівці стверджують, що особистісне спілкування цементує сімейні стосунки. По тому, про що та як розмовляє подружжя вдома, можна судити, наскільки довірливі й міцні стосунки панують у їхній

сім'ї. Можна перетворитися на чужих людей, яких поруч утримує лише звичка, або елементарно вам нікуди піти, якщо ви:

§ практично не спілкуєтесь один з одним, хіба що на рівні: „З чим тобі зробити бутерброд?” і т. ін. Кожен з подружжя зайнятий своїми справами й думками;

§ постійно критикуєте один одного: „Це просто неможливо їсти”, „Ну й фігура в тебе” та ін. Форма критики залежить від виховання подружжя й величини бажання боляче „вкусити” один одного. Ви погано уявляєте собі, що твориться в душі вашої другої половини, що вона відчуває насправді, про що мріє, до чого прагне;

§ із захватом обговорюєте поведінку спільних знайомих, особисте життя сусідів. Подружжя начебто спілкується один з одним, але на досить поверхневому рівні. Само по собі обговорення світського життя, політики, новин культури, кіно непогано, але не повинно складати основу сімейного спілкування.

По-справжньому довірливі стосунки вибудовуються між подружжям та служать справжньою підтримкою один одному, якщо подружжя обговорює:

§ плани один одного, тобто що ви збираєтесь робити найближчим часом, які завдання повинні вирішити, які складнощі можуть зустрітися і як їх здолати тощо. У нещасних сім'ях якраз не прийнято ділитися планами на місяць. Там усе замкнено й кожен живе своїм життям;

§ наміри один одного. Наприклад, „я хотів би здобути другу освіту, змінити роботу, навчитися водити машину, зайнятися психологією тощо”;

§ життєві інтереси. Якщо подружжя з готовністю обговорює інтереси один одного, це свідчить про справжню близькість між ними;

§ захоплення – хтось захоплюється дайвінгом, тенісом, любить фотографувати, збирає марки, а комусь життєво необхідно з вудкою посидіти біля річки.

І коли людина має можливість розповісти чоловікові або дружині про свої захоплення, не побоюючись засудження, критики або просто байдужості, це вже прояв довіри. І свідчення, що друга половина з розумінням ставиться до захоплень та інтересів іншого, тобто, по суті, до його внутрішніх потреб.

Фахівці вважають, аби в сім'ї запанувала довіра та взаєморозуміння, подружжю треба присвячувати цим темам від двадцяти хвилин до години в день.

Дитина теж має завжди відчувати вашу турботу, любов та тепло. Навіть за величезної завантаженості знайдіть кілька хвилин, щоб уранці побажати дитині доброго ранку, поцілувати її, пожартувати, подивитися з вікна й помахати рукою. Дитина також посміхнеться вам та відчує захищеність, вашу любов, тривогу й турботу. Це зовсім не дрібниці.

Батьки повинні знати, чим живе, цікавиться, що любить їхня дитина, дивитися, з ким вона дружить, з ким та в що грається, що читає, як розуміє прочитане. Психологи вважають: коли дитина до п'яти років не мала емоційно теплих контактів з батьками (особливо з матір'ю), то цю прогалину у вихованні майже неможливо ліквідувати й доведеться розплачуватися через 10–15 років, коли духовний світ сина чи доньки буде „закритим” для вас.

Як правило, батьки в першу чергу стежать за тим, щоб задовольнити фізичні потреби своїх дітей (потреба в їжі, питті й одязі, у захисті від небезпеки, а також потреби в ласці й обіймах).

Набагато складніше поклопотатися про емоційні потреби дитини. Для цього батьки повинні приділяти їй свою доброзичливу увагу й зрозуміти, чого вона потребує, поважати дитину як особистість, втішати її в хвилини суму й зміцнювати її самооцінку. Кожен з цих найважливіших елементів турботи про дитину знаходить віддзеркалення в тому, як ви її слухаєте, розмовляєте з нею й підходите до вирішення проблем, які виникають. Кожне ваше слово повідомляє дитині щось про неї саму й про взаємини між вами. Приділяйте *увагу тому, що хоче сказати дитина, виявляючи невідроблене бажання зрозуміти її думки й відчуття*.

Кращий спосіб досягти слухняності від дитини – пояснити їй, що ви відчуваєте, коли вона погано поводить ся та чого ви від неї хочете. Як правило, дітям не подобається, коли їхні батьки невдоволені. Можливо, вони просто не усвідомлюють, як відбивається на вас їхня поведінка, або їхні прагнення задовольнити власні бажання беруть верх над увагою до ваших почуттів. Заявивши про свої почуття, бажання й потреби, батьки забезпечують дитину дуже важливою інформацією. Маючи її у своєму розпорядженні, дитина може вирішити, чи варто їй продовжувати поводитись по-старому або віддати перевагу іншим формам поведінки.

Виявлення своїх почуттів та бажань дитини включає три основні кроки (М. Девіс, 2008):

1) Опишіть ситуацію. Перший крок – уміння описати ситуацію так, щоб дитина зрозуміла, чим саме ви невдоволені. „Вітю, вже майже дванадцять, а в чверть на першу ти маєш бути на репетиції”. Зверніть увагу, що кожна репліка повинна починатися з опису ситуації, за чим іде пояснення того, у чому полягає проблема. Інколи одного опису ситуації вистачає для того, щоб проблема була усунена.

2) Другий крок у виявленні своїх відчуттів при спілкуванні з дітьми – використання „я-вислову”, у якому батьки беруть відповідальність за свої почуття. „Я вкрай жалюгідний тому, що...”. „Я-вислови” служать позитивною альтернативою „Ти-висловам”. Виявляючи свої погляди й думки за допомогою „ти-висловів”, батьки перекладають відповідальність за свої відчуття на іншу людину: „Ти мене засмучуєш”; „Ти невдячний”; „Тебе абсолютно не хвилюють мої потреби”. Зверніть увагу, наскільки суворо й агресивно звучать ці

репліки. А тепер переведемо їх у „я-вислови”: „Я дуже засмучений”; „Я відчуваю образу та неповагу до себе” – це зріліші реакції, які мають набагато більше шансів бути почутими.

3) Третій крок – повідомити дитині про те, чого ви хочете та чому вимагаєте зміни описаної вами ситуації. У ряді випадків цей крок виявляється зайвим, оскільки до цього моменту, як тільки батько опише ситуацію та почуття, що виникають у нього, проблема вже буде вирішена. Якщо ж цього не відбувається, слід чітко висловити свої потреби та бажання.

Чого слід уникати в розмові з дітьми:

§ *Оцінних думок.* Засуджувальні „ти-вислови” звучать як звинувачення й напади на дитину. Вони містять принизливу оцінку: „ти поганий (погана)”. Крім того, прагнення звинуватити іншого заважає батькам точно виявити власні думки, почуття й потреби.

§ *Образливі ярлики.* Глобальні узагальнення типу „ледар”, „задавака”, „нікчемний”, „безвідповідальний”, „егоїст” звучать набагато принизливіше, ніж вираження своєї незадоволеності конкретними формами поведінки.

§ *Читання нотацій та моралізаторство.* Нікому не подобається чути, що він не правий. А якщо батьки починають читати нотації, чому дитина не права та чому вона повинна змінитися, це лише ще більше ускладнить ситуацію. Діти дуже швидко вчать „вставляти затички” у вуха, як тільки їм починають читати мораль.

§ *Команди.* Командування має на увазі нерівність та відсутність пошани до іншого, що в багатьох дітей автоматично викликає дух опору. Дітям не подобається, коли ними зневажають та вказують на їхній підлеглий стан.

§ *Погрози.* Вони сприяють лише залякуванню, заставляючи дитину підкорятися батькам із страху. Чим більше страху в стосунках, тим менше залишається місця для пошани й турботи.

§ *Негативні порівняння.* Негативні порівняння не лише містять оцінку „ти поганий”, але й примушують дитину відчувати себе неповноцінною на тлі інших. Такі вислови викликають у дітей бажання захищатися, а не намагатися зрозуміти почуття батьків і поводитися уважніше стосовно їх.

У підлітковому й ранньому юнацькому віці особлива роль емоційної функції спілкування виявляється в двох аспектах: у здобутті досвіду емоційних стосунків з людьми й у розвитку емоційного сприйняття навколишньої дійсності. Наукою встановлено, що ті діти, які відчували дефіцит спілкування й у зв'язку з цим не змогли успішно вирішити свої дитячі або підліткові конфлікти, коли зростають та стають батьками, часто виявляються не здатними встановити тісний емоційний зв'язок зі своєю дитиною.

Спілкування з підлітком може виявитися нелегким завданням, оскільки вони проходять етап розвитку, коли відчуття й думки людей

сприймаються особливо гостро. Потреба підлітка знайти незалежність від своїх батьків може створювати розрив між двома поколіннями, який інколи здається непереборним. Положення ще більш посилюється тим, що батьки, турбуючись про безпеку й майбутнє дитини, нерідко вдаються до втручання в її життя, маніпуляцій або докорів, чого вони ніколи не дозволили б стосовно інших дорослих.

Батькам необхідно навчитися активно слухати підлітків, а також ділитися з ними особистою інформацією про себе. Потрібно навчитися ефективно виявляти свої думки, почуття й потреби, контролювати надмірні емоції й брати до уваги різницю у владі між вами й підростаючими дітьми. Особливо сприйнятливі підлітки до лицемірства й маніпуляцій; над усе вони цінують правду й відвертість. У спілкуванні з підлітками постійно випливають одні й ті самі теми: одяг, зачіска, музика, друзі, любов, секс, телевізор, комп'ютер, уроки, вільний час, кишенькові гроші, алкоголь, тату й пірсинг, прибирання кімнати тощо. Батьки повинні навчитися говорити про все це з підлітками відкрито, чесно й послідовно та зуміти порозумітися з ними, враховуючи їхній вік та їхні індивідуальні особливості.

Щоб закласти фундамент спілкування з підлітком, батькам необхідно звернути увагу на те, що вони говорять йому, спілкуючись у домашній обстановці. Упродовж декількох днів записуйте, що сказали підліткові протягом дня. Який відсоток реплік був продиктований бажанням контролювати дії дитини? Який відсоток був продиктований прагненням полегшити собі життя або задовольнити власні потреби? Скільки з ваших реплік виявилися критичними, гнівними, нешанобливими? Скільки разів ви допитували свою дитину? А скільки реплік можна віднести до ясних висловів?

Якщо батьки вибрали тему, яку хочуть обговорити з підлітком, то врахуйте такі рекомендації: *призначте час обговорення* проблемного питання; *почніть з похвали*: „Спасибі, що погодився поговорити зі мною. Я ціную твою готовність обговорити цю тему”; визнайте *факт минулих розбіжностей* (якщо обговорювана тема обтяжена минулими конфліктами, можливо, краще попросити вибачення за свої минулі помилки); запрошуйте у *відповідь* реакцію: „А що ти думаєш про це?”. Будьте готові до сильних емоцій, опору, нелогічних аргументів, ультиматумів, звинувачень і подібних реакцій; слухайте *уважно*. Ставте питання „чому?”, аби отримати більше інформації; заохочуйте *дискусію й компроміси*. Запитайте підлітка: „Яке рішення було б справедливим, на твій погляд?”; укладіть *угоду*, перш ніж закінчити розмову: „Якщо я погоджуся на..., ти згоден на...?”.

Дозвольте дитині зростати й жити власним життям. Деякі батьки занадто зациклюються на своїх дітях. Вони схильні втручатися в усі подробиці життя дитини. Це непогано, поки вона маленька й гостро потребує батьківської уваги. Проте підлітки, як правило, не хочуть ставати центром уваги своїх батьків. Порозумівшись із підлітком, батьки

досягнуть більшої близькості в стосунках та зможуть довірити йому вирішення багатьох серйозних проблем, з якими йому належить зіткнутися в майбутньому

Існують зони прийняття й неприйняття батьками своїх дітей і чинники, від яких залежить зміна співвідношення цих зон (ситуації, особистісні якості батьків і дитини). Існують такі складові мови „прийняття” й „неприйняття”:

– оцінка вчинку („Мені шкода, що ти не поділився з сестрою іграшками”) та оцінка особистості („Ти дуже жадібний хлопчик”);

– тимчасова мова („Сьогодні ти не зумів виконати це завдання”) та постійна мова („У тебе ніколи нічого не виходить як слід”);

– невербальні прояви „мови прийняття й неприйняття” (посмішка, погляди, жести, інтонації, пози).

Як дитина дізнається, що батьки приймають або, навпаки, не приймають її?

Список елементів «мови прийняття» та «мови неприйняття»	
«Мова прийняття»	«Мова неприйняття»
Похвала	Оцінка вчинку, а не особистості
Комплімент	Відмова від пояснень
Тимчасова мова	Негативна оцінка особистості
Ласкаві слова	Порівняння не в кращу сторону
Вираження зацікавленості	Постійна мова
Порівняння з самим собою	Вказівка на невідповідність
Схвалення	Ігнорування
Згода	Команди
Позитивні тілесні контакти	Прикази
Посмішка	Підкреслення невдачі
Контакт очей	Ображення
Доброзичливі інтонації	Погроза
Емоційне приєднання	Покарання
Заохочення	«Жорстка» міміка
Вираження своїх почуттів	Погрожуючі пози
Віддзеркалення почуттів дитини	
Похвала	

Таблиця містить вербальні (мовні) та невербальні (немовні) прояви „мови прийняття” та „мови неприйняття”. Батьки повинні пам’ятати, що від невербального оформлення нашого мовлення залежить те, як будуть сприйматися наші слова іншими людьми й дітьми. Батьки

часто відзначають, як легко формулюються фрази „мовою неприйняття” та скільки зусиль, творчих пошуків потрібно, щоб сформулювати фразу „мовою прийняття”, особливо якщо ця фраза виражає не просту згоду й схвалення, а містить елементи незгоди й виховного сенсу. *Між згодою й прийняттям є відмінності*. Легко демонструвати прийняття, у всьому погоджуючись з іншою людиною, набагато важче, не погоджуючись, все-таки вселити в неї впевненість у тому, що ви приймаєте її особистість, зважаєте на неї, хоча й маєте іншу точку зору.

На першому місці серед якостей дитини, яким віддають перевагу батьки, є доброта й якості, пов’язані з турботою про близьких людей, готовністю допомогти, чуйністю та ін. До негативних якостей належать особливості емоційно-регулятивної сфери дитини: запальність, примхливість, образливість, плаксивість тощо. Як не пригадати слова Януша Корчака про дитячі образи: „Сльози впертості та капризів – це слези безсилля й бунту, відчайдушна спроба протесту, заклик про допомогу, скарга на халатність опіки, свідчення того, що життя дітей безрозсудно ускладнюють, прояв поганого самопочуття й завжди страждання”.

Ставлення батьків до такої якості дітей, як самостійність, носить амбівалентний характер – від прийняття до неприйняття (дуже самостійний). Буває, що здібності дитини, яким віддано перевагу, тісно зв’язані, як дві сторони однієї медалі, з тими якостями, які батькам не подобаються (допитливий – що захоплюється).

Фрази, що батьки говорять дітям, можуть бути пов’язані з конкретними проблемами, які стоять перед ними. Ось приклади типових висловів дітей шкільного віку. У дужках наведені варіанти відповідей батьків „мовою прийняття”:

– Тобі все можна, а мені нічого не можна (Давай поговоримо, чого б тобі хотілося. Мене дуже засмучує те, що ти так вважаєш).

– Не лягатиму спати (Так, напевно, тобі хочеться ще пограти, але вже пізно. Скільки часу тобі треба, аби дограти й підготуватися до сну?).

У наведених прикладах найчастіше зустрічаються ситуації відмови дитини, вони створюють для батьків найбільші труднощі у вихованні, оскільки батькам дуже хочеться, щоб діти беззаперечно виконували їхні накази й доручення.

Якщо мати виховує дитину одна, їй доводиться поєднувати різні якості „приймаючих і не приймаючих батьків”. Насправді, мати живе в світі, де їй щось подобається, а чогось немає, вона переживає різні почуття стосовно власної дитини: позитивні й негативні, тому для неї бути „приймаючим та не приймаючим батьком” дуже природньо. Інколи, одягаючи на себе маску „приймаючого батька”, мати виявляється нещирою перед собою й іншими людьми, а це дуже добре можуть відчувати її близькі, у першу чергу діти. Дитина все одно зрозуміє, що батькам не подобається те, як вона поводить. Намагаючись бути добрими, батьки вдають, ніби схвалюють майже всі вчинки дітей. Таку

поведінку називають „нещире прийняття”. Томас Гордон у своїй книзі „Тренінг батьківської ефективності” писав: „Я прийшов до переконання, що „найважчий” батько – солодкомовний, „поблажливий” та невимогливий, який поводить себе так, як нібито він схвалює поведінку дитини, але при цьому мимовільними сигналами показує своє несхвалення”.

У кожного батька чи матері існує певна сфера (або зона) прийняття та неприйняття дитини. Те, яка сфера більше представлена в стосунках із дитиною, насправді залежить від багатьох чинників, але їх умовно можна поділити на три групи:

1) особистість батька чи матері (характер, темперамент, очікування від дитини, стереотипи й установки у вихованні, власний дитячий досвід й ставлення до батьків та ін.);

2) особистість дитини (її вихованість, хворобливість, здібність до навчання, інтелект, активність, порушення психіки та ін.);

3) особливі ситуації (присутність інших людей, ситуація перевірки завдань, поява нових членів сім’ї тощо).

Співвідношення сфер прийняття та неприйняття дитини батьками може змінюватися залежно від різних умов. Наприклад, у ситуації відвідування гостей мати більш уважлиша до поведінки сина за столом, ніж удома, і зона її неприйняття розширюється за рахунок попадання туди тих дій дитини, на які вона вдома не звертає жодної уваги.

Одним з критеріїв діагностики власного ставлення до дитини в аспекті прийняття може стати те, наскільки швидко й легко заповнюється графа „Що мене засмучує в моїй дитині”. Якщо батьку легко назвати недоліки дитини, але важко пригадати її переваги, то такого батька дуже важко назвати приймаючим. Проте навіть ті батьки, які віднесли себе до таких, далеко не завжди можуть показати дитині своє прийняття. Прийняття має бути продемонстровано. Саме тому дуже важливо навчитися говорити „мовою прийняття”.

Список використаної літератури

1. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. – М. : Педагогика, 1990. – 185 с. **2. Каган М. С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Прогресс, 1988 – 280 с. **3. Корчак Я.** Как любить ребенка. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 352 с. **4. Мудрик А. В.** Общение в процессе воспитания. Учеб. пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

Гаміна Т. С. Спілкування батьків з дітьми – основа сімейного виховання

Дана стаття висвітлює проблему спілкування в сім’ї як специфічний засіб взаємодії та взаємовпливу людей, розкривається зміст поняття спілкування, зони сприйняття й несприйняття батьками своїх дітей.

Ключові слова: спілкування, рольове та особистісне спілкування, «мова сприйняття й несприйняття».

Гамина Т. С. Общение родителей с детьми – основа семейного воспитания

Данная статья освещает проблему общения в семье как специфический способ взаимодействия и взаимовлияния людей; раскрывается содержания понятия общение, зоны принятия и непринятия родителями своих детей.

Ключевые слова: общение, ролевое и личное общение, «язык принятия и непринятия»

Gamina T. S. Communicating with parents of children - the basis of family education

This article highlights the problem of communication in the family as a specific way of interaction and interdependence of people, disclosed the content of the concept of communication, acceptance and rejection band parents for their children.

Keywords: communication, role and personal communication, „the language of acceptance and rejection”.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 364. 692 : 615. 2 : 615. 015. 6 – 053. 4 – 055.52

О. П. Песоцька

РОБОТА З БАТЬКАМИ НАРКОЗАЛЕЖНОЇ ДИТИНИ

Протягом останніх десятиліть для України було типовим зловживання алкоголем та алкоголізм. Поряд з цим за темпами росту захворювання значне місце посідає наркоманія, а у деяких регіонах вона набирає характер епідемії. Наркозалежність – це прояв адиктивної (залежної) поведінки людини.

Проблеми адиктивної поведінки вивчали зарубіжні та вітчизняні вчені Р. Браун, Х. Мілкман, С. Сандервірт, Д. Пайнз, О. Личко, В. Битенський, А. Єгоров, Є. Змановська, В. Рибаків, В. Менделевич, Н. Максимова, Н. Піхтіна, Г. Золотова та інші. Залежно поведінка, стратегії та технології її подолання є однією з актуальних проблем сучасного суспільства, фахівців з соціальної роботи, психології, соціальної педагогіки, медичних працівників. Разом з тим визначено, що соціальне оточення відіграє суттєву роль не тільки у виникненні, а й в

підтримці залежної поведінки. Залежність одного з членів сім'ї порушує внутрішньосімейні взаємовідносини. У більшості сімей, в яких проживають хворі з залежністю, виникають суттєві ускладнення, що за останнім часом стали позначати терміном співзалежність. Дослідження проблеми адитивності особистості спонукали замислитися про сімейну дисфункцію як важливий фактор розвитку залежності. Практичний досвід спеціалістів в області наркології показав, що найбільший ефект від лікування і реабілітації досягається тоді, коли у процес залучаються рідні та близькі наркозалежної людини.

Метою статті є вивчення феномену співзалежності членів сім'ї та особливостей роботи з батьками наркозалежної дитини.

Єдиної загальної дефініції співзалежності у науковій літературі поки що не існує. Є.В. Змановська визначає созалежність як негативні зміни у особистості та поведінці родичів у наслідок залежної поведінки кого-небудь з членів сім'ї [2, с. 134]. І. Г. Малкіна-Пих розглядає співзалежність як стан залежної людини і членів її сім'ї, які підтримують правила і форми взаємовідносин характерних для дисфункціональної сім'ї [3]. Авторка дає таке визначення співзалежній людині: "це та, яка повністю захоплена тим, щоб управляти поведінкою другої людини, та зовсім не турбується про задоволення своїх власних життєво важливих потреб" [3, с. 681].

Характерними рисами, співзалежності є: низька самооцінка (співзалежні повністю залежать від оцінок зовні, від взаємовідносин з іншими, але не зовсім уявляють як повинні до них відноситися інші); бажання контролювати життя інших (батьки, сестри вірять у те, що можуть контролювати все, але спроби взяти під контроль неконтрольовані події часто приводять до депресії або до того, що залежні фактично контролюють життя рідних); бажання піклуватися про інших, рятувати інших (співзалежні беруть на себе відповідальність за інших, за їх почуття, думки, бажання, дії і зовсім забувають про своє самопочуття і благополуччя); почуття (в основі усіх вчинків лежить страх зіткнутися з реальністю, бути кинутою, страх втрати, контроль над життям тощо); відмова (співзалежні схильні не помічати проблеми або роблять вигляд, що нічого серйозного не відбувається).

Аналіз дефініцій „співзалежність”, „співзалежна людина” показав, що ці поняття розкривають такі взаємовідносини між залежним членом сім'ї та родичами (батьками), які ведуть до травматичних змін у психологічному стані останніх. Це ускладнює не тільки ефективне вирішення конфліктної ситуації в сім'ї, а й сам процес подолання залежності. Таким чином, співзалежність – це замкнуте коло сімейних психологічних проблем, так як созалежність підтримує залежність, то проблема залежної поведінки окремого члена сім'ї розширюється до тотального сімейного розладу, що проявляється у прогресивно зростаючій деструкції.

Сім'я, яка має співзалежність використовує різноманітні системи захисту: сімейні міфи, проекція, заперечення проблеми, замовчування проблеми, посилення ізоляції тощо. Самі родичі не усвідомлюючи цього, підштовхують адикта до зривів власної тривоги і очікуванням проблемної поведінки. В період, коли адикт не вживає наркотичні речовини, в сім'ї відбувається розвиток напруги, яка стає такою високою, що хтось не витримує і провокує конфлікт, який означає зрив. У сім'ї із залежністю завжди порушено розподіл ролей і відповідальності за свої вчинки. Адикт дуже рідко бере на себе відповідальність за свої вчинки. Він намагається перекласти всю провину за те, що відбувається, на інших людей. У членів сім'ї відбуваються такі зміни: власне „Я” окремого члена сім'ї розчиняється у сімейній проблемі; поведінка адикта повністю визначає емоційний стан інших членів сім'ї; у людей домінують афекти агресії, образи, провини, відчаю; відбувається різке падіння самооцінки і самоповаги; посилюються лже-ролі (від позиції жертви до позиції рятівника); виникає стан емоційної апатії, почуття ізоляції); на тлі хронічного стресу погіршується здоров'я (загострюються соматичні захворювання, розвивається депресія). Співзалежні люди постійно працюють, значні сили втрачають на те, щоб вижити. Як наслідок у них розвивається функціональна недостатність, з'являються психосоматичні захворювання, що свідчить про співзалежність, яка постійно зростає. Все це свідчить про те, що співзалежність – віддзеркалення залежності.

Психологічними ознаками будь-якої залежності є наступні: 1) обесивно-компульсивне мислення, коли мова ведеться про предмет залежності (алкоголь, наркотики); 2) заперечення як форма психологічного захисту; 3) втрата контролю. Будь-яка залежність наносить нищівний удар по фізичному, психологічному і соціальному стану як індивіда так і сім'ї. Всі перелічені ознаки характерні й для самозалежності. Залежність і самозалежність – це первинне захворювання, що веде до фізичної, психічної, емоційної та духовної деградації. Виходячи з цього одужування потребує системного зрушення в фізичному і психологічному аспектах.

Дослідження С.В. Ваїсова показали наявність типових процесів співзалежності у батьків, а саме: 98% - постійне почуття тривоги; 69% - страх передачі батьками відповідальності дитини за дії, що задовольняють його власні потреби; 75% - страх перед майбутнім; 53% - прояви почуття провини; Стресовими ситуаціями найчастіше батьки називали такі: 86% - фінансові ускладнення внаслідок вживання одним з членів сім'ї наркотиків; 74% - хвилювання з приводу відношення до них оточуючих; 63% - підтримка відносин, від яких страждають [1, с. 38-39].

Отже робота з сім'є стає пріоритетним напрямком у випадках проявів адиктивної поведінки у дитячо-підлітковому віці. Робота з сім'єю може мати наступні форми: 1) сімейне консультування; 2) сімейна психотерапія; 3) консультування по черзі членів сім'ї; 4) робота з

декількома сім'ями зі схожою проблемою. 5) поєднання вищезазначених форм [2, с. 248].

Для ефективного вирішення проблеми самозалежної сім'ї необхідна розробка комплексної програми реабілітації батьків наркозалежних дітей та підлітків. Програма може включати 5 етапів: діагностика сімейної системи; підготовка до тренінгу батьківської компетентності; тренінг батьківської компетентності; сімейне консультування; післяреабілітаційний супровід сім'ї. [1, с. 51].

Діагностика сімейної системи спрямована на виявлення проблеми співзалежності у батьків і факторів у сім'ї, що підтримують зловживання дитиною психоактивних речовин (ПАР). Основними методами є клінічне інтерв'ю з використанням „шкали созалежності”, консультації.

Підготовка до тренінгу батьківської компетентності проводиться за допомогою консультування батьків з проблеми созалежності та її психофізіологічних наслідків для батьків. Основні методи – це тестування батьків за методикою „Шкала созалежності”, сімейна психотерапія. На даному етапі родичам пояснюють мету тренінгу, ознайомлюють з його планом і методикою. Головною метою підготовки до тренінгу батьківської компетентності – залучення батьків й близьких родичів до реабілітаційного процесу.

Тренінг батьківської компетентності спрямований на роз'яснення та навчання вирішеною таких проблем, як: порушення сімейних кордонів, порушення системи прав у сім'ї й комунікації між членами сім'ї. Тренінг може складатися з 8-10 занять по 90-120 хвилин. Метою та кінцевим результатом тренінгу є формування ефективних стратегій поведінки батьків по відношенню до наркомана, які сприяють змінам у дитини і у сімейній системі. Тренінг вирішує наступні завдання: 1) виявлення неефективних стратегій і методів рішення проблеми наркозалежних родичів; 2) виявлення та визначення впливу на життя членів сім'ї наркотизації дитини; 3) навчання родичів визначенню стану інтоксикації ПАР по зовнішнім ознакам; 4) навчання родичів розпізнанню „шантажної” поведінки наркозалежних; 5) навчання родичів техніці ефективної комунікації з наркозалежними; 6) навчання родичів передачі відповідальності наркозалежному за власні дії; 7) навчання родичів ефективним методам вирішення спірних і конфліктних ситуацій.

Однією з умов проведення тренінгу батьківської компетентності є об'єднання батьків, які мають схожі проблеми, при цьому об'єднувати в одну групу слід окремо батьків або матерів із різних сімей. С.Б. Ваїсов пропонує таку тематику тренінгових занять: „Созалежність і дисфункціональна сім'я”, „Сімейні наслідки залежності”, „Сім'я як система”, „Відповідальність членів сім'ї”, „Права, відповідальність, контроль”, „Ефективний вплив на поведінку залежного”, „Конструктивна суперечка”, „Шантаж і злочини по відношенню до членів сім'ї”, „Гармонічна сім'я” [1]. Аналіз змісту представлених занять дозволив нам виявити певні позитивні моменти тренінгової роботи з батьками та її

недоліки. По – перше, заняття носять переважно інформаційний характер (лекції, рекомендації), обговорення теоретичного матеріалу на прикладі своєї сім'ї. Заслужує на увагу домашнє завдання, яке одержують батьки на прикінці тренінгу (наприклад, виявити сімейні наслідки від вживання ПАР, зробити вправу „Я-посилання” щодо ситуації наслідків залежності, запровадити техніку „конструктивна суперечка” у разі виникнення конкретних ситуацій в сім'ї тощо).

Сімейне консультування спрямоване на роботу з проекцією батьків на дитину власних небажаних якостей, бажання реалізувати у дитини власні досягнуті цілі, а також заборона в сім'ї; на прояв низки позитивних і негативних емоцій. Всі ці порушення пов'язані з індивідуальними особливостями сімейної системи і тому робота з ними повинна проводитися в формі індивідуальної та сімейної психотерапії.

Суть консультування співзалежних клієнтів полягає в тому, що консультант має справу з клієнтом, який вважає, що його проблеми є наслідком руйнівної поведінки іншої людини, і тому досягнення власного комфорту він пов'язує зі змінами партнера, тобто когось з дітей або батьків. Клієнт не усвідомлює, що він є созалежною людиною й сам потребує допомоги у вигляді психотерапії.

Робота консультанта з клієнтом, який має співзалежність, визначається рівнем, на якому клієнт готовий співпрацювати. Виокремлюють 5 рівнів готовності клієнта працювати з психотерапевтом: 1) інформаційний; 2) рівень надання допомоги в умовах переживання гострої кризи; 3) рівень знаходження рішення в ситуації важкого вибору; 4) рівень одержання комунікативних навичок; 5) рівень психотерапевтичної глибини. Успішність планування від рівня до рівня залежить від низки факторів: ступеня поділення відповідальності за вирішення проблеми; ступеня готовності активно вирішувати свою частку проблеми; ступеня глибини й жорсткості причин розвитку созалежності; ступня розвитку залежності члена сім'ї, що посилює деструктивність залежності.

Метою сімейного консультування є інтеграція знань і досвіду, який отримали батьки під час тренінгу батьківської компетентності. Сімейне консультування вирішує такі завдання: 1) зміни кордонів сімейної системи в зв'язку з проблемою наркозалежності; 2) корекція кордонів між батьківською і дитячою підсистемами у відповідності з правилами взаємовідносин з наркозалежними клієнтами; 3) підписання сімейного договору (права і обов'язки пацієнтів та родичів, відповідальність сторін, заохочення клієнта). Сімейний договір укладається після проходження пацієнтом перших трьох етапів реабілітації: лікування інтенсивної психотерапії та соціальної адаптації. Підписання сімейного договору – це початок заключного етапу, після реабілітаційного супроводження. Сімейний договір укладається на 3 місяці з подальшим продовженням після корекції ще на 3 місяці. Загальний термін дії договору – 6 місяців (зумовлено тривалістю

психічної залежності від ПАР). Ще одним важливим завданням сімейного консультування є вирішення проблем, пов'язаних із соціальною реадaptaцією (вирішення конфліктних ситуацій в сім'ї).

Після реабілітаційний період вирішує завдання, пов'язані з ресоціалізацією наркозалежної дитини, а саме: 1) адаптація в новому навчальному чи трудовому колективі; 2) налагодження взаємовідносин з родичами, близькими або друзями, які не вживають ПАР; 3) допомога батькам у забезпеченні наркозалежної дитини зайнятістю і дозвіллям; 4) розвиток нових захоплень, інтересів тощо; 5) допомога батькам у вирішенні внутрішніх міжособистісних конфліктів. Для реалізації названих завдань використовують технологію телефонного консультування дитини та її батьків, складання разом із соціальним працівником індивідуального плану, профілактичних рецидивів, аналіз „зривів” і „робота над помилками”, вирішення проблем з втраченими або недоодержаними документами, працевлаштування, навчання тощо.

В роботі з сім'єю наркозалежної дитини доцільним є підготовка посібника для самостійної роботи батьків. Посібник можна рекомендувати для закріплення інформації, яку одержують на тренінгу батьківської компетентності, а також у тому випадку, коли батьки не можуть відвідувати батьківський тренінг. Структура посібника може бути представлена у вигляді занять, які дублюють основну інформацію з батьківського тренінгу, а також може включати зміст окремих інформаційних блоків.

Таким чином, наліз наукової літератури і практичного досвіду роботи з наркозалежними дітьми дозволив стверджувати, що родичі, які знаходяться у стані созалежності з дитиною-наркоманом орієнтуються на задоволення її потреб. Ігнорування власних потреб родичів веде до появи психологічних і соціальних проблем, тому ефективна реабілітаційна робота можлива у випадку залучення рідних та близьких дитини. Кожен з етапів реабілітації має різні по формі й змісту методи впливу на родичів дитини-наркомана. Комплексна робота з батьками сприяє змінам у сімейній системі, зменшує патогенний вплив сім'ї на дитину, допомагає наркозалежній дитині більш ефективно вирішити цілі та завдання реабілітації.

Список використаної літератури

1. Ваисов С. Б. Наркотическая и алкогольная зависимость. Практическое руководство по реабилитации детей и подростков. – СПб. : Наука и Техника, 2008. – 272 с. **2. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю.** Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие. –СПб. : Питер, 2010. – 352 с. **3. Малкина-Пых И. Г.** Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 864 с.

Песоцька О. П. Робота з батьками наркозалежної дитини

Змістом статті є вивчення феномену співзалежності членів сім'ї наркозалежної дитини та особливостям роботи з її батьками. В статті розглядаються дефініції „співзалежність”, „співзалежна людина”, психологічні ознаки залежності; взаємозв'язок залежності й співзалежності; доведено необхідність і доцільність комплексної реабілітаційної роботи з батьками наркозалежної дитини у вигляді програми яка має свої етапи, мету, завдання, зміст, форми та методи впливу на членів сім'ї дитини-наркомана, що дозволяє зменшити патогенний вплив сім'ї на дитину та сприяє формуванню ефективної стратегії поведінки по відношенню до неї.

Ключові слова: „залежність”, „співзалежність”, „співзалежна людина”, „реабілітаційний процес”.

Песоцкая О. П. Работа с родителями наркозависимого ребенка

Содержанием статьи является изучение феномена созависимости членов семьи наркозависимого ребенка и особенностей работы с его родителями. В статье рассматриваются дефиниции „созависимость”, „созависимый человек”, психологические признаки зависимости и созависимости; доказана необходимость и целесообразность проведения комплексной реабилитационной работы с родителями наркозависимого ребенка в виде программы, которая имеет свои этапы, цель, задачи, содержание, формы и методы влияния на членов семьи ребенка-наркомана, которая позволяет уменьшить патогенное влияние семьи на ребенка, и способствует формированию эффективной стратегии поведения родителей по отношению к нему.

Ключевые слова: „зависимость”, „созависимость”, „созависимый человек”, „реабилитационный процесс”.

Pesotskaya O. P. Working with parents of addicted children

The content of the article was to study the phenomenon of co-dependence of family members addicted child and characteristics of its parents. The article deals with definitions of "sozavismost", "sozavismy man," the psychological symptoms of addiction and codependency, proved the necessity and feasibility of a comprehensive rehabilitation work with parents addicted child in a program that has its stages, the purpose, objectives, content, forms and methods of influence members of the family child-addict, which can reduce the pathogenic effect on the child's family, and promotes the formation of an effective strategy for parents' behavior towards him.

Key words: „dependence”, „codependency”, „codependent man”, „rehabilitation process”.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 364. 692:615. 2 : 615. 015.6 – 053.6

О. А. Мурашкевич

**„ШКОЛА НЕФОРМАЛЬНИХ ЛІДЕРІВ” ЯК ФОРМА
ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН
ПІДЛІТКАМИ**

Українська держава, обравши європейський вектор розвитку, переживає бурхливі процеси соціально-економічної та суспільно-політичної трансформації.

Природно, що ці процеси мають й негативні аспекти, які позначаються на здоров'ї, соціальному самопочутті як населення країни в цілому, так і на стані психічного та фізичного здоров'я підростаючого покоління зокрема. Так, упродовж останніх років дослідниками констатується поширення вживання психоактивних речовин (далі – ПАР) значною кількістю членів суспільства, серед яких вагому частку займають підлітки.

Через особливості віку та сенситивності до впливу різноманітних факторів соціалізації підлітки відносяться до групи ризику алкоголізації, наркотизації. Дослідженнями науковців підтверджується факт, що серед українських старшокласників достатньо поширеним є куріння, вживання алкоголю та нелегальних наркотичних речовин: за останні 10 років частка хворих на наркоманію серед неповнолітніх збільшилась у 6-8 разів; у країні курять 45,7% юнаків і 35,5% дівчат, вживають алкоголь 68% хлопців і 64% дівчат, 13,1% молоді вживає марихуану або гашиш. Початок першої спроби тютюну відбувається в 11 років, алкоголю – у 13, а нелегальних наркотиків – у 15 років [1], [8]. Поширеність вживання психоактивних речовин підлітками в Україні є сигналом загрози здоров'ю нового покоління українців та благополуччю суспільства.

Незаперечним фактом є те, що спосіб життя кожної людини формується в підлітковому віці. Тому розробка та впровадження ефективних форм та методів роботи з профілактики вживання ПАР підлітками та формування здорового способу життя може позитивно вплинути на стан здоров'я не лише дітей і молоді, а й усього населення країни.

Перспективним, з точки зору вчених та практиків, є розробка різноманітних заходів, які спрямовані на залучення учнів формальних та неформальних лідерів до профілактичної діяльності за принципом „рівний – рівному”.

Метою нашої статті є розгляд „Школи неформальних лідерів” як форми профілактики вживання психоактивних речовин підлітками.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема вживання психоактивних речовин підлітками та її профілактика розглядалась дослідниками з медицини, соціології, психології, педагогіки: А. Лічко,

Н. Копит, В. Бітенський, І. Пятницька, Б. Братусь, П. Сидоров, В. Херсонський, Н. Максимова, О. Пилипенко, І. Шишовою, О. Сердюк; форми та методи профілактики вживання ПАР характеризували Д. Колесов, В. Ялтонський, С. Березін, О. Яременко та ін.; залучення учнів до профілактичної діяльності за принципом „рівний – рівному” аналізували В. Оржеховська, Н. Зимівець, Н. Лещук, Т. Авельцева, Т. Кобякова, Т. Федорченко та інші.

„Школа неформальних лідерів” (далі – ШНЛ) як форма профілактики вживання психоактивних речовин підлітками будується на основі стратегії „рівний – рівному”.

У широкому розумінні метод „рівний – рівному” – це засіб передачі достовірної, соціально значущої інформації під час неформального спілкування в групі людей, рівних за якоюсь певною ознакою (вік, інтереси, цінності, потреби, проблеми тощо) [7].

В нашій статті, спираючись на роботу [4], ми розглядаємо метод „рівний – рівному” як спосіб навчання однолітків однолітками. Важливим підкріпленням розвитку стратегій „рівний – рівному” є результати досліджень, в яких вказується, що на думку підлітків, самі школярі, в першу чергу, повинні проводити роботу щодо зміцнення здоров'я [3], [5], [6].

Науково-методичну базу для розвитку метода „рівний – рівному” в Україні складають матеріали Національної програми Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України та ООН/ЮНЕЙДС „Сприяння просвітницькій роботі „рівний – рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя”. Програма включає тренінгові модулі „Спілкуємось та діємо”, „Твоє життя – твій вибір”, „Прояви турботу та обачливість”, „Знаємо та реалізуємо свої права”, які розраховані на дві вікові групи підлітків (12-14 років та 15-18 років). Специфіка програми в тому, що спеціально підготовлені фахівці навчають підлітків не лише здорового способу життя, а й навичок профілактичної роботи з однолітками. Заняття проходять в інтерактивних формах, з використанням знань та досвіду молодих людей; емоційне включення та рефлексія сприяють інтеріоризації знань, а обговорення життєвих ситуацій, програвання різних соціальних ролей формує зразки відповідальної поведінки. Під час занять у підлітків формується ставлення до здоров'я як суттєвої цінності особистості, до здорового способу життя як престижного й гідного стилю поведінки. Підлітки засвоюють навички збереження свого здоров'я, відповідальної поведінки, соціальної компетенції в питаннях здорового способу життя; учаться активно захищати свої погляди та переконання, пропагувати здоровий спосіб життя серед однолітків [2, с.64].

Ураховуючи певну ефективність вищезазначеної стратегії, нами була розроблена така форма роботи, як „Школа неформальних лідерів”. Вона поєднує інтерактивні заняття, відвідування закладів, зустрічі зі спеціалістами, розробку проектів та має на меті підготовку старшокласників до здійснення просвітницької роботи з попередження

вживання ПАР серед ровесників. Особливість „Школи неформальних лідерів” полягає в тому, що, будуючи заняття в ній на ідеях стратегії „рівний – рівному”, описаних В. Оржеховською, О. Пилипенком, Л. Андрущак, Н. Зимівець та ін., ми запропонували їх авторське змістовне наповнення та поєднали з іншими видами взаємодії з підлітками поза межами початкової аудиторії.

„Школу неформальних лідерів” потрібно розглядати як форму соціально-просвітницької роботи з підлітками, що являє собою серію зустрічей зі старшокласниками, спрямованих на профілактику вживання психоактивних речовин та підготовку волонтерів до профілактичної роботи в рамках стратегії „рівний – рівному”.

Ми вважаємо, що залучення підлітків до соціально корисної діяльності в індивідуальній та груповій формі в рамках ШНЛ є найефективнішим інструментом формування соціального та особистісного розвитку старшокласників, який сприяє підвищенню стійкості до вживання психоактивних речовин.

Завдання ШНЛ:

- надання підліткам наукової інформації щодо шкоди психоактивних речовин;
- орієнтування учасників на необхідність та важливість проведення профілактики вживання ПАР серед своїх ровесників, батьків;
- залучення старшокласників до волонтерського руху.

Практичне упровадження ШНЛ здійснювалось нами через інструктаж класних керівників та соціальних педагогів, після чого вони розповідали про цю форму роботи учням восьмих і дев'ятих класів та пропонували всім бажаючим взяти участь. Первинна кількість учасників однієї ШНЛ складала 18-25 осіб. Заняття проводились один-два рази на тиждень після уроків впродовж півтора-двох годин.

Під час проведення ШНЛ використовувались різні форми та методи роботи: соціально-просвітницький тренінг, відвідування наркологічного диспансеру, соціальних служб, зустрічі зі спеціалістами державних та громадських організацій, реалізація соціальних проєктів тощо.

Соціально-просвітницький тренінг складався з таких тем:

1. „Дізнаємося про себе” (вправи на знайомство, об'єднання групи, введення в тему. Інформація про те, як підлітки-волонтери проводять профілактичні заняття зі своїми ровесниками, чому це цікаво і корисно. Очікування учасників від участі в тренінгу та заходах ШНЛ).
2. „Дізнаємося про себе – дізнаємося про інших” (вправи на розвиток довіри й контакту в групі. Визначення відношення учасників до інформації про психоактивні речовини).
3. „Підліток: як в цьому віці можна вижити?” (обговорення фізичних і психологічних особливостей підліткового і юнацького віку,

інтереси хлопців та дівчат в цей період; виявлення зв'язку цих особливостей з причинами вживання ПАР).

4. „Ворога треба знати в обличчя” (обговорення поширених в молодіжному середовищі видів наркотичних речовин; визначення відношення членів групи до поняття „залежність”; розвінчання міфів, які існують у підлітковому середовищі, про вплив наркотиків).

5. „Кому вигідно нас обманювати?” (обговорення ідеї про те, що наркотичні речовини – це дуже вигідний товар, і їхні виробники заробляють великі гроші на здоров'ї й залежності інших людей).

6. „Ми дізнаємося правду” (аналіз інформації про те, як виробники легальних та нелегальних наркотиків використовую спеціальні слова, кольори, рекламні образи і провокують підлітків на вживання).

7. „Ми навчаємось навчати” (напрацювання навичок спілкування на антинаркотичну тематику, побудова плану бесіди або розмови. Розвиток уміння виділяти важливі аспекти в інформації, навичок красномовства. Інформація про те, як провести дискусію й бути переконливим. Обговорення варіантів поведінки, що альтернативна до вживання наркотиків).

8. „Не дай себе обдурити” (знайомство з поняттями „маніпуляція” і „навіювання”. Неправдиві і спотворені повідомлення в засобах масової інформації. Зв'язок маніпуляцій і поширення ПАР).

9. „Брехня, чутки, і як з ними боротися” (розгляд особливостей спілкування між людьми. Напрацювання навичок аналізувати чутки, неправдиву інформацію).

10. „Іспит” (розробка і презентація власного буклету/плакату соціальної реклами з профілактики вживання ПАР. Підведення підсумків „ШНЛ” і складання планів профілактичної роботи з однолітками).

Під час занять з підлітками проводились відеолекторії з використанням документальних фільмів „Реквієм по мрії”, „10 причин не пробувати наркотики”, „Божі діти Америки”, „Експеримент з сигаретами”, „Помилка жінки”, „Собріологія. Лекція для учнів”, „Правда про наркотики”, „Війна проти слов'ян”, „Гараж”, позитивної соціальної реклами, презентації „Що таке громадська організація?”.

Крім десяти тренінгових занять, було передбачено чотири зустрічі поза межами навчального закладу: відвідування соціальних служб (наркологічного диспансеру, християнської організації), знайомство із молодіжними організаціями, спілкування на природі, відвідування притулку для дітей (дитячого будинку/інтернату для дітей-сиріт), які були націлені на зміцнення почуття команди, розширення соціальних зв'язків підлітків, формування активної громадянської позиції та бажання брати участь у просоціальній діяльності.

Як показав досвід проведення „Школи неформальних лідерів”, ведучий повинен бути особливо уважним до виконання певних умов при

її проведенні (більшість з умов пов'язані з ідеєю побудови дитячого колективу):

- бути активним учасником усіх заходів у рамках ШНЛ (вправах тренінгу, акціях та проектах, у тому числі, у позашкільній обстановці та позаробочий час), висловлювати свою власну думку з певних питань;

- показувати особистий позитивний приклад: не вживати ніяких психоактивних речовин;

- урахувувати рамкові умови (місце та час проведення занять);

- цікавитися справами учасників ШНЛ, їхніми захопленнями, інтересами;

- будувати певні традиції в групі учасників (наприклад, якийсь особливий вид привітання/прощання або чаювання, святкування певних дат або подій, спільний перегляд фільмів тощо);

- дозволяти відвідування занять тим підліткам, які вживають якісь ПАР, й у спілкуванні з ними використовувати методи непрямого впливу;

- заохочувати відвідування занять друзями первинних учасників груп ШНЛ;

- ставити перед групою певні цілі, до яких потрібно прагнути (наприклад, зустріч із спеціалістом, участь у проекті, проведення якогось заходу тощо).

Природно, що після завершення циклу занять, кількість членів групи є меншою, ніж первинна. Саме ті підлітки, які закінчили ШНЛ, найактивнішим чином стимулювались до розробки власних соціальних ініціатив та залучались до превентивної діяльності й волонтерського руху у співпраці із спеціалістами центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Цікаво буде зауважити, що, закінчуючи „Школу неформальних лідерів”, підлітки із об'єктів профілактичного впливу становились суб'єктами.

По-перше, під час повсякденного спілкування з друзями та однолітками вони своїм прикладом ненав'язливо поширювали ідеї тверезого, здорового та активного життя; по-друге, вони разом із спеціалістами центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді здійснювали роботу з метою попередження вживання ПАР: проводили інформаційні сесії для учнів загальноосвітніх шкіл „Чого ти не побачиш в рекламі” з профілактики куріння, вживання алкоголю (підлітки повністю змістовно наповнювали захід, підбирали тематичні та рухливі вправи); по-третє, вони займались розробкою та поширенням продукції соціальної реклами (буклети „А ми просто скажемо про наркотики правду”, „Чого тобі не скажуть в обличчя, але подумують...” (профілактика куріння), „Прохання тут не курити. Сигаретний дим шкодить здоров'ю оточуючих!”, „Як кинути палити”, „Вплив наркотичних речовин на розвиток плоду”, „Кидай курити заради коханої людини!” тощо), підлітки змістовно наповнювали буклети, займались дизайном, версткою, пошуком потенційних спонсорів для їх видання; по-

четверте, випускники ШНЛ проводили діяльність з пропаганди здорового способу життя та профілактики соціально зумовлених хвороб (це робота в пришкільних оздоровчих таборах і проведення ігротек, бесіди з молодшими школярами „Навіщо мити руки” (до яких вони розробляли план проведення, підбирали відеоматеріали та групові вправи), акція „Ми проти туберкульозу” тощо.

Формат проведення та змістовне наповнення ШНЛ відповідають віковим та психологічним характеристикам учасників, зокрема, потребі у спілкуванні, розширенні соціальних зв'язків, залученні до світу дорослих, можливості робити корисні вчинки та нести за них відповідальність, відрізнятись від інших однолітків.

Впровадження „Школи неформальних лідерів” не лише сприяє підвищенню соціальної активності підлітків та перетворенню їх з об'єктів профілактичного впливу у суб'єкти, а й підвищує рівень знань стосовно ПАР, формує негативне ставлення до наркотичних речовин та знижує рівень їх вживання.

Отже, розглядаючи „Школу неформальних лідерів” як форму профілактики вживання психоактивних речовин підлітками, можна зробити наступні висновки:

1. Поширеність вживання психоактивних речовин підлітками в Україні є сигналом загрози здоров'ю нового покоління українців та благополуччю суспільства. Розробка та впровадження ефективних форм та методів роботи з профілактики вживання ПАР підлітками є одним з пріоритетних напрямків соціально-педагогічної діяльності.

2. Метод „рівний – рівному” – це засіб передачі достовірної, соціально значущої інформації під час неформального спілкування в групі людей, рівних за ознаками, а також спосіб навчання однолітків однолітками щодо зміцнення здоров'я.

3. „Школа неформальних лідерів” – це форма соціально-просвітницької роботи з підлітками, що являє собою серію зустрічей зі старшокласниками, спрямованих на профілактику вживання психоактивних речовин та підготовку волонтерів до профілактичної роботи в рамках стратегії „рівний – рівному”. Вона поєднує інтерактивні заняття, відвідування закладів, зустрічі зі спеціалістами, розробку проектів тощо.

4. Формат проведення та змістовне наповнення ШНЛ відповідають віковим та психологічним характеристикам учасників, сприяє підвищенню соціальної активності підлітків, перетворенню їх з об'єктів профілактичного впливу у суб'єкти, підвищує рівень знань стосовно ПАР, формує негативне ставлення до наркотичних речовин та знижує рівень їх вживання.

Перспектива подальших досліджень стосовно означеної проблеми полягає у більш ґрунтовному аналізі принципів соціально-педагогічної профілактики, що стосуються залучення підлітків до волонтерської превентивної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Аналіз** факторів, що спричиняють початок вживання наркотичних речовин ін'єкційним шляхом: аналіт. звіт / [ЮНІСЕФ, Укр. ін.-т соц. дослідж. ім. О. Яременка]. – К. : ВПК „ОБНОВА”, 2010. – 52 с.
- 2. Заверико Н. В.** Сучасні підходи до профілактики адиктивної поведінки підлітків у загальноосвітньому закладі / Н. В. Заверико // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – №2. – С. 61-66.
- 3. Методика** освіти „Рівний – Рівному” / [Н. Лещук, Н. Зимівець, Т. Авельцева та ін.]. – К. : Міленіум, 2002. – 132 с.
- 4. Оржеховська В. М.** Концепція освіти „рівний – рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України: навч.-метод. посібник / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко, Л. І. Андрущак. – К. : Навч. книга, 2002. – 23 с.
- 5. Пелипас В. Е.,** Рыбакова Л. Н., Мирошніченко Л. Д. Организация антинаркотической работы с подростками / В. Е. Пелипас, Л. Н. Рыбакова, Л. Д. Мирошніченко // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С.18-26.
- 6. Профілактика** наркоманії у дитячому, підлітковому та молодіжному середовищі: довідник для соціальних працівників, вчителів, шкільних психологів, батьків / [Б. П. Лазоренко, О. Т. Баришполець, Н. Ю. Максимова та ін.]; за ред. Б. П. Лазоренка. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 300 с.
- 7. Соціальна** педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. І. Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
- 8. Стан** та чинники здоров'я українських підлітків : монографія / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх та ін.; наук. ред. О. М. Балакірева. – К. : ЮНІСЕФ, Укр. ін.-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. – К. : “К.І.С.”, 2011. – 172 с.

Мурашкевич О. А. „Школа неформальних лідерів” як форма профілактики вживання психоактивних речовин підлітками

В статті коротко проаналізовано „Школу неформальних лідерів” як форму профілактики вживання психоактивних речовин підлітками, яка уявляє собою серію зустрічей зі старшокласниками, спрямованих на профілактику вживання психоактивних речовин та підготовку волонтерів до превентивної роботи в рамках стратегії „рівний – рівному”. Вона поєднує інтерактивні заняття, відвідування соціальних закладів, зустрічі зі спеціалістами, розробку проєктів. Описано умови ефективності та результати її впровадження.

Ключові слова: профілактика, психоактивні речовини, „рівний – рівному”, „Школа неформальних лідерів”.

Мурашкевич А. А. „Школа неформальных лидеров” как форма профилактики употребления психоактивных веществ подростками

В статье коротко проанализирована „Школа неформальных лидеров” как форма профилактики употребления психоактивных веществ подростками,

которая представляет собой серию встреч со старшеклассниками, направленных на профилактику употребления психоактивных веществ и подготовку волонтеров к превентивной работе в рамках стратегии „равный – равному”. Она сочетает интерактивные занятия, посещение социальных учреждений, встречи по специалистами, разработку проектов. Описаны условия эффективности и результаты ее внедрения.

Ключевые слова: профилактика, психоактивные вещества, „равный – равному”, „Школа неформальных лидеров”.

Murashkevych A. A. „The School of Non-formal Leaders” as a form of prevention of substances use among teenagers

„The School of Non-formal Leaders” as a form of prevention of substances use among teenagers is briefly analysed in the article. It is a serial meetings with senior pupils which are aimed on the prevention of substances use among teenagers and their preparation to be a volunteer in preventive work within „peer to peer” strategy. It is a combination of interactive trainings, study visits to social establishments, meetings with specialists, project management. The terms of efficiency and results of its implementation are described.

Keywords: prevention, substances, „peer to peer”, „The School of Non-formal Leaders”.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 364. 787. 82 – 053.2 – 058. 862 : 352. 075 (477. 61)

В. П. Лосєв

**ЗАХИСТ ПРАВ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ
БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В РОБОТІ СЛУЖБИ У
СПРАВАХ ДІТЕЙ ЛУГАНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ
АДМІНІСТРАЦІЇ**

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що проблеми соціального сирітства, захисту прав дітей завжди вважаються пріоритетними для будь-якої держави. І сьогодні, є нагальна потреба аналізу виконання органами місцевої виконавчої влади Законів України „Про охорону дитинства”, соціальних ініціатив Президента України, обласних, місцевих програм та заходів.

Відповідно до Указу Президента України від 5 травня 2008 № 411 „Про заходи щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей” Раді міністрів Автономної Республіки Крим, обласним, Київській та

Севастопольській міським державним адміністраціям доручено забезпечувати пріоритетний розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (усиновлення, опіка та піклування, створення прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу) та всебічну підтримку сімей, які взяли на виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Аналіз літератури свідчить, що сирітство як явище активно досліджується вітчизняними й зарубіжними науковцями, серед яких А. Капська, І. Пеша, О. Безпалько, Л. Волинець, І. Зверєва, О. Карпенко, Н. Комарова, І. Трубавіна, В. Ослон, Дж. Раймус та інші.

Метою статті є виявлення чинників формування й вирішення проблем захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на місцевому рівні, а саме в діяльності служби у справах дітей луганської обласної державної адміністрації.

На законодавчому рівні за останні роки внесені зміни в підходах, формах й методах роботи всіх структур, які займаються питаннями дітей. Прийнятий ряд нормативних документів, що визначають як персональну відповідальність кожної із структур, так і соціальне партнерство. У грудні 2007 року з метою підвищення уваги суспільства до проблем дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, захисту їх прав та законних інтересів, створення умов для реалізації права кожної дитини на виховання в сім'ї Президентом України підписаний Указ „Про проведення в Україні в 2008 році Року підтримки національного усиновлення й інших форм сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”.

У зв'язку з цим обласною держадміністрацією розроблений та затверджений план регіональних заходів щодо проведення Року підтримки національного усиновлення, створений оргкомітет.

За станом на 01.01.2008 р. в області проживає 5 685 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з них 1429 – діти-сироти, 4255 – позбавлені батьківського піклування. На регіональному обліку знаходиться 2035 дітей у віці від 0 до 18 років, які можуть бути усиновлені. Лише 5 відсотків з них ті, батьки яких загинули або померли, більшість дітей – соціальні сироти при живих батьках.

Соціальний захист дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, є одним з пріоритетних напрямків роботи обласної державної адміністрації. Позитивною тенденцією в системі сімейного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є збільшення кількості дітей, влаштованих під опіку, піклування, влаштування в прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу. Протягом 2008 року було усиновлено 235 дітей: 158 дітей усиновлено українськими громадянами, з них 18 – мешканцями інших областей України, іноземцями – 77 дітей з числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У 2010 році кількісні показники усиновлення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування по Луганській

області становили 257 дітей, з них усиновлено громадянами України – 163, усиновлено іноземцями – 94 (за даними офіційного сайту Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту).

Із заявами про бажання усиновити дитину, протягом 2008 року, звернулося 180 сімей та громадян України. Всі вони отримали необхідну інформацію про дітей, які можуть бути усиновлені. На цей час знято з обліку у зв'язку з усиновленням 91 сім'ю, 48 ще чекають на свою дитину, до того ж ще 31 сім'я стала на чергу вже протягом поточного року [2].

Ухвалою Кабінету Міністрів України затверджена державна цільова програма реформування системи інтернатних установ для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Передбачено створення в містах і районах області малокомплектних установ нового типу, наближених до сімейних форм виховання. Перебування дитини в такій установі дозволить подолати соціальну ізоляцію й забезпечити більш повний захист прав та інтересів. У цьому напрямі повинна бути проведена відповідна робота.

Виконуючи Указ Президента України „Про додаткові заходи щодо захисту прав та законних інтересів дітей” і з метою реалізації права кожної дитини на виховання в сім'ї в області є певні позитивні зміни в питаннях розвитку й підтримки сімейних форм виховання. У 16 разів збільшилася кількість дітей в прийомних сім'ях. Станом на 2008-2009 роки створено 10 дитячих будинків сімейного типу та 113 прийомних сімей, в яких виховується 234 дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування. Останнім часом змінився підхід щодо влаштування дітей у прийомні сім'ї: якщо у 2006-2007 роках прийомні батьки брали на виховання, переважно, по 1 дитині, то у 2008 багато прийомних сімей взяли на виховання по 2 і 3 дитини [2].

На підставі пропозицій, представлених міськвиконкомом та райдержадміністраціями, передбачається створити 1 дитячий будинок сімейного типу у м. Луганську і 43 прийомних сім'ї, в які можуть бути влаштовані 56 дітей. Слід зазначити позитивний досвід роботи в цьому напрямі райдержадміністрації Краснодону. Тут створений дитячий будинок сімейного типу і 3 прийомних сім'ї, в якій виховується 15 дітей; Попаснянської райдержадміністрації, Свердловського виконкому, Першотравневого, Ровеньківського виконкому, Лутугінської райдержадміністрації.

Впродовж року. на регіональний облік дітей, які можуть бути усиновлені, було поставлено 472 дитини (у 2006 р. – 580 чоловік). За останні роки спостерігається тенденція зростання національного усиновлення. Так, в 2006 році усиновлено – 150 дітей.

Якісно в цьому питанні працюють служби у справах дітей Алчевського, Лисичанського, Свердловського, Стахановського міськвиконкомів, Кременської, Перевальської, Лутугінської райдержадміністрації.

Необхідно відзначити, що службами у справах дітей освоєна і введена в дію електронно-аналітична програма „Діти”, яка дає можливість вести облік дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в повному об'ємі, оперативно вирішувати питання їх пристрою й соціального захисту.

В області протягом 2007 року було усиновлено 231 дитину: 150 - громадянами України, 81 – іноземними громадянами (у 2006 році – 100 громадянами України і 50 – іноземцями). Не можна не відзначити той факт, що в 2006 році дві сім'ї громадян України усиновили по 3 дітей з числа братів та сестер, не розриваючи кровних зв'язків. У 2007 році 5 сімей громадян України усиновили по двоє дітей (братів і сестер).

В цілому в Україні продовжує збільшуватися кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, яких усиновили. Кількість громадян України, які бажають усиновити дитину, залишається стабільно високою. Із загального числа дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, усиновленими можуть бути орієнтовно 30% дітей. З них – 11% тільки громадянами України. Відповідно 19 % можуть бути усиновленими як громадянами України, так і іноземцями [5].

На сьогоднішній день однією з проблем залишається опіка над дітьми, батьки яких виїхали на заробітки за межі області, впродовж декількох років долею дитини не цікавляться, не приймають участі у вихованні, не надають матеріальну допомогу на її існування. Службами у справах дітей міст та районів області 67 дітям, які знаходяться під опікою, був встановлений відповідний статус, тобто, батьки визнані безвісті відсутніми, позбавлені батьківських прав. Це дало можливість дітям користуватися пільгами, передбаченими державою для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Органами опіки та піклування посилений контроль за виконання опікунами і піклувальниками своїх обов'язків по забезпеченню умов утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в сім'ях.

З цією метою відповідно до Правил опіки та піклування не рідше одного разу на рік, а при необхідності й частіше, фахівцями служб у справах дітей контролюються сім'ї опікунів (піклувальників) шляхом планових перевірок із залученням депутатів місцевих рад, представниками навчальних закладів. Перевірено 2196 таких сімей. Виявлено 9 фактів порушення інтересів й прав дітей в сім'ях (опікуни не займалися вихованням дітей, використовували опікунські гроші не за призначенням), за рішенням відповідних органів опіки та піклування в 6 випадках опіка була знята (Ленінський район м. Луганськ – 2, м. Ровеньки – 3, м. Северодонецьк – 1).

Право дитини на майно та житло є одним з основних прав, адже без мінімальної забезпеченості житлом і майном нормальне існування дитини просто неможливе. Законами України «Про місцеве самоуправління в Україні», «Про охорону дитинства» визначені роль й

місце органів виконавчої влади й місцевого самоврядування у вирішенні питань соціального захисту дітей, і зокрема, захисту їх житлових й майнових прав. Головним завданням є закріплення й збереження житла за дітьми, які поміщені до інтернатних установ, а також надання соціального житла тим дітям, які його не мають.

З метою захисту житлових та майнових прав дітей службами у справах дітей ведеться робота по закріпленню житла за дітьми, які залишаються без піклування батьків. Проблемою на сьогоднішній день залишається рішення питання за поданням соціального житла дітям даної категорії по поверненню з відповідних установ.

У місті Свердловську є позитивний досвід роботи в цьому напрямі. По розпорядженню міського голови проводяться рейди-перевірки стану житла, закріпленого за дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в місті постійно проводиться обстеження умов мешкання неповнолітніх даної категорії, створений банк даних дітей, що не мають житла. Також проводиться контрольне обстеження наявності, збереження житла дітей, що проживають з опікунами.

З 2005 року міською програмою „Соціальний захист та підтримка дітей і молоді” передбачені засоби на ремонт житла. У 2008 році на ці цілі було виділено 100 тис. грн. Літом поточного року 6 хлопців та дівчат вселяться в комунальні відремонтовані квартири. Проте таке положення справ складається далеко не скрізь. На жаль, дуже мало міст й районів області, в яких передбачені засоби для вирішення цих питань (Артемівський район, Новописьковський, Попаснянський, Слав’яносербський райони).

Мають місце факти, коли житло, яке належить дитині, за період її навчання продається або віддається іншим особам. Слід зазначити, що органами опіки та піклування не завжди відстоюються питання захисту житлових й майнових прав дітей, закріплення, відчуження житла, оформлення спадку. Враховуючи те, що в нашому місті діє обласна рада суддів, правильно було б провести спільну зустріч з судовою адміністрацією, представниками органів опіки та піклування, службами у справах дітей та кримінальною міліцією у справах дітей, з метою вироблення єдиного підходу по підготовці й розгляду справ в міських та районних судах.

На даний момент проводиться активна робота на місцях по складанню реєстру житла дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що дасть можливість захистити інтереси дітей, їх права на житло і майно. На жаль, конкретно-історичні та соціально-економічні умови сучасної української держави не сприяють повноцінній реалізації цього права. До того ж недосконалість правового поля іноді сприяє виникненню порушень прав дитини на майно та житло всупереч проголошеним гарантіям. Таким чином, розбіжності існують між законодавчим закріпленням прав та реальним становищем дітей,

оскільки норми чинного законодавства не завжди виконуються у повному обсязі. І це в першу чергу стосується захисту житлових та майнових прав дітей.

Згідно Правилам опіки та піклування здійснюються перевірки по забезпеченню умов утримання та виховання дітей в цих сім'ях. У 2007 році виявлено 9 фактів порушення прав неповнолітніх. Органам опіки та піклування необхідно підвищити відповідальність в питаннях контролю за діяльністю опікунів, з'ясувати матеріальне забезпечення дітей, роз'яснювати законодавчі акти по соціальному захисту дітей пільгових категорій. Від цієї роботи поки осторонь знаходяться служби дільничних інспекторів та працівники кримінальної міліції у справах дітей: не часто можна побачити працівників міліції в навчальних закладах з метою проведення профілактичної роботи, роз'яснення статей Закону про заходи відповідальності за порушення громадського порядку тощо.

Вирішуються питання по охороні здоров'я матері та дитини. Створена необхідна мережа соціальних установ, діють центри соціально-психологічної реабілітації дітей, ранній соціальній реабілітації дітей-інвалідів, 30 шкіл-інтернатів, з них 4 – для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, 3 дитячих дома, 2 будинки дитини, в яких міститься близько 2 тисяч дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У 9 притулках для дітей щорічно надається допомога близько 3 тис. неповнолітніх дітей, здійснюється комплекс заходів щодо їх адаптації і ресоціалізації.

У той же час результати проведення моніторингу виконання Законів й Указів Президента України, інших законодавчих актів в містах та районах області, говорить про те, що немає підстав для самозаспокоєння.

З одного боку не можна не визнати, що унаслідок кризових явищ в суспільстві, таких як: нестабільна економічна ситуація (з 99 шахт, що є в області, 54 закриті), високий рівень безробіття (за офіційними даними 10 тис. жителів області не мають роботи), трудова міграція населення, інфляція, відсутність стійких морально-етичних принципів та ідеалів, невиконання батьками своїх обов'язків привело до того, що з кожним роком збільшується кількість соціальних сиріт.

За результатами соціологічних опитувань дітей, що перебувають в інтернатних установах, притулках для дітей-сиріт, які були вилучені з вулиці в процесі профілактичних рейдів, встановлено, що 80% проживають у функціонально-неспроможних сім'ях, 75% не бажають повертатися в сім'ї, де не створені нормальні умови для їх життя. При цьому тільки кожен 10 батько або мати приймає заходи по поверненню дітей в сім'ю.

На жаль, в містах та районах влада приходять на допомогу дітям тоді, коли останнім можливим рішенням залишається вилучення дитини з сім'ї та позбавлення батьків батьківських прав. Такої крайньої міри можливо було уникнути, якщо своєчасно допомогти батькам вибратися з

„соціального дна”. Державні органи влади мають всі повноваження та можливості організувати для батьків, що вживають алкоголь, безкоштовне кодуювання, лікування від алкоголізму, працевлаштувати безробітних або допомогти в оформленні субсидій тощо.

Багато питань можна вирішувати і на місцях, для цього необхідні більш скоординовані дії структурних підрозділів органів виконавчої влади з судами та прокуратурою. У м. Красний Луч, Ровеньки, Кременському, Слов'яносербському, Станично-Луганському районах залишається розрізненість дій щодо забезпечення соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, залишених без батьківського піклування, відповідальних структур та закладів: кримінальної міліції у справах дітей, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, управлінь праці й соціального захисту населення, освітніх закладів. В кожному місті та районі влада має велике поле діяльності для того, щоб на місцях зробити аналіз по кожній сім'ї, яка потрапила в складну життєву ситуацію, надати конкретну, дієву допомогу.

Не можна не зупинитися на такому соціальному явищі, як безпритульність та бездоглядність в області. Безпритульні – діти, яких залишили батьки і вони не мають постійного місця мешкання; бездоглядні – це діти, яких тимчасово залишили батьки або вони самі з різних причин покинули сім'ю, навчальну установу.

За даними МВС України протягом останніх років на профілактичному обліку служб у справах дітей щорічно знаходилося близько 140 тис. неповнолітніх, які схильні до правопорушень, вживання наркотичних речовин та алкогольних напоїв, із неблагополучних сімей, безпритульних та бездоглядних дітей. Статистичні дані Міністерства у справах сім'ї, дітей та молоді свідчать про те, що із 101 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування лише 7% – біологічні сироти, 93% – це діти, які, як правило, походять з родин, що знаходяться у кризі, батьки яких ведуть асоціальний спосіб життя. Це діти, які не бажаючи миритися з реальністю (конфлікти в родині, фізичне та сексуальне насильство, порушення житлових та майнових прав, утягування у кримінальну діяльність) йдуть з рідної домівки і змушені жити на вулиці, бродяжити та жебракувати. Зрозуміло, що, потрапивши „на вулицю”, самотужки діти не в змозі подолати негативні явища середовища і потребують системної допомоги та підтримки з боку держави і суспільства, захисту їх природних прав на життя, свободу і рівність, незалежність, право стати індивідуальністю, реалізувати свої задатки і творчі можливості, щоб бути готовими повноцінно розвиватися у нестабільному суспільстві.

Під час проведення I етапу Всеукраїнського рейду «Урок» в Луганській області в 2011 році виявлено 62 дитини, які не приступили до навчання. В ході проведених профілактичних заходів повернуто до навчання 38 дітей, невлаштованими залишились 24 дітей, що не приступили до занять. З них:

- 13 дітей перебувають у СІЗО;
- 1 дитина знаходяться в офіційному розшуку;
- 3 дітей не навчаються з релігійних переконань;
- 1 в декретній відпустці;
- 6 виїхали з батьками за межі області та України.

Робота щодо зниження рівня дитячої безпритульності у службі у справах дітей облдержадміністрації перебуває на постійному контролі (за офіційними даними Луганської обласної державної адміністрації).

В області на обліку служби у справах дітей стоїть 214 неповнолітніх, схильних до бродяження та жебракування. У притулках для дітей в минулому році 172 дитини даної категорії потрапляли двічі й більше разів до даної установи. Нерідко безконтрольність та бездоглядність за поведінкою дітей веде до зростання злочинності та правопорушень.

Кожен сьомий злочин був здійснений підлітками в стані алкогольного сп'яніння. При цьому відповідними структурами й органами внутрішніх справ не здійснюється належний контроль за продажем спиртних напоїв. При видачі ліцензій на відкриття торгових місць, майданчиків органи виконавчої влади не завжди враховують їх необхідність та доступність товарів, які заборонено продавати неповнолітнім.

Висновок. Безумовно, успішне вирішення питань, про які йде мова, може бути за наявності спільної взаємодії суспільства й державних органів влади, зокрема, служб у справах дітей, наявності та здійснення ефективної державної політики у напрямку забезпечення прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Саме тому соціально-правовий захист дітей, які стали заручниками перетворень та нової соціально-економічної реальності є найбільш гострою соціальною проблемою сьогодення української держави.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі теоретичних засад технології соціального супроводу випускників інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Список використаної літератури

- 1. Про** затвердження Порядку відбуття дітей із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, й соціального захисту дітей, до сімейних форм виховання [Текст] : Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти і науки України від 2 лютого 2007 р. № 302/80/49 // Офіційний Вісник України – 2007 – № 17 – с. 157-164.
- 2. Прийняли** у сім'ю // Вечерний город – №6 (66) – 24 лютого 2009. – Режим доступу: <http://www.loga.gov.ua/oda/about/depart/ssn/ssn/>
- 3. Постанова** КМ України від 24 вересня 2008 р. № 866 «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав

дитини» // Режим доступу: search.ligazakon.ua. **4. Методичні рекомендації щодо сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (у запитаннях та відповідях) / [Т. М. Бабак, С. Ю. Васильєва, Н. В. Кононенко, Ю. О. Кривошеєва, Н. Б. Яковенко]. – К. : Держсоцслужба, 2005 – 116 с.** **5. Чисельність дітей, усиновлених протягом року – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/oz_rik/oz_u/vsunovlennia_06_u.html** - Державна служба статистики України.

Лосєв В. П. Захист прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в роботі служби у справах дітей Луганської обласної державної адміністрації

У статті описано систему роботи з соціального захисту прав дітей-сиріт служби у справах дітей. Проаналізовано правову базу, яка регламентує діяльність служби у справах дітей й порядок надання соціальної допомоги та соціальних послуг клієнтам цієї служби – дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, а також розглянуті проблеми дітей-сиріт і їх рішення на місцевому рівні.

Ключові слова: служба у справах дітей, органи опіки та піклування, захист житлових та майнових прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, безпритульні діти.

Лосєв В. П. Защита прав детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в работе службы по делам детей Луганской областной государственной администрации

В статье описана система работы по социальной защите прав детей-сирот службы по делам детей. Проанализирована правовая база, которая регламентирует деятельность службы по делам детей и порядок предоставления социальной помощи и социальных услуг клиентам службы – детям-сиротам и детям, лишенным родительской опеки, а также рассмотрены проблемы детей-сирот и их решение на местном уровне.

Ключевые слова: служба по делам детей, органы опеки и попечительства, защита жилищных и имущественных прав детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, беспризорные дети.

Losev V. P. Protection of rights of orphans and children who have remained without parental care in-process service in matters of children of Lugansk regional state administration

In the article were described the system of work on social defense of rights for the children-orphans of service in matters of children. There were analyzed a legal base, which regulates activity of service in matters of children and order of grant to the social help and social services to the clients of service - of orphans and children who have remained without parental care and also

the problems of children-orphans and their decision are considered at local level.

Keywords: service in matters of children, organs of guardianship, defense of housings and property rights of orphans and children who have remained without parental care, homeless children.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 37. 013. 42 : 173.5 – 053. 67

Н. О. Островська

ОСНОВНІ СКЛАДОВІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ

Актуальність вивчення проблем батьківства молоді обумовлена тим, що дані статистики за останні десятиріччя свідчать про різку зміну демографічної ситуації в нашій країні: зниження відтворення населення за кількісним та якісними показниками, збільшення захворювань репродуктивної системи серед молоді, збільшення кількості штучного переривання вагітності та випадків відмов від новонароджених дітей та ін. Причинами подібних явищ є не тільки соціально-економічні умови, що склалися в нашій країні на сучасному етапі, а також і у різноманітних психологічних та соціально-педагогічних факторах, які перешкоджають формуванню та стимулюванню батьківської сфери сучасної молоді.

Проблемі усвідомленого батьківства сьогодні присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців психологічної та соціально-педагогічної сфери (В. Кравця, І. Зверевої, Г. Лактіонової, О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніної, О. Лещенко, Р. Овчарової, М. Єрміхіної, І. Кона, Г. Філіпової, А. Співаковської та ін.), однак формування усвідомленого батьківства молоді як соціально-педагогічної проблеми, залишається досить новою для нашого суспільства.

Саме тому, метою нашої статті є визначення та вивчення основних складових (напрямків) соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді.

Перш ніж перейти до визначення основних складових соціально-педагогічної діяльності щодо формування в молоді усвідомленого батьківства, ми вважаємо за доцільне уточнити такі поняття як „молодь” та „формування” та „формування усвідомленого батьківства молоді”.

Розкриваючи визначення терміну „молодь”, в Законі України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” знаходимо, що „молодь, – це громадяни України віком від 14 до 35 років”.

У словнику із соціальної педагогіки Л. Мардахаєва, „молодь” – це „...велика суспільна група, яка має специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями молодих людей, так і тим, що їх соціально-економічний та суспільно-політичний стан, їх духовний світ знаходяться у стані становлення, формування (це молоді люди у віці 16-30 років)” [7, с. 33]. На наш погляд, дане

визначення більш предметно відображає змістовну сутність терміну „молодь”, і може бути взято за теоретичну основу у нашому дослідженні.

Визначення сутності діяльності щодо формування у молоді усвідомленого батьківства потребує розгляду поняття „формування” (у нашому випадку „формування особистості”).

Термін „формування” у психолого-педагогічній літературі має таке трактування, це – стихійний або цілеспрямований вплив на особистість, який призводить до засвоєння нею соціального досвіду; формування особистості включає в себе виховання, але не зводиться до нього; процес становлення особистості під впливом об’єктивного впливу спадковості, навколишнього середовища, цілеспрямованого виховання та власної активності особистості [7, с. 9].

Формування усвідомленого батьківства молоді – це системна діяльність, що спрямована на вироблення та удосконалення у молоді когнітивної, емоційної та операційної складових батьківства, а також визначення особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов гармонійного розвитку та виховання дитини в сім’ї.

Аналізуючи науково-практичну літературу, яка присвячена висвітленню соціально-педагогічної діяльності щодо формування у молоді усвідомленого батьківства, можна констатувати, що комплексна соціально-педагогічна діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді в Україні на сьогодні майже відсутня. Формування усвідомленого батьківства молоді здійснюється частіше за все в рамках окремих її складових. Українські дослідники В. Кравець О. Кікінеджи, О. Кізь, які вивчали структуру формування усвідомленого батьківства у молоді, виділили такі складові даного процесу, як: демографічне виховання молоді (спрямоване на формування правильної репродуктивної установки), формування контрацептивної культури, підготовка до прокреативної діяльності (інтимні стосунки як засіб відтворення потомства, дітонародження), психолого-педагогічна підготовка майбутніх батьків (отримання знань, розвиток умінь, навичок з приводу виконання батьківської ролі) [3, с. 4]. На нашу думку, до даного переліку складових формування усвідомленого батьківства молоді слід додати ще такі складові, як: статеve виховання та підготовка молоді до сімейного життя.

Вважаємо за доцільне розглянути кожен зі складових формування усвідомленого батьківства молоді більш детально.

На думку І. Мезері *статеve виховання* – це довготривалий процес свідомого цілеспрямованого впливу на особистість з метою формування навичок статевої свідомості, статевої поведінки і засвоєння особистістю визначених стандартів, норм психосексуальної культури, що домінують у суспільстві на сучасному етапі його розвитку [4, с. 114].

Воно полягає у формуванні духовності, високих моральних якостей в юнаків і дівчат, норм поведінки, відповідальності за свої

вчинки, культури дружби, кохання, інтимних почуттів. Але до сфери статевого виховання входять не тільки лише такі специфічні стосунки між представниками чоловічого і жіночого роду, але й будь-які інші: у суспільному житті, праці, відпочинку та ін.

Яскравими представниками даного напрямку наукових досліджень є В. Кравець, І. Мезеря, С. Бадмаєва, І. Козубовська, М. Боришевський, І. Ковальчук та ін. В своїх роботах вони розкривають сутність, мету, завдання та зміст статевого виховання, аналізують сучасні моделі, шляхи формування навичок статевої свідомості, статевої поведінки, та засоби виховного впливу.

В Україні цілеспрямоване статеве виховання дітей та молоді здійснюється переважно загальноосвітніми закладами, їхньою метою є на основі знань про анатомію та фізіологію генеративної системи людини та її функцій сформувати в учнів вірне розуміння сутності моральних норм та установок в галузі взаємостосунків статей та потребу керуватися ними в усіх сферах діяльності. Шляхом статевого виховання у молоді закладаються основи майбутніх гармонійних шлюбних стосунків – важливого фактора повноцінної сім'ї, високої активності в соціальному плані та передумови формування усвідомленого батьківства у представників обох статей.

Наступною складовою формування усвідомленого батьківства є *демографічне виховання* молоді (В. Кравець, А. Антонов).

В. Кравець розглядає демографічне виховання як один із напрямів формування усвідомленого батьківства. Він зазначає, що „формування у юнаків та дівчат орієнтації на усвідомлену багатодітність має виступати, як своєрідне узгодження прокреативних (відтворення потомства) та репродуктивних (відтворення населення) потреб” [3, с. 25]. На думку вченого, демографічне виховання – це формування правильної репродуктивної установки, „...яке повинно починатися ще в дитинстві, поступово посилюючись емоційно і раціонально у відповідності зі зміною віку. Це виховання і почуття поваги до сім'ї взагалі, до матері, батька, братів, сестер тощо”.

У науці виділяється два відносно незалежних, але послідовно взаємопов'язаних напрямів у реалізації демографічного виховання молоді: *перший* – ознайомлення молоді з існуючою демографічною ситуацією та її численними наслідками; *другий* – формування і піднесення емоційно-особистісної цінності дітей як фундаменту духовної близькості подружжя і розвитку їх особистості [8, с. 16].

Змістовна частина демографічного виховання молоді складається з трьох компонентів: когнітивного (пізнавального), афективного (емоційного) та поведінкового (спонукального). Сутність репродуктивної установки виявляється у взаємодії всіх трьох компонентів. Когнітивний компонент відображає орієнтації та ту чи іншу кількість дітей, та інтервали між їх народженнями, установку на бажану стать дитини, на вагітність та її щасливе завершення. Емоційний компонент

репродуктивної установки складають позитивні та негативні почуття, пов'язані з народженням тієї чи іншої кількості дітей. Поведінковий компонент характеризує інтенсивність спонук до народження, силу або слабкість репродуктивної установки [8, с. 18].

Демографічне виховання в Україні здійснюється переважно загальноосвітніми, спеціальними та вищими навчальними закладами, а також представниками державних та громадських організацій, і підсумки демографічного виховання конкретизуються, перш за все в установці молоді відносно кількості дітей у своїй майбутній сім'ї. Тобто, якщо прагнення людини мати дитину є природнім, то прагнення мати кілька дітей – явище, швидше за все соціальне.

Не менше значення, на нашу думку, у формуванні усвідомленого батьківства молоді має *формування репродуктивного здоров'я* та підготовка молоді до *прокреативної діяльності* (В. Кравець, А. Антонов, Г. Беленька, М. Машовець та ін.).

Засадовим, стосовно формування усвідомленого батьківства, є репродуктивне здоров'я майбутніх батьків. За визначенням Всесвітньої організації здоров'я, репродуктивне здоров'я – це стан повного фізичного, розумового, і соціального благополуччя, а не просто відсутність хвороб репродуктивної системи або порушення її функцій, тобто репродуктивне здоров'я означає можливість задовільної та безпечної здатності до відтворення. Репродукція (лат. reproduction, лат. re – префікс, що означає повторення дії, producere – виготовляти, виробляти) – розмноження, відтворення клітин або осіб [2].

Виходячи з цього визначення, основним критерієм репродуктивного здоров'я повинно бути прийняття особистістю добровільного рішення про розмір сім'ї, яке ґрунтується на наданому їй праві визначати бажану для неї кількість дітей та проміжки між їх народженням. Реалізація такого рішення здійснюється шляхом формування репродуктивної установки та контролю над репродуктивною поведінкою.

С. Мещерякова характеризує „репродуктивну установку”, як готовність до певного результату репродуктивної поведінки, прийнятність для особистості народження тієї чи іншої кількості дітей, у тому числі синів та дочок [5 с. 132].

На думку А. Антонова, під репродуктивною поведінкою розуміється система дій та відносин, результатом якої є народження визначеної кількості дітей в сім'ї (у шлюбі чи поза шлюбом). Як будь-яка людська поведінка, репродуктивна поведінка є обмеженою визначеними рамками, які задають нижні та верхні межі її дії, а також межі втручання людини в природний цикл дітонародження. Ці межі задані, з одного боку, потенціалом народжуваності: максимально можлива кількість дітей, яку може народити жінка протягом всього свого життя в заданих умовах, до яких можуть бути віднесені демографічна структура, стан здоров'я, перш за все репродуктивного, рівень смертності та ін. З іншого

боку, ці межі задані системою соціального контролю, яка визначає, в якому конкретно ступені буде реалізований цей соціально-біологічний потенціал народжуваності, яка конкретно кількість дітей буде народжено конкретно жінкою [6, с. 173]. Контроль над репродуктивною поведінкою дозволяє молоді обирати не тільки кількість народжених дітей, а й час народження дитини з урахування віку батьків та соціально-економічних умов, регулювати інтервали між народженнями дітей, уникнути небажаної вагітності.

Отже, одним з аспектів формування усвідомленого батьківства молоді є озброєння її знаннями про планування сім'ї, про використання засобів контрацепції. Правильне, грамотне застосування контрацептивів – запорука збереження здоров'я жінки та чоловіка, запорука забезпечення нормального протікання наступних вагітностей, шлях до усвідомленого батьківства.

В. Кравець говорить про те, що молодь повинна, плануючи сім'ю та майбутнє батьківство, „...володіти певною інформацією про правильне зачаття дитини, протікання вагітності, пологи та породовий період, труднощі кожного з цих етапів прокреативної діяльності людини” [3]. Дослідник робить висновок про те, що для народження дитини молоді потрібно мати три необхідні умови: 1) дитина має бути бажаною; 2) дитина має народжуватися від коханої людини; 3) дитину можна мати лише тоді, коли сам твердо стоїш на ногах.

На сьогодні питанням підготовки молоді до прокреативної діяльності займаються переважно жіночі консультації та пологові будинки, і лише з особами жіночої статі, чоловіки, нажаль залишаються менш задіяними у процесі підготовки до зачаття та народження дитини, що негативно впливає на батьківсько-дитячі та сімейні стосунки.

Деякі автори вважають, що стійкість сімейних стосунків, у тому числі й батьківсько-дитячих стосунків, залежить від ступеню готовності до шлюбу та створення сім'ї. Саме наступною складовою формування усвідомленого батьківства молоді є *підготовка до сімейного життя* (З. Зайцева, В. Постовий, Н. Верещагіна, Н. Феоктистова, О. Ільяна С. Ковалев та ін.).

На думку Т. Поспілого та Т. Трапезнікова, готовність до шлюбу – це „...система соціально-психологічних установок особистості, яка визначає емоційно-позитивне ставлення до сімейного образу життя, цінностей шлюбу” [1, с. 40].

Вивчаючи питання підготовки молоді до подружнього життя як важливого напрямку гендерної соціалізації В. Кравець [3] визначив, що дошлюбна підготовка молоді має містити готовність до різних аспектів сімейного життя: соціально-економічну готовність (можливість молодих людей самостійно матеріально забезпечити себе і свою сім'ю); соціальну готовність (усвідомлення молоддю того, що вони беруть на себе відповідальність один за одного, за сім'ю, за дітей); моральну готовність (орієнтацію на шлюб); правову готовність (відомості про елементарні

норми сімейного законодавства); господарсько-економічну готовність (вміння будувати свій дім, вести домашнє господарство, правильно розподіляти обов'язки між членами сім'ї, планувати і дотримуватись сімейного бюджету), естетичну підготовку (рівень розуміння естетичних цінностей сім'ї, а також їх реалізація в повсякденному житті), психологічну готовність до створення сім'ї та виконання подружніх ролей.

У своїй статті „Соціальні служби для молоді та демографічне виховання” науковець зазначає, що „...молодь, котра готується до шлюбу, повинна знати насамперед про роль дітей в подружньому житті, про те, що діти позитивно впливають на сім'ю, на родинне життя: урізноманітнюють і збагачують міжособистісні зв'язки в сім'ї; розширюють сферу її інтересів і потреб; дають батькам емоційне вдоволення вже фактором своєї появи на світ, ...задовольняють почуття материнства і батьківства, дають можливість жінкам і чоловікам відчувати насолоду від переживання цих високих почуттів; ...підносять престиж сім'ї як мікроосередку суспільства” [8, с. 20].

Останньою складовою формування усвідомленого батьківства є *соціально-педагогічна просвіта молодих батьків*, тобто підготовка їх до виконання батьківських та материнських функцій, формування педагогічної культури (В. Поставий, Т. Алексеєнко, І. Трубавіна, Т. Кравченко, Д. Луцик, Д. Романовська та ін.)

Завданнями соціально-педагогічної просвіти молодих батьків (у тому числі майбутніх) на сучасному етапі, на думку І. Трубавіної, є: 1) допомога батькам у пошуку необхідної інформації з розвитку і виховання дитини, в орієнтації в цій інформації, розумінні потреб дитини, створенні умов, які б ці потреби задовольняли, навчанні практиці догляду за дітьми, ефективному використанні існуючих установ, які займаються здоров'ям, харчуванням і психосоціальним розвитком дитини; 2) формування впевненості батьків у своїх силах; покращання стосунків між чоловіком і дружиною, дитячої дисципліни; 3) допомога батькам у формуванні в дітей життєвих навичок [9, с. 11].

Зазначені завдання соціально-педагогічної просвіти батьків досягаються завдяки використанню різноманітних форм та методів просвітницької роботи, таких, як: лекції, семінари, диспути, практичні заняття, консультації, аналіз ситуацій, відеоматеріалів, брошури, буклети, методичні посібники, збірки інформаційних матеріалів, тренінги, тематичні ефіри на радіо, ТБ, та ін.

Результатом підготовки молоді до виконання батьківських та материнських функцій є готовність до виховання дитини, яка включає когнітивний, мотиваційний та емоційний компоненти. Дослідниця робить увагу на тому, що на стан готовності батьків та якість виконання ними виховної функції впливають також конкретні умови, в яких функціонує сім'я, і ті завдання, що стоять перед батьками як вихователями.

Отже, роблячи висновок можна сказати, що проблема формування усвідомленого батьківства молоді є багатоаспектною, має складний характер і об'єднує в собі цілий ряд відносно самостійних наукових напрямів, які в сукупності дають змогу скласти цілісну уяву про проблему формування усвідомленого батьківства молоді в Україні.

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що: по-перше, фундаментальних досліджень з проблеми формування усвідомленого батьківства молоді небагато, хоча є яскраво вираженою потреба у систематизації знань з даної наукової проблеми; по-друге, незважаючи на ґрунтовні дослідження вчених, залишаються недостатньо розробленими наступні питання: сутність та особливості формування усвідомленого батьківства молоді, формування готовності до усвідомленого виконання батьківської ролі молоддю, організація комплексної діяльності різних соціальних інституцій територіальної громади щодо формування усвідомленого батьківства молоді.

Список використаної літератури

- 1. Андреева Т. В.** Психология современной семьи : [монография] / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
- 2. Білинська М. М.** Перспективи державної політики України щодо охорони репродуктивного здоров'я / М. М. Білинська, С. Є. Мокреців. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_du/2010_2/files/DU210_42.pdf
- 3. Кравець В. П.** Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства. – К. : Видавн. Центр „Академія”, 2001. – 244 с.
- 4. Мезеря І. В.** Культура отношений полов и воспитание личности семьянина / І. В. Мезеря. – Луганск: Альма-матер, 2003. – 304 с.
- 5. Мещерякова С. Ю.** Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери / С. Ю. Мещерякова, Н. Н. Авдеева, Н. И. Ганошенко // Соросовские лауреаты : Философия. Психология. Социология. М., 1996.
- 6. Молодая семья : проблемы и перспективы социальной поддержки :** [монография] / Краснояр. Гос. ун-т, Юрид. Ин-т, соц.-правовой факультет ; [под общей редакцией Е. В. Жижко и С. Д. Чигановой]. – Красноярск : РУМЦ ЮО, 2005. – 300 с.
- 7. Словарь по социальной педагогике :** [учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений] / авт. сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 386 с.
- 8. Соціальна робота в Україні : теорія та практика :** [посібник для підвищення кваліфікації працівників центрів соціальних служб для молоді – Ч. 3] / За заг. ред. А. Я. Ходорчук. – К. : ДЦССМ, 2002. – 172 с.
- 9. Трубавіна І. М.** Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : [науково-методичні матеріали для працівників соціальних служб, учителів, соціальних педагогів, студентів педагогічних вузів] / І. М. Трубавіна. – Київ : УДЦССМ, 2000. – 88 с.

Островська Н. О. Основні складові соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді

У даній статті розглядаються основні складові (напрямки) соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді, а саме: демографічне виховання молоді, формування контрацептивної культури, підготовка до прокреативної діяльності, психолого-педагогічна підготовка майбутніх батьків, статеве виховання та підготовка молоді до сімейного життя.

Ключові слова: молодь, формування, формування усвідомленого батьківства молоді.

Островская Н. А. Основные составляющие социально-педагогической деятельности по формированию осознанного родительства молодежи.

В данной статье рассматриваются основные составляющие (направления) социально-педагогической деятельности по формированию осознанного родительства молодежи, а именно: демографическое воспитание молодежи, формирования контрацептивной культуры, подготовка к прокреативной деятельности, психолого-педагогическая подготовка будущих родителей, половое воспитание и подготовка молодежи к семейной жизни.

Ключевые слова: молодежь, формирование, формирование осознанного родительства молодежи.

Ostrovskaya N. A. The main components of the socio-pedagogical activity on formation of conscious youth's parenting

This article were discussed the major components (direction) of the socio-pedagogical activity on formation of conscious parenting youth, namely the education of the youth demographic, the formation of contraceptive culture, preparation for procreative activity, psycho-pedagogical training of parents, sex education and preparation of youth for family life.

Key words: youth, the formation, the formation of conscious youth's parenting.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК [37. 013. 42 : 364 – 787. 3] : 217

В. І. Степаненко

**СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФІЛАКТИКИ АСОЦІАЛЬНОГО
ВПЛИВУ РЕЛІГІЙНИХ КУЛЬТІВ НА ПІДЛІТКІВ У СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

За даними офіційної статистики в Україні з кожним роком збільшується мережа релігійних організацій. Зростання організаційної структури супроводжується масштабним залученням до релігійного життя громадян нашої держави. За показниками приналежності до релігійних віросповідань Україна є однією з найрелігійніших країн у Європі [4, с. 66].

На фоні зростання кількості релігійних організацій та віруючих, в Україні, як і в усьому світі, спостерігається зростання впливу різних небезпечних культів. Зафіксовано значну кількість актів вандалізму і вбивств тварин, а також кілька жертвопринесень людей з боку сатаністів. Варто не забувати відоме “Біле Братство”, чия діяльність спричинила масові безладдя (захоплення національного заповідника — Софії Київської) та масові акти суїциду. Спостерігаються випадки потрапляння людей після тривалого перебування у лавах асоціального культу до психіатричних лікарень. Окрім того, на території нашої держави діють такі неокульты, керівники і лідери котрих неодноразово притягувались до кримінальної відповідальності у різних країнах світу [4, с. 195]. Особливо сприятливим для психологічного керування, маніпулювання емоційно-вольовою сферою людини є підлітковий та юнацький вік [2, с. 324]. Особливостями особи злочинця, яка вчиняє злочин на ґрунті расової, національної чи релігійної ворожнечі, є те, що в більшості випадків: вона є неповнолітньою особою або молодою людиною (тобто віковий ценз потенційного злочинця становить 14-35 років) і належить (або ідентифікує себе такою) до різних молодіжних угруповань, що сповідують насилля, жорстокість, расизм, ксенофобію, антисемітизм, націоналістичну або неонацистську ідеологію [5, с. 14].

На практиці з усією гостротою постає проблема латентності злочинів у сфері віросповідання. Ця прихованість є найвагомішою передумовою повторності відповідних злочинів, а отже, зростання всієї злочинності у сфері релігійних відносин. Латентна злочинність, пов’язана з релігією та ідеологією, на сьогодні залишається поза соціальним контролем і тому є особливо небезпечною [8, с. 114–115].

Отже, проблема асоціального впливу релігійних культів є актуальною, комплексною і містить в собі юридичні, політичні, культурологічні, медико-психологічні, соціальні та інші аспекти.

На проблему асоціального впливу релігійних культів звертали увагу філософи, соціологи, релігіознавці, працівники правоохоронних

органів, психологи, соціальні педагоги та ін. Найбільш вагомими для нас стали праці вчених, які присвячені проблемі саме профілактики зазначеного вище явища.

Профілактиці залучення школярів в асоціальні релігійні культури приділяли увагу такі російські вчені, як І. Галіцкая, І. Метлик, І. Олейник, В. Соснін та ін.

Проблеми психолого-педагогічної профілактики культового впливу в національній системі освіти, психологічного маніпулювання і контролю свідомості розкривалися В. Петуховим, О. Мерзляковою та ін.

В. Петрик, Є. Ліхтенштейн, С. Сьомін та ін. розкривають світову, а також вітчизняну практику з попередження і припинення протиправних виявів, якими супроводжується діяльність певної частини новітніх релігійних культів.

Теоретичні основи соціально-педагогічної роботи з подолання виявів асоціальності релігійного впливу розглянуті у працях Л. Коваль, І. Зверєвої, С. Хлебик та ін.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій, у яких розглядається дана проблема, дає підстави стверджувати, що сьогодні у вітчизняній соціально-педагогічній науці бракує фундаментальних праць з проблеми профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі. Це зумовило вибір теми і мети дослідження, яка полягає у розкритті сутності та змісту профілактичної роботи з попередження асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі.

Для попередження асоціального впливу релігійних культів на підлітків доцільним є використання системного підходу до профілактики даного явища, що передбачає: здійснення комплексних заходів, використання технологій, форм та методів, спрямованих на превентивну освіту, непрямий профілактичний вплив, прямий профілактичний вплив, корекцію дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів; ефективну взаємодію суб'єктів соціально-педагогічної профілактики асоціального впливу релігійних культів, які мають надавати комплексну допомогу в попередженні та подоланні дезадаптації підлітків, обумовленої цим впливом; врахування індивідуальних та вікових особливостей підлітків, які детермінують своєрідність використання соціально-педагогічних технологій, форм і методів з окресленої проблеми.

Цілеспрямований педагогічний вплив на соціальне становлення і розвиток молоді здійснюється безпосередньо за допомогою існуючої системи соціальних інститутів, функціональне призначення яких полягає у постановці і реалізації як стратегічних державних цілей, так і ситуативних завдань, що виникають в умовах повсякденного життя.

Одним із провідних соціальних інститутів є загальноосвітня школа, яка є базовим соціальним осередком, призначення якого полягає у створенні умов для послідовного, науково-обґрунтованого досягнення

молоддю основ життєдіяльності – організації життя на засадах історично складених ціннісних орієнтацій національної культури, форм і способів діяльності, спілкування і поведінки. Школа розглядається як відкрита соціально-педагогічна система, яка забезпечує взаємодію із соціумом. На базі такої взаємодії школи із середовищем створюється певний територіальний виховний простір, який сприяє виведенню виховної системи за межі навчального закладу, включенню її в педагогічне освоєння найближчого оточення й перетворенню його у чинник виховання дітей [2].

Отже, при організації профілактичної роботи з попередження асоціального впливу релігійних культів у соціально-педагогічному середовищі, доцільним буде під соціально-педагогічним середовищем розуміти загальноосвітню школу, оскільки вона є єдиним соціальним інститутом, який, згідно законодавства України, відвідують усі підлітки.

Профілактична робота з дітьми, насамперед, припускає науково-обґрунтовані та своєчасно здійснені дії, спрямовані на: запобігання можливих фізичних, психологічних чи соціокультурних колізій в окремих дітей і дітей груп ризику; збереження, підтримку й захист нормального рівня життя і здоров'я дітей; сприяння дітям у розкритті їхніх внутрішніх потенціалів [7].

Метою профілактики асоціального впливу у соціально-педагогічному середовищі, на наш погляд, повинно стати попередження та подолання соціальної дезадаптації підлітків, обумовленої цим впливом.

Зміст профілактичної роботи полягає у створенні соціально-виховного середовища, діяльність якого спрямована на здійснення комплексних заходів первинної, вторинної і третинної соціально-педагогічної профілактики.

Первинна профілактика – це діяльність, спрямована на попередження асоціального впливу релігійних культів та проблем, пов'язаних із ним, в середовищі підлітків. Вона носить переважно інформаційний характер.

Вторинна профілактика передбачає діяльність, спрямовану на попередження загострення проблеми асоціального впливу релігійного культу та його наслідків серед підлітків, які вже зазнали цього негативного впливу (наприклад, серед таких, у яких проявляються пропуски уроків, байдужість до навчання, фізична ослабленість, заляканість, залишення домівок тощо). Вона передбачає в основному діагностування та виявлення рівня дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів. На цьому етапі можна виділити такий перелік заходів:

- вивчення особових справ учнів, включаючи довідку про стан здоров'я;
- знайомство з сім'єю, вивчення її соціально-психологічного клімату;

- бесіди з вчителями-предметниками;
- спостереження за поведінкою підлітка на уроці та у позанавчальній діяльності за такими параметрами: успішність, відношення до навчання, до праці, до товаришів, до себе, до близьких, батьків, участь у суспільному житті класу, школи, навички культури поведінки;
- організація безпосереднього спілкування з такими підлітками;
- спостереження за індивідом «групи ризику» у педагогічно-значущих ситуаціях тощо.

Третинна профілактика спрямована на попередження рецидивів проблеми асоціального впливу релігійних культів на підлітків, які постраждали від нього і проходять реабілітацію. Вона являє собою систему заходів, спрямованих на корекцію поведінки учня, його переорієнтацію та реабілітацію і здійснюється на основі результатів організаційно-аналітичних заходів вторинної профілактики. Завданнями третинної профілактики є:

- на основі встановлених «груп ризику» здійснювати індивідуальний виховний профілактичний вплив на особистість учня шляхом використання доцільного та професійно виваженого арсеналу відповідних педагогічних засобів;
- створення сприятливих для корекції дезадаптивної поведінки учнів умов у соціально-педагогічному середовищі, психологічного клімату, позитивно психологічного самопочуття тощо.

Також виділяють загальну, спеціальну та індивідуальну профілактику.

Загалом, соціальна профілактика усіх негативних явищ може здійснюватись на рівні всього суспільства, окремого регіону, макросередовища (макрорівень, загальна профілактика), окремої соціальної групи, установи, організації, мікросередовища (макрорівень, спеціальна профілактика), окремого індивіда (індивідуальний рівень, індивідуальна профілактика). Профілактична робота на макрорівні реалізовується у вигляді комплексних профілактичних програм, кампаній у засобах масової інформації, масових заходів, координованої діяльності мережі установ та організацій. На мікрорівні профілактика здійснюється у вигляді спеціальних програм, заходів і окремих дій в межах установ, організацій та за місцем проживання. Індивідуальний рівень профілактики — робота, що проводиться спеціалістами та волонтерами з окремими особами [5].

Отже, основним змістом соціально-профілактичної роботи є [1]:

- соціальна профілактика;
- соціально-психологічна допомога;
- соціальна адаптація і реабілітація.

Слід наголосити, що домінантою у профілактичній роботі з підлітками та молоддю має стати формування в останніх навичок соціальної компетентності, що є базисом для адаптивної та позитивної

поведінки, які дозволяють людині адекватно виконувати норми і правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя. Тому в процесі профілактичної роботи можна рекомендувати робити акцент на формуванні таких життєвих навичок, як: емоційно-вольових (самоконтролю, гартування волі); інтелектуальних (самоусвідомлення та самооцінки, аналізу проблем і прийняття відповідальних рішень, критичного і творчого мислення, усвідомлення життєвих цінностей); соціальних (упевненої та гідної поведінки, ефективного спілкування, протистояння негативному впливу оточення, розв'язання конфліктів).

Під час проведення занять з підлітками та молодими людьми дуже важливо враховувати їх особистий життєвий досвід. Це сукупність знань, умінь, переконань та переживань особистості щодо тих чи інших життєвих ситуацій, явищ зовнішнього чи внутрішнього світу, які практично освоєні особистістю та можуть бути відтворені нею за відповідних умов та обставин [5].

Особливого значення завдання щодо нейтралізації асоціального релігійного впливу набувають у роботі з сім'єю. Релігійний вплив у сімейному вихованні ґрунтується на довірі до дорослих, наслідуванні їм. Тому соціальний педагог (соціальний працівник) має бути делікатним, тактовним, обізнаним з віковими психологічними особливостями учасників діалогу та психології сімейного спілкування. Успіх роботи залежить від майстерності педагога, вмілого поєднання індивідуальних і колективних форм [1, с. 327].

Отже, зміст профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі, під яким ми розуміємо школу як відкриту соціально-педагогічну систему, полягає у здійсненні комплексних заходів первинної, вторинної і третинної профілактики, які передбачають просвітницьку роботу, діагностування підлітків, корекцію поведінки учня, його переорієнтацію, реабілітацію тощо. Це обумовлює сутність профілактичної роботи даного напрямку, яка полягає у виявленні, усуненні або нейтралізації соціальних і психологічних чинників, що призводять до появи та загострення проблеми, створенні умов для повноцінного розвитку і життєдіяльності підлітків та задоволення ними своїх потреб у такий спосіб, що не призводить до негативних наслідків.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що дослідження з профілактики асоціального впливу культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі потребують подальших розвідок у даному напрямі, зокрема вивчення соціально-психологічних особливостей підлітків, схильних до потрапляння під асоціальний вплив релігійних культів, діагностування рівня їх соціальної дезадаптації, обумовленої цим впливом, які дадуть можливість побудови ефективної системи профілактики асоціального впливу релігійних культів у

соціально-педагогічному середовищі, що і стане предметом подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Капська А. Й. Соціальна робота: Навч. посібник. – К., 2005. **2. Коваль Л. Г.,** Зверєва І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посібник. – К., 1997. – 392 с. **3. Парашевін М.** Релігія та релігійність в Україні / за ред. С. Макеєва. Попереднє слово О. Івашенко. К., 2009. – 68 с. **4. Петрик В. М.,** Ліхтенштейн Є. В., Сьомін С. В. та ін. Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичній сфері України: Монографія (Навч. посібник). За заг. ред. проф. З. І. Тимошенко. – К., 2002. – 331 с. **5. Антонян Ю.М.** Личность преступника / Ю.М. Антонян, В.Н. Кудрявцев, В.Е. Эминов. - СПб. : Юридический центр Пресс, 2004. - 366 с. **6. Профілактика ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки серед вихованців притулків для неповнолітніх:** збірка інформаційних, методичних, ілюстративних матеріалів для спеціалістів / За заг. ред. Т.В. Журавель, Т.Л. Лях; Авт.упор.: Безпалько О.В., Виноградова О.А., Журавель Т.В., Лозован О.М., Лютий В.П., Лях Т.Л. - К., 2004. — 103 с. **7. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів:** Науково-навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / Харченко С. Я., Крагінов М. С., Ваховський Л. Ц., Песоцька О. П., Караман О. Л. – Луганськ, 2003. – 198 с. **8. Старков О.В.** Криминологія / О.В. Старков, Л.Д. Башкатов. – СПб. : Юридический центр Пресса, 2004. – 386 с.

Степаненко В. І. Сутність і зміст профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі

В статті розглядаються сутність і зміст профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі, під яким розуміється загальноосвітня школа, обґрунтовується необхідність використання системного підходу в організації профілактичної роботи за даним напрямом.

Ключові слова: асоціальний вплив, релігійний культ, підліток, дезадаптація, профілактика, соціально-педагогічне середовище, школа.

Степаненко В. И. Сущность и содержание профилактики асоциального влияния религиозных культов на подростков в социально-педагогической среде

В статье рассматриваются сущность и содержание профилактики асоциального влияния религиозных культов на подростков в социально-педагогической среде, под которой понимается общеобразовательная школа, обосновывается необходимость использования системного

подхода в организации профилактической работы по данному направлению.

Ключевые слова: асоціальне впливання, релігійний культ, підліток, дезадаптація, профілактика, соціально-педагогічна середина, школа.

Stepanenko V. I. The essence and content of prevention of asocial influence of religious cults on teenagers in the socio-pedagogical environment

The article deals the essence and content of prevention of asocial influence of religious cults on teenagers in the socio-pedagogical environment, which is understood as school, substantiates the need for a systematic approach to the organization of preventive work in this area.

Key words: asocial influence, religious cult, teenager, disadaptation, prevention, socio-pedagogical environment, school.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК: 364-78:314.151.3-054.7-053.2

В. М. Пігіда

ФОРМИ Й МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ТА НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стрімкий розвиток явища зовнішньої трудової міграції громадян України в останні десятиліття призвів до виникнення відносно нової категорії осіб, що потребують професійної соціально-педагогічної підтримки, – дітей заробітчан. До вказаної категорії належать неповнолітні особи, обоє або один з батьків яких на тимчасовий термін виїхали займатися оплачуваною діяльністю до іноземної країни. Під час відсутності батьків за ними найчастіше наглядають родичі, сусіди, знайомі чи друзі родини. Але фактично вони залишаються без належної уваги дорослих (і, в першу чергу, без батьківської уваги), і, як наслідок, постійно стикаються із великою кількістю різних проблем, вирішити які самостійно не можуть.

Результати проведеної нами діагностики показали, що психологічний стан більшості дітей заробітчан є нестійким. Про це свідчить низький рівень їхньої стресостійкості та схильність до дезадаптації у стресових ситуаціях, високий рівень тривожності, надмірна агресивність, невпевненість у собі та власних силах.

Існують проблеми і в системі ціннісних орієнтацій цих дітей: значна частина з них надають перевагу матеріальним цінностям, не завжди дотримуючись при цьому моральних норм та принципів етичної поведінки, нехтуючи інтересами інших людей заради власних, недооцінюючи важливість сім'ї й родичів, не ставлячи перед собою вагомих життєвих цілей і не прагнучи до самовдосконалення та саморозвитку.

Більш того, поведінка дітей, батьки яких працюють за кордоном, далеко не завжди відповідає нормам, прийнятим у суспільстві. Такі діти часто є схильними до різних проявів девіацій (порушення дисципліни, тютюнопаління, вживання алкоголю, а іноді навіть і наркотичних речовин тощо), адже, залишившись без нагляду батьків, вони особливо піддаються впливу різних чинників ризику. У дітей трудових мігрантів можуть виникати проблеми із спілкуванням, проявляється конфліктність у стосунках з оточуючими, формується безвідповідальне, байдуже ставлення до навчання.

Все це свідчить про те, що процес соціалізації дітей трудових мігрантів на сьогоднішній день не є успішним, адже не отримуючи належного батьківського виховання й догляду, вони стають дезадаптованими, не пристосованими до життя у суспільстві, залишаються наодинці зі своїми проблемами і не мають до кого звернутися за допомогою. Тому надзвичайно важливим є надання їм професійної соціально-педагогічної підтримки з боку спеціалістів соціальних служб та працівників загальноосвітніх навчальних закладів, які вони відвідують.

Вивчення наукової літератури показало, що визначенню специфіки проблем дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон, присвячені дослідження Ю. Галустян, Т. Дорошок, Т. Кірик, К. Левченко, І. Трубавіної, І. Шваб. Питання соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів та особливості їх виховання розглянуті у працях В. Андрєєнкової, Т. Веретено, Н. Гевчук, М. Євсюкової, І. Зверєвої, С. Золотухіної, Л. Ковальчук.

Однак ґрунтовних досліджень, які у повній мірі розкривали б сутність і зміст форм та методів соціально-педагогічної підтримки таких дітей, до сьогодні не існує.

Отже, метою цієї статті є аналіз існуючих форм та методів соціально-педагогічної підтримки і пошук серед них найбільш ефективних, використання яких було б доцільним у роботі з дітьми трудових мігрантів.

Під час їх вибору перевагу краще надавати таким, які зможуть найбільше вплинути на свідомість і поведінку дітей заробітчан, будуть цікавими й доступними для них, сприятимуть творчому пошуку та розвитку мислення, даватимуть можливість не лише отримувати знання, а й застосовувати їх на практиці, під час використання яких можливим буде врахування специфіки проблем та потреб саме цієї категорії дітей.

Розглянемо окремо індивідуальні та групові форми й методи, за допомогою яких, на нашу думку, можна підвищити ефективність здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан.

Серед **індивідуальних** слід відзначити важливість традиційних **бесід та консультувань**.

Бесіда представляє собою “метод виховання та отримання інформації про особистість за допомогою безпосереднього словесного спілкування. Бесіда – діалогічна взаємодія, яка припускає реалізацію інформативної (передача і прийом інформації), регулятивно-комунікативної (вплив на поведінку учасників спілкування), афективно-комунікативної (вираження та передача емоцій і переживань) функцій” [1, с. 135].

Бесіди з дітьми трудових мігрантів можуть охоплювати широкий спектр тем, які стосуються їхніх проблем, потреб, інтересів, думок та є актуальними для успішного вирішення завдань соціально-педагогічної підтримки. Зокрема, вони повинні стосуватися взаємовідносин у сім’ї, стосунків з друзями та однолітками, успішності навчання та організації змістовного дозвілля, поведінки дитини, торкатися морально-етичних тем, сприяти формуванню системи ціннісних орієнтацій та життєвих пріоритетів тощо. Вибір такої тематики бесід не є випадковим, він зумовлений результатами проведеної нами діагностики і спрямований на ефективне вирішення проблем дітей заробітчан та їх успішний розвиток і соціалізацію.

Наступний метод – **індивідуальне консультування** – передбачає взаємодію між консультантом на консультованим, під час якої спеціаліст використовує свої знання для допомоги останньому в осмисленні його ситуації, розв’язанні поточних проблем, налагодженні діяльності на перспективу [2, с. 149]. Консультування зазвичай спрямоване на надання допомоги людині (дитині) у кращому розумінні себе, усвідомленні своїх справжніх проблем, у саморегуляції, подоланні конфліктів, розв’язанні складних життєвих ситуацій. Іншими словами, це допомога в гармонізації себе, свого оточення та способу життя.

Слід зазначити, що діти трудових мігрантів можуть потребувати консультативної допомоги різного характеру: психологічної (подолання психологічних проблем, нормалізація внутрішнього стану, боротьба зі стресами, формування адекватної самооцінки, впевненості в собі та ін.), соціально-педагогічної (підвищення мотивації до навчання, організація вільного часу, подолання проблем у спілкуванні із соціальним оточенням та ін.), інформаційної (надання необхідної інформації, просвітницька діяльність з питань, що цікавлять дитину та ін.), правової (інформування дитини про її права та обов’язки, а також права й обов’язки батьків, що знаходяться за кордоном, родичів чи інших людей, що тимчасово наглядають за дитиною, підвищення правової грамотності дитини та ін.) тощо. Інформація, отримана під час консультування, допоможе дітям трудових мігрантів орієнтуватися у різних життєво

важливих питаннях, правильно будувати свою поведінку у той час, коли вони не мають змоги отримати пораду й підтримку батьків через їх перебування на заробітках в іншій країні та обмеженість спілкування й виховного впливу.

Під час проведення бесід та індивідуальних консультувань з дітьми трудових мігрантів фахівці можуть вдаватися до застосування таких педагогічних методів, як: **переконування** (метод виховання, що передбачає умисний цілеспрямований вплив на свідомість, волю і почуття вихованців з метою формування в них стійких переконань, певних норм поведінки) [3, с. 227]; **навіювання** (метод виховання, метою якого є вплив на особистість на основі некритичного сприймання інформації, незалежно від її думок і волі) [4, с. 74]; **пояснення** (метод виховання, що передбачає розкриття сутності норм і правил поведінки з метою регулювання наступної діяльності) [3, с. 227]; **наведення прикладів** (метод виховання, який передбачає організацію взірця для наслідування з метою оптимізації процесу соціального успадкування) [3, с. 230] та ін.

Щодо **групових** форм та методів, вважаємо за потрібне звернути увагу на **соціально-психологічний** і **соціально-педагогічний тренінг, ігри**, залучення дітей трудових мігрантів до **творчої діяльності**, використання **засобів мистецтва** у роботі з ними.

Тренінг (від англ. training – тренування, навчання, виховання, підготовка) – це вид групової роботи, яка ґрунтується на використанні активних методів формування нових навичок, самопізнання і саморозвитку [2, с. 229]. Тренінг представляє собою запланований навчальний процес, призначений для надання знань, вдосконалення наявних навичок і одержання нових на основі власного досвіду та знань з метою зміни поведінки. Різновидами тренінгових занять є соціально-психологічний та соціально-педагогічний тренінг.

Соціально-психологічний тренінг спрямований передусім на розвиток особистості, сприяння у подоланні психологічних проблем, формування ефективних комунікативних умінь, засвоєння навичок ділового і неформального спілкування, формування впевненості в собі та зниження тривожності, стійку мотивацію до саморозвитку [5]. Саме такої допомоги на сьогоднішній день потребують діти заробітчан. Отже, соціально-психологічний тренінг може стати незамінним у роботі з ними, адже він несе в собі значний потенціал щодо позитивних змін психологічного стану дитини, подолання психологічних проблем, налагодження ефективної взаємодії з оточуючими, сприяння особистісному росту, що є необхідним для багатьох дітей заробітчан.

Тематика соціально-психологічних тренінгів може бути наступною: “Шляхи подолання стресових ситуацій і формування стресостійкості особистості”, “Зменшення проявів дитячої тривожності”, “Подолання агресивності”, “Самооцінка та самоконтроль особистості”, “Формування впевненості в собі”, “Ієрархія життєвих цінностей

людини”, “Ідеальна сім’я та сімейні взаємовідносини”, “Як досягти успіху в житті”.

Програма цих тренінгів повинна будуватися зважаючи на те, що діти трудових мігрантів довгий час не мають можливості отримувати поради від батьків, а самі вони часто не в змозі адекватно оцінити ситуацію і прийняти правильне рішення, не в змозі захистити себе від негативних впливів оточення, тому допомога спеціалістів є чи не єдиним способом змінити їхнє становище на краще.

Соціально-педагогічний тренінг передбачає сплановану послідовність дій, націлених на формування позитивного мислення та поведінки, профілактику негативних явищ та конфліктних ситуацій, корекцію стосунків із мікросередовищем, просвітництво з різних важливих питань і проблем, допомогу у самовизначенні та самовдосконаленні [6]. Роль соціально-педагогічного тренінгу в соціально-педагогічній підтримці дітей трудових мігрантів теж може бути достатньо значною, хоча б через необхідність позитивного виховного впливу на їх діяльність та поведінку, профілактики проявів девіацій, формування навичок безконфліктної поведінки.

Щодо тематики таких тренінгових занять, вони охоплюють наступні питання: “Профілактика адиктивної поведінки”, “Профілактика правопорушень”, “Профілактика ВІЛ/СНІДу та ЗПСШ”, “Здоров’я та здоровий спосіб життя”, “Знаємо та захищаємо свої права”, “Розвиток комунікативних умінь і навичок”, “Шляхи попередження й подолання конфліктних ситуацій”, “Професійна орієнтація старшокласників”.

Вибір цих тем здійснювався з урахуванням існуючих проблем та потреб дітей трудових мігрантів. Дотримання суспільних норм і правил поведінки, профілактика шкідливих звичок, збереження фізичного та психічного здоров’я дітей, допомога у налагодженні взаємовідносин із оточуючими й формування навичок безконфліктної поведінки, вибір життєвого шляху – усі ці завдання зазвичай вирішуються в першу чергу за підтримки батьків, що у ситуації з дітьми трудових мігрантів є практично неможливим. Тому доцільним у такому випадку є залучення спеціалістів, які зможуть зорієнтувати їх у життєвому просторі, дати пораду, відповісти на запитання, підтримати у складний момент. І хоча соціальні педагоги (як і будь-які інші працівники школи чи соціальних служб) не можуть замінити дітям заробітчанин батьків, їхня роль у виховному процесі є досить значною.

Як елемент тренінгу або в якості самостійного методу може застосовуватися *гра* – вид непродуктивної діяльності з діями, обмеженими правилами, спрямованими на створення, розвиток і підтримку процесу в заданих рамках. Основне завдання гри – викликати в учасників певні переживання й емоції, створити ситуації, в яких вони зможуть придбати новий досвід через безпосередню практичну участь. Гра є формою самовираження дитини, спрямованою на задоволення

потреб у розвазі, отриманні насолоди, знятті напруги, а також на розвиток певних умінь та навичок [7].

Існує велика кількість різновидів ігрової діяльності (творчі ігри: сюжетно-рольові, конструкторські, драматизації з вільним розвитком сюжету, ігри-жарти; ігри за визначеними правилами: рухливі, спортивно-змагальні, настільні та ін.). Зокрема, з метою вирішення навчально-виховних завдань здебільшого організовуються творчі педагогічні ігри. Головною умовою успішного їх застосування є активне залучення дітей не лише до самої гри, а й до процесу її створення [1, с. 154].

Гра є ефективним методом роботи з будь-якою категорією дітей, у тому числі і з дітьми трудових мігрантів, які, залишившись без нагляду батьків, потребують особливої уваги з боку школи та соціальних служб. За допомогою гри можна вплинути на внутрішній світ, установки та ціннісні орієнтації дітей заробітчани, створити й “розіграти” проблемні ситуації, пошук виходу з яких міг би стати корисним у їхньому реальному житті.

Доцільно використовували рольові ігри з різними повчальними сюжетами, особливу увагу звертаючи на сімейну ситуацію кожної дитини, відносини з однолітками, вчителями, виховуючи в них позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, формуючи такі якості, як милосердя, доброзичливість, готовність надати допомогу оточуючим тощо.

Залучення дітей трудових мігрантів *до творчої діяльності* у певній мірі вирішує питання організації їх змістовного дозвілля та здійснює значний вплив на розвиток особистості, виступаючи при цьому ефективним методом естетичного та морально-духовного виховання. У цей же час *засоби мистецтва* можуть нести в собі значний діагностичний, терапевтичний та корекційний потенціал і використовуватися з метою покращення психологічного стану дитини, профілактики негативних проявів у її поведінці, створення умов для самовираження та самовдосконалення, формування таких якостей як терпіння, відповідальність, вимогливість до себе тощо. Групові заняття творчою діяльністю (наприклад, у класі, гуртках, творчих колективах) також сприяють формуванню навичок спілкування між дітьми, налагодженню взаємовідносин у колективі. Такий “метод впливу на психоемоційний і фізичний стан людини за допомогою різних видів художнього та ужиткового мистецтва (малювання, живопис, заняття музикою та хореографією, театральне мистецтво, ліплення, різьба, випалювання тощо)” називається *арттерапією* [4, с. 76].

На думку А. Копитіна, поєднання різних форм терапії творчістю дозволяє:

- найбільшою мірою мобілізувати творчий потенціал людини і знайти способи, що найбільшою мірою відповідають її емоційному стану, потребам у самовираженні і можливостям;

- надати людині можливість виражати свої переживання через створення нею художніх образів;
- активізувати і зробити більш різнобічним емоційне спілкування людини;
- створити умови для міжособистісної комунікації, зміцнення особистісних границь і розвитку механізмів активної емоційної саморегуляції [8].

Отже, змістовне проведення дозвілля дітей заробітчан можна організувати, запропонувавши їм участь у творчій діяльності шкільних гуртків, секцій, творчих колективів та об'єднань за інтересами. Таким чином, вирішується одночасно два важливих виховних завдання: з одного боку, діти зайняті цікавими справами, що зменшує можливість втягування їх у цей час у ризиковані ситуації та формування девіантної поведінки, з іншого боку – це сприяє розвитку їхніх здібностей і талантів, підвищує інтерес до суспільно-корисної діяльності, дає мотивацію до саморозвитку та самовдосконалення.

Необхідно залучати дітей трудових мігрантів і до різних *превентивно-профілактичних* та *культурно-дозвілєвих заходів*, які проводяться у навчальних закладах. Залучення до святкових концертних програм, різноманітних конкурсів, вікторин, змагань, ігор, виступів агітаційних бригад, виставок творчих робіт, походів та екскурсій, зустрічей із цікавими людьми та інших подібних заходів дає змогу включити їх до творчого процесу, сприяти налагодженню нормальних взаємовідносин з однолітками, забезпечити змістовне проведення дозвілля.

Торкнутися проблем дітей трудових мігрантів можна також у ході *виховних годин* та *бесід*, що готуються класними керівниками. Зокрема, під час їх проведення слід розкрити наступні теми: “Роль сім’ї у житті людини”, “Що таке справжня дружба”, “Взаємовідносини статей та гендерна рівність”, “Яку роль у нашому житті відіграють гроші”, “Як досягти успіху”, “Чому необхідно дотримуватися норм і правил, прийнятих у суспільстві”, “Для чого необхідна освіта”, “Як обрати професію”, “Якою має бути справжня ЛЮДИНА”, “Життєві цінності людини” та ін. Обговорення може відбуватися як індивідуально з конкретними дітьми заробітчан, так і за присутності усіх учнів класу, адже важливо не просто викласти певну інформацію, а й дати їм можливість почути думки інших дітей щодо кожної піднятої проблеми. Крім того, це сприяє покращенню взаємовідносин у дитячому колективі, налагодженню тіснішого контакту між дітьми заробітчан та їхніми однолітками.

Таким чином, застосовуючи у роботі з дітьми трудових мігрантів зазначені вище форми й методи соціально-педагогічної підтримки, можна вирішити цілий ряд проблем, з якими вони стикаються, покращити їхній психологічний стан, сформувати адекватну систему ціннісних орієнтацій, змінити девіантну поведінку на соціально

схвалювану, створити сприятливі умови для нормального розвитку й соціалізації.

Список використаної літератури

- 1. Волкова Н. П.** Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
- 2. Теорії і методи соціальної роботи : Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – К. : Академвидав, 2005. – 328 с.**
- 3. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л.** Педагогіка : Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
- 4. Соціальна робота в Україні : Навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. Світ, 2003. – 233 с.**
- 5. Єгорова Г.** Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних навичок / Г. Єгорова. Електронний ресурс [режим доступу]: <http://osvita.ua/school/teacher/1174>.
- 6. Михеева Ю. В., Петрова Л. А.** Соціально-педагогічний тренінг / Ю. В. Михеева, Л. А. Петрова. Електронний ресурс [режим доступу]: <http://conf-a.narod.ru/S10D3.htm>
- 7. Большой словарь по социологии.** Электронный ресурс [режим доступа]: <http://voluntary.ru/dictionary/662/word/%C8%C3%D0%C0>
- 8. Андреева Г. М.** Взаимодействие в педагогическом процессе / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 345 с.

Пігіда В. М. Форми й методи соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів у системі взаємодії соціальних служб та навчальних закладів

У статті здійснено аналіз існуючих форм та методів соціально-педагогічної підтримки, визначено найбільш ефективні серед них, використання яких є доцільним у роботі з дітьми трудових мігрантів. Розкрито сутність таких форм та методів, як: бесіда, індивідуальне консультування, соціально-психологічний та соціально-педагогічний тренінг, гра, арттерапія; визначено специфіку їх застосування у соціально-педагогічній діяльності з дітьми, батьки яких працюють за кордоном, спеціалістами соціальних служб та працівниками навчальних закладів, які вони відвідують.

Ключові слова: діти трудових мігрантів, соціально-педагогічна підтримка, бесіда, консультування, соціально-психологічний тренінг, соціально-педагогічний тренінг, гра, арттерапія.

Пигида В. Н. Формы и методы социально-педагогической поддержки детей трудовых мигрантов в системе взаимодействия социальных служб и учебных заведений

В статье анализируются существующие формы и методы социально-педагогической поддержки, определены наиболее эффективные из них, использование которых целесообразно в работе с

детьми трудовых мигрантов. Раскрыта сущность таких форм и методов, как: беседа, индивидуальное консультирование, социально-психологический и социально-педагогический тренинг, игра, арттерапия; определена специфика их применения в социально-педагогической деятельности с детьми, родители которых работают за рубежом, специалистами социальных служб и работниками учебных заведений, которые они посещают.

Ключевые слова: дети трудовых мигрантов, социально-педагогическая поддержка, беседа, консультирование, социально-психологический тренинг, социально-педагогический тренинг, игра, арттерапия.

Pigida V. N. Forms and methods of social-educational support of labour migrants' children in the system of social services and educational institutions' interaction

The article analyzes existing forms and methods of social-educational support identifying the most effective among those the use of which is appropriate in work with labour migrants' children. It discloses the essence of such forms and methods as discussion, individual counseling, social-psychological and social-educational training, play, art therapy, defines the peculiarities of their use by the social service workers and the workers of schools, which the labour migrants' children attend, in social-educational activities with them.

Keywords: labour migrants' children, social-pedagogical support, conversation, counseling, social-psychological training, social-educational training, playing, art therapy.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.013.42

Е. Г. Ємцева

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

Сучасні соціально-економічні, політичні та культурні процеси перетворення соціуму вимагають пошуку нових підходів щодо вирішення проблеми трудової соціалізації учнівської молоді. Зазначена проблема є однією з найбільш актуальних, оскільки процес соціалізації відбувається в ситуації, пов'язаній з безліччю особистісних виборів у ціннісно-смысловій, соціально-трудоваї та професійній сферах.

Необхідно брати до уваги, що процес трудової соціалізації молоді особистості залежить від впливу багатьох факторів (сім'я, однолітки, школа, позашкільні заклади та ін.), а отже, вимагає такого соціалізуючого простору, у якому старшокласники матимуть можливість засвоювати нові знання, навички, досвід, зразки поведінки в групі, трудовому колективі та суспільстві, моральні й соціально-трудова цінності й тим самим готуватися до вступу в доросле життя.

Метою статті є характеристика системи діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників та впровадити її в діяльність ЦСССДМ.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1. Вивчити стан проблеми трудової соціалізації старшокласників у психолого-педагогічній та соціологічній літературі.

2. Визначити зміст та особливості діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників.

4. Розробити та представити систему діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників.

Аналіз наукової літератури та практики підготовки молодих людей до життя й трудової діяльності свідчить, що останнім часом значно зростає роль тих соціальних інститутів, сфера діяльності яких виходить за межі побутової й навчальної діяльності (молодіжні громадські організації й об'єднання, молодіжні кадрові агентства, профорієнтаційні бюро, соціальні служби та ін.). Важливу роль у соціальній роботі з молоддю відіграють центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ). Саме ЦСССДМ є провідником усієї діяльності щодо надання комплексу соціальних послуг сім'ям, дітям та молоді різних вікових, ризикових та кризових груп. Усе це актуалізує діяльність соціальних служб для молоді, які мають можливості не лише для надання матеріальної допомоги, а й щодо організації, координації та управління процесом трудової соціалізації учнівської молоді.

Проблему соціалізації молоді доволі ґрунтовно досліджено в науковій літературі. Теоретико-методологічні засади соціалізації визначали філософи, соціологи, психологи (Г. Андреева, Н. Андресенкова, Л. Виготський, Ф. Гіддінгс, М. Головатий, І. Кон, М. Лукашевич, В. Москаленко, Б. Паригін, Г. Тард, З. Фрейд, В. Ядов); соціальні педагоги (О. Безпалько, Р. Вайнола, Ю. Василькова, М. Галагузова, Н. Заверико, І. Зверева, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Капська, С. Савченко, С. Харченко, С. Хлебик та ін.).

Розвиток ідей трудового виховання учнівської молоді широко представлено в роботах класиків педагогічної науки (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.). Результати наукових досліджень П. Атутова, Є. Бабосова, С. Батишева, Ф. Іващенко, П. Ігнатенка, В. Кальней, В. Оржеховської розкривають соціалізуючу роль праці, її значення у вихованні працелюбності, готовності до праці та трудового становлення молоді особистості. Багатий досвід накопичено

в галузі професійної орієнтації та професійного самовизначення (С. Батишев, І. Бех, Л. Божович, М. Гінзбург, Є. Головаха, І. Зязюн, Є. Климов, В. Мадзігон, В. Мачуський, А. Мудрик, Є. Павлютенков, М. Пряжников, Н. Побірченко, Б. Федоришин, С. Чистякова та ін.). Підходи до вирішення проблем трудової підготовки, соціального виховання, профорієнтації, формування морально-ціннісного ставлення до праці, життєвої компетентності старшокласників у нових умовах відображено в дисертаціях Д. Алфімова, В. Анненкова, О. Биковської, О. Мельник, С. Омельченко, Н. Отрощенко, М. Піддячого, І. Ящук та ін.

Особливе місце посідають роботи, присвячені розв'язанню проблем державної молодіжної політики (М. Головатий, І. Ільїнський, С. Толстоухова та ін.), формування виховного середовища (Б. Вульфів, М. Крупеніна, О. Кузьменко, С. Кульневич, С. Пальчевський, В. Семенов, В. Шульгін, Н. Щуркова та ін.), теорії й методики соціальної роботи з молоддю в Україні (І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, І. Трубавіна, С. Харченко та ін.), різним аспектам трудової соціалізації молоді (Т. Горяєва, А. Красноперова, Р. Нутфуліна, Ю. Філіппов та ін.).

Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок: проблему трудової соціалізації молодого покоління тільки починають розробляти. Варто зазначити, що Ю. Філіппов ґрунтовно дослідив трудову соціалізацію молоді в діяльності громадських організацій та рухів. Разом з тим, подальшого дослідження потребує організація діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спрямованої на підвищення ефективності трудової соціалізації старшокласників як особливої соціальної групи, яка знаходиться між дитинством і дорослістю й готується до вступу в нове соціальне й трудове життя.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що досліджувана проблема є актуальною, змістовно складною та багатоаспектною, оскільки містить як теоретичні знання щодо трудової соціалізації молоді, які мають міждисциплінарний характер й охоплюють багато наукових напрямків у галузі соціально-гуманітарних дисциплін, так і практичні напрацювання ЦСССДМ щодо організації процесу трудового виховання, трудового навчання, професійного самовизначення, тимчасової зайнятості й працевлаштування учнівської молоді, що істотно збагачує уявлення про заявлену проблему з точки зору її вирішення.

Вивчення змісту й особливостей підготовки школярів старшого віку до життя й трудової діяльності дозволило на підставі аналізу низки понять (трудове виховання, трудове навчання, трудове становлення, соціалізація та ін.) розглядати трудову соціалізацію старшокласників як процес постійно діючої соціальної взаємодії, за допомогою якого учень старшої школи оволодіває знаннями, практичними навичками з різних видів діяльності, ціннісними настановами, засвоює моделі трудової поведінки, культури співтовариства й відтворює накопичений соціальний і трудовий досвід для побудови власного життя й перетворення

соціального середовища. Результатом трудової соціалізації старшокласника є рівень трудової соціалізованості особистості – свідомого суб'єкта суспільно-виробничої діяльності, який має сформовану готовність до професійного самовизначення, трудової діяльності, отримання необхідних знань, оволодіння практичними вміннями й навичками з різних видів діяльності, визначення свого вибору й можливостей, розуміння праці як найвищої цінності, необхідної для побудови власного життя та життя своєї країни.

Зміст діяльності соціальних служб для молоді з трудової соціалізації старшокласників є різноаспектним та реалізується через різні види діяльності: дослідницьку, організаційну (вивчення ринку праці, укладення угод, створення трудових загонів, проведення навчальних семінарів); інформаційну (розробка буклетів, листівок, мультимедійних презентацій, соціальної реклами, інформаційних повідомлень у засобах масової комунікації, проведення інформаційних акцій та ін.), соціально-профілактичну (лекції, тренінги, консультації), соціально-виховну (організація виробничої праці, благодійних заходів, зустрічей з представниками різних професій, підготовка тематичних вечорів, конкурсів, фестивалів у трудових загонах старшокласників).

Особливості діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації школярів старшого віку в трудових загонах старшокласників полягають у такому:

1. ЦСССДМ через трудові загони старшокласників сприяє соціально-педагогічній та економічній підтримці неповнолітнього та його сім'ї, зайнятості й працевлаштуванню школяра у вільний від навчання час.

2. Завдяки організації трудових загонів старшокласників ЦСССДМ здійснює правовий захист учнів старшого віку щодо питань працевлаштування та зайнятості, профілактику й попередження напівлегальної або нелегальної зайнятості шкільної молоді як чинників, що спричиняють девіацію молоді.

3. Організаційна й координаційна діяльність ЦСССДМ забезпечує співробітництво, підтримку та партнерську взаємодію (під час надання соціально-педагогічної, економічної та інформаційної допомоги сім'ям з дітьми) між сім'єю, старшокласниками, навчальними закладами, молодіжними центрами праці, молодіжними громадськими організаціями й об'єднаннями.

4. Організація трудових загонів дозволяє старшокласникам випробувати широкий спектр соціальних і професійних ролей та статусів, що є особливо важливим для соціального й трудового становлення особистості, створює можливості для оволодіння комунікативним досвідом у різних виробничих і життєвих ситуаціях, на різних вікових та статусних рівнях.

Використання трудового загону старшокласників як однієї з форм діяльності ЦСССДМ щодо поширення соціальних послуг сім'ям з дітьми (соціально-педагогічних, соціально-економічних, інформаційних),

проведення курсів та семінарів для фахівців соціально-педагогічної сфери, застосування таких форм і методів соціально-педагогічної роботи, як ділові й рольові ігри, психологічні тренінги, моделювання ситуацій, створюють значні можливості для побудови системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників.

Ефективність діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників визначалась за такими критеріями: мотиваційно-діяльнісний (мотивація старшокласників щодо участі в трудовій діяльності; готовність до оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, виконання поставлених завдань, прийняття відповідальних рішень; усвідомлення індивідом потреби у формуванні особистого трудового потенціалу; чітке вираження соціальних настанов та ціннісних орієнтирів на подальший розвиток інтелектуальних і моральних якостей у професійно-трудовому аспекті); психолого-особистісний (рівень самооцінки, відповідальності та рефлексії; наявність особистих професійних планів, настанов щодо необхідності праці та трудової діяльності в житті людини; прагнення до розвитку життєвої компетентності; уміння долати застарілі стереотипи щодо різних видів праці); практичний (рівень самоорганізації, організаторських умінь і навичок щодо виконання поставленого трудового доручення; прагнення використовувати здобуті знання, уміння й навички в різних видах діяльності), а також за рівнями (низький, середній, високий).

На підставі аналізу отриманих даних за визначеними критеріями констатовано перевагу низького рівня трудової соціалізованості учнівської молоді. Однією з основних причин цього було виявлено недостатнє використання потенціалу ЦСССДМ щодо організації процесу трудової соціалізації старшокласників, зокрема в напрямку поширення спектра соціальних послуг сім'ям (соціально-педагогічних, соціально-економічних, інформаційних) з підготовки старшокласників до вступу в доросле життя та створення умов для забезпечення учням старшої школи можливостей для реалізації себе як соціально-відповідальної й діяльнісної особистості.

Визначені теоретичні засади про сутність, зміст та особливості діяльності соціальних служб для молоді з трудової соціалізації старшокласників, аналіз реальної практики з діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації школярів старшого віку стали найважливішими орієнтирами в розробці системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників.

Відповідно до визначених теоретичних засад систему діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників ми розглядаємо як соціально-педагогічну систему, оптимальне функціонування якої дозволяє досягнути трудової соціалізованості старшокласника.

До важливих концептуальних положень побудови системи належить ідея про необхідність поширення переліку соціальних послуг ЦСССДМ (соціально-педагогічні, соціально-економічні, інформаційні) сім'ям з дітьми; використання ідей педагогіки співробітництва, партнерства та педагогічної підтримки; комплексне використання форм і методів трудової соціалізації. Особливий акцент зроблено на таку форму роботи ЦСССДМ, як трудові загони старшокласників (ТЗС). Завдяки широкому переліку напрямків соціально-виховної роботи в трудовому загоні (моральний, трудовий, економічний, правовий, фізичний, патріотичний, естетичний, екологічний, організація самоврядування) система може задовольнити всю ієрархічну піраміду потреб особистості старшокласника, починаючи з фізіологічних і закінчуючи духовними.

Розроблена система діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників являє собою такі взаємопов'язані компоненти педагогічної системи, як: мета, зміст, форми й методи, суб'єкт та об'єкт. Вони різняться за змістом, але в сукупності дають повне розуміння запропонованої системи.

Метою системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників є обґрунтування й представлення етапів соціально-педагогічної роботи, форм і методів трудової соціалізації старшокласників, послідовність їх використання, що дозволяє забезпечити старшокласникам набуття трудової соціалізованості.

Важливим компонентом системи є традиційні (бесіда, переконання, змагання, приклад, психологічна вправа, самовиховання, методи стимулювання) та адаптовані до сьогодення (навчально-методичні семінари, тренінги, рольові й ділові ігри, складання індивідуальних програм саморозвитку, конкурс у межах освітньої програми Intel „Успішний проект”, виробничі екскурсії, ділові зустрічі з представниками виробничих підприємств та підприємств сфери послуг, колаж, самопрезентація, агітбригади, шоу-програми, прес-шоу, аукціони, розробка й захист бізнес-проектів, вечори трудової слави, створення літопису трудового загону старшокласників, практикум для старшокласників з техніки безпеки, благодійні заходи) форми й методи соціально-виховної роботи в трудовому загоні старшокласників.

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

Об'єктом системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників є школярі віком від 15 до 17 років.

Ключовим елементом побудованої системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації старшокласників є Програма з трудової соціалізації шкільної молоді (далі Програма), яка складається з трьох етапів: підготовчо-організаційного, реалізаційного та експертно-оцінного.

У межах Програми на підготовчо-організаційному етапі продіагностовано реальну практику щодо трудової соціалізації старшокласників у контексті їх підготовки до праці й життя в суспільстві та початковий стан трудової соціалізованості старшокласників; проведено анкетування серед фахівців соціально-педагогічної сфери, батьків, старшокласників щодо з'ясування необхідності трудової соціалізації старшокласників у трудових загонах та попиту на них; підготовлено низку наказів і рішень стосовно організації процесу трудової соціалізації старшокласників у цих загонах; укладено угоди з підприємствами виробничого сектора щодо забезпечення ТЗС обсягами виробничої праці; розроблено методичне забезпечення підготовки фахівців для реалізації процесу трудової соціалізації старшокласників, що містить рекомендації для фахівців ЦСССДМ, молодіжних центрів праці, керівників навчально-освітніх закладів з організації процесу трудової соціалізації старшокласників у ТЗС; проведено інформаційно-просвітницькі заходи щодо пропаганди та поширення руху трудових загонів старшокласників, наприклад, „Старт трудового літа”, „Подорож станціями дислокації трудових загонів Луганщини” та ін.; сформовано трудові загани старшокласників (проведено медичне обстеження, навчання з техніки безпеки учасників ТЗС, складено методичні рекомендації й пам'ятки для медичних працівників, командирів, старшокласників та активу ТЗС).

На реалізаційному етапі здійснено планову відправку згідно з попередньою договірною кампанією трудових загонів старшокласників до місць дислокації; виконано договірні обсяги виробничої праці, здійснено план соціально-виховної роботи за місцем дислокації ТЗС; проведено конкурс-фестиваль трудових загонів старшокласників та організовано їх від'їзд до місця проживання після завершення виробничої праці.

Під час експертно-оцінного етапу зібрано інформацію про обсяги й види виконаної роботи, кількість проведених соціально-виховних заходів трудовими загонами старшокласників, визначення кращих учасників ТЗС; на підставі отриманих звітів ТЗС проведено конкурс-огляди на визначення кращого трудового загону старшокласників, кращого бійця трудового загону, кращого бригадира трудового загону, кращого командира трудового загону; продіагностовано зміну рівня трудової соціалізації старшокласників після участі в трудовому загоні старшокласників; проведено міські та районні „Вечори трудової слави” ТЗС; підготовлено низку інформаційних повідомлень у засобах масової інформації для учнівської молоді, педагогічних працівників, батьків, громадської спільноти щодо пропаганди руху ТЗС.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів експерименту засвідчив динаміку показників за визначеними критеріями. Так, якщо на початковому етапі експерименту переважали низький і середній рівні трудової соціалізованості

старшокласників, то після закінчення експерименту рівень трудової соціалізованості учнів старшої школи визначено як середній.

Відсутність високих показників після завершення формувального етапу експерименту пояснює той факт, що трудова соціалізація старшокласників є тривалим і послідовним процесом, який передбачає значний проміжок часу для реалізації визначеної мети й завдань.

Загальний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив дійти висновку щодо можливості й доцільності використання системи діяльності центру соціальних служб з трудової соціалізації старшокласників шляхом упровадження її в діяльність ЦСССДМ.

У ході експериментального дослідження було з'ясовано, що ефективність системи діяльності ЦСССДМ з трудової соціалізації учнівської молоді залежить від нормативно-правового забезпечення; реалізації фасилітативної допомоги сім'ям з дітьми; партнерства та співробітництва суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення трудової соціалізації учнівської молоді; підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери, залучених до процесу трудової соціалізації шкільної молоді.

Результати дослідження можуть бути використані в практичній діяльності соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, загальноосвітніх навчальних закладів, молодіжних центрів праці, студентських соціальних служб та кадрових агентств, молодіжних організацій та об'єднань, трудових загонів старшокласників, у процесі підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у ВНЗ різного рівня акредитації, у розробці навчальних програм, посібників з трудової соціалізації шкільної молоді, у процесі вдосконалення нормативно-правової бази щодо підготовки молоді до праці й життя в суспільстві.

Здійснене дослідження не претендує на остаточне розв'язання заявленої проблеми. Подальшої наукової розробки потребують питання трудової соціалізації учнів початкової школи, п'ятих – сьомих та восьмих – дев'ятих класів загальноосвітньої школи; підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери для організації трудової соціалізації дітей та молоді.

Список використаної літератури

1. Ємцева Е. Г. Система діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ємцева Елла Григоріївна. – Луганськ, 2010. – 270 с.

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

Статтю присвячено дослідженню проблеми трудової соціалізації старшокласників у процесі діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

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

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

Статья посвящена исследованию проблемы организации деятельности центра социальных служб для семьи, детей и молодежи по трудовой социализации старшеклассников.

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

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

In the article sanctified to research of problem of labour socialization of senior pupils in the process of activity of center of social services for family, children and young people.

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

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.
Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 331.548 – 057.874 : 352

К. С. Валика

ДІЯЛЬНІСТЬ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ ЗАЙНЯТОСТІ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

В умовах соціального та економічного становлення держави проблеми працевлаштування молоді набувають особливого значення. Наявна ситуація вимагає подальшого удосконалення профорієнтаційної роботи з молоддю, яка навчається у школі. Саме в роботі з цією категорією населення закладаються підвалини не тільки професійного і соціального становлення людини, але й її конкурентоспроможності на ринку праці. В умовах ринкових відносин, з появою ринку праці, нових форм власності, безробіття і конкуренції, своєчасний та обґрунтований вибір особистістю професії, навчального закладу, місця роботи набуває все зростаючого економічного і соціального значення, бо в значній мірі впливає на результати праці, становище і авторитет в суспільстві, колективі, на рівень добробуту, сприяє найбільш ефективній реалізації особистісного потенціалу, а держава отримує максимальну віддачу.

У цій ситуації актуально і гостро постає проблема конкретної допомоги особистості у професійному самовизначенні засобами професійної орієнтації. Сьогодні формування психологічної готовності особистості до усвідомленого вибору професії, до праці стало не тільки гострою необхідністю, але й багатограним і складним процесом. Його не можна здійснювати розрізнено, хоч і за допомогою досить дієвих заходів. Тут необхідна систематична, послідовна і довготривала робота. Забезпечити ефективність цього процесу може тільки чітко організована профорієнтаційна робота, що враховує всю різноманітність впливів на вибір людиною професії.

Мета статті – на основі результатів аналізу сучасного стану профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю дати загальне уявлення про сутність цієї роботи, висвітлити найсуттєвіші її недоліки та запропонувати шляхи їх усунення, а також допомогти спеціалістам служби зайнятості цілеспрямовано й продуктивно будувати взаємовідносини з освітніми закладами в галузі профорієнтаційної роботи для підготовки молоді до свідомого вибору професії з урахуванням власних намірів, здібностей та реальних можливостей ринку праці.

Правильний вибір професії є неодмінною умовою соціального становлення кожної особи, від нього залежить зміст та повнота подальшого трудового й особистого життя. Обов'язковою умовою успішного вибору професії є особиста активність молоді людини в цьому процесі. Складність такого вибору полягає в тому, що приймати рішення має людина у юному віці (15-17 років), без життєвого і професійного

досвіду, тому на цьому етапі учні загальноосвітніх шкіл потребують ґрунтовної та кваліфікованої допомоги фахівців.

На жаль, в Україні немає системи надання профорієнтаційної допомоги цій категорії населення, не визначена сутність профорієнтаційної роботи, її пріоритетні напрями та виконавці. Створення такої системи – одна з актуальних проблем соціального буття. Найбільш зацікавленою стороною у створенні такої системи має бути державна служба зайнятості.

Сутність профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. За визначенням науковців „професійна орієнтація – це науково-практична система підготовки особистості до вільного та свідомого вибору професії. Головним об'єктом цієї системи є особистість школяра в різні вікові періоди її розвитку – від молодшого до старшого шкільного віку”.

Така система являє собою перший етап професійного самовизначення і потребує підвищеної уваги з боку спеціалістів з профорієнтації. Щоб зрозуміти сутність допомоги, що надається, та продуктивно сприйняти її, учню потрібно мати уявлення про процес пошуку „своїх” професій та головні складові цього процесу, а саме:

по-перше, об'єктивно знати себе як особистість (інтереси, нахили, здібності, професійно необхідні якості та рівень їх розвитку, наявні позитивні та негативні риси характеру й особливості, які слід враховувати під час професійного самовизначення, та ін);

по-друге, володіти інформацією про світ професій, насамперед про ті, що здаються найбільш привабливими.

Зіставлення учнем набутих знань про себе і професії дає змогу визначити коло професій, які найбільш відповідають його інтересам та здібностям.

Головні напрями профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю:

- просвітницька робота – формування уявлення про професії;
- профінформаційна робота – поглиблення, уявлення про світ професій та їхні особливості;
- профдіагностична робота – виявлення наявності та міри розвитку професійно важливих якостей і формування в учнів об'єктивного уявлення про себе як особистість;
- профконсультативна робота – допомога у визначенні сфери трудової діяльності та кола професій, що є найбільш підходящими для вибору.

Профорієнтаційна робота з випускниками загальноосвітніх шкіл. Підготовка людини до вибору професії – складна й тривала робота. До неї мають бути залучені і педагоги, і батьки, навчальні заклади і структури соціальної служби для молоді, представники підприємств, науковці та інші фахівці, які переймаються молодіжними проблемами або можуть бути корисними у їх вирішенні. Але хто б не був залучений до співпраці, провідна роль в організації та здійсненні профорієнтаційної роботи серед учнів належить школі.

Сьогоднішній стан профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл не можна вважати задовільним. Не всі школи переймають на себе цю роботу, а там, де нею займаються, частіше за все обмежуються лише наданням профінформаційних послуг. Інші послуги (діагностування, консультування) залишаються поза увагою. Отримати їх учень може за власною ініціативою у закладах та установах, що мають у своєму складі кваліфікованих спеціалістів з профорієнтації, тобто в центрах державної служби зайнятості, центрах та відділах управління соціальної служби для молоді тощо.

Про наслідки такої роботи свідчать результати численних соціальних опитувань молоді, яка навчається (до неї належать не тільки учні загальноосвітніх шкіл, але й ті, хто навчається у навчально-виховних, середніх та вищих навчальних закладах).

Серед випускників загальноосвітніх шкіл майже 76% опитаних мають намір навчатися у вищих навчальних закладах, 15% бажають отримати робочу професію в системі професійно-технічної освіти. Можна припустити, що кожен з них, обираючи заклад певного профілю і рівня, чітко визначився з вибором майбутньої професії (спеціальності). Наскільки це відповідає дійсності свідчать такі дані: серед випускників вищих навчальних закладів лише половина збираються працювати за набутою професією (спеціальністю), кожен десятий не збирається цього робити категорично; решта (35-40%) випускників на час одержання диплому вагаються дати однозначну відповідь щодо своїх подальших намірів. Не набагато краща ситуація й серед випускників професійно-технічних закладів. Працювати за набутою професією мають намір 50% випускників, а 20% (кожен п'ятий) висловлюють бажання змінити набуту професію на іншу.

Той факт, що певна кількість випускників навчальних закладів, що надають професійну освіту, не пов'язують свою подальшу трудову діяльність з професією (спеціальністю), на оволодіння якою вони витратили роки, дає підстави стверджувати, що вони своєчасно не отримали потрібної профорієнтаційної допомоги і лише з часом зрозуміли, що помилились у своєму виборі. Таке явище, на жаль, не є винятковим. Те саме повторюється з року в рік. І для цього є певні підстави, насамперед те, що профорієнтація у школі не є обов'язковою дисципліною, вона залишається поза межами навчальних програм. Як наслідок – брак чіткої концепції профорієнтаційної роботи на різних її етапах та відповідних фахівців.

Чи повинна школа займатись цією роботою? Безперечно. Школа проголошує, що вона готує своїх вихованців до самостійного життя, а визначальною складовою життя кожної людини є трудова діяльність. Саме тому школа повинна не тільки надавати учням знання з певних наук, але й допомагати кожному з них визначити для себе ту сферу трудової діяльності, в межах якої набуті знання знайдуть практичне застосування.

Державна служба зайнятості і профорієнтація учнівської молоді.

Сьогодні молодь становить третину загальної чисельності клієнтів державної служби зайнятості. Щорічно до цього загону приєднуються понад 100 тис. випускників навчальних закладів різних типів. У 2010 році таких було 124 115 осіб. Із них 37% – випускники вищих навчальних закладів, 33% - випускники навчально-виховних закладів, решта – 30% – це випускники загальноосвітніх шкіл. Опинившись на ринку праці, випускники потрапляють у скрутне становище. Не маючи життєвого та професійного досвіду, вони не здатні на рівних конкурувати з представниками інших вікових категорій.

Працевлаштування вчорашніх випускників має свої складності, пов'язані не тільки з вимогами роботодавця (необхідність практичного досвіду роботи), а й зі ставленням самої молоді до власного працевлаштування. Переважна частина випускників вважає, що їхнім працевлаштуванням повинні займатись держава, навчальні заклади, родичі. Вони мають поверхове уявлення про ринок праці та особливості працевлаштування в сучасних умовах. Серед тих, хто здобув професійну освіту, є такі, що наполягають на працевлаштуванні за набутою професією, хоча на ринку праці на неї немає попиту. Якщо вони й погоджуються змінити професію, то не мають уявлення, на яку саме. Наявність таких проблем – це наслідок неякісної профорієнтаційної роботи. Їх появу можна було попередити, якби молодь своєчасно отримувала допомогу з боку фахівців. Розуміючи це, центри державної служби зайнятості намагаються допомогти навчальним закладам в організації та впровадженні профорієнтаційних заходів, хоча за чинним законодавством вони повинні займатись незайнятим населенням, а школярі до цієї категорії не належать. Сьогодні центри зайнятості вимушені перейматись проблемами профорієнтації учнівської молоді тому, що всі негаразди в цій роботі згодом значно ускладнюють процес працевлаштування.

Центри зайнятості охоче відгукуються на запрошення шкіл і беруть участь у профорієнтаційних заходах. Вони запрошують учнів до себе, знайомлять з напрямками своєї діяльності, пропонують послуги; залучають учнів до таких заходів профорієнтаційного характеру, як ярмарки вакансій, дні професій, конкурси за професіями. Учням, які приходять у центри зайнятості за власним бажанням, спеціалісти надають консультації щодо вибору професії (шляхом застосування психодіагностичних методик). Така допомога вагома й корисна, але це лише фрагменти цілісного комплексу потрібних послуг, необхідна, але недостатня умова для досягнення головної мети – формування готовності особи до свідомого професійного самовизначення. Надати ж учням повний комплекс послуг державна служба зайнятості не в змозі – на це їй не вистачить ні сил, ні часу. Отже, фахівці служби зайнятості повинні брати на себе цю роботу, але їх участь у ній обмежена. Тому центрам зайнятості необхідно: докласти максимум зусиль для того, щоб заохотити педагогічні колективи шкіл до проведення профорієнтаційної роботи з учнями;

надавати вчителям – організаторам цієї роботи вичерпні консультації та допомогу щодо планування та впровадження профорієнтаційних заходів; брати безпосередню участь у профорієнтаційній роботі (головним чином з учнями випускних класів) з урахуванням компетенції своїх фахівців та реальних можливостей.

Під час надання школам допомоги з організації та здійснення профорієнтаційних заходів слід враховувати деякі важливі аспекти цієї роботи. Протягом попередніх років центри зайнятості накопичили значну інформацію про професії, і необхідно забезпечити школярам максимально можливий доступ до неї.

Інформаційними матеріалами у вигляді плакатів, буклетів, листівок школу бажано забезпечувати постійно. У школах доцільно встановити інформаційні стенди для їх розміщення.

Забезпечуючи школи інформаційними матеріалами про професії, слід враховувати таке:

по-перше, на сучасному ринку праці з'явилося багато нових професій (спеціальностей), про які пересічні люди майже не чули (менеджери, маклери, ділери, офісні службовці тощо). Інформація про такі професії дуже обмежена. Спеціалісти служби зайнятості повинні накопичувати, систематизувати та розповсюджувати вичерпну інформацію про них;

по-друге, такі професії, як столяр, токарь, слюсар та інші, залишаються такими лише за назвою. Їхня сутність зазнала докорінних змін під впливом впровадження у виробництво прогресивних технологій та сучасного обладнання. Ці зміни повинні знайти відображення в оновлених інформаційних матеріалах з описом професій та спеціальностей;

по-третє, профінформаційні матеріали не можна обмежувати лише відомостями про професії існуючого ринку праці. Школярів потрібно знайомити з тими професіями, які матимуть попит через три-п'ять років, тобто в той час, коли сьогоднішні школярі, здобувши професійну освіту в середніх та вищих навчальних закладах, потраплять на ринок праці.

Щодо професійної консультації, то слід враховувати особливість цього заходу. Професійна консультація – це тривалий процес співпраці фахівця з особою, яка готується до професійного самовизначення. У цій співпраці консультант одночасно виконує роль вихователя, радника та керівника процесу, що відбувається. Консультант допомагає клієнту визначити оптимальні шляхи пошуку „своїх” професій (спеціальностей), надає рекомендації щодо самовиховання, розвитку та коригування особистісних якостей, допомагає оперативно вирішувати актуальні проблеми, що виникають. Ефективною такою співпраця може бути лише в тому разі, коли особа, яку консультують, усвідомлює важливість цієї роботи для себе, розуміє її сутність та виявляє активну зацікавленість у ній. Сформуванню такого ставлення до співпраці з боку клієнта – першочергове завдання фахівця з профорієнтації. Отже, надання профконсультативних

послуг – це тривалий процес і систематична робота, яка не може бути обмежена двома-трьома епізодичними заходами. Створити необхідні умови для впровадження повноцінної профконсультативної роботи з учнями під силу тільки школі.

Значення ролі фахівців служби зайнятості в цій роботі не варто перебільшувати. Вони здатні провести діагностування професійно важливих якостей особи, її спрямованості та інтересів і на цій підставі визначити коло професій, що можуть стати об'єктом вибору, надати інформацію щодо існуючих умов та шляхів набуття професійної освіти. Але зазвичай клієнту, виходячи з його здібностей та особливостей, пропонують широкий спектр професій для вибору. Працівники служби зайнятості значно скорочують перелік професій, виходячи з потреб реального ринку праці. Послуги, що надаються школярам фахівцями служби зайнятості, – лише, фрагменти їхньої роботи, але й вони потребують значних витрат часу. Це мають враховувати фахівці та організовувати свою роботу таким чином, щоб надання послуг школярам не заважало їм виконувати свої основні обов'язки, пов'язані з обслуговуванням безробітних.

Планування профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл. Найважливішою умовою належної організації та здійснення профорієнтації учнів є щира зацікавленість у цьому самої школи та її активна участь у реалізації запланованих заходів.

Другою важливою умовою є залучення до співпраці представників організацій, установ, закладів, які або мають безпосереднє відношення до профорієнтації молоді (центри зайнятості, структурні підрозділи Міністерства сім'ї та молоді України, кадрові агенції), або можуть бути корисні у разі здійснення запланованих заходів (кадрові служби підприємств, центри працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, медичні працівники, роботодавці, батьки школярів та ін.).

Основою профорієнтаційної роботи з учнями повинен стати план роботи, якій складається представником школи та попередньо погоджується з тими, кого планується залучити до спільної роботи. Планування допомагає позбавитись дублювання в роботі та скоригувати зусилля учасників процесу.

План роботи складається в довільній формі, але в ньому мають бути зазначені: заплановані заходи, дата та місце їх проведення; особи, відповідальні за їх проведення від навчального закладу і від партнера, якого будуть залучати до спільної роботи; форма проведення заходу та кількість учнів, які беруть участь у ньому.

Для складання плану профорієнтаційної роботи пропонується орієнтовний перелік тем та організаційних заходів, які сприятимуть підвищенню поінформованості учнів щодо особливостей вибору професії.

Теми, що пропонуються до розгляду:

1. „Профорієнтація, її сутність. Що дає профорієнтація людині?";
2. „Що таке професія (спеціальність) та як її обирають";

3. „Типові помилки при виборі професії”;
4. „Закон про зайнятість населення (стосовно випускників загальноосвітніх шкіл, ПТУ та вищих навчальних закладів)”;
5. „Особливості працевлаштування в сучасних умовах»;
6. „Державна служба зайнятості та допомога, яку вона надає незайнятому населенню”;
7. „Хто здатен надати допомогу людині в пошуку „своєї” професії (спеціальності)”;
8. „Ринок праці та професії, що мають найбільший попит (у регіоні)”;
9. „Основні роботодавці регіону та їхні вимоги до претендентів на вільні робочі місця та вакантні посади”;
10. „Що таке конкурентоспроможність людини на ринку праці та яким чином її можна підвищити”;
11. „Професійні вимоги до працівника”.

Заходи, що сприяють профорієнтації учнів:

- відвідування центру зайнятості з метою ознайомлення з напрямками його роботи;
- зустрічі з представниками професій, що цікавлять учнів;
- в відвідування масових заходів, які проводять центр зайнятості, навчальні заклади, підприємства (ярмарки вакансій, дні відкритих дверей тощо);
- проведення різноманітних шкільних заходів, пов'язаних з проблемами вибору професії (письмові твори, конкурси, клуби веселих та кмітливих та ін.);
- оформлення інформаційних стендів (стаціонарних, тимчасових) з матеріалами профорієнтаційної спрямованості;
- проведення анкетування учнів випускних класів з метою визначення їх професійних намірів та конкретизації допомога, потрібної для професійного самовизначення.

Наведений перелік не можна вважати вичерпним, він містить лише ті заходи профорієнтаційного характеру, що вважаються основними. Перелік може доповнюватись, конкретизуватись та коригуватись відповідно до особливостей регіону, потреб учнів та можливостей як самого навчального закладу, так і соціальних партнерів, які беруть участь у цій роботі. Але навіть найдосконаліший за змістом план не може бути життєздатним, якщо в ньому не врахований реальний час, необхідний для реалізації заходів, що плануються. Саме тому під час планування профорієнтаційної роботи слід мати на увазі таке:

- досягнення головної мети профорієнтаційної роботи з учнями – формування в них здатності до свідомого професійного самовизначення – це поступовий процес, що триває роками, і він не може бути зведений до двох-трьох заходів;
- профорієнтаційна робота не входить до обов'язкової навчальної програми, тому проводиться в позаурочний час;

•у плані роботи мають бути заходи всіх напрямів профорієнтаційної роботи (профінформування, професійна діагностика, професійне консультування).

Враховуючи все вищеназване можемо зробити висновок, що вибір професії – важливий етап професійного й соціального становлення людини. Підготовку учнів до вибору професії слід вважати одним із головних завдань загальноосвітньої школи, головна роль в організації та здійсненні профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді належить школі; профорієнтація – це тривалий і послідовний процес, і його необхідно планувати, виходячи з реальних обставин та можливостей. Заходи, що плануються, повинні охоплювати головні напрями роботи (інформування, діагностування, консультування); до профорієнтаційних заходів слід залучати соціальних партнерів з урахуванням їхніх компетенцій та можливостей.

Межі та напрями їхньої участі в цих заходах слід визначати і з'ясовувати заздалегідь; а профорієнтаційні послуги надаються людині лише на підставі її власного бажання.

Групу слухачів можна формувати з учнів різних класів на добровільній основі, але цьому повинна передувати установча зустріч, під час якої висвітлюється сутність, мета та наслідки профорієнтаційної роботи; кожному слухачеві створеної групи доцільно рекомендувати завести особисту папку для збору та накопичення різноманітної інформації про професії, що їх цікавлять, пропозиції та рекомендації фахівців, медичні довідки та ін. Наявність таких матеріалів сприяє формуванню в учнів об'єктивного уявлення про себе і професії, а профконсультантам дасть змогу уникнути зайвих витрат часу на консультування та підвищити якість послуг, що надаються; фахівці служби зайнятості можуть надавати індивідуальні профконсультативні послуги лише тим школярам, які безпосередньо відвідують центр зайнятості, за умови наявності реального часу для надання цієї послуги.

Сьогодні деякі центри зайнятості намагаються охопити профорієнтаційними послугами учнів ПТУ, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Навряд чи таке силкування доцільне. У закладах такого типу сьогодні створені або створюються спеціалізовані структурні підрозділи, мета яких полягає в наданні студентам допомоги у формуванні, оцінці та ефективному застосуванні особистих планів фахової реалізації. Діяльність цих підрозділів здійснюється за трьома напрямками: з питань кар'єри, навчання техніці пошуку роботи, сприяння в працевлаштуванні. Такі підрозділи мають не тільки цільові програми дій, а й відповідних фахівців у своєму складі.

Питання щодо співпраці державної служби зайнятості з навчальними закладами такого рівня потребує окремого розгляду.

Список використаної літератури

1. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников. – М. : Просвещение, 1988. **2. Збірник** нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян. – К. : ППК ДСЗУ, 1997. – 135 с. **3. Йовайша Л. А.** Организация профориентационной работы школы, ПТУ, предприятия. – М. : Просвещение, 1986. 127 с. **4. Система** профориентационной работы со старшеклассниками / Под. Ред. Б. А. Федоришина. – К. : Рад. Школа, 1988. – 175 с. **5. Татенко О. С.** Профориєнтаційна робота в школі. – Київ : Т-во „Знання”, 1982.

Валика К. С. Діяльність державної служби зайнятості з професійної орієнтації учнівської молоді

У статті розкрито сутність профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, її основні завдання та напрями роботи; охарактеризовано особливості планування профорієнтаційної роботи в школі спеціалістами центрів зайнятості з метою допомоги спеціалістам служби зайнятості цілеспрямовано й продуктивно будувати взаємовідносини з освітніми закладами в галузі профорієнтаційної роботи для підготовки молоді до свідомого вибору професії з урахуванням власних намірів, здібностей та реальних можливостей ринку праці.

Ключові слова: професія, професійна орієнтація, професійна консультація, просвітницька робота, профінформаційна робота, профдіагностична робота.

Валька Е. С. Деятельность государственной службы занятости по профессиональной ориентации ученической молодежи

В статье раскрыто содержание профориентационной работы с ученической молодежью, ее основные задания и направления работы; охарактеризованы особенности планирования профориентационной работы в школе специалистами центров занятости с целью помощи специалистам службы занятости целенаправленно и продуктивно строить взаимоотношения с учебными заведениями в сфере профориентационной работы для подготовки молодежи к осознанному выбору профессии с учетом их собственных намерений, способностей и реальных возможностей на рынке труда.

Ключевые слова: профессия, профессиональная ориентация, профконсультация, профинформационная работа, профдиагностическая работа.

Valyka K. S. The activities of the State Employment Service for vocational guidance student

In the article were disclosed the content of career guidance to the student's youth, its main tasks and areas of work, characterized by features of planning vocational guidance at school specialists of employment centers in order to aid those skilled employment services purposefully and productively

build relationships with educational institutions in the field of career guidance to prepare young people for meaningful choice of profession with their own intentions, abilities, and real opportunities in the labor market.

Key words: trade, vocational training, vocational counseling, profinformatsionnaya work profdiagnosticheskaya work.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

УДК 37. 091. 12 : 36 - 051

Т. М. Гужва

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників передбачає не тільки оволодіння студентами системою професійних знань, умінь та навичок, а й формування необхідних особистісних якостей, засвоєння ними особливої системи професійних цінностей. Накопичений у нашій країні досвід фахового навчання студентів спеціальності «соціальна робота» у вищих навчальних закладах, на наш погляд, потребує осмислення й корекції, оскільки не в повній мірі враховує аксіологічні аспекти майбутньої професії. Сьогодні існує потреба в доповненні змісту, технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, обґрунтуванні та реалізації педагогічних умов, які б забезпечували ефективність формування в них системи професійних цінностей.

Важливим і надзвичайно складним моментом у вирішенні цього завдання є визначення критеріїв сформованості професійних цінностей, які дають можливість об'єктивно оцінювати рівень їх засвоєння майбутніми фахівцями. Слід мати на увазі, що про ці критерії повинен знати і орієнтуватися на них не тільки дослідник чи викладач вищого навчального закладу, а й сам майбутній соціальний працівник. Це дасть йому змогу сформувати критеріальний стиль професійної діяльності, який на відміну від рольового чи ситуативного є вільним стилем з вибором рішень у відповідності до критеріїв свого ціннісного поля.

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій вивчається представниками різних наук. Її теоретичні аспекти (природа цінностей, термінальні й інструментальні цінності, їх субординація) досліджувалась у роботах В. Тугарінова, М. Рокича, А. Ручки, А.Г. Здравомыслова, В. Слостеніна та ін. Певне відображення питання, пов'язані з формуванням цінностей і ціннісних орієнтацій, знайшли в науковій літературі, присвяченій професійній підготовці соціальних педагогів та соціальних працівників (В. Бочарова, А. Вербицький, І. Зверева, О. Карпенко, Л. Віннікова, А. Кулікова, Н. Шмельова та ін.). Проте згадані автори не ставили за мету визначення критеріїв їх сформованості у майбутніх фахівців соціальної роботи.

Виключення складають дисертаційні роботи І. Фрейнкінної, в якій розроблені критерії сформованості професійних цінностей у майбутніх

спеціалістів туристичної індустрії в умовах інноваційної практичної підготовки, І. Меншикової, яка запропонувала систему критеріїв для спеціалістів соціальної роботи в Росії. В нашій країні спеціальних робіт з означеної проблематики поки що немає.

Мета статті – обґрунтувати основні критерії сформованості професійних цінностей у майбутніх соціальних працівників та визначити їх сутнісні характеристики.

У сучасній науковій літературі термін „критерій” (від грецьк. „kritei6n” – „засіб судження, прийняття рішення”) визначається як головна ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація предметів, явищ, якостей, засіб вимірювання [1, с. 471].

Приймаючи це визначення, зробимо деякі акценти. По-перше, наголосимо, що критерії поділяють на логічні (формальні), в основу яких покладено закони логіки, й емпіричні (експериментальні), які базуються на експериментальних даних. По-друге, підкреслимо, що суттєвими ознаками будь-якого критерію є повнота (критерій має досить повно відображати сутність явища, що аналізується), достовірність та об’єктивність (критерій має сприяти отриманню об’єктивних даних про стан розвитку якості, що діагностується). М. Вергасов звертає увагу на подібні ж ознаки й веде мову про ефективність (критерій повинен найбільш точно відображати фактори, що впливають на оцінюваний параметр) та надійність і високу достовірність (забезпечується достатньою статистикою оцінок за обраним критерієм) [2, с. 35–36].

Враховуючи вищезазначене, при визначенні критеріїв сформованості професійних цінностей майбутніх соціальних працівників слід окреслити їх такими, щоб вони не містили в собі протиріччя й відповідали прийнятим нормам і стандартам професійної соціальної роботи. Ми будемо спиратись також на діяльнісний підхід (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, О.М. Леонтєв, Н.Ф. Тализіна, А.В. Усова та ін.), який успішно реалізований у багатьох експериментальних дослідженнях. Нашими вихідними позиціями для визначення критеріїв сформованості професійних цінностей майбутніх соціальних працівників є наступні:

а) майбутній соціальний працівник повинен мати уявлення про систему професійних цінностей та бажання оволодіти певними знаннями з цього приводу;

б) майбутній соціальний працівник має бути підготовленим до застосування набутих знань у своїй професійній діяльності та житті, тобто його діяльність та поведінка повинна відповідати засвоєним професійним цінностям;

в) майбутній соціальний працівник повинен бути спроможним до самоусвідомлення, самопізнання, самооцінки власної системи професійних цінностей, до співвіднесення з цією системою власної професійної діяльності й поведінки. Він також повинен бути готовим до того, щоб самостійно внести до неї певні корективи.

На підставі вищевикладених позицій, які узгоджуються з вимогами кваліфікаційної характеристики фахівця соціальної роботи, ми визначаємо в якості основних наступні критерії сформованості професійних цінностей майбутніх соціальних працівників: 1) когнітивний критерій; 2) операційно-діяльнісний критерій; 3) рефлексивний критерій.

Когнітивний критерій відображає рівень засвоєння майбутніми фахівцями соціальної сфери знань про природу й сутність цінностей, підходи до їх класифікації, про особливості професійних цінностей як таких та сутнісні ознаки професійних цінностей соціального працівника. Він також включає вміння узагальнювати, аналізувати матеріал та давати йому оцінку.

Операційно-діяльнісний критерій сформованості професійних цінностей відображає рівень умінь та навичок професійної діяльності, володіння майбутніми фахівцями технологіями соціальної роботи, які дають можливість активно включатись у самостійний пошук, у відкриття нового, створюють умови для конструювання власної професійної діяльності у відповідності до засвоєних професійних цінностей.

Перш ніж характеризувати рефлексивний критерій сформованості професійних цінностей у майбутніх соціальних працівників, звернемося до самого поняття «рефлексія». У філософському словнику це поняття визначається як принцип мислення людини, який направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов, критичний аналіз змісту й методів пізнання [5, с. 579]. Психологи наголошують, що рефлексивна свідомість проявляється в осмисленні і переживанні людиною як окремої дії, вчинку, так і смислу буття. Виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовність до пізнання самого себе, корекції своєї поведінки, способу життя [3]. Ю. Громико, розглядаючи педагогічні аспекти рефлексії, звернув увагу на залежність її функцій від типових форм організації мислєдіяльності. На його думку, при задачній формі організації мислєдіяльності рефлексія забезпечує усвідомлення ситуації й перехід від стереотипного способу дії до знаходження нового способу, який є найбільш адекватним [4, с. 15].

Враховуючи вищезазначене, ми маємо підстави стверджувати, що рефлексивний критерій відображає щонайменше два моменти: а) самооцінку рівня знань про природу й сутність цінностей, особливості професійних цінностей соціального працівника; б) спроможність здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки у відповідності до засвоєних професійних цінностей, здатність до самоконтролю.

Таким чином, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування професійних цінностей майбутніх соціальних працівників, потребує визначення критеріїв їх сформованості. Спираючись на діяльнісний підхід до підготовки фахівців соціальної сфери та враховуючи їх

професійне призначення, можна стверджувати, що основними засобами вимірювання сформованості професійних цінностей є когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний критерії.

Подальшого дослідження потребують питання, пов'язані з визначенням показників та рівнів сформованості професійних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників.

Список використаної літератури

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : „Норинт”, 1998. – 1536 с. **2. Вергасов В. М.** Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. :Высш. шк., 1985. – 176 с. **3. Винославська О. В.,** Бреусенко-Кузнецов О. А., Зливков В. Л., Апішева А. Ш., Васильева О. С. Психологія. Навчальний посібник / К.: Фірма "ІНКОС", 2005.- 351 с. **4. Громыко Ю. В.** Организационно-деятельностные игры и развитие образования / Ю. В. Громыко. – М. : НМУ, 1992. – 312 с. **5. Философский** энциклопедический словарь / Под ред. Л. Ф. Ильичева, П. И. Федосеева, С. М. Ковалева и др. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

Гужва Т. М. Критерії сформованості професійних цінностей майбутніх соціальних працівників

У статті визначено й охарактеризовано критерії сформованості професійних цінностей у майбутніх соціальних працівників. Підставою для їх виділення слугували норми і стандарти професійної соціальної роботи, вимоги кваліфікаційної характеристики фахівця соціальної роботи, діяльнісний підхід до його підготовки. В якості основних обґрунтовано наступні критерії сформованості професійних цінностей майбутніх соціальних працівників: 1) когнітивний; 2) операційно-діяльнісний; 3) рефлексивний.

Ключові слова: професійні цінності, когнітивний критерій, операційно-діяльнісний критерій, рефлексивний критерій.

Гужва Т. М. Критерии сформированности профессиональных ценностей будущих социальных работников

В статье определены и охарактеризованы критерии сформированности профессиональных ценностей будущего социального работника. Основанием для их выделения послужили нормы и стандарты профессиональной социальной работы, требования квалификационной характеристики специалиста по социальной работе, деятельностный подход к его подготовке. В качестве основных выделены следующие критерии сформированности профессиональных ценностей будущего социального работника: 1) когнитивный; 2) операционно-деятельностный; 3) рефлексивный.

Ключевые слова: профессиональные ценности, когнитивный критерий, операционно-деятельностный критерий, рефлексивный критерий.

Guzhva T. M. Criteria of formation of professional values of future social workers

The criteria of professional values formation of future social worker are determined and defined in the article. Norms and standards of professional social work, requirements of qualified characteristic of specialist on social work, activity-based approach became the foundation for their selection.

The following criteria of formed professional values of future social worker are selected: 1) cognitive; 2) operation and activity based; 3) reflexive.

Keywords: professional values, cognitive criterion, operation and activity based criterion, reflexive criterion.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК: 37.013:504.03

В. О. Лей

**ЛАНДШАФТНА ПЕДАГОГІКА В СТРУКТУРІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-
ЕКОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Генеральна мета концепції сталого розвитку пов'язана з гармонізацією соціально-економічного й екологічного розвитку людської цивілізації. Сучасна система вищої технічної освіти, також як і класична система підготовки вчителів, відповідальна за виконання даного соціального замовлення. У Севастопольському національному технічному університеті нами розроблено модель педагогічної підготовки майбутнього фахівця інженерно-екологічного профілю, яка може збагатити сучасну систему педагогічної освіти в Україні. Підготовка всебічних викладачів-екологів, що володіють методиками навчання, виховання й розвитку екологічної особистості, є актуальною й значимою у зв'язку із проблемою збереження ландшафтно-екологічної своєрідності територій. Концепція ландшафтно-педагогіки є конкретизацією ландшафтно-средового підходу в екологічній освіті й дозволяє вирішувати комплекс завдань з виховання «громадянина планети», здатного увійти у відносини коеволюції з природою.

Відомі географи та методисти А.Д. Арманд, В.О. Боків, Н.Ф. Винокурова, О.М. Головка, М.Д. Гродзинський, О.Г. Ісаченко, В.П. Максаковський, В.С. Преображенський, Б.Б. Родаман та ін. у своїх дослідженнях роблять принциповий висновок про те, що гарний, різноманітний, окультурений ландшафт виховує, а деструктивний - руйнує особистість. Згідно з теорією К.Д. Ушинського ландшафтний світ, що оточує, є першим і головним учителем. Згадаємо його слова про те, що «прекрасний ландшафт впливає на розвиток молодого душі, з яким важко конкурувати впливу педагога».

Проблеми оптимізації системи підготовки інженерів-педагогів в Україні розробляють такі автори, як В.Б. Бакатанова, І.А. Зязюн, В.Є. Коваленко, В.К. Марігодов, Н.Г. Нічкало, А.А. Слободянюк та ін. Разом з тим, проблема підготовки майбутніх фахівців за лінією «інженер-еколог-педагог» конкретизується недостатньо. У даному напрямку можна виділити дослідження О.М. Головка та К.В. Печенкіної.

Мета статті – представити авторську концепцію ландшафтної педагогіки в структурі педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю.

Досвід еколого-педагогічної підготовки студентів Севастопольського національного технічного університету (СевНТУ) заслуговує на особливу увагу. В останні роки навчальний план випускаючої кафедри прикладної екології та охорони праці (ПЕОП) збагачується психолого-педагогічними й методичними дисциплінами. Така модернізація пов'язана з додатковою професійно-педагогічною підготовкою майбутніх інженерів-екологів і виконанням муніципального замовлення на формування педагогічних кадрів для навчальних закладів міста.

Удосконалюється навчальний процес, розширюються професійні права випускників. Тепер крім інженерної та науково-дослідної діяльності студенти спеціальності «Екологія та охорона навколишнього середовища» будуть мати право на педагогічну та організаційно-управлінську діяльність. Студенти п'ятого курсу вивчають спеціальні дисципліни: педагогіку, методика викладання екології, методика викладання безпеки життєдіяльності, психологію, вікову фізіологію та валеологію. Згідно з навчальним планом майбутні педагоги-екологи освоюють державну педагогічну практику в школі. Важливим підсумком педагогічної підготовки є дипломний проект, у якому окремий розділ присвячено методичній розробці теми диплома. Так відображено можливість педагогічного використання випускної кваліфікаційної роботи. Перелік дисциплін, які можуть викладати випускники кафедри ПЕОТ, згідно договору про співробітництво з Управлінням освіти м. Севастополя, досить широкий. Екологія, біологія, географія, валеологія, креслення, основи безпеки життєдіяльності, інформатика, трудове навчання.

Поряд із традиційними для вищої технічної школи методами навчання доцільно використовувати спеціальні технології, що впливають зі специфіки самого предмета екологічної освіти. У процесі педагогічної підготовки студентів поряд з освоєнням програмного матеріалу здійснюється клубна діяльність, яка є вагомим доповненням при формуванні ландшафтно-екологічних знань і вмінь з виховання «нової породи людей» з екологічним типом мислення та поведінки. Принцип взаємозв'язку глобального, регіонального й локального рівнів розуміння екологічних проблем має особливе значення у формуванні готовності студентів до екологічного виховання школярів, тому що дозволяє вирішувати проблеми педагогічної підготовки з урахуванням місцевих умов. Реалізація даного принципу сприяє більш глибокому розумінню екологічних проблем і процесів, дозволяє екстраполювати глобальні проблеми на місцеві умови й природоохоронну діяльність.

У зв'язку з актуальністю даного напрямку змісту педагогічної підготовки нами розроблено й впроваджено в навчальний процес концепцію ландшафтно-педагогіки. Дана модель є конкретизацією ландшафтно-середового підходу, який покликано формувати всебічно розвинену екологічну особистість за допомогою природно-культурної спадщини ландшафту.

Н. Ф. Вінокурова визначає педагогічну суть ландшафту в тому, що він, «як речовинний фрагмент реального навколишнього середовища, виступає метою, змістом і засобом екологічної освіти» [1, с. 204]. Відзначимо, що категорія „ландшафт” в екологічній освіті набуває першорядного значення та у цей час збагачується новими гранями та змістами. Зв'язане це з тим, що сучасною екологією вже знайдено відповідь на запитання про вихід із системної екологічної кризи. Збереження біоландшафтної різноманітності є головною умовою та мірилом сталого розвитку, тому що саме різноманітність є умовою стійкості систем. Усі інші кроки й зусилля повинні лише обслуговувати дану генеральну мету. Якщо реконструкції ландшафтів і зникненню біологічних видів буде поставлено перешкоду, то екосистеми зможуть самовідновитися, тому що біосфера поки ще не втратила механізму гомеостазу як сталості внутрішнього середовища.

В умовах сучасної еколого-соціально-економічної ситуації нове розуміння ландшафту припускає об'єднання когнітивних аспектів пізнання із ціннісними та практичними. Ландшафт як об'єкт вивчення настільки духовно багатий, що сьогодні вже неможливо представити його збагнення без чуттєво-емоційного фарбування. Краса ландшафту радує, надихає, заспокоює, сприяє патріотичному вихованню, викликає емпатію до природи. Категорія „ландшафт” є змістовою та багатомірною, що включає духовні, природні та соціальні складові. У цьому значенні її можна віднести до універсальї культури поряд з такими універсальними категоріями, як „простір”, „час”, „діяльність”, „людина”. Дане твердження базується на наступних підставах. По-перше, ландшафт

комплексно охоплює всю тріаду „природне середовище – людина – суспільство”, і ця особливість має виняткове значення для розкриття коеволюційних ідей, що становлять базис концепції сталого розвитку. По-друге, усі природні й соціальні процеси, явища, об'єкти мають ландшафтну прив'язку.

Така універсальна категорія, як «ландшафт», поки ще недостатньо оцінена, що у свою чергу гальмує її найширші можливості в змісті формування суспільної та індивідуальної екологічної свідомості. Відзначимо, що в ландшафті, як у дзеркалі, відбиваються культура та стиль епохи. Прикладами можуть бути китайський живопис, англійський пленер або пейзажі вітчизняних живописців. Від того, як буде освідомлен ландшафт, залежить, у якому середовищі буде жити людина, які взаємини з ландшафтом вона буде будувати.

Для відновлення екологічного благополуччя в Автономній Республіці Крим (АРК) біоландшафтна проблематика має вирішальне значення у зв'язку з тим, що територія півострова, з одного боку, надзвичайно різноманітна ландшафтно і флористично завдяки концентрації чотирьох природних зон (степів, сухих субтропіків, напівпустель і гірського поясу) але, з іншого боку – через локалізацію екосистем, високий ступінь урбанізації, переуплатніння забудови та легкодоступності заповідних територій, природа Криму вразлива до антропогенного тиску й потребує особливого режиму ощадного користування, охорони та відновлення. Нагадаємо, що в Червоній книзі України 55% видів тварин (212) і 45% видів рослин (93) походять із Криму. Це свідчить не тільки про своєрідність і унікальність але й про велику вразливість, крихкість багатьох кримських таксонів, що перебувають на грані зникнення. Вийшли у світ „Матеріали до Червоної книги Криму”, де рекомендується збільшення „червонокнижних” видів для флори – в 5,6 і фауни – в 4, 9 рази.

У сучасній геоекології все більше місце займають питання вивчення й раціонального використання нового типу ресурсів – це ландшафтно-пейзажні ресурси. Кримські географи, геоекологи й туруператори б'ють тривогу – якщо не поставити заслін „людському хуліганству” у Криму, то унікальна пейзажно-ландшафтна своєрідність може дуже швидко скоротитися. Але ж саме вона є головною „візитною картою” Криму як української Рив'єри. Подібні негативні тенденції вже привели до різкого скорочення пейзажних ресурсів у багатьох курортних районах світу. Досить згадати турецькі узбережжя Анталії та Аланії, де щільна курортна забудова всього за пару десятиліть витиснула унікальний турецький куестовий ландшафт. Зараз сучасний турист любить готелями, а не природними приморськими пейзажами.

У рамках ландшафтно-педагогіки передбачається розв'язання засобами освіти головної стратегічної мети – збереження біоландшафтно-різноманітності та пейзажної фізіономічності Криму. Під час роботи важливо пам'ятати, що сьогодні затребувана особистість не тільки

адаптивна до прояву екологічних проблем, але й активна в здійсненні творчих ландшафтно-культурних перетворень екологічної спрямованості. Ландшафтна педагогіка покликана виконувати триєдину функцію освіти:

- навчати особистість безпосередньо на природних полігонах шляхом формування еколого-натуралістичної компетентності та культурно-історичних ландшафтних уявлень;

- виховувати якості екологічної особистості, почуття „дружби із природою” через естетику ландшафту і єднання з ним;

- розвивати вміння та навички турботливого відношення до кримської природи, унікальних пейзажно-ландшафтних ресурсів.

Психологічною основою ландшафтно-педагогіки стали холистичний підхід і так звана „острівна психологія”, згідно з якою в громадян-остров'ян або напівостров'ян (у випадку слабкого зв'язку з материком) формується „локалізоване мислення”, що виражається в усвідомленні особливої цінності обмеженого природного оточення, людського потенціалу та специфічного соціально-економічного розвитку. „Острівна психологія”, на наш погляд, вдало сполучається з ландшафтною педагогікою Криму. Що стосується холистичного підходу (від англ. whole – увесь, цілий), то, по-перше, він відображає ідею цілісності навколишнього середовища, і, по-друге, – ідею цілісного „двополушарного” раціонально-емоційного мислення як найбільш адекватного способу пізнання ландшафту.

У методичному плані ландшафтна педагогіка спрямована на:

- знання ландшафтно-екологічних закономірностей;
- знання культурно-історичних особливостей;
- знання природних об'єктів, типових рослин і тварин;
- знання культурно-історичних об'єктів, колоритів епох;
- знання місцевих територій, що під охороною;
- знання геологічних об'єктів;
- дослідження рідких рослин і тварин, що під охороною;
- розрізнення їстівних і отрутих рослин;
- фенологічні спостереження;
- ландшафтні й гідрологічні вишукування;
- ботанічні й зоологічні дослідження.
- уміння з організації біотехнічних заходів збереження й відновлення екосистем;
- уміння з оптимізації умов життя рослин і тварин;
- уміння з формування екологічної суспільної думки;
- «імпринтинг природи» шляхом відображення естетики ландшафту в літературному, художньому та інших видах творчості;
- духовно-фізичний розвиток і оздоровлення;
- актуалізацію життєвих змістів.

Формами організації ландшафтної педагогіки можуть бути традиційні походи, навчальні екскурсії в природу, дослідницькі проекти, „екологічні десанти”, відвідування міських зелених зон, польові практики та ін. На додаток до традиційних форм можливе проведення занять типу „Геометрія природи”, „Мова природи”, „Творчість природи”, „Натхнення природи”, практичних і лабораторних занять, творчих зустрічей, урочистих заходів на природі.

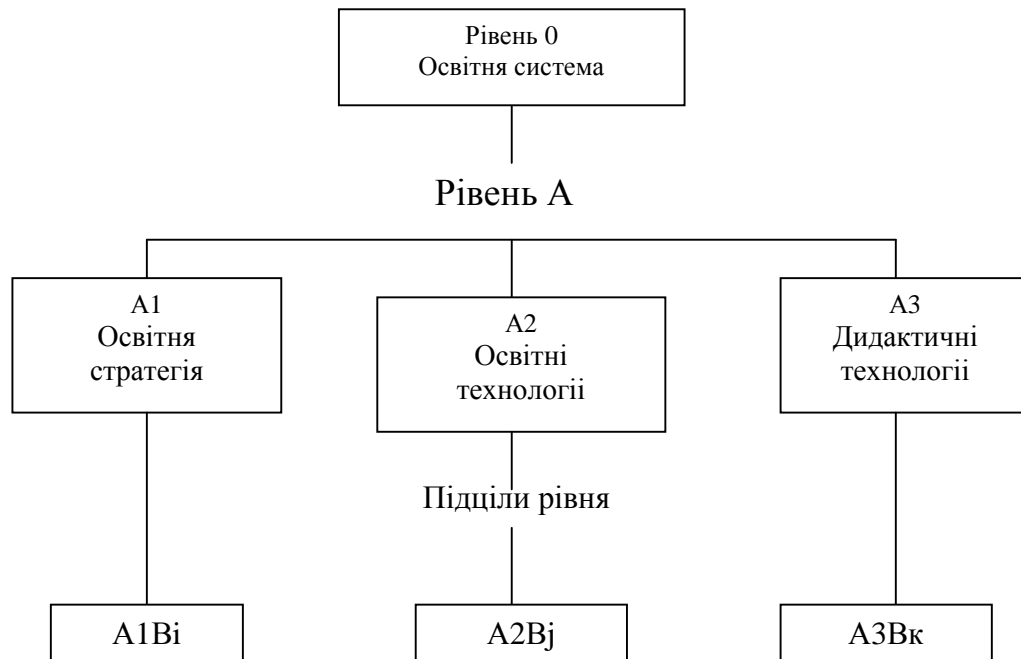
Концепція ландшафтної педагогіки може бути представлена у вигляді „дерева цілей”, яке дозволяє зробити її адаптивною до інших освітніх і ландшафтних умов залежно від специфіки регіону. Окремі модулі дерева можуть доповнюватися, переосмислюватися й уточнюватися стосовно до нових навчально-виховних завдань. Дана системна методологія досить „гнучка” і широко практикується в інженерній педагогіці, особливо в працях В.К. Марігодова, А.А. Слободянюка, Т.Барски (Польща). О.М. Головка застосувала дану методологію безпосередньо до Університетського компоненту безперервної екологічної освіти.

Цілепологання в ландшафтній педагогіці впливає з еколого-етичних міркувань і перспектив. Під „модулем” дерева цілей мається на увазі навчально-методичний блок, який виконує певну функцію в організації навчально-виховного процесу, пов'язаного із цільовою реалізацією генеральної мети.

Системний підхід передбачає розподіл будь-якої системи на ряд підсистем і включає ієрархічний, функціонально-змістовний і функціонально-структурний принципи. Системний підхід у педагогіці припускає продумане виділення найбільш важливих і істотних для функціонування системи підсистем і взаємозв'язків, а також можливість відкидання або корекції тих підсистем і взаємозв'язків, які оцінюються як менш значимі. Розробку дерева цілей необхідно здійснювати виходячи із загальних вимог:

- дотримання ієрархії цілей відповідно до системних методів;
- відносної стабільності цілей для розглянутого періоду часу;
- повноти сукупності цілей;
- відображення в дереві цілей як теоретичних, так і прикладних аспектів дослідження.

„Дерево” будується в такий спосіб. Основа (стовбур або корінь) є генеральною метою (рівень 0); великі „гілки” дерева утворюють цілі першого рівня (рівень 1); нижче розташовуються підцілі першого рівня, які утворюють ієрархічний рівень 2; далі йдуть подцілі другого рівня (рівень 3) тощо так далі. Таким чином, підцілі різних рангових рівнів утворюють усе більш дрібні гілки дерева (аж до листів). На малюнку 1 сформоване узагальнене дерево цілей освітньої системи.



Малюнок 1 – Узагальнене дерево цілей освітньої системи

Нижче наводиться інтерпретація дерева цілей ландшафтної педагогіки.

Рівень 0

Ландшафтна педагогіка

Рівень А

А1 – Формування науково-освітньої стратегії ландшафтної педагогіки в системі безперервної екологічної освіти.

А2 – Здійснення науково-технічного обґрунтування еколого-правових і соціально-економічних механізмів політики в галузі збереження біоландшафтної різноманітності в АРК.

А3 – Розкриття на основі функцій кримських ландшафтів магістральних напрямів збалансованої взаємодії в системі „людина-природа-суспільство”.

А4 – Оптимізація якості життя та самоефективності громадян через поліпшення якостей ландшафту і пейзажних ресурсів Криму.

А5 – Формування концепції домінуючої ролі особистості в забезпеченні активної громадської позиції.

Рівень В

Підціль А1

А1В1 – Вивчення проблем розробки нових технологій у сфері безперервної екологічної освіти.

A1B2 – Навчання методам екологічної діагностики та контролю стану природного середовища на всіх рівнях формального й неформального безперервної екологічної освіти.

A1B3 – Формування екологічної культури особистості через освоєння ландшафтної природно-культурної спадщини.

Підціль A2

A2B1 – Вивчення правової бази АРК в області екологічної освіти, природокористування та охорони природи.

A2B3 – Підготовка студентів інженерно-екологічного профілю до суспільного менеджменту в області екологічної політики.

Підціль A3

A3B1 – Удосконалення концепції сталого розвитку Криму з урахуванням умови збереження біоландшафтної різноманітності екосистем.

A3B2 – Роз'яснювально-просвітницька робота із проблем збереження біоландшафтної різноманітності Криму.

A3B3 – Створення на заповідних територіях полігонів для екологічної освіти, кадрове та методичне забезпечення даного напрямку діяльності.

A3B4 – Формування в суспільній екологічній свідомості поваги до різних форм життя.

A3B5 – Формування природоохоронної поведінки.

Підціль A4

A4B1 – Пошук нових форм організації екологічної освіти на природі.

A4B2 – Прищеплювання усвідомлення тісного взаємозв'язку долі людини від долі ландшафту.

A4B3 – Розкриття механізмів оздоровлення внутрішнього світу особистості через розкриття естетики природи.

A4B4 – Формування ландшафтно-патріотичного підходу до проблеми життєдіяльності громадян Криму.

Підціль A5

A5B1 – Активізація діяльності суспільних екологічних організацій, залучення учнівської молоді.

A5B2 – Становлення особистості майбутнього фахівця за лінією „інженер-еколог-педагог” через практичну еколого-освітню діяльність.

A5B3 – Формування свідомо-оптимістичного ціннісного сприйняття, особистості людини що навчається та навколишніх природних об'єктів.

A5B4 – Реалізація концепції всебічного гармонійного розвитку особистості шляхом прищеплювання студентам культури творчого мислення, праці, спілкування, розумних потреб.

Рівень С

Підціль A1B3

A1B3C1 – Суспільні екологічні слухання з ландшафтно-екологічної проблематиці.

A1B3C2 – Формування знань про культурно-історичні об'єкти Криму.

Підціль A2B1

A2B1C1 – Створення банку еколого-правових і довідкових даних.

Підциль A2B2

A2B3C1 – Використання інформаційно-аналітичних методів підтримки управлінських рішень в галузі екологічного менеджменту.

A2B3C2 – Перехід від передачі студентам знань до передачі діяльності.

A2B3C3 – Розробка методології управління з „ідеального кінцевого результату”, заснованої на інтеграції безлічі планів та рішень.

Підциль A3B2

A3B2C1 – Проведення екологічних тижнів, місячників, марафонів.

A3B2C2 – Розробка та поширення наочної агітації, соціально-екологічна реклама.

A3B2C3 – Освітлення ЗМІ проведених екологічних акцій, реалізації екологічних проектів.

A3B2C4 – Створення електронних екологічних карт і банків даних екологічних умов в конкретному районі.

Підциль A3B3

A3B3C1 – Підвищення кваліфікації працівників заповідних територій і педагогічних кадрів для здійснення екологічної освіти.

A3B3C2 – Організація індивідуальних і колективних ландшафтно-екологічних досліджень.

A3B3C3 – Створення літніх екологічних таборів.

A3B3C4 – Організація «екологічних десантів», польових практик.

A3B3C5 – Формування вмінь з організації біотехнічних заходів збереження та відновлення екосистем.

Підциль A3B5

A3B5C1 – Екологічний моніторинг на локальному рівні.

Підциль A4B2

A4B2C1 – Навчання вимогам сучасного виробництва в нових еколого-економічних умовах.

Підциль A4B1

A4B1C1 – Проведення занять типу „Геометрія природи”, „Мова природи”, „Творчість природи”, „Натхнення природи”.

A4B1C2 – Проведення занять-концертів, занять-панорам, екскурсій на природу, що зачіпають емоційно-моральну сферу учнів.

A4B1C3 – Організація творчих зустрічей, урочистих заходів на природі.

Підциль A4B3

A4B3C1 – Всебічне використання творчих можливостей гуманітарних наук для оволодіння мистецтвом життєдіяльності людини в соціально-природному середовищі.

A4B3C2 – Розробка методичного комплексу здоров'язберегаючих технологій життєдіяльності людини.

Підциль A5B2

A5B2C1 – Дослідження еволюційної діагностики особистості студента в процесі самостійної педагогічної творчості.

Підциль A5B3

A5B3C1 – Проведення стратегічних ігор зі ресурсозберегаючими і здоров'язберегаючими проблемами.

A5B3C2 – Організація екологічних ігор на природі.

A5B3C3 – Запечатління естетики ландшафту в літературному, художньому й інших видах творчості.

Підціль A5B4

A5B4C1 – Орієнтація студентів на екологічну творчість.

A5B4C2 – Прищеплювання учням принципу «добровільної простоти».

A5B4C3 – Прищеплювання навичок раціональної поведінки та особистої гігієни в повсякденному житті та надзвичайних ситуаціях.

Отже, проблема професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю здобуває особливу актуальність і значимість у зв'язку з необхідністю розв'язання завдань сталого розвитку Кримського регіону. Прийнятним інструментарієм такої підготовки може служити ландшафтна педагогіка, спрямована на формування „нової породи людей” з екологічним типом свідомості та поведінки в навколишньому ландшафті. Перспективи досліджень ми зв'язуємо з подальшим теоретичним проробленням і практичною апробацією моделі підготовки фахівця за лінією „інженер-еколог-педагог”.

Список використаної літератури

- 1. Винокурова Н.Ф.** Экологическое образование в географии / Н.Ф. Винокурова // Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / Сост. и отв. ред. Н.М. Мамедов: М.: СТУПЕНИ, 2003. – 288 с. – С.198-212.
- 2. Головки О.Н.** Теоретические и прикладные аспекты эколого-педагогической подготовки в высшей технической школе (на примере специальности „Экология и охрана окружающей среды”) / О.Н. Головки, Е.В. Печенкина, В.А. Лей. – Вестник СевГТУ. Вып. 90: Педагогика: сб. науч. тр. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2008. – 196 с.: ил. С. 94-102.
- 3. Козлакова Г.А.** Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты): Моногр. / Г.А. Козлакова, В.К. Маригодов, А.А. Слободянюк. – Севастополь: Изд-во СевГТУ, 2001. – 268 с.
- 4. Лей В.А.** Ландшафтная педагогика как новое направление экологического образования / В.А. Лей // Материалы международной научно-практ. конф. „Образовательные стратегии XXI века: ноосферное образование”: 26-28 августа 2009 г. – Севастополь: СевНТУ, 2009 г. – 275 с. – С. 233-235.

Лей В. О. Ландшафтна педагогіка в структурі педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю

Представлено авторську концепцію ландшафтної педагогіки, розглянуто можливості її використання в структурі педагогічної підготовки студентів інженерно-екологічного профілю.

Ключові слова: ландшафтна педагогіка, екологічна освіта, педагогічна підготовка студентів інженерно-екологічного профілю.

Лей В. А. Ландшафтная педагогика в структуре педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля

Представлена авторская концепция ландшафтной педагогики, рассмотрены возможности ее использования в структуре педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля.

Ключевые слова: ландшафтная педагогика, экологическое образование, педагогическая подготовка студентов инженерно-экологического профиля.

Ley V. A. Landscape pedagogics in the structure of pedagogical training of engineering and ecology specialized students

The author's conception of landscape pedagogics is given, the possibilities of its usage are described in the structure of the students pedagogical prepearing in engineering ecological profile.

Key words: landscape pedagogic, ecological education, pedagogical prepearing students in ecological- engineering profile.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.035.6(71)

Е. В. Высоцкая

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА "ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ" В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ШКОЛАХ КАНАДЫ.

Вопросы гражданского образования интересовали педагогов с момента возникновения явления гражданства. В современном мире они не потеряли свою актуальность. Гражданское образование (Citizenship education) важно не только своим влиянием на политику и институт власти, но на общество в целом, оно так же необходимо для создания социальной и международной гармонии. Реалии современного мира требуют, чтобы формирование толерантности являлось ключевым аспектом школьных программ гражданского образования.

Опыт педагогического образования многонациональной Канады в этом направлении уникален. По мнению многих исследователей, для канадцев характерны гораздо более теплые и терпимые отношения

между людьми. Вообще существенной чертой своеобразия Канады является гораздо бóльшая – по сравнению с другими культурами, в том числе и США – терпимость в отношении людей с иными взглядами, с иной этнической, расовой, религиозной принадлежностью [1, с. 56].

Украинские исследователи все чаще обращаются к педагогическому опыту этой многонациональной страны с целью его критического переосмысления и творческого использования.

Отдельные аспекты педагогического опыта Канады затронуты в работах украинских и российских исследователей Джуриного А., Лещенко М., Руснак М., Балицкой И., Волосович Л., Василенко И., Корзинского Е., Немовой Л., Никандрова Д., Карпинской Л., Мукач Н. и других, также интерес представляют работы канадских ученых Осборна К. (Osborne K.), Сирса А. (Sears A.), Саймонса Т. (Symons T.), Чишолма Б. (Chisholm B.) и других.

Однако эти исследования не затрагивают такой важный аспект гражданского образования в Канаде как толерантность.

Целью данной статьи является рассмотрение канадского опыта воспитания толерантной личности учащейся молодежи в школах Канады в курсе предмета "Гражданское образование".

Проблема гражданского образования (Citizenship education) непосредственно связана с историей формирования института гражданственности, особенностями системы образования, традициями и культурой конкретной страны. Василенко И.В. выделяет несколько этапов и основных целей формирования гражданского образования в Канаде. "На протяжении первых 70 лет существования Канадского государства, т.е. с 1867 года основной целью в области воспитания гражданственности была ассимиляция, с 1940 по 1963 формируется понимание культурного разнообразия, с 1963 по 1970-е годы педагоги делают акцент на личности и ее индивидуальных чертах, с 1980-х до середины 90-х главный акцент делается на проблемах демократического гражданства и социальной справедливости, начиная со второй половины 90-х и до наших дней, сохраняют свою актуальность понятия социального согласия и сплоченности" [2, с. 47].

Хелен Маккензи, характеризуя гражданское образование Канады конца XIX начала XX веков, отмечает, что "... дом, церковь и школа должны были исподволь внушать молодежи принципы преданности государственной власти и приверженности долгу, которые и считались важными компонентами гражданского образования" [3, с. 2]. Образование было нацелено на то, чтобы привить чувство патриотизма канадской молодежи. Исторически Канада не была этнически однородной. Её население, которое проходило подготовку в системе образования, имело, по крайней мере, три составляющие: коренное население, представители первой и второй волн колонизации (франкоканадцы и англоканадцы) и иммигранты последующих волн. Проводимая политика ассимиляции двух наций-основательниц была

далека от принципов терпимости по отношению к "чужеродным элементам". Дж. Бурнет и Х.Палмер, а также Дж.Уокер в своих исследованиях пишут про отдельные сегрегационные школы для выходцев из Африки в Новой Скотии в Онтарио [4; с. 237].

В начале 1950-х, когда политика ассимиляции заменяется политикой интеграции, начинается признание этнической идентичности различных этнических групп, проживающих на территории Канады. Однако появляется риск того, что вновь прибывшие замкнутся в своем этническом кругу. Чтобы этого не случилось, образование на всех уровнях было призвано пропагандировать традиционные канадские ценности и идеалы. Коренных канадцев воспитывают так, чтобы они могли принять новичков, помочь им почувствовать себя частью большинства.

С 1960-х годов основное внимание уделяется изучению языков наследия и истории, показывая вклад различных этнических групп в развитие Канады. Основные идеи того времени: открытость другим культурным традициям и большее взаимопонимание между представителями различных этнических групп, чуть позже акцент смещается на понимании роли личности, признание ее политической активности.

Начиная со второй половины XX столетия, вся система гражданского образования обращается к проблеме мультикультурности, смысл которой заключается в том, что признавая расовое и культурное разнообразие своих граждан, канадское общество гарантирует им свободу, равенство и уважение их национально-культурного самовыражения, что находит свое практическое закрепление в образовательных программах в большинстве канадских провинций.

Нужно отметить, что современные программы гражданского образования практически всех провинций Канады в той или иной мере сочетают в себе аспекты мультикультурности, в том числе толерантности по отношению к другим людям независимо от их национальности, цвета кожи, религиозных убеждений, пола и социального статуса.

В документах министерства образования провинции Альбета указывается, что для того чтобы стать "хорошим гражданином", необходимо понимать роль, права и обязанности гражданина в демократическом обществе и мировом сообществе, конструктивно участвовать в демократическом процессе, принимая рациональные решения, уважающие свое достоинство и достоинство других людей.

Практически все провинции включили гражданское образование в интегрированный курс Social Studies (Изучение общества). Social Studies – это курс об отношении людей друг к другу и к миру, в котором они живут. Это междисциплинарный предмет, который опирается на историю, географию, экономику, право, политологию, и другие науки. В центре внимания Social Studies находятся отношения людей с их социальной, физической, духовной, культурной, экономической,

политической и технологической средой. Social Studies помогают учащимся стать активными и ответственными гражданами общества на местном, национальном и глобальном уровнях в сложном и меняющемся мире.

В ходе курса школьники приобретают знания и опыт, участвуя в конкретных мероприятиях, обучаясь в атмосфере свободного и открытого познания и развития чувства радости в процессе этого обучения. Цели курса Social Studies, направленные на формирование позитивного отношения к окружающему миру, включают в себя:

- позитивное отношение к обучению;
- позитивное и реалистичное отношение к самому себе;
- уважение, толерантность и понимание по отношению к отдельным лицам, группам и культурам в своем сообществе и в других сообществах (местных, региональных, национальных, глобальном);
- позитивное отношение к демократии, включая уважение прав, привилегий и обязанностей граждан;
- ответственное отношение к природе и обществу (на местном, региональном, национальном и глобальном уровнях).

В провинции Квебек создана новая учебная программа, которая называется "Воспитание гражданина" (*éducation à la citoyenneté*). Большое внимание в ней уделено изучению различных аспектов истории. В основном документе правительства Квебек относительно реформ в системе образования этой провинции отмечается, что "... обучение истории приобретает особенное значение из-за необходимости стать открытыми для культур других народов и для того, чтобы сравнивать различные прочтения истории"[5, с. 18]. После долгих лет сепаратистских настроений в этой части Канады, такая политика свидетельствует о намерениях правительства данной провинции искать пути консолидации.

Следует также отметить программу морального обучения (*Moral education*) провинции Квебек, которая была разработана в 2000 году. Основные цели данной программы включают:

- изучение взаимоотношения людей и ценностей различных культур;
- обучение участию в моральном диалоге, развитие навыков решения этических проблем в групповых дискуссиях в духе взаимного уважения;
- составление студенческих проектов по реализации гуманистических и демократических ценностей.

Среди целей изучения предмета "География, история и гражданское образование" в школах Квебека (*Geography, History, and Citizenship education*) в контексте темы нашего исследования интересны следующие:

- научиться принимать различные точки зрения: выдвигая свои мнения, уважая мнения других;
- сравнивая различные точки зрения, проявлять толерантность (терпение) и уважение.

В течение 20 лет в провинции Саскачеван для воспитания молодежи в духе толерантности, равенства, демократических свобод и уважения прав человека используется программа "Common Essential Learnings". Учителя являются активными участниками дальнейшего развития и практического использования этой программы. Она носит междисциплинарный характер и используется на уроках английского языка, изучения общества, обучения здоровому образу жизни, физической культуры, математики, танца, хорового пения, изобразительного искусства и т.д. Вопросы, связанные с проблемами расизма и культурного наследия, также включены в этот курс.

Учебные заведения рассматриваются как модели общества, где учащиеся получают навыки успешной деятельности в нем и опыт взаимодействия с его членами. Дж. Вуд отмечает, что школа – это место, где, учащиеся получают первые знания об обществе. Здесь дети общаются с людьми, которые не являются их родственниками и таким образом учатся взаимодействовать с теми, кто отличен от них [6, с. 87]. Ученый отдает предпочтение расово-десегрированным школам. Только такие школы могут предоставить все разнообразие современного общества. Помимо того, сегодня звучат мысли, что школы должны объединять все существующие в обществе слои населения: представителей всех рас, этнических и социальных групп, детей с физическими недостатками и представителей большинства других нетрадиционных групп. При правильной организации обучения и воспитания такие условия будут благоприятными для всех представленных в процессе обучения групп учащихся.

Также делаются попытки предотвратить расовую дискриминацию учащихся, создать благоприятный педагогический и психологический климат для умственного морального воспитания личности учащихся, поощрять поступки и решения в духе толерантности и межкультурного диалога и проведение социально-гражданских акций и т.д.

Предъявляются высокие педагогические требования к учителю, который должен подавать собственный пример демократического, гражданского поведения, бережно, тактично и в то же время целенаправленно освещать вопросы, которые касаются прав и свобод учащихся, всегда оставлять ему право выбора и собственную точку зрения.

Федерацией учителей Саскачевана сейчас активно обсуждается Кодекс этики учителей Саскачевана, согласно которому они должны быть образцом выполнения политических и социальных обязанностей членов демократического общества.

Проанализировав цели и задачи предмета "Гражданское образование" в школах Канады, можно сделать вывод, что целью этого предмета на современном этапе является воспитание законопослушного гражданина, уверенного в нерушимости конституционных прав и свобод, фундаментальных общечеловеческих ценностей. Однако овладение учащимися демократическими ценностями не ограничивается правами человека, а создают их ансамбль вместе с такими понятиями как толерантность, воспитанию которой уделяется значительное внимание, солидарность, взаимопонимание, уважение к другим и гражданское мужество. Обучение демократии понимается очень широко. В документах подчеркивается, что она имеет междисциплинарный характер и охватывает не только социально-экономические, политические, юридические, но и экологические аспекты. Рекомендуются воспитывать у молодежи такое отношение к природе, которое бы напоминало учащимся, что человек не является её абсолютным хозяином, что она зависит от других форм жизни.

Литература

1. Владимирова М. А. Канадская самобытность и политика многокультурности/ М.А.Владимирова //США, Канада. – 2004. – №6. – С.45–56. **2. Василенко І. В.** Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07/ Василенко Ірина Віталіївна. – Київ, 2009. – 229 с. **3. Citizenship** education in Canada / Prep. by Helen McKenzie. – Political and Social Affairs Division, May 1993. – 25p. **4. Burnet J. & Palmer H.** Coming Canadians: An introduction to the history of Canada's peoples. – Toronto, Ontario: McClelland & Stewart, 1989. – viii, 253 p. **5 Education** for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance. Report of Canada. – Ottawa: South House Exchange, 2001. – 160 p. **6. Wood G.** Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. – New York, etc.: Plume, 1993. – XXIII, 290 p.

Висоцька О. В. Роль вивчення предмета „Громадянська освіта” в вихованні толерантної особистості учнівської молоді в школах Канади.

Основними цілями вивчення предмета „Громадянська освіта” в канадській середній школі є виховання законслухняного громадянина і навчання основам демократичного суспільства. Поряд з цим, велика увага приділяється розвитку таких особистісних характеристик учнів, як толерантність, чесність, порядність, великодушність, почуття власної гідності, повага до інших, відповідальність за свої вчинки, почуття справедливості, відкритості, повага до навколишнього середовища. У статті розглядається як вивчення предмета "Громадянська освіта"

впливає на виховання особистості учнівської молоді, а також як цей предмет розвиває таку рису особистості як толерантність.

Ключові слова: толерантність, толерантна особистість, учні, громадянське виховання, середні школи.

Высоцкая Е. В. Роль изучения предмета "Гражданское образование" в воспитании толерантной личности учащейся молодежи в школах Канады.

Основными целями изучения предмета "Гражданское образование" в канадской средней школе являются воспитание законопослушного гражданина и обучение основам демократического общества. Наряду с этим, большое внимание уделяется развитию таких личностных характеристик учащихся, как толерантность, честность, порядочность, великодушие, чувство собственного достоинства, уважение к другим, ответственность за свои поступки, чувство справедливости, открытости, уважение к окружающей среде. В статье рассматривается как изучение предмета "Гражданское образование" влияет на воспитание личности учащейся молодежи, а также как этот предмет развивает такое качество личности как толерантность.

Ключевые слова: толерантность, толерантная личность, учащиеся, гражданское образование, средние школы.

Vysotskaya E. V. The role of studying the subject "Civic Education" in the upbringing of a tolerant personality of students in schools in Canada.

The main objectives of the study of the subject "Civic Education" in the Canadian high school education are law-abiding citizen, and learning the basics of a democratic society. Along with this, a lot of attention paid to developing students' personal characteristics such as tolerance, honesty, integrity, generosity, dignity, respect for others, responsibility for their actions, a sense of fairness, openness, respect for the environment. This article discusses a study of the subject "Civic Education" influences education of the individual students, as well as the subject develops a quality person as tolerance.

Key words: tolerance, tolerant person, students, civic education, secondary schools.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.13(410)0

О. В. Хижняк

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

В умовах реформування всіх сфер суспільного життя України відбувається її становлення як самостійної держави, відродження національної самобутності та перехід до ринкових відносин, що визначає роль фахівців з вищою освітою, серед яких особливе місце належить майбутнім вчителям. Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття „підготовка вчителя” змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Досягнення цієї мети нерозривно пов'язане з підготовкою вчителів нового тисячоліття, а отже, з розвитком і удосконаленням системи неперервної освіти.

Важливим джерелом для визначення сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів, дослідження закономірностей та тенденцій розвитку цієї важливої складової частини освітньої сфери у різних соціокультурних регіонах планети. Важливе значення має вивчення сучасних процесів розвитку педагогічної освіти на європейському континенті, зокрема, у країнах Європейської спільноти. Значний інтерес, відповідно, становить організація педагогічної освіти у Великій Британії з її багатотисячолітніми традиціями, оскільки саме тут значна увага у практиці вищої школи приділяється високопродуктивним методам навчання.

Однією з актуальних проблем, яка виникла на сучасному етапі історичного розвитку України, є питання інтеграції її в загальноєвропейський освітній простір. Українськими вченими накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної педагогіки (Н. В. Абашкіна, Г. Л. Алексевич, А. М. Алексюк, Г. С. Єгоров, В. М. Жуковський, І. П. Задорожна, Ю. В. Кіщенко, О. П. Ков'язіна, Н. М. Лавриченко, Л. М. Латун, О. І. Локшина, Б. Ф. Мельниченко, Є. А. Москаленко, О. В. Овчарук, А. В. Парінов, О. В. Плахотник, Л. П. Пуховська, О. Б. Рибак, Г. В. Степенко, І. Г. Тараненко, І. Г. Фольварочний, Л. О. Хомич, Н. П. Яцишин та ін.).

В останні роки в українській педагогічній науці активізувались пошуки дослідників у галузі зарубіжної теорії та практики професійної підготовки вчителів. Зокрема, досліджувалась проблема професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (Л. П. Пуховська), проблема реформування вищої педагогічної освіти в Англії (А. В. Парінов), проблема суспільного дошкільного виховання у Великій Британії на сучасному етапі (О. І. Локшина), проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії (Н. П. Яцишин),

проблема формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. В. Кіщенко), проблема теорії та практики навчання студентів у педагогічних коледжах Англії (О. Ю. Леонтєва) тощо.

Проте дещо поза увагою залишається досвід, набутий окремими зарубіжними країнами у підготовці майбутніх вчителів. На наш погляд, підготовка майбутніх вчителів для кожної держави має особливе значення. У цьому контексті, як нам уявляється, є незаперечним і вартим уваги досвід Великої Британії, оскільки в цій країні велика увага надається підбору вступників на педагогічні спеціальності; обов'язковим є проходження тесту на професійну придатність; варта уваги ознайомлювальна педагогічна практика протягом перших двох тижнів навчання у британських університетах і коледжах, запроваджене навчальне стажування у країнах, мову яких опановують майбутні вчителі, тьюторська система.

Відсутність у вітчизняній педагогічній науці досліджень, присвячених вивченню досвіду Великої Британії у підготовці майбутніх вчителів у системі неперервної педагогічної освіти з урахуванням загальноєвропейських тенденцій, у тому числі Загальноєвропейських Рекомендацій і утворенням загальноєвропейського простору, зумовила вибір теми нашої статті.

Метою нашої статті є аналіз та теоретичне обґрунтування основних напрямків підготовки майбутніх вчителів в системі вищої освіти Великобританії.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Усебічно зрозуміти систему професійної підготовки майбутнього вчителя, можна лише за умови розуміння змісту всіх перетворень, що відбуваються в освітньому просторі Великої Британії, оскільки вони слугують певною стратегією у визначенні системи підготовки педагогічних кадрів. Так, прийняття закону 1988 року було викликане низкою причин, найголовніші з яких — крайня децентралізація та високий рівень диференціації шкільної освіти. Про децентралізацію свідчить, зокрема, право кожної школи розробляти власні навчальні плани. Що ж до диференціації, то вона розпочиналася для англійських школярів із чотирнадцятирічного віку і передбачала відведення половини навчального часу на предмети за вибором. Як зазначає Л.П.Пуховська у своїй монографії „Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності”, обов'язковими предметами у старших класах неповної середньої школи до кінця 80-х років були тільки англійська мова і література, математика, релігія та фізичне виховання. А це певним чином дискримінувало особистість учня, не дозволяло йому розвиватись вільно й різнобічно [1, с.12].

Важливим кроком на шляху підготовки реформи було оприлюднення урядом „Національного навчального плану” (1987 р.)

[2,с.23], де наголошувалося на необхідності неухильного підвищення рівня освіти. Новий закон про реформу кардинально змінив усю систему початкової й середньої освіти Англії та Уельсу. Він передбачає чотири основних елементи, що базуються на концепціях національного навчального плану, місцевого шкільного самоврядування, на визначенні статусу шкіл прямого субсидування та на концепції міських технологічних коледжів. Як зазначають англійські педагоги, реформування шкільної освіти у другій половині 80-х років було спрямоване на підвищення рівня середньої освіти шляхом обов'язкового впровадження освітніх стандартів шкільної освіти. Таким чином, зрозуміти систему підготовки вчителя можна лише через призму усвідомлення змісту всієї шкільної освіти у Великій Британії.

У десятирічному плані розвитку освіти в Англії на період 1971—1981 рр. та пропозиціях, які були розроблені комітетом Е.Джеймса [5,с.12], пропонувалося здійснювати підготовку вчителів упродовж трьох послідовних циклів із присудженням відповідних дипломів чи освітніх ступенів. Перший цикл передбачає здобуття базової вищої освіти (Individual education) за один-два роки. Другий — присвячувався навчанню за програмами професійно-педагогічної підготовки протягом одного року у вищому навчальному закладі і другого — у школі. Третій рік відводився на підвищення кваліфікації вчителів.

Наприкінці 80-х років Міністерство освіти і науки Великої Британії видало циркуляри „Умови здобуття вищої освіти” (The Education (Teachers) Regulations 1989. Circular №18/89. — London: DES, 1989) та „Базова підготовка вчителя: затвердження програм” (Initial Teacher Training: Approval of Courses. Circular 24/89. — London: DES, 1989), які можна вважати за початок сучасної реформи педагогічної освіти у Великій Британії. Головні напрями цієї реформи вперше проголосив міністр освіти К.Кларк у січні 1992 р. на Північній педагогічній нараді (Northern Pedagogical Conference):

— школа має відігравати головну роль у професійно-педагогічній підготовці вчителя на правах партнера;

— має бути запроваджена акредитація на державному рівні навчальних планів і програм базової підготовки вчителя;

— необхідно визначити критерії професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя [3,с.12].

Реформа вищої освіти, що розпочалася з 1989 р. у Великій Британії, зумовлена багатьма чинниками, відповідністю між об'єктивними функціями вчителя у школі та базовим рівнем професійно-педагогічної підготовки; оновленням середньої ланки освіти (Закон про освіту, 1986 р.. Реформа середньої освіти, 1988 р.) та повільними частковими змінами у системі підготовки вчителя (остання реформа — Акт Батлера, 1944 р.), посиленням вимог до фундаментальної освіти та орієнтацією на потреби сучасної школи у новому типі вчителя.

У липні 1992 року Міністерство освіти і науки видало циркуляр „Базова підготовка вчителя” щодо головних напрямів реформи педагогічної освіти (Initial Teacher Training: Approval of Courses. Circular 24/89. — London: DES, 1989) [5, с.15]. Цей документ став перспективним планом розвитку педагогічної освіти у Великій Британії до кінця XX ст. Підвищився рівень вищих навчальних закладів, які від вузькопрофесійної підготовки фахівців перейшли до багатопрофільної (насамперед, учителів), одержавши назву інститутів і коледжів вищої освіти. Одночасно термін навчання майбутніх учителів у цих навчальних закладах продовжився до чотирьох років.

Таким чином, у кінці 80-х — на початку 90-х років у Великій Британії склалася нова структура різнотипних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів, у тому числі вчителів іноземних мов, а саме:

1. Чотирирічні інститути і коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education).
2. Однорічні Інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities).
3. Дворічні факультети педагогіки при політехнічних інститутах (Polytechnic Departments of Education).
4. Чотирирічні школи сценічного мистецтва (Central Schools of Speech and Drama).
5. Дворічні технічні коледжі (Colleges of Education Technical).

Крім того, реформа педагогічної освіти стимулювала пошук альтернативних шляхів підготовки вчителя через прийняті раніше програми „ліцензованого” (licensed) та „артикульованого” (articuled) вчителя.

У період здійснення реформи набула подальшого розвитку ідея багатоступеневої підготовки вчителів у контексті неперервної педагогічної освіти. Певний внесок у розробку проблеми зробив директор Інституту педагогіки (Institute of Education) Лондонського університету В.Тейлор. Він обґрунтував 5 самостійних і водночас взаємопов'язаних циклів педагогічної освіти, які тривають по 2-3 роки.

Основні документи, що стосуються реформування педагогічної освіти, зокрема, „Правила до здобуття педагогічної освіти” [4,с.12], „Базова підготовка вчителя: затвердження програм” [3,с.23], „Реформа базової підготовки вчителя” [3,с.25], визначили державну стратегію і тактику підготовки вчителів. Проте тривають дискусії з приводу головних напрямів реформи педагогічної освіти, неоднозначними є й оцінки здійснюваних заходів.

Так, на думку викладача Бірмінгемського університету Т. Аткинсона, нинішня реформа педагогічної освіти у Великій Британії є ще одним прикладом того, як уряд нав'язує свою політику без відповідних консультацій з педагогами. Така позиція породжує лише ворожість до рішень уряду.

Які ж положення реформи викликають найбільші дискусії та обговорення? Аналіз свідчить, що причиною незадоволення є заходи щодо врегулювання змісту базової педагогічної підготовки. Справа в тому, що до цього часу всі навчальні заклади, де готувались учителі, користувались автономією у розробці навчальних планів і програм. У результаті створення Ради з акредитації педагогічної освіти — РАПО (Council for the Accreditation of Teacher Education — CATE) розпочався процес регуляції та впорядкування навчальних курсів у межах базової педагогічної підготовки.

За допомогою РАПО та Інспекційної служби уряд проводить акредитацію курсів, контролюючи таким чином навчальні плани, вимоги до розробки курсів, кількість годин, а також перевіряючи саму розробку. Проте немає сумніву в тому, що ці заходи спрямовані на поліпшення якості професійної підготовки вчителя. Як справедливо зазначається у дослідженні А. В. Парінова, у Великій Британії фактично розпочався процес стандартизації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Розглянемо, як позначається окреслена нами ситуація в галузі педагогічної освіти Великої Британії на системі підготовки вчителів. Особливо це вплинуло на університетську педагогічну освіту. По-перше, університети зобов'язані проводити 36-тижневу професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів для надання їм сертифіката у галузі освіти. По-друге, встановлена нормативна частина навчальних планів і програм. По-третє, студенти університетів зобов'язані проходити 24-тижневу навчальну практику безпосередньо у школі.

Реформа визначає також критерії професійно-педагогічної майстерності випускника — молодого вчителя, так званих компетенцій (competences), зафіксованих у кваліфікаційній характеристиці. Критерії професійної компетенції вчителя на етапі завершення його базової підготовки (показники сформованості його рівня як фахівця) ще недостатньо обґрунтовані і не відповідають чинним навчальним програмам та планам. Але кваліфікаційно обґрунтований підхід до підготовки вчителя вже давно розробляється і навіть втілюється у практику багатьма вищими навчальними закладами.

Найбільше суперечностей закладено в положенні реформи про те, що школа відіграватиме роль вузівського партнера в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя. За документами реформи, система партнерства вищого педагогічного закладу й школи включає в себе спільну відповідальність за розробку та реалізацію таких важливих для педагогічної теорії та практики документів, як структура і зміст педагогічної практики, методика викладання окремих предметів, методика перевірки знань учнів, методика оцінки практичної роботи студентів, спільна перевірка кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки, програма підвищення кваліфікації.

Згідно з положенням реформи, мета педагогічної практики майбутніх учителів, у тому числі вчителів іноземних мов, полягає в тому, щоб:

а) створити умови для здобуття студентами достатнього обсягу професійних знань і навичок, необхідних для педагогічної праці в сучасних умовах;

б) допомогти студентові усвідомити чинники, що впливають на процес навчання: типи навчальних установ, культурний контекст, навчальний план, навчальний матеріал, технічні засоби навчання, традиції;

в) надати студентові можливість практично включитись у шкільний навчально-виховний процес;

г) сприяти входженню студента — майбутнього вчителя — у професію: усвідомленню специфіки педагогічної діяльності та власних мотивів роботи у школі. Вперше визначені вимоги до тривалості педагогічної практики:

— 32 тижні для чотирирічних програм підготовки вчителя;

— 24 тижні для однорічних програм професійної підготовки вчителя на базі університетів та політехнічних інститутів;

— 18 тижнів для програм із заочною формою навчання.

Відомо, що базова підготовка майбутніх вчителів у Великій Британії традиційно характеризується поєднанням теорії та практики. У Бристольському університеті, наприклад, понад 25 років існує система партнерських зв'язків з місцевими школами, за якої шкільні вчителі призначаються асоційованими наставниками і допомагають студентам проходити шкільну практику. Що ж нового у цьому плані запропонувала реформа? Відповідаючи на це запитання, викладачі університету зазначають, що вибудована таким чином система взаємозв'язку "університет — школа" не мала достатньо можливостей, щоб зробити запропоновану модель повністю функціональною. У перспективі курс на поліпшення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає рівноправне партнерство вищого навчального закладу і школи .

Це означає, що безпосередньо на заняттях студенти-практиканти і викладачі мають аналізувати і обговорювати набутий у школі педагогічний досвід.

Із зазначеного раніше можна зробити певні висновки щодо особливостей розвитку педагогічної освіти Великої Британії у сучасних умовах. Значний вплив на підготовку вчителів у Великій Британії в останнє десятиріччя мають загальноєвропейські інтеграційні процеси.

Відбувається зближення університетського та неуніверситетського типів педагогічної освіти. Педагогічна освіта увійшла в систему вищої школи. Зросла цінність наукових ступенів, які присуджуються інститутами. Впроваджено механізм визнання ступенів та дипломів у всіх регіонах країни. Стимулюються альтернативні шляхи набуття

вчительської професії (програми „Лицензований учитель” та „Артикульований учитель” на базі вищої освіти). Педагогічна освіта Великої Британії орієнтується на підготовку вчителя широкого профілю. Здійснюється певна стандартизація професійно-педагогічної підготовки вчителів через запровадження Міністерством освіти і науки процедури акредитації навчальних планів і програм із затвердженням обов'язкового та варіативного компонентів.

Поєднується теоретична і практична професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів. Центром професійно-педагогічної підготовки є школа, яка розглядається як рівноправний партнер вищого навчального закладу у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Список використаної літератури

1. Пуховська Л. П. Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі // Педагогіка і психологія. — 1994. — № 3. — С.144—152. **2. Рогова Г. В., Тилене Л. П.** О профессионально-методической подготовке учителей в Великобритании // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 3 — С.18. **3. Торяник Л. А.** Дидактические проблемы высшего образования Великобритании на современном этапе : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1985. — 203 с. **4. Фролова Г. М.** О профессиональной подготовке учителей в Великобритании // Ин. языки в школе. — 1986. — №5. — С.84—87. **5. Ainley P.** Education and training in England and Wales 1944—1987. — Oxford: O. U. P., 1990. — 166 p. **6. Proterough R., Atkinson I.** The Making of English Teachers. — Open University Press, 1991. — 147 p.

Хижняк О. В. Основні напрями підготовки майбутніх вчителів в системі вищої освіти Великобританії

У статті розглядаються основні напрями підготовки майбутніх вчителів в системі вищої освіти Великобританії; вивчаються проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителів, основні напрями реформи педагогічної освіти, теоретична і практична професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів; аналізуються основні документи, що стосуються реформування педагогічної освіти. Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Незаперечним і вартим уваги є досвід Великої Британії, оскільки в цій країні велика увага надається підбору вступників на педагогічні спеціальності.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, професійна майстерність, система вищої освіти, майбутній вчитель.

Хижняк Е. В. Основные направления подготовки будущих учителей в системе высшего образования Великобритании

В статье рассматриваются основные направления подготовки будущих учителей в системе высшего образования Великобритании, изучаются проблемы профессионально-педагогической подготовки учителей, основные направления реформы педагогического образования, теоретическая и практическая профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей; анализируются основные документы, касающиеся реформирования педагогического образования. Подготовка учителей является одним из ведущих заданий образования, поскольку учитель был, есть и остается главным действующим лицом, призванным реализовать ее цели. Неопровержимым и достойным внимания есть опыт Великобритании, поскольку в этой стране большое внимание предоставляется подбору поступающих на педагогические специальности.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, профессиональное мастерство, система высшего образования, будущий учитель.

Khizhnyak Y. V. The main directions of training of future teachers in higher education of Great Britain

The article considers the basic directions of preparation of the future teachers in system of higher education of Great Britain, it studies problems of professional-pedagogical preparation of teachers, the basic directions of reform of pedagogical education, theoretical and practical of professional-pedagogical preparation of the future teachers; analyzes the basic documents, concerning pedagogical education reforming. Preparation of teachers is one of leading tasks of education, as a teacher was, is and remains a main acting person, called to realize its aims. Incontestable and noteworthy there is an experience of Great Britain as in this country the great attention is given to selection entering the pedagogical specialities

Keywords: professional-pedagogical preparation, professional skill, higher education system, the future teacher.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 929 Нілл:37.013.73

О. Б. Некрутенко

**ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СПАДЩИНИ
О. С. НІЛЛА**

Зміни, що відбуваються у всіх сферах життя сучасної України передбачають необхідність оновлення системи освіти, орієнтованої на загальнолюдські ідеали. Орієнтація суспільства на цінності загальнолюдського характеру обумовлює актуальність вивчення й використання зарубіжної педагогічної спадщини, у якій ідеї вільного виховання займають провідне місце. Аналіз досвіду видатних представників цього напрямку реформаторської педагогіки допоможе створенню нових педагогічних парадигм, що сприятиме підвищенню якості освіти.

У цьому зв'язку особливий інтерес викликає педагогічна спадщина одного з найбільш яскравих і цікавих представників вільного виховання, засновника школи Саммерхілл, британського педагога, письменника та психолога - О.С. Нілла (1883-1973),

Вивчення й аналіз історико-педагогічних публікацій, присвячених проблемам вільного виховання, дозволяє стверджувати, що педагогічна спадщина О.С. Нілла залишається малодослідженою в Україні.

Педагогічна концепція О.С. Нілла знайшла відображення в роботах українських (О. Барило, Л. Луценко, С. Муравська, Т. Петрова, А. Растригіна), російських (А. Валєєв, Є. Гусинський, Є. Іванов, Г. Корнетов, Н. Крилова, О. Леонтєва, Ю. Турчанінова, Т. Цирліна) та зарубіжних дослідників (Е. Бернштейн (E. Bernstein), Б. Беттельхейм (B. Bettelheim), Д. Гріббл (D. Gribble), П. Гудзман (P. Goodsmann), М. Епплтон (M. Appleton), А. Кюн (A. Kuhn), Дж. Кроулл (J. Croall), М. Пек (M. Peck), З. Редхед (Z. Redhead), Ж.-Ф. Саффанж (J.-F. Saffange), Х. Сімс (H. Sims) та ін.

Мета цієї статті полягає в аналізі філософсько-педагогічних основ спадщини О.С. Нілла.

А. Валєєв вважає, що основу педагогічної концепції О. С. Нілла становлять погляди філософів і педагогів різних історичних епох – Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, М. Монтессорі, К. Вентцеля, Е. Кей, Г. Лейна, ідеї екзистенціалістів [1, с. 44 – 55]. Цієї думки дотримуємося й ми у своїй статті.

На думку Е. Гусинського та Ю. Турчанінової, окремі ідеї британського педагога можна знайти у філософії Давнього Китаю (ранній даосизм). У світогляді ранніх даосів пріоритет відводили природному началу („чзи жань”) на протигагу насильницькому окультуренню людини. Даоси прагнули до простоти, спонтанності,

недіяння („у вей”), що означало відмову від цілеспрямованого впливу на особистість людини. Представники даосизму були впевнені в тому, що люди можуть жити природним, щасливим життям, відмовившись від усіляких правил і дотримуючись своєї природної основи. [4, с. 280 - 281].

Спостерігаючи за життям своїх учнів, О.С. Нілл дійшов висновку, що діти повинні й зобов'язані жити природним, щасливим життям, яке можливе лише в умовах вільного простору школи. На його думку, лише в атмосфері свободи й любові дитина „проходить природний шлях (дао) свого розвитку, який приводить її до щастя” [4, с. 282].

Безпосередній вплив на формування філософських і педагогічних поглядів О.С. Нілла справив французький філософ-просвітник Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778).

Феномен свободи Ж.-Ж. Руссо розумів як головну людську цінність та відсутність впливу культурного середовища й будь-якого втручання в природу індивіда. У цьому його цілком підтримував британський педагог, який протиставляв поняття свободи й вседозволеності: „Саме відмінність між свободою й вседозволеністю й не можуть ухопити багато батьків. Надати дитині свободу і псувати дитину – різні речі. Свобода означає право робити все, що ти хочеш, якщо тільки цим не порушується свобода інших” [4, с. 90, 96].

Ж.-Ж. Руссо вимагав відмовитися від бажання дорослих сформувати долю дитини за неї саму, у чому його підтримував О.С. Нілл. З цього приводу він писав: „Завдання дитини полягає в тому, щоб прожити своє власне життя, а не те, яке вибрали їй турботливі батьки” [4, с. 18].

Французький філософ-просвітник вважав дитину досконалішою за дорослого через незіпсованість суспільством і наголошував, що вона має природне право бути щасливою. Він критикував те виховання, „яке теперішнім жертвує для невідомого майбутнього, яке накладає на дитину всілякі пута й починає з того, що робить її нещасливою, щоб підготувати їй вдалечині якесь уявне щастя, яким вона, вірогідно, ніколи не скористається” [5, с. 76]. О.С. Нілл цілком погоджувався з цією думкою, яка стала основоположним фундаментом його педагогічних поглядів: „Моя головна мета – не реформувати суспільство, а принести щастя в життя хоча б кількох дітей. Мета життя полягає в тому, щоб знайти своє щастя й, отже, знайти свій інтерес у житті” [4, с. 27].

Біля витоків вільного виховання стояв російський педагог, письменник Л. Толстой (1828 – 1910). Він розробив наукове обґрунтування вільного виховання й практично реалізував принципи нової педагогіки в Яснополянській школі.

У ході нашого дослідження ми встановили багато спільного в педагогічних концепціях Л. Толстого і О.С. Нілла. По-перше, спільне розуміння понять „виховання” і „освіти”. Вони розглядають виховання насильницькою й несправедливою дією вихователя щодо вихованця з метою безпосереднього впливу на його світогляд і характер, формування

його за своїм зразком і нав'язування вихованцеві вже готових і відомих принципів.

По-друге, визнання освіти як внутрішньої потреби людини. Л. Толстой підкреслював, що освіту треба розглядати як об'єктивний природний процес і вільну, законну й справедливу дію, у процесі якої одні здобувають знання, а інші надають їм свої навички й уміння.

По-третє, школа має бути лише місцем передачі знань, а не засобом формування потрібних вихователю певних переконань і рис характеру за допомогою примусу й нав'язування дітям своєї волі всупереч їхнім бажанням. Пізнання наук має бути вільним, оскільки наука за її змістом не дає ніякої виховної основ.

По-четверте, головна мета виховання, на їхню думку, полягає в розвитку внутрішньої свободи дитини, її природних задатків і здатності реалізувати себе в житті.

О. Ніллові була близькою педагогічна концепція відомого італійського педагога, лікаря й дефектолога Марії Монтесорі (1870 – 1952), яка практично втілила свою систему в дошкільних дитячих закладах – „Будинках дитини”.

О.С. Нілл, як і М. Монтесорі, вважав основою педагогічної системи принцип свободи. М. Монтесорі була переконана в тому, що вихованець має вроджену потребу у свободі й незалежності по відношенню до дорослих. Виходячи з цього, вона підкреслювала, що в процесі виховання необхідно відмовитися від впливу й цілеспрямованого формування характеру дитини й дати їй можливість бути самою собою. О.С. Нілл, поділяючи погляди Монтесорі, писав з цього приводу: „Ми взялися створити школу, у якій дітям надавалась би свобода бути самими собою. Для цього ми повинні були відмовитися від усякої дисципліни, усякого управління, усякого нав'ювання, усяких моральних повчань, усякого релігійного наставництва” [4, с. 12].

О.С. Нілл підтримував ідею М. Монтесорі про недопустимість насилля й жорсткого втручання дорослих у розвиток дитини, тому, що „втручання й керівництво з боку дорослих перетворюють дітей на роботів” [8, с. 14].

Багато в чому збігалися погляди О.С. Нілла і М. Монтесорі при розгляді проблеми дисципліни й самодисципліни. Вони розглядали дисципліну як внутрішню активність, регульовану самою дитиною, а не як зовнішній примус вихователя. У зв'язку з цим завданням вихователя було створення таких умов, які допомагають реалізації природної основи дитини й сприяють її самовихованню й саморозвиткові.

О.С. Нілл, як і М. Монтесорі, негативно ставився до заохочень і покарань, вважаючи їх неприйнятними в умовах свободи, оскільки вони підривають моральність дитини більш тонко. Обидва педагоги вважали, що заохочувати й карати дитина повинна себе сама, аналізуючи власну поведінку в соціумі. Так, у „Будинках дитини” нагородою вважали похвалу вихователя, а покаранням – відсажування дитини за окремих

стіл для того, щоб вона могла усвідомити свій вчинок. При цьому її всі жаліли й до неї „ставились як до хворої й безпомічної” [7, с. 28], оскільки вона не могла спілкуватися з дитячим колективом.

Аналогічні виховні методи використовували в Саммерхіллі. У цій школі, якщо хтось з дітей часто порушував її закони, дитяче самоврядування застосовувало систему заходів впливу шляхом голосування на шкільних зборах. Зазвичай, караючи дитину, її позбавляють кишенькових грошей на тиждень або забороняють їй сходити в кіно, театр та ін. При цьому вихованець не відчуває неприязні й образи до влади своїх товаришів, оскільки для нього важлива громадська думка дітей і він „не стане роками жити в нелюбові й суворій критиці” [4, с. 50].

О.С. Нілл був згоден з девізом педагогічної системи М. Монтесорі: „Очікуй і спостерігай”, сутність якого виражалася в необхідності всебічного вивчення особистості вихованця. М. Монтесорі вивчала дитину, спостерігаючи за нею, вона назвала цей метод „контролюючим спостереженням”, а у світовій практиці він став відомий як „метод Монтесорі”. О.С. Нілл, як й італійський педагог, протягом тривалого часу терпляче вивчав розвиток та індивідуальні особливості дітей у своїй школі на основі спостереження, як педагог-експериментатор. Тому він був переконаний в тому, що вільна школа є своєрідною лабораторією для психологічного вивчення вихованців, у якій педагог і шкільний колектив можуть правильно реагувати на окремі випадки асоціальної поведінки дітей і коригувати її.

О.С. Нілла об'єднують деякі спільні ідеї з видатним російським педагогом, теоретиком вільного виховання К. Вентцелем (1857 – 1947), засновником „Будинку вільної дитини”.

К. Вентцель відстоював крайні позиції вільного виховання, які характеризуються повною свободою самостійного розвитку вихованців у спілкуванні з навколишнім світом. Свободу він розумів, з одного боку, як цілісність і гармонію внутрішньої природи індивіда, а з іншого – як розвиток вільної творчої індивідуальності. Принцип свободи, у розумінні К. Вентцеля й О.С. Нілла, означав здатність індивіда жити власним життям і робити все, що не заважає його фізичному, духовному розвитку й не завдає шкоди тим, хто його оточує.

Обидва педагоги вважали, що дитина наділена свободою з народження й має її однаковою мірою з дорослими. Вони визнавали дітей рівними в правах з дорослими, а виховання й освіту розглядали як самовиховання й самоосвіту.

К. Вентцель й О.С. Нілл критикували суспільний лад за насилля й примушення й хотіли бачити майбутнє суспільство вільним, побудованим на щасті й любові. Зміну суспільного ладу вони бачили в духовному й моральному вдосконаленні людини за допомогою розвитку системі вільного виховання.

К. Вентцель й О.С. Нілл засуджували традиційну авторитарну систему освіти, яка, на їхню думку, фізично й морально спотворює підростаюче покоління, оскільки ігнорує особистість дитини, пригнічуючи її природну активність й ініціативу. Обидва педагоги вважали, що внаслідок авторитаризму сучасної школи, постійного примусу дитина виростає несамостійною, інфантильною, з руйнівними прагненнями.

О.С. Нілл, як й К. Вентцель, ідеалізував природу дитини, вважаючи дитинство цінним і досконалим періодом життя, у якому дитина розвивається без втручання дорослих. К. Вентцель віддавав перевагу особистому, індивідуальному досвіду дітей і недооцінював розумову освіту, вважаючи, що самостійна вільна воля, а не інтелект, є основою душевного життя. О.С. Нілл цілком погоджувався з К. Вентцелем, який негативно ставився до системи знань і стверджував, що дитина повинна здобувати знання виходячи із свого інтересу й бажання. На думку К. Вентцеля, кожен вихованець має власну програму освіти й вибирає лише ті знання, які необхідні йому для практичної реалізації в житті виходячи із своїх інтересів, здібностей, і вони „пов'язані з тими фактами життя, які йому доводиться в цей момент живо й безпосередньо переживати” [2, с. 72].

О.С. Нілла приваблювали деякі концептуальні положення у світогляді шведського педагога, автора книг з проблем виховання, материнства й дитинства, учасника жіночого руху Еллен Кей (1849 – 1926).

Е. Кей висунула основний принцип вільного виховання – «виходячи з дитини», який давав можливість „надавати природі свободу допомагати самій собі й не прискорювати цю допомогу, а лише стежити, щоб навколишні обставини й обстановка підтримували роботу природи” [3, с. 87].

Шведський педагог мріяла перебудувати суспільство, змінивши й удосконаливши особистість у процесі виховання: „Зміна ця відбудеться тоді, коли в усьому людстві пробудиться усвідомлення „святості майбутнього покоління”. Ця збуджена свідомість поведе до того, що нове покоління, його походження, турботи про його виховання стануть не лише головним, центральним завданням суспільного життя, навколо якого групуватимуться нрави, закони, заклади, вони стануть вихідною ідеєю” [3, с. 2].

Е. Кей виступила на захист прав дитини, вважаючи, що дорослі повинні враховувати право дитини на недоліки характеру й поведінки, право на реалізацію свого внутрішнього світогляду.

О.С. Нілл і Е. Кей критикували сучасну традиційну школу за авторитарне спілкування з дітьми, неврахування фізіологічних і психічних особливостей дітей, незнання природи дитини. Завдання шкільної освіти вони вбачали не в розвитку інтелектуалізму й передачі знань учням, а у формуванні дослідницького самостійного творчого

ставлення до життя. На їхню думку, роль учителя має полягати в спостереженні за поведінкою вихованця й наданні необхідних порад та рекомендацій.

Безпосередній вплив на педагогічну концепцію О.С. Нілла справив американський педагог і психолог, його друг Гомер Лейн (1875 – 1925). З 1913 р. він почав проводити унікальний для свого часу експеримент з перевиховання малолітніх правопорушників у виправній школі „Маленька співдружність”, яка функціонувала на принципах самоврядування.

Працюючи в Г. Лейна протягом кількох років, О.С. Нілл намагався виявити витоки асоціальної поведінки підлітків, причини агресивності й кримінальності. У цей період британський педагог став серйозно вивчати ідеї дитячого психотравматизму й витіснення, що в майбутньому допомогло йому створити власну програму вільного виховання, яка ґрунтувалася на психоаналізі.

О.С. Нілл цілком поділяв думку Г. Лейна, що малолітні правопорушники мають яскраво виражену індивідуальність, заповзятливість, оскільки вони здійснили багато різноманітних вчинків, проявивши ті якості, хоча й негативні, які в сприятливій обстановці можуть стати корисними для всього колективу дітей. Основне завдання свого виправно-виховного навчального закладу Г. Лейн убачав в організації вільного, ненасильницького, емоційно комфортного клімату дитячого закладу, який би спрямовував агресивність й асоціальну поведінку дітей на творчий шлях. О.С. Нілл у своїх переконаннях пішов далі, вважаючи, що таке доброзичливе середовище, яке ґрунтується на любові й розумінні, має бути створене й у школі, і в сім'ї.

У виправно-виховний заклад „Маленька співдружність” Г. Лейн відбирав підлітків від 14 до 17 років, які мали проблеми із законом. Чим довшим був список здійснених проступків, тим швидше такі діти потрапляли до школи Г. Лейна.

Наслідуючи приклад свого колеги, О.С. Нілл спочатку приймав до свого навчального закладу дітей, у яких були певні проблеми в сім'ї й школі. Тому Саммерхілл у перші роки його існування виконував функцію реабілітації й перевиховання.

О.С. Нілл запозичив принцип самоврядування в Г. Лейна, на що він указував у своїх роботах. Шкільні закони складала діти, без втручання дорослих. Якщо деякі учні не дотримувались законів шкільного колективу, то інші діти встановлювали ступінь провини й засіб покарання за здійснені проступки. Найбільшим покаранням вважалися осуд і несхвалення шкільним співтовариством, оскільки громадська думка дітей була важливим чинником, який визначав норми поведінки й гуртожитку [4, с. 43 – 51].

Педагогічна концепція О.С. Нілла має спільні риси з філософією екзистенціалізму. Для цієї філософської течії важливим фактом існування людини в цьому світі є її унікальний життєвий шлях, на якому

вона приймає рішення й несе особисту відповідальність за свою долю й здійснені вчинки. Представники екзистенціалізму вважали, що „осягаючи себе як екзистенцію, людина здобуває свободу, яка є вибір самого себе, своєї сутності, що накладає на неї відповідальність за все, що відбувається у світі” [6, с. 1529].

У системі цінностей екзистенціалізму індивід становить собою не об'єкт управління, а свідомий повноправний суб'єкт, для якого індивідуальний вибір є головним аспектом людського життя. Прибічники цього напряму кінцевим результатом освіти вважали розвиток самостійної особистості, тому для них важливою була не передача знань як таких, а їхня практична значимість для людини. Аналогічну думку ми знайшли у творах О.С. Нілла, який не вважав викладання важливим елементом у своїй школі, і якщо дитина відчуває, що їй необхідні певні знання для своєї майбутньої професії, то вона охоче відвідуватиме ті уроки, які їй подобаються й знадобляться в дорослому житті [8, с. 11].

О.С. Нілл погоджувався з ідеологами екзистенціалізму, які вважали, що всі освітні школи з їх жорсткою дисципліною, покараннями, одноманітністю й шаблонною побудовою уроків, системою контролю знань, орієнтацією на середнього учня, суб'єкт-об'єктними відносинами вбивають у дитині допитливість, активність, творчість, самостійність, що в кінцевому підсумку породжує психологічний конфлікт дитини й відбиває всяке бажання навчатися. Тому британський педагог так організував навчальний процес, щоб учень мав вибір власного життєвого шляху, мав абсолютну свободу й ніс особисту відповідальність за власні вчинки. О.С. Нілл досяг цього завдяки атмосфері свободи, любові та розуміння.

Таким чином, педагогічна концепція О.С. Нілла формувалася у тісному взаємозв'язку з поглядами окремих філософів та педагогів. На нашу думку, філософсько-педагогічною основою його концепції є ідеї теоретиків та практиків вільного виховання: Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, М. Монтессорі, Е. Кей, К. Вентцеля, Г. Лейна. Аналізуючи педагогічну спадщину О. С. Нілла, ми прийшли до висновку, що в його поглядах було багато спільних ідей з теорією та практикою вільного виховання, серед яких нами були виділені наступні: природовідповідність виховання; центром педагогічного процесу є дитина зі своїми інтересами, потребами та можливостями; визнання дитини рівноправною людиною та соціально-ціннісною особистістю; відмова від покарання та заохочень; надання учням свободи вибору та самостійності; глибоке знання та розуміння психофізичного стану дитини; пріоритет виховання над навчанням.

Список використаної літератури

1. Валеев А.А. Концепция свободного воспитания Александра Нейла и ее реализация в практике школы : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Агзам Абрарович Валеев. – Казань, 2001. – 212 с. **2. Вентцель**

К.Н. Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. – М., 1910. – 111 с. **3. Кей Э.** Век ребенка / Э.Кей. – М. : Изд-во В.Саблина, 1906. – 316 с. **4. Нилл А.** Саммерхилл: Воспитание свободой / А.Нилл : Пер. с англ. – М. : Педагогика – Пресс, 2000. – 296 с. **5. Руссо Ж.-Ж.** Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч. : В 2-х т. Сост. А.Н.Джуринский.; Под ред. Г.Н.Джибладзе. – Т. 1. – М., 1981. – С. 19 – 592. **6. Советский энциклопедический словарь** / Гл. ред. А.М.Прохоров. – 4-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1988. – 1600 с. **7. Сухотина Т.Л.** Мария Монтессори и свободное воспитание / Т.Л.Сухотина // Свободное воспитание. – 1912 – 1913. – № 7. – С. 1 – 28.. **8. Neill A.S.** Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing / A.S.Neill. – New York : Hart Publishing Company, 1960. – 392 p.

Некрутенко О. Б. Філософсько-педагогічні основи спадщини О. С. Нілла

У статті розглянуто філософсько-педагогічний аспект педагогічної спадщини О.С. Нілла, основу якої становлять ідеї окремих філософів, теоретиків та практиків вільного виховання (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, М. Монтессорі, Е. Кей, К. Вентцель, Г. Лейн, погляди екзистенціалістів).

Ключові слова: О.С. Нілл, педагогічна спадщина, школа Саммерхилл.

Некрутенко Е. Б. Философско-педагогические основы наследия А. С. Нилла

В статье рассмотрен философско-педагогический аспект педагогического наследия А.С. Нилла, основу которого составляют идеи отдельных философов, теоретиков и практиков свободного воспитания (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, М. Монтессори, Е. Кей, К. Вентцель, Г. Лейн, взгляды экзистенциалистов).

Ключевые слова: А.С. Нилл, педагогическое наследие, школа Саммерхилл.

Nekrutenko E. B. The philosophical-pedagogical bases of A. S. Neill's inheritance

The philosophical-pedagogical aspect of A.S. Neill's pedagogical inheritance was analyzed in the article; its basis is formed by the ideas of separate philosophers, theorists and practitioners of free education (J.-J. Rousseau, L. Tolstoy, M. Montessori, E. Key, C. Ventsel, H. Lane, ideas of existentialists).

Key words: A.S. Neill, pedagogical inheritance, Summerhill school.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 159.937

Т. Є. Мальцева

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Модернізація вищої освіти в Україні перш за все передбачає інший професійний підхід у підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи. Пов'язано це з тим, що серед актуальних завдань сьогодення незалежної України, які постають перед соціальними працівниками, педагогами, юристами, психологами та працівниками різних державних і громадських інституцій гостро постала необхідність удосконалення соціальної роботи в руслі виховання дітей і молоді на основі розвитку нових суспільних цінностей і втрачених моральних чеснот.

Така необхідність виникла не випадково. Історично склалося, що директивна політика держави, яка панувала більше 70-ти років, довела свою неефективність, але і перші роки після перебудови, що наполягали на розвитку демократії, показали безлад, розбіжність поглядів і неспроможність. Повна відсутність ідеологічної політики, корумпованість, уседозволеність безжалісно руйнували морально-етичні норми суспільства, що не могло не відбиватися на вихованні молодого покоління. Такого зростання кількості правопорушень і злочинів серед молоді не спостерігалось з часів ВВВ.

Учені, стурбовані цим явищем, почали шукати нові, більш дієві підходи до системи соціальної роботи. Оскільки спільною метою всіх інституцій, що працюють з молоддю, стало формування нового громадянина, громадянська суспільства, у ціннісній орієнтації якого повинні входити такі, як патріотизм, чесність, добродійництво, порядність та ін., межі та аспекти соціальної роботи повинні бути розширені. У соціальну роботу необхідно включити засоби психолого-педагогічного впливу на дитину. Ставши структурною одиницею єдиного виховного простору, соціальна робота набуває нових рис і напрямів. Крім соціального забезпечення та соціальної допомоги це глибоке знання педагогіки, психології, соціальних функцій, корекційних методів, засобів і технологій гармонійного розвитку особистості людини.

Проблема дослідження: невідповідність аспектів теоретичної підготовки фахівців з соціальної роботи їх практичній професійній діяльності.

Мета дослідження: довести необхідність удосконалення змісту і функцій соціальної роботи.

Інтеграційні наукові процеси, що спостерігаються останніми роками, визначили для сучасної соціальної роботи такі поняття, як гуманістичний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, що доводять включення змісту і структури цього процесу в цілісну систему виховання, урахування її морально-етичних і духовних аспектів, нове

розуміння понять „громадянин” і „громадянськість” (І. Бех, Т. Дем’янюк, О. Киричук, Н. Косарева, А. Крицька, І. Мартинюк, Л. Мищик, В. Оржеховська, Л. Пономаренко, В. Поплужний, О. Савченко, О. Сухомлинська, Н. Чернуха та ін.).

У зв’язку з цим функції соціального працівника значно поширюються. Крім соціального забезпечення і підтримки незахищених верств громадян, актуальною стає профілактична і корекційна робота девіантної поведінки, виховна функція у пенітенціарній системі. Вища освіта своєчасно реагує на ці зміни. Ця тенденція спостерігається в усьому європейському освітньому просторі. Українська вища школа намагається відповідати цим вимогам. У навчальні плани вводяться дисципліни з загальної психології, психології особистості, соціальної психології, пенітенціарної психології, основ психодіагностики та психоконсультації, конфліктологія та ін. Не залишаються поза увагою педагогічні науки, у тому числі і пенітенціарна педагогіка. Майбутній соціальний працівник вивчає суть девіантної та злочинної поведінки, яка полягає в тому, що людина вибирає відмінний від суспільно-громадянських вимог варіант поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення міри взаємодії громадянина та суспільства, групи та суспільства, особистості та групи. У основі відхилень у поведінці переважно лежить конфлікт інтересів, цінностей, розбіжність потреб, деформація засобів їх задоволення, помилки виховання, життєві невдачі та прорахунки. Тому для цілісного розуміння девіантної поведінки включають вивчення не тільки соціальних, але й психолого-педагогічних явищ:

- мотивів, причин і умов, що сприяють її виникненню та розвитку;
- можливостей її попередження та подолання;
- загальних та індивідуальних особливостей проявів дефектів правової та моральної свідомості;
- змісту потреб особистості;
- особливостей характеру, емоційно-вольової сфери, що призводять до виникнення девіантної поведінки [3, с. 39].

Це потребує наукових теоретико-методологічних знань. Вивчаються дослідження природи соціальної поведінки особистості, профілактики протиправної поведінки, що розробили вчені різних галузей науки: філософський аспект проблеми девіантної поведінки, що розкрито в працях В. Сухомлинського, С. Анісімова, О. Дробницького та ін.; соціально-педагогічні, що досліджували В. Оржеховська, Г. Пустовіт, А. Сиротенко, М. Фіцула та ін.; правові аспекти, що вивчали Ю. Антонян, К. Іношев, М. Костицький, В. Кудрявцев, Г. Міньковський, О. Тузов та ін.; психологічні, обґрунтовані в працях І. Беґа, Б. Братуся, Я. Гілінського, О. Змановської та ін.; медичні аспекти проблеми, які досліджувалися А. Личко, А. Селецьким, С. Тарарухінім, Г. Фелінською та ін.

Практика показує, що необхідність включення соціально-педагогічних і психологічних проблем у соціальну роботу визначається суперечностями: між потребою суспільства в соціально активному громадянині та сучасним станом сформованості якостей, що його характеризують у молоді з девіантною поведінкою; між нагальною потребою в координованому залученні соціальних працівників, учителів, психологів до проблем формування громадянської поведінки у підлітків з девіантною поведінкою та реальним рівнем професійної готовності фахівців до цієї діяльності.

Глибинний сутнісний зв'язок між громадянськістю і соціальністю, духовністю та моральністю як продукованими людиною явищами, не дозволяє в соціальній роботі нехтувати процесом громадянизації особистості, що передбачає її соціалізацію та формування моральних, правових і духовних чеснот. Інакше ми ризикуємо одержати соціально компетентного циніка, або нігіліста. Так само і надмірне захоплення моральними ідеалами й цінностями без урахування соціальних координат може перетворитись на безплідне моралізаторство. Наразі й формування внутрішнього, духовного світу дітей без огляду на соціальні реалії їхнього життя несе в собі небезпеку соціальної неадекватності, самотності, ізоляціонізму, утечі в світ ідеальних ілюзій, втрати життєвої наснаги [5; 6; 7].

Розірвати соціальні, педагогічні та психологічні функції в роботі соціального працівника неприродно. Драматичність соціальної роботи з важковиховуваними дітьми як особистісно зорієнтованого діяння полягає в тому, що вона завжди й неодмінно відбувається в просторі існування двох світів – внутрішнього (інтимного, особистісного) і суспільного (загальнолюдського) [3, с. 36 – 51]. Базисне завдання соціальної роботи – знайти такі її форми й соціально-педагогічні механізми, які б могли урівноважувати суперечність між універсальністю та безмежністю людських особистісних потенцій до розвитку і жорсткою соціальною реальністю з її конкретними визначеннями й межами. Особистість людини, її формування і розвиток – це найважливіша цінність держави й найголовніше завдання всієї системи формування громадянина [7, с. 22].

Професійний вплив соціального працівника на поведінку людини, потребує ґрунтовних знань психології, щоб розуміти, що гармонійність особистості з її внутрішньої сторони припускає високу погодженість між свідомістю людини й її несвідомими психічними процесами. Така гармонія забезпечується загальнолюдською, моральною спрямованістю особистості, сили якої підлегли єдиному мотиву, що домінує і на свідомому, і на несвідомому рівні.

Дисгармонійний розвиток особистості відбувається в тому випадку, коли свідомі прагнення людини знаходяться в повній невідповідності з її безпосередніми, часто навіть не усвідомлюваними нею самою, бажаннями. Мотивуюча сила таких несвідомих утворень настільки велика, що в умовах протиріччя зі свідомими прагненнями

людини вона призводить до найгостріших афективних конфліктів, що спотворюють і навіть ламають людську особистість, а суспільство і держава мають асоціального громадянина [1, с. 94].

Отже, повноцінне формування особистості вирішальним чином залежить від того, які саме за своїм ціннісним змістом потреби знайдуть у неї форму саморуку, а справа соціального працівника полягає в тому, щоб брати участь у створенні соціальних, педагогічних і психологічних умов ефективності цього процесу, що потребує нових підходів до змісту соціальної роботи в освіті та практичній діяльності фахівців [4, с. 76–79].

Перспективи. Стандартизація вищої освіти вводить гуманітарну сферу до єдиного європейського освітнього простору, чіткий розподіл, введення нових нормативних дисциплін і гнучкої варіативної частини навчального плану забезпечує розвиток і удосконалення змісту соціальної роботи. Стратегія вищої освіти, спрямована на необхідність підготовки таких фахівців, які б мали самі та були спроможні виховати у молоді повагу до Конституції, законів України, глибоке усвідомлення взаємозв'язку між правами людини та її громадянською відповідальністю дасть змогу на державному рівні вирішувати проблеми сім'ї та молоді, сприятиме розвитку гармонійної особистості. Удосконалення змісту соціальної роботи органічно розширює функції соціального працівника педагогічними і психологічними, що додає йому можливостей ефективніше впливати на результат діяльності та змінює її структуру і соціальну політику взагалі.

Література

1. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис...д-ра психолог. наук: 19.00.07 / Иван Дмитриевич Бех / НИИ психологии Украины. – К, 1992. – 320 с. **2. Соціальна** робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / Беца О.В, Вакуленко О.В, Дубиніна І.М, Колб О.Г, Кривуша В.І. / Державний центр соціальних служб для молоді; Державний департамент України з питань виконання покарань / В.М. Синьов (ред.). – К, 2003. – 220. **3. Доел М.** Сосредоточенная на задаче работа // Практика социальной работы / Под ред. К.Ханвея и Т.Филпота. – Амстердам-Киев, 1996. – С. 36-51. **4. Інше** поле. Соціологічні практики. / Під ред. Е.Л. Омельченко, С.А. Перфільєва. – Ульяновск, 2000. – С. 76-79. **5. Косарева Н.І.** Виховання громадянськості учнів на ідеях української державності / Косарева Н. І. // Педагогіка і психологія. – 2006. – №3. – С. 130-136. **6. Крицька Л.** Громадянськість як інтегральна цінна орієнтація особистості / Крицька Л. Цінності освіти і виховання: наук. літ. зб. – К. – 2007. – С. 43-51. **7. Культура** життя людини: (Пробл. теорії і методології соціально-психологічних досліджень) / Отв. ред. Л.В.Сохань, В.А. Тихонович. – К.: Наук. думка, 1988. – 192с.

Мальцева Т.Є. Удосконалення змісту соціальної роботи

У статті показано невідповідність аспектів теоретичної підготовки фахівців з соціальної роботи їх практичній професійній діяльності, доведено необхідність удосконалення змісту і функцій соціальної роботи, глибинний сутнісний зв'язок між громадянськістю і соціальністю, духовністю та моральністю як продукованими людиною явищами, справа соціального працівника полягає в тому, щоб брати участь у створенні соціальних, педагогічних і психологічних умов ефективності цього процесу, що потребує нових підходів до змісту соціальної роботи в освіті та практичній діяльності фахівців.

Ключові слова: психологічні функції, мотивація, індивідуум, особистість, освітній процес.

Мальцева Т. Є. Усовершенствование содержания социальной работы

В статье показано несоответствие подготовки специалистов по социальной работе их практической профессиональной деятельности, раскрыта суть профессиональной подготовки социальных работников, определено базисное задание социальной работы - найти такие ее формы и социально-педагогические механизмы, которые могли бы уравновешивать противоречие между универсальностью и безграничностью человеческих личностных потенций к развитию и жесткой социальной реальностью с ее конкретными определениями и границами; доказана необходимость усовершенствования содержания и функций социальной работы.

Ключевые слова: психологические функции, мотивация, личность, образовательный процесс.

Maltseva T. E. Improvement of social work

In this article shows lack of theoretical aspects of training in social work practice their profession, the necessity to improve the content and functions of social work, that the harmony of the individual with its inner side suggests a high consistency between human consciousness and its unconscious mental processes, deep significant force link between citizenship and sociality, spirituality and morality as produced by human events, it social worker is to participate in the creation of social, pedagogical and psychological conditions of the efficiency of this process, which requires new approaches to the content of social work in education and practice professionals.

Keywords: psychological functions, motivation, individual features, defects, educational space.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 373.091.2(410,1780/1850”

С. Ю. Світлична

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У НЕДІЛЬНИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ НА ПОЧАТКУ ХІХ СТОЛІТТЯ

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування освітньо – виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей. Розв’язання цих актуальних проблем можливо лише на основі широкого запровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на всебічний розвиток дитини.

Говорячи про ствердження національної самосвідомості і національне відродження країни, потрібно, перш за все, відновити моральні орієнтири, віру, цінності культури. На цьому акцентується увага в положеннях Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Закону України “Про освіту”, Указі Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян” [1, с. 167 – 174].

Вивчаючи це питання, доцільно звернутися до педагогічних досягнень розвинених європейських країн, щоб їх досвід впровадити в освітній процес української школи. Однією з таких малодосліджених проблем є організація та розвиток недільних шкіл. На сучасному етапі удосконалення вітчизняної освітньої системи відповідно до світових вимог є актуальним вивчення історико – педагогічного досвіду Великої Британії.

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

Частково ця проблема розглядалась у дисертаційних дослідженнях українських дослідників: Г. І. Погромської („Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії”, 2009), Н. М. Коляди („Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина ХІХ - початок ХХ ст.)”, 2004), В. Білана („Недільні школи на Україні (1859 – 1862 рр.)”, 1967), російських – Я. Пичкуренко („Роль воскресных школ и вечерних курсов для рабочих в освободительном движении России (1859 – 1903 гг.)”, 1953), І. Дронова („Основные этапы исторического развития

общеобразовательной школы взрослых (1859 – 1971 гг.)”, 1971), М. Мухіна („Воскресная школа Х.Д.Алчевской и её роль в становлении образования взрослых (1862 – 1919)”, 1977), американських науковців – Луї В. Банера (Lois W. Banner) (“Protestant Crusade: Religious Missions, Benevolence, and Reform in the United States (1790 – 1840)”, 1970), Марти Томхев Блаувельт (Martha Tomhave Blauvelt) (“Society, Religion and Revivalism: The Second Great Awakening in New Jersey (1780 – 1830)”, 1975), Даррен В. Томас “The Role, History, and Decline of the Sunday Schools” [2, с.53 – 60].

Мета нашої статті: розглянути зміст, форми і методи організації навчання у недільних школах Великої Британії як центру просвітницької діяльності для найбідніших верств населення в історико - педагогічному аспекті.

Системне вивчення зарубіжних систем освіти, специфіки організації діяльності навчальних закладів з метою запозичення досвіду, формування та розвитку загальнолюдських цінностей започаткував в Україні К.Ушинський. Головними джерелами, які визначають характер національного виховання, педагог вважав історію та мораль кожного народу. Для християнських народів єдиною основою загальнолюдських цінностей повинно стати християнство та християнська мораль.

У Великій Британії, як і в більшості європейських країн, школа та церква були щільно пов'язані протягом усієї історії становлення християнської цивілізації. Можна навіть стверджувати, що світська шкільна освіта бере початок від освіти релігійної. Але сам факт існування школи та церкви як самостійних інститутів свідчить про їхній незалежний характер [2, с. 53 – 60].

Недільні школи у Великій Британії виникли у 1780 році, а їх розповсюдження припадає на 1834 – 1846 рр.

Дуже мало відомо про місце щоденного шкільного навчання у вихованні дітей із робітничих сімей на початку дев'ятнадцятого століття. Загальна кількість часу, проведеного в школі, система відвідування протягом року та вік, який вважався найпридатнішим залежали від того, яке це було місто: промислове чи торгівельне, від території заселення: сільськогосподарський чи міський район, від району, в якому видобували вугілля, свинець чи залізо, від того, чи були це ремісники, чи дрібні торговці, чи робітники фабрик, також це залежало від того, чи це був період економічного процвітання чи економічної кризи. Належної освіти діти не отримували, то ж відповідно з'явилась потреба у недільних школах.

У 1842 році Едвард Байнс, видатний прибічник освіти для робітничого класу та один з лідерів руху диссентерів вважав, що п'ять років навчання для робітничого класу було б достатньо. Однак, у 1830 році фактична кількість щоденного навчання до початку роботи, що складала повний день, продовжувалась один чи два роки для дітей у промислових містах та дещо довше у торгівельних містах. До середини

століття два або три роки було нормою для навчання. Шкільне життя у сільськогосподарських районах було дещо довшим, ніж у міських, однак менш регулярним; те ж саме можна сказати про навчання дівчат у порівнянні з хлопчиками. І в містах і в селах дівчат часто забирали зі школи, щоб допомагати вдома, доглядати за хворими, або для якоїсь іншої роботи. Точного віку для денного навчання не було. У своїй першій доповіді про освіту в Манчестері Манчестерське статистичне товариство спробувало зібрати фактичні докази щодо цього питання, однак вони були настільки не надійними, що було вирішено виключити їх із другого видання цієї доповіді. Свідчення говорять про те, що на промисловій півночі діти могли ходити до школи максимум до дванадцяти років, однак одинадцять – був більш прийнятний вік. У районах гірничих робіт, у містах та регіонах, де швейна промисловість давала можливість більш раннього працевлаштування, навчання закінчувалось раніше. У сільськогосподарських районах хлопчики припиняли ходити до школи у віці десяти років, однак могли повертатись до школи взимку. Дівчата могли відвідувати школу до п'ятнадцяти років [4, с. 21].

Щоденне відвідування школи не було нормою для дітей із робітничих сімей у будь – якому віці. До 1851 року найбільший відсоток за кількістю відвідування були групи дітей віком від семи до восьми років. Лише 60% хлопчиків та 51% дівчат класифікувались як учні. Незначний відсоток дітей працювали, а про інших не було відомостей. Отже, велика кількість дітей віком від п'яти до п'ятнадцяти років не працювали і не ходили до школи. У кращому випадку їхнє щоденне навчання було не регулярним, оскільки відвідування шкіл залежало від таких обставин, як хвороба, бідність чи тяжке економічне становище. Недільні школи були одними з найважливіших освітніх установ, які заповнювали короткий та непостійний період повного щоденного навчання.

Наприклад, у Стокпорті тільки 7 % хлопчиків та 13 % дівчат відвідували денну школу, більшість же дітей працювали на фабриках. Неможливо визначити, скільки учнів у Лідсі відвідували денні школи. У Ньюкаслі на річці Тайн велика кількість всіх учнів могли відвідувати тільки недільні школи. Діти ткачів та в'язальщиків у пізніх 1830-40х роках отримували освіту тільки у недільних школах. З іншого боку, у 173 сільських приходах лише 2, 680 з 12000 учнів, близько 21%, відвідували лише недільні школи [11, с. 118].

Отже, у промислових центрах на півночі та центральних графствах, промислових та гірничих селах Вест Райдінг, Стаффордшир, Лестершир та Ланкашир більшість дітей не отримували іншої освіти, окрім як у недільних школах. У таких містах, як Брістоль, де порівняно високе кількісне співвідношення вікових груп діти отримували денну освіту, а недільні школи слугували лише формою отримання подальшої освіти. У Лондоні, деяких торговельних містах, таких як Йорк та Іпсвіч,

та сільських районах денне навчання продовжувалось іноді більший проміжок часу. Деякі учні відвідували школу лише в неділю. Порівняно невелика кількість тих, хто відвідував недільні школи, ще відвідували й денні школи. Однак, лише крихітна кількість тих, хто відвідував недільні школи були віком до п'яти років і тому були занадто малими, щоб отримати якусь користь від початкових знань. Більшою мірою в недільних школах навчались підлітки. У 1830-х більше, ніж 10 % тих, хто відвідували недільні школи було більше 15 років. Згодом загальний вік учнів недільних шкіл змінювався.

Член Союзу недільних шкіл стверджує, що у 1816 році середньостатистичний школяр загалом проводив у недільній школі близько двох років; 1834 році інший член Союзу вважав, що у міських школах діти навчалися приблизно три роки, а у сільських – п'ять. У 1836 році Фредерік Хілл вважав, що кількість років навчання в середньому дорівнювала трьом. У 1842 році середня тривалість навчання у тринадцяти недільних школах Лідса складала 3 – 4 роки, а іноді коливалась від 2,5 до 5 років. Відомості щодо недільних шкіл у Стокпорті це підтверджують [11, с. 120].

Для більшості учнів недільні школи додали три, чотири або навіть п'ять років до їхнього обмеженого неповного навчання у щоденних школах, для деякого вони повністю замінили денні школи. Наприклад, Джордж Едвардс, член парламенту Союзу фермерів, говорив, що лише недільні школи дали йому можливість отримати хоча б якусь освіту. За багатьох сказав Джозеф Баркер: „Коли в нас була робота, не було часу на школу; а коли в нас не було роботи, ми не мали грошей, щоб платити за навчання в школі; отже, недільна школа була єдиним джерелом отримання знань”.

З місцевих досліджень 1830-х років відомо, що різниця між недільними школами була дуже великою. У деяких англіканських сільських недільних школах не дуже позитивно ставились до навчання читанню, оскільки вважалось, що навчання по катехізису краще було проводити усно. Однак, були й такі школи, в яких проводилась також Дукінфілдська унітарна служба (Dukinfield Unitarian chapel), протягом якої найбільш успішні учні використовували для навчання тексти книг “Письмова географія” Карпентера, “Східні звичаї” Бюрдера та “Історія Англії”; чи унітарна недільна школа в Шеффілді, де дівчатам, які не вміли читати без проговорювання по літерах, було дуже важко засвоїти “Вступ до природничих наук” Чамбера. Якщо вечірні курси приєднати до недільних шкіл, то сфера діяльності значно розширювалась. Бенджамін Бріерлі (Benjamin Brierly) разом із однокласниками збирались разом, щоб почитати Шеллі, Бернса та Байрона та ставили Шекспіра для себе та своїх близьких; недільні школи на Беннет Стріт у Манчестері почали вивчати англійську граматику, а згодом перейшли до вивчення грецької мови та латини; недільна школа у Лідсі (Leeds Ebenezer New Connexion

school) пропонувала популярні недільні вечірні лекції з хімії та електрики [6, с. 2 - 6].

Однак, читання, письмо та арифметика вважались головними предметами недільних шкіл й заміняли навчання у денних школах для робочого класу. Майже у всіх недільних школах навчали читання, близько 18 – 20 % шкіл навчали письму у день господній (неділю) і близько 5 – 6 % навчали арифметиці.

Досліджені школи представляють менше, ніж 10% загальної кількості шкіл Англії, і, звичайно, не є довірливою вибіркою. Однак, деякі з пропусків можуть бути заповнені більш імпресіоністськими доводами, тоді як міжобласні варіації можна частково пояснити різницею у соціальній ролі недільних шкіл та силі релігійних конфесій, які були налаштовані або дружньо, або вороже до всебічного світського навчання. Бері, Лік та Беслем були представниками менших промислових та гірничих спільнот, у яких, як зауважував вікарій Святого Джеймса, Олдхем, недільні школи вважаються “школами для робочого класу” [3, с. 860]. У 1830 році світський характер навчання у недільних школах Олдхема був зламаний церквою та індепендентами. В Клітеро (Clithero), ще одне з бавовняних міст Ланкашира, де церква спробувала заборонити навчання письму у неділю, однак незабаром змушена була поновити його для того, щоб змагатись із Dissent для учнів. У парламентській поправці про освіту 1816 року було написано, що жодна Лондонська недільна школа не мала права навчати письму в неділю, однак в історії щонайменше двох Уесліанських шкіл це твердження спростовується. Однак, дослідження недільних шкіл говорить про те, що у ранніх 1840-х роках в неділю викладалось лише читання. У Шеффілді у чотирьох школах, включаючи найбільш відвідувану, навчали і читання і письму.

Спеціалісти, які досліджували зайнятість жінок та дітей у сільському господарстві зробили висновки про те, що навчання жінок, зайнятих у сільському господарстві значно нижча, ніж тих, які працюють на виробництві. У деяких звітах говорилось, що «майже в кожній недільній школі кожного приходу навчають читання, а іноді й письму».

Утиски, які змушували зменшувати обсяг світського навчання, особливо письма, якому пропонували навчати в неділю протягом семидесяти років існування недільних шкіл, впливали по-різному на різні релігійні конфесії, тому в деяких недільних школах припиняли навчати письму раніше, ніж в інших. Як церковні лідери, так і світські погоджувались, що недільні школи мають бути присвячені, наскільки це можливо, лише релігійному навчанню. Обмежити навчання у недільних школах таким чином найкраще виходило у англікан, хоча й вони змушені були використовувати підручники для читання. Першометодисти (Primitive Methodists) та сторонники унітарної церкви (Unitarians) майже всюди навчали письму, а конгрегаціоналісти взагалі не переймалися цим питанням, тому в деяких з цих шкіл навчали письму, а в деяких - ні.

У недільних школах дітей поділяли на класи за здібностями, а не за віком і видавали відповідні підручники. Найпростіша схема поділу на класи включала в себе тристоронній поділ, який використовувався, наприклад, Саутуоркським товариством недільних шкіл: перша група читала Новий та Старий Завіт та писали у збірнику орфографічних вправ; друга група читала та писала у збірнику орфографічних вправ; а третя група читала за букварем, таким чином вони могли вчити алфавіт. Першометодистський посібник рекомендував поділ на чотири класи й надалі відмічав, що вистачало лише півгодини для того, щоб виявити відповідний рівень здібностей учнів усієї школи з одним шансом помилки з двадцяти. Донкастерська недільна школа використовувала схему розподілу на шість класів: читання за абеткою, три класи правопису, заняття за Новим Завітом та Читання Біблії. Методистське товариство недільних шкіл у Лондоні використовувало поділ на сім класів, а ще в одному посібнику навіть пропонувався поділ на десять класів [11, с. 129]. На додачу до уроків читання, у школах, де навчали письму та арифметиці, були окремі секції для цих предметів; а у деяких вищих закладах навчання, таких як недільні школи Стокпорту, Беннет Стріт та Манчестера деякі учні проводили частину дня на заняттях з підготовки вчителів.

Кожен клас у недільній школі був самостійним, а не частиною моніторної системи. Іноді їхні методи знаходили захист у періодичній пресі, один письменник писав, що «дисципліну потрібно тренувати для того, щоб виправляти неправильність людської поведінки» та, оскільки система моніторів і встановлення та дотримання порядку були одним й тим самим, усі недільні школи мали дотримуватись цього зразка [11, с. 131]. Через двадцять років керівництво союзу недільних шкіл радило вивчити моніторну систему якнайкраще, як «Британську конституцію, як щось унікальне» [8, с. 513-524]. Однак у 1834 році секретар союзу доповів, що моніторну систему намагались уникати скрізь, де можливо.

Хоча навчання у маленьких класах не гарантувало кращого засвоєння знань, та все інше залишалось рівним, заняття в них були важливим визначаючим показником того, скільки дитина може вивчити. Ацент ставився на індивідуальному, немеханічному навчанні. Через це недільні школи змогли перебороти опір батьків проти британських та іноземних чи народних шкіл, де старші сусідські діти проявляли деспотизм по відношенню до їхніх дітей [10, с. 15 - 16].

В автобіографіях робочого класу є багато відгуків вдячності за мирські та духовні цінності недільних шкіл, але немає жодного слова про методи класного навчання. Судячи з багатьох відгуків про дивовижну майстерність запам'ятовування, деякі уроки в недільних школах певне супроводжувались постійними вимогами до вивчення довгих уривків, які потім читались напам'ять у школі перед меценатами з особливих нагод. Насправді, більшість уроків наслідували метод Ханни Мор- «Змусити їх читати одні й ті самі частини настільки часто, щоб найголовніші тексти

надовго закарбовувались у їхній пам'яті”, чи пораду “Баптистського журналу” (“Baptists Magazine”) “спрощувати й повторювати, спрощувати й повторювати – це головні правила школи”. Однак, щоб запам'ятовувати довгі тексти здатність читати була загальною необхідною, тому недільні школи ставились до навчання читання дуже серйозно [11, с. 133].

Підручники Союзу недільних шкіл, Товариства англіканських недільних шкіл та численні, окремо видавані, книги засуджували навчання з використанням механічної пам'яті та відстоювали натомість метод діалогу між учнем та вчителем. Дуже часто застерігали проти припущення, що якщо учень не може запам'ятати матеріал, то він дурний. Окрім того, ставлення до ефективної світської освіти в недільних школах підтверджується великою кількістю маленьких параграфів, які пропонувались тим, чи іншим покращеним методом навчання.

Об'єднання недільних шкіл (The Sunday School Repository) відстоював метод навчання письму з використанням певного елементарного штрихового запису, який використовували при письмі на грифельній дошці, іншими словами він пропонував вчити орфографії шляхом письма. Нова методистська конфесія (Methodist New Connexion) вважала, що замість використання “старого, сухого методу”, навчання орфографії слід супроводжувати поясненнями про значення, стежачи, щоб вимова була чіткою. Союз недільних шкіл радив використовувати набірні дошки та уроки, написані на великих стінових панелях, так званий груповий метод, замість книг: вони аргументували це тим, що великі літери робили читання легшим. Товариство розробило набір букв, який робив вивчення алфавіту якомога безболіснішим [11, с.133]. Існувала думка, що недільні школи використовували найновітніші технології навчання.

Без сумніву, вчителі, які самі не мали хорошої освіти, були не досить систематичними. Однак, три, чотири, або п'ять годин, проведених кожного тижня на уроках з читання, а іноді з письма чи арифметики, мали великий вплив на дітей з робочого класу, які довгий час не мали денного початкового навчання.

У вісімнадцятому столітті дитина з робочого класу рідко бачила друковані книги. Дітей забезпечували підручниками, періодикою та брошурами, виготовленими спеціально для них. Ріст недільних шкіл був майже одночасним із ростом публікацій для дітей, і жодна інша установа не діяла настільки ефективно у донесенні друкованого слова до дітей з робочого класу [7, с. 195].

Спеціалізовані книги для читання випускались та використовувались згідно з безпрецедентною шкалою. З самого початку недільні школи використовували навчальні матеріали, успадковані від звичайних денних шкіл для “середнього класу”. Один із підручників рекомендував Джеймс Тальботт “Християнський директор” (“The

Christian Schoolmaster”) (1707); інший – Джордж Фішер “Найкращий друг молодій людини” (“The Young Man’s Best Companion”), у його двадцять восьмому виданні 1798 року, чи підручник Генрі Діксона “Англійський педагог” (“The English Instructor”), вперше опублікований у 1728 році та в його шістдесят дев’ятому виданні 1823 року. Усі ці три підручники великі, відносно складні та, за виключенням третього, непридатні для учнів – початківців. З деяких причин підручники благочинних шкіл ніколи не адаптувались до недільних шкіл, для них писались нові спеціальні книги.

Деякі з цих книг були дуже популярними. Як за формою, так і за змістом ці книги були схожі на ті, які використовувались у звичайних денних школах, окрім книг до 1830-х, коли звичайні підручники становились більш світськими, а підручники недільних шкіл – навпаки. Усі підручники починались з розділу “Алфавіт”, у якому слово й малюнок використовувались для вивчення значення кожної букви. На додачу до Біблії та Нового Завіту, які використовувались як тексти для читання для більш досвідчених учнів, недільні школи використовували велику кількість спеціалізованих підручників, створених згідно з принципами тогочасної психології освіти [11, с. 138].

Для більш талановитих молодих людей також існувало близько тридцяти трьох молодіжних журналів, які видавались та розповсюджувались різними недільними школами, чи шкільними організаціями, юнацькими рубриками в журналах для дорослих. Діти складали окрему групу читачів, яких треба було зацікавити особливим способом, виключаючи одноденні журнали, публіковані Джоном Ньюбері у вісімнадцятому столітті та півднюжини тимчасових періодик у 1800 році. “Молодіжний журнал” (“The Youth Magazine”), започаткований вісімнадцятирічним учнем Союзу недільних шкіл Вільямом Ллойдом був першою довготривалою спробою публікації для дітей.

Обсяги спеціалізованої преси для вчителів недільних шкіл збільшувались разом із розквітом дитячої преси.

Згідно зі стандартами ХІХ століття, тираж цих журналів був відносно великим.

На додачу до забезпечення спеціалізованими підручниками та розподілу періодичної літератури для дітей, недільні школи розповсюджували друковане слово по бібліотеках, а книгами та брошурами нагороджували кращих учнів.

Парафіяльні бібліотеки отримували допомогу навіть від найобмеженіших та найконсервативніших сільських вікаріїв з метою соціального контролю. В результаті такої додаткової місцевої активності у багатьох міських недільних школах з’являлись бібліотеки. Великі колекції, розміром у 1,000 томів, як у Стокпорті чи Беннет Стріт, Манчестер та бібліотека з 1,700 томами у Хенлі, біля м. Сток на річці Трент, за своїми можливостями могли змагатись із подібними

можливостями найбільших Манчестерських інститутів чи читальних клубів [11, с.141].

Отже, на початку XIX століття строк навчання у недільних школах Великої Британії був від двох до п'яти років. Навчалися діти найбільш вразливих верств населення віком від п'яти до п'ятнадцяти років. Всі учні були розподілені на класи не за віковими особливостями, а за здібностями. Акцент ставився на індивідуальному та немеханічному навчанні. При кожній недільній школі була бібліотека. При навчанні використовували метод діалогу, метод штрихового письма, груповий метод, але, в основному, застосовувався метод Ханни Мор. Вважалося, що в недільних школах Великої Британії використовувалися найновітніші технології. Подальшого дослідження потребують зміст, форми та методи виховної роботи недільних шкіл Великої Британії.

Список використаної літератури

1. Світлична С. Ю. Виникнення недільних шкіл у Великій Британії // Вісник. – 2011. - №13(224). - С. 167 – 174. **2. Світлична С. Ю.** Особливості розвитку недільних шкіл у Великій Британії у XVII - XVIII столітті // Вісник. – 2012. - №1(236). - С. 53 – 60.. **3.Children's Employment Comission.**1814. – с. 860. **4. Edward Baines.** The Social, Educational and Religious State of the Manufacturing Districts. 1843, - p. 21. **5. F. J. H. Darton.** Children's Book in England; Five Centuries of Social Life. Cambridge, 1958. **6. J. E. Hickey.** History of the Dukinfield Sunday School. Dukinfield. 1928. – pp. 2 - 6. Sunday School Repository, vol.2, no.13. 1815. – p. 195. **7. Sunday School Teacher's Magazine and Journal of Education,** vol. 3NS. 1832. – pp. 513 – 524. **8. Thomas Walter Laqueur.** The English Sunday schools and the Formation of a Respectable Working Class, 1780 – 1850. 1973. – 3.... p. **9. Thomas Wrihi.** Some Habits and Customs of the Working Class by a Journeyman Engineer. 1867. – pp.15 – 16.

Світлична С. Ю. Зміст, форми та методи організації навчання у недільних школах Великої Британії, як центру просвітницької діяльності для найбільш вразливих верств населення в історико - педагогічному аспекті

У статті розглянуто зміст, форми та методи організації навчання у недільних школах Великої Британії, як центру просвітницької діяльності для найбільш вразливих верств населення в історико – педагогічному аспекті.

Ключові слова: релігійна освіта, недільні школи, організація навчання, форми та методи навчання.

Светличная С. Ю. Содержание, формы и методы организации обучения в воскресных школах Великобритании, как центра просветительской деятельности для самых бедных слоев населения в историко-педагогическом аспекте

В статье рассмотрено содержание, формы и методы организации обучения в воскресных школах Великобритании, как центра просветительской деятельности для самых бедных слоев населения в историко-педагогическом аспекте.

Ключевые слова: религиозное образование, воскресные школы, организация обучения, формы и методы обучения.

Svetlichnaya S. The Content, Forms and Methods of the Organization of Teaching in British Sunday Schools as an Educational Centre for the Poorest People in the Historical and Educational Aspects

The article contains some information about the content, forms and methods of the organization of teaching in British Sunday Schools as an educational centre for the poorest people in the historical and educational aspects.

Key words: religious education, Sunday Schools, the organization of teaching, forms and methods of teaching.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

Відомості про авторів

1. **Акіншева Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Валика Катерина Сергіївна** – асистент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Висоцька Олена Вікторівна** – викладач кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
4. **Гаміна Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
5. **Гужва Тетяна Михайлівна** – асистент кафедри соціальної роботи, аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Дєдов Євген Геннадійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Ємцева Елла Григоріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
8. **Жевакіна Наталія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Івченко Тетяна Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – асистент кафедри соціальної роботи, аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Калуга Тетяна Олександрівна** – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Камакіна Наталія Василівна** – викладач кафедри мовної підготовки фахівців Донбаського державного технічного університету, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
13. **Лей В'ячеслав Олексійович** – співробітник кафедри українознавства, педагогіки та культурології Севастопольського національного технічного університету.
14. **Лосєв Володимир Петрович** – старший викладач кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

15. **Мальцева Тетяна Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент навчально-дослідницького інституту праці та соціальних технологій Східноукраїнського університету імені Володимира Даля.
16. **Маркова Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Мурашкевич Олексій Анатолійович** – асистент кафедри соціальної роботи.
18. **Некрутенко Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
19. **Островська Наталія Олександрівна** – асистент кафедри соціальної роботи, аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Песоцька Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Світлична Світлана Юрївна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Сечка Світлана Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Степаненко Вікторія Іванівна** – асистент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
24. **Філіппов Юрій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Хижняк Олена Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
26. **Чертова Кіра Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 16 (251) серпень 2012

Відповідальний за випуск:
к. п. н., ст. викл. **Н. В. Маркова**

Здано до склад. 27.03.2011 р. Підп. до друку 27.04.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. др. арк. 24,3. Наклад 200 прим. Зам. № 107.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2. м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.