

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 19 (254) ЖОВТЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 19 (254) жовтень 2012

Частина II

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 № 1 від 31 серпня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступники головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

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

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

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

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

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

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

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

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

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

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

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

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

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

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

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

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

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

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

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

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 лїве) — 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

СОЦІАЛЬНА ТА ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ

1.	Архипова С. П. Освіта як чинник соціального захисту дорослих, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.....	6
2.	Данко Д. В. Теоретичні засади технологізації медико-соціальної роботи.....	20
3.	Епштейн І. С. Основні аспекти соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху.....	25
4.	Костючек М. Ф. Сутність і зміст соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми.....	29
5.	Отрощенко Н. Л. Формування й розвиток соціальної відповідальності у процесі профорієнтаційної роботи соціального педагога зі старшокласниками.....	39
6.	Сьомкіна І. С. Інформаційно-аналітичне забезпечення як організаційна складова роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями.....	46

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РІЗНИХ ІНСТИТУТАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

7.	Бєлецька І. В. Діяльність клубних об'єднань за місцем проживання як специфічна умова дозвілєвої соціалізації підлітків.....	60
8.	Доннік М. С. Погляд на дефініцію „соціалізація” з точки зору наук про людину.....	67
9.	Заварова Н. В. Організація діяльності закладів соціальної реабілітації системи освіти України.....	75
10.	Лисенко Ю. О. Соціально-педагогічні умови просоціального становлення молодіжної субкультури засобами сучасної естрадної музики.....	81
11.	Суханова С. В. Територіальна громада – середовище соціалізації молоді з обмеженими можливостями.....	92
12.	Тесленко В. В. Особливості розвитку громадянського суспільства в Україні. Профспілки, молодіжні та нові соціальні рухи.....	98
13.	Шароватова О. П. Сучасний соціокультурний аспект проблеми безпеки.....	106

ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

14. **Алдакімова О. В.** Проблема формування представлень о материнстві у сучасних жінках Росії..... 119
15. **Гришак С. М.** Проблеми становлення гендерної освіти в пострадянських суспільствах..... 125
16. **Павлюк Н. В.** Рівень сексуальної вихованості розумово відсталих старшокласників як предмет соціально-педагогічного дослідження..... 132
17. **Шабаєва Н. С.** Концептуальні основи удосконалення гендерної соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності..... 138

СИРІТСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

18. **Бондаренко В. В.** Соціальне виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, з 1990 р. до 2011 р..... 144
19. **Волобуєва Н. А.** К вопросу о повышении педагогической компетенции приемных родителей, воспитывающих ребенка-сироту..... 154
20. **Кальченко Л. В.** Соціальне сирітство як суспільне явище: поняття і причини виникнення..... 160
21. **Терновець О. М.** Соціальне сирітство як соціально-педагогічна категорія..... 170
22. **Харченко Л. Г., Тунтуєва С. В.** Сімейні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в діяльності Міжнародної благодійної організації «Благодійний фонд «СОС Дитяче Містечко»..... 180
23. **Шпак В. П.** Особливості соціального розвитку дітей-сиріт в умовах державних закладів опіки..... 185

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

24. **Андрєєв Ю. С.** Теоретичні передумови прояву та попередження агресивної поведінки серед дітей та підлітків..... 196
25. **Золотова Г. Д.** Сутність і зміст ігрової залежності дітей..... 204

26. **Козубовський Р. В.** Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактичної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки..... 212

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНИМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ

27. **Дуванська К. О.** Реабілітація неповнолітніх, засуджених до покарань не пов'язаних з позбавленням волі, у діяльності кримінально-виконавчої інспекції: соціально-педагогічний аспект..... 219
28. **Мотунова Н. В.** Кримінальна міліція у справах дітей як суб'єкт профілактики правопорушень серед неповнолітніх.... 225
29. **Пастух Н. В.** Психолого-педагогічні та соціально-криміналістичні чинники злочинності неповнолітніх..... 234

ПІДГОТОВКА ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ

30. **Караман О. Л.** Професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу для неповнолітніх..... 242
31. **Третяк О. С.** Підвищення кваліфікації як засіб удосконалення фахової підготовки пенітенціарного персоналу до проведення соціальної роботи..... 249
- Відомості про автора**..... 260

СОЦІАЛЬНА ТА ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ КЛІЄНТІВ

УДК 37:364.65

С. П. Архипова

ОСВІТА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДОРΟΣЛИХ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Сьогодні характеризується необхідністю переосмислення ціннісних засад освіти в ХХІ ст. через призму пріоритетів розвитку України як європейської держави і визначається особливостями сучасної національної системи освіти, світоглядно-методологічними, теоретичними і практичними потребами щодо її модернізації. У зв'язку з цим важливого значення набуває освіта соціально незахищених категорій дорослих (людей, які перебувають у складному матеріальному і психологічному становищі і потребують допомоги від суспільства у вирішенні своїх проблем), нова роль якої визначається піднесенням її суспільної значущості і цінності (освіта стає гарантом соціальної захищеності людини) та прогресуючими змінами в умовах життєдіяльності людей. Згідно з даними порівняльних соціально-педагогічних досліджень у багатьох зарубіжних країнах різними формами освіти охоплено близько 80 % дорослих, але в Україні цей показник поки що невисокий – 28 %.

Посилення уваги до проблем освіти соціально незахищених категорій дорослих також пояснюється збільшенням кризових явищ і дезорієнтацією в цих умовах дорослих людей, їх неспроможністю адаптуватися до нових життєвих ситуацій. Водночас адаптація до цих змін неможлива без задоволення освітніх потреб дорослих та надання їм необхідної соціально-педагогічної підтримки. У зв'язку з цим, пріоритетне завдання освіти соціально незахищених категорій дорослих полягає в тому, щоб сформувати в них здатність жити в сучасному динамічно змінюваному суспільстві, адекватно сприймати такі зміни і перетворювати їх. Саме тому освіта повинна стати основним пролонгованим видом діяльності всього дорослого населення і соціально незахищених категорій зокрема, а, отже, і окремою галуззю соціально-педагогічної теорії та практики. Водночас ґрунтовний аналіз наукових праць і емпіричних матеріалів дозволяє констатувати відсутність цілісних вітчизняних досліджень, присвячених концептуальному осмисленню, системному теоретико-методичному і науковому забезпеченню освіти соціально незахищених категорій дорослих. Недостатній рівень теоретичної досліджуваності і практичної розробки, потреба в подальшому обґрунтуванні освіти соціально незахищених

категорій дорослих, необхідність її модернізації зумовили мету нашої статті: аналіз освіти як чинника соціального захисту дорослих.

Проведений теоретичний аналіз дозволив уточнити поняття „освіта соціально незахищених категорій дорослих” і розглядати його як категорію, що відображає явище, яке об’єктивно існує і розвивається. Освіта соціально незахищених категорій дорослих є процесом із своєю соціальною сутністю, специфічними функціями, різноманітністю форм, проявляється як на рівні окремої особистості, так і в діяльності соціальних інститутів, спрямованих на розвиток особистості впродовж усього життя.

Умови сучасної вітчизняної дійсності збільшили адаптивне навантаження на людину, яка поставлена в ситуацію пошуку нових механізмів пристосування до загальноцивілізаційних і національно-культурних цінностей, ринкової економіки, нових інформаційних технологій. Значущість і гострота цих проблем зростає, коли мова йде про соціально незахищені групи людей. Сучасна соціальна ситуація викликає необхідність проаналізувати соціальні інститути всіх рівнів з діями соціальних регуляторів, які повинні стосуватися всіх соціальних груп, і насамперед соціально незахищених, що дозволить створити умови для підвищення рівня адаптивності суспільства в цілому.

Орієнтуючись на гуманітарні пріоритети, нова концепція соціальної незахищеності дозволяє розширити межі культурно-освітнього поля для цієї соціальної групи людей і збагатити освітнім потенціалом реабілітаційно-адаптаційний напрям. Як усі соціальні групи, соціально незахищені категорії людей мають право на неперервну освіту в усіх її видах. У свою чергу сучасний етап розвитку суспільства дозволяє *розглядати освіту як таку, що допоможе* забезпечити певним чином соціальну підтримку у вирішенні життєвих проблем соціально незахищених категорій людей.

Поняття „соціальний захист” є одним із ключових для соціальної політики демократичної держави. Соціальне забезпечення – це система суспільно-економічних заходів, спрямованих на матеріальне забезпечення населення від соціальних ризиків (хвороба, інвалідність, старість, утрата годувальника, безробіття, нещасний випадок на виробництві тощо) [12, с. 219].

З макроекономічної точки зору соціальне забезпечення – це система управління соціальними ризиками з метою компенсації шкоди, зниження або запобігання їх дії на процес розширеного відтворення населення. Як соціально-економічна категорія соціальне забезпечення є відносинами щодо перерозподілу національного доходу з метою забезпечення встановлених соціальних стандартів життя для кожної людини в умовах дії соціальних ризиків [5].

У сучасних умовах під „соціальним захистом” розуміють політику держави і регіонів, яка спрямована на забезпечення задовільного

існування тим групам людей, які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі без сторонньої підтримки їх покращити.

У другій половині ХХ століття поряд з поняттям „соціальне забезпечення” набуло поширення поняття „соціальний захист”, яке стало застосовуватися в міжнародних правових актах і зарубіжній юридичній практиці. Поняття „соціального захисту” є різнобічним і досліджується не тільки юристами, але й економістами, соціологами, управлінцями та дослідниками інших сфер науки.

Низка науковців термін „соціальний захист” вважають ширшим поняттям, який включає в себе „соціальне забезпечення”. На думку І. Сироти, обидва ці терміни – слова-синоніми [11, с. 10]. „Соціальний захист” містить у собі „соціальне забезпечення”, тобто „соціальний захист” – більш широке поняття.

М. Бойко констатує, що термін „соціальний захист” за своїм змістом має значно ширше поняття і включає в себе термін „соціальне забезпечення” [3, с. 8].

Аналізуючи поняття „соціального захисту” в Україні, Н. Болотіна дійшла висновку, що соціальне забезпечення за стандартами Ради Європи і Європейського Союзу включено до більш широкої за змістом системи, яка охоплює крім соціального забезпечення (через соціальне страхування) також інші форми соціального захисту, зокрема державну соціальну допомогу, а також спеціальний і особливий (додатковий) соціальний захист для окремих категорій населення [1, с. 94].

Свої висновки Н. Болотіна підкріплює нормами міжнародного права, зокрема ст. 10 Хартії основних прав трудящих Співтовариств (Європейський Союз, 1989 р.) та ст. 14 Європейської соціальної хартії (переглянутої) (Рада Європи, 1996 р.), які визначають право на соціальний захист та конкретизують його різні аспекти [2, с. 55].

Термін „соціальний захист” в Україні вперше було використано у прийнятому 3.08.1990 р. Законі Української РСР „Про економічну самостійність Української РСР”, де серед головних цілей економічної самостійності держави було визначено соціальну захищеність кожного громадянина та закріплено положення стосовно забезпечення державою соціального захисту населення .

С. Приходько розглядає соціальний захист як систему правових, економічних і організаційних заходів, спрямованих на забезпечення всіх громадян рівними можливостями щодо достатнього життєвого рівня для себе і своєї сім’ї та соціальної підтримки і допомоги за наявності певних обставин, зокрема у зв’язку з непрацездатністю, хворобою, безробіттям, техногенно-екологічними катастрофами і в інших випадках при виникненні обставин, за яких вони їх потребують [12, с. 25].

В. Тарасенко відзначає, що термін „соціальний захист” є вживаним у світовій практиці та замінив термін „соціальне забезпечення”, що використовувався в радянській економіці й характеризував специфічну організаційно-правову форму соціального захисту. Вона вважає

доцільним застосовувати термін „соціальний захист” замість терміну „соціальне забезпечення”, оскільки йдеться про захист найбільш уразливих верств населення [6, с. 82].

І. Ярошенко розуміє соціальний захист як діяльність держави, яка здійснюється у рамках державного управління та спрямована на запобігання ситуаціям соціального ризику в нормальному житті особи, що забезпечує підтримання оптимальних умов життя й закріплена у системі правових норм щодо регулювання суспільних відносин, які складаються при задоволенні потреб особи в належному матеріальному забезпеченні із спеціальних фондів через індивідуальну форму розподілу, замість оплати праці чи як доповнення до неї, у випадках, передбачених законодавством, у розмірі, не нижчому від гарантованого державою мінімального рівня [13, с. 12].

Соціолог І. Пахар доводить, що соціальний захист є складовою соціальної політики [6, с. 7]. Натомість В. Рудик, розглядаючи поняття „соціальний захист” та „соціальне забезпечення”, стверджує, що термін „соціальний захист” розглядається у різних значеннях, зокрема: широкому – як функція держави, основний напрямок соціальної політики та вузькому – як соціальне забезпечення та допомога, що надається людині у зв’язку з настанням соціального ризику. Дослідниця обґрунтовує, що поняття соціальний захист є більш загальною категорією і охоплює поняття „соціальне забезпечення”, „соціальне страхування” та „соціальна допомога”, що співвідносяться між собою як форми та види соціального захисту [6].

Аналіз різних точок зору вчених дає нам підстави погодитися з думкою Н. Болотіної, що організаційно-правова система, яка створена в Україні для забезпечення населення від соціальних ризиків, ні за своїм складом, ні за своєю суттю немає сенсу застосовувати до неї термін „соціальне забезпечення”. В Україні закладено правові та інституційні основи нової системи соціального захисту [2, с. 57].

Проведений теоретичний аналіз дозволив нам прийняти думку науковців, що термін „соціальний захист” є більш ширким поняттям і включає в себе „соціальне забезпечення”. Нині чинна система захисту населення країни від соціальних ризиків дає підстави застосовувати поняття „соціальний захист”, а не поняття „соціальне забезпечення”, яке є складовою частиною соціального захисту населення України. При цьому „соціальний захист” слід розуміти як сукупність правових, соціально-економічних, організаційних, фінансових заходів, спрямованих на забезпечення відповідного рівня життя населення країни при настанні соціальних ризиків [6].

Соціальний захист в Україні має такі основні цілі: 1) забезпечення рівня життя непрацездатного населення не нижче встановленого державою прожиткового мінімуму; 2) протидія соціальному напруженню в суспільстві, що може бути зумовлене майновою, етнічною, релігійною чи іншою нерівністю.

Основними *функціями* соціального захисту в Україні є такі: 1) реабілітаційна, що покликана пом'якшувати наслідки бідності та інших негативних соціальних явищ; 2) превентивна, яка полягає в запобіганні виникненню негативних соціальних явищ.

Таким чином, соціальний захист населення нині становить систему широкого набору заходів щодо профілактики соціального неблагополуччя. Це підтримка соціально вразливих груп (різні види допомоги, пільги, виплати); забезпечення мінімальних соціальних гарантій на працю, *освіту*, охорону здоров'я, відпочинок; загальна доступність соціальних благ.

Гарантії на освіту і працю закріплені Конституцією України і Законом України „Про освіту”, але ринкові відносини, які формуються останнім часом як у сфері праці, так і в галузі освіти, а також розвиток виробничих відносин нового типу диктують свої закони і надають цим гарантіям суто формальний характер. Але ж і успіх на ринку праці, і участь у суспільних процесах неможливі без успішної професійної кар'єри, яка є фундаментом особистої незалежності, самоповаги і благополуччя, а це, у свою чергу, вимагає доступу до сучасних знань для широких мас населення. Особливо гостро в наш час ця проблема стоїть в Україні відносно малозабезпечених, соціально незахищених груп людей.

Однією з важливих складових якості життя людини є задоволення духовних потреб особистості і найперше потреби в освіті. Актуальність освіти для соціально незахищених категорій дорослих зумовлена тим, що дозволяє подолати кризи соціальної ситуації, допомагає безробітним, інвалідам, людям літнього віку та іншим незахищеним групам дорослих визначитись із вибором провідної діяльності і стратегії побудови способу життя як благополучного розвитку особистості людини.

Становище сучасної дорослої людини в суспільстві і передусім у сфері праці багато в чому залежить, як зазначають І. Колеснікова, Н. Литвинова, А. Марон і Є. Тонконога, від компетентності, яка передбачає високий рівень професійної, функціональної та інформаційної обізнаності, що є умовою відповідності вимогам ринку праці, грамотної поведінки у сучасній соціально-економічній ситуації, прийняття ефективних рішень, зміни професії чи кваліфікації, отримання додаткової освіти, необхідної для особистісного зростання, духовного збагачення, задоволення інтересів, а також умовою морально-психологічного комфорту. Усе це – коло проблем, вирішення яких дозволить людині відповідати вимогам сучасного ринку праці, зберігати зайнятість у сфері праці, знаходити роботу, яка б забезпечила належний рівень життя.

Неготовність людини успішно вирішувати першочергові проблеми призводить до кризових ситуацій, вийти з яких самостійно вже майже неможливо. Як наслідок – безробіття, професійна декваліфікація, зниження життєвого рівня, невпевненість у власних силах, утрата

життєвих перспектив, психологічний стрес – перехід до категорії соціально незахищених.

Освіта як складне соціальне явище займає особливе місце в житті людей, які опинилися у кризовій ситуації. У вирішенні проблем, які виникли, різні види освіти дорослих виступають чинником соціального захисту.

Одна з актуальних проблем будь-якої цивілізації – взаємодія особистості і суспільства, що завжди вирішувалася за допомогою використання потенціалу освіти. Організована і здійснювана на високому рівні освіта самодостатня для прогресу суспільства, оскільки вона генерує як потреби (цілі) людей у самореалізації, духовному самовдосконаленні, так і засоби їх задоволення (досягнення).

Освіта змінила свій статус у житті суспільства і окремої особистості, не скільки в умовах здійснення різнобічної підготовки до життя, скільки забезпечуючи можливість становлення, самовдосконалення, гармонізації особистості (Л. Лесохіна). Проаналізуємо, як освіта дорослих допомагає людині в усвідомленні тих проблем, які увійшли в її життя, і у самовизначенні її позиції відносно нового способу життя. Ми поділяємо точку зору Ю. Кулюткіна [8, с. 13] про те, що однією із найбільш глибоких потреб, які відчуває особистість у наш демократичний час, є потреба у виробленні чіткої і цілісної концепції сучасного життя і свого місця в ньому. В процесі швидких змін, що відбуваються у суспільстві, індивід ризикує відстати від них. Його самопізнання загрожують маргіналізація і дезінтеграція і навіть втрата сенсу життя. Тому не дивно, що запити дорослої людини стосовно сучасної освіти концентруються навколо проблем духовності, філософії життя, способів виживання тощо. Інша проблема – це тривога індивіда за своє майбутнє і потреба у визначенні стратегії його розвитку. І нарешті, це зростання вимог до рівня інтелектуального розвитку, до професійної культури, до здатності кожної людини навчатися впродовж усього життя. Тобто освіта дорослих у суспільстві соціальних змін, має бути спрямована на творче самовизначення особистості відносно до динамічних змін у житті.

Категорія „освіта” розглядається нами, як багатоплановий об’єкт, широка сукупність питань, які дозволяють виділити кілька дослідницьких напрямів, кожен із яких має свій особливий предмет (Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Є. Огарьов). Термін „освіта”, означає три феномена: соціальний інститут – особливий підрозділ у системі суспільного розподілу праці; процес передачі соціально-культурного досвіду і формування здатності до його збагачення; сукупність установок, знань, умінь і навичок, які розглядаються в ракурсі їх практичного застосування (В. Онушкін, Є. Огарьов) [8].

Як відомо, освіта необхідна для „самостояння людини”, розвитку її духу, уміння долати життєві перешкоди. Освіта, як уже зазначалося раніше, актуальна для розвитку „волі і характеру”, моральної

відповідальності, адаптації до трансформацій соціуму на переломних етапах життя суспільства. Освіта необхідна для досягнення особистої автономії, загальнокультурного розвитку, розширення особистих зв'язків.

Освіта розглядається як соціально педагогічне явище, яке виступає гарантом соціальної і психологічної стабільності різних соціальних груп і суспільства в цілому.

Як потужний потенціал розвитку суспільства і суб'єкт суспільної дії освіта в умовах соціально орієнтованої держави тим сильніше може вплинути на суспільну свідомість, чим ефективніше, з одного боку, буде наданий ступінь свободи особистості, і з іншого – буде передбачено її структурування на різних рівнях, яке враховувало б інтереси соціальних, професійних, етнокультурних, конфесійних, вікових та інших груп населення. Однією зі значних і таких груп, що постійно збільшуються, є соціально незахищені категорії дорослих [9, с. 35].

Дослідження кола проблем, пов'язаних з освітою соціально незахищених категорій дорослих, переконує в тому, що на цей час при наявності досить великої кількості різнопланових публікацій про освіту дорослих усе ще майже відсутні праці концептуального характеру, які б розглядали проблеми освіти соціально незахищених категорій і відображали тенденції її розвитку.

На нашу думку, розвиток системи освіти соціально незахищених категорій дорослих передбачає комплексне дослідження проблеми, в основі якого лежить: теорія соціалізації (Б. Бим-Бад, С. Вершловський, М. Лукашевич, А. Мудрик та ін.), яка є базою для вивчення сутності соціалізації, а також її окремі аспекти – психологічні, соціально-психологічні, соціологічні (Г. Андрєєва, А. Журавльов; І. Кон, М. Бестужев-Лада та ін.).

Сучасні дослідження підтверджують, що процес освіти у представників соціально незахищених категорій дорослих протікає в умовах дещо ускладненої соціалізації. При аналізі цих ускладнень доцільно враховувати потенціал ряду концепцій:

- рольової (Р. Дарендорф, Ф. Тенбрук), яка дозволяє досліджувати ситуацію розвитку людини;
- критичної (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Берн), що розширює уявлення про роль самосприйняття у процесі соціалізації особистості;
- „балансу ідентичності” (Л. Колберг), яка пов'язана з дослідженням позитивного досвіду особистості в результаті розширення навколишнього середовища, збагачення соціальним досвідом, створення умов для реалізації і розвитку творчих можливостей людини;
- антропософської (Р. Штайнер), яка орієнтує на систему духовного життя особистості у природних умовах, на збагачення духовно-морального потенціалу і розвиток творчих можливостей на різних вікових етапах.

У нашому дослідженні проблеми освіти соціально незахищених категорій дорослих ми спиралися на роботи, що присвячені проблемі

особистості як суб'єкта діяльності і спілкування, її саморегуляції і цілісності процесу її становлення (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, О. Бодальов, Л. Буєва, А. Петровський, В. Ядов та ін.). У той же час у дослідженні враховано досягнення теорії діяльності, яка розкриває психолого-педагогічний механізм соціалізації особистості, її зв'язків з іншими людьми (усередині соціальної групи та за її межами), способи, умови і форми культурно-історичного відтворення соціального досвіду (Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв). Дослідження також базується на теорії соціальних відносин, які визначаються індивідуальною активністю особистості у процесі її взаємодії з середовищем.

Освіта як складне соціальне явище займає особливе місце в житті соціально незахищених категорій дорослих і впливає на систему їх соціальних зв'язків і стосунків.

Входження в освітнє середовище вимагає врахування індивідуальних особливостей розвитку та особливостей життєдіяльності тих ситуацій, у яких опинилася ця людина.

Використовуючи потенціал засобів освіти, дорослі люди з категорії соціально незахищених можуть навчитися відчувати себе повноцінними членами суспільства, виховати себе як особистості, які є стійкими до негативних зовнішніх впливів, здатні адаптуватися в суспільстві, взаємодіючи на конструктивних партнерських стосунках із різними соціальними, етнічними та іншими групами і окремими людьми.

Суб'єктність людини пов'язана з можливістю особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет рефлексії, з одного боку, і предмет перетворення – з іншого, що і підтверджується чисельними прикладами з досвіду освітньої діяльності дорослої людини.

Освіта соціально незахищених груп дорослих містить у собі не лише адаптаційний механізм, але є і одним із провідних чинників активізації їх внутрішніх сил, реальним шляхом розвитку творчого потенціалу, що, у свою чергу, сприяє включенню такої соціальної групи в духовну культуру суспільства та інтеграції в нього.

Освіта дорослих у різних формах і видах висуває цілі особистісного, професійного і соціального розвитку дорослої людини, тобто її успішної адаптації до нових інформаційних технологій, до нових соціально-економічних умов і до нового типу суспільства, де активна життєва позиція стає важливим інструментом суспільного розвитку.

У цих умовах пріоритетними завданнями стає рівний доступ до освітніх послуг для всіх категорій дорослого населення і підвищення рівня мотивації до навчання тих, хто має минулий негативний освітній досвід, „випав” із освітнього середовища чи втратив смак до навчання.

Забезпечення гарантованого доступу до професійного навчання і перенавчання будь-якого рівня – це одна з дієвих форм захисту прав людини на працю, яка б забезпечувала гідний рівень життя. У той же час у галузі освіти, де складаються ринкові відносини, населення виступає у

ролі споживача освітніх послуг лише в тому випадку, якщо воно є платоспроможним.

Доросла людина, яка знаходиться у кризовій ситуації, як правило, не має матеріальної можливості сплачувати за якісні освітні послуги. Коло замикається. Без соціальної підтримки значна частина населення не в змозі скористатися необхідними освітніми послугами, а відтак, вирішити значну кількість життєвих проблем.

До таких слабо захищених категорій відносяться перш за все ті, хто в силу індивідуальних, вікових, фінансових обмежень чи внаслідок відсутності можливостей продовжувати свою освіту не залучені до навчальної діяльності, тобто такі групи, як сільське населення, безробітні, одинокі жінки, військовослужбовці, звільнені у запас, люди літнього віку, інваліди, особи, які позбавлені волі або ті, що недавно звільнилися тощо. Усі ці групи дорослих відносяться до тієї частини населення, яку нині визначають новим терміном – „критична зона ринку праці”. Критична зона ринку праці включає осіб, які офіційно отримали статус безробітного, а також людей, які не мають офіційного статусу безробітного, але з доходом на члена сім'ї нижчим прожиткового мінімуму, які зайняті неповний робочий день і не мають додаткових доходів. В Україні чисельність цієї групи населення носить регіональний характер і охоплює 70 % економічно активного населення [4].

Це найчисельніша група людей, які потребують соціального захисту засобами освіти і в галузі освіти. Саме вона є джерелом безробіття і несе в собі загрозу розвитку процесу маргіналізації населення, виникнення і розвитку соціальних ускладнень.

У рамках нашого дослідження упродовж 2008-2011 рр. за участю працівників соціальних служб зайнятості і територіальних центрів соціального обслуговування було опитано 650 осіб, які представляли найрізноманітніші категорії дорослого населення, з метою з'ясувати їхнє ставлення до освіти і виявити їхній освітній досвід. Більшу частину респондентів склали жителі сіл (65 %), безробітні (68 %) і особи, старші 30 років (77 %). Основні результати дослідження відображали ставлення до освіти саме соціально незахищених категорій дорослого населення.

Найцікавішим виявилось те, що незважаючи на всі зусилля служб зайнятості та інших соціальних установ, які займаються питаннями реінтеграції сільського населення, 74 % всіх опитаних за останні чотири роки не брало участі в жодних освітніх заходах. Серед сільських безробітних цей показник досягає 86 %. Питання стосувалися не лише програм професійної освіти, а й будь-яких творчих гуртків, секцій, курсів тощо. Тобто переважна частина населення була виключена з освітнього процесу. Цей процент ще вищий серед людей старших 30 років (76 %), жителів села (77 %), чоловіків (80 %), і безробітних (86 %). Звичайно, подібну статистику можна пояснити відсутністю бажання вчитися, але ж, як показало дослідження, майже половина респондентів висловила чітке бажання продовжити своє навчання. Дещо нижчий цей показник серед

безробітних (43 %), жителів села (49 %) і чоловіків (42 %). Усе одно відсоток охочих навчатися набагато більший від тих, хто мав таку можливість.

Як бачимо, навіть при нинішньому рівні мотивації попит на освітні послуги далеко випереджає пропозицію. Виходить, що проблема не лише в мотивації самої людини, але і в доступності освітніх послуг. Крім того, аналізуючи причини небажання вчитися, респондентами були названі такі причини: відсутність освітнього досвіду за останні чотири роки (88 %); відсутність бажання вчитися через те, що „уже пізно навчатися” (59 %); 12 % скаржаться на нестачу часу; 13 % бояться осуду друзів, родичів, сусідів; і лише 17 % відверто визнали, що просто не хочуть і не люблять навчатися.

У той же час держава і місцеві органи самоуправління явно недооцінюють значення такого досить дешевого ресурсу як освіта, яка без значних інвестицій здатна серйозно змінити життя людини. І не лише тому, що отримавши нові знання і вміння, людина зможе знайти більш успішне професійне середовище, а й тому, що сам факт постійного інтелектуального розвитку дає людині сили і упевненість у завтрашньому дні і дозволяє брати на себе відповідальність за власне життя.

Для соціально незахищених категорій дорослого населення в умовах сьогодення починають розроблятися спеціальні моделі освіти. Вони передбачають реалізацію як освітніх, так і специфічних функцій, а саме адаптації, ресоціалізації (повторної соціалізації), соціальної підтримки. Серед організаторів різних видів освіти в Україні можна виділити три основних суб'єкти: держава в особі Міністерства соціальної політики України, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України; недержавні освітні заклади; громадські організації. Кожен із суб'єктів організації освіти соціально незахищених груп дорослого населення переслідує свої цілі і використовує відповідні механізми.

Мета держави полягає в створенні умов для реалізації прав людини, закріплених Конституцією України, зокрема прав на працю, на освіту, на достойне життя; адаптації населення до нових соціально-економічних умов, соціальної реабілітації громадян. Це передбачає формування передумов для реалізації законів України „Про освіту”, „Про зайнятість населення”, „Про біженців”, „Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей”, „Про соціальні послуги”, зокрема створення і фінансування діяльності загальної і професійної освіти, навчальних центрів на підприємствах; створення центрів зайнятості населення і навчально-методичних центрів професійної перепідготовки безробітних у структурах регіональних служб зайнятості населення; підтримку цільових програм професійної підготовки і перепідготовки інвалідів, безробітних, військовослужбовців, звільнених у запас, мігрантів; людей літнього віку; організацію навчання осіб, які знаходяться в місцях позбавлення волі.

Як зазначає голова Всеукраїнського бюро „Освіта дорослих України” С. Болтівець, державна політика України у сфері освіти дорослих на цей час обмежується відомчими повноваженнями Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, де існує сектор освіти дорослих департаменту вищої освіти, який складається із двох співробітників, які займаються в основному питаннями підвищення кваліфікації спеціалістів на факультетах післядипломної освіти вищих навчальних закладів. Програмою розвитку освіти в Україні на фінансування вищої і післядипломної освіти в в 2009 році було передбачено 2164,3 млн. гривень або 216,43 млн. євро, а у 2010 році – 2357,5 млн. гривень або 235,75 млн. євро. Із цих коштів на створення умов на навчання впродовж усього життя припадало 1/22 частина що приблизно дорівнює 9,8-10,7 млн. євро в 2009-2010 рр. Керівництво університетів за згодою Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України ці кошти використовує на підвищення кваліфікації дипломованих фахівців, а освітні програми для дорослих, незалежно від віку, працездатності і духовно-культурного розвитку на ці кошти не організуються і не здійснюються [1, с. 41 – 42]. І далі С. Болтівець акцентує увагу на тому, що дві третини громадян є бідними людьми, які мають зарплату чи пенсію від 1,3 до 3 євро у день, Україна є рекордсменкою щодо платної вищої освіти, випереджаючи США, де оплата за навчання приватних вищих шкіл складає 38 % усіх витрат, а в Україні – 55 %.

Реальністю для українських дорослих є особисті гроші для власного навчання, за винятком 6 – 8 тисяч безробітних, навчання яких фінансується Міністерством соціальної політики. Разові цільові акції міжнародних донорів носять пропагандистський характер і не впливають у цілому на розвиток освітнього руху у суспільстві [7, с. 42].

На рівні фінансування окремих проектів і цільових програм держава займається організацією освітньої діяльності окремих соціальних категорій дорослого населення. Так, наприклад, професійна перепідготовка військовослужбовців може здійснюватися при навчально-методичних центрах служб зайнятості або на базі інших навчальних закладів, які співпрацюють зі службами зайнятості на договірній основі. Професійну підготовку та перепідготовку проходять від 25 % до 50 % громадян, звільнених із військової служби [5]. Найбільшим попитом на ринку праці користуються такі спеціальності: організатор підприємств малого і середнього бізнесу, фахівець із комерційних розрахунків і бухгалтерського обліку, фахівець із цінних паперів, менеджер-фінансист, юрист-правознавець, психолог, фахівець митної служби, страховий агент, менеджер із туризму, службовець банку.

Останнім часом у результаті розвитку ринку освітніх послуг виникло багато недержавних організацій, фондів, проектів, які орієнтовані на навчання окремих соціальних категорій дорослих. Наприклад, з метою вирішення проблем жінок та надання різних видів

соціальної допомоги жіночому населенню поряд із державними установами в Україні працює цілий ряд громадських організацій (Спілка жінок України, Всеукраїнський благодійний фонд „Жіноча доля”, довгостроковий проект „Адаптація жінок в умовах нової економічної ситуації в Україні” та ін.). Мета діяльності таких організацій та недержавних навчальних закладів спрямована: на розширення спектра освітніх послуг і кола їх користувачів, замовників завдяки використанню нових соціальних програм; на створення оптимальних соціально-педагогічних умов освітньої діяльності, орієнтованої на певну соціальну категорію; на досягнення конкурентоспроможності за рахунок інноваційних підходів до організації навчального процесу.

Замовниками освітніх послуг для недержавних освітніх закладів у галузі професійної перепідготовки часто стає сама держава (наприклад, Міністерство оборони, зацікавлене у фінансуванні проектів соціально-професійної реабілітації звільнених у запас військовослужбовців), служба зайнятості населення, що орієнтована на профілактику безробіття і виступає замовником у сфері професійної перепідготовки безробітних.

Державні і недержавні навчальні заклади, як правило, забезпечують формальну професійну освіту, яка завершується видачею диплома, атестата чи свідоцтва.

Отже, останнім часом стратегія розвитку неперервної освіти дорослих починає базуватися на співробітництві влади і громадських організацій, які виступають у ролі соціальних партнерів, оскільки саме вони більш за все пов'язані з інтересами і потребами окремих громадян, соціальних груп і різних суспільно-професійних об'єднань. Некомерційні (неприбуткові) організації є важливою складовою громадянського суспільства, так званий третій сектор, який поряд з державним сектором і бізнесом покликаний сприяти розвитку демократії.

Громадські та інші некомерційні організації та установи можуть об'єднуватися в асоціації для досягнення соціальних, культурних, благодійних, освітніх, наукових та інших цілей, спрямованих на досягнення суспільного добробуту. У числі некомерційних організацій можна назвати клуби за інтересами, культурні і наукові товариства, суспільно-політичні партії і рухи, асоціації (соціальні, релігійні, спортивні, екологічні тощо), ресурсні центри.

Основна діяльність неприбуткових організацій – надання благодійної допомоги, просвітніх, культурних, наукових, освітніх та інших подібних послуг для суспільного споживання, зі створення системи соціального самозабезпечення громадян та для інших цілей, передбачених статутними документами, укладеними на підставі норм відповідних законів про неприбуткові організації. Прикладами некомерційних організацій можуть бути організації, що зареєстровані, наприклад, у Черкаській області: Черкаська обласна громадська організація клуб „Позитив”, Черкаський обласний благодійний фонд „Наталка”, Міжнародна громадська організація „Міжнародна академія козацтва”, Українська спілка ветеранів

Афганістану (воїнів-інтернаціоналістів), Обласна громадська організація „Захист природи”, обласний осередок Всеукраїнської громадської організації „Український соціальний альянс” тощо. Практично всі вони реалізують програми соціальної спрямованості, благодійні акції, проекти, більшість із яких спрямовані на вирішення завдань просвітницького чи освітнього характеру, а отже, стимулюють конструктивну ініціативу, розвивають активність і вміння приймати самостійні рішення у ситуаціях соціального вибору і таким чином сприяють освіті дорослого населення.

Для соціально незахищених категорій дорослого населення розробляються особливі моделі освіти. Вони передбачають реалізацію як освітніх, так і специфічних функцій, а саме: адаптації, ресоціалізації, соціальної підтримки.

Отже, освіта соціально незахищених категорій дорослих є процесом із своєю соціальною сутністю, специфічними функціями, різноманітністю форм, що проявляється як на рівні окремої особистості, так і в діяльності соціальних інститутів, спрямовується на розвиток особистості впродовж усього життя. Це, у свою чергу, дозволяє стверджувати, що для соціально незахищених категорій дорослих є прийнятними різні напрями освіти, що передбачають реалізацію як освітніх, так і специфічних функцій, а саме адаптації, ресоціалізації (повторної соціалізації), соціальної підтримки, інтеграції в соціум, досягнення соціально значущих цілей і реалізації життєвих планів.

Список використаної літератури

1. Болотіна Н. Б. Право людини на соціальне забезпечення в Україні: проблема термінів і понять / Н. Б. Болотіна // Право України. – 2000. – № 4. – С. 35 – 39. **2. Болотіна Н. Б.** Право соціального захисту: становлення і розвиток в Україні. / Н. Б. Болотіна – К. : Знання, 2005. – 381 с. **3. Бойко М. Д.** Право соціального забезпечення України : навч. посіб. / М. Д. Бойко. – К. : Олан, 2004. – 312 с. **4. Держстат України ;** Головне управління статистики у Черкаській області [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ukrstat.gov.ua – Назва з екрану. **5. Державна служба зайнятості.** Звіт за 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.dcz.gov.ua – Назва з екрану. **6. Дробот Ж. А.** Правове регулювання пенсійного страхування у разі втрати годувальника : монографія / Ж. А. Дробот. – Черкаси : Чабаненко, 2011. – 194 с. **7. Интегративные процессы в образовании : материалы международных программ 2011 г. : в 2-х т. /** Под ред док. экон. наук, проф. Н. П. Литвиновой, к.п.н., доц. И. А. Сияловой – СПб. : Политехника сервис, 2011. – Т. 1. – 352 с. **8. Кулюткин Ю. Н.** Изменяющийся мир и образование взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Человек и образование. – 2010. – № 1 (22). – С. 13 – 15. **9. Лебедева С. С.** Образование инвалидов : практика и теоретико-прогностическая модель : монографія / С. С. Лебедева. – СПб. : Омега, 2001. – 316 с. **10. Онушкин В. Г.** Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии /

В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. : Русь, 1995. – 231 с. **11. Сирота І. М.** Право соціального забезпечення в Україні : навч. посіб. / І. М. Сирота. – К. : Знання, 2005. – 405 с. **12. Соціально-педагогічна** робота з різними категоріями клієнтів : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко [та ін.] –Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 408 с. **13. Ярошенко І. С.** Організаційно-правові форми соціального захисту людини і громадянина в Україні: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07 / І. С. Ярошенко; Київський національний економічний ун-т ім. Вадима Гетьмана. – К., 2006. – 19 с.

Архипова С. П. Освіта як чинник соціального захисту дорослих, які перебувають у складних життєвих ситуаціях

У статті представлено аналіз освіти як складного соціального явища, яке займає особливе місце в житті людей, які опинилися у кризовій ситуації; як чинника соціального захисту незахищених категорій дорослих; а також результати опитування різноманітних категорій дорослого населення, з метою з'ясувати їхнє ставлення до освіти і виявити їхній освітній досвід.

Ключові слова: освіта соціально незахищених категорій дорослих, соціальний захист.

Архипова С. П. Образование как фактор социальной защиты взрослых находящихся в сложных жизненных ситуациях

В статье представлен анализ образования как сложного социального явления, которое занимает особое место в жизни людей, оказавшихся в сложных ситуациях; как фактора социальной защиты незащищенных категорий взрослых; а также результаты опроса различных категорий взрослого населения с целью выявления их отношения к образованию и образовательного опыта.

Ключевые слова: образование социально незащищенных категорий взрослых, социальная защита.

Arhypova S. P. Education as the Factor of Adults' Social Welfare, Who are in Difficult Life Conditions

The article highlights the analysis of education as a complex social phenomena, which takes a special place in peoples' life, who are in difficult life conditions; as the factor of unprotected adults' categories social welfare; the author gives the results of survey of different adult categories to learn their attitude to education and to find out their educational experience.

Key words: education of socially unprotected categories of adults; social welfare.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 364.4:61

Д. В. Данко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Характерною рисою сьогодення є технологізація життєдіяльності людей, яка стала набувати загальносоціального значення. Її вплив на суспільне життя вже не обмежується лише сферою виробництва. Технології стали визначальною ознакою соціальних процесів і управління ними, а технологічний підхід – невід’ємною складовою соціальної діяльності.

Медико-соціальна робота, як вид соціальної діяльності, на думку Є. Холостової, „приречена бути технологічною”, оскільки в умовах обмежених соціальних ресурсів і надзвичайно широкого кола соціальних проблем, вплив може бути ефективним тільки при умові послідовності і професіональності технологічного підходу.

Протягом останнього десятиліття спостерігається значний інтерес науковців до розробки соціальних технологій (А. Волков, Н. Данакін, В. Дудченко, І. Зверева, І. Іванова, М. Марков, В. Патрушев, Л. Тюття, С. Харченко, Є. Холостова, В. Шахрай, В. Щербина та ін.). Проте недослідженим, на наш погляд, залишається питання змісту медико-соціальних технологій та підготовки майбутніх соціальних працівників до їх реалізації.

Впровадження технологічного підходу в практику організації медико-соціальної роботи – це стратегічний напрямок, що передбачає відмову від методу „проб і помилок” та постійну орієнтацію на високий кінцевий результат за оптимальних витрат ресурсів [1, с. 3].

Без знань теорії соціальних технологій, принципів технологічного підходу до професійної діяльності і конкретних методик роботи з клієнтом неможливі планування, організація та здійснення соціальних послуг.

У науковій літературі поняття „технологія” трактується як спосіб цілеспрямованого вирішення суспільних проблем у вигляді певного набору процедур і операцій [1, с. 20]. Незважаючи на перевагу технічного компонента в розумінні „технології” даний термін завжди привертав увагу представників гуманітарних і суспільних наук.

Про соціально-орієнтований характер поняття „технологія” вперше зауважив французький вчений Е. Боно. Він вважав, що саме соціальна технологія є головним джерелом суспільних змін, а здатність суспільних наук служити соціальному прогресу, вирішувати соціально-економічні проблеми, бути засобом зміни дійсності вимірюється технологічними рішеннями.

Зростаюча роль технологізації, аналогічність виробничих і соціальних технологій спонукали низку зарубіжних соціологів до їх розробки. У рамках соціологічної науки виник окремий напрям – соціальна інженерія, де вперше стали досліджуватися соціальні технології і було розпочато їх застосування для вирішення практичних завдань. Завдяки соціальній інженерії стає можливою трансформація соціально-наукового знання в практичну площину, тобто створення соціальних технологій.

У США, Франції, Англії в 20-их роках минулого століття широко розроблялися і впроваджувалися різні технології спілкування, організаційні технології, технології самоменеджменту. Багато ідей і досвід цих технологій акумульовані Е. Мейо в теорії людських відносин.

У радянській соціології соціоінженерний підхід був пов'язаний з іменами М. Бірштейна, А. Гастева, О. Єрманського, П. Кершенцева та ін. В основі соціоінженерної діяльності, на думку А. Гастева, лежить ідея застосування точних інженерних методів до сфери людських відносин. У соціальній інженерії поєднуються і піддаються конструюванню соціальна проблема (явище, процес) та інженерія, яка потребує точних розрахунків. Вчений акцентує на універсальності інженерних методів задля вивчення соціальної, психологічної та педагогічної сфер і проголошує принцип єдності методів управління як механічними, так і соціальними процесами [2].

Наступний етап широкомасштабних наукових досліджень у галузі соціальних технологій датується 70-80-ми роками ХХ століття.

Так, болгарський соціолог Н. Стефанов визначає соціальну технологію як „діяльність, у результаті якої досягається поставлена мета і змінюється об'єкт цієї діяльності”. При цьому, під метою розуміється очікуваний бажаний стан системи на виході, в тому числі й соціальної, а під об'єктом діяльності – суспільні відносини [3].

М. Марков зазначає, що „соціальна технологія – це спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом його розбиття на систему послідовних взаємозалежних процедур і операцій, які виконуються однозначно” [4]. На відміну від Н. Стефанова, він вважає, що між виробничою і соціальною технологією існує різниця, яка полягає в різному ступені однозначності. У соціальній технології вона стосується лише вимог до загального процесу і при цьому не позбавляє можливості творчого підходу.

Узагальнення результатів наукових досліджень сучасних вітчизняних учених дають підставу розглядати соціальну технологію як: галузь знань про оптимальні способи перетворення та регулювання соціальних відносин і процесів життєдіяльності людей (В. Афанасьєв, Н. Данакін); сукупність методів, засобів, прийомів, способів організації людської діяльності для здійснення впливу на соціальні процеси і системи (М. Марков, В. Патрушев); програма, спрямована на перетворення соціальної дійсності (В. Щербина); раціональна,

планомірна, попередньо розроблена діяльність, розподілена на процедури і операції, що спрямована на досягнення суспільно значимої діяльності (І.Іванова); алгоритм дії з метою успішного вирішення завдання (В.Шахрай).

Об'єктом технологізації є соціальний простір, який характеризується динамізмом і напругою. Знизити цю напругу і зберегти певний баланс у суспільній структурі покликана соціальна робота.

Соціальна робота є міждисциплінарною наукою і має прикладне знання, що базується на фундаментальних положеннях педагогіки, психології, соціології, медицини. Ця теорія, в свою чергу, стає основою для конкретних розробок, створення соціальних технологій. Саме соціальна технологія надає „робочу форму” соціальної діяльності у вигляді соціальної роботи. Технологією соціальної роботи є кінцевий результат всього соціального знання, метою якого є зміна світу [5].

Технологія соціальної роботи як різновид соціальних технологій є об'єктом наукових досліджень таких учених як: Є.Холостова, І.Зайнишев, В.Курбатов, П.Павленок та ін.

Є.Холостова трактує технологію соціальної роботи як сукупність прийомів, методів і впливів, що застосовуються соціальними службами і соціальними працівниками для досягнення поставлених цілей у процесі здійснення соціальної роботи, вирішення різного роду соціальних проблем, забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення [6].

Розглядаючи соціальну роботу як особливий вид діяльності, Р.Киямова трактує технології соціальної роботи як сукупність прийомів, методів і впливів державних, суспільних чи громадських організацій, кваліфікованих фахівців і волонтерів, спрямованих на допомогу, підтримку та захист особливо вразливих верств населення [2, с. 32].

І.Зайнишев розуміє під технологією соціальної роботи одну з галузей соціальних технологій, спрямованих на соціальне обслуговування, допомогу, підтримку громадян, які перебувають у складній життєвій ситуації [7].

Класифікація технологій у соціальній роботі може бути найрізноманітнішою. За характером впливу розрізняють основні (універсальні) технології: соціальний контроль, соціальна профілактика, соціальна терапія, соціальна реабілітація, соціальна адаптація, соціальна допомога, соціальний захист, соціальне обслуговування, соціальне страхування, соціальна підтримка, соціальне консультування та ін. Вони, безумовно, тісно пов'язані між собою, але в той же час відносно автономні, специфічні за цільовим призначенням і функціональним змістом.

Іншим критерієм для класифікації технологій соціальної роботи є категорії осіб, які є об'єктом впливу. Наприклад, технології соціальної роботи з інвалідами, неповнолітніми, сім'ями, мігрантами, людьми похилого віку та ін. Також виділяють міждисциплінарні технології

соціальної роботи: соціально-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-економічні, медико-соціальні та ін. [6].

Враховуючи суть поняття „технології соціальної роботи” та зміст медико-соціальної діяльності, під технологією медико-соціальної роботи будемо розуміти сукупність прийомів, методів і впливів, які спрямовані на підтримку і охорону здоров’я людини, усунення чи компенсацію обмежень життєдіяльності через інститути медичного і соціального страхування, соціального забезпечення, медико-соціального обслуговування, експертизи, реабілітації тощо.

Сьогодні можна говорити про різні типи медико-соціальних технологій.

За характером діяльності медико-соціальні технології поділяють на конкретні, вузькоспеціалізовані (спрямовані на окрему групу клієнтів, наприклад, ВІЛ-інфікованих, ін’єкційних споживачів наркотиків) та комплексні або інтегровані (мають більш універсальний характер і можуть застосовуватися в роботі з декількома чи багатьма групами клієнтів, наприклад, первинна соціальна профілактика, формування здорового способу життя, збереження здоров’я людей тощо).

Вузькоспеціалізовані медико-соціальні технології поділяють на групи (в залежності від сфери впровадження): медичні (технології профілактики захворювань, корекції та реабілітації соматичного здоров’я, санітарно-гігієнічна діяльність); соціальні (технології організації безпечного і здорового способу життя, профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного та індивідуального розвитку).

До комплексних медико-соціальних технологій відносяться: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров’я; медико-соціальні навчальні технології, що сприяють здоров’ю; технології формування здорового способу життя [8].

Зазначені технології частіше за все реалізуються у сфері практичної діяльності соціальних працівників, однак їх включення у навчальний процес становить значну проблему. Теоретичні аспекти технологій медико-соціальної роботи викладаються на лекційних чи практичних заняттях, однак, на жаль, в аудиторії можна розповісти про технологію, але складно її продемонструвати. Таким чином, актуалізується проблема підготовки соціальних працівників, які будуть не тільки володіти певними, вже відпрацьованими медико-соціальними технологіями, але й вміти розробляти нові, відповідні конкретним умовам та різним категоріям осіб. Саме це питання буде предметом наших подальших досліджень і публікацій.

Список використаної літератури

1. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи / В. М. Шахрай. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 464 с. **2. Киямова Р. А.** Формирование

социально-технологических умений у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Р. А. Киямова. – Казань, 2007. – 184 с. **3. Стефанов Н.** Общественные науки и социальная технология / Н. Стефанов. – М.: Прогресс, 1976. – 254 с. **4. Марков М.** Основы социальных технологий : в 2-х т. / М. Марков. – Белгород, Изд-во БГУ, 1992. – Т. 1. – 456 с. **5. Лукьянова И.Е.** Медико-социальная работа: введение в профессию / И. Е. Лукьянова, Е. А. Сигида / под. ред. Е. А. Сигиды. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 92 с. **6. Холостова Е.И.** Технология социальной работы / Е. И. Холостова. – М.: Инфра-М, 2001. – 400 с. **7. Зайнышев И. Г.** Технология социальной работы / И. Г. Зайнышев. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 240 с. **8. Ахутина Т. В.** Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – №2. – С. 21 – 28.

Данко Д. В. Теоретичні засади технологізації медико-соціальної роботи

У даній статті досліджується проблема технологізації медико-соціальної роботи. Здійснено історико-педагогічний аналіз та виокремлено основні етапи розвитку соціальних технологій. Обґрунтовано необхідність розробки та впровадження технологічного компоненту в практику медико-соціальної роботи. На основі аналізу понять „технології”, „соціальні технології” та „технології соціальної роботи”, а також суті медико-соціальної роботи запропоновано визначення медико-соціальних технологій та подано їх типологію.

Ключові слова: технології, соціальні технології, технології соціальної роботи, медико-соціальні технології.

Данко Д. В. Теоретические основы технологизации медико-социальной работы

В данной статье исследуется проблема технологизации медико-социальной работы. Осуществлен историко-педагогический анализ и выделены основные этапы развития социальных технологий. Обоснована необходимость разработки и внедрения технологического компонента в практику медико-социальной работы. На основе анализа понятий „технологии”, „социальные технологии”, „технологии социальной работы”, „медико-социальная работа” предложено определение медико-социальных технологий и представлено их типологию.

Ключевые слова: технологии, социальные технологии, технологии социальной работы, медико-социальные технологии.

Danko D. V. Theoretical foundations of technologizing of medical social work.

This article explores the problem of technologizing of medical social work. The historical and pedagogical analysis is made and main stages of social technologies are selected. The necessity of developing and implementing the technological component in the practice of medical and social work is justified. Based on the analysis of the concepts of „technology”, „social technologies” and „technologies of Social Work” and essentially of medical social work the definition of medical and social technologies is proposed and the typology is given.

Key words: technology, social technology, technology, social work, medical and social technologies.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42

І. С. Епштейн

**ОСНОВНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ СЛУХУ**

У системі освіти відбуваються істотні зміни. На сьогодні особливо ці зміни стосуються системи спеціальної освіти: змінюються терміни навчання, обов'язковий рівень випускників, зміст навчання. Розроблена система нормативно-правових документів, що регулюють організаційні перебудови освіти в напрямі інклюзивного та інтегрованого навчання. Безперечно, говорити сьогодні про вирішення такої багатопланової проблеми тільки вчителями, педагогами не можна. Така перебудова вимагає комплексного підходу з боку вчителів, психологів, соціальних педагогів. У світлі названих аспектів потребує уваги соціальна адаптація дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху.

Проблемам роботи з дітьми з вадами слуху присвячено праці зарубіжних та вітчизняних учених: педагогів, соціальних педагогів, психологів. Психологічні особливості уваги, пам'яті, сприйняття тощо розглядали в своїх роботах Б. Анаєв, О. Арканова, І. Батоев, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Зимня, В. Касаткін, В. Крутецький, А. Лурія, А. Люблинський, А. Петровський, Н. Яшкова та ін. Основні положення сурдопедагогіки розкриті в працях П. Янна, Є. Марциновської, Р. Боскис, Л. Занкова, Ф. Рау, Ж. Шиф, А. Дьячкова та багато інших. Проблемам розвитку, соціалізації, виховання особистості, педагогічним особливостям молодших школярів присвячено праці

Д. Альжева, Н. Подласого, С. Максим'юка, В. Сластьоніна, І. Ісаєва, Є. Шиянова та інших дослідників.

Мета нашої статті полягає у визначенні основних аспектів та особливостей адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху.

Під соціальною адаптацією ми будемо розуміти складний безперервний процес активного пристосування особистості до умов оточуючого середовища, що постійно змінюються, формування адекватної системи стосунків між соціальними суб'єктами, яка сприяє реалізації гармонійних індивідуальних прагнень людини, задоволенні її потреб, усвідомлення соціального значення й дотримання соціально прийнятих норм, цінностей, традицій.

Для визначення особливостей соціальної адаптації молодших школярів з вадами слуху нам необхідно наголосити на тому, що соціальна адаптація тісно пов'язана з психолого-педагогічними особливостями, які, у свою чергу, безпосередньо пов'язані з віковою періодизацією, оскільки беззаперечним є той факт, що фізичний розвиток і розумовий знаходяться в тісному взаємозв'язку. І. Подласий виділяє з погляду психологічної періодизації молодший шкільний вік – 6–11 років, з педагогічної – 6–10 років [4, с. 61]. Отже, говорячи про молодший шкільний вік матимемо на увазі дітей віком від 6 до 11 років.

Визначимо фактори соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Д. Альжев виділяє умови соціалізації дітей і підлітків, які називає факторами. Ці фактори об'єднують в чотири групи: мегафактори – космос, планети, світ; макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава; мезофактори – місцевість, тип населеного пункту, приналежність до певних субкультур; мікрофактори – фактори, що безпосередньо впливають на конкретних людей – сім'я, сусідство, групи однолітків, виховні організації, різні суспільні, державні, релігійні, приватні й контрсоціальні організації, мікросоціум [1]. З огляду на обмеженість обсягу нашої роботи розглянемо четверту групу факторів, які впливають на соціальну адаптацію молодших школярів.

Як справедливо наголошує Н. Мітько, традиційно інститутом виховання людини, починаючи з моменту її народження і закінчуючи її становлення як зрілої особистості, була та залишається сім'я [3, с. 30]. У сім'ї закладається фундамент особистості, формуються світоглядні позиції, погляди, манера поведінки вдома й суспільстві. А отже, сім'я відіграє в соціалізації дитини неабияку роль. Безумовно, що роль сім'ї при формуванні особистості дитини з вадами слуху істотно зростає. О. Арканова наголошує, що для формування гармонійної особистості, для успішного входження дитини до системи соціальних відносин поряд з нею повинна знаходитися доросла людина, яка любить і розуміє її [2, с. 71]. На жаль, у сім'ях з дітьми з порушенням слуху часто виникає ситуація, що носить характер особистої трагедії батьків. За даними науковців, у глухих дітей молодшого шкільного віку, які мають батьків зі слухом, виявляється менше позитивних емоційних проявів до батьків,

ніж у дітей з порушенням слуху, які мають глухих батьків [2, с. 74]. При цьому, дослідниця наголошує, що наявність братів і сестер відіграє позитивну роль в соціальній адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху [2, с. 75].

Наступним мікрофактором соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху є міжособистісні стосунки. Цей аспект досліджували В. Белінський, Е. Війтар, В. Петрова, М. Нудельман, більшість досліджень виявили диференціацію вивчених груп на статусні категорії – ті, яким надається перевага, прийняті, неприйняті (соціометрично конфліктні), ті, якими нехтують (соціометрично ізольовані) [2, с. 61]. Звичайно, проблема становлення міжособистісних відносин у дітей з вадами слуху набуває особливого значення. Дитина з вадами слуху є відносно ізольованою в соціумі й тут набуває безперечного значення мікросоціум наступний фактор, що тісно пов'язаний з міжособистісними стосунками. Від клімату створеного в мікросоціумі дитини з вадами слуху залежить, чи буде посилюватись вплив вади на моральний, психічний, соціальний розвиток дитини, чи нейтралізується. Під мікросоціумом ми будемо розуміти найближче соціальне оточення людини – її родина, близькі, друзі, товариші, приятелі, знайомі, сусіди, колеги по роботі [5, с. 247]. Отже, важливим є величина цього мікросоціуму, обмежений він тільки родичами чи дитина має можливість спілкуватися з іншими оточуючими людьми.

Важливим аспектом соціалізації дитини шкільного віку є також навчання, оскільки це провідна діяльність дітей цього віку і значну частину часу вони проводять в навчальному закладі.

На кожному віковому періоді соціалізації можна виділити типові небезпечні ситуації, зіткнення з якими є найбільш ймовірним. У молодшому шкільному віці це є: аморальність і (або) п'янство батьків, вітчим або мачуха, матеріальний стан сім'ї; гіпо- або гіперопіка; відео перегляді; погано розвинене мовлення; неготовність до навчання; негативне ставлення вчителя і (або) однолітків; негативний вплив однолітків і (або) старших дітей; фізичні травми, дефекти; втрата батьків тощо [1].

Ми бачимо, що виникає цілий комплекс аспектів, що впливають на соціальну адаптацію дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху. Однак, процес адаптації таких дітей повинен бути керованим, тому вимагає планового підходу до соціальної адаптації, необхідним є створення програми, яка дозволить найбільш оптимально соціалізувати таких дітей.

Отже, основними аспектами соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху є:

- сім'я: наявність / відсутність батьків; рідні / нерідні батьки; батьки з нормальним слухом / з порушеним слухом; наявність / відсутність рідних братів або сестер; стиль спілкування в сім'ї;

- міжособистісні стосунки: з однолітками; з дітьми старшими за віком; з дітьми з вадами слуху; з учителем;
- навчання: перебування в спеціальному закладі / навчання в загальноосвітній школі, наявність / відсутність дошкільної підготовки, позитивне / негативне ставлення до навчання;
- наявність програми спрямованої соціалізації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху;
- мікросоціум: клімат в мікросоціумі, коло оточуючих (широке / вузьке, обмежене / необмежене близькими й родичами) тощо.

Таким чином, ми виділили основні аспекти та особливості соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці рівня соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку.

Список використаної літератури

1. **Альжев Д.** Соціальна педагогіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/99602/Al'zhev_-_Social'naya_pedagogika.html
2. **Арканова О. Ю.** Психологічні особливості особистості дітей з вадами слуху / О. Арканова. – К : Вид-во ТОВ „КММ”, 2007. – 88 с.
3. **Мітько Н.** Соціально-педагогічні аспекти розвитку особистості дитини зі зниженим слухом в умовах сім'ї / Наталія Мітько // Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 30 – 32.
4. **Подласый И. П.** Педагогіка начальної школи : учеб. пособ. для студ. пед. колледжей / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.
5. **Психологічний тлумачний словник** найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

Епштейн І. С. Основні аспекти соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху

У статті розкрито поняття „соціальна адаптація дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху”; коротко представлена вікова періодизація; за Д. Альжевим, виділені чотири групи факторів соціалізації дітей молодшого шкільного віку; безпосередньо розглянута група мікрофакторів, що впливають на соціальну адаптацію дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху, серед яких: сім'я, міжособистісні стосунки, навчання, мікросоціум та ін.; представлено типові небезпечні ситуації, що негативно впливають на соціалізацію; визначено основні аспекти соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху.

Ключові слова: соціальна адаптація, діти молодшого шкільного віку з вадами слуху, мікрофактори соціальної адаптації, аспекти соціальної адаптації.

Эпштейн И. С. Основные аспекты социальной адаптации детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха

В статье раскрыто понятие „социальная адаптация детей младшего школьного возраста”; коротко представлена возрастная периодизация; по Д. Альжеву выделены четыре группы факторов социализации детей младшего школьного возраста; непосредственно рассмотрена группа микрофакторов, которые влияют на социальную адаптацию детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, среди которых: семья, межличностные отношения, обучение, микросоциум и др.; представлены типичные опасные ситуации, которые негативно влияют на социализацию; определены основные аспекты социальной адаптации детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети младшего школьного возраста с нарушениями слуха, микрофакторы социальной адаптации, аспекты социальной адаптации.

Epstein I. The main aspects of social adaptation of children of younger school age with a hearing disorder

In article the concept „social adaptation of children of younger school age” is opened; the age periodization is shortly presented; according to D. Alzhev four groups of factors of socialization of children of younger school age are allocated; the group of microfactors which influence social adaptation of children of younger school age with a hearing disorder, among which is directly considered: family, interpersonal relations, training, microsociey, etc.; typical dangerous situations which negatively influence socialization are presented; the main aspects of social adaptation of children of younger school age with a hearing disorder are defined.

Key words: social adaptation, children of younger school age with a hearing disorder, microfactors of social adaptation, aspects of social adaptation.

Стаття надійшла до редакції 06.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [364-786+37.013.42] – 053.2:343.31

М. Ф. Костючек

**СУТНІСТЬ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД ТОРГІВЛІ
ЛЮДЬМИ**

Найбільш ефективною формою соціально-педагогічної роботи з дітьми, постраждалими від торгівлі людьми, є соціально-педагогічна реабілітація, яка представляє собою комплекс заходів психологічного,

педагогічного, економічного, медичного, юридичного характеру на основі створення умов для задоволення потреб, що спрямовані на відновлення, повернення, реінтеграцію дитини у суспільство (сім'ю, навчально-виховні установи, колектив однолітків) і сприяють повноцінному функціонуванню в якості соціального суб'єкту.

Провідними у цьому комплексі виступають заходи педагогічного (виховного й освітнього) змісту й характеру.

Щоб повніше розкрити сутність і зміст соціально-педагогічної реабілітації, реінтеграції в суспільство та подальшу соціалізацію дітей, постраждалих від торгівлі людьми, охарактеризуємо цю категорію як напрям соціально-педагогічної діяльності.

Так, дослідники структури соціально-педагогічної діяльності та соціально-педагогічної роботи О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська до основних структурних компонентів досліджуваних понять включають: об'єкт, суб'єкт, мету, завдання, принципи, функції, етапи, технології, методи, форми, результат [2, с. 47 – 80; 12, с. 39 – 45; 13, с. 48 – 57].

Значить, таку ж структуру має й соціально-педагогічна реабілітація, виступаючи напрямом соціально-педагогічної діяльності.

Охарактеризуємо кожний компонент соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, більш детально.

Об'єктом соціально-педагогічної реабілітації у межах нашого дослідження, виступають діти, постраждалі від торгівлі людьми. Нами було визначено, що діти, постраждалі від торгівлі людьми – це будь-яка особа, віком до 18 років, якій злочином „торгівля людьми” спричинено моральну, фізичну або матеріальну шкоду.

А торгівля дітьми, у свою чергу, – це будь-яка угода або будь-який акт (викрадення, вербування, переміщення, переховування, передача чи одержання дитини), вчинені за винагороду або інше відшкодування з метою експлуатації дитини.

Так, згідно зі ст. 23 Закону України „Про протидію торгівлі людьми”, держава має надавати допомогу дитині з моменту, коли з'явилися підстави вважати, що вона постраждала від торгівлі дітьми, до повного завершення реабілітації дитини [4].

Відповідно до ст. 17 Закону України „Про протидію торгівлі людьми”, основними закладами допомоги особам, які постраждали від торгівлі людьми, визначені центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та їх спеціалізовані формування, а також центри соціально-психологічної реабілітації дітей та притулки для дітей [4].

Основними *суб'єктами* (другий компонент соціально-педагогічної реабілітації) у межах нашого дослідження виступають держава, громадянські й суспільно-політичні об'єднання, фонди, конфесії, органи місцевого самоврядування, професіонали соціальної роботи, які вступають у взаємодію з метою здійснення соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми.

Основоположною категорією та компонентом соціально-

педагогічної діяльності, яка об'єднує усі інші її компоненти, є мета. Саме від вибору мети найбільше залежить вибір змісту й технологій реабілітації та реінтеграції дітей, постраждалих від торгівлі людьми.

Мета є елементом свідомої діяльності, який характеризується передбаченням у свідомості результату діяльності і шляхів її досягнення.

Отже, *метою* соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, є забезпечення базових потреб дітей, постраждалих від торгівлі людьми, відновлення фізичного і психологічного здоров'я цих дітей шляхом усунення негативних наслідків, спричинених торгівлею людьми, реінтеграція дитини в суспільство.

Визначивши мету соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, звернемося до визначення її більш конкретних завдань.

Завдання – це основна ланка реабілітаційного процесу. Тобто реабілітаційний процес можна представити як ланцюжок реабілітаційних ситуацій, які послідовно виникають та в ході яких ставляться і вирішуються численні виховні, розвивальні та корекційні завдання різного рівня складності. Реабілітаційна ситуація – це сукупність умов, у яких спеціалістом з соціальної реабілітації ставляться цілі та завдання розвитку і корекції дитини з відхиленнями у розвитку. Основною „клітинкою” реабілітаційного процесу як і соціально-педагогічної діяльності, є оперативні завдання, послідовність виконання яких призводить до вирішення тактичної і стратегічної мети [1].

Оскільки соціально-педагогічна реабілітація жертви торгівлі людьми – комплекс заходів, спрямованих на відновлення соціальних зв'язків і соціальних функцій, утрачених особою, постраждалою від торгівлі людьми, а також інших заходів, спрямованих на реінтеграцію жертв торгівлі людьми в сім'ю і суспільство [9], то найбільш важливими під час здійснення соціально-педагогічної реабілітації дітей є наступні завдання:

- Забезпечення базових потреб дитини;
- Відновлення порушеного процесу соціалізації;
- Подолання наслідків травмуючої ситуації, що мала місце у минулому;
- Правовий захист та правова допомога дитині;
- Активне пристосування дитини до прийнятих у суспільстві норм та правил поведінки. Регуляція соціально несприятливих форм поведінки;
- Відновлення соціального статусу в сім'ї, колективі ровесників, суспільстві;
- Забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку дитини. Створення умов для максимального розкриття її потенціалу;

- Відновлення необхідного рівня освіти (тобто оволодіння базовим компонентом змісту освіти), структури ігрової та навчальної діяльності. Створення виховного розвиваючого середовища для дитини;

- Організація дозвілля та спілкування;
- Попередження вторинної віктимізації дитини;
- Реконструкція соціокультурного середовища, абілітація родини та найближчого оточення з метою максимального задоволення потреб дитини [9; 15; 16; 19; 20].

Щоб соціально-реабілітаційні завдання були грамотно поставлені, необхідно враховувати такі їх особливості:

Соціально-реабілітаційні завдання мають включати в себе характеристику психічного розвитку дитини до корекційного впливу і бажані зміни, які повинні відбутися в її психіці на певному етапі процесу соціально-педагогічної реабілітації.

Вважати дитину активним рівноправним співучасником процесу соціально-педагогічної реабілітації, який має власну логіку поведінки.

При вирішенні оперативних і тактичних завдань не упускати стратегічної мети реабілітації, вміло конкретизувати їх залежно від умов [1].

Для успішного проведення реабілітаційних заходів та досягнення конкретних завдань у кожному конкретному випадку необхідно дотримуватися основних принципів реабілітації.

Принципи – це основні, вихідні положення будь-якої теорії, керівні ідеї, основні правила поведінки, дії. У соціально-педагогічній реабілітації принципи відображають основні вимоги, що пред'являються до неї і визначають її організацію, зміст, форми і методи реабілітаційних впливів [1].

Будучи комплексним, універсальним видом діяльності, соціально-педагогічна реабілітація дітей, постраждалих від торгівлі людьми, спирається на класифікації принципів, пропонованих О.Безпалько, Л.Гусяковою, В.Курбатовим, Є.Холостовою та адаптованих у реабілітаційній практиці [6].

На наш погляд, для зручності використання та усвідомлення цих принципів доцільно їх класифікувати та об'єднати в блоки – філософські, соціально-політичні, психолого-педагогічні, організаційні, специфічні принципи [2], які були нами розглянуті раніше.

Наступним компонентом соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, виступають функції.

За визначенням словника іноземних мов *функція* (від лат. Function – виконання) – обов'язок, коло діяльності, призначення; роль, яка виконується суб'єктом або об'єктом у певній сфері діяльності [10]. Відповідно соціально-педагогічна реабілітація дітей, постраждалих від торгівлі людьми, виконує наступні функції:

- Відновлюючу, яка передбачає відродження тих позитивних якостей, які переважали у дитини до ситуації торгівлі людьми, звернення

до пам'яті індивіда і його добрих справ [18];

- Компенсаторну, суть якої полягає у формуванні в дитини прагнення компенсувати той чи інший недолік завдяки виявленню зусилля в діяльності в тій галузі, яку вона любить і в якій може швидко домогтися успіху (наприклад, у спорті, художній творчості, праці тощо);

- Стимулюючу, яка спрямована на активізацію позитивної суспільно-корисної діяльності дитини. Вона реалізується завдяки використанню методів схвалення, засудження, тобто обов'язково з проявом оціночного емоційного ставлення до поведінки чи вчинків суб'єктів дії;

- Виправну, яка пов'язана з виправленням негативних якостей дитини і передбачає застосування різноманітних методів заохочення, переконання, навіювання, які сприяють успішній корекції поведінки [18].

Виходячи з цих функцій під час здійснення соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, соціальний педагог виконує різні *ролі*, які можуть бути об'єднані в п'ять основних груп:

- практичні – консультант, соціальний менеджер, помічник сім'ї, вуличний працівник, учитель соціальних умінь;
- посередницькі – брокер соціальних послуг, керуючий справами сім'ї, захисник прав та інтересів сім'ї;
- керівні – керівник персоналу, адміністратор, лідер команди;
- дослідницькі – експерт, аналітик, дослідник;
- сервісні – викладач, супервізор [3, с. 101; 7, с. 6].

Специфіка соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, полягає в тому, що соціальний педагог одночасно виконує кілька ролей. По-перше, він є лідером команди спеціалістів, залучених до роботи з випадком дитини, постраждалої від торгівлі людьми (керівна роль). По-друге, соціальний педагог є безперечно помічником як дитини, постраждалої від торгівлі людьми, так і її батьків, консультантом (практична роль). Крім того соціальний педагог має виступати захисником прав та інтересів дитини, постраждалої від торгівлі людьми, та її сім'ї, бути посередником між сім'єю й різноманітними організаціями та установами (посередницькі ролі). Постійно працюючи із дитиною, постраждалою від торгівлі людьми, та її сім'єю, соціальний педагог досліджує сім'ю, аналізує основні тенденції розвитку сім'ї, визначає й попереджує можливі кризові ситуації (дослідницькі ролі).

Наступним компонентом сутності і змісту соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, є *напрями*, які нерозривно пов'язані із визначеними нами суб'єктом, об'єктом, принципами и функціями.

Враховуючи те, що визначальними чинниками розвитку особистості є мікро- та макросередовище, активність особистості та її виховання і навчання, можна виділити такі напрями соціально-

педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми:

- Виявлення та ідентифікація дітей, постраждалих від торгівлі людьми;
- Забезпечення безпеки та первинних) потреб дітей, постраждалих від торгівлі людьми;
- Відновлення фізичних функцій дитини (медичний аспект);
- Відновлення психологічних функцій дітей (психологічний аспект);
- Вивчення стану дитини, постраждалої від торгівлі людьми, її сім'ї та умов їх соціального функціонування;
- Педагогічна корекція знань дитини відповідно до її віку, формування правової культури, професійна орієнтація;
- Психолого-педагогічна корекція, формування особистісних якостей дитини, сприяння особистісному розвитку дитини;
- Соціальна та побутова адаптація дитини;
- Захист прав та інтересів дитини, постраждалої від торгівлі людьми; представлення її інтересів у різних інстанціях;
- Соціально-педагогічний супровід дітей, постраждалих від торгівлі людьми, та їх сімей;
- Розвиток потенційних творчих здібностей дітей;
- Психолого-педагогічне консультування дітей і членів їх сімей;
- Формування у суспільстві та мікросередовищі толерантного ставлення до дітей, постраждалих від торгівлі людьми;
- Попередження ревіктимізації дітей, постраждалих від торгівлі людьми [14, с. 128; 17, с. 13 – 40].

Ця система напрямів повністю відповідає основним положенням загальної педагогіки та її галузям – теорії виховання й навчання, а також основними змістовним аспектам соціально-педагогічної діяльності – соціальне виховання, навчання та освіта [11, с. 39].

Наступним компонентом соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, виступає тріада – технології, методи та форми роботи, які ми розглядаємо в нерозривній єдності.

Технологія (від грецького *technē* – мистецтво, майстерність, уміння + *logos* – учіння) – система знань про способи та засоби якісного перетворення об'єкта [10].

Ураховуючи сформульовані нами суб'єкт, об'єкт, мету, завдання соціально-педагогічної роботи з дітьми, постраждалими від торгівлі людьми, під *технологіями соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми*, ми розуміємо спосіб організації цілеспрямованої, двосторонньої діяльності суб'єктів і об'єктів на основі її поділу на процедури, їх координації й синхронізації та вибору оптимальних засобів, форм і методів виконання. Процедури (етапи, компоненти, напрями роботи) є відносно завершеними і незалежними одна від одної діями суб'єктів і об'єктів діяльності, що можуть

здійснюватись одночасно або в певній послідовності, але спрямовуються на вирішення окремих завдань діяльності. Форми і методи в контексті технології розуміються як способи здійснення процедури. Метод, у свою чергу, може являти собою як розроблену і апробовану технологію (методику), так і загальний підхід до здійснення діяльності. Кожна процедура може передбачати кілька методів її здійснення, які використовуються залежно від умов здійснення діяльності і наявних ресурсів [5].

Метод соціально-педагогічної роботи (від грецького *methodos* – шлях, спосіб пізнавальної й практичної діяльності людей) – це сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання і розвитку потенційних можливостей особистості, конструктивної діяльності щодо зміни несприятливої життєвої ситуації чи розв'язання проблем клієнтів та досягнення різноманітних професійних цілей і завдань суб'єкта соціально-педагогічної роботи [2, с. 69].

Метод соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, – це той же метод соціально-педагогічної роботи, що набуває специфічності при використанні його стосовно специфічного об'єкту в умовах реабілітаційного процесу [11, с. 170].

Ураховуючи те, що суб'єкти соціально-педагогічної роботи використовують різноманітні методи, які виникли та розвинулися в межах різних наук, зокрема, філософії, соціології, педагогіки, психології, права, менеджменту, медицини тощо, у якості ознаки класифікації методів соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, ми обираємо міждисциплінарність або інтегративність теорії і практики соціально-педагогічної роботи, і виділяємо, по-перше, теоретичні і практичні методи соціально-педагогічної роботи, по-друге, філософські, соціологічні, педагогічні, правові, управлінські, медичні та [6].

Виходячи з етимології слова „форма” (від лат. *forma* – зовнішній вигляд, контур; системна організація, структура чого-небудь), під *формою* соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, треба розуміти, по-перше, організаційну систему діяльності суб'єктів, залучених до соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми; по-друге, систему взаємодії між суб'єктами та між суб'єктами та об'єктами (дітьми, постраждалими від торгівлі людьми, та їх сім'ями) соціально-педагогічної реабілітації, які найбільш доцільні для досягнення мети реабілітації та реінтеграції дітей, постраждалих від торгівлі людьми [11, с. 170 – 171; 6].

Форми соціально-педагогічної реабілітації різноманітні та багаточисельні. Дослідниками наводяться різні класифікації форм соціально-педагогічної реабілітації. Найпоширеніші з них наступні:

- 1) за об'єктом соціально-педагогічного впливу: індивідуальні, групові та масові форми.
- 2) за видами діяльності дітей, постраждалих від торгівлі людьми: форми навчальної, трудової, громадської, дозвільної діяльності;

3) за основними напрямками соціально-виховної роботи: форми соціально-світоглядного, розумового, морального, трудового, правового, естетичного, фізичного санітарно-гігієнічного, статевого виховання;

4) за способом впливу на дітей, постраждалих від торгівлі людьми: словесно-наочні (лекції, доповіді, вечори питань і відповідей, диспути, вікторини, багатотиражна та стінна преса), практичні форми [11, с. 170 – 171; 6].

На наш погляд, усі ці класифікації є доцільними й взаємодоповнюючими та охоплюють всю систему соціально-педагогічної роботи з дітьми, постраждалими від торгівлі людьми.

Серед засобів соціально-педагогічної реабілітації Н. Коношенко виділяє:

- Засоби „природи”. Тут мається на увазі вплив на дитину (на її біологічну, психологічну, соціальну поведінку) за допомогою засобів природи з метою відновлення цілісності дитини. Засобами такої реабілітації можуть бути терапія природою, аромотерапія, повітряні ванни, загартовування та ін.;

- Засоби „культури і мистецтва”, коли передбачений вплив на дитину (на її біологічну, психологічну, соціальну поведінку) здійснюється за допомогою засобів мистецтва, культури з метою відновлення її цілісності. Засобами такої реабілітації може бути музика, театр, гра, живопис;

- „Соціальні засоби”, тобто вплив на дитину (на її біологічну, психологічну, соціальну поведінку) за допомогою соціальних засобів з метою відновлення її цілісності. Засобами такої реабілітації можуть бути спільна діяльність і спілкування із представниками різних соціальних груп (батьки, однолітки, спортивна група тощо) [8, с. 60].

Здійснення професійної діяльності на основі технології та використання різноманітних технологій означає технологічний підхід до організації соціально-педагогічної роботи. У межах цього підходу ми розглянемо наступний компонент соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми – *етапи*.

Майже всі дослідники (І. Зверева, А. Капська, Л. Завацька, В. Лютий, В. Нікітін, І. Зайнишев, В. Курбатов та ін.) одноставні у визначенні етапів як загальної, так і окремих технологій соціально-педагогічної роботи: 1) діагностичний, 2) соціально-педагогічне прогнозування, моделювання та проектування (розробка чи вибір моделі, проекту, технології тощо), 3) процесуальний або процедурний (реалізація моделі, проекту, технології тощо), 4) результативний або аналітичний (оцінка та аналіз отриманих результатів діяльності, формулювання рекомендацій, визначення подальших перспектив) [3; 11; 12; 13].

Усі ці підходи будуть враховані нами під час експериментального етапу нашого дослідження.

І, нарешті, *результатом* соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми (останній компонент її структури), є

реабілітована особистість, яка після процесу реабілітації здатна до інтеграції в суспільство, подальшого всебічного, зокрема, соціального розвитку та самореалізації [6].

Отже, мета статті, що полягала у розкритті сутності і змісту соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, нами була досягнута. Нашому подальшому дослідженню будуть підлягати практичні аспекти здійснення соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми у діяльності державних та громадських організацій та інституцій.

Список використаної літератури

- 1. Акатов Л. И.** Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособ. для студ. вузов / Л. И. Акатов. – М. : Владос, 2004. – 365 с.
- 2. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. / О В Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
- 3. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с.
- 4. Закон України „Про протидію торгівлі людьми”** // Голос України. – 2011. – № 192. – С. 10.
- 5. Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов’язаних з позбавленням волі : методичні матеріали** / [ред. В. П. Лютий]. – К. : ДСССДМ, 2005. – 104 с.
- 6. Караман О. Л.** Принципи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 1. – С. 51 – 57.
- 7. Коморова Н. М.** Соціальний супровід клієнтів / Н. М. Коморова // Соц. працівник. – 2006. – № 14. – С. 1 – 32.
- 8. Коношенко Н. А.** Соціально-педагогічна реабілітація як засіб подолання девіантної поведінки молодших школярів / Н. А. Коношенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 3. – С. 55 – 61.
- 9. Модельный закон об оказании помощи жертвам торговли людьми.** Принят на тридцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ (Постановление №30-12 от 3 апреля 2008 года) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=997_43
- 10. Социальная педагогіка : словарь** / [сост., автор и ред. Л. В. Мардахаев]. – М. : МГСУ «Союз», 1999. – 442 с.
- 11. Социальная педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.** / [ред. В. А. Никитин]. – М. : Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
- 12. Соціальна педагогіка : підручник** / [ред. проф. А. Й. Капська]. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
- 13. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник** / [ред. І. Д. Зверева]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
- 14. Соціальна профілактика торгівлі людьми : навч.-метод. посіб.** / [ред. : К. Б. Левченко, І. М. Трубавіна]. – К. : ТОВ „Агентство „Україна”, 2007. – 352 с.

- 15. Соціальна** робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 233 с.
- 16. Соціальна** робота в Україні: теорія та практика / [ред. А. Я. Ходорчук]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 272 с.
- 17. Стандарти** соціальних послуг у сфері протидії торгівлі людьми: збірка проектів документів / [упоряд. : В. Ю. Кизим, О. А. Козачук]. – К. : ТОВ „Агентство „Україна”, 2011. – 96 с.
- 18. Теслюк В.** Соціальна реабілітація дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vkp/2009_4/st10.pdf
- 19. Теслюк В. М.** Методичні рекомендації з підготовки до семінарських занять із дисципліни „Технології соціально-педагогічної діяльності” для підготовки фахівців напряму 0101 „Педагогічна освіта” зі спеціальності 6.010106 „Соціальна педагогіка” / В. М. Теслюк – К. : НАКККіМ, 2011. – 160 с.
- 20. Чепурышкин И. П.** Абилитационно-воспитательное пространство как предмет педагогического исследования [Електронний ресурс] – Режим доступ: <http://ruseeuforum.com/content/ru/?task=art&article=1000797&iid=9>

Костючек М. Ф. Сутність і зміст соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми

У статті розкриваються сутність і зміст соціально-педагогічної реабілітації дітей, постраждалих від торгівлі людьми, як напряму соціально-педагогічної діяльності; акцентується увага на виділенні й визначенні її основних структурних компонентів та їх особливостей – об’єкті, суб’єкті, меті, завданнях, принципах, функціях, ролях, напрямках, технологіях, методах, формах, етапах, результаті, що може стати у нагоді для соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, які працюють з різними категоріями дітей.

Ключові слова: сутність, зміст, соціально-педагогічна реабілітація, діти, постраждалі від торгівлі людьми.

Костючек М. Ф. Сущность и содержание социально-педагогической реабилитации детей, пострадавших от торговли людьми

В статье раскрываются сущность и содержание социально-педагогической реабилитации детей, пострадавших от торговли людьми, как направления социально-педагогической деятельности; акцентируется внимание на выделении и определении ее основных структурных компонентов и их особенностей – объекте, субъекте, цели, задачах, принципах, функциях, ролях, направлениях, технологиях, методах, формах, этапах, результате, что может пригодиться для социальных педагогов, социальных работников, психологов, работающих с разными категориями детей.

Ключевые слова: сущность, содержание, социально-педагогическая реабилитация, дети, пострадавшие от торговли людьми.

Kostyuchek M. F. The essence and content of social-pedagogical rehabilitation of children, victims of trafficking

In this article we have considered the essence and the content of socially-pedagogical rehabilitation of child, victims of trafficking, such as the direction of socially-pedagogical work; attention is paid to the selection and defined of its basic structural components and their features - object, subject, purpose, objectives, principles, functions, roles, domains, technologies, techniques, forms, stages, a result that may be useful for social workers, social pedagogues, psychologists, who work with different categories of children.

Key words: essence, content, socially-pedagogical rehabilitation, children, victims of trafficking.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42:331.518-053.6

Н. Л. Отрощенко

**ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ
РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

На стадії дотрудової соціалізації молода людина стикається із серйозними проблемами. Саме на цій стадії (період ранньої юності) відбувається процес вибору професії – вибору власне життєвого шляху, вибору долі.

Сьогодні спостерігаємо значні розбіжності між тим, чого прагнуть старшокласники, і реальною здатністю діяти для досягнення мети. Інакше кажучи, в більшості молодих людей наявний низький рівень розвитку індивідуально-особистісних характеристик, що дозволяють реалізувати на практиці соціальні й професійні інтереси та прагнення в контексті досягнення успіху, особистісної самореалізації.

Теоретичним і практичним питанням дотрудової соціалізації молоді присвячені праці таких вчених, як О. Балакірева, В. Загривий, В. Кальней, Є. Климов, Н. Ковальська, Т. Колесник, М. Корольчук, Л. Куліненко, М. Лукашевич, Н. Побірченко, М. Пряжніков, Ю. Філіппов та ін.

Під час аналізу теорії й практики з досліджуваної проблеми виявлено низку *суперечностей*, серед яких – між об'єктивною потребою сучасної економіки в конкурентноспроможних фахівцях і несформованістю якостей соціально-успішної особистості у молоді, яка включається в ринкові відносини.

Можемо впевнено говорити про те, що соціальна активність сучасних школярів дуже низька, вони звикли займати або нейтральну, або пасивну позицію у вирішенні важливих суспільних проблем. Це можна пояснити вкрай незначною кількістю соціальних вправ, які використовують у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Отже, *мета даної статті* полягає у розкритті сутності соціальної відповідальності особистості та способів її формування у старшокласників.

Переважає більшість респондентів цілком погоджуються з думкою про те, що людське щастя має дві складові – реалізація в професії (успішна кар'єра) та повноцінна сім'я. Людей можна умовно поділити на дві групи: тих, хто причини своїх негараздів бачить у зовнішньому середовищі, інших людях, обставинах, та таких, хто шукає причини всіх подій у собі. Потрібно визнати, що люди, їхні долі іноді бувають затягнені у вир історичних подій, які одна людина не може змінити і які впливають на її долю. Але більше шансів на щастя мають ті, хто вірить, що в житті багато чого залежить від них самих. Тому важливо навчитися брати відповідальність за своє життя та формувати на цій основі позитивне мислення й навіть у складних обставинах бачити й цінувати досвід, який сприятиме росту [1, с. 124].

Отже, емпіричним шляхом нами було виявлено, з якими якостями особистості старшокласники пов'язують відповідальність з: наполегливістю в досягненні мети, самостійністю в прийнятті рішень, готовністю відповідати за наслідки власних дій, цілеспрямованістю та відповідальним ставленням до справи. Таке розміщення якостей ще раз підтверджує ідею, що розвиток і вдосконалення відповідальності набуває особливого значення в юнацькому віці під час розв'язання юнаками й дівчатами проблем життєвого самовизначення; молодь цілком усвідомлює вимоги сучасного суспільства (для прийняття виважених рішень необхідно долати труднощі, відповідальність за прийняття рішень лежить на тому, хто їх приймає, тощо) і ті риси, які цінують сьогодні в професійній діяльності.

На жаль, сучасне українське суспільство поки ще посттоталітарне. Тоталітарна держава залишила в ньому нетерпимість до думки інших; незгоду з тим, що інша людина – інакша, може мислити по-іншому й має право на особисте життя, на помилки. Перехідний період, що переживає наше суспільство, супроводжується збільшенням конфліктів між людьми. Для створення відкритого суспільства, заснованого на довірі й співпраці, потрібно навчитись уникати конфліктів, навчитись вести дискусії в позитивному й продуктивному ключі [2, с. 4].

Таким чином, вважаємо, що соціальний педагог повинен спрямовувати профорієнтаційну діяльність зі старшокласниками на:

- допомогу учням в усвідомленні власних способів мислення, діяльності, особистісних властивостей шляхом спостереження,

протиставлення, інтерпретації поглядів, позицій, способів і прийомів сприйняття й поведінки;

- формування вмінь робити вибір і приймати рішення діяти, відчуття своєї незалежності й здатності змінити своє життя в чомусь принциповому, важливому;
- моніторинг соціально-професійного розвитку (контроль сформованості професійно важливих якостей);
- організацію особистісного проектування, в основі якого лежить проект соціально-професійного зростання в межах актуального та потенційного майбутнього.

Коротко опишемо проектування як сучасну технологічну форму розвитку школяра. Проектування спонукає учня до освоєння способів діяльності, затребуваних у реальному житті [3, с. 48]. Він повинен сам відтворити той чи інший навчальний зміст, власними предметно-практичними діями переробити вказані уявлення в розуміння сутності виконуваної справи, тобто, у поняття. У цьому випадку йдеться про технологічні способи діяльності, учень складає покроковий план дій і втілює його, створюючи робочі слайди чи малюнки, схеми (готується до презентації). Потім аналізує отриманий результат і шлях, що привів до нього, відзначає важливі моменти співробітництва на цьому шляху й готує кінцевий проект для зворотного зв'язку: відгуки, оцінки, поради й запити однокласників, друзів, батьків, усіх тих, кого залучено до середовища, у якому він просуватиме проект свого професійного життя [3, с. 48].

Безперечно, ми повинні надати можливість кожному старшокласникові діяти, добувати, освоювати способи діяльності, розвивати свої ресурси. Звичайно, що в цій діяльності з освоєння навколишнього середовища потрібні вчителі, які мають супроводити в цьому світі. Сучасним школярам, які налаштовані на лідерство (самостійність, ініціативність, творчість тощо), потрібне адресне сприяння, не абияка допомога, а саме сприяння. Ми повинні навчити школярів діяти, працювати, адже ресурсність – це саме спосіб діяльності. Соціальний педагог повинен орієнтуватися сам й орієнтувати старшокласників на фініш, а не на тих, хто попереду. „Міркуй глобально – дій локально” – комсомольське гасло є сьогодні надзвичайно актуальним. Ми повинні відкрити випускникові світ реального часу, дати йому шанс стати сучасним, при цьому супроводжуючи його в пошуках власного шляху в цьому часі. Такою є вихідна позиція гуманістичної педагогіки, яку втілено, наприклад, у педагогічній практиці й публікаціях Ш. Амонашвілі [3, с. 35]: ставлення до діяльності дитини – повага до дитини-людини, бажання підтримати, заохотити, допомогти розвинути її універсальні діяльнісні здібності знаходити свій шлях у цьому світі.

Відповідальність постає як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття навколишнього

середовища, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі.

У юнацькому віці відповідальність постає як складне соціально-вольове новоутворення, що відбиває об'єктивно-потрібне ставлення особистості до природи, суспільства, праці, інших людей, колективу, до самої себе та реалізується у свідомій діяльності й поведінці.

Важливою умовою розвитку відповідальності в юнаків і дівчат є вдосконалення їхньої діяльності, задоволення в ній основних особистісних потреб у самоствердженні, самовизначенні та самореалізації.

Почуття відповідальності – це не просто зворотна сторона безвідповідальності, це величезна сфера, яка містить потенціал і стверджує право на існування різних поглядів [1, с. 129].

Соціальну відповідальність ми розуміємо як генералізуючу якість, що характеризує соціальну типовість особистості, тобто, її здатність дотримуватися у своїй поведінці й діяльності прийнятих у цьому суспільстві соціальних норм, уміння об'єктивно прогнозувати, проектувати власні дії, здійснювати адекватну самооцінку й самоконтроль, активно й соціально значуще виявляти свої індивідуальні здібності, виконувати рольові обов'язки та звітувати за власні дії. Важливою умовою в розвитку старшокласників є формування в них відповідальності як основи особистісного росту, соціального самовираження й саморегуляції [1, с. 191].

Якщо хочемо стати впевненими в собі, ми не повинні боятися життя. Варто завжди пам'ятати: ми здатні подолати будь-які перепони, якщо тільки виявимо бажання та наполегливість. Тому не будемо займатися самокритикою й почнемо жити повним життям.

Найперше варто змінити своє життя в позитивний бік, навчитися поважати й любити себе, тоді стосунки з людьми стануть більш гармонійними й щасливими. Наступний крок – узяти відповідальність за свої слова, вчинки, своє життя. Людина, яка чогось досягає в житті й прокладає собі дорогу в майбутнє, – це, передусім, людина, яка навчилася брати на себе відповідальність, бо така позиція – це позиція лідера, позиція успішної людини. Цим ми також накопичуємо головний капітал життя – упевненість у собі. Отже, ці речі взаємозалежні, тому, продукуючи впевненість, ми беремо відповідальність за життя й світ, і навпаки, соціальна відповідальність зробить нас самодостатніми й успішними людьми [1, с. 196].

Пропонуємо наступні форми й методи формування та розвитку відповідальності у старшокласників: форми й методи організації діяльності; форми й методи формування позитивної самооцінки та розвитку впевненої поведінки.

Форми й методи організації діяльності спрямовані на усвідомлення власних способів мислення, діяльності, особистісних властивостей шляхом спостереження, протиставлення, інтерпретації поглядів, позицій,

способів і прийомів сприйняття й поведінки (профорієнтаційні хвилини на уроках, твори-роздуми, творче особистісне проектування „Мій життєвий шлях – крок за кроком”, ділова гра „Розмова зі зміною позицій”, випуск шкільної газети „Шлях до успіху”).

Форми й методи формування позитивної самооцінки та розвитку впевненої поведінки покликані допомогти школяреві сприймати себе як найвищу цінність (тренінг формування адекватної самооцінки та впевненості, „ситуації успіху”, щоденник життєвих вражень, тематична дискотека).

Пріоритетним завданням школи повинно бути надання можливості старшокласникам оволодіти навичками проектування свого майбутнього соціально-професійного життя. З цією метою вчителі виділяють на уроках *соціально-профорієнтаційні хвилини*. Так, на уроці зарубіжної літератури учні пишуть твори-роздуми на тему „Я в третьому тисячолітті”, на уроці української мови виконують письмову творчу роботу на тему „Мій ідеал життєвого успіху”. Старшокласники пишуть твори анонімно, що знімає обмеження, робить їх вільнішими в письмових висловлюваннях і дає можливість викладати думки без страху бути осміяними. Найсміливіші автори виступають зі своїми творчими роботами перед товаришами. Твори аналізує соціальний педагог і психолог. На уроці інформатики учні готують схеми та таблиці для презентації їхніх проектів.

Інформування про стан виконання проекту відбувається у формі *засідання експертів*, де вчителі звітують про хід підготовки проекту та розповідають про труднощі, з якими стикаються учні.

З метою допомоги учням у процесі проектування їхнього соціально-професійного життя класний керівник використовує *ділову гру „Розмова із зміною позицій”*. Учням пропонується вести із собою внутрішній діалог з приводу проблеми проектування, при цьому по черзі „перебуваючи” в різних рольових позиціях: реаліста, фантазера й скептика. Причому зміна позицій супроводжується реальним фізичним переміщенням до певної точки простору. Десять хвилин внутрішнього діалогу доволі часто приводять до знаходження несподіваного вирішення проблеми. До речі, для того, щоб змінити ставлення до якої-небудь фруструючої проблеми, корисно застосовувати техніки нейролінгвістичного програмування („Розподіл екрану”, „Маятник”, „Лист у валізу” [4, с. 165]).

Виходячи з того, що проектуванням учні займалися в основному вдома, батьки отримали завдання вести *карту спостережень*.

Самостійне проектування випускниками майбутнього соціально-професійного життя відбувалося паралельно з проведенням соціальним педагогом з ними двічі на тиждень *тренінгу формування адекватної самооцінки та впевненості*.

Матеріал для тренінгу було знайдено в практичному курсі „У пошуках свого покликання”, розробленому Л. Мітіною. З усіх

пропонованих занять цього курсу ми обрали лише ті, які спрямовано на формування позитивної самооцінки та розвиток упевненості в собі.

Перше заняття „*У мене все вийде*”. Мета: відпрацювання прийомів упевненої поведінки.

Хід заняття

1. Привітання соціального педагога.
2. Актуалізація стану. Кольором описати свій стан.
3. Психотехнічна вправа „Налагодження піаніно”.

Усі сідають по колу, права рука кожного знаходиться на колінах того, хто сидить справа, а ліва – на колінах того, хто сидить зліва. Вимовляючи послідовно звуки „до”, „ре”, ..., „сі”, передають плескання по колу, поступово збільшуючи темп. Грають гаму.

4. Вправа „Мої чесноти”

Інструкція ведучого: кидаючи по черзі один одному м'яч, будемо говорити про безумовні чесноти, сильні сторони того, кому кидаємо м'яча. Будемо уважні, щоб м'яч побував у кожного.

5. Рольова гра „Приймальна комісія”.

Ведучий знайомить учасників з інструкцією: „Усі ви кудись вступатимете – до ліцею, коледжу, ВНЗ, оформлятиметеся на роботу. Пофантазуймо й уявімо, що для вступу не потрібно складати ніяких іспитів, а достатньо пройти співбесіду з приймальною комісією, яка вирішить, зараховувати вас чи ні. Приймальна комісія складатиметься з п'яти осіб. Інші намагатимуться пройти співбесіду. Подивимося, чи багатьом вдасться це зробити. Абітурієнт називає навчальний заклад чи підприємство, де він збирається навчатися (працювати). На підготовку відводиться п'ять – десять хвилин. На намагання пройти співбесіду – від п'яти до п'ятнадцяти хвилин.

Обговорюють поведінку й бесіду абітурієнта з комісією, а також дії (гру) членів „Приймальної комісії”.

6. Психотехнічна вправа „Футболіст”

Одному з учасників пропонують вийти в центр кола. Йому зав'язують очі, а приблизно за метр до нього кладуть надувний м'яч. Обертають „футболіста” на місці кілька разів, пропонують зробити кілька кроків і вдарити по м'ячу.

7. Актуалізація стану учасників.
8. Підсумки.

Схема проведення другого заняття „*Немає проблем!*” така:

1. Привітання соціального педагога, контакт очима з учасниками заняття.
2. Вправа „Комплімент”.
3. Вправа „Реклама товару”.
4. Рольова гра „Переконай батьків”. Групу розподілено на трійки: батько – мати – підліток. Завдання: провести обговорення з батьками, аргументовано переконавши їх в обґрунтованості професійних планів юнака.

5. Обговорення в колі.
6. Вправа „Піжмурки”.
7. Вправа „Як ти почуваєшся?”
8. Підсумок. Що сподобалося? Що ні? Що корисного для себе взяли?

Мета третього заняття тренінгу „*Поговоримо про життєві цінності*” полягає в осмисленні молодою людиною її життєвих планів. На четвертому занятті „*На шляху до мети*” відпрацьовуємо навички подолання перешкод на шляху до досягнення мети. Останнє, п'яте заняття „*Побажай мені щасливої дороги*” допомагає отримати зворотній зв'язок для зміцнення самооцінки й актуалізації особистісних ресурсів одинадцятикласників [4, с. 365 – 372].

Зауважимо, якщо до людини ставитися з повагою, більш можливою є її повна самореалізація, прояв себе в різних амплуа й власний ріст. Ми завжди ставимо в центр особистість, підкреслюючи цим, що результати діяльності – у ній самій, у її інтересах до навчання й розвитку. Завдання соціального педагога в цьому випадку – задіяти цей людський чинник, допомогти учневі в удосконаленні, відчуті потребу бути особистістю, бути потрібним іншим.

Перспектива розробки визначеної проблеми пов'язана з подальшим поглибленням змісту, виявленням найефективніших шляхів і засобів соціально-професійної орієнтації учнів сучасної загальноосвітньої школи.

Список використаної літератури

1. **Тернопільська В. І.** Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності): навч. посіб. / [за ред. проф. М. В. Лемківського]. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 272 с.
2. **Бельчата Р.** Технологія попередження конфліктів / Р. Бельчата. – К. : Главник, 2007. – 128 с. – (Сер. „Бібліотека соціального педагога”).
3. **Матвиевский В. Я.** Востребованность школьника или как стать ресурсным / В. Я. Матвиевский. – М. : БИФ „Инновац. образ. центр”, 2001. – 128 с. (Сер. „Технология развития человеческих ресурсов”).
4. **Митина Л. М.** Психология развития конкурентоспособной личности : [2-е изд., стер.] / Л. М. Митина. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2003. – 400 с. (Сер. „Библиотека психолога”).

Отрощенко Н. Л. Формування й розвиток соціальної відповідальності у процесі профорієнтаційної роботи соціального педагога зі старшокласниками

У статті розкрито сутність соціальної відповідальності особистості, охарактеризовано способи її формування у старшокласників у процесі профорієнтаційної діяльності соціального педагога.

Ключові слова: соціальна відповідальність, проектування, упевненість.

Отрошенко Н. Л. Формирование и развитие социальной ответственности в процессе профориентационной работы социального педагога со старшеклассниками

В статье раскрыта сущность социальной ответственности личности, охарактеризованы способы ее формирования у старшеклассников в процессе профориентационной деятельности социального педагога.

Ключевые слова: социальная ответственность, проектирование, уверенность.

Otroschenko N. L. Formation and development of social responsibility in the process orientated work social pedagogue with high school students

The article revealed the social responsibility of consciousness, characterized by its high school students in the process orientated activities social pedagogue

Key words: social responsibility, planning, confidence.

Стаття надійшла до редакції 08.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 364-787.24:364.642

I. С. Сьомкіна

**ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ,
ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА СКЛАДОВА РОБОТИ ЦСССДМ
З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ**

На сучасному етапі проблеми сім'ї та сімейного добробуту є досить актуальними, адже негативні суспільні явища, зокрема, інфляція, соціальна і політична нестабільність, відсутність правових гарантій, невизначеність майбутнього і навіть сама ситуація соціальних змін посилюють соціальну дезадаптацію людей. Через що ієрархія загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості зазнала істотних змін. Цей процес, обтяжений емоційними стресами, охопив усі верстви населення і вплинув, насамперед, на процеси створення і функціонування сім'ї, породив масову духовну і моральну кризу суспільства. Соціально-економічна криза, у свою чергу, спровокувала гостру ситуацію сімейного неблагополуччя, появу, у масштабах держави, великої кількості сімей, які потрапили у складні життєві обставини, серед

яких категорії: „неблагополучних”, „проблемних”, „асоціальних”, „дисфункційних”, „дистантних”, „кризових” сімей.

Враховуючи сучасний стан справ соціальної (соціально-педагогічної) роботи щодо вирішення проблеми сімейного неблагополуччя в Україні, вивчення практичного досвіду діяльності ЦСССДМ та базового законодавства, яке регламентує відповідну діяльність соціальних служб, а також науково-теоретичний аналіз інновацій досвідчених вітчизняних та зарубіжних педагогів-науковців і практиків у галузі захисту дитинства та соціально-педагогічних технологій попередження і подолання соціальних проблем ми гіпотетично припускаємо, що соціально-педагогічна робота ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями буде більш ефективною якщо буде ґрунтуватися на принципах системного підходу до процесу інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності центрів соціальних служб.

Метою даної статті є розкрити сутність інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з неблагополучними сім'ями.

Цілком зрозуміло, що для ефективного вирішення будь-якої проблеми фахівцю необхідна достовірна, якісна та повна (системна) інформація про об'єкти, які потребують допомоги чи підтримки і суб'єкти, які можуть допомогти у вирішенні проблеми, про умови і причини її виникнення, проаналізувавши які можуть бути підібрані адекватні проблемі способи та методи її вирішення, використання і впровадження яких приведе до локалізації проблеми і покращення становища її об'єктів.

Враховуючи це, ми будемо використовувати основні положення загальної теорії систем для обґрунтування системного підходу у дослідженні інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ІАЗ СПД ЦСССДМ), який реалізується у наступних аспектах:

- системно-функціональному, що показує які функції виконує система та утворюючі її компоненти;
- системно-елементному, що відображає компоненти, з яких утворена система;
- системно-структурному, що розкриває внутрішню організацію системи, спосіб взаємодії її компонентів;
- системно-комунікаційному, що відображає взаємозв'язок даної системи з іншими як по горизонталі, так і по вертикалі;
- системно-інтегративному, що розкриває механізми, чинники збереження, удосконалення і розвитку системи [1].

Розглянемо більш детально вище означені аспекти реалізації системного підходу в процесі інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями

у відповідності до положень загальної теорії систем, звернувши увагу на наступні питання:

- системний підхід до визначення сутності ІАЗ СПД ЦСССДМ;
- мета та функції системи ІАЗ СПД ЦСССДМ;
- компоненти і структура системи ІАЗ СПД ЦСССДМ;
- функціонування (ефективність) системи ІАЗ СПД ЦСССДМ.

Розкриваючи сутність інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності центрів соціальних служб з неблагополучними сім'ями, звернемося спочатку до тлумачення дефініції „інформаційне забезпечення”, під яким розуміють процес задоволення потреб користувачів у інформації, яка необхідна для прийняття управлінських рішень [1]. Інформаційне забезпечення професійної діяльності фахівця ЦСССДМ повинно допомогти йому зорієнтуватися у вирішенні наступних проблем: по-перше, зрозуміти до яких наслідків можуть призвести ті чи інші зміни у процесі життєдіяльності сім'ї як структури в цілому, так і окремих її членів; а по-друге, спрогнозувати і спланувати тривалу програму взаємодії ЦСССДМ з неблагополучною сім'єю, допомогти їй вийти з життєвої кризи та відновити свої соціальні функції щодо розвитку, виховання і соціалізації дитини.

Як процес інформаційне забезпечення можна розглядати на декількох рівнях:

- на фізичному рівні – як процес збирання, накопичення, обробки, аналізу і оновлення інформації;
- на комунікаційному рівні – як процес передавання інформації, розпочинаючи з вибору соціального оточення родини і комунікативних цілей, засобів комунікації, звернення, сприйняття;
- на функціональному рівні – як процес організації рутинної роботи, алгоритмічних операцій, неструктурованих завдань;
- на рівні прийняття управлінських рішень – як процес пошуку причин, що викликають необхідність прийняття рішень, проектування, аналізу і розвитку можливих напрямів діяльності (проектна діяльність), вибору відповідного курсу діяльності;
- на різних рівнях управління – як процес розробки, реалізації і контролю стратегії й тактики роботи з сім'єю [1].

Необхідно зазначити, що від ступеня розуміння фахівцями Центру повноти, якості та своєчасності інформації щодо складності життєвої проблеми, у якій опинилася сім'я, цілком залежить успіх або невдача роботи з неблагополучною сім'єю. Для того щоб вирішити проблему і пізнати будь-яку подію, необхідно мати інформацію про неї. „Фактично отримана інформація – це окремі відображення події, які називають фактами. У фактах (явищах) міститься в неявному (прихованому) вигляді їх взаємозв'язок. Виявлення цих зв'язків і є діяльністю аналітика” [2]. А отже зростає роль аналітичної складової у роботі з інформацією.

Інформаційна аналітика містить тісно пов'язані між собою інформаційний аналіз та інформаційний синтез. Інформаційний аналіз – загальний процес вивчення, перероблення, розкладу інформації на елементи. Інформаційний синтез – цілеспрямований процес узагальнення та перетворення суттєвої інформації [2, с. 55].

Усвідомлюючи інформаційно-аналітичну складову, слід зазначити, що інформаційна робота – це діяльність із забезпечення посадових осіб необхідною інформацією для вирішення покладених на них завдань. Аналітична робота – складова частина творчої діяльності, яка призначена для оцінки інформації та підготовки прийняття рішень, яка становить основний зміст повсякденної роботи кожного керівника чи службовця [3, с. 19]. Саме тому під терміном „інформаційно-аналітична робота” слід розуміти цільову роботу фахівця-аналітика з отримання синтезованої, логічно обґрунтованої, проаналізованої системної інформації.

Розкриваючи сутність інформаційно-аналітичної діяльності, варто вказати на те, що це діяльність, яка характеризується сукупністю операцій, пов'язаних з оцінкою стану керованого об'єкта, пошуком шляхів поліпшення його діяльності або усунення небажаних впливів зі сторони ситуації, що виникла. Для цього використовується зібрана й опрацьована інформація про конкретну мету та чинники, що породили відповідну ситуацію. Аналітична діяльність „обслуговує” всі етапи процесу управління, надаючи можливі варіанти його здійснення та вирішення проблеми [2, с. 58].

За допомогою застосування системного підходу інформаційно-аналітичну діяльність можна розглянути як сукупність основної, управлінської і забезпечувальної складових та їх взаємозв'язки. Сутність основної складової полягає в інформаційно-аналітичній роботі (може розглядатись як автономна діяльність), що здійснюється з метою отримання інформаційно-аналітичного продукту [4]. Інформаційно-аналітичний продукт – документована інформація, підготовлена відповідно до потреб користувачів і призначена для задоволення цих потреб або така, що використовується ними у процесі прийняття управлінських рішень для вирішення і моніторингу відповідних проблем. Управлінська та забезпечувальна складові є супровідними видами діяльності стосовно основної. Перша спрямована на формування та реалізацію управлінського рішення для досягнення мети основної складової. Виконання основних та управлінських функцій завжди потребує певних механізмів забезпечення їх реалізації, якими є забезпечувальні функції (забезпечувальна складова) [4].

Розкриваючи дефініцію „інформаційно-аналітичне забезпечення”, у науковій літературі знаходимо, що це система взаємопов'язаних методів, заходів і засобів (науково-методичного, соціально-політичного, техніко-економічного й організаційно-правового характеру), які реалізують створення і функціонування технології процесу збирання, передачі, переробки, зберігання та видачі (відображення), а також використання

інформації з метою здійснення ефективної діяльності в тій чи іншій сфері [5, с. 15 – 16]. Інформаційно-аналітичне забезпечення є сукупністю дій та заходів, на основі концепцій, методів, засобів і нормативно-методичних матеріалів зі збирання, обробки та аналізу даних, відомостей, знань на основі інформаційних технологій з метою визначення найефективніших управлінських рішень [6, с. 39].

Резюмуючи всю вище означену інформацію та адаптуючи її до проблеми нашого наукового пошуку, під *інформаційно-аналітичним забезпеченням соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями* ми розуміємо систему взаємопов'язаних організаційно-технологічних заходів, що спрямовані на задоволення потреб фахівців центрів соціальних служб у системній інформації щодо умов і причин виникнення й розвитку сімейного неблагополуччя та яка підтримує соціально-педагогічну діяльність ЦСССДМ за допомогою спеціальних методів і способів організації (збирання, обробки і аналізу) й використання цієї інформації, а також професійних знань спеціалістів, які забезпечують процес ефективного прийняття рішень щодо вирішення проблем сім'ї та подолання сімейного неблагополуччя.

Якісне інформаційно-аналітичне забезпечення діяльності фахівців центрів соціальних служб є одним із головних організаційних чинників успішної соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ із неблагополучними сім'ями щодо локалізації і подолання складних життєвих обставин та виходу родини з ситуації сімейного неблагополуччя. Але варто зазначити, що інформаційне забезпечення не зводиться до технічних питань передавання даних та інформаційним технологіям. У зміст інформаційного забезпечення закладено більш широкий сенс, аніж той що пропонується теорією інформації, де під інформаційним забезпеченням розуміють інформаційний ресурс, що забезпечує реалізацію соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ. Для здійснення ІАЗ СПД необхідно чітко сформулювати потреби в інформації, мати її в наявності та використовувати в момент прийняття рішення (під яким розуміється те, що реалізується, в іншому випадку мова йде лише про бажання або наміри) [1]. В якості загальносистемних ознак ІАЗ виступають: 1) *цілісність* – будь-які зміни в системі завдань, інформаційних систем і структур, інформаційної культури та кадрів призводить до зміни всіх інших її компонентів; 2) *ієрархічність* – в умовах інформаційної взаємодії з метою досягнення переваг у соціально-педагогічній діяльності і забезпечення можливості швидкого результату цієї діяльності, фахівці повинні бути готові до використання інформації на чотирьох рівнях:

- оперативному рівні – інформація використовується для підтримки оперативної діяльності (керування діяльністю);
- рівні прийняття рішень – використання інформації для обґрунтування вибору оптимального варіанту вирішення проблеми і мінімізації ризиків;

- рівні стратегії (технології) діяльності – інформація використовується для вироблення та безпосередньої підтримки обраної стратегії (технології) діяльності;
- рівні розвитку – інформація використовується для підвищення ефективності соціально-педагогічної діяльності.

3) *інтегративність* – яка є об'єднанням видів соціально-педагогічної діяльності (діагностики і проектування), видів діагностик (психологічної, педагогічної, соціологічної); діяльності соціальних педагогів, психологів, педагогів, методистів з діяльністю клієнта (неблагополучної сім'ї) щодо його діагностики і визначення індивідуального шляху виходу з кризи та сімейного неблагополуччя, соціалізації [1].

Таким чином, можна зазначити, що система інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ має багатofункціональну спрямованість. Це пояснюється тим, що вона враховує інтереси багатьох учасників. Узгодження інтересів окремих суб'єктів діяльності дозволяє забезпечити колективне користування системою та її інформаційно-аналітичним продуктом і більш повний обмін інформацією, яка необхідна для прийняття рішень та вирішення проблеми сімейного неблагополуччя, інших соціальних проблем. Інформаційна єдність може бути забезпечена за умови певних вимог до інформації на основі структурування цілей, встановлення відповідних правил збирання та перевірки інформації, а також інформаційних фільтрів, системи доступу до неї та ін.

Розкриваючи цілі та функції системи ІАЗ СПД ЦСССДМ варто сказати, що наявність усвідомленої мети – головна умова інтерпретації будь-якої діяльності і лише після осмислення мети можна розпочати розробку механізмів, технологій, методів її реалізації на практиці.

Головною метою системи інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності центрів соціальних служб є ефективна організація роботи ЦСССДМ щодо подолання явища сімейного неблагополуччя, підтримка управлінських рішень шляхом збирання та перетворення інформації у форму, необхідну й сприймаєму фахівцем ЦСССДМ, яка дозволяє йому оцінити стан сім'ї, розробляти, приймати та організовувати виконання відповідних рішень, спрямованих на локалізацію життєвої кризи сім'ї та подолання проблеми неблагополуччя.

На шляху до головної мети, на наш погляд, необхідно досягти низки „приватних” цілей, які взаємодоповнюють одна одну та не суперечать одна одній. Спираючись на системний аналіз цілей у відповідній науковій літературі [7], можна визначити найбільш повну класифікацію цілей та представити їх у таблиці 1.

Типи цілей за класифікаційними ознаками

№ з/п	Класифікаційна ознака	Тип мети
1	Рівень стабільності	1) стабілізації; 2) розвитку.
2	Ступінь охопту та впливу (термін виконання)	I. 1) стратегічні (довгострокові); 2) тактичні (середньострокові); 3) оперативні (на даний час); II. Перспективні: 1) дальньої перспективи; 2) ближньої перспективи.
3	Зміст	1) соціальні; 2) педагогічні (психологічні); 3) економічні; 4) технічні; 5) політичні та ін.
4	Функціональний рівень	Відповідає функції, технології та методам роботи.
5	Рівень управління	1) державні; 2) регіональні; 3) на рівні окремих організацій; 4) всередині організації.
6	Функції управління	1) планові; 2) організаційні; 3) мотиваційні; 4) контрольні.
7	Ступінь важливості	1) життєво важливі; 2) альтернативні.
8	Ступінь відкритості	1) відкриті (озвучені); 2) закриті (не озвучені).

Таким чином, слід зазначити, що системний процес інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності центрів соціальних служб з неблагополучними сім'ями на різних етапах роботи фахівців з сім'єю та в залежності від типу чи ступеню прояву сімейного неблагополуччя відображає практично всі вище означені типи цілей, реалізація яких впливає на ефективність результату роботи ЦСССДМ щодо подолання явища сімейного неблагополуччя та соціально-педагогічної допомоги і підтримки сім'ї.

Розкриваючи функції системи ІАЗ СПД ЦСССДМ, звернемося спочатку до тлумачення терміну „функція”, що походить від латинського – *functio* – виконання, здійснення та має наступні значення: 1) це діяльність, обов'язок, робота; зовнішній прояв якостей будь-якого об'єкту в конкретній системі відносин; 2) роль, яку виконує певний соціальний інститут або процес по відношенню до цілого (функція держави, сім'ї у суспільстві тощо) [8].

Функції системи допомагають розкрити її призначення та роль у середовищі. Інформаційно-аналітичне забезпечення СПД ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями покликано забезпечити п'ять основних функцій:

1) інтеграційну (інтегровані соціальні служби), яка сприяє виконанню комплексу завдань щодо надання якісної професійної комплексної спеціалізованої соціальної (соціально-педагогічної) допомоги

неблагополучній сім'ї утвореною на базі центрів соціальних служб мультидисциплінарною командою фахівців (суб'єктів), іноді територіально розрізаних, які входять до складу різних функціональних підрозділів соціальних організацій (інституцій). У структурі інтегрованих соціальних служб представлено спеціалізовані служби: служба підтримки сім'ї, служба раннього втручання, служба супроводу сімейних форм виховання, служба реінтеграції та соціалізації вихованців інтернатних закладів, служба супроводу дітей, які перебувають у конфлікті з законом [9, с. 79]. Інтеграційна функція при утворенні зовнішнього ланцюжка соціальної (соціально-педагогічної) допомоги проявляється у встановленні зв'язків неблагополучної сім'ї з необхідними для вирішення її проблем спеціалізованими соціальними службами, державними організаціями та інституціями громади, ефективним компонентом якого стає система інформаційно-аналітичного забезпечення СПД ЦСССДМ, доступ до інформаційно-аналітичного продукту якої скорочує термін початку надання допомоги та дублювання функцій соціальних служб щодо діагностики кризової ситуації сімейного неблагополуччя;

2) комунікативну – спрямовану саме на обмін системною інформацією та підтримку інформаційно-аналітичних баз даних як з обмеженням, так і з повним доступом. Головним активом соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ є сумісно здобуті та колективно використовуємі дані про сім'ю, що дозволяє швидко реагувати на ситуацію, яка склалася у сім'ї;

3) інструментальну – спрямовану на розробку методів, технологій та інструментарію щодо пошуку, реєстрації, обробки, аналізу, узагальненню первинної інформації;

4) пізнавальну – яка здійснює відображення об'єктивної реальності та виступає у ролі дескриптивної (описуючої) та діагностичної функції одночасно;

5) організаційно-технологічну – яка являє собою систему засобів, що визначають порядок і чіткі правила практичних дій фахівців щодо досягнення конкретного результату в удосконаленні організації соціально-педагогічної роботи або соціальних відносин, вирішення різного роду проблем, серед яких підвищення ефективності та результативності, удосконалення організації управління, цілеспрямований вплив на суспільну думку через засоби масових комунікацій та ін. Іншими словами – це створення нових соціальних технологій.

Підводячи підсумок, можна зазначити, що функції системи ІАЗ СПД ЦСССДМ сприяють удосконаленню процесу організації соціально-педагогічної роботи фахівців центрів з неблагополучними сім'ями, виробленню та реалізації ефективних організаційно-управлінських рішень щодо подолання проблеми сімейного неблагополуччя, а, значить, мають вплив на виконання управлінської функції Центру (процесу організації) в цілому. Рекомендації, пропозиції, методики, оцінки різних характеристик суб'єкта (об'єкта), його практики – все це є похідним

матеріалом для розробки та прийняття управлінських рішень щодо ефективної організації роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями та подолання сімейного неблагополуччя.

Таким чином, з'ясувавши, що являє собою інформаційно-аналітичне забезпечення СПД як організаційна складова роботи фахівців Центрів щодо подолання явища сімейного неблагополуччя та розкривши його сутність, мету і функції як системи, перейдемо до розкриття основних компонентів та структури ІАЗ СПД ЦСССДМ.

Розглядаючи структуру системи ІАЗ СПД ЦСССДМ, ми визначаємо, що її становить певна сукупність окремих частин (компонентів) системи, які називаються підсистемами. У залежності від класифікаційних ознак, покладених в основу структурування системи ми виділяємо наступні її компоненти (підсистеми) (див. рис. 1.):

- за функціональним змістом: 1) оперативно-інформаційна підсистема – яка являє собою сукупність оперативної інформації щодо типу та ступеню сімейного неблагополуччя родини, яка знаходиться на обліку ЦСССДМ та підрозділяється на два рівнозначних за функціональним змістом оперативно-інформаційних блоки:

I блок – інформація щодо членів неблагополучної сім'ї – батьків дитини (батька, матері): прізвище, ім'я, по-батькові батька/матері; вік; стать; місце народження; домашня адреса/адреса проживання; наявність та тип житла/власності; освіта; місце роботи, фах; стан здоров'я батьків (адиктивні/делінквентні прояви, хронічні захворювання, інвалідність, медичний облік, якщо є); кількість членів родини/ інформація про них (діти, бабусі, дідусі, брати, сестри, ін.); наявність сімейних проблем/тип сімейного неблагополуччя; дані про порушення правових норм (злочини, догани, правопорушення, якщо є); дані про наявність житлово-комунальної заборгованості (якщо є); дані про необхідність (надання/отримання) послуг (консультацій, допомоги) фахівців (лікарів, психологів, юристів, педагогів, інших спеціалістів); історія подолання складних життєвих обставин: готовність співпраці з соціальними службами, державними закладами; проходження батьками корекційно-реабілітаційних заходів/спеціалізоване лікування, навчання на курсах центру зайнятості; участь членів сім'ї у профілактичних програмах, проходження курсу психолого-педагогічної підтримки та соціальної реадaptaції/ресоціалізації сім'ї; дані про надання соціальних послуг родині (їх перелік та результат) та ін.; II блок – інформація щодо дитини (дітей), що виховуються у даній сім'ї: прізвище, ім'я, по-батькові; вік; стать; місце народження; місце проживання/перебування (якщо дитина є вихованцем закладів соціально-педагогічної підтримки); наявність та тип житла/власності; стан здоров'я і розвитку дитини (хронічні захворювання, інвалідність, відповідність розвитку віковим нормам); місце розвитку і навчання (дитячий садок/школа, клас); проблеми у навчанні (якщо є, якого характеру); заняття у кружках (секціях), хобі, нахили дитини; проблеми у спілкуванні з батьками, вчителями,

однolitками (якщо є, як проявляються); дані про порушення правових норм: дисципліни, пропуски уроків, правопорушення, злочини (якщо є); дані про необхідність (надання) послуг (консультацію, допомогу) фахівців (лікарів, психологів, юристів, педагогів) та ін.;

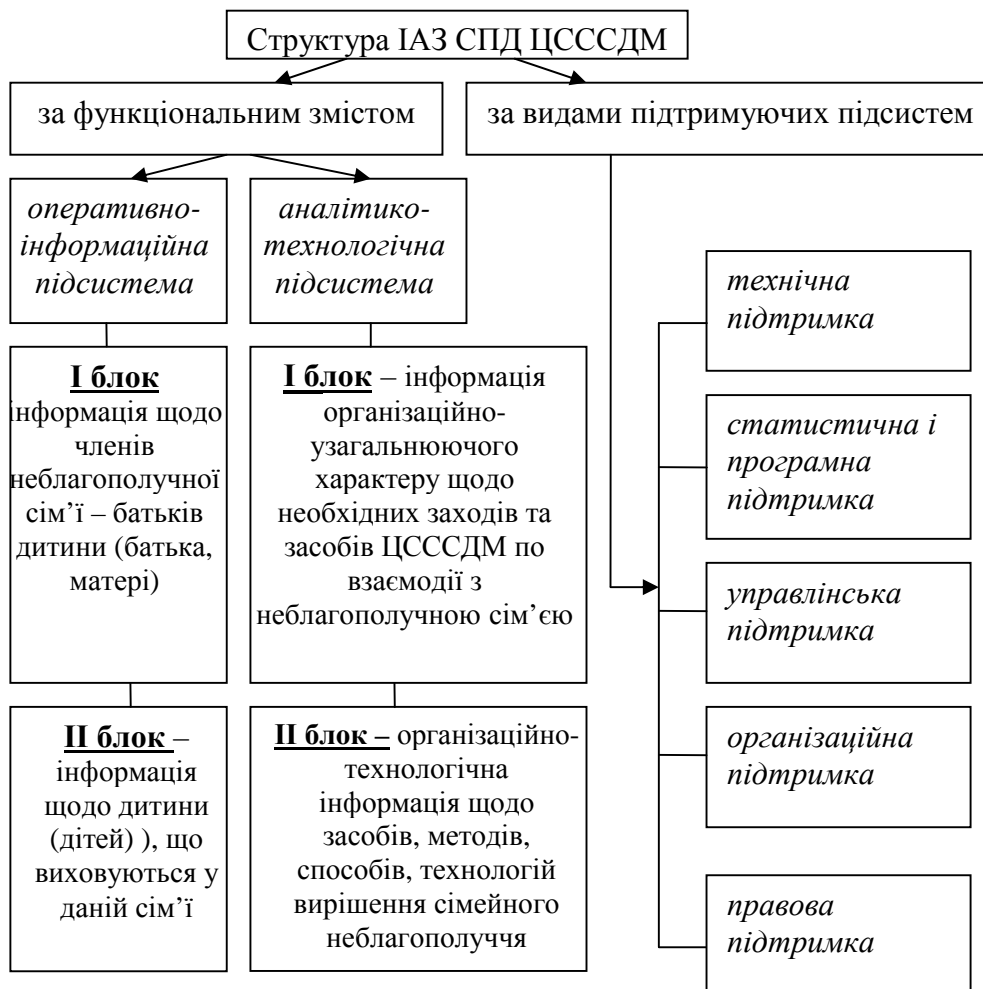


Рис. 1. Структура інформаційно-аналітичного забезпечення соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ

2) аналітико-технологічна підсистема – являє собою сукупність, по-перше, аналітичної інформації організаційно-узагальнюючого характеру щодо необхідних заходів та засобів ЦСССДМ по взаємодії з неблагополучною сім'єю у подоланні складних життєвих обставин, яка представлена у вигляді: індивідуальних комплексних програм (планів) виходу сім'ї з життєвої кризи відповідно типу сімейного неблагополуччя, що мають соціально-профілактичний, соціально-корекційно-реабілітаційний, соціально-підтримуючий характер; звітної документації щодо моніторингу фахівцями ЦСССДМ процесу виходу сім'ї з життєвої

кризи, подолання сімейного неблагополуччя; відповідні рекомендації фахівців щодо надання соціальних послуг, які сприятимуть вирішенню життєвих проблем родини, виходу з кризи (експертні висновки, рекомендаційні листи, направлення/запити щодо надання соціально-педагогічної, психологічної, медичної, юридичної та інших видів допомоги сім'ї соціальними державними і громадськими інституціями) та ін.; по-друге, організаційно-технологічної інформації щодо засобів, методів, способів, технологій вирішення проблеми сімейного неблагополуччя. Дана інформація представлена у вигляді системної інформації нормативно-правового характеру, яка являє собою сукупність законів, підзаконних актів України та міжнародних правових стандартів, які регламентують діяльність ЦСССДМ, державних інституцій у процесі вирішення проблеми сімейного неблагополуччя та є головною законодавчою основою її легітимності. А також у вигляді практично орієнтованого методично-технологічного комплексу конкретних методик та технологій надання соціальної (соціально-педагогічної, соціально-психологічної, соціально-правової, соціально-медичної та ін.) допомоги і підтримки сім'ї відповідно типу сімейного неблагополуччя, дієвих алгоритмів і механізмів вирішення даної проблеми;

- за видами підтримуючих підсистем: 1) технічна підтримка – забезпечується комплексом технічних засобів (комп'ютерів, приладів передавання даних і ліній зв'язку, оргтехнікою та ін.), а також відповідною документацією на ці засоби та технологічні процеси; 2) статистична і програмна підтримка – являє собою сукупність математичних методів, моделей, алгоритмів і програм для реалізації цілей та завдань інформаційної системи, а також нормального функціонування комплексу технічних засобів; 3) управлінська підтримка – регламентує визначення потреб в інформації та її використання для прийняття рішень; 4) організаційна підтримка – забезпечується сукупністю методів та засобів, що визначають взаємодію робітників з технічними засобами та між собою в процесі розробки та експлуатації інформаційної системи; 5) правова підтримка – сукупність правових норм, що визначають створення, юридичний статус та функціонування інформаційних систем, які регламентують порядок отримання, перетворення та використання інформації.

Розкриваючи структуру ІАЗ СПД ЦСССДМ, у залежності від класифікаційних ознак, покладених в основу структурування системи, окрім вище означених можна виділити також компоненти (підсистеми) за складом користувачів та постачальників системної інформації, за рівнем управління та кваліфікації персоналу, за рівнем структурованості завдань, за функціональними ознаками та інші, але у зв'язку із текстуальними обмеженнями параграфу ми зупинилися, на наш погляд, на основних, з точки зору практичної значущості та розуміння функціонування системи, компонентах.

Підводячи підсумок можна визначити наступні переваги використання ІАЗ, а саме:

1. ІАЗ – це системний комплекс структурованої, повної, детальної, логічно обґрунтованої, достовірної оперативної-аналітичної інформації щодо сімей у СЖО і дітей, які виховуються у неблагополучній сімейній атмосфері (єдиний банк даних), що надає можливість швидкого оперативного (своєчасного) реагування фахівців ЦСССДМ, інших державних органів і закладів соціального захисту сім'ї та дітей, на життєві проблеми дитини та її сім'ї, допомогу і підтримку їм у подоланні сімейного неблагополуччя, виходу з кризової ситуації;

2. ІАЗ – це методично-технологічний комплекс дієвих практико-орієнтованих механізмів подолання сім'єю життєвої кризи (банк технологій, методів, засобів, заходів ефективного вирішення проблем сім'ї відповідно типу сімейного неблагополуччя), дія якого спрямована на відновлення соціально важливих функцій сім'ї, соціально-психолого-педагогічного ресурсу її членів разом із кваліфікованими фахівцями ЦСССДМ, спеціалістами інших державних, соціальних інституцій;

3. ІАЗ надає можливість своєчасної координації взаємодії та допоміжних дій всіх суб'єктів, які залучені до вирішення проблеми сімейного неблагополуччя конкретної дитини, її родини та моніторингу якості цих дій, що позбавляє дублювання певних функцій основних суб'єктів допомоги і підтримки сім'ї.

Дані переваги використання ІАЗ у соціально-педагогічній роботі ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, з нашої точки зору, підкреслюють ймовірну ефективність застосування інформаційно-аналітичного забезпечення у процесі організації роботи фахівців з сім'ями у СЖО щодо подолання сімейного неблагополуччя, її результативність.

Список використаної літератури

- 1. Бережнова Е. В.** Прикладне дослідження в педагогіці : [монографія] / Е. В. Бережнова. – М. – Волгоград : Переміна, 2003. – 164 с.
- 2. Бесєдін А. А.** Дисфункціональна сім'я як чинник девіантної поведінки неповнолітніх : автореф. дис. канд. соціол. наук : 22.00.03 „Соціологія” / А. А. Бесєдін. – Х. : Нац. ун-т внутр. справ., 2002. – 19 с.
- 3. Бестужев-Лада И. В.** Россия накануне XXI в. : 1904-2004 от колосса к коллапсу и обратно / И. В. Бестужев-Лада. – М., 1997. – 230 с.
- 4. Бех І. Д.** Особистість народжується в сім'ї / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – №2. – С. 8 – 10.
- 5. Бойко В. В.** Социально защищенные и незащищенные семьи в изменяющейся России / В. В. Бойко, К. М. Оганян, О. И. Копытенкова. – СПб. : Сударыня, 1999. – 236 с.
- 6. Бочарова В. Г.** Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 207 с.
- 7. Брокгауз Ф. А.** Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Электронный ресурс] – Режим доступа : http://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron/
- 8. Буленко Т. В.**

Тенденції розвитку української сім'ї та її проблеми на сучасному етапі / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України (т. III, ч. 4.) / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2001. – С. 20–24.

9. Бутко М. П. Інформаційно-аналітичне забезпечення діяльності органів виконавчої влади та місцевого самоврядування / М. П. Бутко // II міжнар. наук.-практ. конф. „Інформація, аналіз, прогноз – стратегічні важелі ефективного державного управління”. – К., 2001. – С. 35–40.

Сьомкіна І.С. Інформаційно-аналітичне забезпечення, як організаційна складова роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями

Стаття присвячена визначенню інформаційно-аналітичного забезпечення, як організаційної складової роботи Центрів соціальних служб для сім'ї дітей та молоді з неблагополучними сім'ями. Автор розглядає інформаційно-аналітичне забезпечення соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ як систему взаємопов'язаних організаційно-технологічних заходів, що спрямовані на задоволення потреб фахівців центрів соціальних служб у системній інформації щодо умов і причин виникнення й розвитку сімейного неблагополуччя, яка підтримує соціально-педагогічну діяльність ЦСССДМ за допомогою спеціальних методів і способів організації (збирання, обробки і аналізу) й використання цієї інформації, а також професійних знань спеціалістів, що забезпечують процес ефективного прийняття рішень щодо вирішення проблем сім'ї та подолання сімейного неблагополуччя.

Ключові слова: системний підхід, інформаційне забезпечення, інформаційно-аналітичне забезпечення, соціально-педагогічна діяльність, неблагополучна сім'я, інформаційно-аналітичне забезпечення соціально-педагогічної діяльності.

Сёмкина И.С. Информационно-аналитическое обеспечение, как организационная составляющая работы ЦСССДМ с неблагополучными семьями

Статья посвящена определению информационно-аналитического обеспечения, как организационной составной работы Центров социальных служб для семьи, детей и молодежи с неблагополучными семьями. Автор рассматривает информационно-аналитическое обеспечение социально-педагогической деятельности ЦСССДМ как систему взаимосвязанных организационно-технологических мероприятий, которые направлены на удовлетворение потребностей специалистов центров социальных служб в системной информации относительно условий и причин возникновения и развития семейного неблагополучия, которая поддерживает социально педагогическую деятельность ЦСССДМ с помощью специальных методов и способов организации (сбора, обработки и анализа) и использования этой информации, а также профессиональных знаний специалистов, которые

обеспечивают процесс эффективного принятия решений относительно решения проблем семьи и преодоления семейного неблагополучия.

Ключевые слова: системный подход, информационное обеспечение, информационно-аналитическое обеспечение, социально педагогическая деятельность, неблагополучная семья, информационно-аналитическое обеспечение социально педагогической деятельности.

Syomkina I. S. Information and analytical support as organizational component of the center of social services for families, children and young people work with dysfunctional families

The article was devoted to providing information and analysis as an organizational component of the center of social services for families, children and young people with dysfunctional families. The author considered the information and analytical support for the social and educational activities of the center of social services for families, children and young people as a system of interrelated organizational and technological measures, that were aimed at meeting the needs of the specialist centers of social services in the system information on the conditions and the emergence and development of family problems, supported social teaching career of the center of social services for families, children and young people with special methods and ways of organizing (collecting, processing, and analysis) and the use of this information, and the expertise of professionals provided effective decision-making process regarding the decision of family and overcoming family problems.

Key words: systemical approach, information, information and analytical support, social pedagogical activity, dysfunctional family, information and analytical support of social activities.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РІЗНИХ ІНСТИТУТАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

УДК 316.61-053.6:379.8

І. В. Белецька

ДІЯЛЬНІСТЬ КЛУБНИХ ОБ'ЄДНАНЬ ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ ЯК СПЕЦИФІЧНА УМОВА ДОЗВІЛЛЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Нагальною потребою сучасного етапу демократичного розвитку є створення єдиної стратегії суспільного розвитку України і, відповідно, – єдиного і безупинного соціально-виховного процесу, що враховує всі сторони і перспективи соціалізації молоді. Вирішення цих завдань ставить питання про розподіл сил і напрямків виховної роботи між учасниками виховного комплексу – школою, родиною, громадськістю, трудовими колективами, позанавчальними закладами, до яких відносяться й клубні об'єднання за місцем проживання.

Дослідження соціального середовища висуває питання про необхідність створення системи інститутів, що коригуються його виховні впливи, підсилюють позитивні сторони та блокують негативні. Такими інститутами є школи, позашкільні і культосвітні заклади, громадські організації, клубні об'єднання за місцем проживання тощо.

Розгляд різних аспектів організації дозвілля підлітків у дослідженнях останніх років, дав змогу говорити про необхідність вивчення ролі клубу за місцем проживання як форми організації керованого вільного часу підлітків. Таке визначення змісту і специфіки роботи клубного об'єднання за місцем проживання не можна вважати повним та достатнім. Безсумнівно, має місце погляд на клубне об'єднання як на заклад, покликаний, в першу чергу, відволікти підлітків від негативного впливу вулиці і організації корисної, певною мірою розвиваючої діяльності. Такий підхід деякою мірою ігнорує сутність дозвіллевої роботи, істотні виховні можливості клубних об'єднань в розвитку інтересів підлітків. Крім того, учасники клубного об'єднання розглядаються лише як об'єкт виховних впливів, у той час, як педагогічний процес у такому об'єднанні закономірно припускає взаємозв'язок виховання і самовиховання, процесу керівництва й активної самодіяльності підлітків.

Відомо, що в розвитку особистості підлітка клуби відіграють значну роль як центри духовного життя, де інтегрується вплив державних і суспільних основ стимулювання соціально-виховної активності громадян і забезпечення всебічного розвитку особистості в умовах вільного часу.

Тлумачення поняття клубу як багатофункціонального утворення, наводить Г. Блінова. Зазначаючи, що поряд з наявністю традиційних функцій у діяльності клубу, загальних для всіх закладів культури у сучасних умовах починають розвиватися найбільш перспективні функції відображення сутності, специфіки, соціальної природи клубу, такі як: організація міжособистісного спілкування, творчої діяльності, залучення підлітків до культурно-творчого процесу відповідно до їхніх індивідуальних інтересів і схильностей, впровадження активних форм спілкування і відпочинку [1].

Розглядаючи специфіку підліткового клубу, Г. Фролова вказує, що в ньому „діє принцип колективної самодіяльності”, що припускає існування колективної творчої діяльності самих відвідувачів. Складовими елементами такої діяльності є самоврядування у гуртках, пошук і обов'язкове здійснення будь-якої задуманої справи, активне обговорення проблем і питань, що виникають, постійне спілкування з однолітками і дорослими, творча самодіяльність, що стимулює саморозвиток, самоосвіту, самовиховання [2].

У той же час у літературі залишаються недостатньо розкритими форми і методи соціалізації особистості підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання, як специфічних соціально-виховних інститутах.

Такий стан розвитку даної проблеми зумовлений і тим фактом, що і дотепер не існує єдиного положення про клубне об'єднання за місцем проживання, тобто цей вид діяльності ніби „випадає” із інфраструктури району. У класифікаторі професій поданий лише „педагог-організатор” у гуртках за інтересами. За такого кадрового підходу при побудові системи соціально-виховної роботи з підлітками за місцем проживання не враховуються педагогічні можливості й особливості клубу за місцем проживання як специфічного інституту, та й сама робота на місцях розуміється, найчастіше, як однобічний виховний процес, що ігнорує активність і самодіяльність підлітків.

У літературі відсутня типологія клубних об'єднань за місцем проживання залежно до груп учасників клубної діяльності. Серед наявних класифікацій слід зазначити типологію М. Кузьмінової, яка пропонує розподіл клубів за місцем проживання за ступенем складності й організаційній побудови на однопрофільні та багатoproфільні [3]. Інші автори подають такі спеціалізовані клуби за місцем проживання: технічні, спортивні, військово-патріотичні; художні і клуби загального профілю; тобто за видами творчої діяльності [4; 5].

Таким чином, незважаючи на те, що багатьма дослідниками клуб за місцем проживання визначається як найкраще місце проведення вільного часу підлітків, його роль і значення в соціальному середовищі мікрорайону, особливості його діяльності залишаються й посьогодні недостатньо виявленими.

Процеси, що об'єктивно відбуваються в соціальному середовищі мікрорайону завдяки інтеграції різноманітних форм дозвілля підлітка в

єдине організаційне клубне об'єднання за місцем проживання, як соціалізуючого закладу, породжують необхідність проведення спеціальних досліджень діяльності клубного об'єднання за місцем проживання: її організаційної структури, реальної і потенційної аудиторії, потреб і інтересів дітей і підлітків, що задовольняються в клубних об'єднаннях за місцем проживання, структури його зовнішніх взаємозв'язків у соціальному середовищі.

Так, модель клубного об'єднання мікрорайону певною мірою зображена у публікаціях Л. Когана.

Розглядаючи структурно-функціональну модель клубного об'єднання за місцем проживання як соціально-виховного інституту, не можна не відзначити, що всі ці групи є учасниками єдиного виховного процесу і схильні до взаємовпливу. Можемо також припустити, що взаємодія груп – учасників клубного об'єднання спрямована не тільки усередину самого процесу клубної соціально-виховної і дозвілєвої діяльності, як інтроваріативна структура (структура внутрішніх взаємозв'язків), але і на створення зовнішніх соціально-педагогічних умов для ефективного функціонування – екстроваріативна структура клубного об'єднання за місцем проживання (структура зовнішніх взаємозв'язків) (рис. 1.).



Рис. 1. Інтроваріативна й екстроваріативна структура взаємозв'язків клубного об'єднання за місцем проживання

Аналіз системи виховної роботи з підлітками в клубі, у тому числі клубі за місцем проживання довів, що зміст діяльності клубного об'єднання відображений у цільових програмах виховної діяльності з різними групами дітей, підлітків, батьків. Такі програми містять у собі завдання, методи, форми і передбачувану педагогічну результативність роботи з конкретною групою. Але, на нашу думку необхідним є точне знання особливостей тієї чи іншої групи учасників клубного об'єднання, складання її соціально-психологічного портрету, виявлення інтересів,

мотивів і потреб, вивчення особливостей мікросередовища, зокрема, найближчого оточення з метою розробки специфічних варіантів взаємодії із середовищем, що відповідають особливостям кожної групи.

Для найбільш повної характеристики відвідувачів клубних об'єднань за місцем проживання стало доречним звернення до статтево-вікових характеристик основного контингенту клубу. Під час його аналізу привертає увагу виняткова перевага підлітків чоловічої статі. Реальне пояснення такого явища вбачається в різному темпі дозрівання хлопців і дівчат, а також більш твердих для хлопчиків статтево-рольових стандартах [6; 7]

Ми можемо відмітити, що аудиторію гуртків і секцій Будинків дітей та молоді, музичних і художніх шкіл, становлять переважно діти з тих родин, де батьки цікавляться не тільки шкільними знаннями, але і дозволенням дітей. Діти з неблагополучних родин представлені самі собі, і клубне об'єднання мікрорайону, територіально наближене до їхнього місця проживання, буває, найчастіше, єдиним соціально-освітнім закладом, що заохочує їх до системи дозвіллевої роботи. Це повною мірою відноситься і до „важких” підлітків. Слід зазначити також, що імовірність приходу „важкого” підлітка з неблагополучної родини в Будинки дітей та молоді підвищується, якщо названі заклади знаходяться в мікрорайоні їхнього проживання, тому що ареал впливу соціально-освітнього закладу, як було сказано вище, поширюється, переважно, на найближчі мікрорайони.

Аналіз контингенту учасників клубного об'єднання за місцем проживання дозволив нам побачити такі, найбільш загальні залежності, що мають прямий вплив на функціонування і програмування діяльності клубного об'єднання за місцем проживання:

- інтерес до клубів за місцем проживання та участь включення їхньої діяльності зростає відповідно до дорослішання дитини. У старших школярів він значно вищий, ніж у молодших учнів, тому що зростають та ускладнюються потреби в соціальному спілкуванні і самоствердження особистості;
- підлітки з неблагополучних і менш забезпечених родин більш активний відносно відвідування клубного об'єднання за місцем проживання, тому що можливості й умови організації дозвілля, зокрема в родині, більш обмежені;
- клубне об'єднання за місцем проживання виступає у якості провідного, найбільш популярного інституту організації дозвілля підлітків у мікрорайоні. Однак такий інститут не конкурує, а коригується з відповідно до діяльності інших соціально-виховних інститутів мікрорайону.

Таким чином, ми дійшли висновку, про те, що клубне об'єднання за місцем проживання логічно входить до соціально-виховної системи задоволення потреб підліткового дозвілля.

У дослідженнях сучасних вчених у даній галузі вказується на серйозне значення спілкування для формування особистості в юнацькому віці. Спілкування визнається важливим засобом удосконалення і взаємозбагачення людей, оптимальним шляхом залучення їх до моральності і більш широких соціальних цінностей, засобом пізнання людьми світу. Саме у процесі спілкуванні здійснюється формування особистості: людина вчиться оцінювати вчинки і відносини, засвоює моральні норми, перевіряє і застосовує ці норми на практиці і, тим самим, виробляє моральні принципи своєї життєдіяльності. Серед різноманітних класифікацій потреб, можна виділити групу соціогених потреб і зокрема: 1) потребу в спілкуванні; 2) потребу у виявленні самовираження.

Можливості задоволення потреби в спілкуванні в клубному об'єднанні діяльності присвячена низка досліджень [8], методологічною основою яких є розгляд спілкування на двох рівнях – макросоціальному (як соціальний феномен і специфічний процес у житті суспільства) і мікросоціальному (як міжособистісне спілкування).

Розглядаючи міжособистісне спілкування підлітків у вільний час, необхідно відзначити, що коло його досить широке.

Таким чином, треба відзначити, що домінуюча саме в юнацькому віці потреба в спілкуванні реалізується в його пошуку і задовольняється значною мірою у вільному спілкуванні у дворі, у групах за інтересами, у клубному об'єднанні за місцем проживання, ніж в межах родини.

У структурі соціальних потреб сучасних підлітків не тільки не втрапилася, але і зросла потреба в територіальному групуванні, у належності до території будинку, вулиці, мікрорайону. Один з найбільш ефективних, на нашу думку, шляхів вирішення цієї проблеми у підлітків пов'язаний з участю їх в діяльності дворових груп за місцем проживання. Об'єктивна потреба групи в „своїй території” приводить підлітків у клубне об'єднання за місцем проживання.

Таким чином, клубне об'єднання за місцем проживання є впливовим компонентом системи соціального виховання молодого покоління і, водночас, воно виконує соціалізуючу, пізнавальну, інформаційну, репродуктивну, діяльнісну функції, охоплює сферу знань, моральні та культурні аспекти. З погляду нашого дослідження, особливо важливою є соціалізуюча функція даного соціального інституту. Реалізація цієї функції є особливим механізмом впливу на особистість підлітка. З метою розкриття особливостей її дії необхідним було в теоретичному плані визначення суті поняття „соціалізація підлітків у позашкільному середовищі”. Ми розглядали позашкільне середовище як комплекс державних та соціально-виховних закладів, що підтримують у позанавчальний час підлітків шляхом різнопланового впливу, завдяки введенню в дію вище зазначених функцій, що посилюються сферою знань та її різноманітними аспектами.

Умовами забезпечення соціалізації підлітків в клубних об'єднаннях за місцем проживання є:

а) сформованість у соціальних працівників, працівників клубного об'єднання за місцем проживання компонентів знань із змістовного дозвілля (інформаційного, репродуктивного, діяльнісного); спрямування всіх зацікавлених сторін, у тому числі і підлітків, на об'єктивне сприйняття всіх сторін соціального середовища;

б) формування у соціальних працівників, працівників клубного об'єднання за місцем проживання потреби щодо передачі знань із організації змістовного дозвілля підлітків, їхнім батькам та ровесникам;

в) залучення підлітків під час оволодіння знаннями до соціально значущих громадських та суспільних змістовних дій (підготовка та проведення благодійних акцій для дітей, позбавлених батьківської опіки, допомога людям літнього віку, дітям з функціональними обмеженнями, профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі тощо);

г) дотримання технології передачі знань з організації змістовного дозвілля підлітків, що впливають на їхню соціалізацію.

У структурно-функціональну модель клубного об'єднання за місцем проживання закладається ідея взаємодії всіх виховних інфраструктур, здатних забезпечити:

- розвиток суб'єкта як особистості у мікросоціумі з усвідомленням власного місця в ньому, взаємодію кожного суб'єкта у формальних і неформальних групах або колективах (школи, клубного об'єднання за місцем проживання, сім'ї, дворі, формальних та неформальних організаціях);

- посилення спрямування змістовної діяльності будь-якої структури в моделі клубного об'єднання за місцем проживання на окрему особистість: підлітка, батьків, друзів; створення різновікових груп за проблемами та інтересами;

- адекватність змісту, форм, засобів, напрямків соціалізуючого впливу віковим та індивідуальним особливостям підлітків, особливостям соціального стану та ситуацій, в яких перебуває підліток;

- різнопланову, повноцінну реалізацію особистісного потенціалу кожного суб'єкта завдяки цільовій діяльності відповідних структур (сім'ї, школи, клубних об'єднань за місцем проживання, громадськості, Будинків творчості дітей та юнацтва тощо).

Список використаної літератури

1. Бочарова В. Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитание и развитие личности / В. Г. Бочарова // Теория и практика социальной работы. – М. – Тула, 1993. – Т. 1. – С. 34 – 48. **2. Фролова Г. И.** Организация и методика клубной работы с детьми и подростками: учеб. пособие для ин-тов культуры / Г. И. Фролова. – М.: Просвещение, 1986. – 157 с. **3. Кузьминова М. П.** Специфика воспитательной работы в микрорайоне

школы / М. П. Кузьминова // Сов. Педагогика. – 1982. – №10. – С. 30 – 34. **4. Подымова Л. С.,** Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 221 с. **5. Словник-довідник** для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с. **6. Конституція** України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К. : Преса України, 1997. – 80 с. **7. Особистість:** розвиток, соціалізація, виховання / М. В. Папуча, Т. Д. Кричковська. – Ніжин : РВВ НДПУ ім. М.Гоголя, 2001. – 148 с. **8. Кульчицкая Е. И.** Положение подростков в различных коллективах и его поведение / Е. И. Кульчицкая // Ребенок в системе коллективных отношений. – М. : АПН РСФСР, 1972. – С. 127 – 129.

Белецька І. В. Діяльність клубних об'єднань за місцем проживання як специфічна умова дозвілєвої соціалізації підлітків

У статті розкриті основні напрямки діяльності клубного об'єднання за місцем проживання в аспекті формування якостей особистості підлітка що формуються в соціалізуючому процесі, і обґрунтовані оптимальні умови реалізації основних напрямків даного питання. Було розроблено 2 блоки основних напрямків діяльності, що були своєрідним джерелом розширення сфери соціалізації підлітків в клубних формах за місцем проживання: організація змістовного дозвілля через участь у діяльності гуртка спортивної культури та історії мистецтва і сценічної майстерності.

Ключові слова: клубне об'єднання, дозвілля, соціалізація, підлітки.

Белецька І. В. Деятельность клубных объединений по месту жительства как специфическое условие досуговой социализации подростков

В статье раскрыты основные направления деятельности клубного объединения по месту жительства в аспекте формирования качеств личности подростка, которые формируются в социализированном процессе, и обоснованы оптимальные условия реализации основных направлений данного вопроса. Было разработано 2 блока основных направлений деятельности, которые были своеобразным источником расширения сферы социализации подростков в клубных объединениях по месту жительства: организация содержательного досуга через участие в деятельности кружка спортивной культуры и истории искусства и сценического мастерства.

Ключевые слова: клубное объединение, досуг, социализация, подростки.

Beletskaya I. V. The activities of the club associations at the place of residence as a specific condition of leisure socialization of adolescents

The article covers the main directions of the activity of the club of the Association at the place of residence in the aspect of the formation of the

qualities of the personality of the teenager, which are formed in the социализированном process, and justified the optimal conditions for realization of the main directions of this issue. Was developed 2 blocks of the main directions of activities, which were a kind of source of expanding the sphere of socialization of adolescents in the club associations in place: organization of substantial leisure through participation in the activities of the circle of sports culture and the history of art and the performing arts.

Key words: club association, recreation, socialization, teenagers.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42

М. С. Доннік

ПОГЛЯД НА ДЕФІНІЦІЮ „СОЦІАЛІЗАЦІЯ” З ТОЧКИ ЗОРУ НАУК ПРО ЛЮДИНУ

Останніми роками вивчення проблеми соціалізації представників різного віку стало одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень наук про людину. Не є виключенням і соціальна педагогіка. Сучасний фонд наукових знань накопичує значну частину літератури, присвяченої методологічним, теоретичним, змістовним та процесуальним аспектам соціалізації.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що, незважаючи на широку поширеність досліджень і більш як столітню історію існування, термін не має однозначного трактування. Слушною є думка А. Кашука, який стверджував, що „на кожному історичному етапі відбувається лише нове розуміння процесів соціалізації, а не відкриття їх реальності” [1].

Проблемами соціалізаційних процесів у свій час займалися Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Г. Андрєєва, Н. Андрєєнкова, О. Безпалько, О. Біла, І. Богданова, Т. Василькова, Ю. Василькова, О. Газман, Н. Голованова, Г. Гордін, В. Давидов, А. Капська, П. Каптерєв, Л. Коваль, О. Кодатенко, Я. Коломінський, І. Кон, В. Куєвда, Є. Кузьмін, Ю. Левада, В. Лисовський, Б. Ломов, А. Мудрик, В. Нікітін, Г. Осіпов, Б. Паригін, О. Паскаль, А. Петровський, А. Реан, Т. Сахарова, В. Скакун, Н. Смелзер, П. Тейяр де Шарден, І. Фролова, С. Хлебик, К. Щербакова, Є. Якуба, М. Ярошевський тощо, які вивчали термін, розвивали основні положення щодо його виникнення, сутності, розвитку та значення в кожній сфері наук.

Величезний інтерес до проблеми соціалізації особистості підкреслює значна кількість кандидатських та докторських дисертацій, присвячених різним її аспектам. У роботах сучасних дослідників

розкриваються окремі сфери наукових надбань. Так, у галузі соціалізації осіб різного віку існує ряд робіт, а саме: дисертації Ю. Удовенко [2], що займалася дослідженням впливу несприятливих умов соціалізації на психічний розвиток дитини, О. Малахової [3], яка звернула увагу на педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками, С. Курінної [4], що вивчала особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності, В. Романової [5], яка працювала над особливостями статеворольової соціалізації підлітків, Н. Абдюкової [6], що розглядала проблему психологічних особливостей соціалізації сучасних підлітків, О. Лютак [7], яка присвятила роботу дослідженням у сфері психологічних особливостей соціалізації старшокласників у загальноосвітній школі, Н. Завгородньої [8], що зверталася до особливостей соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу

Процесу соціалізації підлітків в різних сферах життєдіяльності приділяли увагу Л. Коняєва [9] (у позашкільній діяльності) Д. Малков [10] (у клубних об'єднаннях за місцем проживання), С. Чернета [11] (у неформальних молодіжних об'єднаннях) тощо.

Торкаючись питання соціалізації молоді, відмічаємо роботу В. Рютіна [12], присвячену проблемі соціалізації військовослужбовців строкової служби збройних сил України, Г. Овчаренко [13], яка зупиняється на умовах соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності, О. Севаст'янової [14], що виокремлює проблему соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу, Ю. Загороднього [15], який вивчає педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста, Л. Харченко [16], що торкається питання соціально-педагогічних умов формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді.

Різні аспекти процесу соціалізації досліджувались у докторських дисертаціях П. Плотнікова [17] (соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового регіону); С. Савченка [18] (науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору); Н. Лавриченко [19] (педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи).

Вагоме місце серед дисертаційних досліджень займають докторські дисертації І. Зверєвої та С. Харченка, які закладають фундаментальні методологічні основи соціально-педагогічних досліджень у галузі соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю [20; 21].

Аналіз багаточисельної наукової літератури засвідчує той факт, що у витоків розвитку терміна стояли соціологи Г. Тард та Г. Гіддінгс, за іншими даними французький соціолог Г. Лебон, а також Ф. Брокгауз й І. Нефрон [18, с. 19]. В подальшому, „загострення відносин, яке концентрувалося навколо проблем соціальної адекватності молодого

покоління та його життєвої компетенції, зумовило широке вивчення соціалізації з боку наук про людину, а саме: філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки тощо” [22, с. 38 – 42], де погляди представників різних наук щодо терміну „соціалізація” подаються у відповідності із специфікою вивчення та осмислення тих його аспектів, котрі становлять предмет відповідної науки.

Так, з точки зору західної філософії, соціалізація усвідомлюється як поняття про взаємовідносини людини і суспільства, в результаті яких відбувається розвиток особистої інтелектуальної і соціальної свободи, з одного боку, а з іншого – вдосконалення мистецтва соціального діалогу, взаємодії, кооперації [там само]. У філософських словниках термін розглядається, по-перше, як „процес нерационального опанування набору програм діяльності і поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції, а також процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей та норм, які їх виражають” [23, с. 646]; по-друге, як „процес засвоєння та подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду, трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій, які накопичуються та передаються від покоління до покоління, як процес включення індивіда у систему суспільних відносин та формування у нього соціальних якостей” [24, с. 441]. Французький мислитель П. Тейяр де Шарден розглядає соціалізацію разом з персоналізацією („етапом виникнення і вдосконалення особистості”) [25], в результаті взаємодії яких відбувається поступова гуманізація людства шляхом знаходження нових форм контакту й співробітництва між людьми [26, 178–196].

У культурології соціалізація виступає як процес „становлення особистості через формування у індивіда конкретних соціально-історичних властивостей завдяки предметно-діяльнісному засвоєнню визначеної системи загальних форм культури даного суспільства” [27]. В контексті дослідження культурно-діяльнісної концепції соціалізації особистості, Л. Коняєва вкладає у поняття процес створення основних параметрів людської особистості (свідомості, почуттів, здібностей тощо) під впливом існуючих соціальних умов життєдіяльності. На думку авторки концепції, соціалізація реалізується у діяльності протягом всього життя особистості, залежить від цілеспрямованих (виховання) та стихійних („автоматичного” виховання певних соціальних якостей у зв’язку з перебуванням індивіда в мікросередовищі) чинників та відбувається за допомогою обох цих форм [9].

За словами колективу авторів О. Білої, І. Богданової, О. Паскаль, соціалізація забезпечує привчання особистості до соціальних ролей і нормативної поведінки, знаковими носіями яких можуть бути родинні стосунки, освіта, етнічне або соціальне походження, багатство, особисті досягнення у мистецтві, життєвому досвіді, науці тощо [22, с. 40]. Т. Василькова та Ю. Василькова до цього переліку додають також мову і поведінку в побуті, здібність до творчості, сприйняття культури свого народу [28, с. 51 – 53].

Соціологія трактує поняття „соціалізація” як „розвиток та самореалізацію людини протягом усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства” [29]. В. Андрущенко, М. Горлач у поняття вкладають „процес входження людини в суспільство, включення її в соціальні зв’язки і інтеграцію в різні типи соціальних спільностей, внаслідок чого відбувається становлення її соціальності” [30, с. 283]; а також „прилучення особистості до соціального” [31, с. 95]. В свою чергу американський соціолог Н. Смелзер розуміє соціалізацію як „процес формування вмінь та соціальних установок індивідів, які відповідають їх соціальним ролям” [32]. В. Лисовський – як „складний, багатогранний процес включення людини в соціальну практику, отримання нею соціальних якостей, засвоєння суспільного досвіду і реалізації власної сутності за допомогою виконання певної ролі в практичній діяльності” [33]. Польський соціолог Я. Щепанський визначає термін через „впливи середовища в цілому, що залучають особистість до участі в суспільному житті, вчать її розумінню культури, поведінки в колективах, ствердженню себе та виконанню різних соціальних ролей” [34].

У науковий обіг психології термін „соціалізація” вперше увійшов на початку 50-х років ХХ ст. завдяки працям американських соціальних психологів Дж. Кольмана, А. Бандури та В. Уолтерса [21, с. 10]. 60-ті роки відзначилися дослідженнями Б. Ананьева, І. Кона, Б. Паригіна, які розглядали процес соціалізації односторонньо, тобто тлумачили його лише як засвоєння індивідом соціальних норм і цінностей. Пізніше, у дослідженнях Г. Андреевої, О. Асмолова, Л. Буєвої, Б. Ломова з’являється інший бік процесу соціалізації, який виокремлює, поряд із засвоєнням соціальних норм та цінностей, активне відтворення індивідом цих норм і цінностей. Сучасна наука подає поняття „соціалізація” – як „процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду, який здійснюється у спілкуванні та діяльності” [35, с. 373]. Схожою є позиція А. Реана та Я. Коломинського, які подають термін „соціалізація” в контексті досліджуваного ними явища соціальної агресії [36].

Педагогічний аспект щодо проблеми соціалізації розглянемо більш детально і зауважимо, що наукові погляди багатьох вчених різних років подають широку картину розуміння дефініції даного терміна.

Вперше в російській педагогічній науці дефініцію „соціалізація” вжив російський педагог П. Каптерев, який у 1915 році подав термін у контексті сімейного виховання, проте поняття залишилося поза увагою дослідників [37].

Нового віяння терміну в 60 роках ХХ ст. надала Н. Андреевкова, яка вперше розглянула структуру соціалізації (соціальну свідомість, оволодіння навичками соціальної поведінки, інтеріоризацію особистісних позицій і соціальних ролей, корекцію ціннісних орієнтацій особистості) [38, с. 44].

70 роки ХХ ст. відзначилися роботами Є. Кузьміна, який приділив увагу механізмам соціалізації (навіюванню, конформізму, свідомому наслідуванню зразкам, впливу засобів масової комунікації та культури) [39]; Ю. Левади, що розкрив соціалізацію як процес засвоєння особистістю норм, культури суспільства через взаємодію із малою групою найближчого оточення [40]; В. Сухомлинського, який підкреслював „суспільну сутність людини” та „процес прилучення її до суспільства” [41, с. 448].

Але аналіз наукових джерел свідчить про те, що поняття соціалізації, хоч і мало тривалу історію, та не входило до категоріального апарату педагогіки аж до 80-х років ХХ ст. [15, с. 29]. Лише з цього часу термін почав розглядатись у контексті педагогіки, проте понад 30 схожих трактувань поняття характеризувалися, так би мовити, певною однобічністю, тобто передбачали „засвоєння індивідом соціальних умов, цінностей, культури тощо” [15, с. 14].

З 90-х років вчені намагалися доповнити дослідницьке поле дефініції „соціалізація” новими аспектами. Заслуговують на увагу ідеї Г. Ділігенського, який зазначав, що джерелом внутрішньої психічної напруги (енергії активності) людини є боротьба двох протилежних тенденцій: до злиття індивіда із соціумом і до самовизначення в якості окремої, активно діючої особистості [42].

Цікавою є думка В. Андреева, який стверджував, що соціалізація здійснюється на підставі двох видів діяльності (соціального навчання та соціального виховання) й її метою є „самореалізація в соціумі та оволодіння соціально-рольовими функціями життєдіяльності” [43, с. 32].

В термін соціалізації О. Безпалько, А. Капська, В. Куєвда, К. Щербакі вкладали сенс „набуття людською істотою психологічного статусу суспільного індивіда, введення в активне суспільне життя й засвоєння ним основної системи духовних цінностей” [44]. В. Нікітін визначав дефініцію як „процес взаємодії людини з різними факторами, починаючи з природи і кінчаючи самим собою” [45, с. 30].

Не залишилася поза увагою і переконлива позиція науковців Л. Коваль, І. Зверєвої, С. Хлебик, які під соціалізацією розуміють „явище суспільного життя та історично зумовлений процес розвитку особистості, притаманний даному суспільству, що забезпечує в процесі життєдіяльності надання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, в результаті чого відбувається активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні” [46, с. 5]. Майже ідентичне визначення знаходимо у А. Мудрика [47, с. 9].

Слід зазначити, що нам імпонує точка зору, що подається колективом авторів у малій енциклопедії із соціальної педагогіки. На їх думку, соціалізація – „це процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда”.

Як зазначають дослідники „це двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – активне відтворення особистістю системи соціальних зв'язків за рахунок діяльності та входження в соціальне середовище” [48, с. 237].

Тож, підбиваючи підсумки теоретичного обґрунтування дефініції дослідження, можна з впевненістю констатувати, що термін „соціалізація” є широковживаним у різних галузях наукової літератури, при чому кожна з них характеризує явище з точки зору свого дослідницького наукового спрямування.

У перспективі планується дослідження особливостей соціалізації представників різного віку.

Список використаної літератури

- 1. Кащук А. В.** Организационно-педагогические условия социализации студенческой молодежи в современном воспитательном пространстве : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Кащук А. В. – Новосибирск, 2002. – 180 с.
- 2. Удовенко Ю. М.** Вплив несприятливих умов соціалізації на психічний розвиток дитини : дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Удовенко Юлія Миколаївна. – К., 2007. – 260 с.
- 3. Малахова О. В.** Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Малахова Оксана Валеріївна. – Луганськ, 2007. – 209 с.
- 4. Курінна С. М.** Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. – Слов'янськ, 2004. – 246 с.
- 5. Романова В. Г.** Особливості статевої соціалізації підлітків : дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Романова Валерія Геннадіївна. – К., 2002. – 208 с.
- 6. Абдюкова Н. В.** Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка : дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Абдюкова Надія Володимирівна. – Івано-Франківськ, 2000. – 264 с.
- 7. Лютак О. З.** Психологічні особливості соціалізації старшокласників у загальноосвітній школі : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лютак Оксана Зіновіївна. – Івано-Франківськ, 2001. – 236 с.
- 8. Завгородня Н. М.** Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Завгородня Ніна Миколаївна. – Х., 2006. – 221 с.
- 9. Коняєва Л. Д.** Психологічні особливості соціалізації підлітків у позашкільній діяльності : дис... канд. псих. наук : 19.00.05 / Коняєва Лілія Дмитрівна. – К., 2008. – 275 с.
- 10. Малков Д. Ю.** Соціалізація підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Малков Дмитро Юрійович. – К., 2005. – 228 с.
- 11. Чернета С. Ю.** Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Чернета Світлана Юріївна. – К., 2006. – 223 с.

- 12. Рютін В. В.** Педагогічні умови соціалізації військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Рютін Віталій Васильович. – Х., 2006. – 219 с. **13. Овчаренко Г. Е.** Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Овчаренко Ганна Едуардівна. – Луганськ, 2005. – 257 с. **14. Сєваст'янова О. А.** Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Сєваст'янова Олена Анатоліївна. – Луганськ, 2007. – 209 с. **15. Загородній Ю. І.** Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Загородній Юрій Іванович. – Луганськ, 2004. – 206 с. **16. Харченко Л. Г.** Соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Харченко Людмила Георгіївна. – Луганськ, 2006. – 204 с. **17. Плотніков П. В.** Соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового регіону : дис... доктора пед. наук : 13.00.05 / Плотніков Петро Васильович. – Луганськ, 2004. – 481 с. **18. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис... доктора пед. наук : 13.00.05 / Савченко Сергій Вікторович. – Луганськ, 2004. – 455 с. **19. Лавриченко Н. М.** Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лавриченко Наталія Миколаївна. – К., 2006. – 447 с. **20. Зверєва І. Д.** Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис... доктора пед. наук : 13.00.05 / Зверєва Ірина Дмитрівна. – К., 1999. – 451 с. **21. Харченко С. Я.** Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Харченко Сергей Яковлевич. – М., 1993. – 335 с. **22. Біла О. О.** Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії та практики : навч. посіб. / Біла О. О., Богданова І. М., Паскаль О. В. / [за ред. І. М. Богданової]. – Одеса : Пальміра, 2008. – 338 с. **23. Новейший философский словарь** / В. М. Скакун – Минск, 1999. – 877 с. **24. Философский словарь** / [под ред. И. Т. Фролова]. – М. : Издательство политической литературы, 1986. – 435 с. **25. Тейяр де Шарден П.** Феномен человека / Тейяр де Шарден П. – М. : Наука, 1965. – 240 с. **26. Сахарова Т. А.** От философии существования к структурализму / Сахарова Т. А. – М. : Наука, 1974. – 294 с. **27. Москаленко В. В.** Культурно-діяльнісна концепція соціалізації особистості / В. В. Москаленко, В. Т. Циба // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 137–139. **28. Василькова Ю. В.** Социальная педагогика : курс лекций : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Василькова Ю. В. , Василькова Т. А. – [2-е изд., стереотип]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 440 с.

29. Энциклопедический социологический словарь / [под ред. Г. В. Осипова]. – М., 1995. – 260 с. **30. Соціологія : підручник** / [за ред. В. П. Андрущенка, М. І. Горлача]. – Харків – Київ, 1998. – 624 с. **31. Якуба Е. А.** Социология : учеб. пособие / Якуба Е. А. – Харьков : Константа, 1996. – 192 с. **32. Смелзер Н.** Социология / Смелзер Н. – М. : Феникс, 1995. – 687 с. **33. Социология молодежи : учебник** / [под ред. В. Т. Лисовского]. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1996. – 460 с. **34. Щепанський Я.** Элементарные понятия социологии / Щепанский Я. – М. : Прогресс, 1969. – 230 с. **35. Психология : словарь** / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с. **36. Реан А. А.** Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с. **37. Каптерев П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / Каптерев П. Ф.; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 700 с. **38. Андреевкова Н. В.** Проблема социализации личности / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования. – М., 1970. – № 3. – С. 38 – 53. **39. Кузьмин Е. С.** Основы социальной психологии / Кузьмин Е. С. – Л. : ЛГУ, 1967. – 173 с. **40. Левада Ю. А.** Собрание сочинений / Левада Ю. А. – М. : Наука, 1970. – 576 с. **41. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : в 5 т. / Сухомлинський В. О. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 1976. – 497 с. **42. Дилигенский Г. Г.** Проблемы теории человеческих потребностей / Дилигенский Г. Г. – М., 1986. – 110 с. **43. Андреев В. И.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Андреев В. И. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 229 с. **44. Молодь і дозвілля** / [Безпалько О. В., Капська А. Й., Куєвда В. Т., Щербакова К. В.]. – К. : Академпрес, 1994. – 125 с. **45. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений** / [под ред. В. А. Никитина]. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 270 с. **46. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посіб. / Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с. **47. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / Мудрик А. В. [под ред. В. А. Сластёнина]. – М. : “Академия”, 1999. – 184 с. **48. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія** / [за заг. ред. І. Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

Доннік М. С. Погляд на дефініцію „соціалізація” з точки зору наук про людину

У статі розглянуто поняття „соціалізація” із філософської, культурологічної, психологічної, соціологічної та педагогічної позиції. Визначено, що термін є широкоживаним у різних галузях наукової літератури, при чому кожна з них характеризує явище з точки зору свого дослідницького наукового спрямування. Більшість сучасних науковців визначають поняття „соціалізація” як двобічний процес засвоєння та

активного відтворення індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище і систему соціальних зв'язків.

Ключевые слова: соціалізація, особистість, соціальне середовище.

Донник М. С. Взгляд на дефиницию „социализация” с точки зрения наук про человека

В статье рассмотрено понятие „социализация” с философской, культурологической, психологической, социологической и педагогической позиции. Определено, что термин широко используется в различных сферах научной литературы, причем каждая из них характеризует явление с точки зрения своего исследовательского научного направления. Большинство современных ученых определяют понятие «социализация» как двусторонний процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду и систему социальных связей.

Ключевые слова: социализация, личность, социальная среда.

Donnik M.S. The definition of „socialization” in terms of human sciences

The article considers the concept of „socialization” of the philosophical, cultural, psychological, sociological and educational positions. The term is used in various fields of scientific literature, with each of them describes the phenomenon in terms of its scientific research directions. Most modern scholars define the term „socialization” as a two-sided process of perception and reproduction of individual active social experience by joining the social environment and the system of social relations.

Key words: socialization, personality, social environment.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 364-57(477)

Н. В. Заварова

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

На сучасному етапі розвитку Україна стала на шлях європейської інтеграції, проголосивши пріоритетну цінність прав та свобод людини і взявши на себе обов'язок з їх дотримання.

У 1991 році наша держава ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини, підписала Всесвітню декларацію про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, а також План дій щодо її виконання, чим

започаткувала процес формування принципово нового, відмінного від радянського законодавства, правового простору щодо розв'язання молодіжних проблем загалом, і проблем неповнолітніх правопорушників зокрема.

В Україні сьогодні проживає більш ніж 9,5 млн. дітей, що становить 20 % населення України. Згідно з існуючими оцінками, щороку приблизно 22000 осіб у віці до 18 років вчиняють правопорушення. Більше ніж 8000 неповнолітніх засуджені за злочини, за які призначені покарання відповідно до Кримінального кодексу України. З них близько 6000 відбувають кримінальні покарання, не пов'язані з позбавленням волі, і більше ніж 1400 неповнолітніх утримуються у спеціальних виховних колоніях. Багато з них вже мали попередні судимості.

За даними МВС України кожного року приблизно 1200 дітей, які не досягли віку 14 років, вступають в конфлікт із законом.

Для детального розуміння сутності діяльності закладів соціальної реабілітації системи освіти України звернемо увагу на те, що ця проблема актуалізує в собі дослідження ряду напрямів: педагогічні основи ресоціалізації неповнолітніх (В. Синьов, Г. Радов, О. Беца), перевиховання неповнолітніх засуджених в умовах виховних колоній (С. Горенко, В. Кривуша, В. Кудрявцев, М. Фіцула І. Башкатов, П. Вівчар), теоретико-методологічні основи пенітенціарної педагогіки (С. Харченко, О. Караман, Н. Краснова), профілактика правопорушень неповнолітніх (Ю. Александров, І. Дегтярьов, В. Оржеховська, В. Тарарухин).

Ефективність ресоціалізації неповнолітніх правопорушників залежить від вивчення причин скоєння правопорушення, планування і здійснення адекватного психолого-педагогічного супроводу та обрання оптимальних форм і методів впливу на їхню особистість.

З метою примусового перевиховання підлітків віком від 11 до 18 років, які вийшли з-під контролю батьків чи осіб, що їх замінюють, не піддаються виховному впливу або скоїли злочин та не можуть бути виправлені шляхом застосування інших заходів виховного впливу в підпорядкуванні Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України з 1993 року функціонують спеціальні заклади соціальної реабілітації [6].

До зазначеної мережі закладів входять 6 шкіл соціальної реабілітації та 3 професійних училища соціальної реабілітації:

1. Балахівська школа соціальної реабілітації (Кіровоградська область);
2. Єнакіївська школа соціальної реабілітації (Донецька область);
3. Комишуватська школа соціальної реабілітації (Запорізька область);
4. Миколаївська школа соціальної реабілітації;
5. Фонтанська школа соціальної реабілітації (Одеська область);
6. Харківська школа соціальної реабілітації;

7. Охтирське професійне училище соціальної реабілітації для неповнолітніх дівчат (Сумська область);
8. Макіївське професійне училище соціальної реабілітації (Донецька область);
9. Якушинецьке професійне училище соціальної реабілітації (Вінницька область).

У своїй діяльності зазначені заклади керуються Конвенцією ООН Про права дитини, Конституцією України, Законами України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про професійно-технічну освіту”, „Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей” та іншими нормативно-правовими актами, цим Положенням та власним статутом.

Відповідно до Закону України „Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх” до шкіл соціальної реабілітації направляються неповнолітні на підставі рішення суду, які вчинили правопорушення, що мають ознаки суспільно небезпечного діяння, у віці від 11 до 14 років.

Кількість вихованців у школі не повинна перевищувати 180 осіб, в училищі – 200 осіб

В закладах соціальної реабілітації утримуються вихованці в межах установленого судом строку, але не більше трьох років: у загальноосвітніх школах соціальної реабілітації – до досягнення ними 14 років, у професійних училищах соціальної реабілітації – 18 років, а у виняткових випадках (якщо це необхідно для завершення навчального року або професійної підготовки) за рішенням суду відповідно 15 і 19 років.

Вихованці шкіл соціальної реабілітації, яким виповнилося 15 років, але які не стали на шлях виправлення, за рішенням суду за місцем знаходження зазначеної установи за правилами, передбаченими статтями 409, 411 Кримінально-процесуального кодексу України можуть бути переведені до професійного училища соціальної реабілітації [4, с. 22 – 47].

В таких випадках загальний строк перебування учня у спеціальних навчально-виховних установах теж не може перевищувати трьох років.

Дострокове звільнення зі спеціальної навчально-виховної установи учня, який довів своє виправлення, провадиться на підставі постанови судді районного (міського) суду за клопотанням ради школи чи професійного училища за місцем їх знаходження.

До клопотання має бути долучена особиста справа учня з даними, що характеризують його ставлення до навчання і праці, а також поведінку за весь час перебування у школі або професійному училищі соціальної реабілітації.

Вихованці, які прибули до школи, у разі потреби розміщуються у карантинному відділенні, де утримуються не більш як 10 діб під постійним наглядом вихователя, психолога, медичних працівників.

Протягом зазначеного строку вивчаються особистість дитини, її знання, уміння та навички, визначається необхідний комплекс педагогічних заходів щодо її реабілітації.

Питання доцільності проведення подальшої реабілітації та можливості дострокового відрахування дітей із школи розглядається через рік (повторно через шість місяців) і остаточно вирішується судом за місцезнаходженням школи на підставі рішення педагогічної ради школи чи за поданням її директора [5, с. 13 – 122].

Важливим є той факт, що не підлягають зарахуванню до училища діти, які раніше відбували покарання в місцях позбавлення волі, засуджені до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, із застосуванням відстрочки виконання вироку або умовно.

Заклади соціальної реабілітації визначаються особливостями педагогічного режиму, умовами виховання та утримання дітей у школі:

- спеціальним режимом дня та системою навчально-виховної роботи;
- постійним наглядом та педагогічним контролем за вихованцями;
- обмеженням можливості вільного виходу вихованців за межі території школи без супроводу спеціально уповноважених осіб у порядку, встановленому МОНмолодьспортом.

В Україні, як і у більшості пострадянських країн, система закладів, основні функцій діяльності яких пов'язана з перевихованням неповнолітніх, традиційно носить „закритий” характер. Тому, існують певні побоювання стосовно того, що насправді заклади соціальної реабілітації представляють собою каральні установи, подібні до в'язниці.

Зазначена мережа закладів соціальної реабілітації затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 13.10.1993 № 859 „Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання” (із змінами та доповненнями, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 08.08.12 року).

Підпорядкування цих закладів Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України є явищем позитивним, оскільки це дає можливість підходити до соціалізації дітей, які перебувають в конфлікті із законом з точки зору передусім педагогічного впливу [4, с. 12].

Більшість дітей, які прибувають до закладів соціальної реабілітації, є педагогічно занедбанними, мають певні психічні та фізичні розлади.

Великий відсоток вихованців у віці 10-14 років не володіють навичками читання, письма, елементарними математичними діями, зі значною затримкою розумової діяльності. Деякі з них не тільки не володіють загальноосвітніми навичками, в тому числі вмінням говорити, аналізувати, оскільки у них погано розвинена пам'ять, але не приучені до роботи на уроці за шкільним режимом.

Дана категорія дітей швидко перевтомлюється, у них спостерігається нервовість, яка часто призводить до істерії.

Прибувши до школи соціальної реабілітації, діти опиняються перед проблемою розбіжності між віком та класом, в якому повинні навчатися. Майже половина вихованців, які відповідають своїм класам, в яких співвідношення між віком та класом співпадає, також мають значні прогалини у знаннях, внаслідок недостатньої уваги вчителів загальноосвітніх шкіл, де вони навчалися раніше.

Таким чином, реабілітаційна робота з такими дітьми у закладах соціальної реабілітації виявляється не тільки надзвичайно складною, але й потребує комплексного підходу, який поєднує педагогічну, психологічну, соціальну і медичну реабілітацію.

На сьогоднішній день проблемним є питання щодо соціальної адаптації випускників закладів соціальної реабілітації. Після закінчення строку реабілітації, у вихованців не сформовані міжособистісні стосунки з однолітками, внаслідок відсутності навичок соціальної комунікації. Це призводить до тимчасових зв'язків з дітьми девіантної поведінки з метою скоєння спільного правопорушення, вживання психотропних речовин, пошуків спільної ночівлі, харчування. Вони не мають навичок сімейних відносин, бо мали не тільки депривацію батьківської уваги, але й дуже часто не бачили прикладів здорових сімейних стосунків, або батьки не навчили їх цим стосункам. Відсутність навичок спілкування з протилежним полом призводить до невміння будувати міжстатеві стосунки.

Значна частина дітей, які перебувають у закладах соціальної реабілітації, – це діти-сироти чи діти, позбавлені батьківського піклування. Визначення названого правового статусу дитини тягне за собою відповідне їй соціальне забезпечення (пенсію, аліменти тощо). Згідно з чинним законодавством функції опікуна чи піклувальника такої дитини, якщо вона перебуває у державному закладі, виконує його адміністрація в особі керівника. Тому необхідно опікуватися забезпеченням такої дитини житлом, майном чи спадщиною померлих батьків [1, с. 74 – 78].

До основних функцій закладів соціальної реабілітації можна віднести:

- забезпечення кожному вихованцю розвиток здібностей та успішну ресоціалізацію на основі його індивідуально-психологічних особливостей та навчальних можливостей;
- використання в педагогічній практиці етико-гуманістичних принципів взаємин вихователів й вихованців;
- спрямування виховного процесу на актуалізацію психоемоційної сфери підлітка;
- поєднання правової грамотності й правової свідомості із свідомістю моральною.

Кабінет Міністрів України 8 серпня 2012 року ухвалив постанову „Про організацію діяльності загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації”.

Постановою внесено зміни до діючих постанов від 13 жовтня 1993 р. № 859 „Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання” та від 22 листопада 2004 р. № 1591 „Про затвердження норм харчування у навчальних та оздоровчих закладах”, що сприятиме поліпшенню харчування учнів шкіл соціальної реабілітації та поліпшенню навчально-виховного процесу у вказаних закладах.

У зв'язку з цим мережа шкіл соціальної реабілітації оптимізується у відповідності до потреб суспільства (ліквідовано Горлівську, Городоцьку, Корсунську, Київську та Свердловську школи соціальної реабілітації), що дасть можливість поліпшити матеріально-технічну базу тих закладів, які продовжуватимуть функціонувати.

Виходячи з вищесказаного можна зробити висновок, що заклади соціальної реабілітації системи освіти України на сьогоднішній день є єдиною конструктивною альтернативою перевиховання делінквентних підлітків.

Список використаної літератури

- 1. Баранов В. В.** Соціальний педагог у закладі соціальної реабілітації: основні напрямки діяльності / В. В. Баранов // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 6. – С. 74 – 78.
- 2. Пенітенціарна педагогіка:** наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, О. Л. Караман, Н. П. Краснова; держ. закл. “Луган.нац.ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 329 с.
- 3. Ткачова Т.М.** Соціально-педагогічна рофілактика адитивної поведінки / Т. М. Ткачова // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2006. – № 1. – С. 44 – 50.
- 4. Права людини в закладах соціальної реабілітації системи освіти України** / С. Буров, А. Голубов, Ю. Луценко та ін. – К. : Видаець Надтонка О. Ф. – 2009. – 96 с.
- 5. Нормативно-правові аспекти ювенальної юстиції. Посібник для тренінгів** / За ред. Ю. А. Луценка та Є. Б. Павлової. – К. : Видаець Надтока О.Ф. – 2008. – 154 с.
- 6. Постанова Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2012 р. № 734 „Про організацію діяльності загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації”** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua>> – Загол. з екрану. – Мова укр. www.kmu.gov.ua

Заварова Н. В. Організація діяльності закладів соціальної реабілітації системи освіти України

Статтю присвячено розгляду сутності соціально-педагогічної діяльності закладів соціальної реабілітації системи освіти України. Описана навчально-методична та організаційна роботи шкіл та училищ соціальної реабілітації. Розкриті зміст, основні функції та актуальні проблемні питання навчально-виховної роботи закладів. Визначена

мережа нині діючих шкіл та училищ соціальної реабілітації. Проаналізована законодавча база щодо діяльності зазначених закладів.

Ключові слова: соціальна реабілітація, ресоціалізація, депривація, соціальна адаптація

Заварова Н. В. Организация деятельности учреждений социальной реабилитации системы образования Украины

Статья посвящена рассмотрению сущности социально-педагогической деятельности учреждений социальной реабилитации системы образования Украины. Описана учебно-методическая и организационная работа школ и училищ социальной реабилитации. Раскрыты содержание, основные функции и актуальные проблемы учебно-воспитательной работы учреждений. Определена сеть действующих школ и училищ социальной реабилитации. Проанализирована законодательная деятельности указанных учреждений.

Ключевые слова: социальная реабилитация, ресоциализация, депривация, социальная адаптация.

Zavarova N. V. Organization of social rehabilitation institutions of education in Ukraine

This article is devoted to consideration of the nature of social and educational activities of social rehabilitation of the education system in Ukraine. Described Educational and organizational work of schools and colleges of social rehabilitation. The content, functions and actual problems of educational institutions. A network of the existing schools and schools of social rehabilitation. Analyzed the legal framework for the activities of these institutions.

Key words: social rehabilitation, resocialization, deprivation, social adaptation

Стаття надійшла до редакції 02.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42

Ю. О. Лисенко

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОСОЦІАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІЖНОЇ СУБКУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ
СУЧАСНОЇ ЕСТРАДНОЇ МУЗИКИ**

Молодіжна субкультура як складова загальної культури суспільства є багатоаспектним явищем, котре впливає на динаміку соціальних

перетворень. Проте її розвиток здебільшого залишається стихійним, зумовлюючи необхідність педагогічного впливу на її просоціальне формування. Старші підлітки (14-15 років) визначають ціннісне спрямування та специфіку молодіжної субкультури на стадії її становлення. Це вимагає вирішення проблеми щодо підвищення рівня соціальності підлітків засобами, що враховуватимуть інтереси саме цієї вікової категорії. Зокрема, сучасна естрадна музика в умовах інформаційного суспільства є засобом соціалізації молодих людей, що актуалізує її використання в соціально-виховному процесі. Зважаючи на вищезазначене, існує необхідність створення відповідних умов для нівеляції негативних впливів і посилення позитивних через сучасну естрадну музику, що сприятиме просоціальному становленню молодіжної субкультури та її вдосконаленню в цілому.

Молодіжну субкультуру як невід'ємну складову загальної культури суспільства досліджували: Є. Борінштейн, І. Зязюн, С. Левікова, Ю. Савельєв, С. Щеглова, Т. Щепанська та ін. Соціально-педагогічний аспект молодіжної субкультури вивчали: В. Дряпіка, Н. Заверико, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, С. Пальчевський, С. Харченко та ін. Однак малодослідженою залишається проблема створення сприятливих умов для просоціального формування молодіжної субкультури засобами сучасної естрадної музики. Отже, **мета** статті – визначити й обґрунтувати соціально-педагогічні умови впливу сучасної естрадної музики на становлення молодіжної субкультури.

Нині в українському суспільстві явище молодіжної субкультури стає дедалі актуальнішим предметом дослідження. Зумовлено це, по-перше, процесами демократизації, що сприяють розширенню прав, свобод та можливостей молоді; по-друге, суперечностями між загальною культурою українського суспільства та молодіжною субкультурою, адже набутий досвід, ціннісні орієнтації, принципи, норми поведінки молодь намагається розповсюдити та запровадити до базової культури; по-третє, диференціацією молодіжних об'єднань за інтересами, що спричиняє утворення формальних і неформальних груп різного соціального спрямування. Від ієрархії системи цінностей, життєвої позиції, соціальної активності й рівня розвитку соціальності кожної юної особистості залежить специфіка молодіжної субкультури.

Соціальність молодих людей характеризується формуванням і розвитком соціальних цінностей, соціальних якостей та просоціальної поведінки, що безпосередньо відображається на соціальній динаміці молодіжної субкультури. Підліток як її представник може виступати об'єктом впливу – коли він приймає готові цінності, норми (незалежно від їх соціального спрямування), наслідує їх, відмовляючись від своїх переконань. Якщо ж підліток бере активну участь у побудові молодіжної субкультури: сприяє позитивним трансформаціям, наділяє специфічними ознаками, визначаючи її соціальний напрям тощо, за таких обставин підліток – її суб'єкт. Це, у свою чергу, відбивається, з одного боку, на

формуванні внутрішнього світу самого підлітка, а, з іншого, – не лише на становленні молодіжної субкультури, а й модернізації культури суспільства в цілому. Отже, спрямування молодіжної субкультури залежить переважно від рівня розвитку соціальності кожної особистості.

Відомо, значний вплив на підростаюче покоління здійснюють агенти соціалізації. Першим і найголовнішим на етапі дорослішання є сім'я. Оскільки ядро молодіжної субкультури – цінності молодих людей, а в сім'ї закладається ціннісний фундамент особистості, то, засновуючись на ньому, індивідуум збагачує власний світогляд, проявляються його життєва позиція, ставлення до різних соціумів, формується соціальність.

Школа як агент соціалізації, у свою чергу, здійснює навчально-виховний процес, у ході якого в учнів підвищуються не лише інтелектуальний рівень, а й соціальний: набувається соціальний досвід, розвиваються вміння будувати стосунки з представниками різних субкультур, соціальна відповідальність, що відбивається на формуванні способу життя молоді і, відповідно, молодіжній субкультурі.

Паралельно зі школою значний вплив здійснюють однолітки. Апелюючи до особливостей підліткового віку, варто підкреслити, що для молодих людей пріоритетними є статус, популярність серед однолітків. Через спілкування у формальних і неформальних об'єднаннях розвиваються комунікативні навички, толерантність у стосунках, а ідеалізовані образи виконують стимулюючу функцію для прояву активності.

У інформаційному суспільстві вагоме значення мають джерела отримання інформації, тому засоби масових комунікацій здійснюють потужний вплив на соціалізацію підростаючого покоління. Сприймання різної за змістом інформації, її критичний аналіз, наявність власної думки та вміння її відстоювати відображає рівень соціального розвитку суб'єктів молодіжної субкультури, що безпосередньо позначається на соціальному спрямуванні молодіжної субкультури.

У ході проведеного нами дослідження стало відомо, що 100% старших підлітків (510 осіб) слухають сучасну естрадну музику, використовуючи різні технічні засоби, зокрема мобільні телефони, плеєри, DVD, телевізор, комп'ютер тощо.

Сучасні розвідки науковців щодо особливостей молодіжної субкультури не обминають її музичну складову, а в багатьох дослідженнях вона є визначальною. Так, у словнику з культурології однією з причин виникнення молодіжної субкультури називають появу нових способів запису та поширення музичної культури [3, с. 585]. С. Щеглова, досліджуючи кімнату як артефакт молодіжної субкультури, відмітила невід'ємну річ як дівчат, так і хлопців – наявність музичних компакт-дисків, аудіокасет, відео-звукової техніки тощо [6, с. 120]. Н. Заверико, О. Сухомлинська, вважають музику важливим елементом молодіжної субкультури [1; 5, с. 4]. Отже, на цій підставі можна зробити

припущення, що саме музика є об'єднуючим елементом різноманітних груп старших підлітків, впливаючи тим самим на молодіжну субкультуру. Звичайно, нині має місце різниця за якістю музики, тому варто навчити підлітків вирізняти музику соціального спрямування та застосовувати її соціально-виховний потенціал у становленні молодіжної субкультури.

Просоціальне становлення останньої зумовлює поєднання позитивного впливу сучасної естрадної музики із різними інституціями, що вимагає визначення відповідних соціально-педагогічних умов. Оскільки соціальність – результат соціального виховання, що передбачає створення сприятливих умов для гармонізації розвитку особистості в соціумі, то необхідна інтеграція соціальних впливів через посилення позитивних і нівелювання негативних.

Першою й базуютьовальною соціально-педагогічною умовою було визначено *підготовку шкільних соціальних педагогів до професійної діяльності з підлітками засобами сучасного музичного мистецтва* адже від якості цієї підготовки залежатиме ефективність здійснення соціально-виховного процесу засобами музики.

Обґрунтовуючи цю умову, насамперед, варто звернути увагу на те, що значення мають не лише теоретична обізнаність соціального педагога щодо сучасної естрадної музики, яка допоможе об'єднати соціально-виховні впливи для розвитку соціальності представників молодіжної субкультури, а й уміння підбирати відповідний музичний матеріал для реалізації професійних функцій: діагностичної, профілактичної, корекційної, реабілітаційної.

Професійна діяльність соціального педагога охоплює різні сфери соціуму, а музична обізнаність сприятиме встановленню довірливих стосунків, зокрема із суб'єктами молодіжної субкультури, адже саме для них музичні інтереси є одним із головних захоплень у цьому віці – по-перше, а по-друге, неформальне спілкування дає змогу ненав'язливо здійснювати виховний процес стосовно старших підлітків.

Соціальний педагог як організатор і координатор діяльності, спрямованої на просоціальне становлення молодіжної субкультури, є ініціатором взаємодії з основними соціальними інституціями, які впливають на її представників. Уміле практичне використання музики в роботі з представниками різних соціальних інституцій, з метою нівелювання стихійних впливів на формування молодіжної субкультури, є пріоритетним завданням соціального педагога для підвищення якості професійної діяльності засобами музики. Своєю компетентністю, творчістю, вмінням організувати соціально-виховну діяльність, зацікавленістю в розширенні засобів роботи й отриманні високих результатів професійної діяльності соціальний педагог одночасно формує імідж та авторитет професії на різних соціальних щаблях. Якщо соціальний педагог підготовлений до професійної діяльності засобами музики, то він має потенціал створити відповідні умови для реалізації

конкретних заходів, спрямованих на становлення й розвиток молодіжної субкультури. Зважаючи на те, що сучасна естрадна музика є значимою для представників цієї вікової субкультури, музична обізнаність соціального педагога є позитивним доповненням до його професійної діяльності, спрямованої на гармонізацію молодіжної субкультури в цілому.

Слід зазначити, що поглиблення знань у музичній сфері допоможе соціальному педагогові знайти підхід до особистості й установити довірливі стосунки незалежно від її віку. Коли соціальний педагог достатньо компетентний щодо стилів сучасної естрадної музики, їхніх впливів на особистість і ролі музики в житті людини в цілому, можна говорити про перспективи ефективної соціально-педагогічної діяльності засобами сучасної естрадної музики зі старшим поколінням, оскільки воно, головним чином, впливає на розвиток соціальності молодшого. А значить, необхідно, щоб вплив дорослих мав просоціальний характер і стосунки будувалися на взаєморозумінні. Оскільки тема музики для підлітків є однією з найцікавіших, то *оптимізація міжпоколінних естрадно-музичних зв'язків для гармонізації взаємин дорослих (батьків, учителів) і старших підлітків як представників молодіжної субкультури* визначимо як другу соціально-педагогічну умову.

Ця умова спрямована на поліпшення міжпоколінного музичного взаєморозуміння з метою нейтралізації конфліктних ситуацій, викликаних негативним ставленням до музики суб'єктів взаємодії.

Взаємовідносини з дорослими суттєво впливають на формування особистості підлітка та молодіжної субкультури в цілому. Без розуміння, підтримки та спрямування дорослих підліткові складно пережити непростий період свого дорослішання, до якого додаються, окрім загострення фізіологічних процесів, ще й психологічний дискомфорт у середовищі найближчих людей.

Конфлікт „батьків” і „дітей” існував завжди, проте в умовах інформаційного суспільства став загострюватися. Передусім, музичні вподобання підлітків нерідко викликають несхвалення та неповагу дорослих, що згодом переростає в асоціальний та навіть антисоціальний протест молодших. Старше покоління, демонструючи неприйняття молодіжної музики, критикуючи та зневажаючи її, підсилює протиставлення дорослої та молодіжної субкультур. Старші підлітки, у свою чергу, так само ставляться до музичних уподобань батьків. Коли кожен намагається переконати один одного, схиливши до власної точки зору, нав'язуючи музичні смаки, назріває конфлікт. Обидві сторони мають спільну мету – прийняття опонентом музичних цінностей іншого. Тому постає питання щодо розвитку рівня толерантності в сім'ї. Наскільки дорослі здатні поважно ставитися до музичних смаків молоді, сприймати їх природними, виховуючи власним прикладом, настільки позитивно це позначиться на їхніх взаємовідносинах та спрямуванні молодіжної субкультури в цілому. Отже, налагодження міжпоколінних

зв'язків буде ефективним завдяки формуванню взаємоповаги до музичних цінностей один одного, а також визнанню й прийняттю музичних уподобань. Це підтверджує необхідність соціально-педагогічної діяльності засобами сучасної естрадної музики з дорослими (батьками, вчителями), сутність якої полягатиме не лише в налагодженні стосунків із дітьми, а й у соціальному розвитку самих дорослих, що гармонізуватиме міжпоколінні стосунки.

На жаль, включення сучасної естрадної музики в підготовку майбутніх учителів нерідко ігнорується. На наш погляд, підготовка майбутніх учителів, основана лише на класичній музиці, дещо консервативна, оскільки в цьому віці студенти музичних факультетів мають власні музичні переваги та сформований музичний смак, а інформаційний розвиток суспільства потребує використання аспектів сучасного музичного мистецтва, яке цікаве новій генерації та відповідатиме сучасним реаліям. Додаткове використання сучасної естрадної музики поза навчанням (у походах, на вилазках, змаганнях тощо) позитивним чином впливатиме на розвиток міжпоколінної музичної комунікації, зміцнюватиме довіру між підлітками й учителями. Вміле подання музичної інформації вчителями сприятиме ненав'язливому формуванню музичної культури молоді, збагачуватиме як музичний досвід старших підлітків, так і соціальний. Тобто набуття соціального досвіду відбувається через збагачення музичного. Отже, сучасна естрадна музика, як специфічний засіб комунікації, має потенціал формування гуманних, гармонійних взаємовідносин соціальних суб'єктів на рівні мікросередовища, що відповідним чином відбиватиметься на молодіжній субкультурі в цілому.

Варто зважати на те, що внутрішньосубкультурні взаємини також мають неабияке значення для розвитку соціальності старших підлітків як суб'єктів молодіжної субкультури. Тому намагання соціального педагога впливати на розвиток її просоціального напрямку не обмежується лише умовою оптимізації міжпоколінних естрадно-музичних зв'язків через сучасну естрадну музику. Остання сприяє не тільки об'єднанню представників нової генерації, сигналізуючи про нові естетичні цінності, відмінний від дорослих стиль життя, але й допомагає молоді внутрішньо структуруватися в молодіжній субкультурі відповідно до різноманітних музичних течій. Однак сучасна естрадна музика часто є приводом для неприйняття підлітками один одного, що призводить до конфліктів. Коли невміння уникати непорозумінь, іти на компроміс, толерантно ставитися до смаків „Іншого” мають місце на внутрішньосубкультурному рівні, це призводить до розділення колективу на групи, в яких музика є засобом її ідентифікації. Прищеплення поважного ставлення до однолітків (незалежно від статі, національності, музичних уподобань), гармонізація стосунків на внутрішньому рівні молодіжної субкультури відбиватимуться і на ставленні до представників різних вікових, етнічних

субкультур, тобто нівелюватимуть їхню неприязнь та навчатимуть знаходити спільну мову з тим, хто навіть не викликає симпатії.

Досвід, набутий старшими підлітками в процесі спілкування й налагодження взаємодії зі старшим поколінням засобами музики, є „трампліном” для формування стосунків між однолітками всередині молодіжної субкультури. А набуті навички знаходження спільної мови з дорослими стають підґрунтям для гармонізації міжособистісних стосунків представників молодіжної субкультури. Зазвичай, такі стосунки формуються в процесі спільної діяльності, тому, щоб ця діяльність відбувалася на благо соціуму, необхідна допомога дорослих для просоціального її спрямування. Отже, з метою розвитку соціальної активності старших підлітків важливими є підтримка зусиль молоді в бажанні бути корисними суспільству, сприяти реалізації її досвіду, набутого в соціумі через сучасну естрадну музику. Тому наступна – третя соціально-педагогічна умова – *реалізація соціального та музичного досвіду старших підлітків як представників молодіжної субкультури в суспільно корисній діяльності*. Слід зазначити, що соціальний і музичний досвід розуміємо як здобуті знання, набуті вміння, навички в процесі пізнання соціального життя через музику, адже від рівня соціального і музичного розвитку індивіда залежить багатогранність його власного соціального і музичного досвіду.

Досягнувши того рівня, коли молоді люди здатні поважати індивідуальність „Іншого”, набули навички соціальної взаємодії, необхідно долучати представників молодіжної субкультури до активної суспільно корисної діяльності. У контексті нашого дослідження суспільно корисна діяльність – вид діяльності, спрямований на поліпшення умов у соціумі засобами сучасної естрадної музики. Так, розвиваючи самостійність, ініціативність суб’єктів молодіжної субкультури щодо вирішення суспільних проблем, слід зважати на інтереси, потреби, життєвий досвід, інтелектуальний рівень старших підлітків тощо. Коли підлітків захоплює власна діяльність, вони повні життєво-творчої енергії і віддаються справі, реалізуючи свій потенціал, відповідно, підвищується рівень їх соціальної активності. Тому слід орієнтуватися на створення такого соціально-виховного середовища, де індивідуальність молодої людини заохочуватиметься і прагнучиме досягти унікальності, що відобразатиметься на спрямуванні молодіжної субкультури.

Як уже зазначено, школа є тим середовищем, в якому зосереджена більшість підлітків, а значить, уміння соціального педагога створити неформальну, невимушену обстановку в шкільному середовищі для самореалізації молоді за допомогою сучасної естрадної музики мінімізує негативні прояви поведінки в молодіжній субкультурі. Привернення уваги старших підлітків до суспільних проблем, зокрема, пов’язаних з музичним впливом, та переконання молодої людини в значенні кожної особистості для суспільства допомагатимуть підліткам почувати себе

впевнено в здатності здійснення суспільно корисної діяльності, розкриваючи власний потенціал. Отже, використання сучасної естрадної музики соціальним педагогом в організації соціально-виховної роботи зі старшими підлітками налагоджуватиме взаємовідносини не лише між поколіннями, але й між представниками молодіжної субкультури, що сприятиме реалізації їхнього соціального та музичного досвіду в спільній суспільно корисній діяльності. Таким чином, третя умова передбачає вміння представників молодіжної субкультури співпрацювати на засадах толерантності незалежно від їхніх музичних переваг для здійснення суспільно корисної діяльності на благо соціуму, що гармонізуватиме міжособистісні стосунки всередині молодіжної субкультури. Це виявлятиметься у визнанні музичних відмінностей (уподобань), що існують між представниками молодіжної субкультури; повазі до музично-культурних відмінностей представників етнічних субкультур; умінні співпрацювати з представниками різних музичних течій молодіжної субкультури; спроможності до взаємного обміну музично-культурним досвідом із представниками етнічних субкультур.

Здатність представників молодіжної субкультури поважно ставитися до батьків, учителів, однолітків, знаходити з ними спільну мову, реалізовувати соціальний і музичний досвід у спільній суспільно корисній діяльності дає підстави старшим підліткам виходити за межі молодіжної субкультури, здійснюючи активну діяльність. На підставі обґрунтування попередніх соціально-педагогічних умов можна говорити про те, що, досягнувши певного рівня соціальності, старші підлітки готові до самостійної взаємодії з різними соціальними інституціями. Уміння налагоджувати стосунки в мікросоціумі (з батьками, вчителями, однолітками) уможлиблюють вихід на новий рівень – макрорівень. Зважаючи на те, що телебачення відіграє не останню роль у формуванні музично-суспільного життя, представникам молодіжної субкультури необхідно навчитися впливати на нього у своєму місті, використовуючи раніше набутий досвід. Соціально-виховна робота, у свою чергу, має бути зорієнтована на організацію інтерактивного спілкування представників телебачення та старших підлітків, адже лише за умови інтерактивності можна очікувати ефективний результат щодо вирішення означеної проблеми. Тому четверта соціально-педагогічна умова – *налагодження інтерактивного спілкування старших підлітків із представниками телебачення для нейтралізації негативних та посилення позитивних впливів сучасної естрадної музики (насамперед музичних відеокліпів)*. Ця умова сприятиме розвитку вмінь молоді впливати на різні соціальні інституції, на якість трансльованої музичної інформації на телебаченні, застосовуючи власний соціальний і музичний досвід.

Звертаючись до поняття „інтерактивне спілкування”, у педагогічному словнику визначається як „вироблення тактики та стратегії взаємодії. Організація спільної діяльності людей” [2, с. 105].

Існують два основні види інтеракції – кооперація і конкуренція. Для нашого дослідження перший вид є основоположним, оскільки кооперація (співпраця) – форма міжособистісної взаємодії, яка передбачає досягнення спільної мети об'єднаними зусиллями учасників, поділяючи функції, ролі та обов'язки [Там само]. Отже, інтерактивне спілкування ґрунтується, насамперед, на принципі співробітництва. Плідна співпраця старших підлітків із представниками телебачення (тележурналістами, телеведучими, режисерами) буде ефективною за умови взаєморозуміння, взаємодопомоги і спільного бачення перетворень.

Звичайно, телебачення, як важливий фактор соціалізації, неможливо переорієнтувати за невеликий проміжок часу і знівелювати всі негативні впливи на підростаюче покоління. Особливо це проблематично у зв'язку з кабельним телебаченням, яке транслює безліч телеканалів різних країн. Так, ми вбачаємо вихід у тому, щоб впливати спочатку на місцеві телеканали, які б визнали за можливе проводити музично-агітаційну діяльність, спонукаючи не тільки представників інших ЗМІ до вдосконалення та співпраці, але й залучаючи, таким чином, територіальну громаду.

Молодь з просоціальними орієнтаціями, розвинутою соціальною активністю, толерантністю може стати суб'єктом гідних трансформацій і модернізацій у суспільстві. Однак для плідної взаємодії необхідна підготовка не лише представників молодіжної субкультури, яка передбачена в попередніх умовах, але й працівників телебачення. Безсумнівно, щодо останніх, то, по-перше, професіоналізм соціального педагога в цьому питанні є пріоритетним і значущим, адже від нього, як посередника між носіями молодіжної субкультури і представниками телебачення, залежатиме успішність налагодження співпраці. По-друге, авторитет, імідж соціального педагога відіграють не останню роль, оскільки соціальний педагог власною компетентністю сприятиме переконанню та зацікавленості працівників телебачення в спільній діяльності з представниками молодіжної субкультури. Соціальний педагог є керівником по підготовці і старших підлітків, і представників телебачення до результативного інтерактивного спілкування для підвищення рівня музично-суспільного життя міста.

Здатність змінювати асоціальні прояви в соціумі на просоціальні безпосередньо самими молодими людьми досягається систематичною роботою соціального педагога в цьому напрямі. Адже від діяльності старших підлітків з нейтралізації негативних музичних впливів телебачення залежатиме якість інформації, зокрема музичної, у відповідних інформаційних джерелах. Відтак, дієвим методом соціального виховання є „спрямування активності самого вихованця на вдосконалення соціальних обставин життя, які його формують” [4, с. 143].

В умовах інформаційної культури телебачення набувають інтерактивного характеру, а тому можуть бути специфічною сферою

самореалізації особистості, зокрема старших підлітків. Особистість, яка має багатий для свого віку соціальний і музичний досвід, яка застосовує його в суспільно корисній діяльності, є соціально зростаючою. Тому постійне розширення меж своєї самореалізації сприятиме просоціальному формуванню молодіжної субкультури. Здатність впливати на музично-суспільне життя характеризується високим рівнем розвитку соціальної активності особистості підлітка. Це є своєрідним загартуванням підростаючого покоління для успішної інтеграції в суспільство. Здобувши певні знання, набувши досвіду, реалізуючи їх у суспільно корисній діяльності, старші підлітки готові до відповідальніших кроків, які можуть позначатися на суспільстві в цілому. Під впливом музичної продукції, трансльованої на телебаченні, формуються відповідні ціннісні орієнтації та соціальний напрям молодіжної субкультури. Тому для ефективного інтерактивного спілкування, передусім, варто створити, посилити та постійно підвищувати мотивацію до такого спілкування як старших підлітків, так і працівників телебачення. Налагодження співпраці з телебаченням має суттєве значення для просоціального розвитку молодіжної субкультури, адже від соціального розвитку працівників телебачення, їхнього загального рівня особистісної культури залежить музична інформація, яку вони презентують на телебаченні.

Таким чином, оскільки соціально-педагогічні умови перебувають у тісній взаємодії і без реалізації однієї з них не може відбутися повноцінна реалізація іншої, це дає перспективу для розробки відповідних програм, технологій впливу на просоціальне становлення молодіжної субкультури з урахуванням саме цих умов.

Список використаної літератури

- 1. Заверико Н.** Становление понятия „социализация” в советской педагогике. [Электронный ресурс] / Н. Заверико. – Режим доступа : <http://www.ostrov.net.ua/forum/archive/index.php/t-88.html>. – Загл. с экрана.
- 2. Коджаспирова Г.** Словарь по педагогике / Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров. – М. : ИКЦ МарТ ; Ростов н/Д : Издат. Центр МарТ, 2005. – 448 с.
- 3. Культура и культурология : словарь** / [сост. и ред. А. Кравченко]. – М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 928 с.
- 4. Малько А.** Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : монографія / А. О. Малько. – Х. : ХДАК, 2004. – 285 с.
- 5. Сухомлинська О.** Деякі питання етимології педагогічного знання / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 2 – 7.
- 6. Щеглова С.** „Своя ” комната как артефакт молодежной субкультуры / С. Н. Щеглова // Социс. – 2003. – № 3. – С. 119 – 122.

Лисенко Ю. О. Соціально-педагогічні умови просоціального становлення молодіжної субкультури засобами сучасної естрадної музики

У статті визначено й обґрунтовано соціально-педагогічні умови просоціального становлення молодіжної субкультури. Розкрито значення сучасної естрадної музики для формування молодіжної субкультури. Охарактеризовано роль старшого підлітка в становленні й соціальному спрямуванні молодіжної субкультури. Доведено, що розвиток соціальності кожної юної особистості впливає на динаміку як усередині молодіжної субкультури, так і на динаміку культури суспільства в цілому.

Ключові слова: соціально-педагогічні умови, субкультура, молодь, соціальність, музика.

Лысенко Ю. О. Социально-педагогические условия просоциального становления молодежной субкультуры средствами современной эстрадной музыки

В статье определены и обоснованы социально-педагогические условия просоциального становления молодежной субкультуры. Раскрыто значение современной эстрадной музыки для формирования молодежной субкультуры. Охарактеризована роль старшего подростка в становлении и социальном направлении молодежной субкультуры. Доказано, что развитие социальности каждой юной личности влияет на динамику как в середине молодежной субкультуры, так и на динамику культуры общества в целом.

Ключевые слова: социально-педагогические условия, субкультура, молодежь, социальность, музыка.

Lysenko Yu. O. Socially-pedagogical terms of the prosocial becoming of youth subculture by facilities of modern vaudeville music

In the article certain and grounded socially-pedagogical terms of the prosocial becoming of youth subculture. The value of modern vaudeville music is exposed for forming of youth subculture. The role of senior teenager is described in becoming and social direction of youth subculture. It is well-proven that development of sociality of every young personality influences on a dynamics both in the middle of youth subculture and on the dynamics of culture of society on the whole.

Key words: socially-pedagogical terms, subculture, young people, sociality, music.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 364-056.2-786.2-787.2

С. В. Суханова

ТЕРИТОРІАЛЬНА ГРОМАДА – СЕРЕДОВИЩЕ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У сучасному суспільстві відбувається значне зростання уваги до найменш захищених у соціальному плані громадян, серед яких люди з обмеженими можливостями. Але молоді інваліди, які вже не є учнями середніх загальноосвітніх закладів, не стали студентами, не знайшли роботу, поступово маргіналізуються, оскільки випадають із системи соціальних закладів, що вирішують соціальні проблеми людей з обмеженими можливостями. Тому актуальною є проблема соціальної реабілітації молоді віком 20-35 років, які через функціональні обмеження позбавлені можливості брати участь у суспільному житті і поступово перетворюються на соціальних споживачів. Саме терапія соціального середовища, через залучення молоді з обмеженими можливостями до активної життєдіяльності в громаді сприятиме її соціальному самоствердженню, самореалізації та формуванню в них позитивного ставлення до життя.

Досліджували соціалізацію молоді О. Безпалько, І. Зверева, С. Савченко, С. Харченко, організацію соціальної реабілітації інвалідів – Л. Бадя, Н. Дементьева, А. Капська, М. Насибулліна, В. Тесленко, Є. Холостова, Л. Храпиліна, роботу в територіальній громаді – Т. Алексеєнко, А. Аніщенко, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, А. Рижанова Т. Семигіна, В. Сидорова та інші вчені. Однак, більшість досліджень стосується саме дітей з особливими потребами та інтеграції студентів з обмеженими можливостями до вищих навчальних закладів, проте залишається недостатньо дослідженою проблема соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями віком 20-35 років яка проживає самостійно, або якою опікуються батьківські родини.

Метою даної статті є аналіз умов соціалізації молоді з обмеженими можливостями в територіальній громаді та оптимізація цих умов соціально-педагогічними засобами.

Донедавна проблема інвалідності стосувалася лише самої людини-інваліда та її сім'ї, але наприкінці минулого століття ООН проголосила 1983-1992 роки Міжнародним десятиліттям інвалідів і це змінило офіційні позиції світової громадськості стосовно осіб із обмеженими можливостями. Уперше були визначені їхні права нарівні з правами інших членів суспільства.

Тому особливого значення набуває соціалізація людей з обмеженими можливостями і це, стосується молоді віком 20-35 років, які через функціональні обмеження позбавлені можливості брати участь у суспільному житті. Сприймати їх, як рівних, суспільство ще не готове і

виникає суперечність між необхідністю подолання соціальної ізоляції молоді з обмеженими можливостями та майже відсутністю системи ефективної соціальної реабілітації цієї категорії осіб.

Проблема молоді з обмеженими можливостями – це ізолюваність від суспільства, відсутність умов активізації власної суб'єктності у вдосконалені соціального середовища, відповідно до своїх потреб. Але, молодість, як визначають вчені, – це найважливіший період духовного і соціокультурного розвитку особистості. Головним новоутворенням цього віку є відкриття власного „Я”, практичне включення у різні сфери життєдіяльності, поява життєвого плану, бажання бути творцем або зачинателем нової соціальної і культурної реальності й установка на свідому побудову власного життя [6, с. 12]. Проте загальна відчуженість людей у місті, призводить до обмеження кола спілкування, важливого для молоді, до замкнутості на своїх проблемах, відсторонення від життя інших. Виходячи із цього, особливої уваги, соціально-педагогічної підтримки потребує молодь з набутою інвалідністю, що знаходиться в родині і, тим більше, тих, що проживають самі. Для цієї категорії молоді інвалідність – це крах життєвих планів, розлад у родині, позбавлення улюбленої роботи, розрив звичних соціальних зв'язків, погіршення матеріального становища – от далеко неповний перелік проблем, що можуть дезадаптувати молодого інваліда, викликати в нього депресивну реакцію і виявитися обставинами, що ускладнюють, і без того складний, процес їх соціалізації. Важливу роль у процесі соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостям відіграють як бажання і активність самої людини, так і наявність сприятливих соціальних обставин. Саме обмеженість в можливостях не дозволяє особистості самостійно брати участь в житті суспільства. Організація навколишнього середовища, транспорту теж є важко переборним бар'єром для людей з обмеженими можливостями для їх вільного пересування, особливо якщо вони потребують спеціальних засобів пересування (милиці, крісло-коляска, ходулі, протези). Людина, втративши віру у самого себе, і яка при цьому не відчуває сторонньої уваги, підтримки, замикається на своїх проблемах, маргіналізується. Отже, від ставлення територіальної громади, від умов соціалізації молоді з обмеженими можливостями в громаді, залежить ефективність соціального розвитку даної молоді і громади в цілому. Саме розширення кола знайомств і сфери особистісних контактів молоді з обмеженими можливостями завдяки взаємодії в суспільно значимій діяльності територіальної громади сприятиме її соціальній активності, соціальній самореалізації, формуванню позитивного ставлення до життя.

Погоджуємось з А. Малько, яка звертає нашу увагу на висловлення швейцарського педагога Й. Песталоцці: „Я також невдовзі побачив: людина робить обставини. Вона має в собі силу спрямовувати їх відповідно до своєї волі. Діючи таким чином, вона сама бере участь у формуванні самої себе й у впливі обставин, котрі діють на неї” [10].

Тобто важливою є активна участь самої молоді з обмеженими можливостями у вдосконаленні соціальних обставин свого життя. Завдання соціально-педагогічної діяльності розробити засоби активізації цієї молоді на вирішення власних проблем.

Позитивним є те, що відповідно до Закону України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.) соціальна реабілітація визначена як „система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування, задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації” [5]. У законі підкреслюється право людей з обмеженими можливостями бути суб’єктами формування власної соціального середовища.

У довідкових джерелах з соціальної педагогіки соціалізація визначається як процес і результат розвитку та самозміни людини під час набуття нею соціального досвіду. В. Бочарова, Ю. Василькова, І. Зверева, А. Мудрик, С. Савченко та інші розглядають соціалізацію „як процес, який відображує хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі як формування конкретного соціального типу” [11].

На думку провідних дослідників, зокрема О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської та інших загальними характеристиками процесу соціальної реабілітації людини з обмеженими можливостями є комплексність, системність та цілеспрямованість. Головною метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу та створення і забезпечення умов для повноцінного входження інвалідів в соціальне життя [2; 8; 11]. В. Кантор, уточнює напрями соціальної реабілітації інвалідів, перш за все, через підвищення ступеня „соціальної цінності інвалідів, кінцевою метою якого є інтеграція в суспільстві” [7, с. 32]. Здійснення процесу соціальної реабілітації має відбуватися на основі „реабілітаційного виховання”, яке передбачає включення інвалідів у різні сфери суспільної діяльності і спрямоване на відновлення та зміцнення здоров’я, підвищення особистісного і соціального статусу [7]. На нашу думку, важливо, що зміна суспільного ставлення до проблем людей з обмеженими можливостями сприяють визнанню їх здатності до повноцінного соціального життя.

Шлях вирішення проблеми соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями – не у підтягуванні до рівня здорової людини, а у створенні специфічних умов суспільного життя, де розумові чи фізичні обмеження не створюватимуть залежності інваліда від здорових людей або, ця залежність буде мінімізованою. Оскільки найближчим соціальним середовищем для молоді з обмеженими можливостями є територіальна громада, соціально-реабілітаційний потенціал якої використовується недостатньо, то вважаємо, що створення

активного, діючого середовища спонукатиме молодь з обмеженими можливостями до соціальної ініціативи, відходу від активного споживання, утриманських настроїв і бажання гіперопіки.

Застосування у вітчизняній історії терміну „грумада” має досить давні коріння. На заході України функціонували, як своєрідні громади, православні братства, на сході – найбільш часто згадується сільська громада з звичаєвим правом та самобутніми традиціями щодо соціальної підтримки бідних і знедолених. У законодавчих актах УРСР термін „грумада” вперше з’явився в 1919 році. За радянських часів відбулося руйнування громад, а потім, лише в 90-х роках минулого століття, почав зростати інтерес до громади як суб’єкта суспільних відносин [3, с. 9].

В 1997 році був прийнятий Закон України „Про місцеве самоврядування” (1997 р.), де наводиться визначення терміна територіальна громада – „це жителі, об’єднані постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об’єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр” [4].

У соціальній педагогіці „грумаду” розглядають як різновид соціального середовища. О. Безпалько визначає, що „грумада – це групова соціальна спільнота, члени якої мають спільні географічні та соціокультурні ознаки (місце проживання, інтереси, віросповідання, цінності, національність тощо) та взаємодіють між собою з метою задоволення певних потреб чи розв’язання проблем” [2, с.153]. Виокремлюють такі різновиди громад: *резидентні* (географічні), *ідентифікаційні* (професійні, молодіжні, жіночі, релігійні тощо) громади та *грумади за інтересами*. У резидентній громаді люди взаємодіють одне з одним почасти випадково. Основна спільна ознака цих громад та, що вони утворені за місцем проживання. Територіальна громада є різновидом резидентних громад [2].

Погоджуємось з А. Аніщенко, яка зазначає, що територіальна громада є тим середовищем, де реалізуються всі потреби особистості у соціумі, саме тут відбувається соціалізація особистості і зауважує на тому, що „грумадське суспільство, і місцеве самоврядування, і демократизаційні процеси в цілому залежать від соціальності пересічних громадян, перш за все, від їхньої соціальної активності та соціальної відповідальності” [1].

Відчуження громади і осіб з обмеженими можливостями відбувається через нестачу в спілкуванні, але це можливо змінити якщо проводити спільні свята, ігри, конкурси, театралізовані вистави, флеш моби, тощо. Все це буде сприятиме створенню дружніх соціальних умов в громаді та укріпленню взаєморозуміння між молоддю з обмеженими можливостями і громадою. Тому терапія середовищем, через залучення до соціальної життєдіяльності, посідає провідне місце в організації соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями.

Таким чином, на підставі аналізу проблеми маємо зробити висновок, що поза увагою соціальних структур залишається молодь з

обмеженими можливостями віком 20-35 років, яка проживає самотійно, покладаючись лише на власні сили, або якою опікуються батьківські родини, що ускладнює процес їх соціалізації, оскільки набуття соціального досвіду обмежується лише колом рідних. Соціальна реабілітація молоді з обмеженими можливостями покладається на суспільство і має відбуватися завдяки створенню у найближчому соціальному середовищі умов для максимально можливої їх соціальної активності, соціальної самореалізації, а не через підтягування молоді з обмеженими можливостями до рівня здорової людини.

Найближче соціальне середовище для цієї категорії молоді є територіальна громада. Отже, соціальна реабілітація молоді з обмеженими можливостями в територіальній громаді через соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на інтеграцію виховних зусиль всіх соціальних закладів та установ соціального мікросередовища, сприятиме відновленню соціальної суб'єктності цієї категорії молоді з обмеженими можливостями, а значить слугуватиме підвищенню ефективності процесу її соціалізації.

Подальше дослідження цієї проблеми має бути спрямованим на розробку програми соціальної реабілітації молоді 20-35 років з обмеженими можливостями в територіальній громаді.

Список використаної літератури

- 1. Аніщенко А. П.** Педагогічні умови соціалізації старшокласників у територіальній громаді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.05 / А. П. Аніщенко. – Луганськ, 2010, – 23 с.
- 2. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. літер., 2003. – 134 с.
- 3. Безпалько О. В.** Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
- 4. Верховна Рада України;** Закон від 21.05.1997 № 280/97-ВР Про місцеве самоврядування в Україні.
- 5. Верховної Ради України;** Закон від 06.10.2005 № 2961-IV Про реабілітацію інвалідів в Україні.
- 6. Городяненко В. Г.** Соціологія : підручник / В. Г. Городяненко. – 3-тє вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 544 с.
- 7. Кантор В. З .** Самодетельный художественный коллектив как фактор социальной реабилитации слепых и слабовидящих. Дис. канд. пед. наук – Л., 1989. – 163 с.
- 8. Соціальна педагогіка :** Підручник. 4-тє вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
- 9. Кривко І. М.** Земельні громади Південної України (1922-1930 рр.): Автореф. дис... канд. іст. наук / І. М. Кривко, Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 1999. – 19 с.
- 10. Малько А. О.** Соціально-педагогічна модель мікро соціуму І. Г. Песталоцці / А. О. Малько // Проблеми педагогічних технологій: Зб. наук. праць. – Луцьк., 2002. – Вип.4. – С. 49 – 56.
- 11. Соціальна педагогіка:** мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
- 12. Терзі П. П.**

Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 21 с.

Суханова С. В. Територіальна громада – середовище соціалізації молоді з обмеженими можливостями

У статті проаналізовано умови соціалізації молоді віком 20 – 35 років з обмеженими можливостями в територіальній громаді через соціально-педагогічну діяльність. Це стосується молодих інвалідів, які вже не є учнями середніх загальноосвітніх закладів, не стали студентами, не знайшли роботу, оскільки вони випадають із системи соціальних закладів, що вирішують соціальні проблеми людей з обмеженими можливостями. Також розглядаються підґрунтя даної проблеми у сучасному суспільстві.

Ключові слова: молодь з обмеженими можливостями, соціалізація, соціальна реабілітація, територіальна громада.

Суханова С. В. Территориальная громада – среда социализации молодежи с ограниченными возможностями

В статье проанализированы условия социализации молодежи в возрасте 20 – 35 лет с ограниченными возможностями в территориальной громаде через социально-педагогическую деятельность. Это касается молодых инвалидов, которые уже не являются учениками средних общеобразовательных заведений, не стали студентами, не нашли работу, поскольку они выпадают из системы социальных учреждений, решающих социальные проблемы людей с ограниченными возможностями. Также рассматриваются основы данной проблемы в современном обществе.

Ключевые слова: молодежь с ограниченными возможностями, социализация, социальная реабилитация, территориальная громада.

Sukhanova S. V. Territorial community environment socialization of young disabilities

The article analyzes the conditions of socialization of young people aged 20 – 35 years with disabilities in the territorial community through social and educational activities. This applies to young disabled people who no longer are students of secondary schools do not have students could not find jobs because they drop out of the social institutions that solve the social problems of people with disabilities. We also consider the background of the problem in today's society.

Key words: young people with disabilities, socialization, social rehabilitation, local community.

Стаття надійшла до редакції 01.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42

В. В. Тесленко

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО
СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ. ПРОФСПІЛКИ, МОЛОДІЖНІ
ТА НОВІ СОЦІАЛЬНІ РУХИ**

Важливу роль у формуванні громадянського суспільства в Україні відіграють **профспілки**, які є найчисленнішими та вертикально структурованими об'єднаннями, що налічують у своїх лавах понад 17 млн. громадян.

Ми розділяємо думку дослідника С. Горлянського про існування двох протилежних точок зору щодо ролі профспілок у суспільстві.

Прибічники першої з них стверджують, що наявність профспілкових організацій надає можливість для реалізації прав і демократичних свобод особистості, зокрема право на асоціації, що виступає гарантом демократії в державі. Фактично має місце продовження середньовічних традицій щодо прав і свобод людей і корпорацій, які влада повинна поважати. Прихильники другої точки зору вважають, що профспілки, знаходячись під впливом антиконкурентних доктрин, які виборюють привілеї, поступово почали підтримувати руйнівну антидемократичну політику. Профспілки фактично обмежують права і свободи громадян як в середині об'єднань, так і за їх межами та можуть сприяти руху суспільства до тоталітаризму. За висновками С. Горлянського, зазначені точки зору відображають протилежні фактори не тільки у внутрішньому устрої профспілок, але й у відносинах між спілками та у взаєминах до громадян, які не належать до профспілок. Тому авторитарна держава може привести суспільство до тоталітаризму як за допомогою, так і без профспілкового впливу.

До основних напрямів діяльності профспілок можна віднести колективно-договірну, страйкову, самоврядну та політико-правову діяльність. Захисна й представницька функції профспілок набувають особливого значення в умовах трансформаційних процесів у державах перехідного типу, до яких сьогодні належить Україна.

Сучасний стан профспілкового руху України має свої особливості та тенденції функціонування. Найбільш масовим об'єднанням в державі є Федерація профспілок України, до складу якої входять 44 галузеві членські організації та 27 територіальних об'єднань і охоплює понад 80 % членів профспілок країни. Водночас спостерігається тенденція створення незалежних профспілок: Національний форум профспілок України, Національна конфедерація профспілок України, конфедерація вільних профспілок України тощо, які прагнуть повніше враховувати у своїй діяльності нові реалії, а також утворення молодіжних (студентське середовище) та жіночих профспілок. Утім, на загальному фоні

збільшення кількості профспілок та профоб'єднань спостерігається скорочення чисельності їхніх членів. Вітчизняний профспілковий рух за останні 10 років щорічно втрачав близько 1млн. членів. Об'єктивними чинниками такої тенденції, за висновками вітчизняних учених, є скорочення кількості робочих місць, перетікання робочої сили у підприємницький сектор, а також вихід з профспілок як наслідок розчарування у їх спроможності належним чином захищати соціально-економічні проблеми людей.

Основною відмінністю вітчизняних профспілок від західноєвропейських є строкатий соціальний характер, оскільки до лав організацій входять не тільки наймані робітники, а й власники та практично всі ланки керівного складу підприємства.

Досвід розвинених демократичних країн (Швеція, Великобританія, Німеччина) свідчить про важливість розвитку та функціонування механізму соціального партнерства у сфері соціально – трудових відносин, де ключовим елементом виступає соціальний діалог. В Україні до основних причин, які суттєво перешкоджають функціонуванню соціального партнерства, можна віднести: домінування у свідомості громадян України патерналістських настроїв, недемократичний, обмежувальний характер українського соціально-трудового законодавства в частині регулювання відносин соціального партнерства, нівелювання ролі держави як гаранта соціально-економічних та трудових прав громадян унаслідок використання трипартистської моделі соціального партнерства, домінування в процесі соціального діалогу сторони роботодавця, слабка та не до кінця визначена позиція профспілок. Для побудови дійсно дієздатного механізму соціального партнерства в Україні необхідно утвердити принцип паритетності у відносинах між роботодавцем і найманим працівником, поклавши функції арбітра на державу, де важливу роль буде мати спроможність уряду подолати кон'юнктурщину і хибне наслідування традиціям політичної доцільності, що неминуче призведе до підтримки здебільше саме роботодавців. Важливим чинником ефективності становлення соціального діалогу має бути також ціннісна орієнтація на усвідомлення важливої ролі профспілок у галузі захисту соціально-трудова прав. За нинішніх соціально-економічних негараздів в Україні актуалізується реалізація профспілками захисної та представницької функцій, передусім у сфері соціальної безпеки, захисту прав та інтересів працівників.

Системні проблеми у діяльності профспілкових організацій України суттєво впливають на їх підтримку з боку населення. За даними соціологічних досліджень Центру Разумкова рівень довіри громадян до профспілок за останні десять років залишається стабільно низьким:

	Повна довіра	Швидше довіряю	Швидше не довіряю	Повна недовіра	Важко відповісти
Грудень 2001 р.	5,9%	16,6%	24,3%	31,3%	22%
Грудень 2006 р.	4,7%	20,4%	28,3%	23,1%	23,5%
Грудень 2011 р.	4,7%	28,1%	28,2%	18,6%	20,5%

Профспілки, як і всі інші інституції громадянського суспільства повинні, за дієвої підтримки, як з боку держави, так і громадян, набути в Україні статусу реальних суб'єктів у системі прийняття державно-управлінських рішень, своєрідного провідника в діалозі влади й громадян, які працюють.

Свою важливу роль у становленні громадянського суспільства відіграють також **молодіжні рухи**, функціонування яких відбувається не лише в політичній, але й у соціальній, екологічній, релігійних сферах.

Слід підкреслити, що у світовій та вітчизняній науці не існує єдиного погляду щодо цього феномену. Частина науковців вважає саме соціальну активність молоді основою сутності молодіжного руху, інша – як частину молоді (молодіжних громадських об'єднань). Певний час поширеною в Україні була концепція „молодіжний рух – сукупність молодіжних організацій”, що звужувало його вивчення до організаційних форм, не приділяючи науковій уваги неформальному руху молоді, який насправді має вагомий вплив. Однак останнім часом усе більше науковців прагне ширше охопити це явище. Так, В. Головенько розглядає молодіжний рух як певну політичну систему, головна мета якої – визначення та реалізація молодіжної політики суспільства. Є. Косенко дає достатньо повне визначення цьому феномену: „під молодіжним рухом, як правило, розуміють масову організовану суспільно-політичну активність, спрямовану на реалізацію як специфічних вимог і цілей молодого покоління, так і цілей інших громадських груп, об'єктивні інтереси яких відповідають інтересам молоді. Організована політична активність виявляється у формі участі молоді як у широких, так і у вузько цільових соціальних рухах. Зважаючи на цю думку, можна охарактеризувати сучасну ситуацію у молодіжному русі України наступним чином:

- в Україні функціонує як мережа молодіжних організацій, творчих спілок організованого характеру, так і вузькоцільові рухи, які взаємно доповнюють один одного.

Слід додати, що у вітчизняній науці існують різні підходи щодо класифікації молодіжного руху в Україні: психологічний, юридичний, ідеологічний та за характером діяльності. Так, власну систематизацію типологій молодіжних об'єднань за п'ятьма напрямками запропонував дослідник В. Якушик: а) соціальна база молодіжного об'єднання; б) специфіка генези організаційних принципів та структури

молодіжного об'єднання; в) особливості системи здійснюваних молодіжним об'єднанням функцій; г) роль молодіжного об'єднання в суспільстві; д) характер впливу молодіжного об'єднання на суспільні процеси.

Учений В. Кулик надає власну типологізацію молодіжних організацій за характером діяльності:

- *молодіжні фахові об'єднання, організації за інтересами* (утворюються за ознакою фахової приналежності, об'єднуючи студентську молодь, а також наукові, літературно-мистецькі, спортивно-патріотичні організації тощо);

- *молодіжні релігійні організації* (у пошуках самореалізації, звертаючись до релігії молодь декларує свою приналежність не тільки до основних конфесій – Української Православної церкви, Української Греко-Католицької церкви, але й до різноманітних сект та культів, таких як Християнська молодіжна організація Церкви Адвентистів 7 Дня, Молодіжна рада церков ЕХБ України тощо);

- *благодійні фонди для молоді та молодіжні благодійні фонди* (останнім часом активізують свою діяльність у напрямку залучення коштів та фінансування програм молодіжних проектів. Найбільш активні – фонд „Молода Україна”, Український фонд студентів, Дитячий фонд України тощо);

- *національні молодіжні організації* (утворені національними меншинами, як правило, культурологічної спрямованості);

- *громадсько-політичні організації молоді* (досить значна частка молодіжних об'єднань з активною громадською позицією, які піднімають також і політичні питання. Дослідники класифікують їх аналогічно з політичними партіями – ультраліві організації, ліві, лівоцентристські, центристські, правоцентристські, ультраправі);

- *молодіжні філії політичних партій* (ідеологічно орієнтовані на політичні партії, але останнім часом спостерігається зменшення їх ступеня залежності від них, у тому числі політичної, фінансової, організаційної, статутної тощо. До таких організацій дослідники відносять Молодіжну організацію республіканців України, Молодий Рух, Соціалістичний конгрес молоді, Народно-демократичну лігу молоді, Ленінську комуністичну спілку молоді України тощо).

Більшість дослідників відзначають, що становлення молодіжного руху в Україні має певну періодизацію та пропонують здійснювати її наступним чином:

- зародження молодіжної ініціативи в середовищі „неформалітету”, поширення її в середовищі офіційних структур комсомольських та піонерських організацій, студентських об'єднань, культурологічних клубів, товариств (середина 80-х років – початок 1989 року);

- активізація молодіжних рухів громадсько-політичної спрямованості, масове виникнення молодіжних організацій: Українська студентська спілка, Спілка незалежної української молоді (1989-1990 рр.) тощо;
- певна політична та організаційна криза організованого молодіжного руху, проблема знаходження нових форм роботи, припартизація молодіжних структур (1991-1992 рр.);
- пошук нових ефективних форм діяльності в молодіжному середовищі, налагодження діалогу з владою, прагнення молоді до самореалізації через участь у партійній роботі (1993-1996 рр.);
- активізація участі представників молодіжних організацій у виборчих компаніях, значна політизація молодіжного середовища, в тому числі організованого молодіжного руху (1996-1999 рр.);
- усвідомлення необхідності політичного оформлення своїх інтересів у вигляді створення молодіжних політичних партій, перші з яких – „Молода Україна”, „Нова генерація”, „Нова політика” тощо (1999-2004 рр.);
- виникнення та поширення нових молодіжних соціальних рухів та мережевих молодіжних ініціатив, поява в русі таких форм самоорганізації і прояву активності, як мережеві неформальні молодіжні об'єднання, що створили конкуренцію традиційним молодіжним організаціям (2004-2006 рр.);
- переорієнтація центру молодіжної організованості у бік загальної консолідації молодіжних організацій та пошуку конструктивного діалогу з владою, формування власного бачення щодо розвитку та становлення держави (з 2006 року по теперішній час).

До основних тенденцій молодіжного руху України можна віднести щорічне зростання молодіжних та дитячих громадських організацій протягом останніх десяти років (за даними Державної служби статистики у 2000 році їх було 47, у 2005 році – 144, а у 2011 році вже 237). Проте, частка молодіжних та дитячих організацій серед загальної кількості скорочується (2005 рік – 13, 8%, 2008 рік – 12,9%, 2011 рік – 11,8%). До негативної можна віднести також тенденцію зменшення темпів появи нових студентських громадських організацій у порівнянні з загальними молодіжними організаціями (у 2000 році було зареєстровано 39 міжнародних і всеукраїнських молодіжних організацій, у 2011 році їх діяло вже 237, тобто у 6,1 рази більше, в той час як студентських організацій відповідно було 11, а стало 16, або в 1,5 рази більше; якщо у 2000 році частка студентських організацій у загальній кількості молодіжних організацій становила 28,2%, то у 2010 році лише 6,8%). Слід зауважити також, що на фоні зростання кількості молодіжних і дитячих організацій, чисельність дітей та молоді, котрі працюють у них, залишається досить низькою. За даними соціологічних досліджень Українського інституту соціологічних досліджень та Центром „Соціальний моніторинг”

вказали, що вони є членами громадських молодіжних організацій у 1993 році 3% молодих людей, у 1994 році – 1%, у 1999 році – 3%, у 2010 році – 2%, у 2011 році – 3%. В порівнянні з окремими країнами Європи та пострадянського простору Україна має найнижчі показники.

Частка членів молодіжних та дитячих організацій серед населення віком 18-35 років у деяких країнах Європи(%)

Бельгія	11,8%	Білорусь	8,3%
Німеччина	4,5%	Естонія	8,4%
Данія	8,8%	Молдова	2,7%
Польща	4,9%	Росія	2,6%
Нідерланди	12,8%	Україна	1,2%

На кількісний склад молодіжних громадських організацій впливає також недостатня обізнаність молоді з їх діяльністю, що підкреслює неефективну діяльність більшості організацій. Матеріали соціологічних досліджень Інституту соціології НАН України висвітлюють, що у 2000 році 69% молоді не знали про

існування таких організацій, у 2010 році впевнено відповіли на запитання про наявність молодіжних організацій, здатних захистити інтереси молоді лише 10%. Насторожує також той факт, що за даними моніторингу, який провела „Молодь України” лише 1% молодих людей у разі необхідності вирішення своїх проблем звертаються до громадських організацій. Безумовно, політичні, соціально-економічні проблеми, в тому числі і перспективні, впливають на тенденції попиту напрямів діяльності молодіжних організацій: у 1993 році 49% молоді підтримували діяльність молодіжних громадських організацій, які були зорієнтовані на розв’язання соціально-економічних проблем, а у 2006 році так вважало вже 42%. При тому зросла частка молоді, яка підтримує організації, спрямовані на підтримку підприємницької діяльності (2006 рік – 19%, 2010 рік – 25%). З іншого боку, за останні 10 років зменшилась підтримка політичних організацій молоді з 10% до 6% відповідно. Важливим фактором, котрий стримує розвиток молодіжного руху України є недостатнє фінансування з боку держави та поки ще низький рівень управлінської, організаційної та маркетингової спроможності молодіжних громадських організацій.

Молодіжний рух України пройшов певні послідовні періоди становлення і продовжує на сучасному етапі свого існування активно розвиватися. Характерною тенденцією останніх років є поступове входження молоді в політичне життя держави, посилення впливу на демократичні перетворення та власний внесок у розвиток громадянського суспільства.

Сучасний процес вироблення державних рішень зазнає впливів не тільки з боку різних інститутів громадянського суспільства, а й **нових**

соціальних рухів, неформалізованих громадських ініціатив. У останні роки причиною зростання ролі нових соціальних рухів у соціально – політичному житті є неспроможність існуючих політичних інститутів та влади своєчасно оцінювати нові реалії та відповідно реагувати на них. Д. Коен, Е. Арато вважають, що соціальні рухи за розширення прав, на подальшу демократизацію суспільства не тільки забезпечують життєздатність демократичної політичної культури, але додають до публічної сфери нових тем для обговорення й нових цінностей, можуть і повинні доповнювати собою багатопартійні системи, не намагаючись їх підмінити. В інтересах забезпечення громадянського миру й злагоди в українському суспільстві важливо, щоб спрямування загальнонаціональних громадянських ініціатив, рухів визначали не етнічні, а суспільно-державні пріоритети, культурно-духовні цінності, що визнаються усіма територіальними громадами.

Нові соціальні рухи дослідниками класифікуються по-різному: за тематичним спрямуванням (жіночий рух, молодіжний рух, екологічний рух, рух за права людини), за політичним спрямуванням (демократичні, націоналістичні, неофашистські тощо), релігійні, за ступенем політичного радикалізму, за іншими критеріями). Аналізуючи нову роль жінок у нових соціальних рухах, А. Турен відзначає, що вони додали як культурні, так і соціальні та моральні теми. Неформальні громадські ініціативи та похідні від них почали виникати в Україні лише під час „перебудови” та отримали новий імпульс поширення після отримання Україною незалежності. До нових соціальних рухів, що в останні роки набули певного сталого розвитку в Україні можна віднести:

1. Нові соціальні рухи традиційної спрямованості.

На початку ХХІ століття такі традиційні рухи як робітничі, профспілкові, ще більшою мірою екологічні та „зелені” об’єднання набувають нових форм громадської участі, інтегруються у відповідні міжнародні мережі. При цьому помітна тенденція тяжіння до неформальної громадської практики та уникнення жорстких структурних форм самоорганізації. Так, якісна трансформація достатньо формального „природоохоронного руху” у екологічний (понад 1 тис. неурядових організацій та декілька партій станом на 2011 рік) має значний вплив на стратегію і тактику державної політики України, оскільки саме неформальний і нестандартний підхід до розв’язання проблем з одного боку вплинув на зростання громадської активності (гучні акції протесту, громадські кампанії з залученням засобів масової інформації тощо), а з іншого, за рахунок встановлених зв’язків з аналогічними закордонними структурами, з’явилась додаткова можливість тиску на владу України з боку впливових міжнародних організацій.

2. Новий соціальний рух європейської спрямованості.

Протягом останніх років зберігається, з одного боку, стійка тенденція збільшення популярності європейського руху як носія ідеології

європейських цінностей та європейської політичної культури (в першу чергу серед значної частини молоді, студентства, старшокласників), а з іншого – вихід електоральної бази руху за межі впливу коаліції неурядових організацій, які були його засновниками. За рахунок активних і нетрадиційних підходів Європейський рух послідовно збільшує свій вплив на владу, стає ініціатором розробки багатьох державних та регіональних програм.

3. Нові соціальні рухи впливу на зовнішню політику України.

До характерних рис окремих груп неурядових організацій цієї спрямованості можна віднести: активну діяльність з формування власного електорального лобі у сфері євроатлантичної та європейської інтеграції за рахунок, в першу чергу, сучасних освітніх проєктів та просвітницьких кампаній, або альтернативного курсу щодо зближення з Росією; здійснення діяльності здебільшого на різнополярних електоральних полях (схід – захід). Показовим прикладом зростання громадської активності населення у вирішенні власних потреб є реакція людей на неспроможність влади щодо розв'язання візових проблем, яка проявилася у ситуативному створенні громадської компанії на підтримку скасування візової системи („Світ без кордонів”).

Унікальність функціонування нових соціальних рухів України полягає в тому, що вони не мають визначеного юридичного статусу, реєстрація статутів і програмних документів для них не є обов'язковою. Тенденцією останніх років їх розвитку є реалізація цілей і основних завдань своєї діяльності в напрямку домінування протестних форм, перехід від практики соціального партнерства з владою до опозиційності.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що за роки незалежності Україна зробила певні кроки щодо створення необхідних основ демократичної держави. Разом з тим процес формування та розвитку неурядових організацій відбувається в нашій державі достатньо складно та суперечливо. Індиферентність більшості населення та пасивність держави стримують у цілому становлення громадянського суспільства, гальмують його сталий розвиток.

Список використаної літератури

- 1. Барабаш В.** Інституціалізація молодіжного руху України / В. Барабаш // Політ. менеджмент. – К. : Логос, 2004. – 187 с.
- 2. Матеріали** офіційного веб-порталу Федерації профспілок України: <http://www.fpsu.org.ua>.
- 3. Матеріали** сайту Інституту соціології НАН України: <http://www.i-soc.kiev.ua>.
- 4. Матеріали** сайту Національного інституту стратегічних досліджень: www.niss.gov.ua.
- 5. Матеріали** сайту Центру інновацій та розвитку: portal.idc.org.ua.
- 6. Матеріали** сайту Центру Разумкова: www.uceps.org/socpolls.php.
- 7. Осовий Г.** Тенденції розвитку профспілкового руху в Україні на сучасному етапі / Г. Осовий // Вісн. Академ. праці і соц. відносин. – К. Логос, 2002. – 314 с.

Тесленко В. В. Особливості розвитку громадянського суспільства в Україні. Профспілки, молодіжні та нові соціальні рухи

У статті розглядаються особливості становлення та розвитку в Україні таких недержавних організацій, як профспілки, молодіжні та нові соціальні рухи.

Ключові слова: громадянське суспільство, профспілки, молодіжні рухи, нові соціальні рухи, вплив на суспільні процеси, вплив на державну політику, партнерство, протистояння, демократія.

Тесленко В. В. Особенности развития гражданского общества в Украине. Профсоюзы, молодёжные и новые социальные движения

В статье рассматриваются особенности становления и развития в Украине таких негосударственных организаций, как профсоюзы, молодёжные и новые социальные движения.

Ключевые слова: гражданское общество, профсоюзы, молодёжные движения, новые социальные движения, влияние на общественные процессы, влияние на государственную политику, партнёрство, противостояния, демократия.

Teslenko V. V. Features of development of civil society in Ukraine. Trade unions, youth and new social movements

This article discusses features of the formation and development in Ukraine of non-governmental organizations as trade unions, youth and new social movements.

Key words: civil society, trade unions, youth movements, new social movements, influence on the social movements, influence on the state policy, partnership, opposition, democracy.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42

О. П. Шароватова

**СУЧАСНИЙ СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ
ПРОБЛЕМИ БЕЗПЕКИ**

Проблема безпеки життєдіяльності людини має такий же тривалий шлях, як і саме суспільство, і її актуальність ніколи не послаблюється. В умовах сьогодення безпека дедалі більше стає необхідною умовою подальшого розвитку людської цивілізації. Оскільки світ постійно змінюється, у XXI столітті, поряд із збереженням традиційних погроз і небезпек, виникають нові. У новому світі розширюються загрози та

ризиків національної та міжнародної, індивідуальної та глобальної безпеки. Збільшення кількості країн, що прагнуть мати ядерну зброю, а також можливість навіть для терористичних груп мати її у своєму розпорядженні потенційно стає найбільшою загрозою у сфері безпеки [3]. Посилюються соціальні суперечності, зростає уразливість міських інфраструктур до ударів стихій, енергетичних катастроф, актів тероризму. Дедалі гостріше світову спільноту турбують інфекційні захворювання [12].

У результаті, суспільства і держави доходять висновку, що нагальною необхідністю, яка віддзеркалює реалії сьогодення, є забезпечення і відчуття безпеки не лише у традиційних територіальних межах від зовнішніх загроз, а також і внутрішньої безпеки суспільства, соціальних груп, сім'ї та громадянина у державі. Зменшення кількості масштабних воєн і військових конфліктів між державами призводить до того, що уряди, суспільства дедалі більше сприймають як провідні загрози їх безпеці не військову сферу, а організовану злочинність, торгівлю наркотиками і людьми, небезпеки економічного характеру і появу елементів кібервійни [3].

Тому сьогодні забезпечення безпеки має розглядатися як складний багатокomпонентний процес, що вимагає професійної участі численних органів і відомств. Якщо раніше у питаннях забезпечення внутрішньої безпеки держав основна увага приділялася технічним заходам захисту, зокрема на великих підприємствах, а також підприємствах ядерної енергетики, то досвід передових країн світу засвідчив, що заходами лише технічного характеру досягти необхідного рівня безпеки вельми важко [3]. Дедалі очевиднішим стає той факт, що для вирішення проблем зниження ризиків різних кризових явищ недостатньо тільки нормативно-правових, організаційно-технічних та інженерних заходів. Окремо реалізовані заходи щодо збільшення надійності технічних об'єктів, створення алгоритмів безпечного управління ними, розробки досконаліших засобів і способів захисту від надзвичайних ситуацій малоефективні. Управління безпекою людини, суспільства, держави має здійснюватись через соціальну сферу, через узгодження поведінки людей і чітко регламентовані її соціальні норми [12]. Так, підвищення не тільки технічної підготовленості, а й мотивації, з урахуванням високого професійного рівня персоналу, у поєднанні з готовністю скористатися новими технічними засобами, має стати запорукою не лише подальшого зміцнення безпеки важливих енергетичних, хімічних і ядерних об'єктів, а й загальної безпеки держав [3].

Отже, питання про природу, стан та фактори безпеки, про створення нових, більш ефективних систем і технологій управління безпекою, про першочергові та домінуючі завдання у даній сфері з кожним днем дедалі гостріше вимагають свого вирішення. У зв'язку із цими обставинами, у світі все наполегливіше обговорюються положення про дотримання культури безпеки.

Метою даної статті є окреслення питання необхідності формування культури безпеки громадян в умовах сучасного соціуму, розкриття особливостей трактування складових дефініції „культура безпеки життєдіяльності”, визначення актуальності та наявності підґрунтя для становлення нового напрямку в галузі навчання безпеці життєдіяльності – педагогіки безпеки як наукового напрямку у педагогіці про закономірності розвитку життєвого досвіду людини в галузі безпеки.

У даному контексті суттєвої уваги заслуговують дослідження таких науковців, як Ю. Воробйов, В. Гафнер, Н. Герман, Р. Дурнев, В. Ємельяненко, М. Зоріна, С. Ісаєв, В. Мельник, В. Мошкін, І. Немкова, А. Филипчук, Р. Цаліков та ін.

Досліджуючи сферу безпеки, у першу чергу необхідно здійснювати урахування саме людського фактору. Адже, за різними оцінками, саме цей фактор ініціює виникнення до 80-90 % усіх техногенних і до 30-40 % природних надзвичайних ситуацій. Проте, слід наголосити, що урахування людського фактору у процесі забезпечення безпеки життєдіяльності не зводиться тільки до формування у людей певної сукупності знань і вмінь. Важливо, щоб цей процес був пріоритетною метою і внутрішньою потребою людини, соціальної спільноти, цивілізації. А цього можна досягти лише шляхом розвитку нового світогляду, системи ідеалів і цінностей, норм і традицій безпечної поведінки, тобто формування культури безпеки життєдіяльності [12].

У провідних країнах світу поняття „культури безпеки” пов’язувалось у першу чергу із безпечним збереженням ядерних матеріалів. Вперше воно з’явилося у 1986 році у процесі аналізу причин і наслідків Чорнобильської аварії, проведеному Міжнародним агентством з атомної енергії (МАГАТЕ). Фахівцями було визнано, що саме відсутність культури безпеки стала однією з причин трагедії. Міжнародна консультативна група з ядерної безпеки при Генеральному директорові МАГАТЕ запропонувала таке визначення цього поняття: *культура безпеки* – це такий набір характеристик і особливостей діяльності організацій та поведінки окремих осіб, який встановлює, що проблемам безпеки атомних станцій, як таким, що мають вищий пріоритет, приділяється увага, яка визначається їх значущістю [8; 9; 10]. У даному контексті культура безпеки передбачає не лише технічну грамотність і професіоналізм людей, діяльність яких пов’язана з експлуатацією і збереженням ядерних матеріалів, а також їхнім бажання виконувати встановлені норми і процедури, ініціативно підходити до проблем безпеки у надзвичайних ситуаціях тощо. Реалізація культури безпеки при цьому має відбиватись у комплексі управлінських, організаційних, заохочувальних та інших заходів [3].

В умовах сьогодення відбулось усвідомлення того, що категорія культури безпеки повинна застосовуватись не тільки до персоналу потенційно небезпечних об’єктів, але і до кожної людини окремо, суспільства в цілому. Від ціннісних установок громадян, мотивів їхньої

поведінки, особистісних і професійних якостей та здібностей і залежить визначальною мірою ефективність заходів щодо забезпечення безпеки життєдіяльності, зниження індивідуальних, колективних і глобальних ризиків [1].

Детальний аналіз поняття „культура” засвідчує його достатню неоднозначність. Діапазон трактування „культури” надзвичайно широкий: від будь-яких результатів діяльності людей до основи існування і найважливішої ідентифікаційної ознаки будь-якої цивілізації. Науковці широко використовують визначення культури і як способу функціонування або якісного стану суспільства, і як сукупності матеріальних і духовних цінностей, і як стереотипів поведінки, і т.п. [12].

Узагальнюючи численні визначення культури, дослідники [1] виділяють такі підходи до трактування цього поняття з точки зору очікуваних результатів і параметрів культурної діяльності:

1) функціональний: культура розглядається як спосіб функціонування суспільства, як засіб здійснення людської діяльності, взаємозв'язку між людьми і довкіллям, як спосіб реалізації людських потреб, інтересів, ідей, програм і т.д.;

2) якісний: культура характеризується як якісний стан суспільства, як рівень, ступінь панування людей над природою і соціальними відносинами, як міра олюднення природи. Звідси і звичні словосполучення: культура виробництва, культура землеробства, культура побуту, культура спілкування, культура почуттів і т.д.;

3) аксіологічний, ціннісний: культура виступає як сукупність матеріальних і духовних цінностей. Такий підхід вимагає розмежування того, що відноситься до культури, а що – до антикультур (жорстокість, варварство, дикість, неприборканість, фашизм, націоналізм, шовінізм, що ведуть до кровопролиття);

4) креативний: твори культури розглядаються як результат творчої діяльності людей, техніки, яка створюється ними, засобів спілкування, науки, мистецтва. Сюди включаються не тільки результати людської діяльності, але й самі здібності людей, процес реалізації здібностей, пов'язаний з творінням предметів. У даному контексті до культури відносять не тільки професійну наукову, художню, технічну творчість, а й творчість народних мас, самодіяльну творчість;

5) нормативний: культура пов'язана з існуванням норм, правил поведінки людей, з їхніми традиціями, звичаями. Сюди відносяться способи накопичення і передачі інформації за допомогою символів і знакових систем, причому маються на увазі тільки ті норми, правила, традиції, які відповідають сучасному, цивілізованому рівню суспільства, сприяють його поступальному руху;

6) духовно-особистісний: включає розвиток здібностей людей, певний рівень їхньої освіченості, вихованості, те, що називається високою культурністю, духовністю, інтелігентністю [1].

У цих дефініціях культура характеризується і як рівень, стан, і як процес. В якості стану категорія „культура” розглядається при ретроспективному погляді (сукупність досягнень на певному етапі, соціальна спадщина), а також при оцінці дійсності (рівень розвитку, ustalена модель поведінки). Характеристика культури як процесу говорить про перетворюючу силу, на яку можна впливати, регулювати вектор її дії. Перебіг цього процесу залежить від передісторії (напрацювань, досвіду попередніх поколінь) і технології його реалізації (виробленої, ustalеної моделі індивідуальної та соціальної поведінки) [1].

Слід погодитись з авторами досліджень [1; 12], що найбільш прийнятним з точки зору розглянутої предметної галузі виявляється визначення культури як „стану” соціального середовища людини, відповідального за його безпеку.

Наступний компонент поняття „культура безпеки” – безпека. З огляду на те, що вищою метою природи є самозбереження буття, з філософської точки зору „безпека” визначається як збереження природної (сутнісної) визначеності буття. Під „безпекою” також розуміється стан захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства і держави від внутрішніх і зовнішніх загроз [1]. Недоліком цього визначення науковці називають відсутність вказівки на міру, ступінь захищеності. Крім того, у більшості випадків під „безпекою” розуміється або науково визначається відсутність небезпек, якщо не абсолютна, то у певній номенклатурі і масштабах. Отже, у даному контексті більш доречним є розуміння безпеки як стану захищеності об’єкта захисту, при якому значення всіх ризиків не перевищують їх допустимих значень. У цьому визначенні в якості номенклатури небезпек виступають їх кількісні аналоги – ризики, в якості можливих масштабів їх впливу – допустимі значення ризиків. Поняття „ризиків” передбачає розгляд як індивідуальних (для окремої людини), так і соціальних (для сукупності людей) ризиків.

Загальний контекст визначення поняття „культура безпеки” передбачає і розгляд усіх можливих умов обстановки, в якій окрема людина, колектив, співтовариство людей може перебувати, тобто розкриття категорії „життєдіяльність”.

Таким чином, узагальнення численних визначень поняття „культура” і виконання його композиції з конструктами «безпека» та „життєдіяльність”, зумовлює наступне визначення: культура безпеки життєдіяльності – це стан соціальної організації людини, що забезпечує певний рівень її безпеки у процесі життєдіяльності [1].

Ми поділяємо думку науковців [1; 2; 4; 6; 12], що в основу визначення культури безпеки життєдіяльності мають бути покладені: світоглядна основа, система цінностей; традиції, стійкі правила поведінки членів суспільства; духовні, інтелектуальні та матеріальні результати діяльності людей у сфері безпеки. З урахуванням цього наведемо такі формулювання: культура безпеки життєдіяльності – це

рівень розвитку людини і суспільства, що характеризується значимістю завдання забезпечення безпеки життєдіяльності в системі особистих і соціальних цінностей, поширеністю стереотипів безпечної поведінки у повсякденному житті і в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій, ступенем захищеності від загроз і небезпек в усіх сферах життєдіяльності; або культура безпеки життєдіяльності – це стан розвитку людини, соціальної групи, суспільства, що характеризується ставленням до питань забезпечення безпечного життя і трудової діяльності і, головне, активною практичною діяльністю щодо зниження рівня небезпеки [1; 12].

Зрозуміло, що об'єктом формування культури безпеки життєдіяльності початкового рівня є особистість, визначена як сукупність стійких і значущих якостей людини, які набуті у процесі розвитку у соціумі і мають свій прояв у ході життєдіяльності [12].

Якості людини розуміються як індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності. Це темперамент, характер (риса характеру), воля, емоційна сфера, здібності людини та ін. Частина з них генетично зумовлені і слабо змінюються під впливом соціального середовища, наприклад темперамент, тип вищої нервової діяльності, характеристики процесів сприйняття, запам'ятовування і т.п. Інші формуються соціальним середовищем і залежать від ступеня історичного розвитку, досягнутого суспільством, людською цивілізацією, індивідуального та колективного соціального досвіду. Це риси характеру, воля, емоційний настрій, морально-психологічна стійкість, фізичний стан людини, соціальні та індивідуальні стереотипи безпечної поведінки [1]. Якості особистості, що виявляються у повсякденному житті і при впливі небезпек, є визначальними в тому, щоб не допустити розвитку небезпечних і надзвичайних ситуацій, мінімізувати їх наслідки [12].

З психології відомо, що успіх у будь-якій діяльності залежить і від мотивації, прагнення, бажання здійснювати діяльність, досягати високих результатів. Відтак, мотивація безпечної життєдіяльності полягає у розумінні життєвої необхідності та корисності здійснення правильних дій із забезпечення власної безпеки, безпеки навколишнього середовища, суспільства і держави. Оскільки стійкий успіх будь-якої діяльності індивіда залежить, насамперед, від його світогляду, системи цінностей та ідеалів, то від того, яке місце у системі його цінностей та ідеалів посідають питання забезпечення власної безпеки, безпеки оточуючих людей, природного і техногенного середовища, залежить безпека його життєдіяльності.

Безперечно, суттєвим фактором є і підготовленість людини, рівень її знань, умінь і навичок. Глибина і міцність засвоєння способів і засобів захисту від небезпечних та надзвичайних ситуацій, розвиток умінь і навичок безпечної поведінки в різних умовах є основою зниження ризиків життєдіяльності людей [1].

Більш повно свої якості і здібності, свій професійний потенціал людина реалізує у виробничій сфері, вступаючи у відносини з колективом. У трудовому колективі, на виробництві, у місці професійної діяльності людина проводить значну частину часу. Статистика свідчить, що саме виробнича сфера – джерело величезної кількості масштабних загроз і небезпек. Очевидно, що безпека поведінки колективів людей, соціальних груп, суспільства в цілому переважно буде залежати від якостей і властивостей осіб, що їх утворюють. Тому в якості об'єкта формування культури безпеки життєдіяльності вищого рівня слід розглядати трудові колективи, корпорації.

Оскільки системоутворюючим фактором забезпечення безпеки життєдіяльності є система соціальних і державних цінностей і пріоритетів, категорію культури безпеки життєдіяльності слід розглядати і на рівні суспільства і держави [12].

З огляду на вищезазначене, аналізуючи роботи дослідників з окреслюваного питання [1; 4; 6; 12], складовими елементами культури безпеки життєдіяльності можна визнати:

- на індивідуальному рівні – світогляд, норми поведінки, індивідуальні цінності і підготовленість людини в галузі безпеки життєдіяльності;
- на колективному рівні – корпоративні цінності, професійну етику і мораль, підготовленість персоналу у галузі безпеки;
- на суспільно-державному рівні – традиції безпечної поведінки, суспільні цінності, підготовленість усього населення у сфері безпеки життєдіяльності.

Оскільки формування культури безпеки життєдіяльності характеризується глобальністю і багатоаспектним значенням, діяльність з формування культури безпеки повинна носити системний, міждисциплінарний і міжвідомчий характер.

Відповідними методами і засобами, що вирішують питання формування культури безпеки життєдіяльності на всіх рівнях, можна вважати наступні:

- на індивідуальному рівні – сімейне виховання, навчання і виховання під час проведення занять з курсу „Основи безпеки життєдіяльності” (ОБЖ) та дисципліни „Безпека життєдіяльності” (БЖД), підготовку учнів у школах, класах, центрах, польових таборах, а також у громадських рухах;
- на колективному рівні – розвиток системи корпоративних цінностей, професійної етики та моралі, підготовку персоналу потенційно небезпечних та інших об'єктів;
- на суспільно-державному рівні – проведення державної політики, розвиток загальнонаціональної ідеології безпеки, нормативно-правової бази, удосконалення науково-технічної діяльності в галузі управління ризиками, соціальну рекламу з питань безпеки [12].

Особливу роль у глобальному вимірі формування культури безпеки відіграють заходи з розробки та реалізації державної політики в галузі забезпечення безпеки життєдіяльності. До особливостей такої політики належать:

- активна реалізація загальнодержавних і регіональних програм, спрямованих на запобігання надзвичайних ситуацій і пом'якшення їх наслідків;
- дедалі активніше залучення у діяльність із забезпечення безпеки громадян, громадських організацій і суспільства в цілому, надання державній політиці у даній сфері загальнонаціонального характеру;
- усебічний розвиток сервісу безпеки, комплексу послуг і товарів, що дозволяють забезпечити безпеку людини, які на додаток до державного захисту надає ринок;
- залучення страхових механізмів зниження ризиків, формування позитивної громадської думки в галузі обов'язкового страхування як елементу культури безпеки життєдіяльності, роз'яснення основ державної політики у справі страхування ризиків надзвичайних ситуацій, доцільності уведення податку на різні види безпеки [12].

В умовах сучасного інформаційного суспільства, зокрема потужного деструктивного інформаційного впливу на людей, особливої значущості у формуванні позитивного ставлення до питань забезпечення безпеки життєдіяльності набувають сучасні інформаційно-телекомунікаційні технології. Саме вони дозволяють забезпечити гарантоване оповіщення та інформування населення про різні загрози та небезпеки, скоротити терміни доведення до громадян необхідної інформації, збільшити дієвість моніторингу за громадським порядком у місцях масового перебування людей. Поряд із цим, з метою сприяння підвищенню культури безпеки життєдіяльності громадян слід створювати спеціально орієнтовані телевізійні програми.

Одним із шляхів вирішення означеної ситуації у глобальному вимірі повинна стати реалізація соціальних заходів через засоби масової інформації і комунікації. Зокрема, використання такого, на жаль парадоксально неперспективного, неприбуткового, некон'юнктурного і непрестижного жанру в умовах сформованого суспільства ризику, як соціальна реклама [11]. Історія питання свідчить, що соціальна реклама була дуже поширеною у колишньому Радянському Союзі і застосовувалась як засіб виховання. У провінційних містечках та поодиноких установах і досі збереглись гасла і плакати типу „Дякуємо за чисті узбіччя”, „Бережіть ліс від пожежі”, „Економте тепло і світло”, „Чисто – не там, де прибирають, а там – де не сміять”, „Мийте руки перед їжею”, „Хліб – наше багатство”, „Йдучи, гасить світло” та інші. Незважаючи на те, що рекламі радянського періоду був притаманний відтінок формалізму, свою виховну функцію вона однозначно виконувала.

В епоху, коли змінюються державні формації, життєві цінності та ідеологія, пропаганда масам добрих і корисних звичок, на жаль, не є пріоритетом. Комерційна реклама не залишає місця таким простим, і вкрай важливим, істинам, як „Сірники дітям не іграшки”. Тому сучасне суспільство зі своїми девіантними та антисоціальними проявами, прямо віддзеркалюючи зміст ефірів телебачення, доводить, що рекламні щити, банери, розтяжки із соціальною інформацією неодмінно потрібні.

В умовах сьогодення можна констатувати, що ставлення до соціальної реклами змінюється. Саме словосполучення „соціальна реклама” стає більш популярним, поступово формується навіть певна мода на неї. Однак така реклама не відразу дає конкретний результат і не передбачає прямої матеріальної вигоди. Вона покликана привертати увагу суспільства до його найактуальніших проблем і моральних цінностей, впроваджувати або закріплювати необхідні йому правила і норми. Саме тому потрібно, щоб реклама була не шаблонною, а відразу впадала в очі і надовго залишалася у пам’яті. Це стане запорукою того, що хтось, звернувши увагу на соціальну рекламу, вчасно згадає номер „телефону порятунку”, поступиться дорогою пожежній машині, врятує комусь життя [11].

Поряд з усім вищезазначеним, базовим компонентом формування культури безпеки життєдіяльності залишається освіта як триєдиний процес виховання, навчання і розвитку особистості. Оскільки культурна спадщина не відтворюється сама собою, вона вимагає свідомого відбору, передачі та освоєння, що переважно ефективно можливе саме у межах системи освіти [12]. Наукою про цілісний процес освіти людини, що включає в себе і навчання, і виховання, і розвиток особистості, є педагогіка. Вивчаючи сутність, закономірності, тенденції та перспективи розвитку педагогічного процесу як фактору та засобу розвитку людини протягом усього її життя, педагогіка розробляє теорію і технологію освітнього процесу.

У контексті актуальності означених питань щодо необхідності формування культури безпеки усіх верств сучасного суспільства природно виникло підґрунтя для становлення нового наукового напрямку в галузі навчання безпеці життєдіяльності. Науковий напрям у педагогіці про закономірності розвитку життєвого досвіду людини в галузі безпеки життєдіяльності визначено як педагогіку безпеки (Pedagogy safety) [2]. Об’єктом педагогіки безпеки науковцями [2] визнаний освітній процес розвитку життєвого досвіду безпечного існування (життєдіяльності) особистості. Він включає не тільки сферу специфічної підготовки людини до безпечної життєдіяльності, але й має свої елементи в інших галузях педагогіки і сферах людської діяльності. Зокрема, педагог, який веде заняття з безпеки життєдіяльності, спирається на такі науки, як філософія, психологія, соціологія, медицина, анатомія, фізіологія, валеологія, фізика, хімія, економіка, географія, історія, ризикологія, кримінологія, віктимологія, демографія та інші. Предметом педагогіки

безпеки відповідно виступають закономірності розвитку життєвого досвіду безпечного існування (життєдіяльності) особистості [2].

Завданнями педагогіки безпеки як нового наукового напрямку визначено: вивчення історії розвитку педагогіки безпеки; аналіз сучасного стану та прогнозування розвитку педагогіки безпеки у вітчизняному та закордонному вимірі; розробку теоретико-методологічних основ педагогіки безпеки; обґрунтування сутності, аспектів і функцій педагогіки безпеки; виявлення закономірностей навчання, виховання та розвитку життєвого досвіду безпечного існування особистості; обґрунтування освітніх стандартів і змісту дисциплін з безпеки життєдіяльності; розробку інноваційних методів, засобів, форм, систем і технологій навчання і виховання в галузі безпеки життєдіяльності; моніторинг освітнього процесу та розвитку учнівської аудиторії. У галузі освіти педагогіка безпеки орієнтована на вирішення таких завдань, як: виховання культури безпеки; навчання безпечної діяльності, у тому числі в ситуаціях, небезпечних для життя і здоров'я людини; набуття навичок надання само- та взаємодопомоги; розвиток здатності передбачати, попереджати і запобігати небезпекам; формування готовності до дій у ситуаціях, небезпечних для життя і здоров'я людини.

На жаль, в інформаційному просторі педагогіка безпеки як науковий напрям практично не представлена, не оформлена, хоча існує чимало досліджень у даній галузі.

Таким чином, на думку фахівців [2], педагогіка безпеки може і повинна розглядатися як новий перспективний науковий напрям в педагогіці, яке чекає на своїх дослідників. Ідеї, методи і підходи, розроблені в педагогіці безпеки, можуть і повинні проходити крізь все життя людини, починаючи з моменту зародження людини.

Отже, слід підкреслити, що про культуру безпеки сьогодні говорять багато. Аксиомою стає той факт, що формувати її у людини необхідно з дитинства. Проте, і надалі змістовних відповідей потребують питання: скільки має минути часу, щоб суспільство утворювали люди, які дотримуються правил безпеки життєдіяльності саме з дитинства; чи можна прищепити хоча б ази культури безпеки дітям, які проживають у сільській місцевості, віддаленій від „благ цивілізації”, або „неблагополучним” дітям, яких виховують батьки, жодного разу в житті не замислившись про те, як зберегти власне життя і здоров'я; або „благополучним” дітям, батьки яких печуться лише про те, щоб улюблене чадо було одягнене, взуте і нагодоване?

Оскільки щодня світ змінюється, повинні змінитися і підходи вітчизняного суспільства до оцінки загроз і ризиків безпеки державного рівня, а також індивідуальної безпеки кожного громадянина країни. На сьогодні у світі ці основні небезпеки пов'язують вже не із загрозою війни чи збройного конфлікту, а з тероризмом, наркотиками, незаконною

міграцією, масштабною корупцією [3], якістю харчування, проблемами сміття тощо.

Тому, перебудова найважливішої частини індивідуального та колективного свідомості – світогляду людей, системи їх ідеалів і цінностей, мотиваційної сфери особистості і суспільства виявляється вкрай трудомістким і довгостроковим процесом. На жаль, доводиться констатувати, що діяльність з формування культури безпеки життєдіяльності у вітчизняному суспільстві поки що недостатньо ефективна. В умовах сьогодення система підготовки населення – від дітей до людей пенсійного віку – у сфері цивільного захисту, захисту від надзвичайних ситуацій та забезпечення особистої безпеки, як нагальна проблема, постійно потребує дедалі дієвішого та ефективнішого об'єднання, координації та узгодження дій підрозділів Міністерства надзвичайних ситуацій України та МОНмолодьспорту України. Спільними, комплексними, скоординованими зусиллями органів державної влади та місцевого самоврядування, громадських організацій і наукових співтовариств можна орієнтуватись на підвищення рівня культури громадян у сфері безпеки життєдіяльності, зміцнення згуртованості соціуму перед природними, техногенними та іншими небезпеками, підвищення рівня духовно-морального і патріотичного виховання молоді, іміджу державних служб, що забезпечують безпеку життєдіяльності населення [12].

Таким чином, формування екологічної свідомості та екологічної культури населення як чинників екологічної безпеки; реалізація соціально-педагогічних технологій виховання культури безпеки життєдіяльності; мотивування дорослого населення до здорового способу життя та сприяння розвитку валеологічної компетентності сучасної особистості; впровадження здоров'язберігаючих технологій у життєвий простір; усвідомлення та активізація вирішення пріоритетних завдань освіти щодо формування стратегії для досягнення нової якості життя визначають сучасну стратегію навчання особистості упродовж усього життя, вочевидь сприяють формуванню у громадян екологічної культури, валеологічної компетентності та культури безпеки життєдіяльності для досягнення нової якості життя в постійно ускладнюваних соціоекологічних умовах. Провідним фактором досягнення цього, безперечно, стає педагогіка безпеки, що потребує суттєвих наукових напрацювань.

Список використаної літератури

1. Воробьев Ю. Л. Культура безопасности жизнедеятельности: системообразующий фактор снижения риска чрезвычайных ситуаций в современной России / Ю. Л. Воробьев // Право и безопасность. – 2006. – №3-4 (20-21). – С. 15 – 21. **2. Гафнер В. В.** Педагогика безопасности как новое научное направление современной педагогики / В. В. Гафнер // Педагогика безопасности: наука и образование: Материалы всероссийской

научной конференции с международным участием, Екатеринбург, 12 декабря 2011 г. : в 2 ч. / сост. и общ. ред. В.В. Гафнера ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2012. – Ч. 1. – С. 5 – 12.

3. Гречанинов В. Сектор безпеки [Електронний ресурс] / В. Гречанинов. – Режим доступу: <http://uaforeignaffairs.com/ua/blog/usi-blogi/view/article/sector-bezpeki-ukrajini>.

4. Дурнев Р. А. Культура безопасности жизнедеятельности: дефиниция и урони формирования / Р.А. Дурнев // Социологические исследования. Вып. 12. – 2006. – С. 210 – 220.

5. Дурнев Р.А. Культура безопасности жизнедеятельности: экспертная оценка некоторых аспектов культуры / Р. А. Дурнев, М. В. Москвина // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2008. – № 1. – С. 33 – 37.

6. Зоріна М. О. До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності / М. О. Зоріна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. Вип. 8. – 2010. – С. 149 – 153.

7. Мошкин В. Н. Воспитание культуры безопасности и социализация личности [Електронний ресурс] / В. Н. Мошкин. – Режим доступу: <http://www.oim.ru>.

8. Наказ Державного комітету ядерного регулювання України «Про затвердження Загальних положень безпеки атомних станцій» від 19.11.2007 р. № 162 (Загальні положення. Розділ 2) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua>.

9. Наказ Державного комітету ядерного регулювання України «Про затвердження Загальних положень безпеки об'єкта по виробництву ядерного палива» від 06.09.2010 № 112 (Загальні положення. п. 7) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua>.

10. Наказ Державного комітету ядерного регулювання України «Про затвердження Основних положень забезпечення безпеки проміжних сховищ відпрацьованого ядерного палива сухого типу» від 29.12.2004 р. № 198 (Основні положення. Розділ 3) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua>.

11. Филипчук А. Социальная реклама (средство формирования культуры безопасности) / А. Филипчук // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2008. – № 1. – С. 30 – 33.

12. Цаликов Р. Культура безопасности жизнедеятельности системообразующий фактор снижения рисков ЧС / Р. Цаликов // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2008. – № 4. – С. 3 – 7.

Шароватова О. П. Сучасний соціокультурний аспект проблеми безпеки

У статті висвітлюються питання необхідності формування культури безпеки громадян в умовах сучасного соціуму. Розкриваються особливості трактування складових дефініції „культура безпеки життєдіяльності”. Визначається актуальність та наявність підґрунтя для становлення нового напрямку в галузі навчання безпеці життєдіяльності – педагогіки безпеки як наукового напрямку у педагогіці про закономірності розвитку життєвого досвіду людини в галузі безпеки.

Ключові слова: культура безпеки, педагогіка безпеки.

Шароватова Е. П. Современный социокультурный аспект проблемы безопасности

В статье рассматриваются вопросы необходимости формирования культуры безопасности граждан в условиях современного социума. Раскрываются особенности трактовки составляющих дефиниции „культура безопасности жизнедеятельности”. Определяется актуальность и наличие предпосылок для становления нового направления в сфере обучения безопасности жизнедеятельности – педагогики безопасности как научного направления в педагогике о закономерностях развития жизненного опыта человека в сфере безопасности.

Ключевые слова: культура безопасности, педагогика безопасности.

Sharovatova O. P. Modern socio-cultural aspect of the problem of safety

In the article questions of necessity of forming of culture of safety of citizens in the conditions of a modern society are surveyed. Features of treating components of the definition «the culture of safety of life activity» are opened. The urgency and presence of premises for formation of a new direction in the sphere of teaching of safety of life activity – pedagogics of safety as a scientific direction in pedagogics on regularities of development of life experience of the person in the sphere of safety are defined.

Key words: culture of safety, pedagogics of safety.

Стаття надійшла до редакції 13.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

УДК 316.362.1-055.52-055.62-055.2(470+571)

О. В. Алдакимова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ У СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН РОССИИ

В послереволюционной Советской России 20-х годов прошлого века жена одного из большевистских лидеров Зиновьева, служащая Наркомпроса Злата Лилина, утверждала, что детям пойдет только на пользу, если их отнять у родителей. Не является ли родительская любовь в большей своей части любовью, идущей во вред ребенку? Семья индивидуальна и эгоистична, и дитя, воспитываемое ею, по большей части антисоциально, преисполнено эгоистических стремлений. Дело воспитания детей не частное дело родителей, а дело общественное. На советской Украине, пошедшей в этом направлении еще дальше, планировалось детей в возрасте 4 лет отнимать у родителей и помещать в интернаты, где бы им прививалась любовь к социалистическим идеалам. Подобным намерениям не суждено было сбыться из-за нехватки средств и персонала.

Мнение З. Лилиной было далеко не единичным; в определенной мере выражало главенствующую линию, которую отстаивало большинство партийного и советского руководства постреволюционного государства. Так, в резолюции по социальному воспитанию детей партийного совещания по вопросам народного просвещения, принятой в 1920 г. социальной комиссией ВЦСПС отдельным пунктом, признается прогрессирующий процесс распада семьи. В резолюции утверждалось, что «формой, наиболее отвечающей цели социального воспитания детей, должен быть теперь признан Детский дом, который охватывает полностью жизнь, воспитание и обучение ребенка в обстановке детской, общественной, без разлагающего влияния индивидуалистической семьи».

Необходимость изучения факторов, влияющих на формирование содержания представлений о материнстве у современных женщин, актуализирует исследование современной социокультурной ситуации, анализ которой позволяет сделать вывод о приближающемся быстрыми темпами вырождении русской нации. При этом главные потери в демографическом кризисе Россия несет не от смертности, а от падения рождаемости во всех русских регионах (в 2 раза): в России на одну женщину приходится 1,24 новорожденного, когда показатель воспроизводства населения должен выражаться цифрой больше 2,15. Также отмечается увеличение количества разводов – распадается более 50 % заключенных браков, социально-неблагополучных семей (на 1 января 2012 г. 24 тысячи детей не посещают школу), беспризорных детей. При этом самые большие потери русская демография несет в

абортах – на 100 % беременностей приходится 60 % абортів. Эти цифры означают, что из каждых четырех зарожденных жизней три прерываются посредством аборта, лишь одна рождается [1].

Кризис прироста населения начался с 1992 года, когда количество смертей стало больше, чем рождений. Во всей России с 1985 года по 2010 год число русских рождений сократилось почти в 2 раза по всем регионам, интенсивность рождений в самом детородном возрасте сократилась за XX век в 3 раза. Сократилась и продолжительность детородного интервала: в 1920-х годах он был 15 лет, в 1959 – 12 лет, к 2010 году всего 8 лет [2].

В Англии, Германии, России, США семьи среднего класса больше занимаются осмысленным планированием внутрисемейных отношений, нежели рабочие семьи из самых низов общества. Постоянный рост на протяжении нескольких десятилетий числа разводов породил во всем мире мнение о кризисе семьи как социального института. Пик такого феномена пришелся на начало семидесятых годов XX века. Однако в конце 70-х наметилось возрождение семейных ценностей. Возникло так называемое просемейное движение.

Стоит отметить, что в современной социокультурной ситуации большую роль на формирование представлений о материнстве оказывают средства массовой информации, особенно посредством содержания визуального ряда. Эти женские образы влияют на самые глубокие слои общественного сознания, конструируя необходимый способ мышления. Посредством репрезентации социальной реальности и культурно-идеологических ценностей формируется смысловая основа представлений о материнстве, характерная данному историческому периоду. Культурой внушается образ-идея не милосердной матери, а активной и агрессивной деятельницы. Внушаемый через рекламу образ современной девушки-модели заполняет сознание современных людей и определяет их ценностный мир, в котором становится все меньше места образу материнства. Тело женщины в современном культурном пространстве все меньше предстает образом источника жизни. Используя образ женщины как сексуального объекта, оно все больше предстает объектом продажи. И так как культурный уровень внушаемых ценностей и смыслов превращается в социальный образ жизни, то действительность жизни женщины преобразуется в форму продажи.

Данная ситуация создает почву для ролевого конфликта, возникающего по причине совмещения женщиной материнства, традиционных моделей ухода за детьми, домашних обязанностей и профессиональной карьеры. Современное общество не узнает в материнстве ведущую ценность. И женщина, глядя в глаза обществу, не узнает себя, теряя свое истинное предназначение в реализации других целей, более желаемых обществом. Какие может иметь последствия для развития общества и человека отсутствие у женщины материнства как приоритетной ценности? Самые драматические, и они уже налицо:

распространение малодетности семей, беспризорность, одиночество детей, потеря базового доверия к миру, эмоциональная депривация ребенка, ранние неврозы, коммуникативная запущенность, социальное сиротство – сиротство при живых родителях составляет 90 % от всех сирот.

В одном из психологических словарей дано определение таких понятий, как «материнское влечение (или инстинкт)» и «материнское поведение»: 1. «Материнское влечение (или инстинкт) – тенденция женских особей различных биологических видов проявлять модели так называемого материнского поведения: кормление, опека и защита детей...». 2. «Материнское поведение – все те модели поведения, которые связаны или сопутствуют выполнению функции матери. Часто этот термин употребляется синонимично понятию заботы о ребенке».

Данные определения позволяют составить представления о том, что материнство, прежде всего, есть реализация репродуктивной функции и инстинктивного поведения женщины, облеченные в социальную форму ее функционирования.

Поэтому стиль материнства и воспитания она рассматривает как обусловленный ожиданиями от ребенка в будущем. М. Мид считает, что женщины по природе своей являются матерями, лишь сложные социальные установки могут подавить в женщине это природное устремление, исказить представление о своем предназначении. Э. Эриксон определяет стиль материнства как лежащий в основе жизни всего народа. Э. Бадинтер отмечает чрезвычайную зависимость чувств матери от культуры, к которой она принадлежит. Проследив историю материнских установок на протяжении четырех столетий (XVII-XX вв.), она пришла к убеждению, что материнский инстинкт – это миф, нет никакого всеобщего и необходимого поведения матери. И. Кон говорит о ведущей роли социального научения в поведении мужчин и женщин, обуславливающего принятие или непринятие ими роли отца и матери. Изучив летописи и документы X-XIX вв., Н. Пушкарева делает вывод об изменении проявлений материнской любви и материнского отношения в процессе культурно-исторического развития человечества. Исследования данных авторов приводят их к заключению об отсутствии нормы материнского отношения, одинаковой для всех эпох. Они считают, что содержание материнских установок зависит от социальных установок общества и меняется от эпохи к эпохе.

Материнство как социальная роль женщины, оказываясь в одном ряду с выполнением профессиональных и домашних обязанностей, оценивается с позиции количества временных затрат в жизни женщины: сколько времени тратит женщина на приготовление еды для ребенка, занятий с ним и т.п., наряду с осуществлением других видов деятельности (Т. Машика).

Страшно осознавать, но с каждым годом, все больше становится брошенных детей. Не исключение, новорожденные малыши, оставленные матерями, сразу после их появления на свет.

В новостях, регулярно появляются сообщения, о брошенных новорожденных, найденных в лесах, на вокзалах и в других местах.

К сожалению, есть мамы, которые не просто отказываются от своего ребенка, но и те, которые, собственноручно лишают его жизни. Только что родив, бросают своего беззащитного дитя в сливную яму туалета, в мусорное ведро, в водоемы, канализации. Словно, это не живой человек, а ненужная вещь, мусор. Таких случаев в нашей стране несколько сотен в год. То есть почти каждый день или через день в России происходит случай убийства ребенка матерью, часто по причине послеродового психоза. У одинокой матери, которой просто некуда бежать, не выдерживает психика, она на какое-то время становится неадекватной. Но материнский инстинкт у женщины довольно-таки сильный, и обычно матери убивать собственных детей не хотят. Бэби-бокс дает им возможность сохранить жизнь ребенка. Почему нет? Если два-три-пять таких детей на всю страну спасется – это уже будет иметь огромное моральное значение. Провоцировать сиротство бэби-боксы не будут никоим образом. Если количество детей в бэби-боксах увеличится, то только за счет уменьшения инфантицида. Есть два варианта: либо инфантицид, либо оставление ребенка в бэби-боксе.

BabyBox – это специальные приемные устройства для младенцев, в которых несознательные женщины смогут оставить ненужных им детей, причем сделать это незаметно. Так они будут спасены от уголовных преступлений, а малыши – от смерти. Если у ребенка не окажется телесных повреждений, такая мама не будет разыскиваться полицией, а младенец будет считаться найденным. Его осмотрят медики, возьмут все необходимые анализы и постараются найти для ребенка новую семью.

Только за последние три года более 700 женщин отказались от своих детей в Краснодарском крае, а около 20 младенцев были найдены на мусорных свалках, остановках, в подъездах и других подобных местах. «С этим надо срочно что-то делать!». Решили краевые власти и закупили на деньги краевого фонда соцзащиты шесть специальных контейнеров для подкидышей.

«Детские ящики», так дословно переводится baby box, привезли из Чехии. Их установили при детских больницах в крупных городах края: Армавире, Краснодаре, Новороссийске и в Сочи. На сегодняшний день их в Краснодарском крае уже 6. Недавно проект, который так и называется «Колыбель надежды», начал работать в Перми и Пермской области, Санкт-Петербурге и других городах.

Мама и ребенок были разлучены по неизвестным причинам. Не всегда эта мысль в нашей стране понимается объективно. Очень часто это происходит по причинам от мамы не зависящим, потому что она попала в какую-то очень тяжелую ситуацию, с которой не смогла справиться одна. А так как способов выхода из ситуации женщина не нашла, она вынуждена сохранить жизнь своему ребенку, подбросив в бэби-бокс. Никто не знает, что это за мама, никто не знает ее реальную ситуацию.

Изначально «окна жизни» появились как профилактика трагической детской смертности. В 1999 году в Гамбурге, где и были изобретены baby box, была опубликована страшная статистика о младенцах, выброшенных в мусорные контейнеры. Такая же статистика, а также положительный опыт немцев, сподвигли другие страны к установке «окон жизни». К сожалению, несколько раз в год в СМИ России появляются сообщения о выброшенных на улицу новорожденных. Поэтому с уверенностью можно говорить о том, что необходимость в baby box в России есть. И речь здесь не о том, хорошо это или плохо, давать матерям такую возможность, а о том, быть младенцу убитым или живым.

Средства массовой информации, пишущие о том, как замечательно, что мать не убила своего ребенка, с одной стороны, имеют какое-то рациональное зерно, но с другой стороны, те мамы, которые готовы своего ребенка бросить в снег и совершенно не думать о сохранении его жизни, никогда, не приложат лишних усилий для того, чтобы этого ребенка донести до бэби-бокса. Основная группа мам, им пользующихся – это женщины, которые волнуются о здоровье своего ребенка, но просто по каким-то причинам понимают, что лично они не могут обеспечить ему достойного ухода. Это женщины, нуждающиеся в помощи, но от них отвернулись. У нас, к сожалению, слишком большой процент женщин, любящих своих детей, но не имеющих возможности их вырастить, и поэтому они решаются на отчаянный шаг.

В роддоме, когда мама официально отказывается от ребенка, ей дают время на обдумывание. В практике же бэби-боксов практически нет шансов на возврат ребенка, за исключением идентификации по анализу ДНК. Но если есть средства на такую дорогостоящую процедуру, если есть столько лишних денег, не легче ли обеспечить психологами роддома, обеспечить центры временного проживания для мамы с детьми?

Рассуждать о том, хорошо это или плохо, вот так оставлять своего ребенка, не приходится. «Весь мир уже создал такие «окна», – комментирует Вера Лекарева, депутат Госдумы от «Справедливой России». – Это пожарный метод спасения детей, чтобы их не убивали. А любое движение навстречу спасению жизней надо приветствовать». Но это лишь временный выход из положения, считает эксперт. В целом же должна быть внятная государственная политика в области детства и материнства: социальное сопровождение, материальная, юридическая помощь, центры реабилитации, – все, что даст будущей маме почувствовать уверенность.

Такой поступок не повлечет за собой уголовной ответственности, так как мать оставила ребенка в месте, где ему будет оказана помощь. Кроме того, женщина, оставившая ребенка в baby box, не лишается права на материнство.

Хотелось бы, чтобы практика бэби-боксов была неким стандартом, чтобы в каждом крупном городе хотя бы при одной клинике был бэби-

бокс. В христианском обществе всегда были места, куда можно было принести ребенка, это было традиционно. Все доводы против, которые приходится слышать и читать в СМИ, о том, что якобы в этом случае никто не думает о маме – сплошная риторика. Нужно понять, что инфантицид – это случай исключительный. Экстремальный случай. Случай катастрофы. У женщины может быть какой угодно побудительный мотив, но она так решила. Задача узкая: предотвратить инфантицид. Этих детей будут единицы. Расходы – минимальные. Спасенные жизни – бесценны».

Список использованной литературы

1. Кризис института брака // Аргументы и факты. – 2012. – № 2. – С. 21 – 34. **2. Борисов В.,** Синельников А. Брачность и рождаемость в России: демографический анализ / в. Борисов, А. Синельников. – М. : Педагогика, 2010. – 213 с.

Алдакімова О. В. Проблема формування уявлень про материнство у сучасних жінок Росії

У статті розглянуті проблеми формування сучасної ролі матері і психологічні аспекти материнства. Представлений аналіз і думки видатних діячів культури і психології на відкриття baby box в Росії і Краснодарському краю.

Ключові слова: мати, материнство, виховання, інфантицид, baby box.

Алдакімова О. В. Проблема формирования представлений о материнстве у современных женщин России

В статье рассмотрены проблемы формирования современной роли матери и психологические аспекты материнства. Представлен анализ и мнения выдающихся деятелей культуры и психологии на открытие baby box в России и Краснодарском крае .

Ключевые слова: мать, материнство, воспитание, инфантицид, baby box.

Aldakimova O. V. The problem of formation of representations about motherhood in modern Russian women

The problems of forming of modern role of mother and psychological aspects of maternity are considered in the article. An analysis and opinions of prominent cultural and psychology workers is presented on opening of baby box in Russia and Krasnodarskom edge.

Key words: mother, maternity, education, infanticide, baby box.

Стаття надійшла до редакції 17.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013:305

С. М. Гришак

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ В ПОСТРАДЯНСЬКИХ СУСПІЛЬСТВАХ

Історія розвитку гендерної освіти в пострадянських суспільствах нараховує приблизно 20 років. Її становлення пов'язують із розпадом СРСР, коли на початку 90-х років знов утворені незалежні держави приєдналися до CEDAW (Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок) та прийняли на себе зобов'язання впровадження ідей гендерної рівності на всіх рівнях життєдіяльності суспільства. Незалежні держави визначили пріоритетним напрямком зовнішньої політики інтеграцію зі світовим співтовариством і кожна з них підписала Декларацію тисячоліття ООН (2000р.), в якій основною ціллю розвитку людства в третьому тисячолітті визначалося досягнення рівності жінок і чоловіків.

Досягнення реальної рівності передбачало поширення гендерного знання серед громадян утворених незалежних держав, формування в них егалітарного гендерного світогляду. Трансформації, що відбувалися в економічній, соціальній, культурній сферах на пострадянському просторі призвели до зниження соціального статусу жінок, витиснення їх у низько оплачувані сектори економіки, фемінізації бідності, відповідно, перед усіма пострадянськими суспільствами постало гостре питання про утвердження рівноправ'я між жінками та чоловіками, що, в свою чергу, вимагало осмислення гендерних проблем із урахуванням специфіки кожної країни, її культурних особливостей і потребувало реформування системи освіти на засадах ідеї гендерної рівності, тобто впровадження гендерної освіти.

Гендерна освіта розуміється науковцями як процес отримання систематизованих знань у сфері стратегії гендерної рівності, а також навичок їх використання в практичній діяльності [1, с. 97].

Початок розвитку гендерної освіти на пострадянському просторі вченими пов'язується з інституалізацією жіночих і гендерних досліджень як самостійного наукового напрямку. Досліджуючи їх генезис, І. Таліна виділяє 4 етапи розвитку гендерних досліджень на території Росії: 1 етап – організаційно-просвітницький (з кінця 80-х до 1992 року); 2 етап – інституалізація гендерних досліджень (1993-1995 рр.); 3 етап – етап консолідації вчених і викладачів російських гендерних досліджень (1996-1998 рр.); 4 етап – етап розвитку російських гендерних досліджень (з 1999 р. до сьогодні) [2, с. 14].

В Україні перше десятиріччя гендерного руху поділяється, на думку Л. Смоляр, на два етапи: I – перша стадія розвитку жіночих досліджень (поч. 90-х рр. – 1995 рр.) – виникнення жіночих студій, поява

дослідницьких програм; II – друга стадія – стадія інституалізації жіночих і гендерних досліджень (1995 – 2002 рр.) [3, с. 72]. Інша українська дослідниця, Т. Дороніна, виходячи з розуміння органічної єдності ідеї демократичного суспільства із ідеєю гендерної освіти, виокремлює наступні періоди становлення та розвитку гендерної теорії учнівської молоді в навчальних закладах України: I етап – підготовчий, кінець 70-х – 90-ті рр. XX ст.; II етап – інституалізаційний, кінець 90-х рр. XX ст. – 2005 р.; III етап – апробаційний, із 2005р. по теперішній час [8, с. 79].

Робота по впровадженню гендерної концепції в освіту Киргизької Республіки, за свідченням Т. Ісакунової, розпочалася у другій половині 90-х рр. [4, с. 46]; із середини 90-х рр., на думку А. Куватової, проводяться гендерні дослідження в Таджикистані [4, с. 83]; в Грузії актуалізація освітніх гендерних проектів, за словами Г. Маградзе, припадає на кінець 90-х [4, с. 16]; у цей же період (1997-1998 рр.) С. Шакірова відмічає створення гендерних центрів і в Республіці Казахстан [4, с. 42]. Проекти, спрямовані на становлення політики гендерної освіти в республіках Азербайджан та Армєнія, датуються, за даними Л. Расулової та А. Геворкян відповідно, 2000-2003 рр. [4, с. 8 – 13]. Отже, незважаючи на невеликі розбіжності в часових рамках, можна констатувати, що актуальною гендерна освіта в багатьох пострадянських країнах стає з середини 90-х років, саме в цей час, на нашу думку, розпочинається її становлення.

Проблеми інституалізації гендерної освіти на пострадянському просторі висвітлюються в роботах Л. Кобилянської, Л. Смоляр (Україна); А. Темкіної, О. Здравомислової (Росія); О. Гапової, І. Чикалової, (Беларусь); Н. Берекашвілі, Г. Маградзе (Грузія); В. Бодруг-Лунгу, Л. Змунчили (Молдова); Р. Жалімбетової, С. Шакірової (Казахстан); Л. Расулової (Азербайджан); А. Геворкян (Армєнія); Г. Ефендієвої, Н. Тулегабилової, Е. Шишкараєвої (Киргизстан); Ф. Касимової, А. Куватової (Таджикистан); О. Скоробогатової, Е. Файзуллаєвої (Узбекистан); Е. Пічукане, М. Яркаукайте (Литва) та ін.

Метою даної статті є висвітлення загальних проблем і спільних рис становлення гендерної освіти в пострадянських суспільствах.

Незважаючи на те, що всі пострадянські країни, маючи одну важливу спільну рису – законодавство, що дісталася в спадок від радянської епохи, формально визнавали рівноправ'я жінок і чоловіків і гарантували відсутність дискримінації за ознакою статі, насправді, ця спадщина продовжувала впливати на законодавство та відношення до нього, і культурні традиції заважали реалізації справжньої рівності. Більш того, як засвідчено в „Посібнику по просуванню і захисту гендерної рівності за допомогою закону”, після офіційної відміни комуністичної ідеології, вакуум швидко заповнився традиційними патріархальними цінностями. Пострадянський період продемонстрував посилення ролі традицій у регіонах, у тому числі і традиційного відношення до жінки як дружини і матері. Нові конституції всіх

пострадянських держав визнавали і гарантували права жінок і чоловіків відповідно до принципів і стандартів міжнародного права, проте „формально закріплені „рівні права” вступають у протиріччя з фактичним станом речей” [5, с. 10].

Ученими відмічається, що: „Формальна рівність статей перед законом не забезпечується практичною політикою, жінки страждають від дискримінації на ринку праці і в побуті, більш того, зростають неортодоксальні настрої, згідно з якими місце жінки лише в сім'ї, а вищий обов'язок – винятково материнство і підпорядкування чоловікові” [6, с. 26].

Незважаючи на те, що однією з причин, за яких президенти нових країн видають укази щодо проведення заходів для ліквідації дискримінації та викоренення насильства проти жінок, дослідники вважають бажання формальної згоди з міжнародними нормами, від „реальної відповідності яким багато в чому залежить надання державі міжнародної підтримки” [4, с. 26], та „укріплення міжнародного престижу, включення в світове співтовариство і легітимація своїх політичних режимів” [6, с. 10], тим не менш ми не можемо не відмітити їхній позитивний внесок у процес становлення гендерної освіти на пострадянському просторі.

Проблема демократизації політичних режимів, що почала відбуватися в незалежних державах, їх включення в глобальні світові процеси та намагання посилити власний міжнародний престиж, стали характерною рисою для всіх пострадянських суспільств, одним із тих основних факторів, що сприяли становленню гендерної освіти на пострадянському просторі.

Говорячи про інституалізацію гендерних досліджень у цих країнах, ми не можемо не згадати, що передумовою їх виникнення став феміністський рух на Заході, який дав поштовх розвитку жіночим і гендерним дослідженням не тільки в США, Канаді та Західній Європі, але й істотно вплинув на розповсюдження освітніх програм і дослідницьких проектів по проблемам жінок і гендеру в інших країнах світу.

Щодо суспільств пострадянського простору, то маємо відзначити, що на початку становлення гендерної освіти академічні кола упереджено ставилися до феміністських ідей, із труднощами відносилися до всього, що пов'язано з фемінізмом. Західний досвід сприймався як „чужий”, який не мав реального соціального значення для розвитку власної держави, тому не дивно, що гендерні дослідження в цей період займають маргінальне становище як у науці, так і в освіті, про що свідчать дослідники з гендерних проблем пострадянських країн [4; 6].

Пояснити це можна тим, що: по-перше, всі країни колишнього СРСР мали досвід радянської соціалізації, де на правовому рівні формально було закріплене рівноправ'я, і акцентувалася увага на вирішенні „жіночого питання”; по-друге, суспільства, які мали

традиційну маскулінну ідеологію, де укорінені стереотипи про непорушність соціостатевого розподілу гендерних ролей, виявилися не здатні „до бистої переорієнтації або навіть до визнання можливості цієї зміни” [7, с. 171]; по-третє, на початку розвитку гендерної освіти використання західної феміністської теорії здійснювалося через перенесення її ідей на ґрунт реалій пострадянських суспільств, без урахування їх ідеологічної та соціокультурної специфіки.

Отже, не викликає сумніву, що гендерні дослідження, які з’явилися на пострадянському просторі під впливом феміністських теорій, потребували відходу від західної ідеології, як такої що нав’язувалася ззовні, і укорінення гендерних теорій у специфічні умови культурних життєвих реалій певного пострадянського суспільства. Цілком погоджуємося з висловлюванням І. Тартаковської, що: „Будь-які аргументи на користь гендерної рівності і прав жінок „повиснуть у повітрі”, якщо не будуть підкріплені матеріалами з життя даної конкретної країни” [6, с. 6].

Слід відзначити ще одну характерну рису проблеми розвитку гендерної освіти в пострадянських країнах на початковій стадії. Це – роль агентів, які сприяли просуванню гендерних знань і організації освітніх гендерних проектів. Серед таких агентів у країнах СНД виділяють:

- Неурядові жіночі організації, що займаються, у тому числі, і організацією гендерної і жіночої освіти;
- Дослідники і викладачі гуманітарних дисциплін, у професійні інтереси яких входить гендерна проблематика;
- Нечисленні прогресивно налагоджені керівники кафедр, факультетів і навчальних закладів;
- Міжнародні організації і донори, в мандат яких входить підтримка освітніх ініціатив і жіночого руху [6, с. 11].

На відміну від західних країн і США, де на початковій стадії інституалізації жіночих і гендерних досліджень відмічався сильний зв’язок і тісні контакти гендерного академічного співтовариства з жіночим рухом, в пострадянських суспільствах більш значна роль у просуванні гендерних знань належить міжнародним організаціям.

Серед причин такої ситуації ученими виділяються наступні: по-перше, це – політична нестабільність знов утворених незалежних держав, де жіночі організації не мають скільки-небудь значних матеріальних або організаційних ресурсів; по-друге, падіння рівня життя населення взагалі, і академічної інтелігенції зокрема, високий рівень вторинної зайнятості у цьому середовищі на той час, відсутність у викладачів вільного часу для саморозвитку [6].

Серед донорів, що підтримували розвиток гендерної освіти, слід виділити Програму розвитку ООН (UNDP), ЮНІСЕФ, Фонд населення ООН, ЮНЕСКО, Жіночий Фонд Розвитку Організації Об’єднаних Націй (ЮНІФЕМ), Агентство США з міжнародного розвитку (USAID),

Організацію по безпеці і співпраці в Європі (ОБСЄ), Всесвітній банк, ТАСИС/ЄС, Фонд Еберта, Фонд МакАртуров, Шведське агентство по міжнародному розвитку (SIDA), Мама Кеш (Нідерланди), а також гуманітарні програми окремих посольств – перш за все, Швейцарії і США, у меншій мірі – Великобританії, Японії, в азіатських країнах – Азіатський банк розвитку. Значний вклад унесла Програма підтримки вищої освіти Інституту „Відкрите суспільство” в Будапешті (HESP), яка підтримала в цих країнах цілу серію літніх шкіл, окремі семінари, ресурсні центри, стажування і подальше навчання фахівців. Але найбільше значення для розвитку гендерної освіти, безумовно, мала діяльність Жіночої Мережевої Програми Інституту „Відкрите суспільство”. Це майже єдина (за винятком ЮНІФЕМ) донорська організація, для якої просування жіночих і гендерних програм є не просто одним із напрямів роботи, але й головним пріоритетом, і тому лише стосовно неї можна говорити про створення системного підходу, що охоплює різні аспекти соціальної діяльності, у тому числі й освітньої. ЖМП ІВС брала участь у всіх найбільш значимих ініціативах в області гендерної освіти в регіоні, причому не лише підтримувала перспективні проекти, але й вела (і продовжує вести) велику координаційну діяльність.

Завдяки діяльності вище перелічених організацій на пострадянському просторі в рамках просування гендерної освіти були організовані численні міжнародні конференції, літні школи, творчі семінари, стажування тощо. Взагалі, на думку багатьох науковців і дослідників роль міжнародних організацій щодо гендерної інтеграції в освіті важко переоцінити, бо вони в той період зіграли „роль абсолютно необхідної „тепліці”, без якої паростки гендерної освіти не мали змоги сходити” [6, с. 19].

Вважаємо за необхідне відмітити і певну роль агентів другої та третьої груп – дослідників і викладачів гуманітарних дисциплін, у професійні інтереси яких входила гендерна проблематика, та тих нечисленних прогресивно налагоджених керівників кафедр, факультетів і навчальних закладів, завдяки яким розповсюджувалися гендерні знання та відбувалася інституалізація гендерних досліджень. Узагалі, характерною рисою становлення гендерної освіти на пострадянському просторі було те, що рушійною силою були не державні органи, а групи ентузіастів, прихильники гендерних ідей, тобто всі ініціативи щодо просування програм по гендерним дослідженням відбувалися „знизу” [3; 4; 6; 7].

Ще однією спільною рисою становлення гендерної освіти на пострадянському просторі, яку відмічають майже всі дослідники з гендерних проблем [3; 4; 6], був значний дефіцит навчальних матеріалів. Практично відсутньою була методична література, недостатньо використовувалися інформаційні ресурси. У цей період бібліотеки вузів і державні бібліотеки, на відміну від бібліотек гендерних центрів, утворених за ініціативою міжнародних організацій, майже не мають

матеріалів на гендерну тематику. Дослідники підкреслюють, що „гендерна освіта поки що існує, скоріш за все, паралельно утвореній академічній системі і лише частково в неї вписана” [6, с. 22]. Спільною проблемою було і те, що переклади на національні мови та видання оригінальної дослідницької та методичної літератури відбувалося повільно. Труднощі виникали, як ми вже відмічали вище, і перекладом і включенням західної термінології в національний контекст.

Таким чином, сумуючи вище викладене, можна стверджувати, що проблеми становлення гендерної освіти в країнах пострадянського простору, початок якого припадає на період другої половини 90-х років, відмічаються певними рисами, які були характерними майже для всіх суспільств минулого СРСР. Перш за все – це демократизація політичних режимів цих країн, бажання включення їх у світове співтовариство, що дало поштовх ратифікації всіх конвенцій щодо просування гендерної рівності. По-друге, це спільне минуле в радянському союзі, яке залишило в спадщину усвідомлення про формальне рівноправ'я всіх громадян незалежно від статі, і на законодавчому рівні знайшло відображення в нових конституціях знову створених незалежних держав. По-третє, гендерні дослідження, які з'явилися на пострадянському просторі під впливом феміністських теорій, потребували відходу від західної ідеології, як такої що нав'язувалася ззовні, і укорінення гендерних теорій у специфічні умови культурних життєвих реалій певного пострадянського суспільства. Однією з характерних рис проблеми становлення гендерної освіти для всіх знов утворених країн після розпаду радянського союзу були близькі контакти з міжнародними організаціями, які зіграли значну роль у розповсюдженні гендерних знань і інституалізації гендерних досліджень у пострадянських суспільствах. Ще однією спільною рисою є те, що всі ініціативи щодо просування гендерних програм в освіті відбувалися „знизу”, тобто групами ентузіастів, прихильниками гендерних ідей. Останнє, що можна відмітити – це обмеженість академічних співтовариств у навчальних ресурсах по гендерним і жіночим дослідженням.

Список використаної літератури

- 1. Хасбулатова О. А.** Гендерные исследования в современной России / О. А. Хасбулатова // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т.V. – Вып. 1-2 (15-16). – С. 84 – 99.
- 2. Талина И. В.** Гносеологические основы развития гендерной идентичности в педагогической теории и практике : автореф. дис. на соиск. научн. степ. док. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. В. Талина. – Ульяновск. – 2010. – 55 с.
- 3. Смоляр Л. О.** Гендерна рівність та гендерна демократія – стратегічний напрямок розвитку людства в ХХІ столітті / Л. О. Смоляр // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб. ; кол. авт.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 70 – 82.
- 4. Гендерное образование : теория и практика : материалы**

Международной конференции (Бухара, 2003 г.). – Бухара, 2003. – 251 с.

5. Законодательство, построенное с учетом гендерных принципов, в странах Центральной и Восточной Европы и СНГ : руководство по продвижению и защите гендерного равенства посредством закона / Урсула Новаковска (Urszula Nowakowska), Ирина Личек (Irina Licek) [и др.] // Региональное Бюро по странам Европы и СНГ ПРООН. – 2003. – 68 с.

6. Гендерное образование (региональный обзор в восьми странах СНГ : Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). – М. : Вариант, 2006. – 320 с.

7. Доронина Т. А. Интеграция гендерных подходов в практику высшей школы (проблема готовности педагогов к работе в новых условиях) / Т. А. Доронина // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : матеріали Всеукр. наук.-практич. конф. (Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 170-173.

8. Дороніна Т. О. Теорія і практика гендерної освіти і виховання учнівської молоді в навчальних закладах України (II половина XX – початок XXI століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Дороніна Тетяна Олексіївна. – К., 2012. – 524 с.

Гришак С. М. Проблеми становлення гендерної освіти в пострадянських суспільствах

У статті розглянуто спільні проблеми становлення гендерної освіти в суспільствах пострадянського простору, серед яких – вплив загальних політичних процесів, спільна радянська соціалізація, тенденція вкорінення гендерних теорій у національний контекст, близькі контакти з міжнародними організаціями по інтеграції гендерних досліджень, просування гендерних програм в освіті „знизу”, обмеженість навчальних ресурсів. Визначено, що початок розвитку гендерної освіти в знов утворених державах після розпаду радянського союзу припадає на другу половину 90-х рр.

Ключові слова: гендерна освіта, гендерні дослідження, пострадянській простір, пострадянські суспільства.

Гришак С. Н. Проблемы становления гендерного образования в постсоветских обществах

В статье рассмотрены типичные проблемы становления гендерного образования в странах постсоветского пространства, среди которых – влияние общих политических процессов, общая советская социализация, тенденция укоренения гендерных теорий в национальный контекст, близкие контакты с международными организациями по интеграции гендерных исследований, продвижение гендерных программ в образовании «снизу», ограниченность учебных ресурсов. Определено, что начало развития гендерного образования во вновь образованных государствах после распада советского союза припадает на вторую половину 90-х гг.

Ключевые слова: гендерное образование, гендерные исследования, постсоветское пространство, постсоветские общества.

Gryshak S. M. Problems of Becoming of Gender Education in Post-Soviet Societies

In the article the typical problems of becoming of gender education in the countries of post-soviet space are examined. They are the influence of general political processes, common soviet socialization, tendency of taking root of gender theories in a national context, close contacts with international organizations on integration of gender researches, introducing the gender programs into education "from" below, limit of educational resources. Late 90th is defined the beginning of gender education in the post-soviet societies.

Key words: gender education, gender researches, post-soviet space, post-soviet societies.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2012 р.
Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [(373.5.015.31:176) – 053.6 – 056.313]:37.013.42

Н. В. Павлюк

**РІВЕНЬ СЕКСУАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

В сучасних умовах суспільного розвитку актуальною є розробка проблем соціалізації людини, прилучення її до загальнолюдських цінностей. У контексті цих проблем важливим напрямком є статеве виховання [1].

Вже з підліткового віку збільшується кількість хвороб, що передаються статевим шляхом. Зростання числа венеричних захворювань, включаючи СНІД, в даний час прийняв вибухоподібний характер. Відзначається значна кількість вагітностей неповнолітніх, результатом яких є аборти або юне материнство, що нерідко призводить до відмови від дітей та соціального сирітства. Зростає проституція неповнолітніх. Тому необхідно більш повне використання виховних можливостей суспільства та школи у сфері моральної орієнтації міжстатевих стосунків і зміцнення здоров'я, у тому числі й репродуктивного, і здатності бути повноцінними батьками [2].

Проблема статевого виховання підлітків набуває широкого громадського значення і розглядається педагогічною наукою як складова частина цілісного процесу морального формування особистості. Зміст статевого виховання включає ряд аспектів: громадський (Є. Балагушкін,

Н. Юркевич), етичний (І. Гребенников, І. Дубровина), психологічний (Н. Белопольська, П. Блонський, Д. Ісаєв, В. Каган), фізіолого-гігієнічний (А. Богданович, Д. Капустін, Д. Колесов, А. Хрипкова), педагогічний (С. Голод, Н. Татарінцева, А. Харчев) [3].

Проблема статевого виховання розумово відсталих підлітків заслуговує особливої уваги у зв'язку з багатьма питаннями, які є специфічними для названої категорії учнів, особливо в частині їх психофізичного та інтелектуального недорозвитку, які у результаті є причинами недостатнього засвоєння досвіду моральної поведінки, вміння орієнтуватися на етичні еталони і норми взаємин [2].

Метою нашої статті є розгляд деяких результатів соціально – педагогічного дослідження, направлено на з'ясування сформованості знань, необхідних учням для вступу в шлюб і створення власної сім'ї; виявлення рівня сексуальної вихованості школярів.

Дослідження проводилося у формі анкетування у вільний від навчання час, тільки у разі бажання підлітка прийняти участь у дослідженні. Учням пояснили, що анкетування проводиться анонімно та результати відповідей будуть збережені в таємниці. Це дозволило отримати найбільш повні і відверті відповіді на питання. Дослідження проводилося російською мовою (мовою спілкування респондентів).

Було опитано 238 старшокласників, із них 112 дівчат та 126 юнаків, учнів 8-10 класів, які вчать в спеціальних закладах для розумово відсталих дітей.

Експериментальною базою дослідження стали спеціальні навчальні заклади для дітей з розумовими вадами м. Луганська та Луганської області : Комунальний заклад „Луганська середня загальноосвітня школа І – ІІІ ступенів № 45”, Луганське обласне професійно-технічне училище-інтернат, Бірюківська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, Гірська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, Комунальний заклад „Ірмінська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат”, Комунальний заклад „Кленова обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат”, Перевальська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, Петровський НРЦ „Шанс”, Суходільська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат.

У завдання даного експерименту входило з'ясування сформованості знань, необхідних учням для вступу в шлюб і створення власної сім'ї; виявлення рівня сексуальної вихованості школярів.

Аналіз психолого-педагогічних характеристик учнів дозволив нам виділити наступні особливості респондентів. Вік учнів, які беруть участь в експерименті, від 14 до 19 років. У всіх учнів відзначалася легка і помірна ступінь розумової відсталості. Нами встановлено, що контингент старшокласників спеціальних шкіл утворюють переважно вихідці з неблагополучних сімей.

Для дослідження виявлення рівня сексуальної вихованості старшокласників з розумовими вадами було розроблено програму емпіричного дослідження, яка складалася з наступних **етапів**:

1. Збір анамнестичних даних про підлітка, а також збір інформації про соціально-економічні умови проживання сім'ї підлітків, що прийняли участь у дослідженні. Основні методи дослідження: метод аналізу психолого-педагогічної документації (особова справа учня, анамнези), метод експертних оцінок (в якості експертів виступали вчителі класів, в яких навчаються підлітки, вихователі, психологи).

2. На другому етапі дослідження було проведено анкетування учнів, спрямоване на вирішення наступних завдань: виявити рівень морально-психологічної підготовленості старшокласників спеціальних шкіл до створення майбутньої сім'ї. Визначити рівень сексуальної вихованості учнів.

У відповідності із завданнями цієї частини дослідження нами були розроблені питання анкети для юнаків і дівчат.

Анкета, в основному, містила запитання закритого типу. Однак в анкету також було включено ряд відкритих питань. Подібні питання давали можливість учням висловити власну точку зору, а також визначити їх включеність в систему сімейних відносин.

Однією зі сторін дорослого сімейного життя є інтимні стосунки між чоловіком та жінкою. Від того, що саме молоді люди знають про сексуальне життя, наскільки ці знання відповідають дійсності, які джерела вони використовують для отримання інформації про сексуальні відносини, залежить успіх повноцінного статевого життя [3].

На запитання „*З яких джерел ти отримуєш знання про подружнє життя, про стосунки між чоловіком і жінкою?*” ми отримали наступні відповіді : 7,2 % старшокласників – з книг; 6,3 % – з Інтернету; 12,2 % – із власних спостережень, 11,3 % – від вчителів; 23,5 % – з фільмів; 18,5 % – від друзів та знайомих; 17,6 % – від батьків.

Таким чином, для більшості старшокласників джерелом інформації про відносини між чоловіком та жінкою опинилося телебачення, фільми, у зв'язку з чим у них з'являються розрізнені відомості про різні аспекти сімейного життя. З'єднуючись з власними спостереженнями (12,2 %), вони складають деякий запас уривчастих знань, які тільки за допомогою вчителя можуть бути об'єднані в більш чітку систему.

На запитання „*Хто розмовляв с тобою про відносини між чоловіком та жінкою?*” з'ясувалося, що для 26,5 % старшокласників джерелами інформації є родина : матір (20,2 %), батько (3,4 %) та бабуся (2,9 %). Вчителі, соціальні педагоги, вихователі, психологи стали джерелами інформації для 29,9 % старшокласників. 17,6 % старшокласників отримують цю інформацію від друзів та знайомих. 26 % відповіли, що з ними ці питання взагалі ніхто не обговорював.

Дані відповіді виявляють тривожні відомості про те, що більшість учнів старших класів спеціальних шкіл не отримують доступних їм знань

про відносини між чоловіком і жінкою, про сексуальні стосунки між ними.

В ході анкетування ми поставили завдання виявити рівень сексуальної вихованості розумово відсталих старшокласників. Для з'ясування думки розумово відсталих старшокласників щодо дошлюбних стосунків було задане питання „Як ви ставитеся до дошлюбних інтимних зв'язків?” Отримані результати свідчать, що 52,4 % юнаків та 34 % дівчат визнають для себе припустимими інтимні відношення до шлюбу. Юнаки більшою мірою виправдовували дошлюбні зв'язки і в меншій мірі засуджували.

Також виявилось, що за словами розумово відсталих старшокласників, що брали участь в експерименті, 40 % вже мали інтимну близькість. Однак, ці висловлювання не можуть служити достовірними фактами і вимагають медичного підтвердження.

Відповіді на питання „З якої причини ви почали статеве життя ?” розподілилися наступним чином : причинами раннього початку статевого життя для дівчат на першому місці виступає любов (64,7 %), також 29,4 % дівчат відповіли, що причина в цікавості. Юнаки найчастіше мотивують бажанням виглядати старше (46,9 %), прагнучи долучитися до дорослого способу життя.

На питання „Чи знаєш ти про шкоду ранніх статевих зв'язків ?” 54 % юнаків та 58 % дівчат дали позитивну відповідь.

Результати відповідей на питання „Чи знаєш ти щось про венеричні захворювання, СНІД?” виявилися такими: 77,8 % юнаків та 78,6 % дівчат відповіли на це питання „Так”.

Слід сказати, що багато розумово відсталих старшокласників переоцінюють рівень своїх знань в інтимній сфері. І хоча на питання, що стосуються венеричних захворювань та ранніх статевих зв'язків, більшість старшокласників дали позитивні відповіді, вибіркоче опитування показало, що їх знання характеризуються обмеженістю, фрагментарністю. Виявлені дані були підтверджені відповідями учнів на запитання про венеричні захворювання, СНІД та протизаплідні засоби. Нами встановлено, що багато розумово відсталих старшокласників не знають нічого про них або знають небагато, а також більшість не вміють користуватися відомими засобами.

Однак потрібно зазначити, що навіть епізодичні бесіди з цих питань, які проводили вихователі і медичні працівники спеціальних шкіл, дали свої результати: у старшокласників виявлені більш повні знання про венеричні захворювання, СНІД та протизаплідні засоби, порівняно з учнями, з якими подібні бесіди не проводили.

Слід зазначити, що старшокласники з розумовими вадами знають, що в результаті статевого акту може наступити вагітність, і нас цікавило питання, чи усвідомлюють вони у своєму віці відповідальність за статеві контакти. Тому ми спеціально вставили в анкету відкрите питання „Чи знаєш ти, що таке аборт?”, щоб виявити рівень знань учнів про

сексуальні стосунки між чоловіком і жінкою. 32,5 % юнаків та 18,7 % дівчат написали, що не знають, що це таке. Більшість опитаних написали, що це „вбивство своєї дитини”. Решта респондентів давали різноманітні відповіді, деякі учні змогли дати розгорнуту відповідь. Наприклад дівчата давали наступні відповіді: „це коли ненароджену дитину вбивають”, „штучне переривання вагітності”, „це коли хлопець кидає дівчину, вона погоджується на аборт, бо їй нікуди діватися і вона не готова до цього”, „це коли завагітніла і вчишся в школі, і тобі не можна народжувати, ти йдеш робити аборт і потім може не бути дітей. Або коли вже багато в родині дітей і більше не потрібно, тоді роблять аборт”.

Відповіді юнаків були наступними: „аборт – переривання вагітності. Або коли не готовий стати мамою, або бояться сказати своїм батькам, або коли немає грошей”, „це коли дружина не хоче заводити дітей і робить аборт. Тоді дитина народжується мертвою”, „це коли маленьку дитину вбивають заживо”, „коли жінка не хоче дитину, вона йде в лікарню. Там вона втрачає дитину, жінці її вирізають і дитина мертва”.

Знання деяких учнів виявилися безсистемними, розрізненими і в якійсь мірі помилковими. Відповіді дівчат: „це людина, яка не хоче дітей”, „аборт це коли тобі чоловік пропонує його зробити”.

Відповіді юнаків: „це коли дружина вагітна”, „це коли жінка палить і п'є і тому немає дітей”, „коли дівчина народжує”, „переривання пологів”, „коли дітей не буде”.

Жоден з опитуваних не дав правильну відповідь що аборт – позбавлення жінки ненародженої дитини хірургічним шляхом. Але відповіді 2 % учнів можна вважати умовно правильними. Наприклад: „це коли ти відмовляєшся від дитини і тобі роблять операцію”, „це коли дівчина не хоче мати дітей, вона йде до лікаря і робить аборт”, „це коли дівчина вагітна і їй роблять операцію, вбивають дитину”, „коли лікарі якісь ліки вводять і трапляється аборт”.

Результати показали, що більшість респондентів в загальних рисах можуть пояснити, що таке аборт. Але з'ясувалося, що більшість молодих людей, що стоять на порозі самостійного життя, не усвідомлює шкоди аборту. Отримані дані наочно демонструють, що знання учнів з даної теми характеризуються обмеженістю, фрагментарністю, свідчать про низьку готовність розумово відсталих підлітків до самостійної сімейного життя.

Аналіз результатів проведеного дослідження показав, що існують певні причинні зв'язки між сформованістю у розумово відсталих старшокласників уявлень про сімейне життя і рівнем їх інтелектуального розвитку, їх соціальним оточенням, родиною.

Якщо молодь вчасно не отримає ті чи інші знання, то бажання самоствердитися, прагнення до дорослості може призвести до антисоціальних вчинків

З цього можна зробити висновок, що в школах і вдома повинна вестися така робота, яка була б спрямована на виховання у підростаючого покоління розумного здорового ставлення до питань статі і статевого життя. Це має сприяти розвитку повноцінного формування статевої поведінки та дітородної функції, сприяти зміцненню фізіологічних і моральних основ шлюбу і сім'ї.

Подальшому нашому дослідженню буде підлягати вивчення сформованості знань, необхідних учням для вступу в шлюб і створення власної сім'ї.

Список використаної літератури

1. Зигманова І. В. Формування статевої ідентифікації і статево-рольової поведінки в учнів з помірною і тяжкою інтелектуальною недостатністю (розумовою відсталістю) / І. В. Зигманова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2009. – № 12. – С. 42 – 45. **2. Павлюк Н. В.** Статеве виховання старшокласників з розумовими вадами як складова здорового способу життя / Н. В. Павлюк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – № 13. – 2010. – С. 112 – 116. **3. Хархан Г. Д.** Підготовка вихованців інтернатних закладів до сімейного життя / Г. Д. Хархан // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – № 1. – 2009. – С. 46 – 58.

Павлюк Н. В. Рівень сексуальної вихованості розумово відсталих старшокласників як предмет соціально-педагогічного дослідження

У статті розглянуті деякі результати соціально-педагогічного дослідження рівня знань, необхідних учням для вступу в шлюб і створення власної сім'ї; з'ясовано рівень сексуальної вихованості школярів. З'ясовано, що знання учнів з даної теми характеризуються обмеженістю, фрагментарністю, свідчать про низьку готовність розумово відсталих підлітків до самостійного сімейного життя. Виявлено, що існують певні причинні зв'язки між сформованістю у розумово відсталих старшокласників уявлень про сімейне життя і рівнем їх інтелектуального розвитку, їх соціальним оточенням, родиною.

Ключові слова: сім'я, статеве виховання, розумова відсталість.

Павлюк Н. В. Уровень сексуальной воспитанности умственно отсталых старшеклассников как предмет социально-педагогического исследования

В статье рассмотрены некоторые результаты социально-педагогического исследования уровня знаний, необходимых учащимся для вступления в брак и создание собственной семьи, исследован уровень сексуальной воспитанности школьников. Выяснено, что знания учащихся по данной теме характеризуются ограниченностью,

фрагментарністю, свідчать про низку готовності умовно відсталих підлітків до самостійної сімейної життя. Виявлено, що існують певні причинні зв'язки між сформованістю у умовно відсталих старшокласників уявлень про сімейну життя і рівню їх інтелектуального розвитку, їх соціальним оточенням, сім'єю.

Ключові слова: сім'я, статеве виховання, умовна відсталість.

Pavluk N. V. The level of sexual education of mentally retarded high school students as the subject of social pedagogical investigation

The article considers some of the results social pedagogical investigation knowledge needed pupil for marriage and the creation of his own family, was investigated the level of sexual education pupils. Found that the students knowledge on this subject is characterized by limited, fragmentary, indicate low availability of mentally retarded teenagers to separate family life. Was revealed that there are some causal relationship between the formation of the mentally retarded high school students understanding of family life and the level of their intellectual development, their social environment, family.

Key words: family, sexual education, mental deficiency.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 377.015.31:316.61

Н. С. Шабасва

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ
ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ
В ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Аналіз наукової літератури гендерної спрямованості свідчить, що за останні роки посилюється інтерес до розробки проблеми гендерної соціалізації як певного процесу, що не тільки містить механізми відтворення гендерної асиметрії суспільства, які виявляються у різному вихованні та призначенні чоловіків і жінок, але й має багатий потенціал у пошуку ефективних засобів подолання статевої нерівності через вивчення статевої особливостей, і тих способів, що сприяють їх диференціації та ієрархізації в сучасному суспільстві. Не можна погодитися зі словами Шон Берн, що „...багатьом гендерним відмінностям ми зобов'язані скоріш культурі та соціалізації, аніж тим відмінностям між жінкою та чоловіком, що отримані від народження” [1, с. 30].

Науковці вважають, що для „рівноправного людського розвитку потрібні радикальні зрушення в гендерній соціалізації дітей та юнацтва. Необхідно відмовитися від обмежувального підходу до виховання дитини залежно від її статі, від статево відповідних традиційних очікувань на користь особистісного, індивідуалізованого потенціалу” [2, с. 97].

Отже, метою даної статті є обґрунтування концептуальних ідей удосконалення гендерної соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності.

Концепція, на думку С. Харченка, визначається як „сукупність теоретичних положень, які спираються, з одного боку, на вихідні соціальні та педагогічні передумови, з іншого – на методологічні основи дослідження, що дозволяє приймати науково обґрунтовані педагогічні рішення” [3, с. 15].

Методологічною основою побудови нашої концепції повинні стати отримані в ході дослідження знання щодо проблеми гендерної соціалізації.

Вивчення сутності та особливостей гендерної соціалізації як теоретичної основи організації позанавчальної діяльності показало складність поняття, яке пов'язано як із загальною дефініцією – „соціалізація” (Н. Голованова, М. Лукашевич, С. Савченко та ін.), так і з феноменом „гендер” (О. Вороніна, Т. Бендас, Ш. Берн, Т. Дороніна, О. Здравомислова, І. Кльоцина та ін.), акцент у визначенні якого ми робимо на розумінні останнього як системи міжстатевих відносин, які конструюються в процесі спільної взаємодії студентів і студенток коледжу, і які можуть мати патріархатний (традиційний) або егалітарний (заснований на принципі рівності) характер.

Упадає в око невизначеність і суперечливість учених щодо використання гендерної термінології, в особливості, щодо використання та визначення терміну „гендерна соціалізація”. Але незважаючи на певне різномайття його уживання („гендерна соціалізація” (Е. Гідденс), „гендерно-рольова соціалізація” (С. Риков), „статева соціалізація” (І. Кон), „статева/гендерна соціалізація” (І. Каширська)), маємо відмітити велику схожість і подібність висловлювань щодо його розуміння науковцями, загальні позиції яких базуються на засвоєнні відмінностей у статусах, нормах і ролях, що відповідають біологічній статі особистості відповідно існуючої культури сучасного суспільства.

На відміну від прихильників статево рольового підходу щодо визначення соціалізації, які пов'язують її з біологічною статтю людини, ми дотримуємося поглядів прибічників гендерної теорії (К. Уест, Д. Зіммерман, І. Гофман та ін.), які заперечують причинну залежність між жіночою та чоловічою анатомією й визначеними суспільними ролями, акцентуючи увагу на впливі соціуму на становлення та конструювання гендерної ідентичності індивідів і їх гендерних відносин, і які наголошують на необхідності аналізу відповідних владних систем.

Тож, гендерну соціалізацію ми розуміємо як процес організованого

впливу на адаптацію студентів коледжу до мінливих трансформацій соціально-культурного оточення з метою подолання асиметричних умов для їхнього гендерного розвитку і становлення власної гендерної ідентичності за рахунок розширення рольового репертуару; набуття досвіду егалітарних гендерних відносин у між статевій взаємодії; формування адекватної гендерної поведінки.

Вивчення ключових проблем, яких торкається процес гендерної соціалізації, як-от: гендерна ідентичність особистості та вплив на її становлення певних агентів соціалізації (сім'я, однолітки, освітні заклади, ЗМІ тощо), гендерні стереотипи, механізми гендерної соціалізації, показало, що відмінності „чоловічого” та „жіночого” соціально сконструйовані як нерівність можливостей різних груп дівчат і юнаків, які спонукають студентів і студенток будувати не рівноправні відносини, що носять паритетний характер, а владно/підвладні, вони унеможливають індивідуальний саморозвиток і самовираження, орієнтують на різні життєві стратегії, визначають їх нерівні позиції в соціальному житті. Ці питання тою чи іншою мірою відображені в роботах Ю. Альошиної, С. Бем, Ш. Берн, Т. Говорун, І. Кирилової, І. Кльоциної, О. Луценко, В. Романової, М. Толстих, Л. Харченко та ін.

Реальна практика гендерної соціалізації студентів коледжу свідчить, що низький рівень знань студентів із основ гендерної теорії, їх слабка обізнаність у сфері гендерних взаємовідносин і розумінні сутності ідеї гендерної рівності не дозволяють належною мірою визначитися у пріоритеті гендерних цінностей, відмовитися від впливу застарілих стереотипів на власну свідомість, що, в свою чергу, виявляється в демонстрації моделі поведінки, заснованої на традиційних патріархатних гендерних нормах статево рольової взаємодії, і в цілому відображає диференційовану гендерну соціалізацію студентів коледжів.

Отже, можна стверджувати, що на даний момент існує протиріччя між об'єктивною потребою в гендерній спрямованості системи освіти та недостатнім теоретичним і методичним розробленням змісту та технології цієї діяльності в навчально-виховному процесі.

Соціально конструктивістське розуміння гендерних відносин довело, що при певній організації позанавчальної діяльності вони можуть бути де-конструйовані, що надало нам впевненості щодо можливого коригування впливу соціального середовища у ході організації позанавчальної діяльності у напрямку розширення індивідуальних можливостей студенток/студентів у виборі егалітарних моделей поведінки та їх самореалізації незалежно від статі.

Потреба в організації ефективної системи позанавчальної діяльності на рівні вищих навчальних закладах зумовила виникнення цілого напрямку наукових напрацювань у цій галузі. Вирішенню різноманітних завдань виховання відповідно до потреб і реалій сьогодення присвячені численні дослідження та публікації, в яких розробляються нові методологічні підходи виховної діяльності, що

спрямовані на гуманізацію педагогічної взаємодії викладачів і студентів, визнання самоцінності кожної особистості (щодо нашого дослідження – жіночої або чоловічої особистості) (В. Березіна, Н. Щуркова та ін.); визначаються нові принципи та завдання, які сприяють успішній соціалізації в суспільстві (І. Винтин, М. Левківський та ін.); обґрунтовується необхідність організації позанавчальної діяльності через пошук нових форм і напрямків, адекватних сучасним ціннісним орієнтаціям студентської молоді (В. Беспалько, Л. Белікова, К. Жмирова, В. Портних, Т. Росік та ін.).

У теоретико-методологічному плані особливого значення набувають роботи, присвячені гендерним аспектам виховання: визначенню цілей та завдань гендерного виховання, його сутності та особливостям (О. Болотська, І. Іванова, В. Кравець, О. Цокур), формуванню гендерної культури взаємовідносин статей (О. Кізь, О. Кікінежді, П. Терзі), впровадженню гендерного підходу в навчально-виховний процес (І. Мунтян, О. Луценко, Н. Приходькіна, Л. Штильова).

Таким чином, аналіз наукової літератури та теоретичне вивчення проблеми гендерної соціалізації, аналіз її реальної практики дозволяє визначитися з концептуальними положеннями удосконалення гендерної соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності.

Отже, головна концептуальна ідея полягає в тому, що гендерну соціалізацію студентів коледжу ми розглядаємо як процес цілеспрямованого, керованого впливу на студентів для формування моделі їхньої поведінки згідно з індивідуальними переконаннями, враховуючи при цьому соціальні, в тому числі гендерні, норми через певну організацію позанавчальної діяльності. Звідси витікає, що успішною гендерна соціалізація буде в тому випадку, якщо буде створена відповідна організація позанавчальної діяльності і буде забезпечене її оптимальне функціонування.

Наступне концептуальне положення пов'язане зі створенням відповідного інформаційного середовища, завдяки якому буде відбуватися знайомство студентів коледжу із інформацією стосовно існуючої в соціумі гендерної асиметрії та її наслідках як для окремої людини, так і для суспільства в цілому, формування в них егалітарного гендерного світогляду, активного неприйняття та протистояння будь-якій дискримінації, формування ціннісного відношення щодо гендерних проблем, спрямованого на реальне досягнення гендерної рівності.

Третя концептуальна ідея стосується розуміння впливу соціуму на формування гендерних особливостей індивідуума, тобто, його оточення – сім'ї, однолітків, суспільних закладів, засобів масової інформації тощо. Позанавчальна діяльність у коледжі повинна бути організована таким чином, щоб через упровадження конкретних педагогічних технологій цілеспрямовано корегувати процес гендерної соціалізації студентів.

Четверта концептуальна ідея ґрунтується на тому, що вся виховна робота в процесі гендерної соціалізації студентів коледжу повинна

будуватися з урахуванням гендерного підходу, що передбачає аналіз і реконструкцію будь-яких виховних заходів у напрямку нейтралізації традиційних гендерних стереотипів стосовно гендерних ролей жінок і чоловіків у сучасному суспільстві та розширення соціального простору для всебічного розвитку особистості кожного/кожної студента/студентки.

Одним із найважливіших концептуальних положень ми вважаємо потребу в створенні сприятливої атмосфери для самостійної інноваційної діяльності самих студентів у сфері вільного часу, що передбачає перетворення їх у суб'єктів власного та суспільного життя, обумовлюючи розвиток кожним студентом і кожною студенткою своїх потенційних можливостей.

І до заключного концептуального положення ми відносимо ідею про те, що найвищою цінністю в світі є людина, його права та свободи. Тому в процесі удосконалення гендерної соціалізації студентів коледжу ми повинні спрямувати зусилля на виховання таких якостей, які надають можливість поважати та сприймати Іншого/Іншу, поважають право бути Іншим. Тільки через визнання різноманіття можна сформувати готовність до конструювання міжстатевих відносин, вільних від жорстких патріархатних гендерних стереотипів, до співробітництва на засадах егалітаризму, надання можливості індивідуального самовираження.

Таким чином, сформульовані вище основні концептуальні положення власного погляду на проблему гендерної соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності вважаємо тим підґрунтям удосконалення цього процесу, яке в подальшому дозволить розробити відповідний зміст, форми та методи позанавчальної діяльності студентів для їх позитивної гендерної соціалізації.

Список використаної літератури

1. Берн Ш. Гендерная психология / Шон Берн. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с. – (Секреты психологии). **2. Кравець В. П.** Педагогіка та психологія : гендерний аспект : [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 124 с. **3. Харченко С. Я.** Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / С. Я. Харченко. – М., 1993. – 32 с.

Шабасєва Н. С. Концептуальні основи удосконалення гендерної соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності

У статті обґрунтовано концептуальні основи удосконалення гендерної соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності. Доводиться, що успішною гендерна соціалізація буде в тому випадку,

якщо буде створена відповідна організація позанавчальної діяльності і буде забезпечене її оптимальне функціонування.

Ключові слова: гендерна соціалізація, патріархатний, егалітарний, гендерне виховання, гендерний підхід, позанавчальна діяльність, педагогічна технологія.

Шабаета Н. С. Концептуальные основы усовершенствования гендерной социализации студентов колледжа во внеаудиторной деятельности

В статье обоснованы концептуальные основы усовершенствования гендерной социализации студентов колледжа во внеаудиторной деятельности. Обосновывается, что успешной гендерная социализация будет в том случае, если будет создана соответствующая организация внеаудиторной деятельности и будет обеспечено ее оптимальное функционирование.

Ключевые слова: гендерная социализация, патриархатный, эгалитарный, гендерное воспитание, гендерный подход, внеаудиторная деятельность, педагогическая технология.

Shabaeva N. S. Conceptual Ideas of the Improvement of Collegians' Gender Socialization in Extracurricular Activities.

It deals with the problem of the collegians' gender socialization in extracurricular activities. Conceptual ideas have been outlined. It's asserted that the successful gender socialization depends on the corresponding organization of extracurricular activity and the providing its optimal functioning.

Key words: gender socialization, patriarch, egalitarian, gender education, gender approach, extracurricular activity, pedagogical technology.

Стаття надійшла до редакції 09.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

СИРІТСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

УДК 37.015.31:316.42-053.2-058.862"1990/2011"

В. В. Бондаренко

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, З 1990 р. ПО 2011 р.

Законодавчу базу щодо вирішення в Україні проблем дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та їх захисту з початку 90-х р. ХХІ ст. до сьогодні складають положення та вимоги Конституції України, Сімейного, Житлового, Цивільного, Кримінального, Адміністративного кодексів України, а також норми Законів України „Про освіту”, „Про державну допомогу сім'ям з дітьми”, „Про охорону дитинства” та інші. Останніми роками прийнято низку Законів України, Указів Президента України, постанов Кабінету Міністрів України, а саме:

1. Закон України „Про освіту” (1991) від 23.05.91 [17];
2. Закон України „Про загальну середню освіту” (1999 р.) від 13.05.1999 р. [15];
3. Закон України „Про охорону дитинства” (2001 р.) від 26.04.2001 року за №2402-III [5];
4. Закон України „Про дошкільну освіту” (2001 р.) [13.];
5. Закон України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” (2005 р.) [14];
6. Закон України „Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей” (2005 р.) [4];
7. Наказ Державного комітету України у справах сім'ї та молоді, Міністерства освіти України, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства праці та соціальної політики України „Про затвердження Правил опіки та піклування” (1999р.) від 26.05.1999 №34/166/131/88 [9];
8. Наказ Президента України „Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей”. – (2005 р.) від 11.07.2005 №1086 [18];
9. Наказ Президента України „Про проведення в Україні у 2006 році Року захисту прав дитини” (2006 р.) [7];
10. Наказ Президента України „Про заходи щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей” (2008 р.) від 5.05.2008 р. [16];
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 5.04.1994 року № 226 „Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування” (1994 р.) [19];
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 квітня 1994 року

№267 „Про затвердження положення про дитячий будинок сімейного типу” (1997 р.) [12];

13. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.09.2005 р. „Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями” (2005 р.) [11] та інші.

Історією соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування у період розвитку соціальної роботи з почату 90-х р. до нашого часу займалися такі науковці, як В. Брутман [1], С. Ениклопов [1], М. Панкратова [1], О. Потопахіна [2], Г. Хархан [3], І. Цибуліна [22] та інші.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, з 1990 р. до 2011 р. ще недостатньо вивчена. Слід констатувати, що в наукових і методичних журналах цій проблемі практично не приділено уваги.

Метою нашої статті є здійснити аналіз процесу соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, у період з 1990 р. по 2011 р. Завданнями, що витікають із мети, стали: проаналізувати державну цільову програму реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зазначеного періоду; охарактеризувати систему форм опікування дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні; визначити суть поняття терміна „опіка” і „піклування”; виокремити навчальні заклади для дітей, які потребують соціальної допомоги і реабілітації та зробити аналіз типів дошкільних навчальних закладів; намітити шляхи нашого подальшого наукового пошуку.

Відповідно до статті 52 Конституція України утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу. Держава заохочує і підтримує благодійницьку діяльність щодо дітей.

Цивільний, Сімейний та Житловий кодекси України регулюють деякі майнові інтереси дітей, їх правонаступництво, а також питання дієздатності та правоздатності. Норми Кримінального та Адміністративного кодексів України визначають підстави кримінальної чи адміністративної відповідальності за правопорушення та злочини стосовно дітей.

Законом України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” визначається пріоритетність сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на протигагу влаштуванню до закладів для дітей-сиріт. Згідно зі статтею 6 Закону за умови втрати дитиною батьківського піклування відповідний орган опіки та піклування вживає вичерпних заходів щодо влаштування дитини в сім’ї громадян України – на усиновлення, під опіку або піклування, у прийомні сім’ї, дитячі будинки сімейного типу. До закладів для дітей-

сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, незалежно від форми власності та підпорядкування, дитина може бути влаштована в разі, якщо з певних причин немає можливості влаштувати її на виховання в сім'ю [20].

З 2007 р. в Україні здійснюється Державна цільова програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Нею передбачено переведення дітей з інтернатних до закладів нового типу, утворених місцевими органами виконавчої влади за місцем походження дітей, з урахуванням їх віку та соціального статусу. Кількість вихованців у закладах не повинна перевищувати 50 осіб, передбачено також навчання вихованців у загальноосвітніх школах. Умови для проживання, розвитку та виховання створюються з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини, досвіду її життя.

За дуже короткий період такої реформи зменшилася кількість вихованців інтернатних закладів, простежується поступова відмова від практики переміщення з одного закладу в інші. Реформування дитбудинків у заклади змішаного типу для дітей дошкільного та шкільного віку створює умови для проживання разом братів і сестер різного віку. Динаміка кількості вихованців інтернатних закладів та дитячих будинків, за даними Державного комітету статистики України і Міністерства праці та соціальної політики України, у 2005–2009 р. представлені схематично [6].

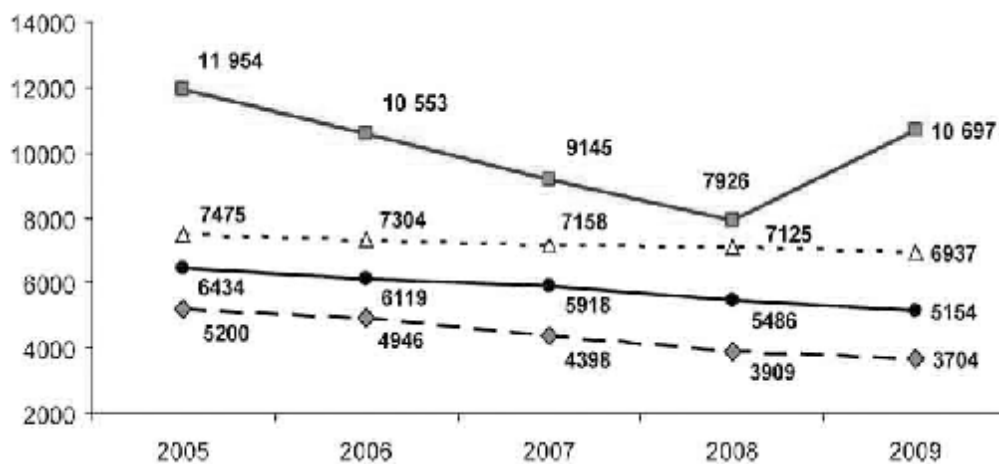


Рис. 1. Кількість вихованців інтернатних закладів
(Серед загальної кількості дітей, які перебувають у закладах. Крім сиріт, ураховані діти, що мають батьків):

—■— Школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (з 2009 р. включені спеціальні школи-інтернати)

—△— Дитячі будинки, що перебувають у сфері управління МОН

—●— Будинки-інтернати, що перебувають у сфері управління Мінпраці

—◆— Будинки дитини, що перебувають у сфері управління МОЗ

Основні положення щодо влаштування дітей, які за певних обставин не можуть виховуватись у власній родині (смерть батьків, позбавлення батьківських прав або засудження батьків, асоціальні умови виховання у рідній родині тощо), містяться у Кодексі про шлюб та сім'ю України та в Законі України „Про охорону дитинства”. Стаття 61 і стаття 12 означеного Закону визначають права та зобов'язання батьків, які вони не можуть здійснювати в суперечності з інтересами дітей. Кодекс про шлюб та сім'ю України, Закон України „Про охорону дитинства” передбачають декілька форм утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: усиновлення (удочеріння), передача їх під опіку (піклування), на виховання в сім'ї громадян України, у дитячі будинки сімейного типу, та на повне державне утримання до навчально-виховних закладів. Систему форм опікування дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні, можна охарактеризувати так:

Усиновлення (удочеріння) є найбільш прийнятною і сприятливою формою виховання дітей, залишених без піклування батьків, за якої дитина в правовому відношенні повністю прирівнюється до рідних дітей, набуває в особі усиновителів батьків та сім'ю.

Іншою формою влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є *передача їх під опіку, піклування*. Ця форма влаштування є найбільш вдалим для розвитку та виховання дитини, саме через те, що дитина проживає у сім'ї, ходить у звичайний дитячий дошкільний заклад, загальноосвітню школу, знає свій родовід. Вона оточена турботою та увагою близьких людей. Практика свідчить, що досить часто родичі дітей, чий батьки померли, позбавленні батьківських прав, знаходяться у місцях позбавлення волі тощо, мають бажання залишити дитину в сім'ї. Але не всі родичі (переважно це бабусі, дідусі, дяді та тьоті) мають можливість матеріально утримувати таку дитину.

Поняття терміна „опіка” і „піклування” не є однозначними [21, с. 45 – 46]. Їхній зміст уточнений в нормативно-правових актах:

До основних положень опіки та піклування дітей, позбавлених батьківського піклування, затверджених Указом Президента України від 17.10.97 N 1153/97, та відповідно до доручення Кабінету Міністрів України від 09.03.99 N 796/21, ми віднесли такі положення, як:

1. Опіка є особливою формою державної турботи про неповнолітніх дітей, що залишились без піклування батьків, а піклування – повнолітніх осіб, які потребують допомоги щодо забезпечення їх прав та інтересів.

2. Опіка (піклування) встановлюється для забезпечення виховання неповнолітніх дітей, які внаслідок смерті батьків, хвороби батьків або позбавлення їх батьківських прав чи з інших причин залишились без

батьківського піклування, а також для захисту особистих і майнових прав та інтересів цих дітей.

3. Органи опіки та піклування здійснюють свою діяльність відповідно до чинного законодавства.

4. Рішення органів опіки і піклування про призначення чи звільнення опікунів і піклувальників від виконання своїх обов'язків, а також з інших питань опіки і піклування можуть бути оскаржені в установленому законом порядку [1]. Опіка та піклування встановлюються з метою забезпечення особистих немайнових і майнових прав та інтересів дітей, позбавлених батьківського піклування, що регламентує Цивільний та Сімейний кодекси України [20; 8].

Наступна форма утримання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, – *улаштування їх до інтернатних закладів*. З початком в Україні процесу трансформації політичної, соціальної та економічної систем суспільства становище дітей в інтернатних закладах принципово змінилося. Перш за все, значно погіршилися матеріальні умови утримання дітей. Держава через великий дефіцит бюджету не може виділяти достатньо коштів на потреби дітей, які утримуються та виховуються в інтернатних закладах. Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, можуть утримуватися та виховуватися також у навчально-виховних закладах, які не передбачають утримання лише дітей такого контингенту: у загальноосвітніх школах та школах інтернатах різного типу (спортивних, музичних, санаторних тощо).

Статтею 37 Закону України „Про освіту” [17] передбачені навчальні заклади для дітей, які потребують соціальної допомоги та реабілітації. Згідно з ч. 1 для дітей, які не мають необхідних умов для виховання і навчання в сім'ї, створюються загальноосвітні школи-інтернати. Відповідно до ч. 2 для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, створюються школи-інтернати, дитячі будинки, в тому числі сімейного типу, з повним державним утриманням.

Для дітей, які потребують тривалого лікування, створюються дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні санаторні школи-інтернати, дитячі будинки. Навчальні заняття з таким дітьми проводяться також у лікарнях, санаторіях вдома (ч. 3).

Для дітей, у яких є вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися масових навчальних закладах, створюються спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, школи, дитячі будинки, дошкільні та інші навчальні заклади з утриманням за рахунок держави (ч. 4).

Відповідно до ч. 5 зазначеної статті для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, створюються загальноосвітні школи і професійно-технічні училища соціальної реабілітації [2].

Серед типів дошкільних навчальних закладів, названих у ст. 12 Закону, для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, створюють такі навчальні заклади:

будинок дитини – дошкільний навчальний заклад системи охорони здоров'я для медико-соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також для дітей з вадами фізичного та (або) розумового розвитку від народження до трьох (для здорових дітей) та до чотирьох (для хворих дітей) років;

дитячий будинок – дошкільний навчальний заклад інтернатного типу, який забезпечує розвиток, виховання, навчання, та соціальну адаптацію дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дошкільного та шкільного віку, які перебувають у родинних стосунках та отримуються за рахунок держави.

Ця стаття [2] передбачає створення й інших дошкільних навчальних закладів, в яких у разі потреби можуть здобувати дошкільну освіту діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування:

- дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) компенсуючого типу для дітей віком від двох до семи (восьми) років, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування реабілітації. Дошкільні навчальні заклади (ясла-садок) компенсую чого типу поділяються на спеціальні та санаторні;

- дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, у складі якого можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, сімейні, прогулянкові, в яких забезпечується дошкільна освіта з урахуванням стану здоров'я дітей, їх розумового, психологічного, фізичного розвитку;

- дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини), в якому забезпечуються фізичний, розумовий і психологічний розвиток, корекція психологічного і фізичного розвитку, оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома.

Аналізуючи працю О. Потопахіної [2], ми з'ясували, типи загальноосвітніх та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти. До загальноосвітніх навчальних закладів належать:

- *загальноосвітня школа інтернат* – загальноосвітній навчальний заклад з частковим або повним утримуванням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги;

- *спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат)* – загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

- *загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат)* – загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування;

- *школа соціальної реабілітації* – загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюється окремо для хлопців і дівчат).

У системі Міністерства охорони здоров'я України функціонує 45 будинків дитини: з них 38 будинків – спеціалізовані, де виховуються діти

із складними вродженими вадами розвитку органів та систем, значним відхиленням у фізичному та нервово-психічному розвитку [1, с. 54].

У нашій державі поширюється позитивний досвід організації різних форм *родинного виховання* дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, реалізації їх прав на проживання в сім'ї. Їх функціонування регулюється Положенням про дитячий будинок сімейного типу (1994 р.) [10].

Останнім часом з метою надання захисту дітям, позбавленим батьківського піклування, створюються притулки для неповнолітніх служб у справах неповнолітніх, основним завданням яких є соціальний захист дітей, створення належних житлово-побутових та психолого-педагогічних умов для їхнього життя на період визначення місця постійного влаштування.

Майже десятиріччя в Україні проводиться робота щодо запровадження інституту прийомної сім'ї як альтернативної форми сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Альтернатива полягає в тому, що ті з дітей, які не були усиновлені чи взяті під опіку і які донедавна направлялися до інтернатних закладів, мають можливість бути влаштованими у сім'ю. Переваги сімейного виховання, порівняно з інституційним, безперечні, оскільки тільки сім'я була і залишається для дитини природним, необхідним і всеохоплюючим середовищем, орієнтованим на розвиток індивідуальних особливостей вихованця. У той час як в державних установах виховний процес орієнтується на колективні форми, а вони нівелюють особистісні запити і потреби дитини, не сприяють розвитку соціально адаптованої особистості [10].

Крім того, матеріальне утримання прийомної дитини з боку держави, розраховане за нормами утримання вихованців інтернатних закладів. Останнім часом люди не можуть визначити для себе, заради чого можна взяти на виховання дитину, обтяжену спадковістю, психічними розладами, медичними та соціальними проблемами, визнають матеріальну зацікавленість прийомних батьків першорядною причиною створення прийомної сім'ї. Безперечно, до соціальних служб звертаються люди, які мають намір взяти дитину, розраховуючи на грошові виплати. Але ті громадяни, які розглядають прийомну сім'ю як форму заробітку, ознайомившись з проблемами і завданнями, що покладаються на прийомних батьків, особливостями вихованців, які прийдуть до них, відступаються від намірів, ще до проходження курсу підготовки.

Отже, розвиток формування альтернативних до інтернатних форм опіки над дітьми-сиротами є закономірним явищем, яке стимулюється вимогами розвитку нашого суспільства. Проте прогнози робити ще рано, оскільки потрібен час, щоб прийомна сім'я посіла таке ж місце у сприйнятті наших громадян, як усиновлення чи опіка.

Таким чином, історичні факти соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, доводять, що усиновлення і виховання в державних установах співіснували, починаючи з 1990 року. Аналіз письмових правових та педагогічних джерел дозволив нам з'ясувати, що утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу. Державна цільова програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дозволила виявити нам основні положення щодо влаштування дітей, які за певних обставин не можуть виховуватись у власній родині (смерть батьків, позбавлення батьківських прав або засудження батьків, асоціальні умови виховання у рідній родині тощо). Систему форм опікування дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні, складають: усиновлення (удочеріння) та передача під опіку, піклування. Визначаючи поняття терміна „опіка” і „піклування”, ми зробили наступні висновки: опіка є особливою формою державної турботи про неповнолітніх дітей, що залишились без піклування батьків, а піклування – повнолітніх осіб, які потребують допомоги щодо забезпечення їх прав та інтересів.

Отже, наша держава пропонує систему соціального захисту і підтримки дітей, позбавлених батьківського піклування. Тому задля поліпшення ситуації необхідно приділяти увагу соціальному, матеріальному, моральному становищу сучасної сім'ї, пропагувати засобами масової інформації здоровий спосіб життя, повноцінну родину, яка свідомо і серйозно ставиться до питання народження дитини і здатна її виховувати і забезпечувати.

Подальше наше дослідження буде присвячено проблемі влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у державні заклади.

Список використаної літератури

1. Брутман В. И. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей / В. И. Брутман, М. Г. Панкратова, С. Н. Ениклопов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 31 – 36. **2. Гарантії** та пільги для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в сфері освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vonu_prav/2010_1/16.pdf

– Загол. з екрану. – Мова укр. **3. Деякі** аспекти реформування державної системи опіки на дітьми-сиротами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Sptp/2009_3.pdf

– Загол. з екрану. – Мова укр. **4. Закон** України „Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей” від 2 червня 2005 р. // Офіційний вісник України. – 2005. – № 25. **5. Закон** України „Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 3. **6. Захист** прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених

батьківського піклування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ombudsman.kiev.ua/S_dopovid_04/d_04_5_1.htm> – Загол. з екрану. – Мова укр. **7. Наказ** Президента України „Про проведення в Україні у 2006 році Року захисту прав дитини” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://sms.lugansk.ua/taxonomy/term/12>> – Загол. з екрану. – Мова укр. **8. Научно-практический** коментарий Семейного кодекса Украины / под ред. Е. О. Харитонов. – Х. : ООО «Одиссей». 2006. – 584 с. **9. Науково-практичний** коментар до статті 56 Цивільного кодексу України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://sudpraktika.in.ua/stattya-56-organ-opiki-ta-pikluvannya/>> – Загол. з екрану. – Мова укр. **10. Особливості** соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://revolution.allbest.ru/sociology/00007677_1.html> – Загол. з екрану. – Мова укр. **11. Постанова** Кабінету Міністрів України від 08.09.2005 р. „Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=877-2005-%EF>> – Загол. з екрану. – Мова укр. **12. Постанова** Кабінету Міністрів України „Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ditu.gov.ua/en/minister/1835>> – Загол. з екрану. – Мова укр. **13. Про дошкільну** освіту: Закон України від 11 липня 2001 року (із змін. та доп.) // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 49. – Ст. 259. **14. Про забезпечення** організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України, 13 січ. 2005 р., № 2342-IV // Уряд. кур’єр. – 2005. – 2 лют. – С. 1–7. **15. Про загальну** середню освіту: Закон України від 13 травня 1999 р. (із змін. та доп.) // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – ст. 230. **16. Про заходи** щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей: Указ Президента України від 5 травня 2008 року № 411/2008 // Урядовий кур’єр. – 14 травня 2008 року. **17. Про** освіту: Закон України від 23.05.91 (в ред. Закону від 23.03.06 р.) (із змін. та доп.) // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – №10. – Ст. 70. **18. Про** першочергові заходи щодо захисту прав дітей: Указ Президента України від 11.07.2005 № 1086/2005 // Офіц. вісн. України. – 2005. – № 28. – С. 26. **19. Про поліпшення** виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: Постанова Кабінету Міністрів України від 5 квітня 1994 року № 226 (із змін. та доп.) // ЗП України. – 1994. – № 8. – ст. 194. **20. Соціальний** захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: досвід реформування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ditu.gov.ua/docs/dopovid_05.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр. **21. Цивільний** кодекс України: коментар. Видання друге із змінами за

станом на п'ятнадцяте січня 2004 р. – Х.: ТОВ „Одіссей”, 2004. – 856с.

22. Удосконалення структурно-функціонального забезпечення органів державної влади з надання послуг щодо захисту прав дитини

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.academy.gov.ua/ej/ej3/txts/SOCIALNA/02-CIBULINA.pdf> –

Загол. з екрану. – Мова укр.

Бондаренко В. В. Соціальне виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, з 1990 р. до 2011 р.

У статті розкривається історичний аспект проблеми соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, з 1990 р. до 2011р.; аналізуються основні принципи створеної в Україні державної системи забезпечення належним вихованням усіх неповнолітніх, позбавлених батьківської опіки і піклування; наводиться характеристика системи форм опікування дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні; визначається сутність понять „опіка” і „піклування”; виокремлюються навчальні заклади для дітей, які потребують соціальної допомоги і реабілітації.

Ключові слова: соціальне виховання; діти, позбавлені батьківського піклування; сирота; соціальна сирота; увага.

Бондаренко В. В. Социальное воспитание детей, лишенных родительской опеки, с 1990 г. до 2011 г.

В статье раскрывается исторический аспект проблемы социального воспитания детей, лишенных родительской опеки, с 1990 г. до 2011г.; анализируются основные принципы созданной в Украине государственной системы обеспечения надлежащим воспитанием всех несовершеннолетних, лишенных родительской опеки, дается характеристика системы форм опеки детей-сирот, и детей, лишенных родительской опеки, в Украине; определяется сущность понятий «опека» и „попечительство”; выделяются учебные заведения для детей, нуждающихся в социальной помощи и реабилитации.

Ключевые слова: социальное воспитание; дети, лишенные родительской опеки; сирота; социальная сирота; внимание.

Bondarenko V. V. Social education of children, deprived of parental care, in the period of development with 1990 - 2011 years.

The article reveals the historical aspect of the problem of social education of children deprived of parental care from 1990 to 2011., Analyzes the basic principles established in Ukraine state system of properly educating all minors without parental guardianship, is a characteristic of custody forms orphans and children deprived of parental care in Ukraine; defined concept of „care” and „care”, singles out schools for children in need of social assistance and rehabilitation.

Key words: social education; children deprived of parental care; the orphan; the social orphan; attention.

Стаття надійшла до редакції 11.07.2012 р.
Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.015.31:316.362-058.855-058.862

Н. А. Волобуєва

**К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА-СИРОТУ**

*Для того, чтобы воспитание детей было успешным,
надо чтобы воспитывающие люди,
не переставая, воспитывали себя.*
Л. Толстой

Воспитание – это категория педагогики, которая в широком педагогическом значении – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

Воспитание ребенка должно осуществляться совместными усилиями школы и семьи. Его успех во многом зависит от единства и согласованности воспитательного влияния семьи и школы.

Не случайно становление личности и постепенное вовлечение ребенка в жизнь взрослых назвали образованием – образованием человека. Главную роль в этом процессе, безусловно, играют приемные родители ребенка-сироты. Это они несут моральную ответственность за то, каким он станет. Способность родителей справляться со своими воспитательными функциями называется их педагогической компетентностью.

Педагогическая компетентность – это умение понимать потребности ребенка, создавать условия для их разумного удовлетворения, сознательно планировать его вхождение во взрослую жизнь, в соответствии с материальным достатком семьи, способностями ребенка и социальными условиями.

Высокий уровень педагогической компетентности характеризуется

- осознанностью собственных педагогических целей и задач, а также представлений о способах их реализации (знаю, чего хочу, и знаю, как этого добиться);
- адекватными ожиданиями от собственных усилий (делаю не то, что могу, а то, что следует делать в каждой конкретной ситуации);

- умеренными и адекватными детским способностям притязаниями (помогаю ребенку добиться успехов в том виде деятельности, который он выбрал сам, а не там, где мне хочется);

- объективными знаниями об основных закономерностях развития ребенка (помню себя в этом возрасте, знаю, что происходит с моим ребенком, испытываю потребность в обогащении своих знаний по детской психологии);

- осознанностью степени вмешательства в социальную ситуацию развития (мой ребенок не совсем такой, каким я его себе представлял, но он имеет право быть другим, я буду защищать его право быть самой собой везде, где это право будет нарушаться).

Практика показывает, что низкий уровень педагогической компетентности родителей, как правило, не позволяет им занять активную позицию в образовательном процессе. Родители не стремятся сотрудничать с воспитателями и учителями в образовательном процессе их ребенка. Закономерным следствием этого являются не только их низкая активность, но и высокая конфликтность и безответственность.

Прогрессивные педагоги, психологи, общественные деятели говорят о необходимости помощи родителям в воспитании детей, о повышении психолого-педагогической культуры родителей.

В пособиях для родителей начала XX в. подробно освещались вопросы оказания ребенку первой доврачебной помощи при различных травмах, укусах, ожогах и т.д. Родителям давались конкретные советы, например, говорилось о мерах, предупреждающих нарушение зрения, о детском питании и др.

Особую роль в процессе повышения педагогической культуры родителей играют средства массовой информации (СМИ). Важны СМИ для профилактической работы с населением по различным темам. Просвещение – важнейшая функция СМИ.

В наше время общественность серьезно волнуют многие так называемые глобальные проблемы человечества: курение; алкоголизм; наркомания; суицид; разврат (и как следствие СПИД и другие венерические заболевания); сквернословие.

На наш взгляд, это наиболее важные проблемы, которым подвержена вся молодежь. Очень важно своевременно донести информацию о причинах и, самое главное, о вреде всех выше перечисленных зависимостей.

Однако знания, воспринимаемые слушателями из разных источников не помогают им по следующим причинам: они слишком общие, не касаются лично их ребенка и даются в сложной форме.

Поэтому важно проводить педагогическую пропаганду в каждом конкретном образовательном учреждении, для каждого конкретного родителя. Важно рассказывать родителям именно об их ребенке, его достижениях и трудностях в процессе обучения.

Конвенція ООН о правах ребенка, підкриває значимість сімейного виховання для повноцінного розвитку дітей, їх подальшої успішної інтеграції в мирі дорослих, професійного і життєвого самоопределення. Які б компетентні кадри не працювали в установах для дітей-сирот, нічого кращого, ніж сім'я створити і придумати не можна, при умові, що батьки мають педагогічну компетентність і відповідальність.

В останні роки статистика свідчить про те, що щорічно на виховання в сім'ї громадян Росії укладаються більше 100000 дітей-сирот і дітей, залишених без опіки батьків. В цілому в замещаючих сім'ях (усиновителів, опікунів, опікунів, приймних сім'ях) в кінці 2011 року було розміщено 108169 дітей.

Но, к сожалению, вместе с ростом количества усыновлений и приемных семей растет и статистика отказов.

Так, Елена Мизулина, глава думского комитета по вопросам семьи, выступая в нижней палате в апреле 2012, заявила, что за последние 2 года в детские учреждения вернулись около 30 тысяч детей.

Основными причинами возврата детей в детские дома А. Левитская называет ухудшение здоровья приемных родителей, изменение (ухудшение) финансового положения семьи, конфликты и отсутствие взаимопонимания.

Психологи и психотерапевты тоже выражают озабоченность. Т. Дорофеева, врач-психотерапевт общественной организации «Родительский мост», пишет: «Последствия отказа для ребенка чудовищны! После такого шага со стороны приемных родителей он перестает верить вообще всем людям. Он не понимает причин подобного отношения к себе и потому абсолютно всех взрослых рассматривает как жестоких эгоистов. Исходя из этой новой позиции, он меняет свое поведение: в лучшем случае сам становится эгоистом и начинает использовать окружающих, в худшем – теряет всякую веру в будущее. Чувство утраты родных он переживает очень долго – от года до 5 лет: в этот период у него пропадает желание учиться, общаться и даже жить – многие, повторно брошенные дети пытаются покончить жизнь самоубийством. Устроить их снова в семью крайне трудно – скорее всего, вторая попытка тоже закончится возвратом» [1].

На наш взгляд, причинами такого положения вещей могут быть:

- отсутствие активного поиска граждан, желающих и способных принять ребенка на воспитание в семью с учетом их мотивации и иных личностных качеств;
- отсутствие подготовки их к принятию ребенка (информирование о психологических особенностях приемных детей, состоянии их здоровья, сложных возникающих ситуациях в процессе воспитания таких детей, правах и обязанностях замещающих родителей, формах социальной поддержки семей и пр.);

- отсутствие социального и психологического сопровождения семей, принявших детей на воспитание, в период адаптации ребенка и семьи к новым условиям жизни, а также помощи семье в случае возникновения проблем в воспитании приемных детей в последующем (например, в подростковом возрасте).

Однако не стоит сбрасывать со счетов и факт стремления детей, воспитывавшихся в детских учреждениях к вольной, беззаботной жизни, уход от норм и правил, бегство из дома как способ разрешить конфликтную ситуацию. Не стоит забывать и об особенностях психо-эмоционального развития детей-сирот. Многие из них склонны к девиантному поведению. Причины девиантного поведения детей и подростков лежат в особенностях взаимосвязи и взаимодействия человека с окружающим миром, социальной средой и самим собой, оно является результатом конкретного стечения необходимых и случайных обстоятельств рождения и социализации человека. Среди причин девиантного поведения многие исследователи выделяют наследственность, социальную среду, обучение, воспитание и, наконец, социальную активность самого человека. Говоря о профилактике девиантного поведения, необходимо заметить, что фактором первичной профилактики является семья и благоприятное для ребенка окружение. Именно жизнь ребенка в благополучной семье способствует устранению неблагоприятных факторов (социальных и биологических), влияющих на формирование девиантных форм поведения, а так же на повышение устойчивости личности к этим факторам. Однако, следует подчеркнуть – родители должны обладать некой системой психолого-педагогических компетенций, чтобы не пришлось обращаться к средствам вторичной профилактики.

Возможностью повышения психолого-педагогической компетентности родителей могут быть тренинги по преодолению сложных, наиболее часто встречающихся ситуаций в процессе адаптации ребенка в новой семье.

Причем, такие занятия должны проходить не только перед принятием решения взять ребенка в семью, но в последующем периоде взаимодействия родителей и детей.

Часто родители испытывают затруднения в спорах со своими детьми. Это свидетельствует об их неумении аргументировать свои позиции и быть убедительными в глазах ребенка. Умения аргументации своих положений, требований, взглядов могли бы помочь во взаимодействии детей (особенно, когда они находятся в подростковом возрасте) и их родителей.

Сама проблема аргументации продолжает оставаться одной из самых сложных в логике, почти незатронутой в лингвистике и неразработанной в психологии. Сложным представляется и формулирование определения и построения теории аргументации. Сложность эта заключается в комплексном характере последней.

Поэтому дать определение аргументации, которое бы в равной мере устроило всех специалистов, вряд ли возможно. Едва ли можно согласиться, например, с определением аргументации, сделанным А. Бирсом: «Аргументация – это способ заставить другого сделать то, что не хочется делать самому» [3].

«Как речевое воздействие на ментальную сферу реципиента аргументация является объектом глобальной и междисциплинарной теории речевого воздействия. Область пересечения теории аргументации и теории речевого воздействия велика, но не поглощает первую контекстом, с учетом социальных факторов, моделей меняющегося поведения целиком, так как аргументация может осуществляться и невербальными способами, то есть неречевыми» [2].

Исходя из этого, аргументацию можно определить как социальную, интеллектуальную, вербальную деятельность, служащую оправданию или опровержению точки зрения, представленную системой утверждений, направленных на достижение одобрения у определенной аудитории. В ходе аргументации человек действительно стремится, как можно яснее, представить свою точку зрения, игнорируя в некоторых случаях возможные последствия своих доказательств и реакцию собеседника. По этой причине в основу многих других определений аргументации положен фактор разногласия. Кроме этого, аргументация определяется как «техника речи, направленная на убеждение собеседника» [6]., «способ рассуждения, являющийся мыслительным процессом» [4]., «приведение одних доказательств для подкрепления или обоснования других, «способ доказательства» [5].

Таким образом, на наш взгляд, аргументация представляет собой коммуникативную деятельность личности, где задействованы вербальный, невербальный и лингвистический компоненты, целью которой является убеждение собеседника через обоснование правильности своей позиции.

Именно такого результата хотели бы добиться родители, потерявшие взаимопонимание, и влияние на своего ребенка.

Знание теории аргументации может послужить базой для подготовки тренинга приемных родителей. Целью данного тренинга должно стать практическое овладение родителями техниками аргументации. Достижение данной цели позволит родителям поддерживать доверительный контакт с ребенком, аргументировать свою точку зрения, выходить из конфликта без ущерба для себя и ребенка, соединять в поступках, планах и решениях свои интересы с интересами детей, склонять ребенка к своей позиции без ущерба для его жизненных интересов; научить избегать манипулятивного воздействия других; научить приемам убеждения.

Обучение должно строиться как на теоретических знаниях, так и прививать практические умения.

Прохождение приемными родителями такого рода тренингов позволит не только достигать доверительных отношений между родителями и подростками, но и избежать принятия взрослыми решения о возврате некогда принятого в семью ребенка в систему государственной опеки. И может, тогда мы, действительно будем «в ответе за тех, кого...» приютили.

Итак, подводя итог всему выше сказанному, хотелось бы еще раз сказать о важности обучения воспитательному делу родителей, чтобы усилия, направленные ими на воспитание и формирование личностных качеств ребенка, не оказались бесполезными или, что еще хуже, губительными. «Не делайте этого...и все!» – наиболее распространенная реплика не подготовленных родителей. Разве так можно обращаться с еще неокрепшей детской психикой. Ведь, с одной стороны, «запретный плод сладок», а с другой – несостоятельное объяснение (а порой и его отсутствие) попросту не даст никаких результатов, так как приведет к непониманию со стороны ребенка.

Однако нередко бывает, что родитель сам не хочет идти на контакт, говоря, что его чадо само должно все понять. И здесь очень важно творческое начало педагога. Хотелось бы также привести всем известный афоризм: «Знание – сила». И в связи с этим родителям не стоит просто ограждать детей от всего плохого. Объяснять, рассуждать, говорить с детьми – это куда более действенный способ уберечь свое чадо от ошибок в их дальнейшей жизни.

Список использованной литературы

1. Баранова З. Я. Профилактика девиантного поведения приемных детей через повышение психолого-педагогической компетентности замещающих родителей в умении аргументировать свои позиции. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.democracy.ru/library/newsarchive/article.php?id=2486>.

2. Белецкая А. Ю. Пословица как прецедентная единица в аргументативном дискурсе. Дис. на соискание ученой степени канд. фил. наук. / А. Ю. Белецкая. – М., 2006. – 129 с. **3. Клюев Е. В.** Речевая коммуникация. Учебное пособие для университетов и институтов / Е. В. Клюев. – М. : Владос, 2010. – 197 с. **4. Господникова М. К.** Совместные воспитательные проекты. Родительские собрания, семейные вечера, спортивные развлечения, проекты / М. К. Господникова – М. : Изд-во Волгоград, 2009. – 247 с.

Волобуєва Н. О. До питання про підвищення педагогічної компетенції прийомних батьків, які виховують дитину-сироту

У статті розглянуто проблеми підвищення педагогічної компетенції прийомних батьків, які виховують дитину-сироту.

Ключові слова: виховання, педагогічний всеобуч, компетенції, особистість, тренінг.

Волобуева Н. А. К вопросу о повышении педагогической компетенции приемных родителей, воспитывающих ребенка-сироту

В статье рассмотрены проблемы повышения педагогической компетенции приемных родителей, воспитывающих ребенка-сироту.

Ключевые слова: воспитание, педагогический всеобуч, компетенции, личность, тренинг.

Volobuyeva N. A. On improving teaching competencies foster parents, educate orphans

This article deals with the problem of improving the pedagogical competence of foster parents who raise an orphaned child.

Key words: education, teaching general education, competence, personality, training.

Стаття надійшла до редакції 23.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 316.37-058.862

Л. В. Кальченко

СОЦІАЛЬНЕ СИРІТСТВО ЯК СУСПІЛЬНЕ ЯВИЩЕ: ПОНЯТТЯ І ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

Проблема сирітства має таку ж давню історію як і саме суспільство. Але, нажаль, необхідно констатувати, що з плинністю часу вона не лише не вирішена, але й поглибилася. На сьогоднішній день сирітство є складним соціальним явищем, дослідженням якого займаються різноманітні науки, адже воно впливає на процеси становлення та розвитку особистості на всіх етапах життєдіяльності. Не дивлячись на давність і широку розповсюдженість, дане явище залишається все ще мало дослідженим, а це у свою чергу впливає на розробку концептуальних підходів та практичне вирішення проблеми сирітства.

Метою даної роботи є з'ясування сутнісних характеристик термінів „сирітство”, „соціальне сирітство” та визначення основних груп дітей категорії „соціальні сироти” і причин виникнення даного явища, розуміння яких сприятиме подальшому пошуку ефективних механізмів превенції (попередження) явища соціального сирітства.

Вивчення різних аспектів феномену сирітства та причин його виникнення і шляхів подолання було предметом наукових пошуків українських і зарубіжних науковців і практиків, серед яких: Л. Артющкіна, І. Галатир, І. Зверева, А. Капська, О. Коваленко, А. Полянничко, Л. Рощина; О. Дорожкіна, В. Лопатіна, І. Осипова, І. Тернова, Л. Мардахаєв, Л. Оліференко, А. Реан, Є. Рибінський,

Т. Шульга, О. Дементьєва, В. Шишова, Л. Шипіцина, Е. Бекова, С. Джакупов, А. Ізакова, Т. Абдрашитова, Я. Оспанова та інші.

Звертаючись до вирішення поставлених завдань дослідження, а саме дефінітивного аналізу термінів „сирота”, „соціальне сирітство”, „соціальні сироти”, ми можемо зазначити, що поняття „сирітство” є багатоаспектним і може розглядатися з точки зору різних наукових підходів.

У тлумачних словниках виділяють два основних значення терміну „сирота”: 1) це діти, що залишилися без батьків [1, с. 6]; „ребёнок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя” [2]; 2) феодално-залежне сільське населення, представники якого за Стародавньої Русі називалися сиротами; „селяни та інші тяглові люди” (XVI–XVIII ст.) [1, с. 6].

За думкою О. Трофимової, термін „сирота” має глибоке та широко розповсюджене лінгвістичне походження, оскільки походить від українського і російського „сирота”, давньоруського і старослов'янського „сирь”, болгарського і сербохорватського „сирота”, словенського „siro'ta” та чеського „siry” (сиротливий, осиротівший), польського „sierota”, верхнелужицького і нижнелужицького „sygota” та ін. Загальне значення цих слів зводиться до одного: „дитина, яка лишилася одного або більше батьків, жебрак” [1]. Таке узагальнення дозволяє ученій зробити висновок про загальнослов'янське і навіть індоєвропейське походження терміну „сирота”, що підтверджує його стародавність та розповсюдженість на ранніх стадіях існування людського суспільства.

Розкриваючи історичний аспект сирітства, можна зазначити, що сирітство – це соціальне явище, невід'ємний елемент людської цивілізації. В усі часи війни, епідемії, стихійні лиха й інші причини призводили до загибелі батьків, внаслідок чого діти становилися сиротами. У Біблії та стародавніх літературних джерелах є згадки про відмову батьків від власних дітей, про підкидьків, які виховуються у чужих родин.

Як свідчить історія, в усі часи „сиротою” вважали людину, яка залишилася без піклування, без коштів щодо існування, залежну, безрідну. Сиротами називали й дітей, що залишилися без батьків або були покинуті ними, і старих, літніх людей, одиноких і покинутих напризволяще дітьми і родичами. Сиротами при живих батьках на Русі частіше за все ставали незаконнонароджені (соромні) діти, всиновлення яких власними батьками було заборонено [3].

Наприкінці XIX століття до категорії „сиріт”, які претендували на державне „призреніє”, допомогу, відносили: „круглих сиріт” – дітей, які втратили обох батьків унаслідок їх смерті; дітей сірих й убогих (інвалідів); позашлюбних дітей, матері яких потребували допомоги у вихованні дитини; тимчасово усіх малюків (законних не старше 10 місяців), матері яких потребували внаслідок хвороби, при відсутності

власних коштів, у тимчасовій віддачі дитини; підкидьків, доставлених поліцією [4, с. 7].

З точки зору педагогіки, сирітство – це негативне соціальне явище, що характеризує образ життя неповнолітніх дітей, які лишилися піклування батьків [6, с. 8]. Сирітство буває двох типів: біологічне і соціальне. Біологічні сироти – 1) це діти, які втратили обох батьків [5, с. 817]; 2) діти, біологічні батьки яких померли (загинули) або у судовому порядку визнані такими, що пропали безвісти [7, с. 6]. До другого типу – соціальні сироти – належать діти, які є сиротами при живих батьках [5, 817].

Тобто сирітство є соціальним поняттям, яке відображає становище дітей-сиріт. Звернувшись до соціально-педагогічних досліджень знаходимо, що „сирота” – дитина, яка тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням, внаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи із власних інтересів залишатися у сімейному оточенні, потребує захисту чи допомоги з боку держави [8].

Терміни „соціальний сирота” та „соціальне сирітство” отримали широке використання у науковій літературі у 80-х роках ХХ століття, у зв'язку із зростанням кількості покинутих дітей та дітей, що залишилися без батьківського піклування. Поняття „соціальний” у даному випадку відбиває характер взаємовідносин суспільних і державних інститутів у процесі реалізації законодавчо закріплених економічних, соціальних та правових гарантій дитини у сім'ї, школі, соціумі [8, с. 6]; вказує на те, що, у підсумковому рахунку, саме суспільство є винним у відсутності достатніх матеріальних, фінансових і загальних соціальних умов для виконання кожною сім'єю, кожним із батьків власного обов'язку щодо виховання дітей, дефіциті у батьків почуття відповідальності, любові, співчуття і милосердя [9]. Враховуючи це, акцент у визначенні явища „соціальне сирітство” переноситься на суспільство (державу), що не створює належних умов для сімейного виховання дітей.

На сучасному етапі „соціальне сирітство” – це аномальне явище, результат соціальних катаклізмів у житті суспільства, зумовлене дефіцитом суспільних і державних інститутів, покликаних забезпечувати дотримання основних прав і свобод дитини; явище, яке засвідчує кризу інституту сім'ї, що виражається в руйнації її морально-етичних засад, бездуховності, втраті життєво важливих людських якостей, а також негативному впливі соціуму на формування особистості у соціальному, моральному та фізичному аспектах [6, с. 6 – 7]. Даний термін об'єднує навколо себе цілу низку проблемних понять, що характеризують сучасний стан дитинства.

Сьогодні у науці виділяють два основних види сирітства [1, с. 8]:

- повне сирітство – діти стали сиротами у зв'язку із смертю або загибеллю батьків;
- соціальне сирітство – діти батьків, які не виконують своїх обов'язків в силу різних причин та складають одну з основних категорій

серед неблагополучних дітей (саме цей вид сирітства і є ключовим об'єктом нашого дослідження).

Як видно, соціальне сирітство – це об'ємне й багатоаспектне явище, зумовлене впливом різних чинників ризику та наявністю у суспільстві дітей, що залишилися без піклування батьків з різних причин. Не випадково цей феномен є об'єктом уваги багатьох наукових досліджень.

З'ясовуючи сутнісне значення термінів „соціальне сирітство”, „соціальні сироти”, з точки зору соціальної педагогіки, звернемося до визначення російських дослідників Л. Оліференко, Т. Шульги й ін., які вказують, що „соціальні сироти” – це: 1) діти, що не мають родин і залишилися без піклування батьків, у тому числі діти, батьки яких за різних причин відмовилися від них або позбавлені батьківських прав, та взяті на повне державне забезпечення; 2) особлива соціально-демографічна група дітей віком від народження до 18 років, які залишилися без піклування батьків за соціально-економічних, моральних, психологічних і медичних причин [10; 11].

Українські науковці Л. Артюшкіна та А. Полянничко категорію „соціальних сиріт” також розглядають як особливу соціально-демографічну групу дітей, які формально мають батьків, але в силу соціальних, економічних, морально-психологічних та фізичних причин фактично позбавлені батьківського піклування. До них належать бездоглядні і безпритульні діти, тобто „діти вулиці” [7, с. 6].

Є. Рибінський виділяє категорію „соціально-обездолених дітей”, до яких відносить тих, хто „живе в особливо складних умовах: діти, що залишилися без піклування батьків – сироти, бездоглядні і безпритульні; інваліди або ті, які мають недоліки у психічному чи фізичному розвитку; жертви військових і міжнаціональних конфліктів, екологічних катастроф, стихійних лих (у т. ч. переселенці й біженці), жертви насильства (у т. ч. ті, хто потерпали від жорстокого поводження у сім'ї), неповнолітні, що відбувають покарання за злочин у місцях позбавлення волі, а також підлітки, які опинилися у складних життєвих обставинах, які вони не в змозі подолати самостійно та ін.” [1, с.39)]. Соціальне сирітство ж, як підкреслює вчений, є „відстороненням або неучастю великого кола осіб у виконанні ними батьківських обов'язків (викривлення батьківської поведінки)” [1, с. 39 – 40; 6].

Л. Шипіцина зазначає, що соціальне сирітство напряму пов'язане із явищем бездоглядності і безпритульності. Дослідниця вважає, що соціальні сироти найчастіше залишаються бездоглядними та за ними не завжди своєчасно встановлюється опіка (піклування). Окрім цього вона виділяє „приховане” соціальне сирітство, до якого відносить дітей, які проживають з біологічними батьками, але не отримують необхідної уваги, не регулярно відвідують навчальні заклади тощо. Як правило їх родини мають матеріальні труднощі, конфліктні стосунки, батьки пиячать, ведуть аморальний спосіб життя..., що не рідко призводить до втечі дитини з дому [1].

А. Реан вважає, що всі вище наведені визначення не охоплюють всієї кількості дітей, які потерпають від складної життєвої ситуації та потребують допомоги і підтримки ззовні. Поруч із поняттями „бездоглядні” і „безпритульні” учений використовує термін „вуличні діти”, до яких відносить „дітей і підлітків віком до 18 років, які проживають у біологічній родині або поза нею та значну частину часу проводять поза домом, ведуть образ життя, на який „вулиця” має засадний вплив [12, с. 23 – 25].

За визначенням Дитячого Фонду Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), до „дітей вулиці” належать: 1) діти, які не спілкуються зі своїми сім'ями, живуть у тимчасових помешканнях (покинутих будинках тощо) або не мають взагалі постійного житла і кожного разу ночують у новому місці; їхніми першочерговими потребами є фізіологічне виживання й пошук житла (безпритульні діти); 2) діти, які підтримують контакт із сім'єю, але через бідність, перенаселення житла, експлуатацію та різні види насилля (фізичне, сексуальне, психологічне) проводять більшу частину дня, а іноді й ночі, на вулиці (бездоглядні діти); 3) діти-вихованці інтернатів та притулків, які з різних причин втекли з них і перебувають на вулиці (діти, які перебувають під опікою держави) [13].

Досліджуючи термін „соціальні сироти”, деякі науковці (М. Воронцова, Т. Дубровська, В. Макаров, М. Галагузова, Л. Мардахаєв, І. Тернова, Н. Грачова), відносять до них наступні групи (категорії) дітей:

1. „Відмовні” (діти, від яких відмовилися батьки) – це неповнолітні, що залишилися без піклування батьків згідно із заявою матері або обох батьків про відмову, завіреною головним лікарем чи юристом медичного закладу (пологового будинку, лікарні, дома малюка);

2. Підкидьки – діти, що залишилися без піклування батьків і направлені до державного закладу правоохоронними органами у відповідності із актом про підкинення;

3. Відібрані діти – неповнолітні, права батьків яких обмежені судом (примусове відібрання), у тому числі й через незалежні від батьків причини (хронічні захворювання психічного характеру та ін.). Даний статус дитина може отримати за рішенням суду про позбавлення батьків їх прав або про визнання батьків недієздатними (з обмеженою дієздатністю);

4. Підопічні – діти, які залишилися без батьківського піклування, передані судом під опіку до 14 років або піклування до 18 років громадянам;

5. Прийомні діти – неповнолітні, які залишилися без піклування батьків та прийняті до нової родини або у сімейний колектив;

6. Бездоглядні – діти, контроль за якими відсутній внаслідок невиконання або несумлінного виконання обов'язків щодо їх виховання, навчання чи утримання з боку батьків або законних представників, посадових осіб;

7. Безпритульні – неповнолітні, які не мають батьківського чи державного піклування, постійного місця проживання, відповідних віку позитивних занять; позбавлені необхідного догляду, виховання, які не отримують систематичного навчання;

8. Діти „групи ризику” – неповнолітні, які в силу різних причин (біологічної, соціальної, генетичної властивості) соціально дезадаптовані та схильні до девіантної поведінки;

9. Діти вулиць: неповнолітні, які періодично йдуть із сім'ї на короткий термін і повертаються додому; діти, які покинули родину, але знаходяться на вулиці досить невеликий час (від декількох тижнів до півроку); діти, що живуть на вулиці порівняно тривалий час (рік і більше); вихованці сирітських закладів, позбавлені батьківського піклування; діти, які ночують вдома, але їх вихованням займаються ті люди, які оточують їх на вулиці.

Таким чином, відповідно до існуючих уявлень суспільства соціальні сироти – це діти, у яких батьки є живими, але не опікуються власними дітьми, не надають їм необхідної допомоги і підтримки, не виконують власних батьківських обов'язків, а часто й зловживають своїми батьківськими правами до такої міри, що залишати з ними дітей навіть небезпечно для нормального розвитку і виховання дитини, а іноді і для її здоров'я та життя. Тобто, соціальна сирота – це дитина, яка залишилася без батьківського піклування у зв'язку із складною життєвою ситуацією, пов'язаною із сімейним неблагополуччям (алкоголізмом і наркоманією батьків, їх антисоціальним способом життя, тяжкими психічними захворюваннями тощо).

Продовжуючи аналіз та створюючи цілісне уявлення про змістовну сутність поняття „соціальне сирітство”, наш аналіз буде неповним без звернення та розгляду відповідної законодавчої бази України. Так, проведений якісний контент-аналіз нормативно-правових актів, що регламентують діяльність держави щодо соціального захисту сиріт, показав, що на законодавчому рівні терміни „соціальне сирітство”, „соціальні сироти” як правова категорія не використовуються взагалі, вони замінюються такими поняттями як „діти-сироти”, „діти, позбавлені батьківського піклування”, „особи із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”. У Законі України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” зазначено, що „...*дитина-сирота* – дитина, в якій померли чи загинули батьки; *діти, позбавлені батьківського піклування* – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку із позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та

відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти” [14]. Не важко замітити, що окрім загальних визначень сирітства у даному визначенні перераховуються основні причини даного соціального явища.

Основою ж для формулювання вищенаведених визначень є виділення двох основних категорій дітей, які мають різне соціальне становище:

- діти, які виховуються в сім'ї;
- діти, які виховуються поза біологічною сім'єю, до яких відносяться:

1) діти, що втратили батьків (в силу їх смерті);

2) діти, що залишилися без піклування батьків (батьки позбавлені батьківських прав, тимчасово обмежені у своїх правах, знаходяться в місцях позбавлення волі, діти, яких залишили у пологових будинках, домах дитини, відібрані у батьків та ін.);

3) діти, які опинилися у складних життєвих обставинах (батьки не працюють, бродяжать, ведуть аморальний спосіб життя тощо) [1].

Розкриваючи сутність терміну „соціальне сирітство”, ми також звернулися до основних критеріїв визначення даного явища, серед яких виділяють:

1. Відмову батьків від дітей, у тому числі й при народженні.

2. Відсутність батьківської турботи про дітей, передавання дітей на виховання рідним (бабусям, дідусям, тіткам тощо), а також іншим людям при живих батьках.

3. Експлуатацію дітей в сім'ї (економічну, сексуальну).

4. Жорстоке поводження із дитиною (побиття, позбавлення їжі, бездоглядність протягом кількох днів (закриття дітей вдома самих) та ін.).

5. Стан самих дітей (психічні розлади, рання сексуальність, бродяжництво, проституція, алкоголізм, наркоманія тощо) [1].

Таким чином, резюмуючи результати проведеного дефінітивного аналізу, можна зазначити, що *сирітство* – це особливе соціально-педагогічне явище, яке виникає у результаті розриву соціальних зв'язків дитини із сім'єю, наслідком якого є формування у дитини-сироти особистих властивостей та якостей, що перешкоджають її успішній соціалізації і самостійній життєдіяльності та проявляються у девіаціях різного характеру.

Під *соціальним сирітством* ми розуміємо особливий соціально-патологічний стан дитинства, що характеризується наявністю у суспільстві дітей, які залишилися без піклування біологічних батьків, що фактично не здійснюють своїх обов'язків щодо виховання, розвитку і соціалізації власних дітей у зв'язку із соціально-економічними, моральними, психолого-педагогічними, медичними причинами через

відсутність достатніх матеріальних, фінансових, соціокультурних, загальних соціальних умов для виконання батьківських обов'язків та недостатність у них почуття відповідальності, любові та милосердя.

Соціальні сироти – це категорія дітей фактично позбавлених батьківського піклування та необхідної для їх нормального особистісного розвитку емоційної підтримки та соціальної участі, які потребують захисту і допомоги з боку держави та суспільства.

Соціальне сирітство є прямим результатом відчуження дитини від родини, суспільства, умов життя, що є найбільш значущими для її нормального розвитку та соціального становлення особистості.

Варто зазначити, що подальший науковий пошук ефективних механізмів його попередження і подолання неможливий без визначення основних причин виникнення даного явища. У багатьох сучасних дослідженнях знаходимо, що серед ключових причин соціального сирітства є:

- світові та соціальні потрясіння;
- міжнаціональні конфлікти і зростання чисельності біженців;
- економічна і політична нестабільність;
- погіршення матеріального становища населення, бідність та соціально-економічне розшарування суспільства;
- падіння моральних устоїв сім'ї, зниження стабільності шлюбу, збільшення позашлюбної народжуваності;
- педагогічна неспроможність родин;
- девіантна поведінка батьків;
- материнська смертність;
- урбанізація населення;
- послаблення релігійних традицій;
- алкоголізм і наркоманія;
- недосконалість системи освіти й виховання;
- неоднозначний вплив ЗМІ, масової культури на субкультуру молодого покоління, пропаганда форм та цінностей, що не відповідають соціальним ідеалам;
- недостатній розвиток служб допомоги дітям та захисту їх прав;
- крадіжка й експлуатація дітей;
- недосконалість соціальної політики держави та інші [1].

Окрім наведених причин можна визначити причини сирітства характерні для української держави і суспільства. Так, однією з них є неспроможність обраної стратегії державної соціальної політики по відношенню до питання профілактики і вирішення проблеми соціального сирітства, що проявляється у наступному:

1. Розходженні соціальної політики держави з національними і культурними традиціями самого народу. Стародавня українська традиція піклуватися про сиріт „усім миром” проявлялася у формі влаштування дітей у сільські родини за рахунок коштів громади. Світова практика й

деякі свідчення історії нашої держави доводять, що залучення суспільства до вирішення цієї проблеми є єдино правильним рішенням.

2. Всі дії нашої держави спрямовані на боротьбу із наслідками, а не на ліквідацію причин. Попередження соціального сирітства шляхом підтримки сімей, які потребують допомоги у період кризового стану суспільства, повинно бути пріоритетним завданням державної соціальної політики.

3. Проголошуючи пріоритет суспільного виховання, обрана державою, у радянський період історії, система влаштування дітей у спеціально створені для цього заклади не виправдала себе і, як показала практика, призвела до збільшення кількості соціальних сиріт, а не зменшення, їх соціально-психологічної деформації, а також до розширення мережі закладів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків.

Таким чином, поруч із загальними чинниками, що сприяють зростанню явища соціального сирітства в Україні, обрана стратегія соціальної політики держави ще більше заглибила стан проблеми.

Резюмуючи, можна зазначити, що вирішення проблеми соціального сирітства можливе лише за умови активної взаємодії й співпраці державних структур і громадських інституцій, а також вироблення превентивної стратегії соціальної політики держави щодо соціального сирітства та залучення суб'єктів територіальної громади до цієї суспільної справи.

Список використаної літератури

- 1. Терновая И. П.** История и современное состояние проблемы социального сиротства в России : [монография] / И. П. Терновая ; отв. ред. В. В. Гура. – Таганрог : Таганрогский гос. пед. ин-т , 2009. – 90 с.
- 2. Ожегов С. И.** Словарь русского языка : [ок. 57 тыс. слов] / С. И. Ожегов : [ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведова]. – 20-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
- 3. Общие** основания организации общественного призрения. – СПб., 1895.
- 4. Осипова И. И.** Система предотвращения социального сиротства : из опыта работы района Ясенево г. Москвы / И. И. Осипова. – Москва : Московский гуманитарный пед. ин-т , 2008. – 22 с.
- 5. Енциклопедія освіти** / В. Г. Кремень (голов. ред.). – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 6. Грачева Н. Ю.** Технологическое обеспечение традиционных и инновационных ресурсов в решении проблемы профилактики социального сиротства : [методические рекомендации] / Н. Ю. Грачева. – М. : Прометей, 2008. – 63 с.
- 7. Артюшкіна Л. М.** Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект) : [монографія] / Л. М. Артюшкіна, А. О. Поляничко. – Суми : СумДПУ, 2002. – 268 с.
- 8. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник / О. В. Безпалько; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
- 9. Мардахаев Л. В.**

Социальная педагогика : [учебник] / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с. **10. Олиференко Л.** Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Л. Олиференко, Т. Шульга, И. Дементьева. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 256 с. **11. Шульга Т. И.** Социально-психологическая помощь обездоленным детям : опыт исследований и практической работы : [учебное пособие] / Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко, А. В. Быков. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 400 с. **12. Реан А. А.** Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с. **13. Лукашов С.** Социальная помощь детям улицы : опыт работы проекта ЮНИСЕФ „Дети улицы” в Украине (1997-2000 гг.) : [исследования и методические рекомендации] / С. Лукашов, Т. Зайцевская. – К., 2000. – 80 с. **14. Закон України** ”Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” від 13 січня 2005 р. №2342-IV // Збірник поточного законодавства, нормативних актів, арбітражної та судової практики. – 2005. – №6. – С. 3 – 11.

Кальченко Л. В. Соціальне сирітство як суспільне явище: поняття і причини виникнення

У статті представлено дефінітивний аналіз термінів „сирітство”, „соціальне сирітство”, визначено групи дітей категорії „соціальні сироти” та основні причини виникнення даного соціального явища. Зроблено акцент на необхідності запровадження превентивних заходів щодо вирішення проблеми соціального сирітства, а також залучення до цієї проблеми не лише державних органів влади та інституцій, а й суб’єктів територіальної громади, тобто представників громадянського суспільства.

Ключові слова: сирітство, соціальне сирітство, причини соціального сирітства, дитина-сирота, діти, позбавлені батьківського піклування, діти, від яких відмовилися батьки, відібрані діти, прийомні діти, діти групи ризику, бездоглядні і безпритульні діти, державна соціальна політика, превентивні заходи, територіальна громада.

Кальченко Л. В. Социальное сиротство как общественное явление: понятие и причины возникновения

В статье представлен дефинитивный анализ понятий „сиротство”, „социальное сиротство”, определены группы детей категории „социальные сироты” и основные причины возникновения данного социального явления. Сделан акцент на необходимости внедрения превентивных мер в решении проблемы социального сиротства, а также привлечении к этой проблеме не только государственных органов власти и её институтов, а и субъектов территориального сообщества, т.е. представителей гражданского общества.

Ключевые слова: сиротство; социальное сиротство; причины социального сиротства; ребёнок-сирота; дети, лишённые родительского попечения; отказные дети; отобранные дети; приёмные дети; дети группы риска; безнадзорные и беспризорные дети; социальная политика государства, превентивные меры, территориальное сообщество.

Kalchenko L. V. Social abandonment as a social phenomenon: the concept and causes

In the paper were presented the definitive analysis of the terms „abandonment”, „social abandonment”, were determined the groups of social orphans and the main causes of this social phenomenon. Author made accent on the need to introduce preventive measures to address the problem of the abandonment and the involvement to the problems not only of public authorities and institutions but also the subjects of the local community, that were representatives of civil society.

Key words: abandonment, social abandonment, the causes of social abandonment, orphan, children without parental care, children abandoned by parents, adopted children, children at risk, neglected and homeless children, state social politic, preventive measures, local community.

Стаття надійшла до редакції 10.07.2012 р.
Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 316.37-058.862:37.013.42

О. М. Терновець

**СОЦІАЛЬНЕ СИРІТСТВО
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ**

Фрідріх Ніцше вважав головною, визначальною властивістю історії – її періодичне повторення, рух по колу. Проблема соціального сирітства вже в котрий раз торкається української спільноти, і знову ми постаємо перед нею незахищеними та безпорадними, ніби чуємо про це вперше, і не було далеких

20-30-х рр., післявоєнних 40-х. У науковій літературі не існує чіткого визначення явища саціального сирітства. Крім низки термінів, якими позначають це поняття, проблема ускладнюється відмінностями в підходах до їх тлумачення, розуміння причин, що їх викликають та обставин, що їх супроводжують [11].

Відсутність чіткого визначення поняття „соціальне сирітство”, з одного боку, та гостра необхідність вивчення різноманітних проявів соціального сирітства, з іншого, зумовили вибір теми нашої статті, метою якої є аналіз соціального сирітства як однієї з категорій соціальної

педагогіки шляхом аналізу сучасного стану дослідження даної проблеми, надання визначення поняття „соціальне сирітство” та категорій дітей, що його наповнюють, а також з’ясування причин появи й існування даного феномену.

У сучасній соціально-педагогічній теорії вже накопичено чимало праць, що присвячені проблемі соціального сирітства та розкривають даний феномен з різних аспектів. Найбільш цікавими для нас стали:

1) праці, присвячені тлумаченню поняття „соціальне сирітство” та категорій дітей, що його наповнюють (наукові статті З. Рогач „Безпритульність і бездоглядні „діти вулиці” як проблема сучасного українського суспільства”, І. Ченбай „Сучасний зміст понять „сирота”, „сирітство”, Н. Павлик „Соціальне сирітство як науково-теоретична категорія”, С. Чернети „Соціальне сирітство як соціально-правова проблема”, Є. Слуцького „Бездоглядність у Росії: знову загрозлива реальність”, І. Пеши, Н. Комарової „Інформованість громадян України щодо причин та наслідків соціального сирітства”; монографія Л. Артюшкіної „Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект); кандидатські дисертації: І. Пеши „Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу” та Л. Кальченко „Педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх”);

2) праці, що розкривають причини соціального сирітства (наукові статті І. Пеши „Причини соціального сирітства та розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт в умовах трансформації українського суспільства”, В. Мухіної „До проблеми соціального розвитку дитини”; докторська дисертація І. Осипової „Система запобігання соціальному сирітству”);

3) роботи, які обґрунтовують зміст, форми і методи соціально-педагогічної роботи з дітьми-соціальними сиротами (статті Л. Цибулько „Організація виховної роботи з безпритульними дітьми та дітьми-сиротами в історії й теорії педагогіки”, Л. Бережної „Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в закладах інтернатного типу”; монографія В. Яковенко „Виховання та усиновлення дітей-сиріт”; докторська дисертація Л. Палієвої „Виховання і особистісний розвиток дітей-сиріт в умовах альтернативних форм життєустрою” та інші).

Проаналізуємо їх, поступово вирішуючи мету даної статті.

Як було зазначено вище, на сьогоднішній день в Україні немає чітко визначеного поняття стосовно сирітства. У засобах масової інформації, періодичних виданнях, психолого-педагогічних працях, результатах соціологічних досліджень вживаються такі терміни: безпритульні, діти-сироти, бездоглядні, бездомні, діти вулиці, діти, позбавлені батьківського піклування, соціальні сироти, неповнолітні „групи ризику”. Тому наведемо приклади тлумачення деяких з цих

понять, які набули широкого розповсюдження та зустрічаються у наведених нами вище наукових публікаціях.

У юридичній літературі найбільш уживаний термін „безпритульність” позначається як „стан людської особистості, який характеризується відсутністю мінімального пристосування до вимог, які висуваються до поведінки суспільством. Безпритульність ґрунтується на недостатній соціалізації, що перешкоджає прийняттю особою на себе певної ролі” [12].

Проблему дітей-сиріт порушує у своїй роботі „Бездоглядність у Росії: знову загрозлива реальність” Є. Слуцький. Він говорить про категорію „бездоглядних” як про неповнолітніх, позбавлених педагогічного нагляду та піклування, які живуть в умовах, що негативно впливають на їх громадські прояви та здоров’я [9]. Він також підкреслює, що безпритульними треба вважати не тільки дітей, які втратили батьків і домашнє вогнище. Дітей слід вважати безпритульними і в тому випадку, якщо батьки позбавляють дітей їжі, грубо з ними поводяться або спокушають їх на злочин.

Згідно з дослідженнями М. Мацковського, наявність адекватної структури комунікацій між батьками і дітьми є важливою передумовою успішного виконання родиною її виховної функції. Відсутність таких відносин веде до розповсюдження явища фактичної бездоглядності дітей, що живуть у відносно благополучних сім’ях.

У науковій публікації М. Рибінського „Державна соціальна політика в інтересах дітей” [4] „діти, позбавлені батьківського піклування” тлумачаться як особи віком до 18 років, які залишилися без опіки одного або двох батьків у зв’язку з:

- відсутністю батьків або позбавлення батьківських прав;
- обмеженням їх батьківських прав;
- визнанням батьків недієздатними (частково дієздатними);
- перебуванням батьків у лікувальних установах;
- відбуванням покарання у вигляді позбавлення волі, перебування в місцях позбавлення волі в якості підозрюваних і обвинувачених у скоєнні злочину;
- відхиленням від батьків виховання дітей або від захисту їх прав та інтересів;
- відмовою батьків забрати своїх дітей з виховних, лікувальних закладів, установ соціального захисту і в інших аналогічних випадках визнання дитини, залишеного без піклування батьків у встановленому законодавством порядку”.

Існує також поняття „діти вулиці”. Статус цієї категорії дітей в Україні, юридично не визначено, але фактично їх також можна віднести до дітей, позбавлених батьківської опіки. Результати досліджень Державного інституту проблем сім’ї і молоді, проведених на замовлення

Державного центру соціальних служб для молоді у 2002 р. показали, що до „дітей-вулиці” в Україні слід відносити такі групи неповнолітніх:

- *безпритульні діти* – це діти, які не мають постійного місця проживання в зв'язку з втратою батьків, асоціальними формами поведінки дорослих у сім'ї, та діти, яких вигнали з дому батьки;

- *бездоглядні діти* – це діти, які мають певне місце проживання, але вимушені перебувати на вулиці в результаті матеріальної неспроможності опікунів (родичів, бабусь, дідусів); психічних розладів батьків; байдужого ставлення останніх до виховання дітей;

- *діти-втікачі із виховних установ* – це діти, що зазнали психологічного, фізичного та сексуального насильства в закладах інтернатного типу та притулках;

- *діти-втікачі з зовні благополучних сімей* – це діти з високим рівнем конфліктності, патохарактерологічними особливостями, відхиленнями у психічному та особистісному розвитку;

- *діти, що за своїми психологічними ознаками схильні до постійного перебування на вулиці* – це діти, позбавлені систематичного батьківського піклування; аутсайтери шкільних колективів; діти з яскраво вираженими ознаками важковихованості, схильні до безцільного проведення часу [6].

За визначенням ЮНІСЕФ (Дитячий фонд ООН) до „дітей вулиці” належать:

- діти, які не спілкуються з власними родинami і живуть у тимчасових сховищах (покинутих будівлях тощо) або взагалі не мають постійного пристановища і кожен день ночують будь-де; першочерговими потребами їх є фізіологічне виживання і пошук житла (безпритульні діти);

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

- діти вихованці інтернатів та притулків, які з різних причин втекли з них і перебувають на вулиці (діти, які перебувають під опікою держави) [6].

Це узагальнена характеристика „дітей вулиці”, оскільки в залежності від соціально-економічних умов у країні ступінь маргіналізації має свої специфічні прояви. Так, у країнах Латинської Америки, зокрема Бразилії, Аргентині, є певна кількість дітей, які живуть на вулиці і вчиняють переважну кількість асоціальних вчинків.

У країнах Європи до групи сиріт відносяться не лише діти, які не мають постійного житла. Наприклад, у Бельгії розрізняють три групи „дітей вулиці”:

- діти вулиць протягом більшої частини дня;
- діти, які жебракують, працюють на вулиці;

- діти, котрі живуть вдома, але вулиця є середовищем їх постійного місцеперебування.

У Швеції дітей, що не контактують з батьками й проводять більшість часу в тимчасових приміщеннях та на вулиці, називають „покинутими”, в Італії стосовно дітей-сиріт вживається термін „неповнолітні групи ризику”.

У Великобританії осіб вулиці залежно від віку називають „юні втікачі” – діти до 18 років, які пішли з дому чи виховної установи; „молоді бездомні” – особи, що не мають роботи та постійного місця проживання; також до групи бездоглядних дітей відносять підлітків та молодь, які не мають постійного притулку, ночують у різних місцях вуличних будівель.

У Греції, Туреччині, Угорщині, Хорватії бездоглядними дітьми називають переважно циганчат та дітей біженців.

Збільшення чисельності „дітей вулиці” у першу чергу пов’язане з динамікою сімейного життя. На мікрорівні, як зазначалося в доповіді ЮНІСЕФ Незалежної комісії з гуманітарних питань ООН в 1990 році, „дитина потрапляє на вулицю у зв’язку з тим, що її родина переживає кризу, і якщо ще не розпалася, то знаходиться в процесі розпаду” [5].

Для роз’яснення соціального характеру поняття сирітства, звернемося до стислого словника „Сімейне виховання”. У цьому словнику поняття „сирітство” розглядається як „соціальне явище, зумовлене наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишилися без піклування батьків в результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх у встановленому порядку недієздатними” [8].

Як свідчать дані державної доповіді щодо становища дітей в Україні, з 1997 року спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які офіційно законом не визнані сиротами, але позбавлені батьківської опіки.

Фактично ці діти могли б бути визнані сиротами, оскільки батьки з певних причин, належним чином не займаються їх вихованням. Однак для дітей цієї категорії використовують поняття „безпритульність”, яке є більш ширшим, ніж сирітство, і активно використовується суспільством. Історично склалося так, що під безпритульністю розумілася житлова бесприютність, душевний стан самотності, занедбаності, а також затяжні сімейні негаразди.

У розумінні Л. Сидорової, діти, які залишилися без піклування батьків – це особи в віці до 18 років, які залишилися без піклування єдиного або обох батьків, у зв’язку з відсутністю, або позбавленням батьківських прав [8].

Ю. Василькова, Т. Василькова розглядають поняття „соціальні сироти”, як дітей, батьки яких юридично не позбавлені батьківських прав, але фактично не піклуються про своїх дітей [2].

М. Галагузова вважає, що соціальний сирота – це дитина, яка має біологічних батьків, але вони з якихось причин не займаються вихованням дитини і не піклуються про неї [10].

По різному воно також визначається західними і нашими фахівцями, що проявляється в наступному: до соціальних сиріт західні фахівці відносять, переважно, ту категорію дітей, яка була позбавлена батьківської участі з раннього віку. У нашій країні, по-перше, вік цих дітей має більш широкі рамки: від 3-х до 16 років. По-друге, основна маса цих дітей знаходиться в подібному положенні не з дитячого, а з більш старшого віку, коли особливо важливого значення набуває більш широкий контекст виховання.

Явище соціального сирітства дуже різноманітне, і ще одним з проявів сирітства є „покинуті діти”. Дослідники відзначають, що по всьому світу ними заповнені лікарні, пологові будинки, спеціальні заклади. У різних країнах і різні фахівці їх називають по-різному, наприклад: „відмовні діти”, „казенні немовлята”, „народжені, щоб бути покинутими”, „вічні новонароджені” та ін. Спеціалісти соціально-педагогічної роботи відносять їх до неблагополучних дітей і ретельно аналізують соціально-економічні та культурно-ціннісні фактори, які сприяють розповсюдженню даного феномену.

Спираючись на попередній матеріал, можемо стверджувати, що соціальне сирітство – це поняття багатопланове, що включає декілька категорій дітей, які ми умовно систематизували за наступними критеріями:

За місцем перебування:

- інтернатні установи (вихованці будинків дитини, дитячих будинків, шкіл-інтернатів);
- вулиця (безпритульні діти, діти-втікачі).

За проміжком часу:

- тимчасове явище (батьки перебувають на лікуванні, у місцях позбавлення волі, обмежені в батьківських правах);
- необмежені тимчасові рамки (фізичні сироти; у деяких випадках батьки позбавленні батьківських прав).

За ініціатором припинення дитячо-батьківських відносин:

- батьки („підкинуті” діти, відмовні діти);
- діти (діти-втікачі);
- держава (діти, батьки яких позбавлені батьківських прав; діти, вилучені у батьків).

Саме ж поняття „соціальне сирітство” будемо трактувати як *негативне соціальне явище, у результаті якого дитина залишається сиротою при живих батьках та в подальшому зазнає труднощі у вихованні, навчанні, спілкуванні, соціалізації та інтеграції в суспільство.*

Визначивши поняття соціального сирітства та категорій дітей, що його наповнюють, наступним завданням нашого дослідження є з'ясування причин виникнення й існування даного феномену.

На думку В. Мухіної причинами соціального сирітства є природні катаклізми (катастрофи, голод) і соціальні потрясіння – війни, міжнародні конфлікти та інші явища, які породжують проблеми біженців, вимушених переселенців. До числа безпосередніх причин соціального сирітства, на її думку відносяться наступні:

- добровільна відмова батьків (частіше матері) від своєї неповнолітньої дитини, найчастіше це відмова від новонародженого в пологовому будинку. З юридичної точки зору відмова від дитини – правовий акт, який офіційно підтверджується спеціальним юридичним документом;

- примусове вилучення дитини з родини, коли в цілях захисту прав, життя і інтересів дитини батьків позбавляють батьківських прав. В основному це відбувається з неблагополучними сім'ями, у яких батьки страждають на алкоголізм, наркоманію, ведуть асоціальний спосіб життя, недієздатні тощо.

І. Пеша у своїй роботі „Причини соціального сирітства та розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт в умовах трансформації українського суспільства” виокремлює наступні причини соціального сирітства:

- асоціальна поведінка батьків, поширення алкоголізму і наркоманії, і як наслідок – жорстоке поводження з дітьми;
- недієздатність батьків, у тому числі й через психічні розлади;
- передчасна смертність населення;
- збільшення кількості позашлюбної народжуваності;
- високий рівень безробіття й бідності в країні;
- збільшення кількості неповнолітніх батьків, які психологічно та матеріально неспроможні самостійно виховувати дітей;
- зростання злочинності, коли батьки відбувають покарання у місцях позбавлення волі;
- руйнування традиційних сімейних цінностей.

С. Белічева у своєму дослідженні [1] виокремлює дві групи мотивів, унаслідок яких жінки відмовляються від новонароджених дітей. Одна з них, більш числена – це важка життєва ситуація (відсутність грошей, житла, неприйняття батьків, категорична відмова від чоловіка дитини).

Інша група з явними психологічними дефектами, потребує психологічної і психіатричної допомоги. Слід, однак, зазначити, що межа між двома групами не чітка. Можна виділити також жінок, які народили дітей з вродженими дефектами, що часто є наслідком небажання мати дитину під час вагітності. Багато матерів, кидаючи своїх дітей повторюють напрацьований стереотип поведінки, так як багато хто з них на собі відчули наслідки занедбаності при живих батьках.

Поряд з визначенням основних причин та наслідків соціального сирітства, науковці наголошують на необхідності сімейного виховання як оптимальної умови гармонійного розвитку дитини. Видатні педагоги гуманісти А. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський доводили, що сім'я є одним з найважливіших інститутів соціалізації дитини, персональним навколишнім середовищем її розвитку. Саме в сім'ї беруть початок світогляд, морально-естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтири дитини, тобто усі ті якості, які згодом становитимуть її сутність як людини.

Отже, узагальнюючи зазначене вище, основними *причинами* соціального сирітства дітей в нашій країні можна назвати: *соціально-економічні* (соціальні катаклізми, соціальна дезорганізація сім'ї, фінансово-економічні труднощі, асоціальна поведінка батьків – алкоголізм, наркоманія, злочинна поведінка тощо, непристосованість дитини до життя в суспільстві), *медико-біологічні* (несприятливий стан здоров'я дитини (порушення психічного або фізичного розвитку), відмова від дитини в пологовому будинку, смерть або невиліковна хвороба батьків дитини та інші), *психологічні* (несприятливий психологічний клімат у сім'ї, невротичні реакції, емоційна нестійкість, труднощі в спілкуванні, складність у взаємодії з дітьми та дорослими), *педагогічні* (злісне невиконання батьками своїх обов'язків з виховання дітей, негативний вплив школи тощо).

Таким чином, виконуючи мету даної статті, що полягала у соціально-педагогічному визначенні поняття соціального сирітства та категорій дітей, що його наповнюють, з'ясування причин появи та існування даного феномену, ми дійшли наступних висновків.

Проблема соціального сирітства є однією з найгостріших, масових і соціально небезпечних в Україні. З кожним роком збільшується кількість дітей, які залишилися без піклування батьків. Отже, актуальність проблеми соціального сирітства не викликає жодних сумнівів, і не тільки для представників органів влади, соціальної сфери, діячів культури, церкви, громадських організацій, а й науковців різних галузей.

Узагальнюючи різноманітні поняття, які визначають категорію дітей, позбавлених належного сімейного виховання (безоглядні, безпритульні діти, „діти вулиці” тощо), ми дійшли висновку, що жодне з них не дає можливість повно й різнобічно відобразити всі аспекти досліджуваної нами проблеми. Саме тому виникла необхідність пошуку власного виначення поняття соціального сирітства, яке об'єднало б у собі зміст і сенс усіх наявних понять. З нашої точки зору „*соціальне сирітство*” – це негативне соціальне явище, у результаті якого дитина залишається сиротою при живих батьках та в подальшому зазнає труднощі у вихованні, навчанні, спілкуванні, соціалізації та інтеграції в суспільство.

До категорії дітей-соціальних сиріт належать: „діти вулиці” (безпритульні діти, бездоглядні діти, бездомні діти); діти, від яких батьки відмовились у пологовому будинку; діти, батьки яких не відомі; діти, позбавлені батьківського піклування; неповнолітні „групи ризику”.

Основними *причинами* соціального сирітства дітей у нашій країні ми визначили: *соціально-економічні* (соціальні катаклізми, соціальна дезорганізація сім'ї, фінансово-економічні труднощі, асоціальна поведінка батьків – алкоголізм, наркоманія, злочинна поведінка тощо, непристосованість дитини до життя в суспільстві), *медико-біологічні* (несприятливий стан здоров'я дитини (порушення психічного або фізичного розвитку), відмова від дитини в пологовому будинку, смерть або невиліковна хвороба батьків дитини та інші), *психологічні* (несприятливий психологічний клімат у сім'ї, невротичні реакції, емоційна нестійкість, труднощі в спілкуванні, складність у взаємодії з дітьми та дорослими), *педагогічні* (злісне невиконання батьками своїх обов'язків з виховання дітей, негативний вплив школи тощо).

Наступному нашому дослідженню буде підлягати розробка змісту і технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми-соціальними сиротами.

Список використаної літератури

- 1. Беличева С. А.** Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М.: Наука, 1997. – 239 с.
- 2. Василькова Ю. В., Василькова Т. А.** Социальная педагогика: курс лекций : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. – М. : Изд. центр „Академия”, 2001. – 440 с.
- 3. Дети** улицы: растущая трагедия городов. Доклад для Независимой комиссии по гуманитарным вопросам / [пер. с англ.]. – М. : Междунар. отношения, 1990. – 152 с.
- 4. Кузнецова Л. В.** Государственная социальная политика в интересах детей / Л. В. Кузнецова, М. И. Несмеянова, Е. М. Рыбинский // Социологические исследования. – 1998. – № 12. – С. 79 – 82.
- 5. Матюша І. К.** Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі / І. К. Матюша. – К. : Вища школа, 1996. – 118 с.
- 6. Основы** социальной работы : учебник / [отв. ред. П. Д. Павленок]. – М. : ИНФРА, 1999. – 368 с.
- 7. Семейное** воспитание. Краткий словарь / [сост. : Гребенников И. В., Ковинько Л. В.]. – М. : Политиздат, 1990. – 531 с.
- 8. Сидорова Л. К.** Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимся без попечения родителей / Л. К. Сидорова. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 112с.
- 9. Слуцкий Е. Г.** Беспризорность в России: вновь грозная реальность / Е. Г. Слуцкий // СоцИС. –1998. – №8. – С. 116 – 121.
- 10. Социальная** педагогика : курс лекций / [ред. М. А. Галагузова]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
- 11. Соціальне** сирітство як науково-теоретична категорія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/4453/1/1Kategoria.pdf>
- 12. Юридическая** энциклопедия. – М. : Политиздат, 1991. – 453 с.

Терновець О. М. Соціальне сирітство як соціально-педагогічна категорія

У статті розглядається соціальне сирітство як одна з категорій соціальної педагогіки шляхом аналізу сучасного стану дослідження проблеми в науковій літературі; надається визначення поняття „соціальне сирітство” та категорій дітей, що його наповнюють (бездоглядні діти, „діти вулиці”, діти, які залишилися без піклування батьків тощо); з’ясовуються причини появи й існування даного феномену (соціально-економічні, медико-біологічні, психологічні, педагогічні).

Ключові слова: соціальне сирітство, категорії дітей-соціальних сиріт, причини соціального сирітства.

Терновець О. Н. Социальное сиротство как социально-педагогическая категория

В статье рассматривается социальное сиротство как одна из категорий социальной педагогики путем анализа современного состояния исследование проблемы в научной литературе; дается определение понятия „социальное сиротство” и категорий детей, что его наполняют (безнадзорные дети, „дети улицы”, дети, оставшиеся без попечения родителей и др.); выясняются причины появления и существования данного феномена (социально-экономические, медико-биологические, психологические, педагогические).

Ключевые слова: социальное сиротство, категории детей-социальных сирот, причины социального сиротства.

Ternovetz O. N. Social orphanhood as a socio-pedagogical category

The article considers social orphanhood as one of the categories of social pedagogy by the analysis of the modern condition of a study of the problem in the scientific literature; provides a definition of „social orphanhood”, and categories of children, that his fill (street children, children living on the streets, children who have remained without care of parents, etc.); clarify the reasons of appearance and existence of this phenomenon (socio-economic, medico-biological, psychological, pedagogical).

Key words: social orphanhood, the category of social orphans, the causes of social orphanhood.

Стаття надійшла до редакції 18.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.015.31:316.362-053.2-058.862:330.526.39

Л. Г. Харченко, С. В. Тунтуєва

**СІМЕЙНІ ФОРМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ,
ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В
ДІЯЛЬНОСТІ МІЖНАРОДНОЇ БЛАГОДІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ
„БЛАГОДІЙНИЙ ФОНД „СОС-ДИТЯЧЕ МІСТЕЧКО”**

Однією з найбільш складних проблем сучасного суспільства є проблема сирітства, яка сьогодні набуває нових кількісних та якісних характеристик. Якщо ще в минулому сторіччі в дитячі будинки потрапляли діти, чії батьки загинули, то сучасному суспільству властива інша тенденція – більшість вихованців дитячих будинків (близько 90%) є соціальними сиротами, тобто сиротами за живих батьків. Часто такими вони стають вже з перших хвилин життя – мати відмовляється від своєї дитини одразу ж після пологів. Турботу про сиріт, зокрема соціальних, бере на себе держава. В Україні існує поетапна форма виховання дітей-сиріт: після народження дитина потрапляє в будинок малюка, по досягненню трирічного віку – до дитячого будинку, а з 6-7 років – до школи-інтернату. Отже, система виховання дітей-сиріт влаштована як своєрідний конвеєр. Дитині постійно доводиться адаптуватися до умов життя, які швидко змінюються: звикати до нових умов життя, нових вихователів, до нового колективу однолітків, що негативно відбивається на психоемоційному розвитку дитини.

Досліджуючи психологічні особливості вихованців дитячих будинків, науковці звертають увагу на підвищений рівень тривожності, нервозність, замкнутість, емоційну нечутливість до ставлення дорослого, відставання у розвитку мовлення, затримку в оволодінні наочними діями (О. Смирнова, Н. Галагузова, Т. Єрмолова, М. Лисина, С. Мещерякова, Л. Царгородцева та ін.); спрямовують наукові розвідки за напрямом розвитку та підтримки інноваційних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (І. Братусь, І. Зверева, К. Ігнатенко, Г. Лактіонова та ін.), пам'ятаючи про те, що „найкращим середовищем для виховання і розвитку дитини є сім'я” [1, 4]

Метою статті є дослідження процесу розвитку й підтримки сімейних форм виховання в діяльності Міжнародної благодійної організації „Благодійний фонд „СОС-Дитяче містечко”.

Реалізація зазначеного напрямку діяльності відбувається засобами розробки й впровадження на території міста Луганська комплексної програми підтримки сімей та захисту прав дітей, яка включає такі складові:

- розвиток послуг для сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, спрямованих на укріплення сім'ї;

- надання послуг із термінового влаштування дитини до прийомної сім'ї тимчасового влаштування;
- розвиток мережі та підтримка дитячих будинків сімейного типу, створених в рамках комплексної програми підтримки сімей та захисту прав дітей;
- поліпшення місцевої політики з метою кращого захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та таких, які мають ризик втрати батьківського піклування;
- підвищення потенціалу членів місцевих комісій з питань захисту прав дитини, співробітників соціальних та освітніх установ, дорослих, які опікуються дітьми, з метою посилення їх спроможності до захисту та забезпечення права дитини на опіку, освіту, охорону здоров'я та розвиток в сімейному оточенні та реагувати на ситуації дітей, які мають ризик втрати батьківського піклування.

Робота з сім'ями щодо їхнього укріплення розглядається як процес надання послуг, спрямований на подолання складних життєвих обставин і вироблення внутрішніх механізмів вирішення проблеми. Зміцнення й збереження сім'ї розглядається як найкращий спосіб сприяння гармонійному розвитку дітей, здатний не допустити вилучення дитини з біологічної сім'ї та розлучення з рідними батьками. Метою реалізації цієї складової комплексної програми підтримки сімей та захисту прав дітей є забезпечення можливості дітям, які перебувають під загрозою втрати піклування своєї родини, рости в сприятливому сімейному середовищі.

Основні види послуг, які надаються сім'ям, що перебувають у кризі: освітні – розширення доступу дітей до дошкільних, шкільних та позашкільних послуг; медична підтримка – покращення стану здоров'я дітей та батьків або осіб, що їх замінюють, підтримка його на належному рівні; соціальна підтримка – допомога у доступі до державних соціальних гарантій та послуг; психологічна підтримка – поліпшення психологічного клімату в родині, створення емоційної стабільності між батьками або особами, що їх замінюють, та дітьми; підтримка батьківства – підвищення рівня знань та практичних навичок батьків або осіб, що їх замінюють, з метою поліпшення якості догляду за дитиною, задоволення її фізичних, емоційних, інтелектуальних, соціальних і духовних потреб; економічна підтримка – надання допомоги батькам або особам, які їх замінюють, у пошуку й забезпеченні стабільного джерела прибутку; юридична підтримка – надання допомоги у захисті їхніх законних прав та інтересів; підтримка в покращенні житлово-побутових умов – забезпечення здоров'я та безпеки дітей; допомога із харчуванням – спрямована на забезпечення харчування, адекватного віку дитини; рекреаційні послуги – розширення доступу дітей до різних культурних, спортивних та розважальних заходів; допомога із сезонним одягом; адвокація – представлення інтересів сімей чи її членів у різних інституціях.

Результатом діяльності стане сприяння сім'ї у розвитку самостійності в піклуванні та захисті дітей, запобігання втрати дітьми батьківського піклування.

Крім того, діяльність з укріплення сім'ї суттєво вплине на розвиток потенціалу громади в реагуванні на ситуації загрози втрати дітьми батьківського піклування.

Приймозна сім'я термінового влаштування (далі – ПСТВ), створена в рамках комплексної програми підтримки сімей та захисту прав дітей, має стати альтернативою центрам соціально-психологічної реабілітації дітей, які є структурними підрозділами служб у справах дітей на місцевому рівні та створюються рішенням органу місцевого самоврядування чи виконавчої влади. З огляду на це, ПСТВ – це сім'я, яка на основі договору (соціального контракту) з місцевим органом виконавчої влади, приймає на короткий термін до чотирьох дітей, які опинились у складних життєвих обставинах та потребують догляду та захисту, надає їм комплекс послуг залежно від їхніх потреб та сприяє поверненню в сімейне середовище. Відповідно до Положення, метою утворення ПСТВ є негайне забезпечення права дитини, яка опинилась у складних життєвих обставинах, на сімейне виховання на час подолання сімейної кризи або підготовки її до постійного влаштування в сімейні форми, попередження влаштування дітей до інтернатних закладів. Термін перебування дитини в ПСТВ – не більше трьох місяців.

Згідно з Положенням, до ПСТВ можуть бути влаштовані:

- новонароджені діти, покинуті в пологовому будинку, іншому закладі охорони здоров'я, або яку відмовилися забирати батьки чи інші родичі;
- підкинуті або знайдені діти;
- безпритульні та бездоглядні діти;
- діти з сімей, в яких існує загроза їх життю та здоров'ю;
- діти, які постраждали від насильства в сім'ї або жорстокого поводження;
- діти, батьки яких померли;
- інші діти, які за різних обставин певний час не можуть перебувати у власній сім'ї або батьки чи особи, що їх замінюють, не можуть піклуватися про них.

Відповідальність за життя й здоров'я дітей на період їхнього перебування в ПСТВ несуть прийомні батьки. Приймними батьками, за спільним бажанням, можуть бути подружжя або дві дорослі особи, які проживають на спільній житловій площі, спільно ведуть домогосподарство, перебувають у родинних стосунках, мають досвід у вихованні дітей, одна з яких виконання обов'язків прийомних батьків не поєднує з іншою трудовою діяльністю. У разі наявності двох або більше претендентів, перевага надається повній родині.

Одним з основних завдань в організації сімейних форм влаштування є забезпечення турботливого сімейного оточення для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з великих сімейних груп. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України „Про затвердження положення про дитячий будинок сімейного типу”, метою створення дитячого будинку сімейного типу є „забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування” [2]. Визначається, що дитячий будинок сімейного типу (далі – ДБСТ) – „окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, які беруть на виховання та спільне проживання не менш як 5 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування” [2].

В процесі прийняття рішення про створення ДБСТ в рамках комплексної програми підтримки сімей та захисту прав дітей враховуються вимоги національного законодавства та стандарти щодо відбору подружніх пар „СОС-Дитяче містечко”, які стосуються оцінки батьківського потенціалу (мотивація подружжя на створення ДБСТ, наявність рідних або раніше всиновлених дітей, здатність до отримання необхідних знань та навичок в сфері професійного піклування про дітей, наявність стабільної роботи у батька-вихователя); особистісних компетенцій (готовність до „соціального батьківства”, аналіз помилок у вихованні дітей та конструктивна робота над ними, вміння формувати міжособистісні стосунки); ключових професійних компетенцій в сфері розвитку сім'ї (допомога дитині у відновленні після тяжкої втрати, підтримка стосунків із родичами чи біологічними батьками та ін.), розвитку дітей (підтримка самооцінки дитини, розвиток її соціальних та життєвих навичок, надання допомоги у навчанні та ін.); готовності й здатності батьків-вихователів співпрацювати із залученими фахівцями (соціальний педагог, соціальний працівник, корекційний педагог, психолог, медичний працівник, юрист тощо); можливості розширення родини за рахунок біологічних братів/сестер, які вже знаходяться у сім'ї, чи за рахунок великих сімейних груп дітей (більше трьох дітей), які мають статус дітей, позбавлених батьківського піклування та підлягають влаштуванню до інтернатного закладу.

Крім того, кандидати у батьки-вихователі ДБСТ дають згоду на проходження „Програми теоретичного навчання вихователів „СОС-Дитяче містечко”, яка є додатковою до Програми підготовки кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі ДБСТ [3, с.188 – 191], запровадженої Державним центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Програма теоретичного навчання вихователів „СОС-Дитяче містечко” складається з 4 розділів й розрахована на 212 годин. Під час навчання батьки-вихователі знайомляться із діяльністю Асоціації СОС-Кіндердорф Інтернешнл, розглядають психологічні особливості розвитку дітей, отримують знання з педіатрії, психології та педагогіки, знайомляться із правами дитини та можливостями їхнього захисту у

випадку їхнього порушення, жорстокого поводження з дитиною, навчаються сімейному бюджетуванню тощо.

Таким чином, дослідження процесу розвитку й підтримки сімейних форм виховання в діяльності Міжнародної благодійної організації „Благодійний фонд „СОС-Дитяче містечко” надало можливість виокремити три провідні напрями, що стосуються розвитку послуг для сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, спрямованих на укріплення сім'ї; надання послуг із термінового влаштування дитини до прийомної сім'ї тимчасового влаштування; розвитку мережі та підтримки дитячих будинків сімейного типу, створених в рамках комплексної програми підтримки сімей та захисту прав дітей. Разом із тим, потребують подальшого дослідження такі напрями діяльності як поліпшення місцевої політики з метою кращого захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та таких, які мають ризик втрати батьківського піклування; підвищення потенціалу членів місцевих комісій з питань захисту прав дитини, співробітників соціальних та освітніх установ, дорослих, які опікуються дітьми, з метою посилення їх спроможності до захисту та забезпечення права дитини на опіку, освіту, охорону здоров'я та розвиток в сімейному оточенні та реагувати на ситуації дітей, які мають ризик втрати батьківського піклування.

Список використаної літератури

- 1. Зверєва І. Д.** Оцінка потреб дитини та її сім'ї / І. Зверєва, З. Кияниця, В. Кузьмінський, Ж. Петрочко. – К. : Держсоцслужба, 2007. – 144 с. **2. Постанова** Кабінету Міністрів України «Про затвердження положення про дитячий будинок сімейного типу» від 26.04.2002 р. N 564 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-п>>. **3. Ігнатенко К.** Підвищення кваліфікації прийомних батьків, які виховують дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / К. В. Ігнатенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 17 (180). – С. 186 – 192. **4.** www.sos-mistechko.org.ua/ru/.

Харченко Л. Г., Тунтуєва С. В. Сімейні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в діяльності Міжнародної благодійної організації „Благодійний фонд „СОС Дитяче Містечко”

У статті розглядається процес розвитку й підтримки сімейних форм виховання в діяльності Міжнародної благодійної організації „Благодійний фонд „СОС-Дитяче містечко”, характеризуються три провідні напрями, що стосуються розвитку послуг для сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, спрямованих на укріплення сім'ї; надання послуг із термінового влаштування дитини до прийомної сім'ї тимчасового влаштування; розвитку мережі та підтримки дитячих

будинків сімейного типу, створених в рамках комплексної програми підтримки сімей та захисту прав дітей.

Ключові слова: будинок сімейного типу, сімейні форми виховання, сім'я, яка опинилась у складних життєвих обставинах, прийомна сім'я.

Харченко Л. Г., Тунтуева С. В. Семейные формы воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в деятельности Международной благотворительной организации „Благотворительный фонд „СОС Детская Деревня”

В статье рассматривается процесс развития и поддержки семейных форм воспитания в деятельности Международной благотворительной организации „Благотворительный фонд „СОС-Детская Деревня”, характеризуются три ведущих направления, которые касаются развития услуг для семей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, направленных на укрепление семьи; предоставление услуг по срочному устройству ребенка в приемную семью временного пребывания; развития сети и поддержки детских домов семейного типа, созданных в рамках комплексной программы поддержки семей и защиты прав детей.

Ключевые слова: дом семейного типа, семейные формы воспитания, семья, которая оказалась в сложных жизненных обстоятельствах, приемная семья.

Kharchenko L, Tuntueva S. Family forms of upbringing of orphans and children deprived of parental care in the International Charitable Organization „Foundation” SOS Children's Village”

The article deals with the development and support of family-based education in the International Charity Organization „Foundation” SOS-Children's Village”, characterize the three major areas that relate to the development of services for families who find themselves in difficult situations, aimed at strengthening the family, providing services on a fixed-term placement of the child in a foster family sojourn, network development and support family-type homes, created in an integrated program of support for families and children's rights.

Key words: the house of family type, family forms of upbringing, family, which turned out to be in difficult circumstances of life, foster family.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42:37.018.3-053.2-058.862

В. П. Шпак

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-СИРИТ В УМОВАХ ДЕРЖАВНИХ ЗАКЛАДІВ ОПІКИ

Проблема сирітства в сучасній українській державі виступає однією з найбільш гострих соціальних проблем суспільства, що привертає увагу не лише державних діячів, а й учених різних галузей наукового знання. Існує тенденція до поступового збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, більшість яких потрапляє на виховання в державні заклади опіки, які мають певну специфіку виховного середовища, що неодмінно позначається на соціальному розвитку дітей на всіх вікових етапах. Відрив від родини, що являє собою природне середовище розвитку особистості, зумовлює формування специфічних рис особистості, починаючи з раннього віку, що спричиняє відсутність умінь та навичок гармонійного співіснування в соціумі в майбутньому, деформує процес соціального зростання дитини.

На законодавчому рівні за державними закладами опіки закріплено статус установ, які мають опікуватись фізичним, психічним та соціальним здоров'ям та розвитком вихованців. Натомість, очевидним стає наявне протиріччя між потребами сучасного суспільства у вихованні всебічно розвиненої особистості, яка здатна до творчого відтворення отриманого соціального досвіду, та реальним станом соціального розвитку дітей-сиріт, які виховуються в закладах інтернатного типу. Як свідчить практика, вихованцям інтернатних установ бракує досвіду самостійного вирішення власних проблем на елементарному рівні, вони не володіють навичками ефективної комунікації для встановлення мережі соціальних контактів, а, виходячи в доросле життя, частіше за все стають на шлях асоціальної поведінки через неможливість реалізації власного потенціалу.

На нашу думку, це спричинено ігноруванням особливостей соціального становлення вихованців у закладах інтернатного типу на всіх вікових етапах, відсутністю спеціальних програм для ефективного соціального розвитку дітей-сиріт, життєдіяльність яких відбувається в умовах обмежених соціальних впливів.

Аналіз основних досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, доводить, що проблема соціального розвитку та становлення вихованців державних закладів опіки привертає увагу значної кількості дослідників, зокрема вивчаються такі її аспекти: порушення психологічного розвитку дітей-сиріт (М. Єгорова, І. Залисіна, А. Прихожан, О. Стребелева, Н. Толстих, Л. Шипіцина), умови соціального середовища інтернатних установ та феномен депривації (Й. Лангмейер, З. Матейчик, В. Шкуркіна, В. Яковенко, Л. Ярроу),

особливості соціалізації та соціальної адаптації вихованців на різних вікових етапах (Г. Бевз, О. Бережна, О. Голуб, О. Гусев, Н. Котосонова, С. Харченко). Натомість, залишається відкритим питання щодо об'єкту підтримуючої діяльності педагогів у процесі соціального розвитку дітей-сиріт на різних вікових етапах.

Тому **мета статті** полягає у висвітленні особливостей соціального розвитку дітей-сиріт, які виховуються в умовах державних закладів опіки для подальшого пошуку ефективних форм та методів роботи на шляху їх входження у світ широких соціальних відносин.

Згідно чинного законодавства, для виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, існує мережа державних закладів опіки, що покликані задовольнити потреби вихованців у фізичному, психічному та соціальному розвитку. Провідним завданнями інтернатних установ виступає створення спеціальних умов для всебічного виховання дітей та підготовка їх до самостійного життя. Натомість, дослідження вчених (А. Прихожан, Н. Толстих, Л. Шипіцина) переконливо доводять, що діяльність державних закладів опіки зосереджена, переважно, на задоволенні фізіологічних потреб вихованців, а соціальна сфера розвитку дітей-сиріт зазнає значних деформацій, що майже не піддаються коригуванню за умови відсутності планомірної соціально-педагогічної роботи.

Зазначимо, що поняття „соціальний розвиток” виступає однією з найбільш досліджених дефініцій у сучасній соціально-педагогічній науці. Натомість, стало офіційне визначення й досі відсутнє. Загальноприйнятим вважається розуміння соціального розвитку особистості як поступового „входження” дитини в культуру суспільства, де вона проживає (Л. Божович, Л. Виготський). Відкритим залишається питання щодо співвідношення понять „соціалізація” та „соціальний розвиток особистості”. У науковій літературі відсутнє їх чітке розмежування – більшість учених розглядають їх паралельно, зазначаючи, що соціалізація є більш конкретним поняттям, що зумовлене певними соціальними умовами, а соціальний розвиток – це процес становлення індивіда як соціальної істоти. У зв'язку з цим, Г. Андреева зазначає, що під час характеристики дефініції “розвиток” основний акцент робиться на активність особистості, у той час як у характеристиці процесу соціалізації активність залишається на другому плані. У процесі розвитку, особистість стає активним соціальним суб'єктом, тобто соціалізується на кожному віковому етапі [1, с. 179].

Згідно концепції Д. Фельдштейна, соціальний розвиток являє собою результат соціалізації-індивідуалізації, що постійно відтворюється [2]. Дещо схожої думки дотримується А. Щетиніна, яка вважає соціалізацію механізмом соціального розвитку, що, у свою чергу, виступає результатом соціального виховання [3, с. 6]. Як бачимо, поняття „соціальний розвиток” є ширшим за соціалізацію, розкриває процес

перетворення біологічного індивіда на соціальну істоту шляхом поступового входження в соціум.

Натомість, процес опанування широкого світу дещо відрізняється в дітей, життєдіяльність яких відбувається в державних закладах опіки з певною специфікою соціального середовища, що неодмінно позначається на соціальному розвитку та соціалізації вихованців.

У разі, коли біологічна матір відмовляється від *немовляти* в пологовому будинку, дитина потрапляє на виховання до будинку дитини, де одразу стикається з феноменом депривації, який свого часу відкритий Й. Лангмейером та З. Матейчиком. Психологи визначають це поняття як певний психічний стан, що виникає як результат впливу таких життєвих ситуацій, через які особа протягом тривалого часу не має можливості задовольняти життєво важливі психічні потреби [4, с. 116]. Як наслідок – у дитини відбуваються негативні зміни свідомості, що унеможливають подальший нормальний перебіг соціально-психологічного розвитку в майбутньому. Особливого значення при цьому набуває материнська депривація для дітей-сиріт, які виховуються в інтернатних закладах опіки. Розлука з матір'ю від самого народження дитини провокує формування в неї специфічної поведінки, що характеризується пасивністю, відсутністю емоційних проявів та пізнавальної активності, несформованістю прихильності до певного дорослого.

За визначенням учених (Г. Бевз, Дж. Боулби, С. Харченко), прихильність у немовляти, яке опинилося в умовах державних закладів опіки, зазнає послідовної руйнації у три етапи:

- етап протесту – дитина активно намагається відшукати близьку людину: виявляє стурбованість, плаче, активно рухається;
- етап відчаю, що характеризується різкими змінами станів спокою та тривоги; поступово малюк відмовляється від вербалізації емоцій, замикається, впадає в депресію;
- етап відчуження, коли дитина стає замкненою, відмовляється від їжі, комфорту, турботи інших. У складних випадках може настати навіть фізична смерть дитини [5, с. 27 – 28].

Порушення почуття прихильності пояснює, на нашу думку, пасивну поведінку дітей у будинках дитини, вони переважно мовчазні, спокійні, невибагливі. У немовлят значно пізніше формується “комплекс оживлення”, мимічні та моторні реакції розвинені доволі слабо [6, с. 205]. Уже на другому місяці життя дитина-сирота звикає до відсутності постійної близької особи та примиряється з власним статусом, що провокує відсутність емоційної реакції на голос дорослого та нерозвинену пізнавальну активність.

Як бачимо, процес соціального розвитку дітей-сиріт у віці немовляти ускладнений відсутністю постійної близької особи, що унеможливає нормальне формування комунікативних навичок на елементарному рівні. У поєднанні з порушеннями емоційної складової,

це спричиняє формування почуття недовіри до світу, що залишає відбиток на формуванні самосвідомості в майбутньому.

Цікавим є дослідження Л. Царгородцевої, яка пропонує організувати взаємодію немовлят в умовах будинку дитини, починаючи з першого місяця життя, що дозволяє включати дітей-сиріт до активного спілкування між собою та дорослими вже на ранніх етапах розвитку, формувати почуття безпеки та захищеності [7, с. 53 – 59].

Упродовж *раннього віку* (від 1 до 3-х років) до вище окреслених негативних характеристик соціального розвитку дітей-сиріт додаються нові, серед яких: затримка в оволодінні елементарними предметними діями; відсутність прагнення до самостійності; зниження рівня пізнавальної діяльності; уповільнення мовленнєвого розвитку [6, с. 205; 7, с. 113 – 115].

Дослідник Т. Земляухіна, досліджуючи особливості спілкування дітей раннього віку в умовах ясла-садка та будинку дитини дійшла висновку, що діти-сироти набагато менше спілкуються з дорослими, не виявляють ініціативу, гнучкість під час діалогу, не вміють розрізняти інтонації заохочень та покарань, байдужі до оцінки їх діяльності; спілкування з однолітками характеризується низькою інтенсивністю, слабкою реакцією на емоції та дії партнерів [7, с. 67 – 68].

Від характеру стосунків дітей із дорослим залежить успішність розвитку провідного виду діяльності – предметно-маніпулятивної – на етапі раннього віку. Дорослий виступає джерелом інформації для дитини, індикатором логічності її дій. Натомість, відсутність індивідуальних стосунків із дорослими впливають на формування „образу Я” та самооцінки в майбутньому. Загальновідомо, що в ранньому віці дитина сприймає себе крізь призму оцінки дорослого, проте в умовах державних закладів опіки педагоги зазвичай надають загальну характеристику діяльності дітей, уникаючи диференціації через певну відсутність часу. Це спричиняє поступове формування почуття „Ми”, коли дитина-сирота ідентифікує себе з певною групою, не усвідомлюючи власної унікальності та неповторності. З віком почуття „Ми” трансформується в чіткий розподіл людей на категорії „своїх” та „чужих”, що є своєрідним механізмом психологічну захисту у вихованців, з одного боку, та провокує відчуження від широкого соціуму, неспроможність до самостійних дій – з іншого.

Нагадаємо, що типовою характеристикою державних закладів опіки є домінування соціально-контрольованого механізму соціалізації, що виявляється в жорсткій регламентації дій вихованців, надмірній опіці. Це блокує будь-які прояви активності та самостійності з боку дітей, позбавляє їх можливості приймати самостійні рішення, виявляти власні бажання тощо.

Як бачимо, уже на етапі раннього віку умови виховання в державних закладах опіки стандартизують певний шаблон поведінки

вихованців, закріплюючи в них пасивність, безініціативність, відсутність навичок ефективної взаємодії з іншими та самостійності.

З початком *дошкільного віку* (від 3 до 6 років) дитина-сирота змушена адаптуватися до нових умов життя в дитячому будинку. Змінюється звичне для неї коло спілкування (дорослі та однолітки), що спричиняє психологічну травму для дитини. Учені акцентують увагу на вторинному стресі для вихованців (перший відбувся під час розлуки з матір'ю), що позначається на всіх сферах розвитку. Дитячий будинок та умови проживання в ньому неодмінно впливають на соціальне становлення вихованців. Чимало вчених (С. Курінна, В. Мухіна, А. Шахманова) зазначають, що сучасним дитячим будинках притаманні такі риси, як: ізольованість від широкого соціуму, постійне знаходження у стійкій групі однолітків та спілкування з вузьким колом дорослих, відсутність особистісного простору для дітей, неготовність педагогів до впровадження інноваційних форм та методів роботи адекватно до гармонійного соціального розвитку особистості сироти на етапі дошкільця.

Очевидно, що означені умови спричиняють низку порушень соціального характеру вихованців. Так, відчуваючи постійний дефіцит теплих стосунків із дорослими, у вихованців дошкільного віку розвиток спілкування залишається на рівні ситуативно-ділового. Діти-сироти набагато менше, ніж діти з дитячих садків звертаються до дорослого за допомогою, не спілкуються з ним для задоволення пізнавальних потреб [6, с. 208]. Частіше за все вихователі вступають у діалог із дітьми для задоволення їхніх фізіологічних потреб, ігноруючи пізнавальні та соціальні.

Спілкування дітей-сиріт між собою також вирізняється поверховістю, відсутністю стійкої прихильності до будь-кого. Контакти вихованців зазвичай мало змістові та емоційно нейтральні [8, с. 30].

Розвиток ігрових форм взаємодії як провідного виду діяльності на етапі дошкільного дитинства також має специфічні риси в державних закладах опіки. Як правило, дітям-сиротам дошкільного віку бракує навичок сумісної діяльності, що є необхідною умовою для розподілу ігрових ролей у процесі гри, їм важко самостійно будувати сюжетну лінію гри, примірювати на себе різні ролі через брак соціального досвіду співжиття у соціумі. За даними дослідників (В. Мухіна, А. Прихожан, Н. Толстих, А. Шахманова) під час сумісної гри вихованці не здатні до емоційної реакції на партнера по грі: вони можуть не помічати невдоволення, сліз партнерів; мовленнєві експресії характеризуються вигуками типу: „Не заважай”, „Відійди”, „Віддай” тощо [6; 7].

Досліджуючи процес сумісної діяльності сиріт із вихователями, учені дійшли висновку, що діти-сироти дошкільного віку здатні відтворювати інструкції дорослого, із задоволенням спостерігають за його діями, натомість, не можуть самостійно включатися до активних

дій, у разі такого прохання з боку дорослого, розгублюються, починають плакати [9, с. 113].

Стійкі порушення у процесі діяльності та спілкування з іншими впливають на формування самосвідомості вихованців на етапі дошкільного віку, що виявляється у вигляді заниженої самооцінки, несформованості адекватного „образу Я” [8, с. 66]. Загальновідомо, що перехід до етапу дошкільня пов’язаний із кризою трьох років, яка виступає індикатором розвитку дитини на попередніх етапах. Натомість, у дітей-сиріт криза трьох років має розмиті межі, не супроводжується бурхливим протестом у процесі діяльності, адже дитина не виявляє самостійності та ініціативу [9, с. 176].

Як бачимо, порушення у процесі соціального розвитку дітей-сиріт на етапі дошкільного дитинства формують певний тип особистості, що виявляється в пасивності, невпевненості в собі та своїх можливостях, нездатності встановлювати контакти з іншими, налагоджувати сумісну діяльність, відсутності адекватного соціального досвіду та несформованістю необхідних соціальних ролей. Очевидно, що означені характеристики набувають подальшого ускладнення в разі відсутності систематичної роботи з дітьми-сиротами.

Перехід до наступного вікового етапу – *молодшого шкільного віку* (7 – 10 років) – у вихованців державних закладів опіки супроводжується специфічними особливостями, що також пов’язані з наслідками депривації та умовами виховання на попередніх вікових етапах. Так, нерозвиненість комунікативно-діяльничної сфери на фоні заниженої пізнавальної активності провокують неготовність сиріт до навчання у школі. Ситуація ускладнюється переходом до нового закладу – школи-інтернату або дитячого будинку змішаного типу (якщо раніше дитина виховувалась у дошкільному дитячому будинку). Зміна звичного колективу в поєднанні з відсутністю навичок ефективної взаємодії та заниженою самооцінкою провокують появу депресивних станів, тривоги, нудьги тощо.

Спілкування з дорослими носить амбівалентний характер: з одного боку діти-сироти намагаються привернути увагу дорослого, з іншого – не мають навичок адекватної взаємодії, що породжує агресію, фамільярну поведінку, нездатність до якісної, змістової бесіди. Контакти дітей-сиріт молодшого шкільного віку з педагогами є поверховими та, на думку В. Мухіної, виступають своєрідним проявом задоволення фізичної потреби в теплі та любові [7, с. 113 – 117]. А. Прихожан, Н. Толстих зазначають, що провідним мотивом спілкування вихованців із дорослим виступає задоволення потреби в особистій увазі. Діти намагаються привернути увагу дорослого в будь-який спосіб, навіть якщо це загрожує покаранням [9].

У стосунках з однолітками діти-сироти 7 – 10 років виявляють конфліктність, агресію, застосовують фізичну силу. На думку Р. Бернса, це зумовлено материнською депривацією та незадоволеними

інтерперсональними стосунками з дорослими, що негативно впливає на становлення „Я-концепції”. Тому відсутність материнської турботи зумовлює специфічну поведінку, коли дитина-сирота намагається замаскувати свою вразливість агресивними проявами [6, с. 209].

Бурхливий розвиток самосвідомості – центральний психологічний процес *підліткового віку* (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн). Натомість, порушення у процесі формуванні самосвідомості на попередніх етапах розвитку спричиняють відсутність адекватного розуміння себе та своїх можливостей у вихованців державних закладів опіки.

Зазвичай діти-сироти підліткового віку мають занижену самооцінку, абсолютно не вірять у власні можливості та переконані, що в цьому повинні інші [6, с. 210]. Дослідження А. Прихожан, Н. Толстих свідчить про значний вплив оцінки дитини як особистості з боку педагогів (дорослих) на формування „образу Я”. У випадку, коли така оцінка є негативною, діти-сироти майже не намагаються довести протилежне, пасивно примірюються з таким положенням. Про себе часто говорять словами педагогів, їм важко дібрати висловів для самостійної характеристики власної особистості, своїх захоплень, мрій, планів на майбутнє [9, с. 176 – 181].

Порушення у процесі спілкування та діяльності з іншими виявляються через надмірну агресію або втечу у світ власних мрій, що так чи інакше заважає успішному соціальному становленню.

Ураховуючи особливості становлення дітей-сиріт в умовах державних закладів опіки, можна виокремити типові особливості у процесі соціального розвитку вихованців на певному віковому етапі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Особливості соціального розвитку дітей-сиріт, що виховуються в державних закладах опіки на різних вікових етапах

Вік	Особливості соціального розвитку
Від народження до 1 року	Пасивність, відсутність емоційних реакцій (млявість, апатія, запізнення „комплексу поживлення”); порушення комунікативних реакцій (відсутність прихильності до дорослих, мовчазність, недовіра до оточуючих); низький рівень пізнавальної активності.
1 – 3 роки	Пасивність, порушення емоційної сфери (тривога, депресивні стани, несформованість емпатійних проявів); низький рівень пізнавальної активності, несформованість провідного виду діяльності, викривлене уявлення про себе.
3 – 6 роки	Пасивність; несформованість комунікативних навичок (затримка мовленнєвого розвитку, невміння налагоджувати контакти з дорослими та однолітками, відсутність емпатійних проявів); відсутність навичок

	рольової взаємодії у грі, брак соціального досвіду для прийняття соціальних ролей в ігровій діяльності; занижена самооцінка, несформованість образу „Я”.
7 – 10 років	Непідготовленість до шкільного навчання, низький рівень пізнавальної активності; несформованість ціннісно-мотиваційної сфери; ситуативна поведінка; невміння встановлювати контакти з іншими; несформованість емоційно-вольової сфери (низький рівень саморегуляції поведінки, нездатність до завершення розпочатої справи, брак навичок самостійності).
11 – 18 років	Агресивна поведінка, невміння налагоджувати контакти з іншими, відсутність постійної прихильності до однолітків, занижена самооцінка (орієнтація на думку інших, невміння адекватно оцінити себе, свої можливості); відсутність чітких планів на майбутнє.

Виходячи з зазначених особливостей соціального розвитку дітей-сиріт, які виховуються в закладах інтернатного типу, маємо можливість виокремити найбільш типові порушення соціальної сфери, що притаманні вихованцям на всіх вікових етапах:

- негативний емоційний фон особистості, що виявляється через тривожність, роздратованість, агресію, наявність депресивних станів, спричинених негативними наслідками материнської депривації та порушенням прихильності на ранніх етапах розвитку;
- відсутність сформованих комунікативних умінь та навичок (невміння налагоджувати адекватні стосунки з іншими, взаємодіяти з ними, конфліктність), що зумовлено вузьким колом агентів соціалізації;
- порушення самосвідомості (низька самооцінка, невпевненість у собі, своїх можливостях);
- пасивність, відсутність навичок самостійного вирішення життєвих труднощів на елементарному рівні.

Окреслені особливості мають стати відправним пунктом діяльності соціальних педагогів, які працюють у державних закладах опіки, для соціально-педагогічної роботи щодо успішного соціального становлення вихованців. Ефективними, на нашу думку, є форми роботи, що дозволили б залучити вихованців до активної взаємодії з широким соціумом, зокрема: екскурсії (до закладів культури, освіти, підприємств); участь у міських, районних конкурсах; залучення до проведення спільних свят із колективами дитячих садків, загальноосвітніх шкіл тощо. Корисною була б співпраця з студентськими волонтерськими загонами (організація різних видів взаємодії вихованців з волонтерами, проведення сумісних свят, походів, патронаж тощо), що дозволило б розширити коло агентів соціалізації для дітей-сиріт, що проживають в умовах певної ізоляваності.

Отже, аналіз особливостей соціального розвитку дітей-сиріт, які виховуються в державних закладах опіки, дозволяє констатувати наявність у вихованців специфічних особливостей на кожному віковому етапі, що стають перепоною на шляху їх успішної соціалізації з одного боку, та мають стати своєрідними мішенями соціально-педагогічної діяльності фахівців – з іншого. Найбільш ефективними формами роботи з дітьми-сиротами мають стати такі, що дозволять активно включати їх до різних видів активної взаємодії з соціумом для набуття адекватного для кожного віку соціального досвіду та навичок співжиття в суспільстві.

Список використаної літератури

- 1. Андреева Г. М.** Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект пресс, 1997. – 376 с.
- 2. Фельдштейн Д. И.** Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : ООО “Флинта”, 1997. – 158 с.
- 3. Щетинина А. М.** Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учебн. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
- 4. Лангмейер Й.** Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага : Мед. изд-во Авиценум, 1984. – 334 с.
- 5. Бевз Г.** Приймні сім'ї: (оцінка створення, функціонування та розвитку) / Г. Бевз. – К. : Главник, 2006. – 112 с.
- 6. Психология социальной работы : учеб. пособие [для вузов]** / О. Александрова, О. Боголюбова, Н. Васильева и др. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
- 7. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия** / ред.-сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
- 8. Шахманова А. Ш.** Воспитание детей-сирот дошкольного возраста : учебн. пособие [для студентов высш. пед. учебн. заведений] / А. Ш. Шахманова. – М. : Издат. центр “Академия”, 2005. – 192 с.
- 9. Прихожан А. М.** Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.

Шпак В. П. Особливості соціального розвитку дітей-сиріт в умовах державних закладів опіки

Проаналізовано та узагальнено особливості соціального розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що проживають в умовах державних закладів опіки. Проаналізовано соціальне становлення вихованців на різних вікових етапах, визначено пріоритетні напрями роботи з дітьми, означеної категорії.

Ключові слова: діти-сироти, соціальний розвиток, державні заклади опіки, соціалізація.

Шпак В. П. Особенности социального развития детей-сирот в условиях государственных учреждений опеки

Проанализированы и обобщены особенности социального развития детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, которые проживают

в условиях государственных учреждений опеки. Проанализированы особенности социального становления воспитанников на разных возрастных этапах, определены приоритетные направления работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: дети-сироты, социальное развитие, государственные учреждения опеки, социализация.

Shpak V. P. Features of Orphans' Social Development, Which Live in the Conditions of Government Public Institutions

The article is devoted to analysis and generalization the features of orphans' social development, which live in the conditions of government public institutions. The features of orphans' social growing on different age stages are analyzed; the priorities of work with children of such category are determined.

Key words: orphans, social development, government public institutions, socialization.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК [316.62:316.613.434]-053.2

Ю. С. Андрєєв

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОЯВУ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Проблема агресії та агресивної поведінки серед дітей та підлітків не нова для соціально-педагогічної науки. Класичні та сучасні уявлення про природу і механізми агресії представлені в роботах З. Фрейда, К. Лоренца, Л. Берковица, А. Басса, С. Розенцвейга, А. Бандури, А. Петровського, Я. Коломинського, Л. Семенюк, Ф. Василюка, Ю. Егошкіна та ін. Індивідуальні та типологічні особливості агресії освітлені такими вченими, як Р. Берон, Д. Річардсон, П. Ковальов, Т. Курбатова, О. Михайлова, А. Реан, Т. Румянцева, С. Фешбек та ін. [1]. У психологічних дослідженнях агресії традиційно піднімалися питання її походження, з'ясовувалися причини та специфіка її прояву в різних віках, залежність агресивної поведінки від особистісних рис і ситуативних чинників. Існують дані про те, що саме в критичні періоди життя (а підлітковий вік таким періодом і є) прояв агресивності досягає свого апогею. Усе це знаходить відображення як у поведінці індивіда, так і в його внутрішній організації.

Агресія – це будь-яка форма поведінки, націленого на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного звернення.

Агресія (від латинського *agressio* – напад) розглядається вченими як мотивоване деструктивне поведіння (індивідуальне або колективне); дія, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападу (живим і неживим), приносить фізичний збиток або знищення іншої людини або групи людей, викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страх, пригніченість та ін.) [7].

Метою даної статті став теоретичний аналіз прояву агресії та агресивної поведінки серед підлітків та шляхів їх попередження.

Актуальними в наші дні залишаються пошуки причин і найбільш ефективних засобів контролю агресивної поведінки. Велике значення також мають питання, пов'язані з аналізом природи тих чинників, які сприяють агресії. При цьому можна виділити два основних напрямки пошуків:

- *зовнішні чинники*, що сприяють проявам агресії;

- *внутрішні чинники*, що сприяють агресії;

Прихильники першого підходу прагнуть розкрити природу дії зовнішніх чинників, що роблять істотний вплив на прояви агресивності дітей і підлітків. Мова в даному випадку йде про негативні фактори навколишнього середовища людини, таких як вплив шуму, забруднення води, повітря, температурних коливань, великого скупчення людей, посягань на особистий простір тощо. Певне місце в дослідженнях цього напрямку знаходять також питання про з'ясування ролі алкоголю і наркотиків.

У дослідженнях вчених певне місце посідає вивчення специфіки впливу на агресію навколишнього середовища людини. У роботах Р. Барона, Д. Зільмана, Дж. Карлсмита, Ч. Мюллера та інших проводиться ідея про те, що агресія ніколи не виникає у вакуумі і що її існування багато в чому обумовлено деякими аспектами навколишнього природного середовища, які провокують її виникнення та впливають на форму і напрямок її проявів.

Серед таких стресорів вони виділяють фізичні, до яких відносять шум, спеку, забруднення повітря тощо, та міжособистісні, що включають в себе територіальне втручання, порушення персонального простору, високу щільність проживання людей [2].

Однак лабораторні експерименти, а також численні соціальні спостереження показують, що ці стресори не завжди роблять ті ж ефекти. У результаті вчені приходять до наступних висновків: стресори середовища не збільшують прямо і однозначно ступінь агресивності; вони можуть впливати на неї лише в тому випадку, коли:

а) збуджений таким чином індивід нібито заздалегідь був схильний до нападу;

б) порушується здатність особистості до адекватної переробки отримуваної нею інформації;

в) переривається здійснювана в даний момент поведінка.

Фізичні стресори збільшують ступінь ворожості лише до певної межі, після якої різко падає в міру того, як заміщають її інструментальні акти усувають негативні наслідки дій стресора.

Ще менш вивченим є питання про вплив на агресію міжособистісних стресорів, до яких відносять територіальне втручання, порушення персонального простору і високу щільність населення.

У своєму прагненні пов'язати ряд зовнішніх факторів з проявами агресивності дослідники звертаються до вивчення наслідків вживання алкоголю та наркотиків.

Згідно з підсумками численних експериментів сучасні дослідники відводять велику роль у виникненні агресивної поведінки різного роду сигналам середовища, з якими так чи інакше змушені взаємодіяти суб'єкти. Безпосереднє соціальне оточення, у якому вони знаходяться, багато в чому набуває роль і значення опосередкованого чинника, який, взаємодіючи з індивідами, спонукає їх (або стримує) до агресивних дій.

У рамках другого напрямку, що вивчає вплив внутрішніх факторів на прояв агресивності, такі вчені, як П. Белл, Е. Доннерштейн, Е. О'Ніл, Р. Роджерс та інші, приділяють велику увагу національній приналежності індивіда [3].

Різде загострення расових конфліктів спонукало багатьох європейських вчених до активного вивчення впливу расових ознак на прояв агресивності. Західні дослідники зосереджують свою увагу на з'ясуванні витоків різного роду етнічних упереджень та їх вплив на агресію.

Спираючись в цілому на основні принципи соціології, Е. Доннерштейн, С. Прентіс-Дунн, Л. Уїлсон та інші вчені вважають, що ворожі акти можуть бути нейтралізовані або очікуванням громадського осуду, або побоюванням розплати. Усе, що зменшує цей ризик, розгальмовує агресію. Однією з таких умов Е. Доннерштейн вважає, зокрема, анонімність у відносинах з передбачуваною жертвою.

Серед внутрішніх чинників, що впливають на ступінь агресивності та особливості її прояву, учені виділяють генетичну обумовленість індивіда. Як відзначають М. Алфімова та В. Трубников, близнюкові та сімейні дослідження дозволяють зробити висновок, що індивідуальні відмінності агресивності в істотному ступені (майже на 50 %) обумовлені генетичними чинниками. Частина генів, що впливають на відмінності в даній психологічній характеристиці, є загальною для різних типів агресивної поведінки та деяких рис темпераменту (емоційності та імпульсивності) [4].

М. Мід, вивчаючи примітивні співтовариства, зробила висновок, що в тих співтовариствах, де дитина отримує суворе виховання, часті покарання, ворожість дітей у ставленні один до одного, що не викликає у дорослих осуду, формуються такі якості, як тривожність, підозрілість, сильна агресивність, егоїзм і жорстокість.

Провівши ґрунтовне обстеження, Ерон виявив риси жорстоких і озлоблених дітей. Було відзначено, що такі діти, як правило, мають у свою чергу схильність до агресивності у ставленні й до своїх дітей.

А. Бодалев вважає, що оцінка дитиною іншої людини та її дій є простим повторенням оцінки авторитетних для дитини дорослих. Звідси батьки є еталоном, за яким діти зв'язують і будують свою поведінку.

Спираючись на результати досліджень, можна зробити висновок, що на розвиток агресії впливають два основні чинники:

- зразок відносин і поведінки батьків;
- характер підкріплення агресивної поведінки з боку оточуючих.

У дослідженнях І. Фурманова було встановлено зв'язок між батьківським покаранням і агресією у дітей. Батьки часто по-різному реагують на агресивну поведінку дітей в залежності від того, спрямоване воно на них або на однолітків.

Берон, Д. Річардсон говорять про залежності між практикою сімейного виховання і агресивною поведінкою у дітей, яка виражається в

характері і строгості покарань, а також у контролі поведінки дітей. У цілому виявлено, що жорстокі покарання пов'язані з відносно високим рівнем агресивності у дітей, а недостатній контроль і нагляд за дітьми корелює з високим рівнем асоціальності, часто супроводжується агресивною поведінкою.

Р. Сірс, О. Маккобі, К. Левін виявили два головні чинники, що визначають можливий розвиток агресивності в поведінці дитини:

- поблажливість, тобто ступінь готовності батьків прощати вчинки, розуміти і приймати дитину;
- суворість покарання батьками.

Багатьма дослідниками було виявлено, що головне джерело агресії в дітях – сім'я. При цьому вирішальним є не її склад (повна, неповна, розпалася), а етична атмосфера, взаємостосунки, які складаються між дорослими членами сім'ї, між дорослими і дітьми. Встановлено, що рівень фізичної форми агресивної поведінки найбільш виражений у дітей з робочого середовища. Разом з тим у підлітків цієї групи відзначається мінімальний рівень негативізму. Вербальні форми агресивної поведінки типові для більшості підлітків з сім'ї службовців середньої ланки. У той же час ці підлітки відрізняються порівняно невисоким рівнем фізичної форми агресивної поведінки. За рівнем непрямой агресії на першому місці підлітки з сімей підсобних працівників і сімей керівних службовців. Підвищеним негативізмом відрізняються підлітки з середовища керівних працівників і сімей інтелігенції (лікарі, учителі, інженери) [5]. Найменше виражено агресивну поведінку у підлітків з середовища торгових працівників. Мабуть в цьому випадку позначається не тільки матеріальний добробут, але й вироблене в цьому середовищі прагнення уникати конфліктів, згладжувати виникаючі суперечності, не загострювати ситуацію.

А. Личко виділяє 4 неблагополучні ситуації в родині:

- гіперопіка різних ступенів: від бажання бути співучасником всіх проявів внутрішнього життя дітей (його думок, почуттів, поведінки) до сімейного тирану;
- гіпоопіка, нерідко перехідна в бездоглядність;
- ситуація, що створює „кумира” сім'ї – постійна увага до будь-якої спонуки дитини і непомірна похвала за вельми скромні успіхи;
- ситуація, що створює „попелюшок” в сім'ї – з'явилося багато сімей, де батьки приділяють багато уваги собі і мало дітям.

Р. Берон, Д. Річардсон відзначають, що агресивні діти, як правило, виростають у сім'ях, де дистанція між дітьми і батьками величезна, де мало цікавляться розвитком дітей, де не вистачає тепла і ласки, ставлення до проявів дитячої агресії байдуже або поблажливе, у якості дисциплінарних впливів замість турботи і терплячого пояснення воліють силові методи, особливо фізичні покарання [6].

Саме в лоні сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію. На прикладі взаємин між членами сім'ї вона вчиться взаємодіяти з іншими людьми, навчається поведінці й формам відносин, які зберігаються в неї в підлітковому періоді та в зрілі роки. Реакції батьків на неправильну поведінку дитини, характер відносин між батьками і дітьми, рівень сімейної гармонії або дисгармонії, характер відносин з рідними братами або сестрами – ось чинники, які можуть зумовлювати агресивну поведінку дитини в сім'ї та за її межами, а також впливати на її відносини з оточуючими в зрілі роки.

Багато психологів справедливо відзначають, що про агресивність не можна судити лише за зовнішніми проявами, необхідно знати її мотиви і супутні їй переживання.

Найбільший внесок в агресивну поведінку вносять запальність, образливість, підозрливість, нетерпимість до заперечень, непоступливість, які створюють схильність суб'єкта до виникнення стану конфлікту або фрустрації, що грають роль зовнішнього стимулу.

Крім того, на виникнення агресивної поведінки, як показав А. Реан, впливає і така особливість особистості (характеру), як „демонстративність”. Демонстративна особистість постійно прагне справити враження на інших, привернути до себе увагу. Це реалізується в марнославній поведінці, часто нарочито демонстративному.

Велика кількість отриманих в результаті досліджень даних підтверджують припущення, що спостереження за моделями агресивної поведінки – діями осіб, чия поведінка можна кваліфікувати як агресивна – може іноді викликати подібні дії і з боку спостерігачів. Такий ефект спостерігається й у дорослих. Одне із загальноприйнятих пояснень описаного ефекту полягає в тому, що моделі агресивної поведінки впливають на процеси стримування і гальмування у спостерігачів. Передбачається, що спостереження за моделями агресивної поведінки „руйнує бар'єри”, які утримували раніше спостерігача від вчинення актів відкритої агресії, що, відповідно, підвищує ймовірність прояви подібної поведінки. Якщо „бар'єри”, які утримують від прояву агресії, можна зруйнувати шляхом демонстрації моделей надзвичайно агресивної поведінки, то природно, що їх можливо „спорудити” за допомогою спостереження за моделями неагресивного поведінки – діями індивідів, що залишаються стриманими і спокійними перед обличчям навіть самої сильної провокації. Наприклад, багато ситуації, у яких відчувається напруга або міститься загроза, можна розрядити, якщо залучені в них особи демонструють стриману поведінку, закликають не йти на крайні заходи або роблять і те й інше разом.

Крім того, демонстрація моделі спокійного, неагресивної поведінки (особливо після провокації) може сприяти спаду емоційного збудження у спостерігачів. Зниження рівня збудження може, у свою чергу, придушити зовнішню агресію.

На перший погляд, агресія містить в собі потужний емоційний заряд. Однак, зовсім не обов'язково, що причиною агресії будуть гнів або схожі з ним емоції. Навпаки, агресія часто є результатом холодного беземоційного розрахунку, і тоді її краще всього називати цілеспрямованою або ж інструментальною, але ніяк не емоційною. Такі спостереження наводять на думку, що агресія часто задіює важливі когнітивні процеси або їх компоненти, такі як пам'ять, мислення, установки і атрибуції тощо. Можливо, втручання, розроблене з урахуванням подібних факторів, може бути ефективним засобом, що знижує ймовірність виникнення відкритої агресії та інтенсивність її проявів. Більшість праць, які присвячені вивченню даного питання, концентрували свою увагу на трьох когнітивних чинниках, що стримують агресію: на атрибуції; інформації, що має відношення до пом'якшувальних обставин; ролі виправдань або пояснення причин[3].

Наша реакція на провокації інших залежить в значній мірі від наших атрибуцій з приводу намірів, які переходять за поведінкою інших. Висновок, який ми можемо використовувати для вирішення питання про превентивні заходи та управління агресією, досить простий: провокаційні дії, в основі яких лежить недоброзичливість – свідоме прагнення провокатора заподіяти шкоду реципієнту, – зустрічаються набагато частіше провокаційних дій, учинених без видимої причини. Крім того, агресію можна зменшити, якщо відомо, якою мірою провокаційні дії з боку інших приписуються зловмисності.

Здатність переробити складну інформацію про інших, про їх наміри і причини дій, що знаходяться в сильному збудженні, сходять нанівець: у результаті може спостерігатися імпульсивний випад проти інших у відповідь на реальну або уявну провокацію. Існуючі дані свідчать про те, що втручання когнітивних процесів при одержанні індивідами інформації про пом'якшувальні обставини, може бути ефективним засобом запобігання відповідної агресії, але тільки для осіб з низьким рівнем збудження. Високий же рівень збудження, схоже, стає на заваді для ефективної переробки інформації про пом'якшувальні обставини, фактично зводячи нанівець користь від неї.

Інформація, яку індивіди надають, пояснюючи причини свого зухвалої поведінки, може зіграти важливу роль при виборі реакції на їх дії. Якщо за провокаціями слідує переконливі і щирі вибачення і пояснення причин, відповідна агресія реципієнтів може в значній мірі зменшитися.

У підлітковому віці одним з видів поведінки, що відхиляється, є агресивна поведінка, нерідко приймає ворожу форму (бійки, образи). Для деяких підлітків участь в бійках, ствердження себе за допомогою кулаків є сталою лінією поведінки. Ситуація посилюється нестабільністю суспільства, міжособистісними і міжгруповими конфліктами. Знижується вік прояву агресивних дій. Усе частіше зустрічаються випадки агресивної поведінки у дівчаток.

Проведене вивчення підлітків-правопорушників (об'єктом якого були психічно і фізично здорові діти) показало, що ядром конфліктної ситуації, що призвела до моральної деформації особистості, є недоліки сімейного виховання, а жорстокість, агресивність, замкнутість, підвищена тривожність – у процесі стихійно-групового спілкування можуть приймати стійкий характер.

Неодмінною умовою агресивної поведінки є надлишок вільного часу, відсутність позитивно формуючих особистіть захоплень. У багатьох підлітків причиною агресивної поведінки є неповна сім'я з порушеними функціональними зв'язками. З іншого боку, гіперопіка, як і бездоглядність, нерідко сприяє таку поведінку. Реакції, викликані надмірним контролем і нудними повчаннями, знаходять своє вираження у вигляді відходів з дому і бродяжництва, агресивності [7].

Виховно-профілактична діяльність не може обмежуватися лише заходами індивідуального впливу і корекції, застосовуваними безпосередньо до неповнолітнього.

Соціального оздоровлення і соціально-педагогічної корекції вимагає несприятливе середовище, яке викликає соціальну дезадаптацію повнолітнього. Профілактика і попередження девіантної поведінки неповнолітніх стає не тільки соціально значимим, але і психологічно необхідним. Проблема підвищення ефективності ранньої профілактики повинна вирішуватися в наступних основних напрямках:

- виявлення несприятливих чинників і десоціалізуючих впливів з боку найближчого оточення, які зумовлюють відхилення в розвитку особи неповнолітніх і своєчасна нейтралізація цих несприятливих дезадаптують впливів;

- сучасна діагностика асоціальних відхилень в поведінці неповнолітніх і здійснення диференційованого підходу у виборі виховно-профілактичних засобів психолого-педагогічної корекції поведінки, що відхиляється.

Таким чином, до основних передумов агресивної поведінки дітей і підлітків, виявлених нами під час аналізу теоретичних досліджень, можна віднести:

- Вплив на агресію навколишнього середовища людини;
- Алкоголь і наркотики;
- Етнічні і расові передумови;
- Соціальні передумови;
- Анонімність у відносинах з передбачуваною жертвою;
- Генетична обумовленість індивіда;
- Недоліки сімейного виховання;
- Бажання повернути до себе увагу.

Звідси виникає необхідність у проведенні системного аналізу індивідуальних особистісних, соціально-психологічних і психолого-педагогічних чинників, що обумовлюють соціальні відхилення в

поведінці неповнолітніх, з урахуванням яких повинна будуватися і здійснюватися виховно-профілактична робота з попередження цих відхилень. Раннє виявлення поведінкових проблем у підлітків, системний аналіз характеру їх виникнення і адекватна виховно-корекційна робота дають шанс запобігти агресивності підлітків. Невчасне виявлення початкових ознак поведінки, що відхиляється, і проблем у вихованні, що перешкоджають розвитку дитини, приводить до швидкого переходу відхилень у хронічні порушення поведінки [7].

Список використаної літератури

1. Агресивна поведінка дітей і підлітків [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://top-top.ucoz.ua/forum/17-21-1> **2. Алфимова М. В.** Психогенетика агресивности / А. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112 – 121. **3. Бандура А.** Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 357 с. **4. Вивчення** агресивності молодших школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bestreferat.ru/referat-147566.html> **5. Горьковая И. А.** Медико-психологическое исследование формирования характера делинквентных подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Ирина Алексеевна Горьковая. – Спб., 1992. – 172 с. **6. Методичні** розробки по роботі з агресивними дітьми в школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ou4.ru/articles/aggression> **7. Причини** агресивної поведінки. Методи роботи з агресивними дітьми [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://knowledge.allbest.ru/psychology/>

Андрєєв Ю. С. Теоретичні передумови прояву та попередження агресивної поведінки серед дітей та підлітків

У статті розкрито теоретичні передумови виникнення агресії серед дітей і підлітків, а також дані методи корекції та профілактики агресивної поведінки. Розкрито фактори, що сприяють появу агресії. Описано вплив навколишнього середовища на прояв агресії, які провокують її виникнення та впливають на форму і напрямок її проявів. Описано соціальні та расові ознаки прояву агресивних форм поведінки. Досліджено витоки різного роду етнічних упереджень і їх вплив на агресію. Так само виявлено взаємозв'язок між практикою сімейного виховання і агресивною поведінкою у дітей та підлітків.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, підліток, попередження.

Андреев Ю. С. Теоретические предпосылки проявления и предупреждение агрессивного поведения среди детей и подростков

В статье раскрыты теоретические предпосылки возникновения агрессии среди детей и подростков, а так же даны методы коррекции и профилактики агрессивного поведения. Раскрыты факторы,

способствующие возникновению агрессии. Описано влияние окружающей среды на проявление агрессии, которые провоцируют ее возникновение и влияют на форму и направление ее проявлений. Описаны социальные и расовые признаки проявления агрессивных форм поведения. Исследованы истоки различного рода этнических предубеждений и их влияние на агрессию. Так же выявлена взаимосвязь между практикой семейного воспитания и агрессивным поведением у детей и подростков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, подросток, психологическая коррекция.

Andreev Y. S. Theoretical premises signs and prevention of aggressive behavior in children and adolescents

In the article the theoretical predictors of aggression in children and adolescents, as well as are methods of correction and prevention of aggressive behavior. The factors contributing to the emergence of aggression. Describes the impact of the environment on the expression of aggression that provoked its emergence and influence the shape and direction of its manifestations. Describes the social and racial characteristics Aggressive behaviors. Investigated the origins of various ethnic prejudices and their effects on aggression. Just discovered the relationship between the practice of family education and aggressive behavior in children and adolescents.

Key words: aggression, aggressive behavior, adolescent psychological adjustment.

Стаття надійшла до редакції 10.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 316.624:178.9-053.2-042.72

Г. Д. Золотова

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ІГРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ДІТЕЙ

Актуальним питанням соціальної педагогіки є проблема поширення різних видів адиктивної поведінки дітей. „...В настоящее время зависимости составляют группу самых распространенных девиаций” [4, с. 114].

Фахівці соціальної сфери останнім часом усе частіше наголошують на актуальності проблеми ігрової залежності дітей. Хоча даний вид адиктивної поведінки дітей є не таким розповсюдженим, як, наприклад, алкоголізм або наркоманія, темпи зростання кількості ігрових адиктів уражають. Стрімкий розвиток інформаційних технологій за останні

десятиліття привів до того, що наука не встигає осмислювати його наслідки [11].

Хибні уявлення про „користь” залучення до технологічних новацій загострюють дану проблему, внаслідок цього понадмірне захоплення комп'ютером починає переходити в залежність. Суперечливість даної проблеми проявляється у тому, що іноді самі батьки сприяють формуванню ігрової адикції у дитини, адже вважають захоплення комп'ютером як хобі, яке розвиває дитину, дозволяє їй спілкуватися з однолітками. У результаті неконтрольована кількість часу, проведеного у віртуальній грі, призводить до замикання у нереальному світі, ототожнення себе із віртуальними героями. До того ж неконтрольована кількість кишенькових грошей сприяє поверненню до азартних ігор, азарт поступово переходить у залежність, руйнує особистість дитини, її життя.

Проблеми адиктивної поведінки дітей розглядають у своїх дослідженнях В. Бітенський, В. Херсонський, Б. Братусь, П. Сідоров, І. П'ятницька, Д. Колесов, С. Сібіряков, В. Оржеховська, О. Удалова, О. Пилипенко, Н. Максимова, С. Толстоухова, А. Бойко та інші.

Різним видам нехімічних залежностей, у тому числі й ігрової залежності, присвячують свої дослідження О. Егоров, А. Єлизаров, А. Запорожец, О. Качалов, Ц. Короленко, В. Лоскутова, В. Менделевич, В. Щербина та інші. Але на сьогоднішній момент сутність ігрової залежності дітей вивчена недостатньо, ця проблема потребує більшої уваги з боку батьків і педагогів.

Мета статті – розкрити сутність і зміст ігрової залежності дітей.

Розглянемо причини виникнення ігрових адикцій. У період соціально-економічної, культурної і духовної кризи підрастаюче покоління завжди знаходиться у складній соціально-психологічній ситуації. Тому що руйнуються старі, усталені норми і цінності, тоді як нові ще не визначені і не засвоєні. Сьогодні розробка нових концепцій соціального виховання триває повільно і має хаотичний характер, тому не дивно, що діти втрачають відчуття смислу того, що відбувається, не мають життєвих навичок вирішення особистісних проблем, не знають як сформулювати і визначити свій індивідуальний стиль існування у відповідності із нормами здорового способу життя. Діти і особливо підлітки, знаходячись під впливом безперервних стресових ситуацій, виявляються не готовими до них, страждають від їх наслідків, що спонукає до відходу від реальності і формування адиктивної поведінки.

Відсутність необхідних знань, навичок і сучасних соціально-адаптивних стратегій поведінки у педагогів і батьків не дозволяє їм надавати необхідну педагогічну підтримку і допомогу. Діти залишаються наодинці зі своїми проблемами, вони вимушені самі шукати засоби взаємодії із оточуючим світом. У цій ситуації недостатність життєвого досвіду і несформованість моральних цінностей провокують вибір неадекватних і непродуктивних видів поведінки.

Значна кількість осіб, що страждають на ігрову комп'ютерну залежність, – школярі. Дітей привертає свобода діяльності, можливість у будь-який момент припинити гру.

Хоча комп'ютерні ігри відрізняються від звичайних – можна знайти і певні спільні риси. Так, гра може бути сюжетно-рольовою і дитина сама обирає свою роль. Є ігри-тренажери, широке розповсюдження отримали комп'ютерні еквіваленти відомих настільних і дидактичних ігор. У комп'ютерних іграх реальні предмети замінюються символами, які з розвитком комп'ютерних технологій стають усе більш реалістичними.

Важливою відмінністю є те, що в реальній грі учасники можуть змінювати правила, керувати часом і темпом. Таким чином у процесі взаємодії розвивається гнучкість мислення, комунікативні навички, чого не має у грі віртуальній.

Комп'ютерні відеоігри мають надзвичайне розповсюдження серед дітей. Їх понадмірне використання приводить до залежності, яке підкріплюється й тим, що даний бізнес є надзвичайно прибутковим, внаслідок чого дуже стрімко розвивається. Таке бурне зростання даної індустрії приводить до того, що соціальні інститути, які покликані попередити формування даної залежності, не встигають проаналізувати це явище і розробити відповідні заходи. Самі по собі комп'ютерні ігри заборонити неможливо, це технологічний атрибут сучасного суспільства. До того ж вони можуть бути як умовою розвитку, так і умовою деградації, все залежить від засобів використання [10, с. 24].

Пропонуємо визначити залежність від комп'ютерних ігор як наявність постійної потреби в комп'ютерній грі, патологічний потяг до неї.

Для ігрових адиктів характерні високі рівні тривоги, депресії, емоційна нестійкість. Більшість із них погано адаптуються у соціумі: мають ряд побутових, сімейних проблем, проблеми у навчанні, у відношеннях із представниками протилежної статі. Оскільки для ігрового адикта реальний світ нудний, нецікавий і повний небезпеки – він намагається жити в іншому світі – віртуальному, де все дозволено, де він встановлює правила гри, а вихід із гри викликає зниження настрою і активності, відчуття погіршення самопочуття.

Парадоксальним є факт, що ігрові адикти відчувають постійну потребу у грі, але не можуть її задовольнити, навіть і після тривалих ігрових сеансів. Поступово втрачається контроль над грою, людина не може зупинитися внаслідок емоційно-вольових порушень. Гравець не просто хоче грати, він не може не грати, для залежного стає неможливим самостійно припинити гру, в результаті чого він постійно знаходиться в стані незадоволеності і зниженого настрою. Як тільки починається гра – настрої істотно покращуються, також спостерігаються позитивні емоції в очікуванні доступу до гри. Але після завершення сеансу настрої знову погіршуються, швидко повертається на вихідний рівень. Відмічається, що якщо адикт визнає факт своєї залежності, то внаслідок неможливості

самостійно її подолати – відчуває власну неспроможність, знаходиться у постійному протиріччі із собою.

Основні психологічні механізми формування залежності від комп'ютерних ігор – це задоволення потреби відходу від реальності і прийняття іншої ролі. Обидва механізми компенсують негативні життєві переживання, але, потрібно зауважити, що у непродуктивний спосіб.

Дослідники говорять про те, що для підлітка потреба у прийнятті ролі другого – це форма пізнавальної потреби. Але якщо мають місце дискомфортні відчуття, навіть дезадаптація, – дана потреба швидко стимулює розвиток залежності. Це трапляється тому, що специфікою саме комп'ютерних ігор є реалізація прийняття нової поведінкової ролі ігрового героя. Таким шляхом дуже легко відійти від реальності, компенсувати всі потреби, які не задовольняються в реальному світі [3, с. 31 – 33].

Спеціальним прийомом, який для цього використовується, є бачення світу із очей віртуального героя. Це приводить до повної ідентифікації з персонажем, його життям і його світом. Не можна назвати адекватною і трактовку понять „життя-смерть” у комп'ютерних іграх. Ми знаємо, що розуміння цих категорій у дитячому віці знаходиться в стадії формування, і сприйняття життя як такого, що можна повторити, або прожити заново (у ігрових героїв часто декілька життів), просто перезавантажити комп'ютер призводить до викривленого формування світогляду, знову ж таки знецінює людське життя.

Наслідки ігрової залежності вражають. Зловживання комп'ютерними іграми призводить до зміни самопочуття: відзначаються різні вегетативні порушення у вигляді серцебиття, нерізких коливань пульсу, артеріального тиску, почуття холоду в нижніх кінцівках, утрудненого подиху, зміни забарвлення шкіри обличчя (блідість, почервоніння тощо). Більше 40% погіршення зору у дітей пов'язують саме із комп'ютеризацією [6].

Не менш важливими є соціальні наслідки ігрової залежності. Вони полягають у порушенні соціальної активності, порушують міжособистісні контакти, приводять до ізоляції від реального життя [8].

Ми знаємо, що оскільки навчання є однією з найважливіших сфер життя дитини, яке дозволяє реалізуватися в середовищі ровесників, – відсутність у даній сфері успіху, проблеми з навчанням спричиняють багато негативних емоцій. Діти-ігрові адикти часто мають проблеми з навчанням, оскільки гра дозволяє повністю відійти у віртуальний світ, реалізуватися і позбутися на певний час від неприємних відчуттів. Підтвердження також отримав і зворотній зв'язок. Ті діти, які зловживають комп'ютерними відеоіграми, мають менше часу для приготування домашніх завдань, з часом у них погіршується сприйняття, увага і мислення. Тобто, дитина потрапляє у замкнене коло, коли проблеми в школі спонукають до відходу у віртуальне ігрове життя, а

поступове формування ігрової залежності унеможлиблює успішне навчання у школі.

У більшості випадків ігрового адикта засуджують, соромлять, намагаються застосовувати каральні дії, що в більшості випадків не має ніякого ефекту [3, с. 33 – 34]. І лише останнім часом формується усвідомлення того, що залежність – це хвороба, яка потребує вивчення, ігroman – це людина, яка потребує розуміння, підтримки і лікування.

Серед останніх описаних у літературі технологічних залежностей – гаджет-адикція (від англ. „gadget” – „технічна новинка”). Тобто, під гаджет-адикцією розуміється вид адиктивної поведінки, який характеризується залежністю від нових технічних пристроїв, причому користування ними не має навчальної або виробничої мети. Серед найпопулярніших предметів залежності мобільні телефони, смартфони, КПК, MP3-плеєри, диктофони, відео-, фотокамери. Ознаками гаджет адикції є: збільшення часу користування пристроєм та витрат на нього; існування постійної потреби у використанні (наприклад, постійно розмовляти по телефону, тримати його у руці, набирати SMS); виникнення тривоги при неможливості користування пристроєм; нехтування безпекою від використання тощо.

Останнім часом відмічається поширення і такого виду адиктивної поведінки, як залежність від азартних ігор, або гемблінг (від англ. gambling – играніе?). Під цим дослідники розуміють „чрезмерную вовлеченность в игровую активность, сопровождающуюся утратой контроля над своим состоянием и негативными социально-психологическими последствиями” [4, с. 127]. Гемблінг характеризується тим, що часті повторні сеанси азартної гри стають домінуючими у житті людини, всі інші цінності відступають на другий план. У Міжнародній класифікації хвороб патологічна здатність до азартних ігор має свою рубрику (F-63.0) і відноситься до розладів поведінки [2; 3; 5].

Дана проблема поглиблюється за рахунок достатньо лояльного відношення суспільства (і, як наслідок, зниження пильності) до поширення азартних ігор. До того ж вивчення цього виду адиктивної поведінки почалося у вітчизняній науці відносно недавно. Сьогодні розповсюджені такі види азартних ігор на гроші: гральні автомати, карточні ігри, ігри в казино, лотерея, гра „в наперсток”. Їх можна розподілити на групи: соціалізовані (за участю інших людей, партнерів) і несоціалізовані (без партнерів). Є дані про те, що у дітей більш глибока залежність формується саме від останніх. Дослідження також говорять про найбільшу розповсюдженість серед підлітків ігор в ігрові автомати [4, с. 128].

Дана проблема поглиблюється тим, що у другій половині минулого десятиліття було відкрито багато казино і гральних салонів, клубів. Їх яскравий вигляд, неонове оформлення посилюють сугестивний ефект від думок про можливість виграшу. На момент написання даного параграфу в Україні діяльність гральних салонів і автоматів заборонено, але

постійно має місце інформація про викриття підпільної гральної діяльності. Гральні автомати розповсюджені у всьому світі, і потрібно відмітити, що і проблема гемблінгу – це проблема міжнародна.

Механізм формування залежності полягає в тому, що в процесі гри виникає розслаблення, знімається емоційне напруження, людина відволікається від зовнішніх подразників і проблем реального життя. На основі прагнення до приємного проведення часу і виникає залежність. Причому вона може бути настільки сильною, що в літературі бачимо суперечки щодо віднесення гемблінгу до різновиду адиктивної поведінки або обсесивно-компульсивного розладу [2].

Виділяють наступні ознаки ігрової залежності:

- регулярність, збільшення частоти та тривалості ігрових сеансів, збільшення ризику;
- збільшення фінансових витрат, поява боргів, продаж цінних речей потайки від батьків;
- втрата інтересу до інших сторін життя;
- втрата контролю над грою, неможливість зупинитися навіть і після неодноразових програшів;
- неодноразові спроби покінчити з грою;
- поява „абстинентного синдрому” (головний біль, порушення сну, апетиту, уваги, дратівливість, знижений настрій поза грою);
- нездатність протистояти будь-яким приводам грати після певного періоду утримання;
- стаж ігри близько півроку [4, с. 129; 2; 7].

Особливими умовами переходу гри в ігрову залежність є наявність особистісної схильності, соціальна ситуація і зовнішня провокація. Нас особливо цікавить особистісна схильність, яка полягає у поєднанні таких якостей особистості як: високий рівень інтелекту; здатність до ризику і авантюри; схильність до марнотратства; схильність до трудоголізму; категоричність самооцінки; здатність до брехні, викривлення фактів; організаторські здібності; надмірна критичність до оточуючих; незадоволеність міжособистісним спілкуванням. Саме під впливом перерахованих особливостей дитина під час гри „...входить в состояние измененного сознания – азартного возбуждения и эйфории” [4, с. 133].

Також сприяють формуванню залежності неправильне виховання, гральна активність батьків, привернення до гри з раннього дитинства (доміно, карти, монополія), переважання матеріальних цінностей, заздрість [7].

У відповідності із загальними стадіями формування адиктивної поведінки, ігрова залежність має свої специфічні ознаки на кожному етапі. Починається формування залежності із знайомства і початку фіксації на грі (часто після формування внутрішньої готовності або неочікуваного виграшу); далі йде формування психологічної залежності (усі думки про гру, постійне бажання грати); стадія патологічної

залежності (з вираженими негативними наслідками); і стадія катастрофи (можливий психічний розлад, суїцид тощо) [4, с. 129].

Специфічними ознаками ігрової залежності є перетворення гри в самоціль, постійні нав'язливі думки про гру, втрата контролю над витратами, неможливість припинити гру, прояви так званої „абстиненції” (психологічного дискомфорту, дратівливості у періоді, коли неможливо грати) [9, с. 119].

Ігрова залежність характеризується переминою фаз. Фаза втримання характеризується перервою у грі, як правило, внаслідок відсутності грошей, доступу до засобу реалізації гри, тиску соціального оточення. Наступна фаза – фаза автоматичних фантазій, коли фантазії стають усе частішими, адикт передчуває майбутній сеанс гри. Під час фази наростання емоційної напруги з'являється стан нудьги, пригніченості, або тривоги, роздратування. Наступна фаза – фаза прийняття рішення грати: гемблер або вирішує, що зараз найбільш удалий варіант для виграшу, або вирішує, що потрібно відігратися. У фазі витіснення прийнятого рішення інтенсивність бажання грати зменшується, виникає ілюзія контролю над поведінкою. І остання фаза – фаза реалізації рішення грати. На цій фазі самі гемблери часто вказують, що діяли несвідомо, у „трансі”. Гра триває стільки, скільки є гроші, або хтось не перериває її, і цикл повторюється [2; 4, с. 130].

Таким чином, пропонуємо визначити залежність від комп'ютерних ігор як наявність постійної потреби в комп'ютерній грі, патологічний потяг до неї. На відміну від реальної гри, віртуальна не розвиває гнучкість мислення, комунікативні навички. Ігрові адикти відчувають постійну потребу у грі, але не можуть її задовольнити. Специфікою комп'ютерних ігор є реалізація прийняття нової поведінкової ролі ігрового героя, відхід від реальності та неадекватна трактовка понять „життя-смерть”. Наслідки ігрової комп'ютерної залежності полягають у порушенні соціальної активності, порушенні міжособистісних контактів, ізоляції від реального життя. Під гаджет-адикцією розуміється вид адиктивної поведінки, який характеризується залежністю від нових технічних пристроїв, коли користування ними не має навчальної або виробничої мети. Серед найпопулярніших предметів залежності мобільні телефони, смартфони, КПК, MP3-плеєри, диктофони, відео-, фотокамери. Гемблінг – це патологічний потяг до азартних ігор. Сьогодні розповсюджені такі види азартних ігор: гральні автомати, карточні ігри, ігри в казино, лотерея, гра „в наперсток” та інші. Їх можна розподілити на соціалізовані і несоціалізовані. Виділяють наступні ознаки ігрової залежності: регулярність, збільшення частоти та тривалості ігрових сеансів; збільшення фінансових витрат, поява боргів, продаж цінних речей потайки від батьків; утрата інтересу до інших сторін життя; утрата контролю над грою, неможливість зупинитися; неодноразові спроби покінчити з грою; поява „абстинентного синдрому” (головний біль, порушення сну, апетиту, уваги, дратівливість, знижений настрій поза

грою); нездатність протистояти будь-яким приводам грати після певного періоду утримання; стаж ігри близько півроку. Стадіями формування гемблінгу є початок фіксації на грі, формування психологічної залежності, формування патологічної залежності, стадія катастрофи. Цикл ігрової активності характеризується такими фазами: фаза втримання, фаза автоматичних фантазій, фаза наростання емоційної напруги, фаза прийняття рішення грати, витіснення прийнятого рішення, фаза реалізації рішення грати.

Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у розширенні розуміння змісту ігрової залежності дітей та розробці форм і методів її профілактики.

Список використаної літератури

- 1. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / Ольга Володимирівна Безпалько. – К. : «Логос», 2003. – 134 с.
- 2. Егоров А. Ю.** Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007 – 242 с.
- 3. Елизаров А. Н.** Работа с зависимостями в психологическом консультировании [Электронный ресурс] / А. Н. Елизаров // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. [«Социальное партнерство психологии, культуры, бизнеса и духовное возрождение России»]. – М. : Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. – С. 61-62. – Режим доступа : <http://www.psychologia.narod.ru/abuse.htm>.
- 3. Запорожец А. В.** Педагогическая профилактика аддиктивного поведения школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Антон Вячеславович Запорожец. – Челябинск, 2010. – 172 с.
- 4. Змановская Е. В.** Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб : Питер, 2010. – 352 с.
- 5. Качалов В.** Об аддикциях и аддиктивном поведении <http://psychology.net.ru/articles/content/1086791156.html>
- 6. Концепція** навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок : інформ. зб. з життєвих навичок / [авт.-упоряд. Марі-Ноель Бело]. – К. : Генеза, 2005. – 80 с.
- 7. Короленко Ц. П.** Семь путей к катастрофе : деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 224 с.
- 8. Лоскутова В. А.** Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : дис. ... кан. мед. наук : 11.00.18 / Виталина Александровна Лоскутова. – Новосибирск, 2004. – 124 с.
- 9. Менделевич В. Д.** Психология девиантного поведения : учеб. пособ. / В. Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 432 с.
- 10. Сибиряков С. Л.** Ребёнок в опасности [Текст] : Как предупредить беду : Наркоманию, пьянство, насилие, преступность... / С. Л. Сибиряков. – СПб. : Пресс, 2002 . – 128 с.
- 11. Щербина В.** Соціальні риси мережних спільнот / В. Щербина // Соціальна психологія. – 2005. – №2. – С. 139 – 149.

Золотова Г. Д. Сутність і зміст ігрової залежності дітей

У статті розкриваються причини, особливості, сутність і наслідки таких видів ігрової залежності дітей, як залежність від відеоігор, ігор он-лайн та азартних ігор.

Ключові слова: адиктивна поведінка, ігрова залежність, залежність від відеоігор, залежність від ігор он-лайн, залежність від азартних ігор.

Золотова А. Д. Сущность и содержание игровой зависимости детей

В статье раскрываются причины, особенности, сущность и последствия таких видов игровой зависимости детей, как зависимость от видеоигр, игр он-лайн и азартных игр.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, игровая зависимость, зависимость от видеоигр, зависимость от игр он-лайн, зависимость от азартных игр.

Zolotova A. D. The Meaning and Content of Children's Game Addiction

The article covers the reasons, characteristic features, content and results of such kinds of game addiction as video game, on-line game, gambling game addictions.

Key words: addictive behavior, game addiction, video game addiction, on-line game addiction, gambling game addiction.

Стаття надійшла до редакції 08.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.091.12:36-051:364-78:316.624-053.5

Р. В. Козубовський

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ,
СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Упродовж останніх десятиріч в Україні спостерігається зростання девіантних проявів серед неповнолітніх: учнів загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів, ліцеїв, професійно-технічних училищ. Слід підкреслити, що в загальній кількості правопорушень відсоток протиправних дій, вчинених неповнолітніми, коливається в межах 25%, що є досить суттєвим і не може не викликати занепокоєння. Серед найбільш поширених девіацій в середовищі неповнолітніх можна назвати бродяжництво, крадіжки, втечі з дому, хуліганство, правопорушення, вживання наркотиків, проституцію. Тривожним є факт залучення до

протиправних дій молодших школярів, поступове стирання гендерних відмінностей зростання організованої групової злочинності. Особливого поширення девіантні прояви досягли серед учнів професійно-технічних училищ [1].

Отже, цілком очевидно, що питання профілактики девіантної поведінки є надзвичайно актуальними. Різні аспекти цієї проблеми активно досліджуються вітчизняними вченими (О. Джужа, І. Запорожан, Н. Максимова, В. Синьо, В. Тюріна, В. Оржеховська, Т. Федорченко, М. Фіцула та ін.) і їх результати дають підстави говорити про певні здобутки. Водночас, проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до попередження девіацій серед неповнолітніх поки що досліджена недостатньо, хоч цілком очевидно, що результативність профілактичної роботи девіантної поведінки учнів багато в чому залежить від рівня підготовки педагогів, соціальних працівників та інших спеціалістів до проведення профілактики. До речі, серед найбільш значимих функцій, які повинен виконувати соціальний працівник (діагностична, організаційна, комунікативна, виховна та ін), які детально проаналізовані у науковій літературі [2], чільне місце посідає профілактична функція..

Нами було проведено опитування соціальних працівників, соціальних педагогів професійно-технічних училищ, загальноосвітніх шкіл, інтернатних установ Закарпатської області, спостереження за їх діяльністю, що дало змогу виявити найбільші проблеми, які педагоги та інші фахівці мають у вирішенні питань профілактичної роботи: визначенні природи відхилень у поведінці учнів (62% опитуваних); організації профілактичної роботи з усіма учнями (733%); профілактиці та корекції конкретних видів девіантних відхилень (65%).

Всі опитані висловили впевненість у необхідності організації профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді, але в той же час назвали і низку наявних проблем, серед яких основними виявилися: небажання включати в коло своїх обов'язків додаткове навантаження; методичну незабезпеченість даного виду роботи; відсутність належного досвіду роботи.

Таким чином, здійснений аналіз дозволяє говорити про те, що успішне вирішення завдань профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді неможливе без проведення спеціальної роботи з підготовки педагогів, соціальних працівників, вихователів до профілактичної діяльності з учнями, схильними до девіацій, і в кінцевому рахунку – формування готовності до цього виду діяльності.

Відзначимо, що поняття „готовність” виникло в експериментальній психології в 70-х роках минулого століття, проте й досі залишається дискусійним. В працях таких відомих учених, як К. Платонов, Д. Узнадзе та ін. готовність розглядається як особливий психічний стан, який передбачає мобілізацію всіх сил особистості на виконання певних дій. Готовність виступає як важлива передумова ефективності майбутньої

професійної діяльності.

Інші науковці (Б. Ломов, О. Петровський) визначають готовність як властивість особистості, як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, які зумовлюють здатність виконувати певну діяльність на досить високому рівні.

Б. Ананьєв, В. Крутецький, С. Рубінштейн розуміють готовність як підготованість особистості до успішного здійснення конкретного виду професійної діяльності і включають в її зміст емоційно-вольову стійкість, комплекс знань, умінь, навичок, бажання максимально використати їх в діяльності тощо.

Цікавою є позиція вченого А. Щебетенка, який використовує поняття „ситуативна” і „завчасна” готовність. Ситуативна готовність розглядається як особливий психічний стан, який характеризується актуалізацією психологічних можливостей, сил людини необхідних для успішних дій в даний інтервал часу (наприклад, психічний стан представника фірми перед переговорами з партнерами). Більш складною є завчасна готовність, яка виникає заздалегідь. В її структуру входять наступні компоненти: позитивне ставлення до професійної діяльності; адекватні вимогам діяльності властивості особистості, її здібності; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно значимі властивості сприймання, мислення, уваги, емоційно-вольових процесів. Безперечно, в процесі виконання завдання ситуативна і завчасна готовність перебувають у тісній взаємодії, формуючи загальну готовність і визначаючи ефективність діяльності. Проте все ж саме завчасна готовність має вирішальне значення для успішної професійної діяльності.

Отже, незважаючи на деякі відмінності в тлумаченні вченими поняття „готовність”, більшість з них включають в структуру готовності знання, уміння, навички, ставлення до майбутньої професії.

Готовність майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів здійснювати профілактичну роботу з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, є професійною необхідністю, адже від цього в значній мірі залежить успіх їх професійної діяльності і задоволеність результатами власної роботи.

Готовність фахівця до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді можна визначити як особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на її успішне виконання. Він включає в себе різного роду мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливостей у їх співвіднесенні з можливими майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного позитивного результату.

Слід зауважити, що готовність фахівця до даної роботи співвідноситься з таким психологічним утворенням особистості, як установка.

Проблема установки, її зв'язок з готовністю проаналізовані багатьма відомими вченими, зокрема С. Рубінштейном, Д. Узнадзе та ін.

Установка особистості в їх розумінні – це позиція, яка полягає у певному відношенні до визначених цілей і виражається у виборковій мобілізованості і готовності особистості до діяльності. Теорія установки, суть якої розкриває Д. Узнадзе, наголошує, що важливо зрозуміти установку як готовність до діяльності. Її необхідно „розуміти не як частковий психологічний феномен в ряду інших таких же часткових феноменів, а як стан власне цілісного суб'єкта. Це означає, що установка викликає психічну активність, яка виникає у результаті впливу об'єктивних обставин і є таким станом, в якому відображені самі об'єктивні умови, що викликають його. Отже, установка – не чисто суб'єктивний стан, а перенесення на суб'єкт об'єктивної ситуації. Вона (установка), так би мовити, перейшла в суб'єкт-об'єктний стан речей” [3].

Розуміння установки як „цілісної модифікації суб'єкта”, його готовності до сприйняття майбутніх подій і здійснення в певному напрямку дій є важливим для визначення сутності категорії „готовність”.

Готовність фахівців до профілактичної роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки, слід розглядати як цілісний прояв діяльності особистості. Реалізована готовність – це активність особистості, інтегративним показником якої є включення в процес профілактики.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури, а також опитування викладачів, соціальних працівників, соціальних педагогів та вихователів, які займаються вирішенням проблеми профілактики девіантної поведінки учнів, дозволили виділити наступні критерії готовності.

Когнітивний – наявність у фахівця системи знань про відхилення у поведінці і причин, які обумовлюють ці відхилення, знання про процеси профілактики, форми й способи її здійснення.

Емоційно-вольовий – відношення фахівців до профілактичної діяльності, звичку до тривалого вольового зусилля, вміння доводити розпочату справу до кінця.

Процесуальний, що передбачає формування умінь і навичок профілактичної роботи.

Діяльнісний, що свідчить про дієвість і ефективність результатів процесу профілактики.

Для оцінки готовності фахівців до процесу профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічного училища нами були розроблені наступні показники:

за когнітивним критерієм:

- наявність знань про сутність і особливості девіантної поведінки учнів професійно-технічного училища;
- система знань про причини девіацій;
- знання про основи організації профілактичної роботи.

за емоційно-вольовим критерієм:

- наявність позитивного емоційного ставлення до формування і накопичення досвіду надання різного роду та виду допомоги дітям;
- звичка до тривалого вольового зусилля;
- стійкість поглядів, ціннісних орієнтації, власних відношень.

за процесуальним критерієм:

- наявність умінь організації профілактичної роботи;
- навички організації діяльності з надання допомоги дітям групи ризику;
- сукупність умінь і навичок ефективного спілкування з дітьми під час профілактичної роботи.

за діяльнісним критерієм:

- участь у профілактичному процесі;
- прояв активності і творчий підхід до процесу профілактики;
- оволодіння різними формами, способами і методами профілактики.

Єдність, достатня розвиненість і вираженість цих показників - необхідна умова формування високого рівня готовності спеціалістів до проведення профілактичної роботи.

Під рівнем готовності ми розуміємо ступінь сформованості основних показників виділених критеріїв.

Виходячи з вищевизначеного розуміння готовності фахівця до організації діяльності з профілактики девіантної поведінки учнів, структури стану готовності, ми виділили наступні рівні цієї готовності: критично низький, низький, середній і високий.

За 20-бальною шкалою оцінювалася розвиненість і сформованість виділених показників у фахівця. Потім отримані бали за кожним показником сумувалися. Якщо фахівець набирає від 0 до 80 балів, то це відповідає критично низькому рівню його готовності; від 81 до 160 – низькому; від 161 до 240 – середньому; від 240 до 320 – високому.

Узагальнення отриманих даних дозволяє констатувати, що критично низький рівень готовності педагогічного персоналу до профілактичної роботи з учнями зафіксовано у 3% опитаних; низький – 58%, середній – 38% високий – 4%. Безперечно, з подібним рівнем готовності до профілактичної роботи важко досягти суттєвих успіхів.

Формування готовності педагогів, соціальних працівників та інших фахівців до організації роботи з профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічного училища – цілеспрямований, програмно-забезпечений процес, в ході якого необхідно орієнтуватися на три елементи готовності.

Психологічна готовність – формування позитивної мотивації на допомогу учням групи ризику, усвідомлення наявності позитивних якостей, властивостей та особливостей у кожного учня і прагнення

знайти ці позитивні риси, щоб опиратися на них у подальшій роботі. Це – позитивна установка на співробітництво і формування довірливих відносин у процесі надання допомоги учневі та його сім'ї.

Теоретична готовність – характеризується наявністю у фахівців необхідної системи знань про відхилення у поведінці, особливості їх проявів у молодіжному середовищі, причини, що зумовлюють цю поведінку, а також знань щодо психолого-педагогічних засад, змісту і процесу профілактики.

Практична готовність забезпечується формуванням у спеціалістів умінь і навичок організації профілактичної роботи, а також умінь і навичок використання різних форм, засобів та способів цієї роботи.

Таким чином, у процесі дослідження сформованості готовності соціальних працівників і педагогічного персоналу освітніх закладів до профілактичної роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки, встановлено, що переважній більшості з них властивий низький і середній рівень готовності, що вважаємо недостатнім для досягнення позитивних результатів діяльності. Тому важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи є формування у них готовності до роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки в процесі вивчення відповідних теоретичних курсів з педагогіки, психології, соціальної роботи, практичних занять, виробничої практики в соціальних закладах, підготовки курсових, бакалаврських і дипломних робіт, участі у наукових конференціях, а також залучення до волонтерської діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Козубовська І. В.** Соціальна робота в системі освіти: профілактика девіантної поведінки учнів ПТУ / І. В. Козубовська, О. С. Товканець. – Ужгород : Вид-во ФОП Бреза А.Е., 2012. – 270 с.
- 2. Шмелёва Н. Б.** Педагогические основы социальной работы / Н. Б. Шмелёва. – Москва-Ульяновск : УлГУ, 2001 – 170 с.
- 3. Узнадзе Д. Н.** Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : АН Груз.ССР, 1961. – 210 с.

Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактичної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки

В даній статті розглядаються питання підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки. Наголошується на важливості дослідження даної проблеми в зв'язку із суттєвим зростанням девіантних проявів у молодіжному середовищі, залученням до протиправної діяльності молодших школярів, стиранням гендерних відмінностей у схильності підлітків до девіацій. Проаналізовано наукові підходи до розуміння поняття „готовність”, розкрито суть психологічної готовності,

теоретичної і практичної готовності. Запропоновано критерії визначення готовності, обґрунтовано чотири рівні готовності до проведення профілактичної роботи.

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактична робота, готовність, майбутні соціальні працівники.

Козубовский Р. В. Подготовка будущих социальных работников к профилактической работе с несовершеннолетними, склонными к девиантному поведению

В данной статье рассматриваются вопросы подготовки будущих социальных работников к профилактической работе с несовершеннолетними, склонными к девиантному поведению. Акцентируется внимание на важности исследования данной проблемы в связи с существенным увеличением количества девиантных проявлений в молодёжной среде, вовлечением в противоправную деятельность младших подростков, стиранием гендерных отличий в склонности подростков к девиациям. Проанализированы научные подходы к пониманию понятий „готовность”, психологическая, теоретическая и практическая готовность. Предложены критерии определения готовности, выделены четыре уровня готовности к профилактической работе.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактическая работа, готовность, будущие социальные работники.

Kozuboskyu R. V. Training of future social workers to the preventive work with youth, inclined to the Deviative behaviour

In this article the issues of professional training of future social workers have been considered. Especially it is important to train readiness of the future social workers to the preventive work with youth because the deviations among pupils and young people are constantly increasing. In the course of last years many pupils of primary schools are involved in the criminal activity. The main scientific approaches to the content of „readiness”, theoretical and practical aspects of this term are discussed. Four levels of readiness to preventive work with the pupils have been proposed.

Key words: deviations, preventive work, readiness, future social workers.

Стаття надійшла до редакції 05.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ

УДК 37.013.42

К. О. Дуванська

РЕАБІЛІТАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЗАСУДЖЕНИХ ДО ПОКАРАНЬ НЕ ПОВ'ЯЗАНИХ З ПОЗБАВЛЕННЯМ ВОЛІ, У ДІЯЛЬНОСТІ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ ІНСПЕКЦІЇ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В Україні стають очевидними несприятливі соціальні тенденції, пов'язані з кризовим зниженням добробуту великої частини населення, слабкою законодавчою захищеністю сім'ї та дитинства, ослабленням впливу освітніх закладів на виховання та інших чинників. Наступ цих несприятливих умов сприяє збільшенню кількості правопорушників з числа неповнолітніх. Але разом з цими негативними явищами на сьогоднішній день реаліями стало і те, що внаслідок гуманізації кримінальної політики держави і логічних змін у законодавстві поступово змінюється система судочинства в бік надання переваги альтернативним видам покарання, тим, які не пов'язані з позбавленням волі, особливо ці напрями широко застосовуються щодо неповнолітніх, які вперше скоїли злочин. Виправні та громадські роботи або звільнення від відбування покарання з випробуванням дозволяють уникнути соціальної ізоляції підлітка в найважливіший період його соціального становлення, уберегти його від повного занурення в кримінальне середовище та залучити до соціально корисної діяльності. З іншого боку, альтернативні покарання, хоча й стримують неповнолітнього від скоєння повторних правопорушень, самі по собі не захищають його від негативного впливу соціального середовища, не вирішують його проблем та не усувають ті особливості його характеру, світогляду та самосвідомості, що вже одного разу призвели його до злочину. Це вказує на важливість проведення з підлітками, звільненими від відбування покарань, комплексної виховної, профілактичної й реабілітаційної роботи.

Метою даної статті є розкриття змісту та особливостей соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників, засуджених до покарань не пов'язаних з позбавленням волі, у діяльності кримінально-виконавчої інспекції.

Проблема організації виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми була предметом дослідження юристів, педагогів та психологів. Юристи в основному обґрунтували доцільність застосування такої міри покарання (Г. Гаверов, А. Примаченок, В. Сидорова, В. Скибицький, В. Фетисов), практику її застосування (В. Ломако,

В. Марченко, В. Ніколюк, В. Сташис, В. Тацей), окремі аспекти профілактики рецидиву (Г. Баяхчева, Г. Попова, Є. Стумбіна, І. Туркевич).

У психолого-педагогічному аспекті ця проблема торкається: психології делінквентності (Л. Берковітц, Дж. Боулбі, Н. Вайзман, Р. Кассенбаум, В. Кондратенко, Д. Райт, А. Реан, Н. Максимова, В. Татенко), профілактики правопорушень неповнолітніх (М. Аванесов, Ю. Александров, І. Дегтярьов, Т. Лихолат, В. Оржеховська, А. Селецький, В. Тарарухін, А. Тарас, А. Харшак), методики виховання важковиховуваних підлітків (В. Баженов, З. Зайцева, Р. Оганесян, М. Фетюхін, М. Фіцула), можливості психологічної корекції делінквентності (А. Бандура, С. Максименко, І. Фурманов, С. Яковенко), перевиховання неповнолітніх злочинців в умовах виховної колонії (І. Башкатов, П. Вівчар, В. Кривуша, В. Кудрявцев, Г. Потанін, В. Синьов, М. Фіцула), антинаркогенного виховання неповнолітніх (Н. Максимова, М. Окаринський, В. Оржеховська).

У розгляд проблем виконання окремих видів покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, були присвячені роботи багатьох науковців: С. Алексєєва, Г. Байдакова, О. Беци, В. Богданова, І. Вартилицької, Р. Гури, В. Дрьоміна, А. Іванова, О. Книженко, С. Комарицького, Л. Крахмальника, А. Минаєва, С. Пономарева, А. Потьомкіної, П. Самошина, В. Тютюгіна, О. Філімонова, В. Філонова, Н. Хуторської, С. Черкасова, Н. Черненко, В. Шупілова та інших.

Питання виховної та профілактичної роботи з неповнолітніми, засудженими до альтернативних покарань, розглядалися в низці наукових публікацій останніх років. Зокрема, у дослідженнях О. Андрєєвої, С. Поволоцької, М. Калиняк розкрито організаційно-методичні умови здійснення профілактичної роботи правоохоронними органами, І. Парфанович розкриває зміст та методи виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми, І. Богатирьов – зміст і методи профілактично-виховного впливу КВІ на засуджених, В. Лютий – соціально-педагогічні аспекти діяльності КВІ з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням.

Моделюванню та проектуванню педагогічних та соціально-педагогічних систем присвятили свої праці Ю. Бабанський, В. Безпалько, Л. Вікторова, В. Докучасва, Т. Ільїна, С. Коношенко, Н. Кузьміна, Я. Мамонтов, С. Омельченко, Л. Онищук, І. Трубавіна та інші.

Відаючи належне вагомим здобуткам у розробці вищевказаних проблем, слід в той же час констатувати, що на сьогоднішній день відсутні фундаментальні праці в яких досліджувалося б виконання покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, стосовно неповнолітніх осіб в діяльності кримінально-виконавчої інспекції.

Під соціальною реабілітацією сприймається діяльність, спрямована на відновлення стану повноцінної життєдіяльності і соціального функціонування індивіда або соціальної групи, що опинилися в стані

соціальної дезадаптації. Соціальна реабілітація правопорушника, передбачає подолання особистісних якостей та особливостей соціального середовища, що сприяли вчиненню ним правопорушення, надання йому допомоги у ресоціалізації та у соціальній адаптації [1].

Технологія соціально-педагогічної реабілітації – система послідовних і координованих дій, що використовується для досягнення мети та вирішення завдань соціальної реабілітації. Кожна процедура (крок, етап, напрям роботи) технології соціальної реабілітації має вирішити окремі завдання і може бути виконана за допомогою різних методів. Вибір того чи іншого методу залежить від умов здійснення діяльності, особливостей об'єкту реабілітації, виконавців та наявних ресурсів [2].

Технологія соціально-педагогічної реабілітації неповнолітнього, схильного до протиправної поведінки та засудженого до альтернативних покарань, визначає мету та завдання соціальної реабілітації неповнолітнього, можливі напрями та етапи реабілітації, зміст діяльності на кожному з етапів, методи, що при цьому можуть бути застосовані, та орієнтований розподіл обов'язків між фахівцями, залученими до соціальної реабілітації неповнолітнього.

Метою соціально-педагогічної реабілітації неповнолітніх, схильних до протиправної поведінки та засудженого до альтернативних покарань, є повернення цих неповнолітніх до правослужняного життя, створення умов для їх повноцінного фізичного і психічного розвитку, для успішної соціалізації, подолання особистісних проблем і конфліктів з оточенням.

Завдання соціально-педагогічної реабілітації:

- встановити причини протиправної поведінки дитини, чинники, що сприяють її формуванню, заважають виправленню та ресоціалізації;
- подолати особистісні чинники, що спричиняють протиправну поведінку або заважають соціальній адаптації;
- усунути чинники соціального середовища, що ускладнюють соціальну адаптацію дитини, спричиняють її проблеми, негативно впливають на формування її особистості та поведінки;
- сприяти закріпленню у дитини мотивації до законслужняної поведінки;
- сприяти розвитку позитивних особистісних якостей, оволодінню нею вміннями, необхідними для подолання проблем і задоволення потреб;
- сприяти створенню соціально-педагогічних умов, необхідних для повноцінної життєдіяльності дитини; інтегрувати дитину до соціально-позитивного середовища.

Відповідно до завдань робота з соціально-педагогічної реабілітації та ресоціалізації неповнолітніх має наступні **етапи**:

1. встановлення контакту з неповнолітнім та його сім'єю, мотивування їх до співпраці і роботи над проблемами неповнолітнього;
2. дослідження особистості неповнолітнього та соціальної ситуації його життєдіяльності;
3. планування заходів з реабілітації та ресоціалізації неповнолітнього;
4. контроль за поведінкою неповнолітнього, за дотриманням ним умов звільнення від покарання, норм моралі та права;
5. психологічна та педагогічна реабілітація неповнолітнього;
6. формування сприятливого соціально-педагогічного середовища навколо неповнолітнього;
7. соціальна реінтеграція та реадaptaція неповнолітнього;
8. координація спільних дій з навчально-виховними закладами, правоохоронними установами, громадськими організаціями;
9. оцінка процесу і результату реабілітації неповнолітнього [3].

Згідно з Кримінально-виконавчим кодексом України функції виправлення та ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, виконує **кримінально-виконавча інспекція**. Кримінально-виконавча інспекція (далі – КВІ) є основним підрозділом, на яку покладені такі завдання: проводити індивідуально-профілактичну роботу із засудженими та контролювати дотримання ними громадського порядку і виконання обов'язків, покладених на них судом, попередження рецидивної злочинності неповнолітніх; профілактичний облік дітей, звільнених з місць позбавлення волі, засуджених, але щодо яких виконання вироку про позбавлення волі відстрочено, а також засуджених умовно або до виправних робіт; соціальний патронаж щодо дітей, які відбували покарання у вигляді позбавлення волі на певний термін. Проте подібні функції кримінально-виконавча інспекція виконує лише з 2001 року. Нормативні документи, на основі яких працює кримінально-виконавча інспекція, не розкриває змісту індивідуально-профілактичної роботи з неповнолітніми. Штат територіальних підрозділів інспекцій складається переважно з юристів, які не мають відповідної підготовки для здійснення педагогічних функцій при роботі з підлітками. У розпорядженні інспекторів відсутні методики виховної роботи, які б вони змогли використати при роботі з неповнолітніми, і таким чином їх робота з підлітками, як правило, обмежується роз'ясненнями і контролем. Робота з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань не пов'язаних з позбавленням волі, ускладнюється тим, що вони, як правило, залишаються у тому ж мікросередовищі, де сформувалася їх протиправна поведінка. Можливості безпосереднього корекційного впливу на сім'ю, учнівський або трудовий колектив, неформальну групу підлітків, вирішення їх матеріально-побутових проблем у інспекторів КВІ обмежені. Подібні завдання мали б виконувати соціальні служби для молоді, служби у справах неповнолітніх, психологічні служби навчальних закладів, що в

цілому відповідає їх функціям. Проте система взаємодії, розподілу обов'язків та координації діяльності кримінально-виконавчої інспекції з соціальними службами та навчальними закладами відсутня. Вирішення цих завдань значною мірою залежить від професійно-психологічного потенціалу працівників КВІ, переосмисленням цілей та методів їх роботи, наочною потребою у впровадженні нових підходів до питань соціальної реабілітації підлітків-правопорушників, що базується на цілісності, системності та комплексності підходу до вирішення проблемних питань, пов'язаних із подоланням складних життєвих обставин, які могли сприяти скоєнню неповнолітніми правопорушень та злочинів. З огляду на це, володіння методами психологічного та педагогічного впливу на неповнолітніх правопорушників слід віднести до розряду найбільш потрібних. Але, незважаючи на такий досить широкий перелік органів, організацій та установ, уповноважених державою щодо вирішення проблеми підліткової злочинності, їхні зусилля часто є недостатньо ефективними через сукупність певних чинників:

- неукомплектованість відповідних органів, служб та організацій кадрами;
- низький, а в більшості випадків невідповідний професійно-кваліфікаційний рівень фахівців на місцях;
- відсутність спеціальних знань та постійно діючих програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів;
- подекуди – дублювання функцій, які, в свою чергу, не відповідають концепції захисту прав та інтересів дітей, а у своїй більшості спрямовані на виявлення, ведення обліку та здійснення нагляду за дітьми, які перебувають у конфлікті з законом;
- відсутність тісної міжвідомчої співпраці та взаємодії між суб'єктами профілактики підліткової злочинності;
- відсутність відповідного фінансування.

Таким чином, діяльність кримінально-виконавчої інспекції з ресоціалізації неповнолітніх, не пов'язаних з позбавленням волі, не забезпечує повне їх виправлення та свідоме повернення до правослужняного життя через відсутність у розпорядженні працівників кримінально-виконавчої інспекції технологій, методів та засобів соціально-педагогічного впливу на особистість та мікросередовище неповнолітніх, а також через відсутність системи взаємодії між кримінально-виконавчою інспекцією та іншими установами, що беруть участь у ресоціалізації та соціальній реабілітації неповнолітніх. Як наслідок – висока кількість порушень неповнолітніми, що перебувають на обліку кримінально-виконавчої інспекції, умов звільнення від покарань з випробуванням та рецидивних злочинів, що споюються такими неповнолітніми.

Тому актуальним є забезпечення кримінально-виконавчої інспекції технологією соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми,

засудженими до покарань не пов'язаних з позбавленням волі, яка б передбачала комплексне застосування методів виховної, психокорекційної та соціальної роботи та налагодження системи взаємодії між кримінально-виконавчою інспекцією та соціальними службами й навчальними закладами.

Список використаної літератури

1. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки : навч. посіб. / В. П. Лютий. – К. : Академія праці і соціальних відносин, Християнський дитячий фонд, 2000. – 51 с. **2. Соціальна робота в Україні:** Навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук світ, 2003. – 233 с. **3. Соціальна, педагогічна та психокорекційна робота з неповнолітніми, засудженими до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі:** Метод. посіб. / За ред. І. Д. Зверева. – К. : Академія праці і соціальних відносин, Християнський дитячий фонд, 2006. – 277 с. **4. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літ-ри, 2009. – 208 с. **5. Кривуша В. І.** Особливості ресоціалізації неповнолітніх злочинців / В. І. Кривуша. – К. : МГ Леся, 2000. – 140 с. **6. Синьов В. М., Кривуша В. І.** Пенітенціарна педагогіка: в основних запитаннях та відповідях: Навч. посіб. / В. М. Синьов, В. І. Кривуша. – К. : Логос, 2000. – 124 с.

Дуванська К. О. Реабілітація неповнолітніх, засуджених до покарань не пов'язаних з позбавленням волі, у діяльності кримінально-виконавчої інспекції: соціально-педагогічний аспект

У статті розкривається зміст, особливості та деякі проблеми у організації соціально-педагогічної реабілітації неповнолітніх, засуджених до покарань не пов'язаних з позбавленням волі, у діяльності кримінально-виконавчої інспекції. Автором наведені основні завдання кримінально-виконавчої інспекції стосовно неповнолітніх-правопорушників, обґрунтовується та доводиться необхідність забезпечення кримінально-виконавчої інспекції технологією соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми.

Ключові слова: соціально-педагогічної реабілітації неповнолітніх, технологія соціально-педагогічної реабілітації, кримінально-виконавча інспекція, ресоціалізація.

Дуванская Е. А. Реабилитация несовершеннолетних, осужденных к наказаниям не связанных с лишением свободы, в деятельности криминально-исполнительной инспекции: социально-педагогический аспект

В статье раскрывается содержание, особенности и некоторые проблемы в организации социально-педагогической реабилитации

несовершеннолетних, осужденных к наказаниям не связанным с лишением свободы, в деятельности уголовно-исполнительной инспекции. Автором описаны основные задачи криминально-исполнительной инспекции в отношении несовершеннолетних-правонарушителей, обосновывается и доказывается необходимость обеспечения криминально-исполнительной инспекции технологией социальной работы с несовершеннолетними.

Ключевые слова: социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних, технология социально-педагогической реабилитации, уголовно-исполнительная инспекция, ресоциализация.

Duvanska K. O. Rehabilitation of juveniles sentenced to punishment not related to imprisonment in the penitentiary of inspection: socio-pedagogical aspect

The article reveals the content, features and some problems in the organization of social and educational rehabilitation of juveniles sentenced to punishment not related to imprisonment in the penitentiary of the inspection. The author shows the main task of the penal inspection for juvenile offenders, and have justified the need for criminal executive inspection technology, social and educational work with adolescents.

Key words: social and educational rehabilitation of juveniles convicted, technology social and educational rehabilitation, criminal executive inspection, resocialization.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42

Н. В. Мотунова

**КРИМІНАЛЬНА МІЛІЦІЯ У СПРАВАХ ДІТЕЙ
ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ
СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ**

Становлення України як правової держави супроводжується багатьма негативними явищами й тенденціями в економічній і соціальній галузях. Як наслідок, виникає соціальна дезадаптація, криза духовності, девальвація моральних цінностей, ослаблення внутрішньосімейних зв'язків, ріст соціального сирітства, що й призводить до різкого загострення криміногенної ситуації серед неповнолітніх. Вивчення причин дезадаптації неповнолітніх і вчинення ними злочинних дій дає змогу стверджувати, що протиправна поведінка є переважно наслідком недоліків сімейного виховання (байдужість батьків до інтересів і

поведінки дітей, невміння чи небажання їх виховувати, незнання дитячої й підліткової психології, учинення батьками чи іншими родичами злочинів у минулому тощо) та дефіцитарності освіти. Це сприяє виходу неповнолітніх на вулицю, зростанню питомої ваги асоціальних груп однолітків, вплив яких більший, ніж вплив батьків і вчителів. Безконтрольність такого спілкування створює потенційно небезпечні ситуації соціального становлення, поглиблює соціальну дезадаптацію дітей та молоді, підвищує ризик вживання неповнолітніми наркотичних речовин, що в поєднанні з вищезазначеними причинами обумовлює вчинення правопорушень. Правопорушення, здійснені неповнолітніми, – це небезпечне соціальне явище, оскільки, по-перше, негативно впливають на формування особистості; по-друге, завдають значної шкоди суспільству через утрату трудових ресурсів (лише третина покараних повертаються до повноцінного суспільного життя); по-третє, відіграють значну роль у формуванні рецидивної злочинності (дві третини рецидивістів розпочинають свій злочинний шлях ще неповнолітніми) [7, с. 60]. Кожен 8-9-й злочин в Україні здійснюється неповнолітніми. Близько 11 % серед осіб, які беруть участь у скоєнні злочинів, – неповнолітні. Кількість підлітків, що вчинили злочин вдруге, за останні роки зросла майже на 19 % [5, с. 64].

Одним із напрямів у боротьбі зі злочинністю взагалі та злочинністю неповнолітніх, зокрема, є профілактична діяльність. Систему профілактики правопорушень складають: об'єкти профілактики; її основні рівні, форми та заходи (у наукових дослідженнях таку діяльність розглядають як зміст профілактики [6, с. 471]); суб'єкти, які реалізують зміст профілактики.

Теоретичні і практичні питання профілактики правопорушень були об'єктом дослідження в наукових працях Г. Аванесова, В. Авер'янова, О. Андреевої, Д. Бахраха, В. Білоуса, Ю. Битяка, Ю. Блувштейна, С. Віцина, І. Голосніченка, Є. Додіна, А. Жалінського, Д. Калаянова, А. Ключниченка, В. Колпакова, А. Комзюка, А. Коренева, М. Костицького, О. Кузьменко, Г. Миньковського, О. Остапенка, В. Плішкіна, В. Ремньова, Ю. Шемшученка та інших учених, які представляють різні галузі правової науки. Аспектам соціально-педагогічної роботи з делінквентними підлітками присвячені праці І. Зверєвої, Т. Кальченко, В. Оржеховської, Н. Онищенко, О. Пилипенка, Т. Федорченко, М. Фіцули та ін.

Мета статті полягає у розгляді діяльності кримінальної міліції у справах дітей, як суб'єкта профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

Суб'єктом будь-якої діяльності є особи (фізичні або юридичні) чи інші утворення здатні на підставі наданої їм компетенції до цілеспрямованої діяльності [8, с. 121], щодо реалізації поставлених завдань. Суб'єкт функціонує в загальних межах такої діяльності та керується її основними принципами. Віднесення особи чи організації до

складу цих суб'єктів означає, як правило, постійну чи тривалу (систематичну) участь у діяльності. Важливою ознакою є відповідальність суб'єкта за вирішення завдань відповідної діяльності.

Суб'єкти профілактичної діяльності можна класифікувати, залежно від їх ступеня спеціалізації щодо виконання профілактичних завдань, від рівнів, видів та форм профілактики, методів профілактичного впливу, території та часових меж діяльності [6, с. 423 – 424].

Система суб'єктів запобігання правопорушень неповнолітніх зазнала сьогодні істотних змін. Раніше профілактикою правопорушень підлітків займалися партійні органи, місцеві Ради народних депутатів і їх виконкоми, створені при останніх комісії у справах неповнолітніх, а також комсомольські та профспілкові організації, інспекції у справах неповнолітніх, спеціально створені профілактичні органи за місцем проживання (наприклад, громадські пункти охорони порядку, товариські суди, вуличні, квартальні, будинкові комітети), ради профілактики навчальних і трудових колективів, громадські формування, правоохоронні органи (суди, прокуратура, міліція), окремі громадяни тощо. І в цілому їх робота, всупереч твердженням деяких дослідників, була досить ефективною, оскільки стримувала підліткову злочинність на більш низькому рівні, ніж той, на якому вона могла б знаходитися.

Поступове згортання діяльності деяких із цих органів призвело, врешті-решт, до розпаду системи запобігання злочинів серед неповнолітніх. Прийняття Верховною Радою України 24 січня 1995 р. Закону „Про органи і служби у справах неповнолітніх і спеціальні установи для неповнолітніх” стало, по суті, першою спробою вирішити на законодавчому рівні питання про те, хто буде займатися соціальним захистом і запобіганням правопорушень серед підлітків в Україні. Серед суб'єктів профілактики Закон назвав, насамперед, служби у справах дітей, кримінальну міліцію у справах дітей, суди, центри медико-соціальної реабілітації неповнолітніх, школи і професійні училища соціальної реабілітації, притулки та приймальники-розподільники для неповнолітніх, виховно-трудова колонія.

У здійсненні соціального захисту і профілактики правопорушень серед дітей беруть участь у межах своєї компетенції інші органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, підприємства, установи та організації незалежно від форми власності, окремі громадяни [4, с. 4].

Особливу роль у системі профілактики правопорушень серед дітей відіграє кримінальна міліція у справах дітей (КМСД), яка проводить роботу з недопущення правопорушень з боку неповнолітніх, виявляє, попереджує та розкриває злочини, вчинені особами, яким не виповнилося 18-ти років.

Кримінальна міліція у справах дітей діє на підставі Закону України „Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей” від 24 січня 1995 р. [4, с. 35], виступає складовою кримінальної міліції

органів внутрішніх справ і здійснює завдання, покладені на неї на правах самостійного підрозділу в Міністерстві внутрішніх справ України. КМСД була створена 8 липня 1995 р. Постановою Кабінету Міністрів України № 502 „Про створення кримінальної міліції у справах неповнолітніх”. Часткове реформування системи органів внутрішніх справ України позначилося на оперативно-службовій діяльності підрозділів кримінальної міліції у справах дітей. Зміна підпорядкованості служби відповідно до Рішення розширеної наради керівництва МВС України № 4 від 17 січня 2004 р. та передача до блоку громадської безпеки, зумовили необхідність переглянути пріоритетні напрями роботи підрозділів і зосередитися на профілактичній та адміністративно-правозастосовній діяльності. Повернення служби до блоку кримінальної міліції згідно з Рішенням наради МВС України № 17 від 11 квітня 2005 р. було вимогою часу та зумовило необхідність розроблення Інструкції, яка б регламентувала оперативно-службову діяльність КМСД. Тому 26 вересня 2005 р. наказом МВС України № 821дск, було затверджено Тимчасову Інструкцію з організації роботи кримінальної міліції у справах неповнолітніх. Однак згодом, 28 листопада 2008 року наказом МВС № 637 була затверджена Інструкція з організації роботи органів внутрішніх справ щодо протидії дитячій злочинності, відповідно до якої організація профілактики правопорушень серед дітей покладається на Департамент кримінальної міліції у справах дітей МВСУ та підпорядковані йому підрозділи. Кримінальна міліція зобов'язана проводити профілактичну роботу з неповнолітніми для попередження правопорушень у їхньому середовищі. Важливою складовою профілактики кримінальної міліції є робота із виявлення неповнолітніх правопорушників та дорослих осіб, які втягують неповнолітніх у скоєння правопорушень. Характерним у роботі кримінальної міліції є забезпечення профілактичного впливу на криміногенне оточення неповнолітнього. На профілактичний облік КМСД ставляться діти, які звільнені від покарання із застосуванням примусових заходів виховного змісту, звільнені з місць позбавлення волі, засуджені до покарання, не пов'язаного з позбавленням волі, повернулись з місць позбавлення волі, загальноосвітніх навчальних закладів та професійних профтехучилищ соціальної реабілітації, обвинувачені у злочині та не взяті під варту. Працівники виявляють та ставлять на облік дітей, які ухиляються від навчання, систематично займаються жебрацтвом і ведуть аморальний спосіб життя (мають діагноз „наркоманія”, систематично вживають спиртні напої, займаються наданням сексуальних послуг) або здійснили адміністративне (три і більше протягом року) чи кримінальне правопорушення та не підпадають кримінальній відповідальності через недосягнення віку, з якого настає кримінальна відповідальність.

На профілактичний облік КМСД також ставляться дорослі особи, які вчинили злочини відносно дітей або втягують дітей в антигромадську діяльність [4, с. 15].

Профілактична та виховна робота з неповнолітніми та їхніми батьками проводиться у формі виховних та роз'яснювальних бесід, відвідування неповнолітніх і їх сімей за місцем проживання, підлітків – за місцем навчання, батьків – за місцем праці, направлення інформації за місцем навчання підлітка, за місцем праці батьків. Це рання профілактика, яка направлена на виявлення та усунення джерела шкідливих впливів, ціннісну переорієнтацію особистості підлітка, посилення впливу громадськості за місцем проживання та навчання на особу неповнолітнього, вирішення його сімейно-побутових проблем.

Доцільно виокремити такі профілактичні заходи кримінальної міліції у справах дітей:

- проведення профілактичних бесід із неповнолітніми та їхніми батьками за місцем проживання або у приміщенні міліції. Повідомлення батькам про необхідність посилення контролю за дітьми;
- направлення у навчальний заклад повідомлення про необхідність посилення контролю за неповнолітнім, участь у проведенні ради шкільної профілактики, проведення лекцій та бесід у школі;
- оперативно-розшукова діяльність [2, с. 5], підготовка документів до суду для притягнення неповнолітнього до кримінальної або адміністративної відповідальності, у разі відкриття справи – участь у судових засіданнях.

На нашу думку, профілактичні заходи повинні бути своєчасними та повними, тобто охоплювати всі сфери життя неповнолітнього. У процесі профілактичної роботи, вивчення особи неповнолітнього велике значення повинно надаватись стану фізичного та психологічного здоров'я неповнолітнього правопорушника.

Суттєвою умовою успішної профілактики КМСД є правова освіта її працівників, знання законодавчої бази. Незнання чи нерозуміння законодавства у середовищі міліції може призводити до зайвого перевантаження себе та інших державних органів додатковою роботою.

Одна із проблем КМСД – відсутність тісного контакту із службою у справах дітей (далі – СуСД) та адміністрацією навчального закладу. Це ускладнює можливість виявлення потенційних правопорушників.

Працівникам кримінальної міліції потрібно активізувати спільну роботу з правопорушень, зокрема злочинів, – час, місце, умови, вони аналізують та прогнозують найбільш криміногенні місця, години доби. З огляду на це вносять пропозиції до уточнення дислокації патрульно-постової служби. У роботі КМСД може виникнути проблема несвоечасного (пізно або швидко) взяття на облік неповнолітніх, які вчинили правопорушення чи злочин. Це явище має низку причин, як об'єктивних, так і суб'єктивних. До об'єктивних належать невчасна поінформованість, недостатня оперативність у надходженні до КМСД відповідних документів, які є підставою взяття на облік. Щоб поставити

неповнолітнього, який вчинив правопорушення чи злочин на облік, потрібно зібрати необхідну кількість документів: копію судового вироку або ухвали, постанову слідчого про пред'явлення обвинувачення, інформацію закладів охорони здоров'я про неповнолітніх, які страждають алкоголізмом чи наркоманією. Трапляється, що документи надходять у КМСД із запізненням – більше місяця. Як наслідок з моменту пред'явлення обвинувачення до складання обвинувального вироку проходить проміжок часу, протягом якого неповнолітній, якого не взяли під варту, може повторно скоїти правопорушення.

Щоб перешкодити несвоєчасному поставленню неповнолітнього на облік, кримінальна міліція зобов'язана налагодити більш тісні контакти із судами, працівниками слідчого апарату та стежити, щоб облікова справа (з якою неповнолітній ознайомлюється засвідчуючи власним підписом) заводилася лише після отримання постанови про пред'явлення обвинувачення, адже після отримання постанови треба вважати неповнолітнього обвинуваченим у скоєнні злочину.

Постійне залучення КМСД до загальних районних, міських, обласних заходів суттєво знижує ефективність роботи кримінальної міліції у справах дітей, позбавляє її можливості виконання безпосереднього обов'язку роботи з неповнолітніми.

Розуміння роботи міліції як роботи з розкриття злочинів приводить до „погоні” за показниками. Складається враження, що розкриття злочинів в Україні є плановим, що, своєю чергою, може ставати причиною фабрикування справ, необ'єктивності під час розслідування. Від працівників КМСД також вимагається за будь-яких умов давати високі показники з розкриття злочинів. У результаті чути нарікання на те, що розкриття злочинів займає ліву частку робочого часу, а на здійснення профілактичної роботи, фактично, немає можливості.

Неукомплектованість штату (через недобір або плінність кадрів) також знижує ефективність роботи кримінальної міліції.

Деякі науковці, як засіб для покращення індивідуальної роботи, пропонують удосконалити плани роботи з неповнолітніми, які стоять на обліку таким чином [3, с. 20]:

- своєчасно, у термін, що не перевищує 10 днів з моменту заведення облікової справи, складати план роботи з неповнолітнім, якого поставили на облік;
- складати план роботи з неповнолітнім не рідше, ніж один раз в півроку;
- обов'язково передбачати у планах роботи проведення профілактичних заходів;
- дотримуватися збалансованості планування у проведенні профілактичних та оперативно-розшукових заходів.

Профілактичну роботу КМСД умовно розділимо на три етапи.

Перший – дослідження особи підоблікового неповнолітнього, складання характеристики на неповнолітнього, вивчення його сім'ї,

оточення (близьке і далеке), поведінки серед однолітків та у закладах освіти. Все це потрібно зафіксувати на папері, або електронному носії.

Другий етап – виявлення умов і причин, що сприяли скоєнню правопорушення чи злочину.

Третій етап – усунення умов та причин, які сприяли правопорушенню. На третьому етапі важливою може стати запропонована авторами [9, с. 42] система удосконалення планування роботи. На нашу думку, неукомплектованість кримінальної міліції штатами, практична діяльність, яка скерована здебільшого на розкриття злочинів, систематичне залучення до загальних заходів, які проводяться в адміністративно-територіальних центрах, можуть стати перешкодою втілення запропонованої вище пропозиції з удосконалення планування та виконання основних завдань кримінальної міліції у справах дітей. В іншому випадку плани складатимуться формально, їх не будуть виконувати. Саме тому нами порушено питання про роботу кримінальної міліції у справах дітей лише у сфері, яка пов'язана з неповнолітніми особами та залучення в її штат соціального педагога, психолога, адже на згаданих вище трьох етапах без їхньої допомоги неможливо обійтися.

У профілактиці правопорушень серед дітей беруть участь всі структурні підрозділи органів внутрішніх справ України відповідно до своєї компетенції, керуючись чинним законодавством України [1, с. 15]. Це зокрема підрозділи карного розшуку, боротьби з незаконним обігом наркотиків, державної служби боротьби з економічною злочинністю, боротьби зі злочинами, пов'язаними з торгівлею людьми, дільничних інспекторів міліції, наряди патрульної служби, державної автомобільної інспекції, усправахгромадянства, імміграції та реєстрації фізичних осіб, кінологічної служби, слідства та дізнання, експертної служби, державної служби охорони, зв'язків з громадськістю, чергових частин, а також навчальні та науково-дослідні установи МВС.

Підсумовуючи вищезазначене хотілося б підкреслити, що потенціал для впровадження низки заходів, запропонованих у статті існує. Необхідні цілеспрямовані заходи щодо залучення найбільш активних представників громадськості до співробітництва з кримінальною міліцією у справах дітей у сфері попередження правопорушень серед неповнолітніх і забезпеченні їх безпеки. Тим більше, що досвід подібної роботи існує й ефективно діє. На нашу думку, наріла необхідність у створенні єдиної державної стратегічної концепції щодо попередження правопорушень серед неповнолітніх шляхом взаємодії міліції, інших державних органів й представників громадськості, що включила б у себе:

- розробку програм співробітництва всіх державних і недержавних організацій (органів міліції, органів місцевого самоврядування, навчальних і спортивних закладів, засобів масової інформації, громадських організацій за напрямами роботи з дітьми та ін.);

- переорієнтування в діяльності правоохоронних органів на соціальні методи роботи в галузі профілактики правопорушень, активнее включення в цю діяльність громадськості шляхом використання різних форм взаємодії міліції й населення, з обов'язкових урахуванням громадської думки як головного критерію роботи;

- проведення широкої агітаційної роботи серед населення та, насамперед, серед молоді, яка б формувала в громадян настанову на надання допомоги міліції;

- постійне навчання співробітників органів внутрішніх справ передовим і ефективним формам і методам залучення населення до співробітництва в сфері охорони правопорядку й забезпечення безпеки громадян;

- на базі вищих навчальних закладів МВС України організувати курси навчання громадян, які виявили бажання сприяти міліції в сфері попередження правопорушень;

- проведення круглих столів, семінарів, конференцій із залученням широкого кола учасників для вирішення зазначених проблем, обмін думками, підведення підсумків роботи, вивчення й впровадження позитивного досвіду інших країн тощо;

- відродження діяльності спеціалізованих громадських формувань по охороні громадського порядку.

Урахування цих пропозицій, на нашу думку, сприятиме вдосконаленню профілактичної діяльності кримінальної міліції у справах дітей, може стати запорукою додержання норм права у суспільстві, суттєво послабить напруженість у відносинах між міліцією та громадянами. Від злагодженої роботи цих органів, взаємодії їх між собою і залежатиме ефективність та рівень профілактики правопорушень неповнолітніх у державі.

Перспективами подальшої роботи у цьому напрямку залишається детальніше дослідження інших суб'єктів профілактичної діяльності серед неповнолітніх.

Список використаної літератури

1. Про створення кримінальної міліції у справах неповнолітніх: Постанова КМУ від 08.07.1995 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [\[http://zakon.rada.gov.ua\]](http://zakon.rada.gov.ua) **2. Про оперативно-розшукову діяльність** [Електронний ресурс] : Закон України № 2135-ХІІ від 18.02.1992 р. – Режим доступу : http://www.dcaf.ch/docs/legal_foundations/116.%20Chapter_102.pdf.

3. Про попередження насильства у сім'ї [Електронний ресурс] : Закон України № 2789-ІІІ від 15.11.2001 р. – Режим доступу : www.portal.rada.gov.ua **4. Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей:** Закон України від 24.01.1995 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1995. – № 6. – Ст. 35.

5. Заросинський Ю. Причини і умови злочинності неповнолітніх

потребують теоретичного і практичного розроблення / Ю. Заросинський, О. Заросинська // Право України. – 2004. – № 3. – С. 64 – 68.

6. Аванесов Г. А. Криминология и социальная профилактика. / Г. А. Аванесов. – М. : Академия МВД СССР, 1980. – 528 с.

7. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод., посібник. / В. Оржеховська – К. : ВіАН, 1996. – 351 с.

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. – Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2002. – 1440 с.

9. Запорожець О. Д. Профілактична діяльність кримінальної міліції у справах неповнолітніх : метод. реком. / О. Запорожець, В. Овчаренко, О. Бакаєв та ін. – К. : Національна академія внутрішніх справ України, 2002. – 44 с.

Мотунова Н. В. Кримінальна міліція у справах дітей, як суб’єкт профілактики правопорушень серед неповнолітніх

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена зростанням правопорушень серед дітей і молоді. Одним із напрямів у боротьбі зі злочинністю взагалі та злочинністю неповнолітніх, зокрема, є профілактична діяльність. У статті розглянуто основні напрямки діяльності кримінальної міліції у справах дітей як суб’єкта профілактики правопорушень серед неповнолітніх. Розкрито сутність і зміст понять „правопорушення”, „суб’єкт”, „суб’єкти профілактики”. Також розглянуто основні суб’єкти профілактичної роботи та висвітлено сучасний стан профілактичної роботи в кримінальній міліції у справах дітей.

Ключові слова: правопорушення, профілактика, суб’єкт профілактики, кримінальна міліція у справах дітей.

Мотунова Н. В. Криминальная милиция по делам детей, как субъект профилактики правонарушений среди несовершеннолетних

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловленная ростом правонарушений среди детей и молодежи. Одним из направлений в борьбе с преступностью вообще и преступностью несовершеннолетних, в частности, является профилактическая деятельность. В статье рассмотрены основные направления деятельности криминальной милиции по делам детей, как субъекта профилактики правонарушений среди несовершеннолетних. Раскрыто сущность и содержание понятий „правонарушение”, „субъект”, „субъекты профилактики”. Также рассмотрено основные субъекты профилактической работы и отражено современное состояние профилактической работы в криминальной милиции по делам детей.

Ключевые слова: правонарушения, профилактика, субъект профилактики, криминальная милиция по делам детей.

Motunova N. V. Criminal police about kid's affairs, as a subject of criminal offence among teenagers

The topicality of the assured material is based on extension of delinquency among children and youngsters. However, preventive measures assist in the struggle against breaking the law by adults and kids. The main lines of criminal police activity which are aimed to defeat delinquency are reviewed in this scientific effort. The essence and meaning of the following „notions”, „transgression”, „subject”, „the subject of preventive measures” are revealed in the article, too. The main subjects of preventive measures and the modern condition of preventive activity of criminal police are displayed as well.

Key words: offences, preventive, a subject of preventives, criminal police in children's affairs.

Стаття надійшла до редакції 21.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42

Н. В. Пастух

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНО-КРИМІНОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗЛОЧИННОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ

В умовах глобалізаційних змін сучасна суспільна свідомість стикається з рядом морально-етичних проблем, які призводять до деморалізації особистості. Вищезазначені фактори стосуються передовсім підростаючого покоління: через несформовану психіку, світогляд, моральні принципи на підлітків впливають негативні зовнішні чинники. Усе це призводить до зростання злочинності серед неповнолітніх. Щоб змінити кримінологічну ситуацію в Україні й покращити правову соціалізацію підлітків необхідно ретельно дослідити психолого-педагогічні та соціально-кримінологічні чинники, які породжують злочинність серед неповнолітніх; визначити технології соціально-педагогічної роботи з дітьми-правопорушниками, які б попереджували негативні явища в підлітковому середовищі. Останнім часом причини злочинності серед неповнолітніх; соціальна, педагогічна й психологічна робота з неповнолітніми правопорушниками стали предметом дослідження низки наукових праць, зокрема С. Горенка, І. Зверсвої, О. Караман, І. Ковальнової, В. Лютого, С. Харченка та ін.

Метою даної статті стало дослідження психолого-педагогічних та соціально-кримінологічних чинників злочинної поведінки неповнолітніх, серед яких провідними є недоліки сімейного виховання, негативний вплив шкільного та мікросередовища, соціально-економічні проблеми,

криміналізація суспільства, кризовий вік та несформованість психічних процесів у підлітковому віці тощо. Крім того, одним із завдань стало визначення напрямів соціально-педагогічної роботи щодо попередження неповнолітньої злочинності.

Коротко охарактеризуємо кожний з перерахованих нами чинників правопорушень у підлітковому середовищі.

Сім'я як соціальний інститут відіграє неабияку роль у процесі соціалізації дитини, яка здійснюється різними шляхами та декількома паралельними напрямками: процес виховання та соціального навчання. Відповідно, дефекти оволодіння морально-правовими нормами певного суспільного прошарку відбуваються за вини родини. Такі сім'ї кримінологи називають неблагополучними, виділяючи декілька видів: криміногенна родина, аморальна, неповна та псевдоблагополучна родина (Г. Шиханцов).

Багато досліджень доводить, що більшість неповнолітніх засуджених виховувались у неблагополучних сім'ях, де переважає жорстоке ставлення, як батьків один до одного, так і до дитини; приниження, знущання, або, навпаки, повна байдужість й занедбаність; фізичне насильство, як серед дорослих, так і направлена на дитину; фінансова нестабільність чи, взагалі, безробіття; алкоголізм, наркоманія та ін. Ще однією з вагомих обставин, яка негативно впливає на дитину є неповна сім'я або багатодітна, де мати чи батько не має змоги надати належної уваги до виховання. У наслідок чого у дитини росте відчуття самотності, непотрібності, відчуження, з'являється та зростає образа, ненависть, жорстокість, що примушує шукати розуміння поза сім'єю.

Важливий вплив на дитину й на її подальше формування має *освіта*. Більшість учителів приділяють увагу тільки навчанню, а соціальному й психологічному вихованню залишають останнє місце. Учитель має знайти способи контакту з дитиною, урахувуючи її вікові, соціальні, індивідуальні особливості, моральний стан дитини, виявити причини відхилень у поведінці для подальшого виявлення способів вирішення проблем. Сучасна школа не приділяє належної уваги проблемам дитини, а у деяких випадках, просто ігнорує, дозволяючи одноліткам принижувати, знущатися над іншими, що спричиняє дезадаптацію школяра.

Невміння і небажання педагогів знайти індивідуальний підхід до дитини, враховувати її індивідуальні особливості при постановці завдань та оцінюванні результатів їх виконання; психологічна травматизація дитини внаслідок публічної демонстрації; неприйняття до уваги мотивації вчинків – усе це приводить до невпевненості школяра у собі, відсутності у дитини мотивації до навчання, негативного ставлення до нього дорослих і однолітків, усе це викликає важкі емоції, що змушує підлітка шукати розуміння у іншому оточенні. Необхідність розуміння, пошуку однодумців, авторитетності, штовхає підлітка до порушення дисципліни, до брутальності, жорстокості. Знайшовши порозуміння, підтримку, співчуття серед однодумців, школяр повинен прийняти їх

антигромадські умови. Таку групу об'єднують спільні проблеми, такі як протистояння дорослим, незалежність, особливості манер, одягу, сленгу. Перебування у такій групі сприяє обміну між підлітками асоціальним та злочинним досвідом [1].

Соціальні проблеми, з одного боку породжують складні життєві ситуації, при вирішенні яких людина порушує правові норми, з іншого – впливають на формування особистості людини. Формуванню протиправної поведінки у конкретної дитини перш за все сприяють особливості її мікросередовища, такі як перебування в кримінальному оточенні, виховання в проблемних і кризових сім'ях, відсутність індивідуального підходу до проблемної дитини в навчально-виховних закладах, негативний вплив асоціальних груп однолітків [1, с. 6].

I. Ковальова виділяє декілька етапів негативного розвитку груп.

На першому етапі негативного розвитку групи відносини підлітків у ній є неглибокими, випадковими, групи аморфні, визнаного ватажка немає. Членами такої групи є „важкі” підлітки, яким властиві негативне ставлення до навчання, недисциплінованість, епізодична девіантна поведінка (паління, азартні ігри, вживання спиртних напоїв, наркотиків, дрібні крадіжки, бродяжництво).

На другому етапі, якщо група зберігається, вона стабілізується, численність її зменшується, у ній з'являється ватажок. Негативне ставлення до навчання перетворюється на вороже ставлення до педагогів, кращих учнів, загалом до школи. Члени таких груп уже регулярно скоюють не тільки аморальні вчинки, але й серйозні правопорушення – крадіжки, хуліганські дії.

На третьому етапі деформації група починає жити за власними вузькогруповими нормами, що виправдовують асоціальну поведінку. Лідером групи здебільшого стає особа, що відбула покарання. Відбувається остаточний розрив із школою, девіантна поведінка перетворюється на злочинну (розкрадання, грабежі, злісне хуліганство, викрадення автотранспортних засобів тощо).

Особливістю агресивної поведінки, жорстокості, гніву є втрата авторитету дорослих. Педагогічний вплив потребує нових підходів та методів. Для підлітків бути агресивним – не рідко означає бути дорослим, сильним, насправді, це наслідок заниженої самооцінки, беззахисності в результаті життєвих невдач. Жорстокість часто виявляють діти зовні благополучних сімей, які через свою всюдозволеність не несли відповідальності за свої вчинки, що вплинуло на формування стереотипу безкарності. Для таких підлітків самоствердження виражається через жорстокість та агресію. Групова жорстокість має більш поширений характер, ніж індивідуальна, що пояснюється безкарністю дій та груповою солідарністю [6, с. 125 – 126].

Відчуття страху, гніву, бажання самоствердитись та неспроможність задовольнити свої потреби приводить до стану фрустрації. „Фрустрація (від лат. frustratio – омана, марне очікування) –

психічний стан людини, що виражається в характерних переживаннях і поведінці і те, що викликається об'єктивно непереборними (або суб'єктивно сприйнятими як непереборні) труднощами на шляху до досягнення мети і розбіжності реальності з очікуваннями суб'єкта. Фрустрація являє собою своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи [4, с. 205].

Стан фрустрації уже сам по собі може призвести до стану агресії, а під впливом лідера, який відрізняється адиктивною поведінкою група спрямовується на скоєння злочину. Таким чином група стає кримінальною.

Злочинність неповнолітніх відрізняється від дорослої лише віком. У Кримінальному Кодексі України зазначено: „1. Кримінальній відповідальності підлягають особи, яким до вчинення злочину виповнилося шістнадцять років.

2. Особи, що вчинили злочини у віці від чотирнадцяти до шістнадцяти років, підлягають кримінальній відповідальності лише за умисне вбивство (статті 115 – 117), посягання на життя державного чи громадського діяча, працівника правоохоронного органу, члена громадського формування з охорони громадського порядку і державного кордону або військовослужбовця, судді, народного засідателя чи присяжного у зв'язку з їх діяльністю, пов'язаною із здійсненням правосуддя, захисника чи представника особи у зв'язку з діяльністю, пов'язаною з наданням правової допомоги, представника іноземної держави (статті 112, 348, 379, 400, 443), умисне тяжке тілесне ушкодження (стаття 121, частина третя статей 345, 346, 350, 377, 398), умисне середньої тяжкості тілесне ушкодження (стаття 122, частина друга статей 345, 346, 350, 377, 398), диверсію (стаття 113), бандитизм (стаття 257), терористичний акт (стаття 258), захоплення заручників (статті 147 і 349), згвалтування (стаття 152), насильницьке задоволення статевої пристрасті неприродним способом (стаття 153), крадіжку (стаття 185, частина перша статей 262, 308), грабіж (статті 186, 262, 308), розбій (стаття 187, частина третя статей 262, 308), вимагання (статті 189, 262, 308), умисне знищення або пошкодження майна (частина друга статей 194, 347, 352, 378, частини друга та третя статті 399), пошкодження шляхів сполучення і транспортних засобів (стаття 277), угон або захоплення залізничного рухомого складу, повітряного, морського чи річкового судна (стаття 278), незаконне заволодіння транспортним засобом (частини друга, третя статті 289), хуліганство (стаття 296)” [3, с. 7 – 8].

У Кримінальному Кодексі України у розділі XV висвітлено питання щодо видів покарання, які можуть бути застосовані до неповнолітніх засуджених:

- 1) штраф;
- 2) громадські роботи;
- 3) виправні роботи;
- 4) арешт;

5) позбавлення волі на певний строк.

При цьому максимальний розмір штрафу для неповнолітніх становить п'ятсот неоподатковуваних мінімумів (для дорослих тисяча і більше). Громадські роботи, призначені неповнолітнім засудженим складають строк від тридцяти до ста двадцяти годин, а для дорослих – від шістдесяти до двохсот сорока годин. 97 стаття ККУ передбачає можливість звільнення неповнолітнього, який уперше скоїв злочин, від кримінальної відповідальності. А для неповнолітніх, що не досягли шістнадцятирічного віку, коло покарань – звужується [3, с. 30].

З вищезазначеного бачимо, що порівняно з дорослими злочинцями неповнолітні – мають привілейований кримінально-правовий статус.

Отже, у час соціальної та економічної нестабільності, зростання злочинності неповнолітніх, постає гостра потреба для сформування й усвідомлення шляхів запобігання протиправної поведінки підлітків.

І. Ковальова у своїх працях пропонує такі пріоритетні напрями роботи над запобіганням правопорушень серед неповнолітніх:

1. Пропаганда правових знань серед підлітків групи ризику.

2. Грамотна організація навчально-виховного процесу; робота над страхуванням контингенту учнів.

3. Виявлення функціонально неспроможних сімей і профілактична робота з ними.

4. Залучення підлітка до системи додаткової освіти, організація позаурочної та літньої зайнятості.

5. Соціально-психологічна допомога підліткам групи ризику на їх прохання (за рекомендацією педагогів, батьків).

Актуальними напрямками соціально-педагогічної та соціально-психологічної роботи з неповнолітніми засудженими є робота з родинами неповнолітніх, психологічна корекція девіантної поведінки неповнолітніх та розвиток у них комунікативних якостей, емоційної сфери, упевненості в собі, стійкості до стресів, мотивації самовдосконалення та формування здорового способу життя [1].

Здійснення профілактичних заходів забезпечується конкретними органами і установами, що складають систему. У число суб'єктів системи профілактики злочинності неповнолітніх входять комісії у справах неповнолітніх і захисту їх прав, органи та установи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я, внутрішніх справ, опіки та піклування, служби зайнятості та ін.

О. Караман виділяє такі основні компоненти організаційно-управлінської системи соціально-педагогічної роботи із неповнолітніми засудженими:

- система органів влади, що координують соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному й локальному рівнях;

- система установ (пенітенціарних закладів) для неповнолітніх засуджених, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими;
- нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими;
- система освітніх закладів, що готують персонал для роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах; науковців для дослідження пенітенціарних проблем;
- система державних і недержавних органів, установ і організацій, що взаємодіють з пенітенціарними закладами у здійсненні соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими;
- міжнародні й вітчизняні проекти, програми, що реалізуються в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми засудженими на всіх рівнях [2].

Отже, правильне планування та здійснення соціально-педагогічної роботи, проведення профілактичних заходів з підлітками, узгоджена діяльність різних відомств дають можливість запобігти зростанню злочинності серед неповнолітніх.

Таким чином, основними чинниками вчинення правопорушень у підлітковому віці є недоліки сімейного виховання, негативний вплив шкільного та мікросередовища, застарілі підходи й методи педагогічного впливу, соціально-економічні проблеми, криміналізація суспільства, кризовий вік та несформованість психічних процесів у підлітковому віці.

Для їхнього попередження необхідна цілеспрямована соціально-педагогічна робота з підлітками групи ризику та їх родинами, психологічна корекція девіантної поведінки неповнолітніх й розвиток у них комунікативних якостей, емоційної сфери, упевненість у собі, стійкість до стресів, мотивації самовдосконалення, пропаганда правових знань та формування здорового способу життя.

Подальші наші дослідження щодо розвитку порушеної проблеми будуть присвячені розробці конкретних технологій соціально-педагогічної роботи щодо профілактики та корекції злочинної поведінки серед підлітків.

Список використаної літератури

1. Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі : методичні матеріали / [ред. В. П. Лютий]. – К. : Державна соціальна служба сім'ї, дітей та молоді, 2005. – 104 с. **2. Караман О. Л.** Організаційно-управлінська система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні / О. Л. Караман // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 5 (240). – Ч. I. – С. 189 – 200. **3. Кримінальний** кодекс України. – К. : Парламентське вид-во, 2001. – 143 с. **4. Психологічний** словник / [ред. В. І. Войтко]. – Київ : Вища школа, 1982. – 205 с. **5. Соціальна,** педагогічна та психокорекційна робота з неповнолітніми, засудженими

до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі : метод. посіб. з питань соціальної реабілітації у громаді неповнолітніх засуджених / [І. Д. Зверева]. – К. : Науковий світ, 2006. – 278 с. **6. Соціально-психологічні** та кримінологічні аспекти впливу заходів виховного характеру на формування правової свідомості неповнолітніх : монографія / І. І. Ковальова, А. О. Смоктей, В. В. Вітвіцька та ін. – Донецьк : ДЮІ ЛДУВС ім. Дідоренка, 2008. – 188 с.

Пастух Н. В. Психолого-педагогічні та соціально-криміналістичні чинники злочинності неповнолітніх

У статті розкрито психолого-педагогічні та соціально-кримінологічні чинники злочинної поведінки неповнолітніх, серед яких провідними є недоліки сімейного виховання, негативний вплив шкільного та мікросередовища, соціально-економічні проблеми, криміналізація суспільства, кризовий вік та несформованість психічних процесів у підлітковому віці тощо; визначено основні напрями соціально-педагогічної роботи щодо попередження та корекції злочинної поведінки серед неповнолітніх; намічено компоненти організаційно-управлінської системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.

Ключові слова: психолого-педагогічні та соціально-криміналістичні чинники, злочинність, неповнолітні, соціально-педагогічна робота.

Пастух Н. В. Психолого-педагогические и социально-криминалогические факторы преступности несовершеннолетних

В статье раскрыты психолого-педагогические и социально-криминалогические факторы преступного поведения несовершеннолетних, среди которых ведущими являются недостатки семейного воспитания, негативное влияние школьной и микросреды, социально-экономические проблемы, криминализация общества, кризисный возраст и несформированность психических процессов в подростковом возрасте и т.п.; определены основные направления социально-педагогической работы по предупреждению и коррекции преступного поведения среди несовершеннолетних; намечены компоненты организационно-управленческой системы социальной работы с несовершеннолетними осужденными.

Ключевые слова: психолого-педагогические и социально-криминалогические факторы, несовершеннолетние, социально-педагогическая работа.

Pastukh N. V. Psycho-educational and socio-criminological factors of juvenile delinquency

The article explores the psychological, educational, social and criminological factors of criminal behavior of juveniles, including the major disadvantages is family education, the negative impact of school and micro socio-economic problems, the criminalization of society, crisis age and

immaturity of mental processes in adolescence, etc., the main areas of social and educational work on the prevention and correction of criminal behavior among juveniles, scheduled organizational and managerial components of social and educational work with young prisoners.

Key words: psychological and socio-pedahohycheskye krymyنالohycheskye factors, nesovershennoletnye, socio-pedagogical job.

Стаття надійшла до редакції 24.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

**ПІДГОТОВКА ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ
ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ
ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ**

УДК 37.091.12:36-051:343.811-053.6

О. Л. Караман

**ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ЗАКЛАДУ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ**

Одним з провідних засобів досягнення мети пенітенціарного процесу – ресоціалізації засуджених – Кримінально-виконавчим кодексом (КВК) України визначено соціально-виховну (соціально-педагогічну) роботу. Отже, ключовою фігурою у досягненні заявленої мети є соціальний педагог та (або) інший персонал пенітенціарного закладу, що виконує соціально-педагогічні функції. Тому метою даної статті стало розробка й описання професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу для неповнолітніх як основного суб'єкта соціально-педагогічної роботи з ними. Важливість такого кроку зумовлена загостренням суперечності в пенітенціарній системі України після прийняття нового КВК: між висунутою метою ресоціалізації засуджених соціально-педагогічними засобами та відсутністю не тільки підготовленого персоналу до здійснення соціально-педагогічної роботи з ними, а й чітко окреслених вимог до його професійних та особистісних якостей.

Підґрунтям для визначення професійно важливих якостей соціального педагога для роботи в пенітенціарних закладах стали наукові праці О. Безпалько, М. Галагузової, Л. Завацької, Н. Заверико, Е. Ісламгалієва, Н. Кузьміної, А. Кучерявого, Л. Міщик, Г. Першко, О. Платоновою, В. Поліщук, А. Реана, Я. Коломинського, О. Федоренко, С. Харченка, М. Шевандрина та ін., присвячені, передусім, розкриттю професійної компетентності та змісту підготовки соціальних педагогів узагалі; освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма стандарту підготовки соціальних педагогів у ВНЗ; кодекс етики соціального педагога/соціального працівника в Україні; власне розуміння гуманістичної та соціокультурної місії соціально-педагогічної діяльності; а також результати теоретичного й експериментального дослідження щодо готовності персоналу пенітенціарних закладів до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, описані нами в попередніх публікаціях [2].

Усі важливі професійні компетентності, біологічно закладені та спеціально сформовані особистісні якості соціального педагога, представлені в науковій літературі та освітніх стандартах, нами було

згруповано в чотири блоки, необхідних і достатніх для створення професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу для неповнолітніх засуджених: 1) науково-теоретичні знання, 2) практичні вміння, 3) психофізіологічні якості, 4) психологічні якості. Змістова характеристика кожного з компонентів професійного портрету допоможе нам у визначенні змісту підготовки персоналу пенітенціарних закладів до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, що є одним з першочергових завдань реформування пенітенціарної системи України та усунення виявленої нами на початку статті суперечності.

Як було зазначено вище, в основу визначення складників професійного портрету було покладено поняття професійної компетентності, під якою ми розуміємо інтегровану якість високопрофесійного працівника, що полягає в поєднанні його *знань, умінь, досвіду та індивідуально-психологічних особистісних якостей* [1, с. 29]. Тож спочатку розглянемо коло *науково-теоретичних знань* соціального педагога пенітенціарного закладу, якими він повинен володіти для здійснення професійної діяльності.

До кола науково-теоретичних знань соціального педагога пенітенціарного закладу ми включаємо знання з *історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації* соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, а саме:

1) *Історія розвитку вітчизняної та зарубіжної пенітенціарних систем та соціально-педагогічної роботи із засудженими*: репресивний, філантропічний, соціально-реабілітаційний та реформаторський етапи в історії розвитку соціально-педагогічної допомоги засудженим; актуальні проблеми реформування сучасної пенітенціарної системи України;

2) *Міжнародна й вітчизняна нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками*;

3) *Теоретичні основи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими*: сутність і зміст соціально-педагогічної роботи із засудженими; соціально-демографічні, кримінально-правові й психолого-педагогічні особливості неповнолітніх засуджених; ресоціалізація засуджених як мета, процес і результат соціально-педагогічної роботи із засудженими; професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу; соціально-педагогічний зміст основних засобів виправлення і ресоціалізації засуджених: режиму, загальної та професійно-технічної освіти, суспільно-корисної праці, громадського впливу;

4) *Технології соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими*: поняття та класифікація технологій соціально-педагогічної роботи; поняття, класифікація та характеристика основних форм та методів освітньої, психологічної та соціально-виховної роботи із засудженими; технології вивчення особистості засудженого на різних етапах ресоціалізації та соціально-педагогічної роботи з ним; технологія планування соціально-виховної роботи із засудженими; інформаційне та

методичне забезпечення роботи соціального педагога пенітенціарного закладу; технологічне забезпечення напрямів соціально-виховної роботи із засудженими (правове, трудове, морально-етичне, релігійне, фізичне, санітарно-гігієнічне, світоглядне виховання); порядок реалізації програм диференційованого виховного впливу на засуджених („Освіта”, „Професія”, „Правова просвіта”, „Духовне відродження”, „Творчість”, „Фізкультура і спорт”, „Подолання алкогольної та наркотичної залежності”, „Підготовка до звільнення”); технології організації вільного часу засуджених; технології встановлення взаємодії з персоналом, засудженими та громадськістю в соціально-педагогічній роботі; технологія підготовки засуджених до звільнення з місць позбавлення волі;

5) *Організаційно-управлінська система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному та локальному рівнях:* система органів влади, що координують соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному й локальному рівнях; система установ (пенітенціарних закладів) для неповнолітніх засуджених, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими; система державних і недержавних органів, установ і організацій, що взаємодіють з пенітенціарними закладами у здійсненні соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.

Саме коло цих знань повинне включатися до змісту підготовки соціального педагога до роботи з неповнолітніми засудженими.

Наступним кроком нашого дослідження в цьому напрямку є визначення змісту *практичних умінь* соціального педагога пенітенціарного закладу з метою подальшого їх формування.

Детальний аналіз завдань і функцій соціального педагога сучасного пенітенціарного закладу дозволив виділити нам п'ять основних груп умінь, якими він повинен володіти для досягнення ефективності соціально-педагогічної роботи в ресоціалізації неповнолітніх засуджених [3; 4; 5]. До них належать:

1) *гностичні вміння:* осмислювати значення соціально-педагогічної роботи для досягнення мети ресоціалізації неповнолітніх засуджених та реформування пенітенціарної системи в Україні; усвідомлювати мету, основні завдання та способи їх досягнення в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми засудженими; бути інтегрованим в інформаційний простір та орієнтуватися в існуючих на сьогодні стратегіях і розробках у галузі освіти, виховання і розвитку особистості; прогнозувати ефективність тієї чи іншої технології (методики) соціально-педагогічної роботи, виходячи з соціально-демографічних, кримінально-правових та психолого-педагогічних особливостей неповнолітнього або групи; оцінювати, аналізувати й прогнозувати проблемні ситуації та індивідуальні випадки неповнолітніх; аналізувати результати соціально-педагогічної роботи, співвідносити їх з поставленою метою; визначати

недоліки та помилки у здійсненні соціально-педагогічної роботи, бачити причини та шляхи їх усунення; аналізувати й прогнозувати соціально-педагогічну діяльність колег та іншого персоналу колонії; оцінювати та творчо використовувати наукову та навчально-методичну літературу; здійснювати науково-дослідну діяльність та узагальнювати її в наукових працях, методичних розробках, виступах на конференціях; узагальнювати власний досвід та досвід роботи колег тощо;

2) *проектувальні вміння*: прогнозувати соціально-педагогічну роботу та розвиток особистості неповнолітнього на основі аналізу соціальної та педагогічної ситуації; визначати далекі, перспективні, цілі соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, стратегії та способи їх досягнення; планувати соціально-педагогічну роботу на основі взаємодії пенітенціарного закладу з суб'єктами соціального середовища; розробляти програми (технології) з окремих напрямів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; здійснювати відбір необхідних методів та форм діяльності; конкретизувати зміст соціально-педагогічної роботи в кожному окремому випадку тощо;

3) *конструктивні вміння*: будувати конструктивні моделі власної діяльності незалежно від ситуації, знаходити оригінальні рішення; регулювати та налагоджувати взаємозв'язки в системі „особистість – пенітенціарний заклад – соціальне середовище”; моделювати ситуації розвитку особистості та колективу в умовах відносної ізоляції; здійснювати профілактику та вирішення конфліктів між засудженими та між засудженими та персоналом на справедливій основі, виконуючи роль „третейського судді”; будувати взаємини з іншим персоналом, залучаючи його до соціально-педагогічної роботи та ін.;

4) *організаторські вміння*: організовувати життєдіяльність неповнолітніх засуджених в специфічних умовах ізоляції від суспільства, утворювати виховуюче середовище; розвивати ініціативу й самодіяльність неповнолітніх засуджених; творчо використовувати різноманіття форм і методів соціально-педагогічної роботи; встановлювати взаємодію між пенітенціарним закладом та суб'єктами соціального середовища; об'єднувати внутрішні і зовнішні ресурси особистості, колонії і громади в досягненні цілей соціально-педагогічної роботи; організовувати, планувати та контролювати власну діяльність на основі чіткого ведення документації та ін.;

5) *комунікативні вміння*: дотримуватися чистоти, логіки, точності, логічності у висловленні думок; привертати увагу слухачів до потрібної інформації та утримувати інтерес до неї; переконувати, спонукати до дії, здійснювати корекцію певної позиції; володіти культурою, вербальними й невербальними способами міжособистісного спілкування; налагоджувати контакти із засудженими, колегами та суб'єктами соціального середовища; обирати найоптимальніші способи поведінки в конкретній ситуації; розвивати взаємодію із засудженими та персоналом

в позитивному емоційному напрямку; утворювати позитивний імідж на основі ставлення до слухачів, мовної грамотності, ерудованості, емоційності, індивідуального стилю спілкування тощо.

У цілому, визначивши практичні (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) уміння, якими повинен володіти соціальний педагог пенітенціарного закладу, ми намітили зміст практичної підготовки персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, що буде реалізовуватися нами в подальшій експериментальній роботі.

Наступним складником професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу є його *психофізіологічні якості*, що уявляють собою поєднання досвіду та індивідуальних якостей особистості і впливають на успішність соціально-педагогічної роботи [4; 5].

Відповідно до наших експериментальних висновків психофізіологічний портрет соціального педагога, здатного до успішного здійснення практичної діяльності в пенітенціарному закладі, повинен містити набір тих психофізіологічних засобів, до яких він свідомо чи стихійно вдається з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності. Тобто, з одного боку, соціальний педагог повинен володіти сформованістю основних психічних процесів (сприйняття, пам'ять, уява, мислення тощо), врівноваженістю та високою здатністю до саморегуляції, а з іншого – рухливістю, передусім, фізичної та нервової системи.

За таких міркувань до основних психофізіологічних якостей професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу ми відносимо:

1) *сформованість психічних процесів* (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення тощо), що передбачає: оптимальний рівень інтелектуального розвитку; синтетичний, цілісний, когнітивний стиль з високим показником диференціації; гнучкість і конвергентність мислення тощо;

2) *урівноваженість емоційно-вольових проявів та саморегуляція психічних станів*, що вимагає: бути стриманим у ситуаціях, що стимулюють інтенсивне порушення психічного стану; виявляти терплячість, зібраність, вимогливість до себе і людей; бути витриманим і спокійним в умовах діяльності, що постійно змінюється; відрізнитися чіткістю дикції, виразністю викладу думки, рівністю в динаміці почуттів; мати низький рівень тривожності й агресивності; управляти настроєм та контролювати власні емоції; стійко переносити нервово-психічні навантаження тощо;

3) *нервово-психічна рухливість та фізична активність*, що потребує: мати велику працездатність; витримувати дії сильних подразників і вміти концентрувати свою увагу; бути завжди активним, бадьорим; зберігати протягом усього робочого часу високий загальний та емоційний тонус; бути здатним швидко відновлювати сили тощо.

Цими групами якостей обумовлюється дуже поширена думка про те, що успіхів у соціально-педагогічній роботі в першу чергу домагаються люди сильного, урівноваженого й рухливого психофізіологічного типу.

І, нарешті, останню складову професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу – *психологічні якості* – ми пов'язуємо з розвиненістю потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах).

Беручи за основу структуру особистості та відповідних потенціалів М. Шевандрина [6, с. 7 – 9], охарактеризуємо психологічні якості особистості соціального педагога, необхідні для успішного здійснення соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими:

1) *на рівні мотиваційної сфери* – мотиваційно-ціннісне ставлення до професії і неповнолітніх; наявність цілей, пов'язаних з професійною діяльністю; усвідомлення необхідності соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими та спеціальної підготовки до неї; потреба в професійному вдосконаленні тощо;

2) *на рівні когнітивно-пізнавальної сфери* – наявність необхідного обсягу і якості знань та інформації, які задовольняють особистість професіонала; ерудованість, самостійність мислення, кмітливість, прагнення до пізнання нового тощо;

3) *на рівні морально-етичної сфери* – сформованість морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; демократизм, гуманність, доброта, оптимізм, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, скромність, відповідальність тощо;

4) *на рівні міжособистісної сфери* – відкритість, міцність контактів та конструктивність у взаєминах з колегами та засудженими, взаємодопомога, зацікавленість у спільній справі тощо;

5) *на рівні практичної (творчої) сфери* – соціальна активність, володіння достатнім досвідом, уміннями і навичками професійної діяльності, прагнення до реалізації здібностей, зацікавленість в особистісному та професійному зростанні та ін.

Іншими словами, психологічні якості особистості соціального педагога-професіонала визначаються тим, чи вона: 1) прагне до професійного зростання, 2) володіє необхідними знаннями, 3) сама дотримується морально-етичних норм, 4) вміє контактувати з людьми, 5) здатна до творчого перетворення себе й оточення.

Отже, розкривши зміст науково-теоретичних знань, практичних умінь, психофізіологічних та психологічних якостей соціального педагога, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, ми представили професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу. Значення поданого у статті матеріалу полягає у „конструюванні” моделі особистості соціального педагога пенітенціарного закладу, спроможного здійснювати соціально-педагогічну роботу та досягати мети

ресоціалізації засуджених, як основи для визначення змісту подальшої спеціальної підготовки фахівців. Тож наступним кроком нашого дослідження буде розробка змісту і технологій підготовки персоналу пенітенціарних закладів до соціально-педагогічної роботи із засудженими як в умовах університетської освіти, так і в процесі службової підготовки у професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Исламгалиев С. Г. Профессиональная компетентность педагога: социологический анализ : дисс. на соискание науч. степени канд. социол. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Э. Г. Исламгалиев. – Екатеринбург, 2003. – 176 с. **2. Караман О. Л.** Діагностика як основа визначення змісту фахової підготовки персоналу виховних колоній до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими / О. Л. Караман // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 2 (151). – С. 62 – 68. **3. Методы системного педагогического исследования** / [ред. Н. В. Кузьмина]. – Л. : ЛГУ, 1980. – 180 с. **4. Реан А. А.** Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер ком, 1999. – 416 с. **5. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с. **6. Шевандрин Н. И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

Караман О. Л. Професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу для неповнолітніх

У статті визначено професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу для неповнолітніх, основним структурним змістом якого є: науково-теоретичні знання (з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими); практичні уміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні); психофізіологічні якості (сформованість психічних процесів, урівноваженість емоційно-вольових проявів, нервово-психічна рухливість та фізична активність); психологічні якості (розвиненість потенціалів особистості на всіх сферах).

Ключові слова: професійний портрет, соціальний педагог, науково-теоретичні знання, практичні уміння, психофізіологічні та психологічні якості.

Караман Е. Л. Профессиональный портрет социального педагога пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних

В статье определен профессиональный портрет социального педагога пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних,

основним структурним содержанием которого является: научно-теоретические знания (по истории, нормативно-правовой основе, теории, технологии и практики социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными); практические умения (гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные); психофизиологические качества (сформированность психических процессов, уравновешенность эмоционально-волевых проявлений, нервно-психическая подвижность и физическая активность); психологические качества (развитость потенциалов личности на всех сферах).

Ключевые слова: профессиональный портрет, социальный педагог, научно-теоретические знания, практические умения, психофизиологические и психологические качества.

Karaman O. L. Professional Portrait of Social Pedagogue of Penitentiary Establishment for the Juvenile

The article defines the professional portrait of the social pedagogue of a penitentiary establishment for the juvenile, whose main structural content is presented by scientific and theoretical knowledge (of history, regulatory foundations, theory, technology and practice of social and pedagogical work with juvenile criminals); practical skills (gnostic, project, constructive, organizational, and communicative); psychophysiological qualities (integrity of psychic processes, balance of emotional and determination manifestations, nervous and psychic mobility, and physical activity); psychological qualities (development of personality potentials in all spheres).

Key words: professional portrait, social pedagogue, scientific and theoretical knowledge, practical skills, psychophysiological and psychological qualities.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [364-78:343.811]:37.018.46

О. С. Третяк

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ ДО ПРОВЕДЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Підвищення кваліфікації кадрів здійснюється з метою послідовного удосконалення професійної майстерності, вивчення найновіших досягнень науки й техніки, використання позитивного досвіду у роботі.

Працівники направляються на курси підвищення кваліфікації з відривом від роботи з конкретної спеціалізації або посади один раз у п'ять років [6]. Професійна освіта розглядається як складний та неперервний процес. Вища освіта, яку здобуває персонал, є лише першим етапом професійної підготовки. Персоналу має бути надана можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію та вдосконалювати свої навички. Разом з тим, існуючі системи підвищення кваліфікації персоналу, головним чином зорієнтовані на розвиток окремих сторін правової культури працівників, що обумовлює появу прогалин у формуванні та розвитку професійно важливих якостей, пов'язаних з соціальною роботою, а тому, розгляд даного питання є досить актуальним.

Аналіз літератури свідчить, що на необхідність постійного самовдосконалення вказує В. Андрущенко [2, с. 5 – 9], В. Антонова зосереджує увагу на роботі з різними категоріями цивільного населення [3], науковцями розглядаються також актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами [4], В. Бех, М. Лукашевич, І. Мигович та ін. зосереджують коло наукових інтересів навколо принципів, методів та технологій соціальної роботи [8], С. Харченко визначає коло різних категорій клієнтів, з якими має проводитися соціальна робота [9], В. Синьов вказує на необхідність соціальної роботи з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі [10], Л. Тюптя дає характеристику фахівця із соціальної роботи [11].

Про важливість підготовки пенітенціарного персоналу до проведення соціально-виховної роботи із засудженими до позбавлення волі говориться у публікації О. Третяк, яка розкриває зміст соціально-виховної роботи як вибіркової дисципліни при підготовці персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України [12].

Разом з тим, у програмі підвищення кваліфікації заступників начальників установ виконання покарань, слідчих ізоляторів із соціально-виховної та психологічної роботи Державної пенітенціарної служби України, розрахованої на нормативний термін навчання протягом 30 днів [5], передбачено, що за підсумками навчання випускник повинен знати: основні конституційні права, свободи та обов'язки людини і громадянина в Україні; систему правоохоронних органів України; поняття злочину, класифікацію злочинів за ступенем тяжкості; види кримінальних покарань тощо; предмет та завдання пенітенціарної педагогіки та психології; основні закономірності педагогічного процесу в місцях позбавлення волі; напрямків, форм та методів соціально-виховної роботи із засудженими (особами, взятими під варту); особливості організації соціально-виховної роботи з різними категоріями засуджених (осіб, взятих під варту); вплив умов відбування покарання на психіку засуджених (осіб, взятих під варту); особливості мікросередовища засуджених (осіб, взятих під варту); психологію спілкування в місцях позбавлення волі; причини виникнення та шляхи профілактики конфліктів у середовищі засуджених (осіб, взятих під варту); порядок

діагностики та шляхи профілактики суїцидальної поведінки в місцях позбавлення волі; психологічні прийоми і засоби, які сприяють ефективному управлінню підпорядкованим персоналом; порядок організації вільного часу засуджених; норми та порядок надання засудженим побачень, телефонних розмов; норми професійної етики працівників ДПТС України; порядок надання першої медичної допомоги.

Як можна побачити з наведеного у програмі переліку знань, вони переважно стосуються загальної юридичної складової підготовки персоналу, торкаються психолого-педагогічного змісту.

Аналіз змісту програми показує, що дану категорію працівників пенітенціарної установи, яка безпосередньо має організувати проведення соціальної роботи із засудженими, складати та затверджувати відповідні плани начальників відділень СПС, навчати їх в системі службової підготовки азам соціальної роботи, практично не ознайомлюють з технологіями соціальної роботи, з порядком соціальної роботи з різними категоріями осіб, які відбувають кримінальне покарання у виді позбавлення волі тощо.

Зважаючи на те, що підготовка пенітенціарного персоналу до проведення соціальної роботи із засудженими визначається практично всіма спеціалістами як досить важлива складова формування професійної компетенції в роботі з людьми, є доцільним розглянути особливості її запровадження в Україні.

Мета статті – розглянути особливості професійного навчання пенітенціарного персоналу для проведення соціальної роботи із засудженими в Україні.

В Україні, як і в ряді інших держав СНД, навчання персоналу кримінально-виконавчої системи, як правило, носить відомчий характер. Зокрема, воно зосереджено в спеціалізованих навчальних закладах:

- підвищення кваліфікації співробітників кримінально-виконавчої інспекції; початкову підготовку молодших інспекторів з охорони, нагляду і безпеки, а також перепідготовку співробітників – начальників відділень соціально-психологічної служби установ виконання покарань (Білоцерківське училище професійної підготовки працівників ДКВС України);

- початкову підготовку інспекторів служби охорони, нагляду і безпеки установ виконання покарань (Дніпродзержинське училище професійної підготовки працівників ДКВС України);

- підвищення кваліфікації співробітників спеціальних підрозділів та навчання курсантів (слухачів) для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня „молодший спеціаліст” та „бакалавр” за спеціальностями „Правоохоронна діяльність” та „Правознавство” в Чернігівському юридичному коледжі Державної пенітенціарної служби України;

- навчання студентів для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” та „магістр” за спеціальністю „Правознавство” в

Національному університеті „Юридична академія України імені Ярослава Мудрого” (9-й факультет);

- навчання курсантів і слухачів в Інституті кримінально-виконавчої служби в складі Національної академії внутрішніх справ як фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” за спеціальністю „Правознавство” та „Психологія”.

Аналіз діяльності навчальних закладів у сфері підготовки кадрів, що займаються соціальною роботою в кримінально-виконавчій системі, дозволив задатися питанням щодо ефективності та результативності такої підготовки.

Як показують статистичні дані, більше десяти років (2001 – 2011 роки) здійснюється підготовка кадрів у Національному університеті „Юридична академія імені Ярослава Мудрого”. За цей період для Державної пенітенціарної служби України підготовлено 517 фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” і 184 – „магістр”.

У Чернігівському юридичному коледжі Державної пенітенціарної служби України за 20-ти річну історію його існування з 1992 року, отримали дипломи молодшого спеціаліста більше 3000 співробітників і дипломи бакалавра 350 осіб.

Разом з тим, обидва ці ВНЗ готують виключно юристів.

Зіставивши ці цифри із загальною кількістю співробітників кримінально-виконавчої служби України (більше сорока тисяч співробітників), можна говорити про проблему „коефіцієнта корисної діяльності” відомчих ВНЗ в плані підготовки персоналу для проведення соціальної та виховної роботи із засудженими, оскільки дана чисельність випускників повинна формально поповнювати ряди співробітників оперативної, режимної служби, служби охорони і нагляду, а не соціально-виховної та психологічної служби колонії. Це не зовсім корелює з показниками чисельності особового складу кримінально-виконавчої служби, оскільки в колонії повинні працювати педагоги і психологи. Крім того, на жаль, випускники деяких невідомчих ВНЗ, яких готують як психологів і соціальних педагогів для роботи в колонії, так і не стають пенітенціаріями.

Мабуть, усвідомлення тієї обставини, що в умовах гуманізації кримінально-виконавчої політики української держави необхідні нові моделі освітньої підготовки співробітників пенітенціарної служби України, які б не зводилися до однієї, лише юридичної домінанти, стало вирішальним фактором у відкритті в 2011 році Інституту кримінально-виконавчої служби, у якому сьогодні готують не тільки юристів, а й психологів.

Підвищення кваліфікації також є важливою складовою професійного удосконалення, особливо, якщо до нього залучаються керівники. Цікавою в цій площині є програма підвищення кваліфікації керівного складу в Чернігівському юридичному коледжі ДПтС України, що має ухил на управлінські аспекти їх діяльності.

Так, у переліку тем, запропонованих для вивчення слухачами курсів підвищення кваліфікації, введені нові напрямки підготовки і відповідна їм тематика: правові аспекти проходження служби в Державній кримінально-виконавчій службі України; основні положення антикорупційного законодавства України; організація діловодства в органах і установах виконання покарань, слідчих ізоляторах; управління персоналом; особливості діяльності керівника; законодавство про звернення громадян; забезпечення доступу до публічної інформації; особливості економічної діяльності органів і установ виконання покарань, слідчих ізоляторів; провідний світовий досвід в сфері виконання кримінальних покарань і ін.

Разом з тим, такі теми як конфліктологія, планування управління системою форм і методів виховного впливу на засуджених, соціальна робота із засудженими, динамічна, емоційна і фізична безпека виправних установ, правове регулювання виконання покарань у виді позбавлення волі відносно до жінок та неповнолітніх – не відображені в програмі професійної підготовки начальницького складу установ з виконання покарань.

Таким чином, за результатами проведеної нами оцінки стану професійної підготовки співробітників для пенітенціарної системи України можна зробити ряд висновків:

1) Програми навчання соціальних педагогів та психологів, які діють в непрофільних ВНЗ не мають чітко вираженої професійної спрямованості, що має місце у відомчих ВНЗ. Відсутність єдиної методологічної основи освітнього процесу свідчить про деяку безсистемність у стандартах вищої освіти та відсутності єдиних підходів у розробці освітньо-професійних програм. Національний університет „Юридична академія імені Ярослава Мудрого”, Інститут кримінально-виконавчої служби, Чернігівський юридичний коледж ДПтС України як виконавці послуг з професійної підготовки та професійної освіти пенітенціарного персоналу, не в повному обсязі забезпечують підготовку різних категорій персоналу, оскільки переважно орієнтуються на підготовку юристів та певною мірою психологів. При цьому, немає ясного бачення того, які саме фахівці потрібні пенітенціарній системі країни у класифікаторі професій, – тільки юристи та психологи, чи все ж таки крім них – соціальні педагоги. Це у свою чергу веде до неефективних дій, що передбачає значне витрачання людських і матеріальних ресурсів без досягнення відчутного результату, оскільки виключно юридична спрямованість в підготовці персоналу не сприяє оволодінню так необхідними для роботи з людьми формами і методами соціальної роботи.

Тому одним з перших кроків в концептуальному визначенні перспектив розвитку кримінально-виконавчої служби України, на нашу думку, повинна стати розробка кваліфікаційних моделей різних фахівців, які працюють в установах виконання покарань. У ній слід відобразити

освітній рівень в залежності від займаної посади і зразковий сумарний набір знань, умінь, навичок, компетенцій персоналу, критерії оцінки ефективності його праці, вимоги до особистості співробітника не тільки з боку держави, але і з боку громадянського суспільства. Визначившись з названою моделлю, яка містить відповідь на питання, який саме пенітенціарний співробітник необхідний, в Україні можна буде формувати алгоритм його професійної підготовки. У пенітенціарній системі України є затребуваними, у першу чергу, фахівці, що є соціальними працівниками; соціальними педагогами, фахівці-терапевти психологи, які вміють працювати із засудженими, що мають проблеми з установками, життєвими цілями, комунікацією з оточуючими та ін., ювенальні педагоги.

На вирішення подібних завдань повинні бути орієнтовані не тільки відомчі ВНЗ. Щоб подолати ситуацію, що склалася, потрібні зусилля з перегляду існуючих освітніх структур, що передбачають вдосконалення складу та змісту навчальних програм в усіх освітніх закладах, які готують майбутніх пенітенціаріїв.

2) Важливим аспектом розвитку ДКВС України є діяльність викладачів, що займаються навчанням персоналу. С. Ніколаєнко справедливо зазначив, що „Вивчати сучасні технології, передовий виробничий досвід ми можемо шляхом залучення до освітніх та наукових програм країн Євросоюзу” [7, с. 35]. Доводиться відзначити той факт, що в Україні створено безліч способів і процедур оцінки якості функціонування освітніх установ (ліцензування, акредитація). Однак не вдалося розробити ефективну систему забезпечення оцінки якості праці викладацького складу. Стає очевидним, що найважливішою фігурою, від якої залежить мотивація учнів до засвоєння нових знань, їх стимулювання та супроводження на цьому складному шляху є особистість викладача. Тому має бути залучення висококваліфікованих, сприйнятливих до передачі професійного досвіду педагогів, які мають певні досягнення у практичній діяльності пов'язаної з виправленням і ресоціалізацією засуджених, соціальною роботою з ними, що володіють знаннями щодо кращих технологій, які використовуються в європейських країнах.

3) В останні роки, зусилля суспільства по гуманізації пенітенціарної системи були зосереджені на освоєнні теорії та практики захисту прав людини, навчання міжнародним стандартам поведінки з ув'язненими в місцях позбавлення волі. Безсумнівно, це важливо. Проте з поля зору реформаторів і розробників освітніх програм фактично випало завдання підготовки управлінської ланки нової формації [13, с. 484 – 488]. Підготовка керівника кримінально-виконавчої установи в рамках триденних курсів підвищення кваліфікації не дуже сприяє не тільки оволодінню необхідними для управлінської роботи знаннями й уміннями. Крім того, керівник пенітенціарної установи апріорі має бути навчений принципам та методам соціальної роботи, знати про суспільні

інституції та завдання їх діяльності в соціальній сфері. Хоча всі погоджуються, що без якісного менеджменту пенітенціарних установ неможливий не тільки їх розвиток, а й навіть виживання в сучасних умовах.

4) У розглянутому контексті неминуче питання про те, яким має бути освіта співробітника кримінально-виконавчої системи [14, с. 302 – 306]. Адже професійна підготовка пенітенціарного персоналу повинна бути безперервною, постійною, що супроводжує людину протягом усього періоду її діяльності. Крім того, вона має бути основана на розвитку моральних, психологічних якостей особистості, здатності засвоювати духовні цінності та соціальний досвід і імплементувати їх в повсякденну пенітенціарну практику.

5) Співробітник пенітенціарної системи повинен мати знання і бути компетентним в області „соціальної реабілітації” засуджених. Йому необхідно знати, як допомогти цим людям повернутися в суспільство, відновити довіру навколишніх, прийняти відповідні норми і не порушувати їх надалі. Для вирішення цих завдань, співробітник кримінально-виконавчої служби повинен володіти знаннями в галузі соціальної роботи, що включають в себе:

- технології соціальної роботи;
- соціальну опіку та піклування;
- соціальне забезпечення;
- соціальну діагностику й експертизу, профілактику;
- соціальну корекцію та терапію;
- соціальну адаптацію та реабілітацію;
- соціальне посередництво;
- соціальний захист жінок;
- соціальну роботу з сім'єю;
- соціальну роботу з молоддю;
- соціальну роботу з людьми похилого віку;
- соціальну роботу з інвалідами;
- соціальну роботу у сфері зайнятості [2; 4; 6; 9 – 11] тощо.

На шляху реалізації цих знань і компетенцій подекуди виникають „терни” у вигляді непередбачуваної, девіантної поведінки засуджених (ризик девіацій збільшується під впливом умов утримання в пенітенціарних установах), значно меншою чисельністю персоналу відносно до чисельності ув'язнених, що явно не на користь представників пенітенціарної системи. Крім того, дуже мало ресурсів у вигляді „людського капіталу” та інших можливостей, які могли б використовувати співробітники, здійснюючи виховний вплив на засуджених.

Як зазначається у аналітичному обзорі практики виконання кримінальних покарань [1], що „Далеко не завжди самим співробітникам зрозумілі цілі і завдання їх роботи („контроль за засудженими” чи

„профілактика злочинів”, „виправлення” чи „ресоціалізація” засуджених”). Потім, „виправлення” і „контроль” можуть розумітися зовсім неоднаково і, відповідно, по-різному тлумачитися. І, нарешті, „істотним фактором, що впливає на професійну деформацію співробітника, є низька оцінка (самооцінка) результативності його праці. На жаль, з „клеймом” подібної оцінки стикаються багато співробітників” [1, с. 45 – 46].

На підставі викладеного вище, можемо зробити деякі висновки узагальнюючого характеру.

Недоліками в навчанні персоналу пенітенціарної служби України, виявленими нами, є:

- почасти „відомчий”, якоюсь мірою мілітаризований характер професійної підготовки;

- переважно „універсальний” підхід до навчання пенітенціарного персоналу без достатнього врахування того, з чим конкретно доводиться мати справу працівнику при виконанні завдань службової діяльності;

- велика доля теоретичної складової у процесі підготовки співробітників за рахунок мінімізації практичної складової в навчанні персоналу;

- невелика за часом тривалість для пенітенціарного персоналу курсів підвищення кваліфікації. У зв'язку з чим, можна послатися на досвід Росії [1], де існують курси підвищення кваліфікації для різних спеціальностей тривалістю 72 години з видачею свідоцтва державного зразка, що підтверджує отримання освітніх послуг;

- недостатньо високий професіоналізм „виконавців” освітніх послуг. Викладачі мало знайомлять з практичною стороною буття системи виконання покарань, або не володіють новітніми досягненнями наук пенітенціарного циклу. Це веде до низької якості навчання або до стану, коли співробітників не вчать тому, що їм необхідно в першу чергу.

Дані проблеми, що мають місце в освітньому процесі, слід долати. У зв'язку з чим, навчання персоналу не можна зводити тільки до організації відповідної навчально-виховної діяльності в навчальних закладах. Необхідно функціонування спеціальних дослідних, навчальних центрів, які надаватимуть співробітникам послуги щодо наукового супроводу професійної підготовки, здійснюючи коригування спрямованості і змісту такої підготовки, що відповідатиме профілю освітніх програм.

Яким же нам бачиться підвищення кваліфікації пенітенціарного персоналу в плані опанування ним навичками соціальної роботи із засудженими? Схематично підвищення кваліфікації можна розділити на три етапи, а саме:

- ознайомчий курс, який мають проходити всі начальники установ. Тривалість таких курсів може коливатись від одного до двох тижнів. У процесі його проходження керівники повинні отримати необхідний мінімум знань і досвіду в сфері організації соціальної роботи

із засудженими, яку проводитиме персонал, державні та громадські інституції;

- підвищення кваліфікації для заступників начальників установ та персоналу, що відповідає за соціально-виховну роботу. Тривалість курсів може бути такою ж, як і в попередньому випадку. Дана категорія працівників має отримувати інформацію про соціально-правові та психолого-педагогічні аспекти соціальної роботи з різними категоріями засуджених, принципи, методи та технології соціальної роботи, а також про особливості застосування до засуджених різних соціальних програм.

Таким чином, не зважаючи на існуючі в Україні підходи до формування компетентностей пенітенціарного персоналу в галузі соціальної роботи із засудженими, усі зацікавлені сторони у вирішенні проблем підготовки персоналу визнають необхідність професійного навчання, постійного вдосконалення знань та вмінь на курсах підвищення кваліфікації, залучення до безперервного навчання всіх категорій персоналу, що безпосередньо проводить соціальну та виховну роботу із засудженими.

Список використаної літератури

1. Аналитический обзор практики: Формирование правовой культуры в системе профессиональной подготовки сотрудников пенитенциарной системы за рубежом. – Вологда : ВИПЭ ФСИН России, 2012. – 60 с. **2. Андрущенко В.** Стратегія для освіти. За матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 5 – 9. **3. Антонова В. Л.** Социальная работа с различными категориями населения : учеб. пособ. / В. Л. Антонова. – Якутск : Якутский гос. ун-т им. М. К. Амосова; Пед. ин-т, 2001. – 60 с. **4. Актульні** проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. – К. : Ун-т „Україна”, 2004. – № 1 (3). – 448 с. **5. Витяг** з навчально-професійної програми підвищення кваліфікації заступників начальників УВП із соціально-виховної та психологічної роботи (30 діб) / Білоцерківське училище професійної підготовки персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://irc.org.ua/index.php/sluhatcham/25-zast-nach-uvp-soc-rab/140-navch-progr-zast-nachuvp-soc-rk-30> **6. Збірник** нормативних документів і методичних рекомендацій з питань кадрового забезпечення органів установ і навчальних закладів кримінально-виконавчої системи // М. Кривсун, А. Литвинов, Ю. Головач, С. Міненко. – К., 2004. – 348 с. **7. Ніколаєнко С. М.** Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с. **8. Соціальна** робота : навч. посіб. / [В. П. Андрущенко, В. П. Бех, М. П. Лукашевич та ін.]. – К. : УДЦССМ, 2001. – 440 с. **9. Соціальна** робота з різними категоріями клієнтів : наук.-навч.-метод.

посіб. для студ., магістрантів, асп. та спец. у галузі соц. роботи, соц. педагогіки / [авт.-уклад. С. Я. Харченко]. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 198 с. **10. Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / [ред. В. М. Синьов]. – К. : ДЦССМ ; ДДУПВП, 2003. – 220 с. **11. Тюття Л. Т.** Професія – фахівець із соціальної роботи: витоки, розвиток, вимоги / Л. Т. Тюття, О. В. Тюття // Вісник університету „Україна”. – К., 2002. – № 2. – С. 9 – 21. **12. Третяк О. С.** Соціально-виховна робота як вибіркова дисципліна при підготовці персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України / О. С. Третяк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – Вип. 88. – С. 236 – 240. **13. Третяк О. С.** Формування управлінської компетентності персоналу соціально-виховної та психологічної служби у процесі професійної підготовки / О. С. Третяк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Вип. 97. – С. 484 – 488. **14. Третяк О. С.** Концептуальні основи підготовки пенітенціарного персоналу / О. С. Третяк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – Вип. 93. – С. 302 – 306.**

Третяк О. С. Підвищення кваліфікації як засіб удосконалення фахової підготовки пенітенціарного персоналу до проведення соціальної роботи

У статті розглянуто специфіку підготовки пенітенціарного персоналу, яка заснована, в основному, на міцному засвоєнні національного та міжнародного законодавства. Разом з тим, мова йде про організацію та проведення професійного навчання персоналу установ виконання покарань у рамках курсів підвищення кваліфікації, спрямованого на вдосконалення його знань в галузі соціальної та виховної роботи із засудженими.

Ключові слова: професійна підготовка, пенітенціарний персонал, соціально-виховна робота, підвищення кваліфікації.

Третяк Е. С. Повышение квалификации как средство совершенствования профессиональной подготовки пенитенциарного персонала к проведению социальной работы

В статье рассмотрена специфика подготовки пенитенциарного персонала, которая основана, в основном, на прочном усвоении действующего национального и международного законодательства. Вместе с тем, речь идет об организации и проведении профессионального обучения персонала учреждений исполнения наказаний в рамках курсов повышения квалификации, направленной на совершенствование его знаний в области социальной и воспитательной работы с осужденными.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, пенитенциарный персонал, социально-воспитательная работа, повышение квалификации.

Tretjak H. S. Training as a means of improving initial training of penitentiary staff for the social work

The article considers the specifics of training prison staff, which is based mainly on the strong assimilation of existing national and international legislation. However, we are talking about the organization and conduct of vocational training institutions of Corrections, as part of training courses aimed at improving their knowledge in the field of social and educational work with prisoners.

Key words: training, penitentiary staff, social and educational work, training.

Стаття надійшла до редакції 19.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

Відомості про авторів

1. **Алдакімова Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
2. **Андрєєв Юрій Станіславович** – викладач кафедри фізичного виховання Інституту фізичного виховання та спорту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Архипова Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
4. **Бєлєцька Ірина Васиївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
5. **Бондаренко Вікторія Вікторівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Волобуєва Ніна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
7. **Гришак Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
8. **Данко Дана Валеріївна** – викладач кафедри соціальної медицини та гігієни Ужгородського національного університету.
9. **Доннік Марія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та психології факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
10. **Дуванська Катерина Олександрівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Епштейн Ірина Семенівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Заварова Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
13. **Золотова Ганна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

14. **Кальченко Лариса Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
15. **Караман Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент; докторант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
16. **Козубовський Ростислав Володимирович** – старший викладач кафедри туризму Ужгородського національного університету.
17. **Костючек Марія Федорівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
18. **Лисенко Юлія Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Комунального закладу „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.
19. **Мотунова Наталія Вікторівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Павлюк Наталія Василівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Пастух Наталя Валеріївна** – здобувач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
23. **Суханова Альона Євгеніївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
24. **Сьомкіна Інна Сергіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Терновець Олеся Миколаївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Тесленко Валентин Вікторович** – доктор педагогічних наук, доцент Національної академії педагогічних наук України.
27. **Третяк Олена Станіславівна** – кандидат психологічних наук, доцент Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук.

28. **Тунтуєва Світлана Володимирівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
29. **Харченко Людмила Георгіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
30. **Шабасва Наталія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
31. **Шароватова Олена Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України.
32. **Шпак Валентина Павлівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 19 (254) жовтень 2012

Частина II

Відповідальні за випуск:
к. п. н., доц. **Караман О. Л.**,
к. п. н., доц. **Юрків Я. І.**

Здано до склад. 31.07.2012 р. Підп. до друку 31.08.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. **30,46**. Наклад 200 прим. Зам. № 149.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.