

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 20 (231) ЖОВТЕНЬ**

**2011**

2011 жовтень № 20 (231)

# ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

---

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

*За матеріалами*

*V Міжнародної науково-практичної конференції  
„Ціннісні пріоритети освіти: виклики XXI століття”*

**Частина V**

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку

наукових фахових видань України

(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(протокол № 1 від 30 серпня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

**Заступники головного редактора –**

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

**Випускаючі редактори –**

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

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

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

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

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

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

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

**Редакційна колегія серії “Педагогічні науки”:**

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

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

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

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

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

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

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

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

**Редакційні вимоги  
до технічного оформлення статей**

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

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ

#### СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1. **Волобуєва Н. А.** Становление государственных форм жизнеустройства детей-сирот в 20-30 годы XX века в Кубанском регионе..... 6
2. **Мальцева О. І.** Зміст, форми та методи роботи загальноосвітньої школи України з сім'єю у 20–30-х роках XX століття..... 13
3. **Мартовицька Н. В.** Розвиток та перспективи вдосконалення системи інституційних закладів Великої Британії для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування..... 18
4. **Маштакова В. О.** Історія соціального виховання на Слобожанщині (XIX – початок XX ст.)..... 27

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

#### СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

5. **Андреев Ю. С.** Агресивна поведінка підлітків: сутність, причини та види..... 34
6. **Архипова С. П.** Соціально-андрагогічні особливості та умови освіти дорослих..... 43
7. **Байдюк Н. В.** Соціально-педагогічні особливості гендерних відносин у молодіжному середовищі..... 50
8. **Белєцька І. В.** Діяльність клубних об'єднань як умова оптимального впливу виховного середовища на процес соціалізації підлітків..... 58
9. **Гаміна Т. С.** Сучасні проблеми виховання дітей підліткового віку..... 68
10. **Егизарьянц А. А.** Психология аккультурации как аспект исследования изменений этнической идентичности..... 83
11. **Золотова Г. Д.** Сучасні аспекти профілактики адиктивної поведінки дітей як фактор модернізації освіти..... 88
12. **Ігнатенко К. В.** Сутнісні характеристики поняття „підготовка прийомних батьків”..... 99
13. **Ковальчук І. А.** Вплив засобів масової комунікації на статево-рольову соціалізацію учнів..... 108
14. **Коношенко С. В.** Теоретичні аспекти проблеми виховання здорового способу життя дезадаптованих учнів..... 113
15. **Литвинова Н. А.** Сучасний науковий пошук у сфері педагогічної профілактики підліткової наркоманії..... 118
16. **Отрощенко Н. Л.** Сутнісна характеристика процесу соціально-професійного самовизначення сучасних старшокласників в умовах ринку праці..... 123

17. **Павлюк Н. В.** Аналіз теоретичних підходів до підготовки майбутнього сім'янина в педагогічній літературі..... 131
18. **Плотніков С. А.** Шлях до реальної духовності..... 136
19. **Харченко Л. Г.** Вікові етапи та чинники гендерної соціалізації дитини..... 145
20. **Цибулько Л. Г.** Шляхи подолання дитячої безпритульності в Україні..... 153

### **НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

21. **Кальченко Л. В.** Системно-комплексна організація превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста..... 159
22. **Максимовська Н. О.** Соціалізація особистості засобами анімації в сучасному дозвіллевому просторі..... 170
23. **Малахова М. И.** Работа социального педагога с детьми по формированию правильной позиции к отцу в семьях разведенных родителей..... 176
24. **Харченко Л. П.** Етична культура соціального педагога як умова морального виховання школярів..... 181

### **ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ**

25. **Алдакімова О. В.** Семейные формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в современной России: история, опыт, перспективы..... 191
26. **Бондаренко В. В.** Влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування..... 199
27. **Клочан Ю. В.** Організація ігрової діяльності дітей з відхиленнями в розвитку..... 205
28. **Павлютенков Є. М., Волкова О. В.** Теоретичні аспекти диференційованого підходу в профілактичній роботі з важковиховуваними підлітками..... 210
29. **Тунтуєва С. В.** Характеристика критеріїв діагностики соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї..... 216
30. **Юрків Я. І.** Методика соціально-педагогічної діагностики сім'ї..... 223

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

31. **Єрмакова С. С.** Моделювання процесу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ з використанням технологій випереджального розвитку..... 233

32.	<b>Калько І. В.</b> Особливості формування гендерної культури майбутніх фахівців.....	245
33.	<b>Крючок Л. Н., Роман С. В.</b> Подготовка будущих учителей к реализации современных задач практической части школьного курса химии.....	249
34.	<b>Майборода А. О.</b> Акмеологічні технології в підготовці майбутніх спеціалістів.....	256
35.	<b>Цой І. М.</b> Співробітництво з початковими спеціалізованими мистецькими навчальними закладами як невід’ємна частина управління якістю освітньої діяльності коледжу культури та мистецтв.....	264

### **ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

36.	<b>Караман О. Л.</b> Ресоціалізація неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах: визначення поняття.....	270
37.	<b>Краснова Н. П.</b> Колектив співробітників пенітенціарного закладу.....	278
38.	<b>Сідлецька В. О.</b> Характеристика служби пробації як виду покарання, альтернативного позбавлення волі.....	292
	<b>Відомості про автора</b> .....	297

## **ІСТОРИЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

УДК 37.013.42

**Волобуєва Н. А.**

### **СТАНОВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ФОРМ ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ В 20-30 ГОДЫ XX ВЕКА В КУБАНСКОМ РЕГИОНЕ**

В России каждый сотый ребенок живет и воспитывается в интернатной системе. Для 280 000 детей домом вынужденно является сиротское учреждение, сейчас в стране функционирует более 2000 учреждений, 1500 социальных учреждений и около 1400 специальных коррекционных школ-интернатов, где воспитываются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

Целью данной статьи является изучение и анализ деятельности детского дома, как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Проблема сиротства привел к пониманию того, что организация детских домов, приютов и других органов, осуществляющих заботу и опеку над брошенными детьми, является прямой социальной обязанностью государства.

Особое место в процессе подготовки специалиста по социальной педагогике занимает изучение условий функционирования детских домов и учреждений интернатного типа. В России работает 272 дома ребенка, в которых воспитываются более 20 тыс. детей [1]. Дети старше 3 лет переводятся в детские дома дошкольного и школьного возраста – образовательные учреждения, учреждения социального обслуживания (детские дома-интернаты для детей-инвалидов, с умственной отсталостью и физическими недостатками, социально-реабилитационные центры, социальные приюты). Основой деятельности подобных учреждений являются профилактика и предупреждение психолого-педагогических и медико-социальных проблем, связанных со становлением подрастающего человека. Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в детском доме, необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи

В системе образования Российской Федерации создано свыше 400 центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам, где проблеме социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, уделяется особое внимание. Позитивные результаты их деятельности стали возможны благодаря созданию реабилитационно-воспитательной системы, основу которой составляют принципы гуманистической педагогики. За достаточно короткий срок в большинстве субъектов Российской Федерации создана

сеть таких учреждений. В учреждениях социального обслуживания семьи и детей прошли социальную реабилитацию 3,6 млн. несовершеннолетних, однако потребность в такого рода учреждениях удовлетворена лишь на 25% и неравномерна в различных субъектах Федерации

При подготовке специалистов по социальной педагогике и социальной работе в Армавирской государственной педагогической академии используется опыт воспитания детей в учреждениях интернатного типа в Кубанском регионе. История становления института социальной защиты детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей изучается и обобщается студентами, преподавателями, работающими над решением вопроса детского сиротства. Нами исследован опыт решения проблемы беспризорности детей, сиротства в начале XX века. Этот период выделен историками как самый сложный в истории страны. Гражданская война, потеря родителей, эпидемии, голод, массовые перемещения населения в начале 20-х годов явились факторами, повлиявшими на появление беспризорных детей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. По различным данным число детей, нуждающихся в немедленной помощи государства, составляло в 1921 году 4-6-миллионов человек.

Для объединения и согласования деятельности всех ведомств по оказанию помощи детям в борьбе с детской беспризорностью была создана комиссия по улучшению жизни детей – «Деткомиссия ВЦИК» во главе с Ф. Дзержинским. В 1923 году помощь получили более 1 млн. детей-сирот. Многие детские дома, колонии и коммуну приобрели широкую известность: колония имени М. Горького и коммуна имени Ф. Дзержинского, которыми руководил талантливый педагог и организатор А. Макаренко. Но и тогда, в результате проверок Н. Крупская в статье «К вопросу о детдомах» отмечала, что «В начале – в 1917-1918 гг. – мы говорили о необходимости воспитания, думали, что сумеем всем детям дать кров, пищу, одежду, знания, общественные навыки. Жизнь показала, что при данных условиях государству это непосильно, что это может быть лишь далекой целью, к которой ведет длинный путь.

Не обошла проблема и южные районы России. Беспризорность детей, сиротство в Кубанском регионе приобрели в 20-30-х годах в Кубанском регионе невиданные размахи. Такое политическое мероприятие, как «насильственная» коллективизация (в народе говорили проще – «раскулачивание»), повлекли за собой ликвидацию кулачества как класса. Намечалось выселить за пределы края более 1 млн. человек. Рекомендовалось применять репрессии, не останавливаясь перед применением «высшей меры наказания. Раскулачивание вылилось в политику «черных досок». Это стало страшной трагедией на Кубани, приведшей к голоду, унесшему жизни тысяч людей. И, как следствие всех политических мероприятий – осиротевшие, бездомные дети. Детское сиротство, беспризорность стало бедой не только Кубанского региона. К теплomu Черному морю и урожайному краю устремились



отовсюду дети-беспризорники. Неслыханно обострившейся голод на Волге, привел к эвакуация детей из голодных губерний в благополучные по урожаю районы, а также стихийный самотек детей-одиночек, ставили перед государством все новые и новые задачи. Для их решения требовались колоссальные материальные затраты. Всероссийское обследование комиссией просвещения, социального воспитания и охраны детей в 1921-1924 годах в Кубано-Черноморской области застало эти структуры в состоянии развала. Деткомиссия ВЦИК признала, что состояние жизнеустройства детей-сирот находится в чрезвычайном угрожающем положении, и что невозможно избежать грозных для ближайшего будущего последствий – «детского фронта», который приведет, если не к вымиранию подрастающего поколения Рабоче-крестьянской Республики, то к его физическому и материальному вырождению. Узловые станции Кубани буквально кишели беспризорниками. По одному Краснодару зарегистрировано 1956 детских преступлений в 1922 г.

В тот период нужны были как государственные, так и общественные организованные формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Усилиями местных организаций Кубани было организовано 416 детских домов и трудовых колоний, куда собрано 52 тысячи детей. Состояние детских домов хотя и определялось реальной государственной помощью, но в силу экономического положения было бедственным. В своем докладе от 7 июня 1922 г. С. Полуян констатирует: «Беспризорность детей растет с каждым днем. Из Поволжья поток детей уменьшился, зато из голодающих отделов Кубани и Ставропольской губернии увеличился».

Решить проблему детской беспризорности в 20-30-х годах XX века позволили такие решительные меры, как открытие детских домов, приемников-распределителей, изоляторов и других специальных учреждений. Изучение материалов Государственного архива Краснодарского края позволили изучить созданную в тот период систему как административных, так и общественных форм социальной защиты, оказания помощи беспризорным детям и детям-сиротам. Документы тех лет, позволяют воссоздать картину исторического опыта социальной работы, проанализировать продуктивные формы организации помощи и поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В марте 1921 года в Кубано-Черноморской области была организована Комиссия по улучшению жизни детей при Кубано-Черноморском областном Исполнительном комитете [2]. Уполномоченный Комиссии по улучшению быта детей в Кубано-Черноморском областном руководил борьбой с беспризорностью, объединял и согласовывал деятельность всех государственных учреждений в этом направлении. В результате деятельности Уполномоченного в городах и станицах Кубано-Черноморской области были открыты 217 детских домов, 113 детских колоний, 1 детский очаг,

где получили приют беспризорные дети с Поволжья и Ставропольщины [3]. Как происходило открытие детских домов?

В крупных городах, таких как Армавир, создается приёмник-распределитель. Но Армавирский приёмник-распределитель всех детей не мог вместить, и потому большое количество детей перевозят по железной дороге в разные населенные пункты, чаще всего расположенные в сельской местности. Так в селе Новокубанском, в имении, ранее принадлежавшим барону Штенгелю, появился детский дом. Привезённых детей размещали в жилых зданиях, бараках барона Штенгеля (эти здания сохранились до сих пор, в настоящее время).

Для того, чтобы организовать нормальную жизнь обездоленных детей, необходимы были земли и здания. В условиях послевоенной разрухи, голода этот вопрос решить было очень трудно. На окраине хутора Ковалевского располагалось бывшее имение Грамотина. Именно здесь 18 апреля 1923 года открывается детская трудовая сельскохозяйственная коммуна. С мая 1923 года трудовая сельскохозяйственная коммуна была названа в честь выдающегося советского дипломата Вацлава Вацлавовича Воровского его именем. Огромный вклад в создание новой сельскохозяйственной коммуны и спасение детей-сирот внёс Пётр Петрович Белеченко. Он лично определил в детский дом более 80 детей и его по праву можно считать одним из первых основателей трудовой сельскохозяйственной коммуны.

Тогда необходимо было решить сложнейшую задачу – фактически, на пустом месте, организовать не только условия для нормальной жизни, труда и учёбы, но и самое главное – воспитать нового человека. На первом этапе на содержание коммуны средства не выделялись. Поэтому все дети и сотрудники трудились на землях и подсобном хозяйстве, выращивали урожай, кормили животных. Часть продуктов оставлялась для пропитания, другая часть реализовывалась. За вырученные деньги покупалась одежда, обувь, постельные принадлежности, мебель, учебники, стройматериалы. Такой совместный труд способствовал сплочению детского коллектива, бережному отношению к своему дому. Многие воспитанники не помнили своих фамилий, имён, места рождения, родителей, обращались друг к другу по кличкам и прозвищам. Поэтому сотрудники проводили и другую не менее важную работу – установление фамилий, имён, отчеств, дат рождений. В большинстве детских домов в хозяйственном и воспитательном отношении работа была поставлена неудовлетворительно, а в ряде мест и вовсе отсутствовала организованная борьба с детским хулиганством и с преступными элементами среди детей и подростков, необходимы были срочные меры по решению социальной проблемы и в этот период были приняты ряд постановлений рекомендуемых к немедленному исполнению.

Совет Народных Комиссаров Союза ССР и Центральный Комитет ВКП(б) постановили определить чрезвычайные меры об улучшении

состояния детских домов и трудовых колоний. Прежде всего, были определены следующие типы детских учреждений для детей-сирот:

- а) в ведении Наркомпросов союзных республик – детские дома нормального типа для детей, лишенных средств к существованию, а также детские дома, содержащиеся на средства родителей, и детские дома для трудновоспитуемых;
- б) в ведении Наркомздравов союзных республик – специальные детские дома для детей, которые нуждаются в длительном лечении;
- в) в ведении Наркомсобесов союзных республик – специальные детские дома для инвалидов-детей;
- г) в ведении Наркомвнудела СССР – изоляторы, трудовые колонии и приемники-распределители.

В Наркомпросах союзных республик были организованы специальные управления по руководству детскими домами. Кроме того ЦК нацкомпартий, крайкомы и обкомы обязаны были развернуть работу по шефству рабочих организаций, предприятий, колхозов и совхозов над детскими домами и трудколониями.

Все воспитанники детского дома стремились, как и все советские дети, получить образование – они продолжали учиться в Ковалевской сельской семилетней школе, а по вечерам, при свете керосиновых ламп, готовили уроки. К этому времени государство уже централизованно оказывало помощь детскому дому – из Армавира получали одежду, обувь, продукты питания, осуществлялось финансирование, направлялись педагоги.

По воспоминаниям Андрея Гавриловича Макаровского, который проработал в детском доме с 1932 по 1971 годы, к сороковым годам детский дом им. В.В. Воровского имел крепкую материальную базу, сплочённый детский коллектив и коллектив сотрудников.

Одним из актуальных, важных и нерешённым, до настоящего времени, вопросом остаётся создание системы постинтернатной адаптации выпускников данных учреждений. Между тем, именно подобная система, должна способствовать сохранению и развитию реабилитационного потенциала, приобретённого подростком в период пребывания в учреждении, а также обеспечить профилактику рецидивных правонарушений выпускников, которые часто совершаются именно из-за жизненной неустроенности и отсутствия необходимой социальной, психологической и правовой поддержки. Основные причины сложной ситуации является трудность в передаче трудового и культурного опыта новым поколениям.

Выбор профессии также следует рассматривать как первоочередную задачу педагогического руководства процессом социализации воспитанников детских домов. В результате молодые люди из числа детей, лишённых родительского попечения, часто оказываются не

конкурентоспособными на современном рынке квалифицированного труда, и многие полученные ими профессии оказываются невостребованными.

Завершающие годы пребывания ребёнка в детском доме являются важнейшим этапом его первичной социализации. Однако даже прохождение этого этапа не даёт основания для того, чтобы говорить о завершённости первичной трудовой социализации. У выпускников интернатных учреждений, складывается позиция иждивенчества, непонимания необходимости вхождения во «взрослую жизнь с её законами, экономическими и социально обусловленными правилами. В социокультурной адаптации детей-сирот могут быть выделены, таким образом, две основные стороны:

1) Личностно-психологическая сторона, связанная с развитием эмоциональных, интеллектуальных и личностных качеств ребенка, для обеспечения, которой необходимо персонифицированное, уникальное, развивающее взаимодействие с постоянными близкими взрослыми.

2) Собственно социально-культурная сторона, связанная с ролью замещающей семьи и родственников, как носителей социального опыта, его образцов и нормативов, исполнителей определенных социальных функций, обеспечивающих вхождение нового члена в сеть социальных взаимосвязей – пример и поддержку в повседневной жизни, круг общения, предоставление определенной «социальной ниши». Дети-сироты, как правило, либо полностью исключены из этих социальных сетей, либо принадлежат к маргинальным и девиантным их секторам, представляющим собой своего рода трясины или «болото», куда нередко они вынужденно попадают по выходе из детского дома и вырваться из которого им оказывается не под силу.

Обе выделенные стороны социокультурной адаптации взаимосвязаны и являются одинаково важными: ущербные условия воспитания формируют незрелую и ограниченную в своих возможностях личность, отсутствие нормальной социальной среды выявляет и обостряет, ее дефекты. И, наоборот, формирование зрелой, ответственной, автономной личности предполагает ее способность противостоять пагубным влияниям и активно изменять свое окружение для искоренения причин, их порождающих. Соответственно задачи детского дома и Социальных служб, занимающихся решением проблем сирот, должны пониматься шире, чем забота о росте и воспитании сирот до достижения ими возраста, когда подросток становится способным самостоятельно содержать себя и вести самостоятельное хозяйство. Детские дома должны в той или иной форме поддерживать отношения с выпускниками и помогать им возможно более долгое время. Фактически эта работа уже проводится, к ней подталкивает сама жизнь – беспокойство, забота педагогических коллективов детских домов о своих воспитанниках – однако их возможности здесь весьма ограничены и необходимы специальные меры, которые позволили бы активизировать

эту деятельность, создавать и содействовать расширению поддерживающей молодого человека сети социальных связей.

Изучение исторического опыта решения проблемы сиротства в 20-30-х годах XX века в Кубанском регионе дает возможность утверждать, что процесс формирования профессиональной компетентности у специалистов по социальной педагогике станет успешным при условии изучения материалов региональной направленности в теоретическую подготовку студентов, так как введение учебных курсов обогащает содержанием профессиональные знания и дает возможность интеграции разработанной вариативной модели в современных условиях.

#### **Литература**

1. **Город Сирот** 2006. – Режим доступа : <http://info@gorodsirot.ru>
2. **ГАКК** Бюллетень II Кубано-Черномоского областного съезда Советов 1921 г. С.5
3. **ГАКК** Ф.Р. 871, Оп. 1, Д. 9, Л. 2

#### **Волобуєва Н. А. Становлення державних форм життєвляштування дітей-сиріт в 20-30 роки XX століття у Кубанському регіоні.**

У цій статті вивчено і проведено аналіз політики держави відносно дітей-сиріт і створення дитячих будинків на території Краснодарського краю в 20-30 роки XX століття. Розглянуто проблему адаптації випускників дитячих будинків до соціуму в історичному аспекті.

*Ключові слова:* безпритульність, політика держави, дитячий будинок, інтеграція, адаптація.

#### **Волобуева Н. А. Становление государственных форм жизнеустройства детей-сирот в 20-30 годы XX века в Кубанском регионе.**

В данной статье изучен и проведен анализ политики государства по отношению к детям-сиротам и созданию детских домов на территории Краснодарского края в 20-30 годы XX века. Рассмотрена проблема адаптации выпускников детских домов к социуму в историческом аспекте.

*Ключевые слова:* беспризорность, политика государства, детский дом, интеграция, адаптация.

#### **Volobuyev N. A. Formation of the state forms the device of children-orphans in 20-30 years of the XX-th century in the Kuban region.**

In given article the analysis of a policy of the state in relation to children-orphans and creation of children's homes in territory of Krasnodar territory in 20-30 years of the XX-th century is studied and carried out. The problem of adaptation of graduates of children's homes to society in historical aspect is considered.

*Keywords:* homelessness, a policy of the state, children's home, integration, adaptation.

УДК [373.064.1:316.362](477)«192/193»

**Мальцева О. І.**

### **ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ З СІМ'ЄЮ У 20 – 30-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ**

Школа – провідний державний інститут не лише освіти, але і виховання дітей. Проте, успішність цього напрямку роботи загальноосвітніх установ залежить від того, наскільки ефективно вони зможуть співпрацювати з сім'ями учнів. На сучасному етапі спостерігається віддалення сім'ї від школи, зниження виховного потенціалу родини, що зумовлює необхідність пошуку шляхів до налагодження взаємодії між цими інститутами виховання дитини.

Останнім часом зросла кількість досліджень, присвячених освітньо-виховним реформам 20 – 30-х рр. ХХ ст. І це не випадково, адже з сьогоденням цей період пов'язує атмосфера політичних, соціальних та економічних змін. Розбудові освітньої системи в Українській РСР присвячені дисертації Н. Агафонової, В. Борисова, М. Марчук, О. Парашевіної, Л. Потапової, О. Ситнікова, Ю. Телячого, Г. Черненко; проблем сімейного виховання в зазначений період торкається робота О. Ярошинської; денационалізації системи відносин сім'ї та школи в умовах радянської освіти в УСРР – дисертація Т. Антонюк; деякі форми та методи роботи школи з батьками розглянуто в роботах Л. Дуднік та Л. Цибулько. Проте, здійснений нами аналіз історико-педагогічних робіт показав, що зміст, форми та методи роботи загальноосвітньої школи України з сім'єю у 20 – 30-х роках ХХ століття українською історією педагогіки як предмет окремого наукового дослідження не розглядалися.

Мета нашої статті – розглянути досвід роботи загальноосвітніх закладів України з сім'єю у 20 – 30-х роках ХХ століття.

Однією з основних форм роботи школи з сім'єю, у досліджуваний нами період, був вплив на батьківську громадськість через найактивніших її представників, які входили до складу громадських організацій, що співпрацювали із загальноосвітніми навчальними закладами. Протягом 20 – 30-х років ХХ століття директиви Наркомосу кілька разів змінювали форму таких організацій, що призводило й до змін їх прав та обов'язків.

До 1923 року в українських школах продовжували діяти притаманні для дореволюційної школи батьківські комітети. З метою обмеження впливу батьків на діяльність шкіл ці організації було ліквідовано. У 1923 – 1926 роках замість ліквідованих батьківських комітетів було створено

комітети сприяння школі (КСШ), представництво батьків у яких було обмеженим, натомість до них повинні були входити представники від різних громадських організацій, місцевих рад, шефських організацій, за якими були закріплені школи. Діяльність КСШ зводилася виключно до господарської співпраці зі школою. Посаду голови комітету займав завідувач школи.

З 1926 по 1931 рік ці організації виконували ще й функцію „органу зв'язку” між школою та батьками. Зріс і відсоток представників від батьківської громадськості. З метою надання авторитетності комітету серед батьків посаду голови КСШ зробили виборною. Але низька якість роботи призвела до заміни в 1931 році комітету сприяння на шкільний комітет, який об'єднав у собі шкільну раду та КСШ. Роботою цієї організації керувала президія у складі завідувача школи (голова), заступника голови та секретаря. Такі зміни пояснювалися забезпеченням здійснення принципу єдиноначальності завідувача установи. Ці організації проіснували до 1933 року, при керівній і контролюючій ролі в них учителів [1; 2].

У період 1933 – 1939 рр. було відновлено діяльність комітетів сприяння школі та розширено їх права (контролювати навчально-виховну роботу школи, позашкільну роботу школи й родини). Основне їх завдання – запровадження в життя постанов ЦК ВКП(б) та уряду про загальне обов'язкове навчання й політехнізацію школи. Нова постанова Наркомосу України від 1939 року відродила діяльність батьківських комітетів, що мали такі напрямки роботи, як: навчально-виховна, позашкільна, господарська та робота з батьками. Одночасно школа встановила повний контроль за процесом сімейного виховання дітей [3].

З середини 20-х років ХХ століття загальноосвітні школи розгорнули роботу з педагогічної пропаганди серед батьків. До 1928 року робота з педагогізації батьківської громадськості проводилася в окремих школах і з боку держави не знаходила всебічної підтримки, а вже з 1928 – 1929 років вона набула масового характеру. Особливу роль у поширенні ідеї систематичності педагогічної пропаганди серед батьківської громадськості відіграла Постанова ЦК ВКП(б) „Про навчальні програми і режим в початковій та середній школі”, прийнята 25 серпня 1932 року, яка задекларувала обов'язок школи дбати про організацію педагогічної пропаганди серед батьків [4].

Основними напрямками, за якими здійснювалася педагогічна пропаганда, є: боротьба за обов'язкове загальне навчання та нормалізацію навчального року, антирелігійна пропаганда, популяризація піонерського руху, боротьба за новий побут, ліквідація неписьменності серед батьків, пропаганда різних державних кампаній (колективізація, індустріалізація, кооперація, збір держпозик тощо).

Найбільш популярними формами роботи з сім'єю були: робота через громадські організації, до складу яких входили батьки, батьківські збори, лекції-бесіди, педагогічні гуртки, педагогічні консультації,

відвідування родини вдома, виклики батьків до школи, відвідування батьками окремих шкільних уроків тощо.

Була розроблена та успішно застосовувалася на практиці методика використання цих форм роботи школи з сім'єю. Так, наприклад, щоб забезпечити явку батьків на батьківські збори, учителі вдавалися до таких заходів:

а) за допомогою учнів дізнавалися в батьків, у який з найближчих днів їм буде зручніше прийти до школи, а потім, підсумувавши їх відповіді, визначали найбільш оптимальну дату та час для зібрання;

б) разом з дітьми складали текст запрошення, писали його в класі, іноді художньо оздоблюючи, а потім учні вручали їх удома;

в) користувалися допомогою батьківського активу, міськкому, сільради або осередку КП(б)У;

г) укладали соціалістичні угоди між школою та батьками або між самими батьками, включаючи в ці угоди зобов'язання щодо систематичних відвідувань батьківських зборів.

Часто батьківські збори організовували на підприємствах та в господарствах, де працювала більшість батьків. Такий прийом забезпечував гарну явку та дозволяв батькам почувати себе більш вільно в знайомій обстановці.

Серед колективних форм організації педагогічної пропаганди слід окремо виділити педагогічні гуртки, завдяки яким батьки не лише отримували необхідні знання з педагогіки та дитячої психології, але й самі поширювали ці знання серед менш активних членів батьківської громадськості.

У вересні 1934 року в школі № 35 м. Києва розпочав свою роботу „університет для батьків”, що стало поштовхом до організації в багатьох школах міста семінарів для батьків. До основного кола питань, що обговорювались з батьками під час семінарів, належали: завдання комуністичного виховання, система народної освіти, виховна робота школи та позашкільна робота, завдання та зміст роботи піонерорганізації, виховання сангігієнічних навичок у школярів, особливості розумового розвитку школяра, перехідний період та його значення в житті школяра, роль батьків у вихованні дитини тощо. Потенційних слухачів семінарських курсів запрошували через батьківські збори, публікації в заводських багатотиражках та індивідуально. Чисельність батьків, які прагнули стати учасниками семінарів, постійно зростала, що свідчило про актуальність цієї справи [5].

Часопис „Радянська освіта” радив педагогам роботу з педагогізації родини починати з вивчення сім'ї, відвідування її вдома та бесід з батьками, під час яких будуть виявлятися їх пробіли в педагогічних знаннях. Відвідуючи сім'ю, вивчаючи її житлово-побутові умови, оточення, індивідуальну атмосферу спілкування між членами родини, домашнє навантаження дитини, її розваги поза школою, учитель отримував дуже важливу інформацію, на основі якої можна було



планувати роботу з педагогізації родини. Окрім цього, учитель мав можливість безпосередньо впливати на родину, даючи конкретні поради, що стосуються саме цієї сім'ї [6].

Поряд з відвідуванням родин удома вчителі дуже часто використовували виклики батьків до школи як одну з форм впливу на родину. Але досвід окремих педагогів свідчив, що вона є не такою ефективною, як попередня форма. До самого факту виклику батьки ставилися насторожено. Недостатньо високий культурний рівень окремих батьків призводив до сварок їх з дітьми в стінах школи або до бійки вдома.

Дослідники вказували на те, що коли школа знаходиться в центральному районі міста, то батьківський колектив буде диференційованим, а якщо в селі чи поблизу якогось заводу, то майже однорідним. Таким чином, у першому випадку частіше використовувалися індивідуальні форми й методи педагогічної пропаганди, а в другому – бажаного ефекту можна було досягти й при колективній роботі з батьківською громадськістю.

У роботі з батьками педагоги найчастіше використовували такі методи роботи: лекції, бесіди, консультування, поширення педагогічної літератури, видання шкільної газети для батьків.

Одним з найбільш дієвих методів, що використовувала більшовицька школа для проведення роботи з сім'єю, був метод впливу на батьків через їхніх дітей. Більшовицькі ідеологи звертали увагу на те, що молоде дитяче покоління являє собою „матеріал”, найбільш легкий для переробки в дусі комуністичного впливу. Цей метод використовувався для проведення антирелігійної пропаганди (через загони Молодих Безвірників), для пропаганди загальнодержавних кампаній (колективізація, індустріалізація, кооперація, збір держпозик), для запровадження нового побуту (через діяльність учнівських санкомів, житлово-комунальних комісій, організацію дитячих мітингів тощо), для вирішення проблеми з ліквідації неписьменності серед дорослих.

Найбільш активно „вихованням” власних батьків займалися піонери, які виступали в ролі „активістів, застрільників”. Почуття колективізму, що активно пропагувалося піонерією, і було її метою у вихованні підростаючого покоління, відповідало потребам радянської держави. Але необхідно вказати й на недоліки цього явища. Інтереси держави було поставлено вище інтересів сім'ї; прикладом для наслідування всіх радянських піонерів, виховним ідеалом став Павлик Морозов. В офіційних документах Наркомосвіти України збереглося чимало фактів, коли школярі заарештовували власного батька або викривали сховане матір'ю збіжжя. За впровадження цих ідей деякі діти заплатили своїм життям [7, с. 136].

Г. Ващенко у своїй роботі „Український ренесанс ХХ століття” наводить уривок з рапорта українських піонерів про їх участь у першій п'ятирічці VIII з'їзду ЛКСМУ (цей документ, зі слів Григорія Григоровича, пізніше був знищений більшовиками).

До своїх здобутків піонери відносять таке: „Ми склали 55 000 соціальних угод з батьками за першість у роботі. У цехах піонерські пости сурмили тривогу про зрив промфінпляну, про брак. За рік ми завербували до ударницьких лав 100 000 батьків. ...Ми агітували поруч з комсомольцями за комуни. артїлі, союзи, втягуючи до них батьків. **...Брали участь у боротьбі за хліб, виявляючи лишки**” (Вид. авт.). На 3-й рік п’ятирічки вони брали на себе, серед інших, і такі зобов’язання: „...завербувати до лав ударників на заводах, фабриках, радгоспах та колгоспах 300 000 чоловік. Скласти з батьками 325 000 соціалістичних угод на краще виконання 3-го року п’ятирічки. ...Реалізувати на 600 000 карбованців серед дітей позику п’ятирічки за 4 роки, завербувати силами дітей 750 000 дорослих передплатників. ...Організувати 2 500 червоних валок із хлібом та зібрати 275 000 мішків” [8, с. 386].

Даючи оцінку цьому документові, Г. Ващенко називає його „жахливим”, а його загальний тон характеризує як „нахабно самовпевнений”. За його змістом криється активна участь дітей у процесі розкуркулювання селян, доносах на батьків, процесі вивезення останнього хлібу з України [Там само, с. 387].

Досліджений та проаналізований досвід роботи загальноосвітньої школи України з сім’єю у 20 – 30-х роках ХХ ст., за умови критичного осмислення, частково може застосовуватися для вирішення проблеми встановлення взаємозв’язку сучасної вітчизняної школи з батьками. Особливо потрібно звернути увагу на ефективність методу впливу на батьків через дітей, особливо в ситуації, коли спостерігається віддалення сучасної сім’ї від школи.

### **Література**

- 1. Устава** комітету сприяння школі // Бюлетень Наркомосвіти. – 1929. – № 41. – С. 9 – 11.
- 2. Устав** шкільного комітету // Бюлетень Наркомосвіти. – 1931. – № 38-39. – С. 5–6.
- 3. Устава** про комітет сприяння школі // Бюлетень Наркомосвіти. – 1933. – № 47. – С. 8 – 12.
- 4. Об** учебных программах и режиме в начальной и средней школе (Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г.) // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – С. 419 – 425.
- 5. Лосва Е.** Про роботу семінарів для батьків / Е. Лосва, О. Ленденська // Комуністична освіта. – 1935. – № 11. – С. 86 – 91.
- 6. Шахрай О.** Педагогізація родини / О. Шахрай // Рад. освіта. – 1929. – № 1. – С. 25 – 28.
- 7. Ясницький Г. І.** Розвиток народної освіти на Україні (1921 – 1932 рр.) / Г. І. Ясницький. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1965. – 255 с.
- 8. Ващенко Г.** Український ренесанс ХХ століття / Г. Ващенко // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 377 – 391.

**Мальцева О. І. Зміст, форми та методи роботи загальноосвітньої школи України з сім'єю у 20 – 30-х роках ХХ століття.**

У статті проаналізовано нормативно-правову базу роботи школи з батьківським активом, розглянуто основні форми та методи педагогізації батьків, розкрито специфіку методу роботи з батьківською громадськістю через посередництво дітей.

*Ключові слова:* загальноосвітня школа, сім'я, комітет сприяння школі, форми і методи педагогізації, метод впливу на батьків через дітей.

**Мальцева О. И. Содержание, формы и методы работы общеобразовательной школы Украины с семьёй в 20 – 30-е годы ХХ века.**

В статье проанализирована нормативно-правовая база работы школы с родительским активом, рассмотрены основные формы и методы педагогизации родителей, раскрыта специфика метода работы с родительской общественностью через посредничество детей.

*Ключевые слова:* общеобразовательная школа, семья, комитет содействия школе, формы и методы педагогизации, метод влияния на родителей через детей.

**Mal'tseva O. I. Content, forms and methods of Ukrainian secondary school with a family in 20 - 30 -th XX century.**

Article analyzes the rights and duties of parents' committee are analyzed, the main forms and methods of parents' pedagogic education are shown, and the specific work of parent's society through children influence is cleared up.

*Key works:* the Secondary school, the family, the contribution committee school, the forms and methods of parents' pedagogic education.

УДК 37.018.3-058.862(420)

**Марговицька Н. В.**

**РОЗВИТОК ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ  
ІНСТИТУЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ  
ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ,  
ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

Останнім часом у нашій державі багато уваги приділяється соціальному захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Система соціального захисту даної категорії дітей детально вивчається та досліджується у країнах Західної Європи та Сполучених Штатах Америки. Але це питання не завжди було актуальним: країни пройшли довгий – шлях від утримання сиріт у „робочих будинках” та притулках при монастирях, – до усвідомлення необхідності підтримки

біологічної сім'ї дитини, залучення до допомоги спеціально підготовлених спеціалістів і пошуку нових ефективних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Одна з таких країн – Велика Британія не стала виключенням. Вітчизняні вчені, практичні соціальні працівники цікавляться британською системою соціального захисту дітей, зокрема, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, щоб перейняти та запровадити її досвід у власній державі.

Питання захисту неповнолітніх у Великобританії знайшли відображення у роботах С. Грищенко, О. Романовської. Ці вчені вивчали фостерну сім'ю як одну із альтернатив кровної сім'ї, їх типи тощо, а також процес здійснення соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, й упровадження ефективних форм виховання на основі використання міжнародного досвіду в систему державної та сімейної опіки України. Багато вчених Великої Британії (Р. Баллок, Д. Кіртон, І. Сінклер та ін.) займалися вивченням зазначеної проблеми і з'ясуванням найефективніших і найдієвіших форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Питання практичної соціальної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, описано у праці Беррідж та Броуді; роботу інституційних закладів опіки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Британії розглядалися Р. Баллоком, Р. Паркером, Р. Клафом.

Суспільне виховання та соціальний захист завжди розвивався, але різними темпами. Дослідниця Г. Клімантова виділяє такі основні етапи зарубіжного досвіду суспільного виховання: перший – характеризується появою „робочих будинків”, благочинних притулків та інших місць для проживання дітей-сиріт; другий – відзначається більш усвідомленим та послідовним доглядом дітей, які виховувалися за межами сім'ї. Цей період називається періодом фізичного відокремлення, так як сиріт вилучали з дискримінуючого середовища (тюрми, „робочого будинку”, притулку) та переміщували у спеціальні заклади. На третьому етапі відбулося розширення мережі сирітських закладів, почали з'являтися перші будинки сімейного типу [6, с. 42].

У даній статті ми ставимо за мету розглянути еволюцію розвитку інституційних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, Великої Британії, перспективи їх існування в умовах сучасної соціальної політики і можливість перейняття досвіду основних принципів та положень для запровадження в Україні.

Історія становлення інтернатних будинків (residential homes) та шкіл у Великій Британії тісно пов'язана із рівнем матеріального статку (багатством чи бідністю) населення [14]. В Англії заможний клас надавав можливість своїм дітям навчатися у привілейованих школах-інтернатах (boarding schools). Пізніше (у 1834 році) був прийнятий Закон про бідних, в якому скасовувався попередній обов'язок багатих сплачувати спеціальний податок на користь бідних. Відтепер англійці, які не мали

домівки і засобів для існування, мали жити у робітничих будинках окремо від своєї сім'ї і змушені були працювати у дуже тяжких умовах. Але Закон про бідних (Poor Law), що регулював забезпечення покинутих та позбавлених батьківської опіки дітей, став фундаментом сучасної інституційної опіки над дітьми. Це стосувалося Англії, Уельсу та Ірландії. У Шотландії ж не існувало спеціальних податків на підтримку бідних. Діти-сироти жили у школах-майстернях, що організовувалися при фабриках. Дітей у них використовували як помічників робітників. Згодом і в Шотландії почали з'являтися дитячі будинки (children homes), які фінансувалися місцевими громадами і в основу їх функціонування було покладено релігійну приналежність. У результаті такої діяльності почали частіше відкриватися будинки-інтернати. Хоча економічні та соціальні умови у різних частинах Британії були різними та все ж таки були і спільні риси. Зазначений Закон про бідних вплинув на піклування покинутих дітей. У 19 ст. проблеми індустріалізації та постійно зростаюча кількість осиротілих і безпритульних дітей призвели до збільшення числа закладів інституційної опіки. Нові великі і малі заклади в якості перших притулків (orphanages) почали з'являтися по всій країні.

Кожне наступне десятиліття, починаючи із промислової революції, що відбувала в країні, відзначалося зміною законодавства з питання захисту дітей Британії. Так, у 1889 р. було надано право членам благодійних організацій відвідувати приватні будинки, якщо виникала підозра скривдження, жорстокого поводження або знуцання над дитиною [15]. Після того, як з'явилися факти загибелі дітей у фостерних сім'ях, було переглянуто всю систему захисту, що й сприяло появі Акту про дітей (Children Act) 1948 р. Відповідно до положень зазначених у цьому документі призначався спеціаліст у справах дітей при кожному місцевому органі влади. Цей Акт мав на меті „не покарання поганих батьків, а дію в інтересах дитини. Особливого значення було приділено біологічній сім'ї, робилося все можливе, щоб дитина могла возз'єднатися з нею” [4]. Акт передбачав створення нових Дитячих департаментів. Їх утворення дало початок суперечкам з питання найефективнішого піклування про дітей. Основними з них були: розукрупнення великих закладів до менших; збільшення кількості потенційних фостерних батьків, їх постійна підтримка та супровід; повернення дитини до біологічних батьків, як тільки вони будуть визнані дієздатними піклуватися про неї.

Проте кількість дітей, яких передали під опіку держави, продовжувала зростати. Діяльність Дитячих департаментів була здебільшого спрямована на реагування щодо кризових ситуацій, аніж на їх попередження. Наступні законодавчі акти – Акти про дітей та молодь 1963 р. та 1969 р., зміст яких висвітлював спроби на зміну чинних ситуацій. Зокрема, Акт про дітей та молодь 1963 р. стосувався питання попередження розпаду неблагополучних сімей, в Акті про дітей та молодь 1969 р. було зацентровано увагу на роботі з юними

правопорушниками, підкреслювалися переваги „виправних робіт” в межах сім’ї або найближчого соціального оточення, порівнюючи їх із юридичними інституціями. Таким чином, соціальна робота у Британії у 1960-х роках та початку 1970-х років може бути охарактеризована як інноваційна, коли підтримка сім’ї як основного осередку для дитини стала домінуючою [1].

На сучасному етапі розвитку системи захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, відбувається становлення інституту професійної сім’ї. Рушійними силами трансформаційних форм заміщеного (фостерного) виховання дітей-сиріт стають ініціативи місцевих громад [6, с. 42].

На сьогодні на законодавчому рівні в Англії з питання інституційної опіки ухвалено Закон про дітей (1989 р.) із внесенням деяких поправок. Цей закон є чинним в Уельсі та Північній Ірландії (The Children (Northern Ireland) Order 1995 р.). Згідно із основними положеннями цього закону, діти можуть перебувати під доглядом волонтерських закладів опіки (voluntary arrangements), але лише за згодою між відповідними соціальними службами, дитиною та сім’єю дитини. Якщо між цими структурами немає згоди, то порядок піклування може вирішуватись у судовому порядку. За цим документом до категорії дітей, які потребують опіки належать ті, котрі знаходяться в ситуації ризику бути скривдженими або їм може бути заподіяна шкода (фізична чи психічна). Закон підтверджується рядом принципів, головним з яких є такий: захист дитини є першочерговим завданням, що базується на врахуванні побажань і почуттів дитини, з обов’язковим дотриманням правових норм. Діє також Статут, що визначає порядок управління дитячими будинками.

Згідно з Положенням Дитячих будинків (children’s homes regulations) 1991 р. [9], всі дитячі будинки зобов’язані складати письмовий „статут цілей та функціонування”, де фіксують: а) причину заснування дитячого будинку; б) цілі, що будуть вирішуватися стосовно дітей, які перебуватимуть в ньому; в) перелік агенцій, відповідальних за управління закладом; г) категорії дітей, яких обслуговуватиме заклад; д) ряд організаційних заходів. Але не дивлячись на такі позитивні наміри, на думку Беррідж та Броуді, більшість закладів вказаного типу не мали ні статуту, ні визначених функцій та цілей його існування навіть через 3 роки, після прийняття Закону [7].

У даний час, усі дитячі будинки Північної Ірландії також повинні мати письмовий статут, в якому зазначаються цілі та описано типи влаштування опіки, що забезпечує даний заклад. Цей статут обов’язково вміщує інформацію про людину, яка є відповідальною за діяльність закладу, організаційну структуру, її цілі, філософію піклування, гарантії для дітей і молоді, котрі є вихованцями вказаного закладу, послуги та засоби, що є в ньому, кількість дітей, їх вік та стать й обґрунтування зазначених критеріїв [12]. Чинним законодавством Шотландії зо основу взято Закон про дітей (Children Act) 1995 р. Головним елементом, що

відрізняє його від загальноприйнятого британського законодавства є Слухання дитячих справ, що запроваджено 1971 року. Відповідальним у цьому секторі діяльності зазвичай є юрист, який ретельно вивчає всі звернення, що були направлені до системи захисту та призначає для виконання дії контролю місцевим відділам соціальної роботи.

Інституційна опіка Британії вивчалась протягом багатьох років вченими, практичними соціальними працівниками та проводилися спеціальні дослідження, предметом яких стали випадки кривдженням дітей у закладах зазначеного типу. Результатом занепаду інституційної опіки в 1980-х рр. стала низка скандалів на підґрунті поганого поводження з дітьми в цих закладах. Але у 1991 р. Міністерство Здоров'я прийшло до висновку, що інституційна опіка є вагомою ланкою послуг для дітей, які потребують опіки і піклування, а також найвдалішою для підлітків, котрі мали негативний досвід перебування під фостерною опікою, для груп братів і сестер та для тих дітей, яким необхідна допомога спеціалістів. Цей висновок рекомендації, що наголошували на соціальному захисті дітей, компетентному управлінні, залученні відповідних ресурсів, підборі кваліфікованих штатних працівників та оплаті їх праці [8]. У наступних тематичних доповідях зазначався порядок та методи укомплектування кадрами й основні критерії вибору штату для дитячих будинків. Було запропоновано більше, ніж 80 позицій рекомендацій стосовно алгоритму набору кадрів, форми заяв, реклами, довідок та відгуків, перевірки даних поліцією, співбесіди, навчання й підтримки [11; 16].

Говорячи про стандартизацію і контроль, то, починаючи з 2002 р. було запроваджено нову регулятивну систему послуг опіки в Англії та Уельсі, створено Національну Комісію Стандартів Піклування [The National Care Standards Commission], яка має статус незалежного невідомчого органу. Вона займається управлінням соціальних та медичних послуг, які до цього регулювалися місцевими радами і службами охорони здоров'я. Роль комісії полягає в наданні оцінки про необхідність реєстрування дитячого будинку та перевірці його функціонування (чи досягнуті поставлені цілі закладу щодо вихованців тощо) [15, с. 23].

У Британії існує кілька типів закладів інституційної опіки, в яких виховуються діти різної категорії. У великобританських урядових публікаціях „інтернатний заклад” кваліфікується як „місце, де діти живуть і сплять принаймні одну добу” [13]. Це визначення охоплює багато форм інституційної опіки і лише частина з них виконує роль „інституційної опіки”. Інші види влаштування асоціюються з поведінкою підлітків чи вибором батьками освіти для їхньої дитини. У таблиці поданій нижче (див. табл. 1.) відображені види інституційних закладів Англії, кількість дітей у них та основні причини їхнього перебування в цих закладах.

*Таблиця 1*

**Діапазон закладів інституційної опіки в Англії за 1998 р.**

<i>Вид закладу</i>	<i>Кількість дітей</i>	<i>Причини перебування</i>
Дитячі будинки	7.000	піклування та проживання
Пансіонати (спеціалізовані)	21.000	інвалідність / потреба в спеціалізованій освіті / емоційні та поведінкові розлади
Для дітей-інвалідів	2.000	інвалідність
Для правопорушників підліткового віку	2.000	правопорушення
Неспеціалізовані школи-інтернати	84.000	вибір батьків
Лікарні	12.000	проблеми зі здоров'ям
Загальна кількість дітей	128.000	

За статистичними даними в Північній Ірландії нараховується близько 320 таких дітей, в Уельсі – 550, у Шотландії – 960 та в Англії – 7.000. Загалом, на території всього Сполученого Королівства нараховується 9.000 дітей, які проживають у дитячих будинках з причини недостатнього (welfare) забезпечення та повноцінного виховання. Це складає 68 дітей на 100.000 дітей віком до 12 років та 201 дитина на 100.000 дітей віком від 12 до 17 років [15, с. 24].

Станом на 2002 рік встановлено, що 11% з 59.700 дітей в Англії знаходяться в закладах піклування, тобто в інтернатах. Інші перебували під фостерною опікою (68%), проживали з родичами (10%) або самостійно (11%). Незначна кількість дітей до 10 років (2,5%) знаходилися у закладах інституційної опіки, але ця цифра більша (до 16,7%), якщо мова йде про дітей віком від 10 до 15 років і для тих, хто старший 15 років (до 23,2%). Крім того, ще 10% дітей, що перебували у закладах інституційної опіки, характеризувалися негативним досвідом перебування у сім'ї [15, с. 24].

Таким чином, наведені вище показники вказують на те, що заклади інституційної опіки не є популярними у Великій Британії, країна намагається перейти до форм сімейного піклування. Проте за умови ретельно розробленої системи управління і контролю, за наявності кваліфікованих фахівців інтернатні заклади також можуть рівноправно існувати разом із альтернативними формами піклування. Певні кроки щодо вдосконалення та детальне вивчення помилок у цій галузі дає їм можливість існувати поряд з іншими інститутами соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Р. Клаф та інші дослідники [10] визначають 7 ключових чинників, що пов'язані з більш безпечним та ефективним доглядом у закладах інституційної опіки:

- культура й дух інституційного закладу – закладені в основу цінності, колективна робота, спілкування;
- якість взаємостосунків між дітьми та дорослими, які доглядають їх – неформальні, відверті, конфіденційні, надійні, поважливі;



- кадрове забезпечення та навчання – кваліфікація, підвищення фахового рівня (вдосконалення), стабільність;
- керівництво – прозоре колегіальне управління закладом;
- врахування думки дітей;
- розмір площі закладу (є думка, що менші заклади надають кращий догляд);
- запис інформації та її колективне використання [10].

Ми цілком розділяємо таку позицію, оскільки, хоч останнім часом в Україні сімейні форми піклування і стали більше розповсюдженими, але кількості фостерних сімей та будинків сімейного типу недостатньо, щоб влаштувати велику кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Не слід забувати і про таку категорію дітей, яких важко влаштувати в сім'ю – діти з особливими потребами, діти старшого віку, групи братів та сестер, діти, котрі мали негативний досвід перебування у прийомних сім'ях та ін.

В Україні інтернатні заклади у своїй діяльності керуються Конституцією України (254к/96-ВР ), Конвенцією ООН „Про права дитини” (995-021), Законами України „Про освіту” (1060-12 ), „Про дошкільну освіту” (2628-14 ), „Про загальну середню освіту” (651-14), „Про позашкільну освіту” (1841-14), „Про охорону дитинства” (2402-14), актами Президента України та Кабінету Міністрів України, іншими законодавчими актами в галузі освіти і охорони дитинства, актами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, інших центральних органів виконавчої влади, рішеннями місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, Положеннями [5] та власними статутами. На сучасному етапі розвитку суспільства головними завданнями інтернатних закладів в Україні є: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; організація різнобічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання та виховання; надання соціального захисту; сприяння медико-психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації вихованців; реалізація прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; турбота про належні умови проживання, здобуття освіти, професійної орієнтації та підготовки їх до самостійного життя і трудової діяльності [5].

За даними Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, станом на початок 2010 року в країні функціонувало 467 дитячих будинки сімейного типу, в яких перебувало 3122 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і 2827 прийомних (фостерних сімей), в яких виховувалося 4730 дітей [3]. Що стосується шкіл-інтернатів, то в Україні на сьогодні функціонує 830 шкіл-інтернатів, де виховується більше, ніж 160 тис. дітей, з яких 51,1 тис. – діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Працюють будинки дитини, де знаходяться діти, які перебували у складних життєвих умовах.

Кількість будинків дитини за останні 5 років збільшилося з 42 до 47, а кількість вихованців у них відповідно зросла з 2,8 тисяч до 4,8 тис., тобто на 2 тис. більше [2]. Наведені показники відображають реалії суспільства, неготовність його до створення нової, більш розвиненої системи соціального захисту та піклування за дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. На нашу думку, це в першу чергу пов'язано з недостатньою фінансовою підтримкою сімейних форм виховання та невідповідною поінформованістю щодо гарантій, прав та підтримки фостерних сімей та будинків сімейного типу.

Таким чином, ми вважаємо, що задля того, щоб інституційні заклади опіки могли рівноцінно функціонувати із закладами сімейної опіки, в нашій державі має бути запроваджений передовий досвід розвинених зарубіжних країн, в яких такі заклади пройшли свою історію розвитку і вже здобули певних результатів. Відповідно, в них зазначена форма опіки є більш удосконаленою, хоча і не досить популярною. Ми погоджуємося, що виховання дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, в сімейному оточенні є найбільш доцільним для розвитку і зростання їх як повноцінного члена суспільства. Проте за умови поліпшення системи виховання в інституційних закладах і максимального наближення її до сімейного виховання (наприклад, зменшення кількості вихованців, створенням доброзичливих взаємостосунків між вихованцями і вихователями, кваліфіковане кадрове забезпечення, належне фінансування), такі б інтернатні заклади могли б повноправно існувати з закладами сімейної форми виховання.

### **Література**

**1. Дилуэрт П.** Зарубежный опыт социальной работы. Роль социальной работы в жизни семей России, С. 124-133 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.lib.csu.ru/vch/8/2002\\_01/020.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/8/2002_01/020.pdf). – Назва з екрану. **2. Количество** детей-сирот в Украине не уменьшается [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vremia.in.ua/read/88>. – Назва з екрану. **3. Міністерство** України у справах дітей, молоді та спорту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.kmu.gov.ua/sport](http://www.kmu.gov.ua/sport). – Назва з екрану. **4. Паргон Н.** Политика насилия над детьми. – London : Macmillan, 1995. – 276 с. **5. Про** затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування // Міністерство освіти і науки України, Міністерство України у справах сім'ї, дітей та молоді / наказ від 21.09.2004 № 747/460 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d129.htm>. – Назва з екрану. **6. Социально-педагогические** технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : учеб.-метод. пособ. / под ред. Г. И. Климантовой. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – 192 с. **7. Berridge** and Brodie Children's homes revisited. – London : Jesica Kingsley, 1998. – 192 p. **8. Children** in the Public Care, Utting W.B. //

Great Britain. Department of Health. Social Services and Inspectorate / London : Her majesty's stationery office, 1991. – 78 p. **9. Children's Homes Regulations, 1991.** – 22 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.legislation.gov.uk/ukssi/1991/1506/contents/made>. – Назва з екрану. **10. Clough R., Bullock R., Ward A.** What Works in Residential Care: A Review of Research Evidence and the Practical Considerations. – London : National Children's Bureau, 2006. – 144 p. **11. Department of Health** Choosing with care: the report of committee of inquiry into the selection, development and management of staff in children's homes. – London : Stationery office Books, 1992. – 263 p. **12. Department of Health, Social Services, and Public Safety Children's Homes: Registration and inspection standards.** A consultation document. Belfast : DHSSPS. An Roinn Sláinte, Seirbhísi Sóisialta agus Sábháilteachta Poiblí., 2004. – 124 p. **13. Department of Health** Caring for children away from home: Messages from research. Chichester : Wiley J. and Sons Publisher, 1998. – 106 p. **14. Parker R.** Children In I. Sinclair (Ed), Residential Care: The Research Reviewed / National Institute for social work. – London: Her majesty's stationery office, 1988. – P. 57 – 124. **15. Residential Care in Great Britain and Northern Ireland: Perspectives from the United Kingdom / Roger Bullock, Dominic McSherry // Residential Care of Children: Comparative Perspectives,** edited by Mark E. Courtney, Dorota Iwaniec; Oxford University Press, N.Y., 2009. – P. 20 – 37. **16. Scottish office** Another kind of home: A review of residential child care / Stationery office Books, 1992. – 132 p.

**Мартовицька Н. В. Розвиток та перспективи вдосконалення системи інституційних закладів Великої Британії для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.**

У статті здійснено аналіз розвитку інституційних закладів опіки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Автором розглянута можливість вдосконалення роботи інтернатних закладів в Україні на основі запровадження досвіду Великої Британії.

*Ключові слова:* заклади інституційної опіки, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування.

**Мартовицкая Н. В. Развитие и перспективы усовершенствования системы институциональных учреждений Великобритании для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.**

В статье проведен анализ развития институциональных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Автором рассмотрена возможность усовершенствования работы интернатных заведений в Украине на основе внедрения опыта Великобритании.

*Ключевые слова:* интернатные заведения, дети-сироты, дети, лишенные родительской опеки.

**Martovyts'ka N. V. Development and Perspectives of Residential Childcare Establishments' Improvement in Great Britain.**

The article deals with the analysis residential institutions' for orphans and children deprived of parental care development. The author highlights the possibility of such institutions' work-system improvement in Ukraine, based on British experience.

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

УДК 37.015.31(477.54/.62)«18/19»

**Машгакова В. О.**

**ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ  
НА СЛОБОЖАНЩИНІ (XIX – початок XX ст.)**

Ствердженню соціальної єдності, солідарності на внутрішньосупільному рівні сприяє соціальне виховання. Розбудова системи соціального виховання на демократичних засадах в умовах інформаційного суспільства потребує, з одного боку, зважання на специфіку регіонального соціального виховання, оскільки в процесі формування цілого важливо не втратити особливе, традиційне для соціального розвитку людини в кожному регіоні, водночас, зміцнюючи спільне для всіх громадян України. З іншого боку, позитивний досвід регіонального соціального виховання в гармонізації соціального розвитку людини і територіальної громади, різновікових, етнічних, расових, релігійних, соціально-економічних тощо груп прискорить динаміку формування, збагатить загальну систему виховання нашої країни. Саме такий досвід накопичено на Слобожанщині в XIX – на початку XX ст., яка з самого початку заселення мала багатонаціональний склад мешканців, була осередком зіткнення культурних, релігійних відмінностей, виховних традицій, як „порубіжний регіон” зазнала вагомих російських впливів. За часів індустріальної доби не в останню чергу соціальне виховання сприяло встановленню балансу цінностей представників різних верств, етносів, віросповідань, прояву добровільної соціальної активності громадян через благодійність, а також вкоріненню в громадську свідомість демократичних традицій. Особливої актуальності набуває осмислення цього досвіду гармонізації суспільних відносин, зміцнення соціальної єдності через розвиток соціальності мешканців Слобожанщини для демократизації процесу соціального виховання на рівні регіону, для визначення стратегічного розвитку системи соціального виховання сучасної України.

Відродження демократичних тенденцій у сучасному суспільстві посилило серед науковців інтерес до історії соціального виховання (М. Басов, І. Зверева, Н. Осьмук, А. Рижанова, С. Харченко, Л. Цибулько,

К. Чертова, Л. Штефан та ін.), зокрема до історії благодійності як позитивного чинника соціального розвитку людини і суспільства (Л. Бадя, П. Власов, Ю. Гузенко, О. Донік, О. Павлова, С. Поляруш, Н. Сейко, О. Соколов, Ф. Ступак, Г. Степаненко, Г. Ульянова, М. Фірсов, Я. Щапов та ін.). Активно вивчаються соціально-педагогічна допомога та соціальна робота з різними верствами населення (Л. Артюшкіна, О. Карпенко, В. Оржеховська, А. Полянничко та ін.).

Різним аспектам історії соціального виховання в Україні присвячено дисертаційні дослідження: Т. Янченко (соціально-педагогічна підтримка дітей, які потребували захисту, в Україні у другій половині XIX – початку XX ст.), Л. Цибулько (соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці 20-х – 30-х років XX ст.), К. Чертова (теорія та практики соціального виховання школярів в Україні в другій половині XX ст.). Певною мірою проблему, що нас цікавить, висвітлено в докторській дисертації Л. Штефан „Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті – 90-ті роки XX ст.)” [5]. Найбільш близькою до обраної нами теми є докторська дисертація А. Рижанової, в якій проаналізовано динаміку провідних суб’єктів, об’єктів, цілей, напрямів, змісту, методів, засобів соціального виховання різних соціальних груп на різних етапах розвитку людства, зокрема і в індустріальному суспільстві в контексті розвитку соціальної педагогіки [4]. Проте питання регіонального соціального виховання, історія соціального виховання Слобожанщини залишалися поза увагою вчених.

На початок XIX ст. Слобідська Україна (Слобожанщина) – це територія сучасних областей України: Харківської, східної частини Сумської, північної частини Донецької, північної частини Луганської, а також деяких регіонів Росії: південно-східної частини Воронежської області, південно-західної частини Белгородської області, південної частини Курської області. Слобідсько-Українська губернія була створена в 1796 р., а в 1835 р. була перейменована в Харківську, у такому складі існувала до 1917 року [2, с. 101]. Процес становлення системи соціального виховання на Слобожанщині розпочався саме з XIX ст., з формуванням Харківського учбового округу. Слід зазначити, що до цього періоду на Слобідській Україні існували окремі елементи соціального виховання, зокрема державного, родинного, церковного, громадського (територіальна чи етнічна громада), які практично не взаємодіяли. Проте саме з XIX ст. в пореформеній Росії (Слобідсько-Українська губернія, як відомо, входила до її складу) соціальна, освітня політика держави, соціально-виховна діяльність церкви, родини та громадськості в справі соціального прогресу суспільства набули певного рівня, що стало імпульсом для становлення державної за характером системи соціального виховання.

Дослідження генези соціального виховання на Слобожанщині дозволило умовно виокремити етапи розвитку, критерієм виокремлення яких був стан сформованості та розвитку регіональної системи

соціального виховання з визначенням структури соціального виховання на кожному етапі. Соціальне виховання в зазначений період здійснювалося у формах організації через освіту, опіку та просвіту в залежності від соціального статусу певної верстви населення тощо, мало свої особливості у цілях, завданнях, визначенні принципів, напрямів на кожному етапі відповідно до ступеня розвитку соціальної активності соціальних інститутів та агентів соціального виховання.

Отже, маємо етапи становлення системи регіонального соціального виховання та його демократизації:

I етап – перша половина XIX ст. – становлення системи соціального виховання, системоутворюючим елементом якої стала система державної освіти та стимулювання державою громадської ініціативи в соціальному вихованні;

II етап – друга половина XIX ст. – удосконалення державної за характером системи соціального виховання через розвиток громадської активності та виокремлення систем просвіти та опіки;

III етап – кінець XIX ст. – початок XX ст. – трансформація системи соціального виховання Слобожанщини з державної за характером у громадську та зростання громадської відповідальності і приватної ініціативи в соціальному вихованні в регіоні.

На I етапі (перша половина XIX ст.) відбувається становлення провідного, системоутворюючого елемента соціального виховання на Слобожанщині – державного – через відкриття системи закладів освіти від початкових до вищих „відповідно до обов’язків кожного стану” (Харківський університет, Ветеринарний, Технологічний, Комерційний інститути, 4 чоловічі гімназії, Харківська школа взаємного навчання за методом Бела-Ланкастера для найбідніших верств населення тощо) [1, с. 203].

Спрямованість виховного процесу в закладах освіти на формування корисного саме для держави громадянина підкреслює соціальний аспект цього процесу. Проте освітня система сприяла соціальному вдосконаленню переважно заможної частини населення, щоб „підтягнути” до неї соціокультурний розвиток більшості громадян, надати соціальну підтримку незахищеним верствам і активізувати сутнісні сили особистості, яка знаходилася в скруті. Держава вимушена була стимулювати громадську ініціативу в соціальному вихованні методом соціального наслідування. Перші особи держави та члени їх родини не лише патрунували, але й власним прикладом сприяли благодійництву (створення Імператорського людинолюбного товариства, Відомства закладів імператриці Марії, до відома якого входили дитячі притулки та Харківське благодійне товариство, яке опікувалося знедоленими, сиротами всіх верств населення) [3, с. 901].

Отже, держава сприяла зародженню громадського елемента в системі соціального виховання. До перших громадсько-виховних закладів та організацій цього періоду відносилися створені громадськими

зусиллями міська богадільня, Харківська публічна бібліотека, Товариство благодіяння, яке, крім надання пансіонів і єдиноразової грошової допомоги людям різного статку, утримувало вихованців Харківської гімназії. Громадськість намагалася заповнити прогалину жіночої освіти й виховання – відкриття Харківського інституту шляхетних дівчат. У 30-ті рр. XIX ст. підвищується рівень соціальної активності в гуманітаризації соціального середовища представниками різних соціальних груп – виникнення благодійних товариств за національною ознакою (німецька спільнота організувала комітет для надання допомоги бідним німцям губернії), проведення благодійних акцій вузької специфіки за ініціативою купецтва [3, с. 903].

Поряд із тим, соціокультурні умови індустріального суспільства вплинули на вдосконалення традиційного елемента соціального виховання – релігійного (було створено Піклування про бідних духовного звання, відкрито за ініціативою Лютеранської церкви Вознесенську жіночу гімназію, жіноче єпархіальне училище) [3, с. 898]. Державна система освіти стимулювала розвиток сімейного виховання Слобожанської еліти – дворян. Однак пролетаризація селян призводила до кризи родинного виховання переважної більшості населення і до пошуку громадськістю напрямів вирішення цієї соціально-виховної проблеми. Проникненню цих та інших проблем у суспільну свідомість сприяла преса (1838 р. – перша регіональна газета „Харківські губернські відомості”, перша громадська газета „Південний край”, редакція якої співпрацювала з професорами Харківського університету) [1, с. 113].

Отже, на початку XIX ст. на Слобожанщині розпочала формуватися система соціального виховання, провідним елементом якої стало державне. Державне виховання впливало на сімейне, сприяло зародженню громадського, що цілеспрямовано поширювало створення сприятливих умов для соціального розвитку значно ширших соціальних груп Слобожанщини. Релігійні цінності пронизували всі елементи системи.

На *II етапі* (друга половина XIX ст.) відбувається бурхливий розвиток системи соціального виховання за рахунок громадського елемента. Ступінь розвитку громадянської активності віддзеркалювала демократичні тенденції у соціальній динаміці регіону. З другої половини XIX ст. окремі благодійні заклади почали об'єднуватися в системи просвіти, опіки соціально вразливих верств населення. Це свідчило про зростання рівня соціальності громадян – про усвідомлення прогресивним населенням необхідності соціального єднання, гармонізації суспільних відносин, громадської турботи про кожного для соціального розвитку всіх мешканців Українсько-Слобідської губернії. Залучення громадського елемента соціального виховання, зокрема системи просвітних закладів, впливало на вирішення проблем соціального розвитку представників різних національностей та статей (Жіноча безоплатна суботня школа для єврейського населення).

Мета соціального виховання в системі закладів просвіти узагальнено виражалася ідеями соціальної інтеграції, сприяння соціальному розвитку через спільний змістовний відпочинок громадян, що уможливило сплеск та виявлення соціальної активності найбільш вразливих верств населення. Осередками соціального виховання були щойно створені Товариства грамотності з відділеннями в повітах губернії, при яких діяли народні школи, організовані безплатні народні читання для селян, комітети сільських бібліотек, Народний будинок, аматорський театр, хор тощо [3, с. 913]. У цей період активізується діяльність Харківського губерніального земства (відкриття початкових шкіл, додаткових вечірніх шкіл з курсом для дорослих). Усе це сприяло педагогізації соціального середовища, сутність якої полягала у створенні відкритого соціально-виховного простору регіону через активізацію і координацію виховних впливів усіх елементів системи соціального виховання, як умови нового рівня соціального розвитку населення регіону, а отже, і прогресу культури Слобожанщини. Таким чином, система закладів просвіти уможливила підвищення рівня освіченості, розвиток творчих здібностей простого народу Слобожанщини, що, безумовно, сприяло усвідомленню ним своєї соціальної значущості, зміцненню солідарності та відповідальності за соціальний розвиток.

Метою соціального виховання в системі закладів опіки була громадська підтримка і допомога жертвам несприятливих умов соціалізації через мережу товариств і закладів опіки для різних верств населення обох статей (Товариство піклування безпритульних сиріт, „притулок-яслі” на Москалівці, схованки для дітей сиріт і бідніших міщан, Товариство боротьби з жебрацтвом дітей тощо), захист дітей з делінквентною поведінкою і їх примусове перевиховання (Товариство виправних притулків), організація дільничих парафіяльних піклувань з метою збирання інформації про бідних і допомоги їм, створення державних Ольгінських притулків [3, с. 918]. Набував підтримки в громадян такий різновид піклування про дітей, як приймання до родини на тимчасове виховання дитини з притулку. Громадська система опіки компенсувала неефективність державних закладів та розширювала межі соціальних груп, що отримували таку опіку. Задоволення вітальних потреб населення зумовлювало можливість ефективного соціального взаєморозвитку тих, хто потребував допомоги, і тих, хто її надавав.

Організаційний розвиток системи соціального виховання Слобожанщини виявився в оформленні таких підсистем закладів: освіти, просвіти й опіки.

*III етап – кінець XIX ст. – початок XX ст.* – характеризується трансформацією системи соціального виховання Слобожанщини з державної за характером у громадську. Зростання громадської відповідальності й приватної ініціативи в соціальному вихованні в регіоні свідчило про вкорінення демократичних цінностей, традицій у свідомості громадян. Основними характеристиками демократизованої



системи соціального виховання були: координована взаємодія всіх елементів виховної системи (громадського, державного, релігійного, національного, сімейного); децентралізація керівництва підсистем просвіти, опіки на рівні імперії та централізації на рівні губернії (створення в губернії Опікунства дитячих притулків Відомства Установ імператриці Марії, Опікунства Товариства про Ольгінські дитячі притулки, Товариства патронату над неповнолітніми злочинцями); зростання громадської відповідальності різних соціальних груп за соціальний розвиток через створення мережі Товариств взаємодопомоги: Дворянське Товариство взаємодопомоги, допоміжна каса цехового Товариства, Товариство взаємодопомоги сумських купців, Товариство взаємодопомоги викладачів, Товариство взаємодопомоги жертвам службового обов'язку тощо; розвиток приватної ініціативи, а саме – добровільні пожертвування осіб різного заможного стану [3, с. 932].

Вивчення та аналіз вітчизняного досвіду розвитку соціального виховання на Слобожанщині XIX – початку XX ст. дозволили дійти висновку, що суспільна динаміка залежить від соціальності пересічних громадян, перш за все від їхньої соціальної активності й соціальної відповідальності, що уможлиблюється через добровільне узгодження виховних впливів більшості соціальних інститутів, організацій та установ перш за все на рівні регіону, а також територіальної громади. Це забезпечує гармонізацію умов для соціального розвитку людини протягом життя і соціального середовища, зважаючи на специфіку вікових, національних, расових, релігійних, професійних тощо груп та потреби соціальної динаміки країни.

Подальшого вивчення потребують питання обґрунтування специфіки соціального виховання певних груп населення регіону Слобожанщини, виявлення особливостей сімейного, релігійного, станового тощо соціального розвитку мешканців губернії.

### **Література**

**1. Багалій Д. І.** Історія Слобідської України / Д. І. Багалій. – Х. : Дельта, 1993. – 256 с. **2. Зайцев Б. П.** Історія рідного краю (Харківщинознавство : навч. посіб. / Б. П. Зайцев, В. В. Скирда, В. В. Воронцова, О. С. Марченко. – Х. : Сх.-регіон. центр гуманіт.-освіт. ініціатив, 2002.– 180 с. **3. История** города Харькова за 250 лет его существования (1655-1905 гг.). Т. 2 : ист. моногр. – Харьков, 1912. – 973 с. **4. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова. – Луганськ, 2005. – 442 с. **5. Штефан Л. А.** Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20–90-ті рр. XX ст.) / Л. А. Штефан ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Ексклюзив, 2002. – 264 с.

**Маштакова В. О. Історія соціального виховання на Слобожанщині (XIX – початок XX ст.).**

У статті проаналізовано розвиток соціального виховання на Слобожанщині в XIX – поч. XX ст. Обґрунтовано періодизацію розвитку системи соціального виховання на Слобожанщині в XIX – поч. XX ст.

*Ключові слова:* система соціального виховання на Слобожанщині в XIX ст. – на початку XX ст., благодійні товариства і просвітницькі товариства Слобожанщини.

**Маштакова В. А. История социального воспитания на Слобожанщине (XIX – начало XX ст.).**

В статье проанализировано развитие социального воспитания на Слобожанщине в XIX – нач. XX ст. Обосновано периодизацию развития системы социального воспитания на Слобожанщине в XIX – нач. XX ст.

*Ключевые слова:* система социального воспитания на Слобожанщине в XIX – начале XX ст., благотворительные и просветительные общества Слобожанщины.

**Mashtakova V. A. The history of social education in Slobozhanshina (XIX – the beginning of XX c.)**

The article contains the complex analysis of development of social education in Slobozhanshina (XIX – the beginning of XX c.). Division of chronological borders of research into three stages of formation of system of social education is proved.

*Key words:* system of social education in Slobozhanshina of XIX – the beginning of XX c., charitable organizations and educational organizations of Slobozhanshina.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

УДК 37.013.42

**Андрєв Ю. С.**

### **АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ: СУТНІСТЬ, ПРИЧИНИ ТА ВИДИ**

Соціально-економічна, політична, духовна криза, і як наслідок – масове зубожіння значної частини українського народу; неймовірний темп життя й постійна боротьба за існування породжує різні психічні, психологічні й моральні аномалії в розвитку сучасної людини. Агресія, жорстокість, насильство – от атрибути цих явищ, які в першу чергу заражають підростаюче покоління і перетворюються в агресивну поведінку.

Дослідженню феномену агресивної поведінки – її сутності, причин виникнення, типології – присвячено чимало праць зарубіжних і вітчизняних науковців, серед яких А. Бандура, Л. Берковіц, Г. Бреслав, Р. Берон, П. Ковальов, Д. Коннор, К. Лебединська, Н. Левітв, Ю. Можгінській, А. Налчаджян, А. Патерсон, М. Райська, А. Реан, Д. Річардсон, Л. Семенюк, І. Фурманов, О. Шляхтін та ін.

Цілий ряд праць і наукових течій присвячено розкриттю проблеми підліткової агресивності, що представлена в різних аспектах. Так, Е. Ольшанська, В. Троско, В. Гарбузов, А. Захаров, В. Петруньок, Л. Таран та ін. досліджують виникнення агресивної поведінки у підлітків в межах підвищення їх психосоціальної адаптивності. Увага вчених прикута саме до підліткового віку і значною мірою пов'язана з тим, що в цей період визначаються ті способи психосоціальної адаптації, які стають характерними для індивіда протягом усього подальшого життя. Відсутність адекватних способів реагування в різних ситуаціях може привести до закріплення неконструктивних форм, що несприятливо відбиваються на психоемоційному благополуччя підлітка, форм поведінки і навіть викликати негативні зміни на особистісному рівні. В інших дослідженнях аналізуються особливості делінквентної поведінки підлітків, що породжується агресією, (М. Алемакін, С. Белічева, І. Невський та ін.) та способи її корекції (Л. Семенюк, Д. Фельдштейн та ін.). Агресивність також вивчається як об'єкт педагогічної діагностичної оцінки (С. Сироткін) тощо. Однак, не зважаючи на велику кількість досліджень у сучасній психології та педагогіці, відчувається недостатня розробленість багатьох аспектів проблеми людської агресивності, зокрема, підліткової, а також способів її попередження і мінімізації.

Тому *метою* нашої статті стало розкриття поняття агресивної поведінки підлітків через визначення сутності, причин та видів її прояву.

Поняття „агресивна поведінка” є похідним від слова агресія. У сучасному розумінні *агресія* (від фр. *agressif* – войовничість; від лат. *aggredior* – нападаю) – це дія, що має на меті заподіяння моральної або фізичної шкоди іншим. *Агресивна поведінка* – це поведінка, метою якої є нанесення шкоди певному об’єкту або людині. Агресивна орієнтація проявляється в діях, спрямованих проти особистості, і виражається в образах, насильстві, вбивствах тощо. Існує зв’язок між об’єктивною ситуацією і агресивною поведінкою людини через дію опосередкованих причин: готовність до агресії (злість, гнів), а також суб’єктивна інтерпретація людиною певної ситуації. Агресія у підлітків є результатом викривленого процесу соціалізації, жорстокого ставлення до них тощо [1].

Вивчення феномена агресії в психології, педагогіці, соціології, правознавстві призвело до виникнення великої кількості теорій і концептуальних схем, що важко піддаються зіставленню й узагальненню. Так, ще у 1939 році в колективній монографії „Фрустрація і агресія” Ж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, О. Моурер, Р. Сірс у визначенні агресії провідну роль відвели *наміру зашкодити іншому своєю дією*: „акт, цільовою реакцією якого є нанесення шкоди організму”.

Згодом такі автори, як А. Бусс, А. Бандура, Р. Уолтерс також спробували описати агресію як заподіяння шкоди. Однак більшість дослідників вважали таке визначення незадовільним і відмовилися від нього, оскільки воно веде до розгляду ненавмисного нанесення шкоди як агресії, а цілеспрямованої шкідливої дії, але яка не досягла своєї мети, як неагресивної поведінки.

Учений-зоопсихолог Л. Валзеллі визначає агресію як специфічно орієнтовану поведінку, спрямовану на усунення або подолання всього того, що загрожує фізичній і (або) психічній цілісності живого організму.

Фахівець у галузі когнітивної психології мотивації Н. Корнайт вважає, що мотивом агресії є таке нанесення шкоди іншим або інтересам інших, яке усуває джерела фрустрації, внаслідок чого очікується сприятливі емоційні зрушення. Досягнення такого зсуву є метою агресивної поведінки.

Обидва наведених визначення містять вказівку на спонукальні умови агресивних дій, у яких агресія завжди є реакцією ворожості на створену іншим фрустрацію (перешкоду на шляху до мети) незалежно від того, чи була ця фрустрація чи ні. Однак, ця обставина має вирішальне значення [3].

К. Лоренц, представник *етологічного підходу*, вважає, що агресія бере початок, перш за все, з природженого інстинкту боротьби за виживання, який є у людей так само, як і у всіх живих істот. Лоренц припускав, що цей інстинкт розвинувся в ході тривалої еволюції, на користь чого свідчить три його важливі функції. По-перше, боротьба розсіює представників виду на широкому географічному просторі, і тим самим забезпечується максимальна утилізація наявних харчових ресурсів. По-друге, агресія допомагає поліпшити генетичний фонд виду

за рахунок того, що залишити потомство можуть тільки найбільш сильні й енергійні. По-третє, сильні тварини краще захищаються і забезпечують виживання свого потомства. Він вважав, що агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безперервно, у постійному темпі, регулярно накопичуючись з плином часу.

У теорії соціального навчання, автором якої є А. Бандура, агресія являє собою поведінку, засвоєну в процесі соціалізації за допомогою спостереження відповідного способу дій при соціальному підкріпленні. Зразок поведінки розглядається як засіб міжособистісного впливу. Тому істотна увага тут приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивної поведінки [4].

Багато дослідників, наприклад, Лоубер і Хей (Loeber & Hay, 1997), відзначають, що агресія у дітей та підлітків певною мірою є віковою нормою. Однак певна частка дітей і підлітків відхиляється від цієї нормальної лінії розвитку і проявляє стійкі високі рівні агресивної поведінки, які вже не можна вважати віковою нормою. Саме поведінка таких особистостей і представляє особливий інтерес для дослідників питань виникнення агресії [5].

Спробу узагальнити безліч теорій, спрямованих на пояснення феномена агресивності, здійснила О. Михайлова, яка згрупувала їх у три блоки:

1. Традиційний підхід до аналізу проблеми, у рамках якого виділяються теорії біологічної та соціальної зумовленості агресії (М. Косевський, С. Еніколопов), заснований на співвідношенні біологічних і соціальних факторів в етіології агресивної поведінки;

2. Підходи, побудовані за принципом визнання або заперечення можливостей контролю та стримування агресії, а саме: теорії, пов'язані з „виснаженням і відведенням спонтанної агресивної енергії”; теорії фізіологічного контролю за агресією; теорії соціального контролю та стримування агресії;

3. Підходи, засновані на оцінці соціальної прийнятності (А. Реан), у рамках якої виділяють етико-гуманістичний підхід, який трактує агресію як поведінку, що суперечить позитивній сутності особистості, і еволюційно-генетичний, який розглядає агресію як досягнення еволюції.

Як бачимо, при дослідженні агресивної поведінки акцент робиться на ціннісні орієнтації особистості, що відображають головні життєві інтереси, на спрямованість особистості на насильство як засіб досягнення поставлених цілей або реагування на певні ситуації. *Агресивність розцінюється як деяка готовність особистості до використання насильницьких засобів для реалізації власних цілей* [6].

У сучасній психології і педагогіці існує багато класифікацій форм (типів, видів) агресивної поведінки. Так, А. Басс виділив три основних шкали, за якими можна описати агресивні дії: фізична – вербальна; активна – пасивна; пряма – непряма (табл. 1).

**Категорії агресивних дій за А. Бассом:**

Тип агресії	Приклади
Фізична – активна – пряма	Нанесення іншій людині ударів холодною зброєю, побиття чи поранення за допомогою вогнепальної зброї.
Фізична – активна – непряма	Закладка міні-пасток; змова з найманим вбивцею з метою знищення ворога.
Фізична – пасивна – пряма	Прагнення фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети або зайнятися бажаною діяльністю (наприклад, сидяча демонстрація).
Фізична – пасивна – непряма	Відмова від виконання необхідних завдань (наприклад, відмова звільнити територію під час сидячої демонстрації).
Вербальна – активна – пряма	Словесна образа або приниження іншої людини.
Вербальна – активна – непряма	Поширення злісного наклепу або пліток про іншу людину.
Вербальна – пасивна – пряма	Відмова розмовляти з іншою людиною, відповідати на її питання тощо.
Вербальна – пасивна – непряма	Відмова дати певні словесні пояснення чи пояснення (наприклад, відмова висловитися на захист людини, яку незаслужено критикують).

Д. Дмитрова серед *форм агресивних реакцій*, що зустрічаються в різних наукових джерелах, виділяє наступні:

- Фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи.
- Непряма агресія – дії, як манівцями спрямовані на іншу особу (плітки, злобні жарти), так і ні на кого не направлені вибухи люті (крик, тупання ногами, биття кулаками по столу, ляскання дверима та ін.).
- Вербальна агресія – вираз негативних почуттів як через форму (крик, вереск, сварка), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття, лайка).
- Схильність до роздратування – готовність до прояву агресії при щонайменшому збудженні запальності, різкості, грубості.
- Негативізм – опозиційна манера поведінки, зазвичай спрямована проти авторитету або керівництва. Може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв.

Дослідниця зазначає, що від *форм агресивних реакцій* людини треба відрізняти *форми ворожих реакцій*, серед яких:

- Образа – заздрість і ненависть до оточуючих, обумовлені почуттям гіркоти, гніву на весь світ за дійсні або уявні страждання.
- Підозрілість – недовір'я і обережність по відношенню до людей, засновані на переконанні, що оточуючі мають намір заподіяти шкоду [2].

З урахуванням висловлених міркувань, вслід за авторитетними вченими [1 – 8] нами були виділені параметри агресивності різної модальності, що відрізняються:

- 1) інтенсивністю агресії;
- 2) спрямованістю на конкретну особу, або взагалі на всіх людей;
- 3) ситуативністю або стійкістю агресивних тенденцій особистості.

Умовно їх назвали „агресивність недиференційована”, „агресивність локальна”, „агресивність ворожа”, „агресивність жорстока” і „антиагресивність”. Елементи, що визначають кожен підтип агресивності, можуть бути виміряні експериментальними методами на рівні визначення індивідуально-психологічних властивостей особистості та поведінкових проявів, за допомогою біографічної анкети.

Предметом нашого дослідження став *рівень прояву агресії у підлітковому віці*.

*Гіпотезами* такого дослідження стали припущення:

Гіпотеза №1: У підлітковому віці переважає середній рівень агресивності.

Гіпотеза № 2: У підлітковому віці у хлопчиків рівень агресії вище, ніж у дівчаток.

Для перевірки висунутих гіпотез були висунуті наступні завдання:

1. Відібрати групу піддослідних з числа підлітків 12 – 15 років.
2. Підібрати методіку для вимірювання рівня агресивності.
3. Провести експериментальне вимірювання рівня агресивності.

Процедура дослідження полягала у проведенні анкетування учнів і в подальшому виявленні та порівнянні рівня агресивності у хлопчиків і дівчаток середнього підліткового віку.

Дослідження проводилися в ЗОШ № 27 м. Луганськ в урочний час (на класних годинах). Під час дослідження були присутні класні керівники, які допомагали і підтримували дисципліну у класах. Дослідження проводилося в груповій формі. Випробуваням пропонувалися 24 різних малюнка із зображенням різних ситуацій. Свою відповідь необхідно було дати якомога швидше і тут же її записати на аркуші паперу під порядковим номером, що відповідає номеру переглянутого малюнка. Піддослідні поставилися до дослідження з великим інтересом. На проведення дослідження було витрачено 30 хвилин.

Описувана методіка дослідження призначена для оцінки ступеня розвиненості у підлітка риси особистості „агресивність”, що розуміється як не викликана об'єктивними обставинами і необхідністю тенденція вороже реагувати на більшість висловлювань, дій і вчинків оточуючих людей. Агресивність – це риса особистості, що виявляється в більш-менш постійному ворожому ставленні людини до людини, тварин і предметів природи та матеріальної культури, схильність до їх руйнування і неспровокованих агресивних дій.

В основу експерименту був покладений відомий тест Розенцвейга: учні отримують 24 різних малюнка, на яких представлені люди в різних

емоціогенних, близьких до стресових, станах і викликають фрустрацію. Спільним для всіх малюнків, використовуваних в тесті, є те, що одна людина в них виявляє щодо іншого такі дії, які іншою людиною можна зрозуміти по-різному: як агресивні, викликані навмисно, або образливі, або випадкові, вчинені ненавмисно, через незнання, без свідомого бажання нашкодити або принизити іншу людину.

Передбачається, що індивід з досить розвиненою рисою характеру „агресивність” на більшість дій подібного роду з боку оточуючих людей буде реагувати агресією, причому навіть тоді, коли дія іншої людини не було викликана прагненням заподіяти йому неприємностей. Індивід, у якого особистісна риса агресивності виражена слабо, на подібні ситуації буде реагувати по-іншому: дружнелюбно, намагаючись розрядити виниклу напруженість, заспокоїти, не надати значення, тому, що трапилося тощо.

Перед початком дослідження всі випробувані отримують роз’яснення наступного змісту:

„На кожному з 24 запропонованих вам малюнках зображені два або кілька людей, одна з них зробила певну дію відносно іншої, і в зв’язку з цим промовила відповідні слова. Ви повинні поставити себе на місце цієї та іншої людини та відповісти за неї. Свою відповідь необхідно дати якомога швидше і тут же її записати на аркуші паперу під порядковим номером, що відповідає номеру переглянутого малюнка”.

Оцінка результатів і висновки про рівень розвитку агресивності у підлітків відбувалася таким чином, що на основі відповіді на кожний малюнок, кожна ситуація аналізувалася окремо. Усі відповіді були розподілені за двома категоріями:

1. Агресивні реакції.
2. Неагресивні реакції.

До числа агресивних ми відносили такі реакції, у яких дії іншої особи розглядаються як навмисно ворожі і сама відповідна реакція на них є ворожою (агресивною). У цьому випадку відповідь випробуваного повинна містити в собі явне засудження, образу або загрозу на адресу іншої особи.

До неагресивних належать реакції, сутність яких полягає в прагненні розрядити, пом’якшити обстановку; у бажанні випробуваного прийняти провину на себе за те, що трапилося, не надати йому значення або просто об’єктивно, без емоцій розібратися в ситуації, що склалася і прийняти спокійне, зважене рішення. Ніякої неприязні або ворожості в даному випадку у відповідях випробуваного не повинно міститися.

Наприкінці підраховується співвідношення агресивних і неагресивних реакцій за їх кількістю. Якщо кількість агресивних реакцій явно домінує над числом неагресивних (агресивних 14 і більше, а неагресивних 10 і менше), то робиться висновок про те, що у даного випробуваного явно виражений мотив агресивності. Якщо, навпаки, неагресивних реакцій виявляється набагато більше, ніж агресивних



(неагресивних 14 і більше, а агресивних 10 і менше), то робиться висновок про те, що даний випробуваний неагресивний.

Отримані результати діагностичного дослідження на предмет рівня агресивності підлітків (хлопчиків і дівчаток) представлені в таблицях 2, 3.

*Таблиця 2*

**Рівень агресивності хлопчиків**

Код	Агресивні відповіді	Неагресивні відповіді	Рівень агресивності
X 1	11	13	неагресивний
X 2	10	14	неагресивний
X 3	16	8	агресивний
X 4	14	10	агресивний
X 5	9	15	неагресивний
X 6	14	10	агресивний
X 7	13	11	агресивний
X 8	16	8	агресивний
X 9	11	13	неагресивний
X 10	10	14	неагресивний
X 11	15	9	агресивний
X 12	17	7	агресивний
X 13	14	10	агресивний
X 14	15	9	агресивний
X 15	10	14	неагресивний
X 16	7	17	неагресивний
X 17	13	11	агресивний
X 18	9	15	неагресивний
X 19	8	16	неагресивний
X 20	14	10	агресивний

*Таблиця 3*

**Рівень агресивності у дівчаток**

Код	Агресивні відповіді	Неагресивні відповіді	Рівень агресивності
Д 1	10	14	неагресивна
Д 2	13	11	агресивна
Д 3	9	15	неагресивна
Д 4	14	10	агресивна
Д 5	7	17	неагресивна
Д 6	8	16	неагресивна
Д 7	5	19	неагресивна
Д 8	11	13	неагресивна
Д 9	10	14	неагресивна
Д 10	6	18	неагресивна
Д 11	13	11	агресивна
Д 12	15	9	агресивна
Д 13	10	14	неагресивна
Д 14	18	6	агресивна
Д 15	7	17	неагресивна
Д 16	6	18	неагресивна
Д 17	3	21	неагресивна

Д 18	11	13	неагресивна
Д 19	5	19	неагресивна
Д 20	2	22	неагресивна

Виходячи з результатів дослідження, ми з'ясували, що з 40 досліджуваних підлітків з явними ознаками агресивності виявлено 16 осіб.

З 20 досліджуваних хлопчиків з явними ознаками агресивності виявлено 11 осіб, з 20 дівчаток – 5 осіб.

На підставі отриманих результатів експериментального дослідження можна зробити наступний висновок: висунута нами гіпотеза № 1 частково не вірна, тому що в досліджуваному нами колективі переважає невисокий рівень агресивності.

Висунута нами гіпотеза № 2 про те, що в підлітковому віці у хлопчиків рівень агресивності вище, ніж у дівчаток, підтвердилася, оскільки встановлено, що у хлопчиків є два піки прояву агресії: 12 років та 14 – 15 років.

Роблячи висновки можна сказати, що проблема агресії в сучасному світі, особливо в сучасних умовах ломки ustalених цінностей і традицій та формування нових, є надзвичайно актуальною як з точки зору науки, так і з позиції соціальної практики. Необхідно з'ясувати механізми виникнення та принципи функціонування агресивності серед сучасних підлітків та розробити методи профілактики і корекції агресивної, асоціальної поведінки.

І хоча причини, з яких підлітки роблять агресивні вчинки, залишаються до сих пір повністю не з'ясовані, у ході нашого дослідження визначилися такі чинники, що зумовлюють агресивну поведінку підлітка, а саме:

- вроджені спонукання або задатки;
- потреби, що зумовлюються зовнішніми стимулами;
- пізнавальні та емоційні процеси;
- актуальні соціальні умови в поєднанні з попереднім навчанням [8].

Ми переконані в тому, що соціально-педагогічна робота з агресивними підлітками не може обмежуватися лише заходами індивідуальної корекції, вживаними безпосередньо до неповнолітнього. Соціального оздоровлення і соціально-педагогічної корекції вимагає несприятливе середовище, яке викликає агресивну поведінку неповнолітнього.

Тому подальшому нашому дослідженню будуть підлягати різні форми прояву агресивності у хлопчиків і дівчаток на різних стадіях підліткового віку та в різних соціальних середовищах, що дасть змогу цілеспрямовано будувати виховний процес, спрямований на профілактику й корекцію агресивної поведінки серед сучасних підлітків.

### **Література**

**1. Бархатова Е. В.** Психологические особенности личности агрессивных подростков / Е. В. Бархатова. – Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 123 с. **2. Дмитрова Д. А.** Агрессивность в подростковом возрасте и её причины [электронный ресурс]. – Режим доступа: <[www.studzona.com](http://www.studzona.com)> – Загол. з екрану. **3. Мотивация** просоциального и агрессивного поведения [электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.BankReferatov.ru>> – Загол. з екрану. **4. Психологический** анализ агрессивности в старшем подростковом – раннем юношеском возрасте [электронный ресурс]. – Режим доступа: <[http://www.5ka.su/ref/Psihologiya\\_teor/1\\_object107534.html](http://www.5ka.su/ref/Psihologiya_teor/1_object107534.html)> – Загол. з екрану. **5. Ушанова А. А.** Личностные детерминанты агрессии подростков : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Ушанова Александра Алексеевна. – Ярославль, 2010. – 200 с. **6. Теоретические** предпосылки эмпирического исследования агрессивности подростков [электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/25934>> – Загол. з екрану. **7. Исследование** проблемы проявления агрессии детей и подростков [электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.coolreferat.com.url>> – Загол. з екрану. **8. Агрессия** подростков [электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.coolreferat.com.url>> – Загол. з екрану.

**Андреев Ю. С. Агрессивна поведінка підлітків: сутність, причини та види.**

У статті розкрито поняття, основні причини виникнення та види агресивної поведінки підлітків; виявлено рівень та відмінності в прояві агресивності серед дівчаток і хлопчиків.

*Ключові слова:* агресія, агресивна поведінка, підліток, соціально-педагогічна корекція.

**Андреев Ю. С. Агрессивное поведение подростков: сущность, причины и виды.**

В статье раскрыто понятие, основные причины возникновения и виды агрессивного поведения подростков; выявлены уровень и различия в проявлении агрессивности среди девочек и мальчиков.

*Ключевые слова:* агрессия, агрессивное поведение, подросток, социально-педагогическая коррекция.

**Andreev Y. S. Aggressive behavior of adolescents: the nature, causes and types.**

The paper discloses the concept of the basic causes and types of aggressive behavior in adolescents, revealed differences in the level and the manifestation of aggression among girls and boys.

*Key words:* aggression, aggressive behavior, adolescent, social and pedagogical correction.

УДК 374.7

**Архипова С. П.**

### **СОЦІАЛЬНО-АНДРАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА УМОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Значущість вирішення протиріч у життєдіяльності сучасної людини шляхом освіти дорослих, яка набуває масового характеру і розглядається як „освіта через все життя” (міжнародний термін „life-long education”) актуалізує проблему наукового забезпечення процесу освіти дорослих.

Метою нашої статті є аналіз соціально-андрагогічних особливостей і умов освіти дорослих.

Як відомо, формування основ андрагогіки було здійснено в 1970-і роки. Основний вклад в її розвиток внесли своїми здобутками американський андрагог М. Ноулз, англієць П. Джарвіс, американець Р. Сміт та група англійських вчених із Ноттингемського університету.

У 1970 р. була видана фундаментальна праця М. Ноулза „Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки”. Андрагогічна модель навчання, запропонована М. Ноулзом, має такі основні характеристики, які відрізняють її від педагогічної моделі, яка склалася в теорії і практиці навчання недорослих людей:

- Самосвідомість дорослого учня характеризується усвідомленням зростаючого самоуправління.
- Досвід дорослої людини є багатим джерелом навчання.
- Готовність дорослого учня до навчання визначається завданнями по розвитку особистості і оволодіння соціальними ролями.
- Отримані знання застосовуються безпосередньо після їх набуття.
- Навчання дорослих орієнтовано на вирішення їх життєво актуальних проблем.
- Психологічний клімат навчання неформальний, ґрунтується на взаємній повазі і спільній праці.
- Визначення освітніх потреб, формування мети і планування процесу навчання здійснюється спільно з дорослими учнями.
- Навчальний процес будується в залежності від готовності учнів до навчання, а основні дидактичні одиниці є швидше проблемними, ніж змістовними.
- Навчальна діяльність здійснюється за допомогою технологій пошуку нових знань на основі досвіду.
- „Учителі” і „учні” спільно оцінюють результати реалізації програм навчання і визначають нові навчальні потреби.

Англійські вчені виходять із посилення, аналогічних позицій М. Ноулза, і вважають головною метою навчання дорослих розвиток критичного, творчого мислення в поєднанні з чуттєвим середовищем

людини. Головні теоретичні підходи до навчання дорослих, як вважають представники ноттингемської групи, полягають в наступному.

1. Найбільш адекватною соціальною істотою є доросла людина, критично мисляча, здатна до навчання.

2. Потенційні можливості постійного розвитку мислення, почуттів і „самості” у дорослих виражається у якісних змінах мислительних структур, які і відрізняють розвиток особистісних форм компетентнісного мислення у дорослих від подібного мислення у дітей чи підлітків.

3. Переважає творче і критичне мислення, яке сприяє повному розвитку дорослої людини, на відміну від некритичного сприйняття чужих думок.

4. Поєднання групового та індивідуального навчання найбільш сприяє розвитку творчого і критичного мислення.

5. Одним із основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція когнітивної і емоційної сфер.

6. Знання можуть розглядатись як відкрита чи замкнена система.

7. Навчання включає в себе мислення, пошук, відкриття, критичне мислення і творчу відповідь.

8. Освіта – це не передача знань, а, скоріше, відбір, синтез, відкриття і діалог [12].

На основі аналізу проведеного у попередньому підрозділі, дорослість можна визначати як якість життєдіяльності, як певний період в житті, як особливий стан, якому притаманні певні особливості і характеристики, зокрема:

- доросла людина усвідомлює себе більш самостійною, здатною до самоуправління;
- доросла людина має досить великий запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання;
- готовність дорослої людини до навчання (мотивація) визначається її прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- доросла людина прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь і навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій;
- навчальна діяльність дорослого значною мірою зумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими і соціальними факторами (умовами) [3; 4; 6; 8; 9].

При цьому, якщо доросла людина свідомо підходить до свого навчання, то вона перш за все реально оцінює свої потреби, реальні можливості, здібності.

Спробуємо розібратись в передумовах, які впливають на соціально-андрагогічну специфіку і особливості навчання як діяльності дорослих. Для цього потрібно проаналізувати фізіологічні, психологічні, соціальні, побутові, виробничі фактори, які сприяють чи навпаки гальмують процес навчання дорослої людини.

Довгий час і теоретики і практики освіти вважали, що дорослі люди не можуть навчатись, що зрілість – це вік, який характеризується нездатністю до позитивних змін, що для у зрілому віці результати навчання врят чи можуть виправдати витрати [1; 8; 11].

Звичайно, з віком деякі фізіологічні функції людського організму, пов'язані із процесом навчання, дещо послаблюються (знижується гострота зору, погіршуються слух, пам'ять, швидкість і гнучкість мислення, уповільнюється швидкість реакцій). Але, по-перше, ці негативні явища виникають після п'ятидесяти років (дорослість же як період триває від 18(20) років і практично до кінця життя). По-друге, поряд цими негативними явищами з'являються і позитивні якості, які сприяють навчанню (життєвий досвід, ґрунтовність, раціональність, схильність до аналізу тощо). Експерименти американських психологів показали, що в тих випадках, коли при навчанні необхідні глибина розуміння, осмислення, здатність спостерігати, робити висновки, дорослим це вдається краще ніж молодим. Правда, у швидкості засвоєння матеріалу і виконанні завдань дорослі майже завжди програють молодим. Але це, як ще у 1952 р. відмітив І. Лордж, жодним чином не говорить про нездатність дорослих до навчання [10].

„З віком, – вважає Ю. Кулюткін, – різні функції (зокрема, психофізіологічні) стають все більш взаємопов'язаними, інтегрованими в деякий цілісний ансамбль, – це, очевидно, дозволяє людині компенсувати недоліки однієї функції (наприклад, пам'яті) за рахунок розвитку іншої (наприклад, мислення)” [6]. А от мислення дорослих, як відмічає К. Степанова, вирізняється більшою глибиною, логікою ніж у молодих [8]. Б. Ананьєв, узагальнюючи результати численних досліджень як зарубіжних так і вітчизняних дослідників, робить висновок що „в ході розвитку дорослої людини зростає здатність до навчання при деякому уповільненні інтелектуальних реакцій” [1].

Отже, можна вважати доведеним різними дослідженнями і самим життям, що здатність до навчання у зрілому віці (20-60 років) суттєво не змінюється. А у людей розумової праці ці здібності, як зазначає К. Степанова, зберігаються і довше.

Можливості і результати навчання, кожної конкретної людини, залежить також від того, в якій сфері професійної діяльності вона працює, від побутових умов, від наявності вільного часу, від того, навчальні заклади їй доступні, але головне від наявності потреби в оновленні інформації.

Необхідність постійного оновлення знань, умінь і навичок, отримання додаткового освітнього досвіду зумовлена:

- постійною появою в житті дорослої людини проблем, вирішення яких потребує він неї додаткових знань, умінь і навичок, нового досвіду діяльності, зміни установок, які стають джерелом мотивації до навчання;
- наявністю у людей будь-якого віку своїх інформаційних потреб;

- здатністю людини до навчання незалежно від її віку;
- накопичення кожною людиною в процесі життєдіяльності досвіду, здатного ставати змістовною основою освіти як для себе, так і для інших (за умови його осмислення).

На жаль, у нашому суспільстві ще існує соціальний стереотип сприйняття освіти як чогось зовнішнього, для інших. Більше того, у дорослих виникають сумніви щодо своїх здібностей до навчання, страх, що в процесі навчання виявиться їх неграмотність, невміння навчатись, що порівняння з іншими дорослими учнями буде не на їх користь. Кожен із нас із власного досвіду знає, що нам зовсім не подобається виглядати в чужих очах гірше, чим хотілось би. А у деяких людей викликає почуття дискомфорту лише одна думка про необхідність повернення до навчальних аудиторій.

Слід також відмітити, що спостерігаються деякі розбіжності і в мотивації освітніх потреб жінок і чоловіків. Для чоловіків характерне прагнення до професійних досягнень, до поваги і визнання в суспільстві (зовнішня орієнтація), для жінок – прагнення до самовираження, саморозвитку, висока творча пізнавальна активність (внутрішня орієнтація) [2]. Сучасне розуміння навчання як спрямованої інформаційної взаємодії людини зі світом, оточуючими людьми, із самим собою робить очевидною необхідність її продовження впродовж усього періоду життя. Але на кожному віковому етапі освітня інформація може нести для дорослого різне смислове навантаження, це буде залежати від того, які саме завдання стоять перед людиною в даний момент.

На різних етапах життєдіяльності перед різними людьми постають аналогічні завдання, про що уже йшлося в попередніх розділах: самозбереження і розвиток як природної істоти (тривалість життя, здоров'я, виховання нових поколінь); реалізації як істоти соціальної (адаптація і мобільність на ринку праці); культурної (відповідність рівню розвитку культури і цивілізації, сучасне уявлення про світ); духовно активної (екзистенціальна проблематика, самореалізація, духовний розвиток). Здатність усвідомлення і збереження своєї сутності у світі, який постійно змінюється є однією із головних завдань життя, яку неможливо вирішити поза контекстом навчання впродовж життя [5].

В освіті дорослих людей можна виділити цілу групу таких характеристик, які значною мірою ускладнюють процес їх навчання. Російський дослідник освіти дорослих А. Капітанська серед таких характеристик називає:

- ускладнення з віком відношення до освіти (трансформації в процесі навчання основних життєвих цінностей дорослої людини сприймаються нею болісно);
- відсутність (чи недостатність) умінь і навичок до навчання;
- складність відмови від системи отриманих раніше і застарілих на даний момент знань, умінь і навичок;
- установку на те, що доросла людина все знає;

- складність зміни наявного статусу (особливо, якщо це керівник) на роль учня;

- внутрішню невпевненість при зниженні своєї професійної самооцінки і в процесі виникнення необхідності перебудови власної діяльності з урахуванням нових вимог [5].

Всі ці фактори і умови значною мірою впливають на процес навчання дорослих, і їх звичайно, слід враховувати при організації навчання дорослих людей.

Якщо говорити про освіту як складову частину життєдіяльності дорослої людини, то така ситуація ставить дорослого в активну позицію суб'єкта навчання.

Категорія „суб'єкт” є однією із центральних категорій філософії починаючи від Аристотеля і до наших днів. Отримавши новий імпульс розвитку в психологічній науці ХХ ст. (С. Рубінштейн, К. Абульхонова-Славська, А. Брушлинський та ін.) вона виступає однією із якісних характеристик прояву людської сутності. З точки зору філософії суб'єкт – це носій усвідомленої активності, який пізнає і перетворює зовнішній і внутрішній світ в ідеальній і предметно-практичній діяльності (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв). Справжній суб'єкт повністю володіє структурою діяльності, в якій він бере участь, починаючи від усвідомлення мотивів і мети до отримання результатів і здатності її оцінювати і вносити корективи до своїх дій на основі рефлексії. Доросла людина з притаманною їй самосвідомістю і самостійністю виступає в якості суб'єкта оскільки, оскільки вона оволодіває культурою, способами професійної діяльності, формами культурної взаємодії з людьми, усвідомлює свою людську сутність. А це неможливо без освіти. Отже для системи освіти дорослих поняття „суб'єкт” є досить актуальним.

Прагнення до самостійності, суб'єктності, здатності до самореалізації і самовизначення завжди вважались особливими цінностями у європейських освітніх традиціях.

Будучи „активним діячем”, суб'єкт тримає основи своєї діяльності всередині – у сенсі, цінностях, потребах. Саме вони виступають основним стимулом і „керівництвом до дії” у навчанні. Важливою ознакою, яка відображає специфіку суб'єкта, стає його здатність оволодівати численними формами власної життєдіяльності. Вона отримала назву суб'єктності. Не менш важливою для організації навчання є така властивість як суб'єктивність – похідна від специфіки пізнавальних можливостей і здібностей конкретного суб'єкта. Проява суб'єктивності в пізнавальній діяльності органічно притаманна кожній людині, оскільки потреба в оновленні інформації та інформаційному пошуку для неї є однією із основних [7].

Стосовно освіти властивість суб'єктивності у дорослої людини на думку І. Колеснікової, виражається в таких показниках:

- здатність самостійно формувати інформаційний запит;
- можливість вибору моделі освіти;



- усвідомлене прийняття тієї чи іншої позиції у процесі навчання;
- опора на здатність до емоційно-вольової, фізіологічної, мотиваційно-потребнісної саморегуляції у сфері освіти ;
- прагнення і можливість використання власного життєвого досвіду у навчання.

Аналізуючи особливості освіти дорослих, необхідно акцентувати увагу як на зовнішніх так і на внутрішніх труднощах, з якими стикається дорослий у сучасній освітній ситуації. Вимоги сучасного суспільства щодо різноманітної і багатогранної, багаторівневої і різнопланової підготовки, яка б дозволяла сучасній людині швидко адаптуватися до все більш швидких і різких змін в економічному, суспільному, політичному і культурному житті переконують нас у тому, що доросла людина виявляється обеззброєною перед фактом своєї некомпетентності, функціональної неграмотності, часто не розуміючи, що це природна ситуація, яка просто потребує усвідомленого постійного освітнього руху.

І тут доросла людина стикається з цілим рядом перешкод різного плану: психофізіологічних (пов'язаних з внутрішніми бар'єрами щодо власних можливостей у навчанні та рівнем сформованості мотивації до навчання), соціально-психологічних (які пов'язані із соціально-психологічною неготовністю перетворення на „об'єкт” педагогічного впливу), соціальних (пов'язаних з відсутністю затиту на новий рівень освіти з боку соціуму) і психолого-педагогічні (викликаних несформованістю установки на необхідність для сучасної людини навчання впродовж усього життя, а іноді незнанням про існуючі форми і методи освіти дорослих).

З іншого боку слід зазначити, що для дорослої людини освіта стає одним із способів самореалізації у професії чи в житті в цілому, тому у порівнянні з недорослими учнями, її установки і мотиви навчання більш виважені і чіткі.

Більше того, доросла людина, включаючись в освітній процес, прагне зайняти в ньому активну позицію щодо вибору змісту, форм, методів навчання та якості освіти. Можна виділити ряд основних ознак, які характеризують позицію дорослої людини в освіті, серед них такі:

- усвідомленість інформаційного запиту, яка проявляється у розумінні мети і завдань звернення до того чи іншого змісту освіти;
- добровільне і творче включення в освітній процес;
- здатність до саморефлексії з приводу змісту, процесу і результатів навчання;
- критичність мислення, яка дозволяє адекватно оцінювати і коректувати хід навчання;
- відкритість і децентралізованість мислення як здатність сприймати різні точки зору на світ і оточуючу дійсність;
- інтерактивна культура;
- самостійність у досягненні позитивних освітніх результатів;

- уміння навчатись у системі міжсуб'єктних відносин [7].

Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що дорослі люди в процесі свого навчання мають свої специфічні особливості, які радикально відрізняються від недорослих учнів. Саме ці особливості і є головною причиною для зовсім іншого підходу до організації освіти дорослих, зокрема вимагають врахування одночасно ряду факторів: екзистенціальну проблематику людини певної вікової категорії; психофізіологічні особливості віку; змістовно-сміслова спрямованість освітньої діяльності (навчання, перепідготовка, підвищення кваліфікації); зміст попереднього соціокультурного досвіду; стереотипи навчання і спілкування, які вже склались; статус (соціальний, економічний, службовий); специфіку індивідуальних інформаційних потреб; освітні вимоги часу.

### Література

1. **Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1977. – С. 3.
2. **Анциферова Л. И.** Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – С. 12 – 17.
3. **Вербицкая Н. О.** Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Н. О. Вербицкая // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 14 – 19.
4. **Змеев С. И.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – С. 78 – 85.
5. **Капитанская А. Н.** Особенности образования взрослых / А. Н. Капитанская // Вопросы интернет образования. – 2005. – № 30. – С. 29 – 31.
6. **Кулюткин Ю. Н.** Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1985. – С. 21.
7. **Основы андрагогики** / Под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2007. – С. 40 – 57.
8. **Степанова Е. И.** Умственное развитие и обучаемость взрослых / Е. И. Степанова. – Л. : Педагогика, 1981. – С. 34.
9. **Фельдштейн Д. И.** Психология взросления / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1999. – С. 15 – 37.
10. **Lorge I.** Adult Learning / I. Lorge // Adult Aducation. – N.Y., 1952. – №5. – P. 157.
11. **Jams W.** Principles of Psychology / **W. Jams.** – N.Y., 1893. – V. 2. – P. 402.
12. **Towards a Developmental Theory of Androgogy.** – 1981. – P. 36 – 37.

**Архипова С. П. Соціально-андрагогічні особливості та умови освіти дорослих.**

У статті на основі теоретичного аналізу представлено соціально-андрагогічні особливості і умови освіти дорослих.

*Ключові слова:* андрагогіка, освіта дорослих, соціально-андрагогічні особливості освіти дорослих.

**Архипова С. П. Социально-андрагогические особенности и условия образования взрослых.**

В статье на основе теоретического анализа представлены социально-андрагогические особенности и условия образования взрослых.

*Ключевые слова:* андрагогика, образование взрослых, социально-андрагогические особенности образования взрослых.

**Arkhylova S. P. Socio-andragogical peculiarities and conditions of adults' education.**

The article, based on theoretical analysis, suggests social and andragogical peculiarities of adults' education.

*Key words:* andragogics, adults' education, social and andragogical peculiarities of adults' education.

УДК [37.013.42:305]–053.6

**Байдюк Н. В.**

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

У сучасній літературі, присвяченій гендерним проблемам, гендерні взаємини розглядаються як різновид соціальних відносин, що пронизують усі сфери соціального життя. Поняття „гендерні відносини” багатогранне, стосується суспільства в цілому, постійно змінюється в залежності від соціальної, економічної, політичної, культурної ситуації у соціумі, формується завдяки завданням державної політики по відношенню до соціальних груп.

Гендерні взаємини є об'єктом дослідження гендерної психології, що отримала широке розповсюдження у зарубіжних дослідженнях (С. Бем, Ш. Берн, К. Жаклін, Є. Маккобі). Серед російських та вітчизняних науковців вказаній проблематиці присвячені праці М. Арутюнян, Т. Бендас, О. Вороніної, Т. Говорун, Д. Ісаєва, В. Кагана, Н. Каменської, І. Кльоцини, І. Ковальчука, І. Кона, Н. Коростильової, Л. Столярчук. Методологічні аспекти вивчення гендерних взаємин висвітлено в працях І. Жеребкіної, В. Зайцева, О. Здравомислової, А. Ростової, Г. Сіласте, А. Тьомкіної, О. Ярської-Смірної.

Гендерні відносини – це різні форми взаємозв'язків людей як представників певної статі, що виникають у процесі їх спільної життєдіяльності. Трансформація традиційних ролей чоловіка та жінки викликає перебудову нормативних еталонів „справжнього чоловіка” та „справжньої жінки”, що призводить до коректування індивідуальних характеристик сучасних жінок та чоловіків, які, в свою чергу, демонструють нові типи та моделі відносин [2].

У молодіжному середовищі гендерні взаємини мають свою специфіку, що зумовлене особливостями розвитку та соціальним становищем даної демографічної групи. **Метою статті** є визначення соціально-педагогічних особливостей гендерних відносин у молодіжному середовищі.

Унаслідок гендерної соціалізації молоді люди оволодівають новими соціальними статусами, освоюють місце у системі соціальних відносин, осмислюють свою гендерну ідентичність, усвідомлюють відмінні риси жіночої/чоловічої індивідуальності, переосмислюють значення цілісності гендерної ідентичності, гендерних стереотипів, установок і статевої поведінки, котрі припустимі для юнаків і дівчат, жінок і чоловіків [6, с. 4 – 7].

Гендерні відносини у сфері міжособистісного спілкування різноманітні – це дружні та інтимні відносини між юнаками та дівчатами, чоловіками і жінками, внутрішньосімейні стосунки між чоловіком та дружиною, батьком і донькою, матір'ю і сином. Це емоційно насичені відносини, у яких значну роль відіграють психологічні особливості учасників відносин [3, с. 286]. Особливості гендерних взаємин пов'язані з реалізацією можливостей для самореалізації особистості.

Н. Коростилева вказує на наявність значної кількості конфліктів та протиріч і відносинах між статями, у зв'язку з чим особливо вагомими є вивчення соціально-статевих проблем, виявлення їх специфіки з метою попередження насильства та вироблення узгоджених заходів по стримуванню, послабленню гендерної конфліктності, створення умов для самовдосконалення жінок та чоловіків [5].

Молодість – це найважливіший період духовного і соціокультурного розвитку особистості. Головним новоутворенням цього віку є відкриття власного „Я”, практичне включення у різні сфери життєдіяльності, усвідомлення особливостей своєї чоловічої чи жіночої індивідуальності та її властивостей; поява життєвого плану й установка на свідому побудову власного життя. Внаслідок розвитку статевої самосвідомості молоді люди навчаються розумінню соціальної різниці між юнаками та дівчатами, чоловіками й жінками, що істотно впливає як на сприйняття себе й інших людей, так і на статевою поведінку, взаємини з іншими дівчатами і юнаками, жінками й чоловіками [6, с. 4 – 7].

Юнаки та дівчата активно приймають рішення про власне майбутнє та соціальний статус як чоловіки і жінки, про ті гендерні ролі, які ними вже засвоєно і які слід засвоїти. Вони намагаються знайти оптимальні способи досягнення успіху у житті, реалізувати власний цілісний „образ Я” – індивідуальність юнака чи дівчини [1]. Характерно й те, що усвідомлення себе як особистості певної статі відбувається в процесі взаємодії з дорослими та однолітками своєї й протилежної статі [6, с. 7].

Найважливішим фактором становлення гендерної ідентичності дівчат і юнаків, як визначають Т. Говорун, І. Кон, А. Мудрик, є спілкування взагалі і взаємодія з однолітками зокрема. Від взаємин з

однолітками залежить здатність майбутньої дорослої людини до глибоких довірливих відносин з іншими людьми. Юнаки й дівчата вчаться виконувати ролі чоловіка й жінки, засвоюють норми й правила статевої поведінки, прийняті у світі дорослих.

Суспільство одностатевих однолітків дозволяє наочно відчувати свою статево належність, затвердитися як представник своєї статі. Юнаки й дівчата поєднуються в групи, велику частину свого часу проводять з приятелями й друзями. Спілкування вимагає взаєморозуміння, внутрішньої близькості, відвертості. Дружні прихильності задовольняють потреби в самопізнанні, в емоційному контакті й теплі, досить повно відповідають прагненню до самовираження [4, с. 84].

Юнацька дружба, заснована на індивідуально-інтимних взаєминах, що розвивають емоційну сферу юнаків і дівчат, що сприяє природному становленню чоловічої/жіночої індивідуальності, позитивно впливає на процес статевої соціалізації. Дослідження І. Кона свідчать, що дружбу між особами різної ускладнюють соціальні стереотипи, які роблять гомосоціальність певною мірою примусовою, особливо для юнаків – закритість компаній юнаків ревним чином обмежує гендерну комунікацію.

Взаємини з однолітками протилежної статі – особливо важлива й необхідна галузь життя молодих людей. У період ранньої юності завершується процес формування стійких уявлень про систему взаємин між чоловіком і жінкою. Захопленість іншою статтю – природне явище в юнацькому віці. При цьому молодим людям важливі не стільки реальні відносини з людиною, скільки переживання й фантазії з цього приводу. При безпосередньому спілкуванні часто виявляється, що юнак (дівчина), який сподобався, не відповідає придуманому ідеальному образу. Спілкування з однолітками іншої статі – свого роду спосіб самоствердження. Юнацька закоханість – закономірний наслідок прагнення юнаків і дівчат до емоційної близькості, духовної інтимності. Кохана/коханий стає одночасно й близьким другом, тому що любов містить і дружбу [4].

З метою визначення особливостей гендерних відносин у молодіжному середовищі нами було проведено дослідження поглядів молодих людей на ролі чоловіка і жінки у суспільстві. Дослідження проводилося у загальноосвітніх навчальних закладах міста Черкаси. В анкетуванні взяли участь 174 учні старших класів, з них – 58 юнаків та 116 дівчат.

Перший блок питань анкети стосувався самопочуття юнаків та дівчат як виконавців певної гендерної ролі. На питання „Чи існує нерівність у правах та обов'язках чоловіків і жінок у суспільстві?” відповіді розподілилися наступним чином: 45% юнаків та лише 36% дівчат вважають, що права чоловіків і жінок є рівними, 50% юнаків та 28% дівчат вказують на те, що чоловіки володіють деяким перевагами, 3% юнаків та 29% респонденток жіночої статі вважають, що чоловіки користуються значно більшими правами. Гіршим становище жінок вважають 14% юнаків та 32% дівчат.

Стосовно обізнаності у сфері гендеру отримано наступні результати: 98% юнаків взагалі не зустрічалися з даним поняттям або мають лише поверхневі уявлення, натомість 71% старшокласниць демонструють достатній рівень обізнаності та визначають гендер як соціальну стать (35%), відносини між чоловіками і жінками у суспільстві, їх соціальні ролі (20%), права і обов'язки жінки і чоловіка (16%). Що ж стосовно поняття „гендерна рівність”, то у більшість дівчат розуміють його як рівність між чоловіком та жінкою (65%), рівні права та обов'язки чоловіків та жінок у суспільстві (14%); лише 16% юнаків змогли дати правильну відповідь на дане питання.

Ситуації гендерної дискримінації учні здебільшого пов'язують з історичними та культурними аспектами (доба Середньовіччя, культура мусульманських країн) і лише третина респондентів обох статей як приклади гендерної нерівності наводить актуальні проблеми у сфері сучасних гендерних взаємин: нерівномірна оплату за однакову роботу, насилля у сім'ї, неможливість влаштуватися на престижну посаду через статево приналежність, звуження сфери самореалізації для жінки, вимушеність жінки виконувати всю домашню роботу, обмеження ролі та можливостей жінки у політиці а бізнесі.

Стосовно просвітницьких заходів з гендерної проблематики, то лише 13% учнів дали позитивну відповідь щодо їх проведення у школі; серед виконавців: класний керівник, психолог, соціальний педагог, студенти-практиканти.

Наступний блок питань анкети спрямовано на визначення впливу стереотипів на гендерні взаємини у молодіжному середовищі, питання здебільшого стосувалися приватної сфери. Отримані результати представлено у таблиці 1 та таблиці 2.

*Таблиця 1.*

Перелік висловлювань	Погоджуюся	
	Юнаки	Дівчата
Зовсім не обов'язково, щоб хтось – чоловік чи дружина – вважалися головою сім'ї	44%	67%
Чоловіки за своєю природою агресивні, а жінкам потрібно уміти пристосуватися до цього	43%	53%
Якщо чоловік здатен забезпечити сім'ю, то він має право заборонити дружині працювати	32%	37%
Чоловік і дружина несуть однакову відповідальність за те, щоб зберегти родину	98%	95%
Сімейне життя – це для жінки найголовніше	76%	63%
Робота, професійний успіх для жінки є не менш важливими, ніж для чоловіка	74%	87%
Навіть якщо чоловік може повністю забезпечити родину, дружині самій вирішувати, працювати їй чи ні	84%	91%
Цінність особистості жінки не вимірюється тим, народила вона дитину чи ні	81%	87%

Отримані результати свідчать про значний вплив патріархальних гендерних стереотипів на юнацьку свідомість: агресивність чоловіків вважається природною, а жінка змушена пристосовуватися до цього; допускається, що за певних обставин чоловік має право заборонити дружині працювати; роль матері, домогосподарки визначається провідною для жінки. Однак, значну підтримку серед молоді обох статей отримали і висловлювання, що стосуються егалітарного розподілу гендерних ролей: однакова відповідальність чоловіка та жінки за сімейне щастя, збереження родини; важливість для жінки професійного успіху; можливість для дружини прийняття самостійного рішення стосовно зайнятості у суспільному виробництві.

*Таблиця 2.*

Перелік тверджень	Погоджуюся	
	Юнаки	Дівчата
1. Жінкам слід менше турбуватися про свої права і більше думати про те, щоб бути гарними дружинами і матерями	69%	20%
2. Жінка, що прожила життя і не народила дитину, прожила життя даремно	42%	50%
3. Жінки все ще зазнають утисків	57%	56%
4. Жінки вимагають більшого, ніж заслуговують	43%	18%
5. За успіх у політичному чи суспільному житті жінка незмінно розплачується проблемами у характері та невдачами у особистому житті	48%	23%
6. За своєю природою чоловік є агресивним, а жінка миролюбною	52%	44%
7. Батько здатен дати дитині не менше ніжності, ніж мати	67%	76%
8. Основну частину домашньої роботи повинен брати на себе той з подружжя, хто менше зайнятий на роботі	66%	53%
9. Одинокa мати не може дати сину повноцінного виховання	62%	46%
10. Якщо у жінки немає родини, її ніхто не сприймає серйозно	40%	23%
11. Чоловіки та жінки повинні бути рівноправними партнерами у політиці	50%	93%
12. Бізнес – сфера сильних чоловіків, жінки не можуть досягти у ньому такого ж успіху	20%	11%
13. Чоловік здатен поводитися незалежно, а жінка завжди діє, озирючись на чоловіка	50%	13%

Суттєвими є розбіжності у поглядах юнаків та дівчат стосовно ряду висловлювань, наведених у табл. 2. Так, 69% юнаків вважають, що жінки занадто багато ували приділяють відстоюванню власних прав та інтересів замість того щоб піклуватися про родину; 43% старшокласників стверджують, що жінки і так мають забагато прав. Традиційні гендерні уявлення підтверджуються висловлюванням про залежність жінки від

чоловіка (50% юнаків). З рівноправ'ям чоловіків та жінок у політиці готова погодитися лише половина опитаних юнаків, така ж кількість старшокласників схиляються до думки, що за успіх у політичному чи суспільному житті жінка незмінно розплачується проблемами та невдачами у особистому житті. Природне покликання жінки бути, насамперед, матір'ю підтверджують половина опитаних юнаків та дівчат.

Про об'єктивне сприйняття молоддю системи гендерних відносин у суспільстві свідчить підтвердження того, що жінки все ще зазнають утисків (57% юнаків та 56% дівчат). Тенденцію до егалітарного розподілу ролей є схвалення твердження, що основну частину домашньої роботи повинен брати на себе той з подружжя, хто менше зайнятий на роботі (66% юнаків і 53% дівчат); сприйняття рівноправ'я чоловіків і жінок у бізнесі.

Про усвідомлення молоддю вагомості ролі батька у вихованні дитини свідчить той факт, що 67% юнаків та 76% дівчат впевнені у тому, що батько здатен дати дитині не менше уваги, турботи та ніжності ніж мати, а повноцінність виховання хлопчика у неповній материнській сім'ї викликає значні сумніви.

Останній блок питань анкети присвячено гендерному насильству у молодіжному середовищі, з проявами якого зустрічалися 70% опитаних юнаків та 85% дівчат. Найбільш розповсюдженими виявилися образи та насмішки у випадках виявлення уваги до протилежної статі (їх зазнавали 30% юнаків та 41% дівчат), насмішки, пов'язані зі статевою приналежністю (22% юнаків та 12% дівчат), статево забарвлені прізвиська (6% юнаків та 13% дівчат). Вагомим є той факт, що джерелом агресії є не лише юнаки, а й дівчата: 30% дівчат вказують на те, що зазнають подібних образ саме від осіб своєї статі. Жертвами фізичних знущань на основі статевої приналежності з боку осіб чоловічої статі є 7% юнаків та 5% дівчат, 5% старшокласниць відчували фізичні знущання з боку представниць жіночої статі.

Відповіді учнів щодо ймовірних причин розповсюдження гендерного насильства у молодіжному середовищі представлено у наступному співвідношенні (див. рис. 1 та рис. 2). Найбільш розповсюдженою причиною образ з боку юнаків по відношенню до протилежної статі як юнаки, так і дівчата вважають прагнення виявити увагу та невміння зробити це іншими, соціально схвалюваними методами. Другою вагомою причиною виступає бажання продемонструвати власну силу та значущість. На думку дівчат, агресивна поведінка юнаків пов'язана також з браком виховання та намаганням принизити дівчину, самоствердитися таким чином в очах однолітків.

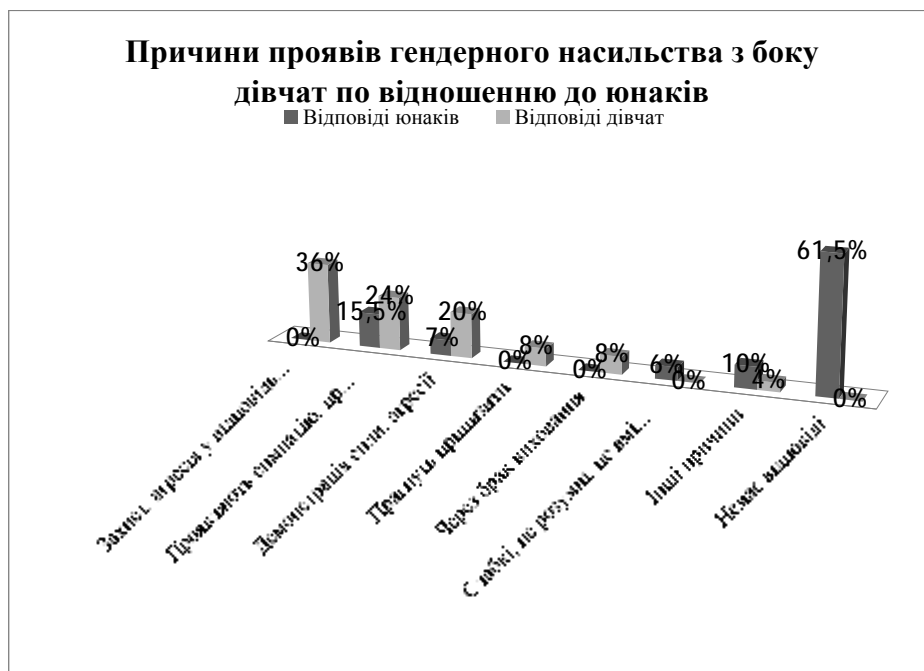


Рисунок.1



Агресія з боку дівчат до відношенню до юнаків у багатьох випадках також пов'язана з бажанням привернути увагу, але вагомим є мотив самозахисту – 36% дівчат стверджують, що можуть завдати образи лише у відповідь. Для 20% дівчат агресивна поведінка по відношенню до юнаків є способом самовираження та демонстрації переваги над „слабкими” представниками чоловічої статі. Юнаки схильні не намагатися пояснити агресивну поведінку з боку дівчат, 65% юнаків не замислюються над цим питанням, 6% юнаків вважають, що це відбувається через надмірну емоційність дівчат та невміння себе контролювати.

Рисунок. 2



Проведене дослідження дозволяє виокремити наступні критерії, що характеризують соціально-педагогічні особливості гендерних відносин у молодіжному середовищі:

1. Гендерна чутливість: абсолютна більшість дівчат та значна кількість юнаків помічають гендерну нерівність у суспільстві, здатні розпізнавати ситуації гендерної дискримінації.

2. Гендерна обізнаність: дівчата, у порівнянні з юнаками, демонструють достатній обсяг знань з гендерної проблематики, виявляють зацікавленість до даної теми. Разом з тим гострою є проблема фактичної відсутності заходів з гендерної просвіти у загальноосвітніх навчальних закладах.

3. Вплив гендерних стереотипів: гендерні відносини у молодіжному середовищі не є гармонійними, характеризуються низкою протиріч, що формуються під впливом як патріархальних, так і егалітарних гендерних переконань; помітною є тенденція до егалітаризації гендерних ролей у приватній сфері. Слід зазначити, що дівчата є більш гнучкими стосовно зміни традиційної системи гендерних ролей.

4. Конфліктність гендерних відносин, розповсюдження проявів гендерного насильства, основними причинами якого є низький рівень гендерної культури та прагнення продемонструвати власну значущість і перевагу.

Перспективними напрямками подальшого дослідження є підходи до гармонізації гендерних взаємин. Важливого значення набуває статево-рольове та гендерне виховання, спрямоване на взаєморозуміння та взаємоповагу статей, засвоєння молоддю кращих зразків гендерної поведінки, допомога педагогів та інших значущих людей у індивідуальному гендерному самовизначенні.

### **Література**

- 1. Каменская Е. Н.** Гендерный поход в педагогике : монографія / Е. Н. Каменская. – Ростов-н/Д, 2006. – 368 с.
- 2. Клецина И. С.** Психология гендерных отношений : автореф. дис. доктора психологических наук : спец. 19.00.05 – социальная психология / И. С. Клецина – СПб, 2004. – 39 с.
- 3. Клецина И. С.** Психология гендерных отношений : дисс. д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 “социальная психология” / И. С. Клецина. – СПб, 2004. – 463 с.
- 4. Ковальчук А. І.** Статево-рольова соціалізація учнів : монографія / А. І. Ковальчук. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 216 с.
- 5. Коростылева Н. Н.** Гендерный конфликт как разновидность социальных конфликтов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. философ. наук : 09.00.11 / Н. Н. Коростылева. – Воронеж, 1998. – 24 с.
- 6. 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.

**Байдюк Н. В. Соціально-педагогічні особливості гендерних відносин у молодіжному середовищі.**

У статті розкрито особливості гендерних відносин у молодіжному середовищі: емоційна насиченість спілкування, засвоєння та активне

формування гендерних ролей, посилення впливу егалітарних гендерних переконань при одночасному збереженні тиску традиційних стереотипів, незбалансованість та конфліктність відносин, низький рівень культури гендерних взаємин.

*Ключові слова:* гендерні відносини, молодіжне середовище, гендерна рівність, гендерна обізнаність, гендерні стереотипи, гендерне насильство, гендерна культура.

**Байдюк Н. В. Социально-педагогические особенности гендерных отношений в молодежной среде.**

Статья раскрывает особенности гендерных отношений в молодежной среде: эмоциональная насыщенность общения, усвоение и активное формирование гендерных ролей, усиление влияния эгалитарных гендерных убеждений при одновременном сохранении давления традиционных стереотипов, конфликтность, низкий уровень культуры гендерных отношений.

*Ключевые слова:* гендерные отношения, молодежная среда, гендерное равенство, гендерное просвещение, гендерные стереотипы, гендерное насилие, гендерная культура.

**Baydyuk N. V. The social-pedagogical peculiarities of gender relations in the youth environment.**

The article deals with the following peculiarities of the gender relations in the youth environment: the emotional state with communications, mastering and active formation of gender roles, the intensifying of the influence of egalitarian gender persuasions during the simultaneous save of pressure of traditional stereotypes, the disbalance and conflict of relations, the low level of culture of gender relations.

*Keywords:* gender relations, the youth environment, the gender equality, the gender experience, the gender stereotypes, the gender violence, the gender culture.

УДК 379.81:373.5.015.31

**Белецька І. В.**

**ДІЯЛЬНІСТЬ КЛУБНИХ ОБ'ЄДНАНЬ ЯК УМОВА  
ОПТИМАЛЬНОГО ВПЛИВУ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА  
НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ**

Перехід до нової системи суспільних відносин спричинив необхідність у нових наукових дослідженнях. Зокрема, набула актуальності розробка шляхів вирішення проблем, пов'язаних із виникненням і сприйняттям у свідомості підлітків нових орієнтирів,

ціннісних ставлень, життєвих цілей і норм поведінки особистості, адекватних сучасним умовам життєдіяльності. Враховуючи всі наукові здобутки вчених (В. Андрушенко, А. Капська, С. Толстоухової) слід зазначити, що ціла низка сучасних теоретичних і прикладних досліджень не містить комплексного дослідження сутності нової системи соціального виховання особистості, необхідної сучасному українському суспільству, а також специфіки її формування й розвитку.

Отже, особливої актуальності набуває аналіз причин оптимізації впливу виховного середовища на масову свідомість людей. Зокрема, відчувається гостра необхідність глибшого вивчення сучасного місця й ролі діяльності клубних об'єднань за місцем проживання у сучасний період, важливості напрацювання нових соціальних факторів впливів на спосіб життя підлітка, притаманних демократичному, громадянському суспільству України.

Спосіб життя найчастіше розглядається як категорія, що інтегрує уявлення про певний тип життєдіяльності людини і характеризується особливостями її трудової діяльності, побуту, задоволення матеріальних та духовних потреб, правил індивідуальної та громадської поведінки. Говорячи про спосіб життя, варто пам'ятати, що хоча він значною мірою і обумовлений соціально-економічними умовами, водночас, багато в чому залежить, насамперед, від мотивів діяльності конкретної людини, від особливостей її стану здоров'я, психіки та функціональних можливостей організму.

Роль, відведена молоді на сучасному етапі розвитку суспільства, потребує удосконалення системи виховання та підготовки підлітків до самостійного життя. Водночас, поза увагою дослідників часто залишається стиль життя підлітків: повсякденний відпочинок, неформальне спілкування підлітків, пов'язане з умовами проживання, розвитком інтересів особистості у вільний час. Таким чином, особливого значення набуває дослідження діяльності підлітків у соціальному середовищі за місцем проживання, що має великий суспільно-виховний потенціал.

Вчені по різному визначають поняття „соціальне середовище”. У деяких трактуваннях до нього відноситься і діяльність клубного об'єднання за місцем проживання, де виховується багато підлітків. Існує підхід, який розглядає соціальне середовище як умови існування й діяльності, що оточують людину, як суспільні, так матеріальні та й духовні [1].

За визначенням В. Семенова, соціальне середовище – це та об'єктивна реальність зі всією її різноманітністю, багатством змісту та форм, із якою взаємодіє людина; це соціальна інстанція її розвитку, її спосіб життя, міра участі в ній [2, с. 26]. Л. Коган трактує соціальне середовище як „порівняно стійку сукупність суспільних і особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт і які впливають на його діяльність” [3].

Наведені підходи імпонують нам, оскільки обумовлюють суб'єктний характер особистості та визнають, що головним джерелом

різноманітних виховних впливів є соціальне середовище з його пріоритетним значенням у формуванні особистості підлітка. Тобто соціальне середовище утворює так званий соціальний простір, де відбувається позашкільна діяльність, взаємозв'язок та спілкування школярів. Цей простір повинен бути зорганізованим на створення таких сприятливих умов, що дозволять продовжувати виховний вплив школи у позашкільному неофіційному середовищі, інакше кажучи, потрібним є створення соціально виховного середовища.

Нам видається цікавим також підхід А. Куракіна, який при визначенні виховних властивостей середовища, розрізняє організоване та стихійне середовище. Автор зазначає, що, за різних умов, компоненти організованого середовища можуть перетворюватись на стихійно діючий фактор. Організоване середовище – це соціальні інститути, що виконують виховні функції. До організованого середовища автор відносить: навчальні, позашкільні заклади, заклади культури й побуту, різноманітні клуби та об'єднання за інтересами, що функціонують за місцем проживання. Сім'я, школа, виробничий колектив є також складовими організованого середовища. До організаційного середовища, належать й такі соціальні явища, як радіо, телебачення, масмедіа [4].

Попри те, що виховну функцію виконують різні соціальні інститути, ми можемо говорити про розходження у виховних можливостях кожного компонента організованого середовища.

Так, В. Бочарова до класифікації організованого середовища відносить такі компоненти: державні виховні заклади (школа, позашкільні установи, культурно-просвітницькі установи, засоби масової інформації); шефів школи й мікрорайону (актив підприємств та установ, депутати, педагогічні об'єднання, громадськість мікрорайону, складові найближчого оточення дітей та підлітків); сім'я як первинний соціальний осередок суспільства [2].

Узагальнення аспектів розгляду категорій „соціальне середовище” дозволило нам зробити висновок, що позашкільна та позакласна діяльність є природним продовженням навчальної діяльності, і увібрала в себе різноманітну діяльність, а саме – пізнавальну, суспільно-політичну, трудову, художньо-естетичну, спортивно-туристичну.

Ми погоджуємося із поглядами А. Куракіна, Л. Новікової, які запропонували класифікацію інститутів соціального середовища. Така класифікація включає: державну виховну систему; регіональну виховну систему; локальну виховну систему [3]. Кожна з цих підсистем має свої цілі і реалізує їх самостійно, але всі вони взаємодоповнюють одна одну і утворюють єдине ціле.

Державна виховна система реалізує свої цілі та завдання через навчально-виховні та позашкільні заклади, дитячі та юнацькі громадські організації, трудові колективи, наукові заклади та заклади культури. Суб'єктами державної виховної системи є не лише педагоги, але і

працівники культури, широкий загал дорослого населення, шефи, працівники науки, сфери обслуговування, батьки.

Регіональна виховна система різниться масштабами області, міста, тощо, обсягом та контингентом дітей та підлітків, на яких здійснюється виховний вплив усіма соціально-педагогічними інститутами.

Локальна виховна система відрізняється своєрідністю структури виховних і культурно-просвітницьких закладів, що беруть участь у виховному процесі, і визначаються структурою навчальних та позашкільних закладів – шкіл, районних будинків дитячої творчості та закладів культури.

Аналіз вищенаведених виховних підсистем дозволив нам відзначити, що виховний вплив у мікрорайоні здійснюється завдяки реалізації державних програм соціальними інститутами, що займаються виховною діяльністю.

Під час вивчення виховних впливів, що визначають результат і успішність процесу соціалізації, найбільша увага приділяється стану мікросередовища – найближчого оточення підлітка, місця його проживання та проведення вільного часу.

На нашу думку, суспільство опосередковано впливає на формування особистості. Цей вплив здійснюється „мікросередовищем”, яке безпосередньо оточує особистість. Виховання у такому мікросередовищі – це цілеспрямована діяльність суспільних інститутів, установ та організацій та низка факторів, що здійснюють стихійний вплив. Це, перш за все, сім'я, школа, класний колектив, громадські організації, дворові групи, клубні колективи, членами яких є підлітки у певний період свого життя. У більшості випадків підліток сам обирає зміст та форми існування себе в умовах мікросередовища, своє оточення відповідно до власних потреб.

Мікросередовище є специфічним проявом соціального суспільного середовища, що визначає конкретні умови здійснення життєдіяльності підлітків. Ми використали визначення Ю. Сичова, який виділяє такі типи мікросередовища: 1) за видами діяльності (суспільно-трудова, сімейно-побутова, навчально-виховна, культурно-просвітницька тощо); 2) за територіальними ознаками (мікросередовище міста, району, селища, села); 3) за віковими та статевими ознаками [5].

За результатами досліджень [6], підлітки виявляють найбільш помітну активність у бажанні спілкуватись за місцем проживання, де набувають більш високого соціального та психологічного статусу, що, безперечно, сприяє їх орієнтації на подальшу участь у клубних об'єднаннях за місцем проживання.

У процесі взаємодії соціально-виховних інститутів, середовища та особистості виокремлюється виховний потенціал позашкільного середовища в цілому та специфіка виховних функцій різних соціальних інститутів, призначених для створення системи їх взаємодії для комплексного здійснення виховних завдань стосовно колективу та особистості підлітків. Деякі автори зазначають, що структура та функції

виховних інститутів є непостійними, вони змінюються із розвитком суспільства, науки, культури. Тому необхідно співвідносити зміст кожного соціально-виховного інституту та соціальне замовлення конкретного історичного етапу [7].

Зазначимо, що окреслені системи взаємодії не виключають наявності у кожного соціального інституту своєї власної виховної системи відповідно до категорій дітей або дорослих, сфери спілкування між ними в умовах мікрорайону – у школі, сім'ї, поза школою, поза сім'єю, за місцем проживання. Як свідчать дослідження, найбільшу частину часу підліток проводить саме у своєму мікрорайоні. Поняття мікрорайону, як місця проживання, потребує визначення та класифікації. Вивчаючи це питання, ми звернулися до запропонованих М. Кузьміною та Л. Новиковою класифікацій [8].

М. Кузьмінова, розглядаючи мікрорайон як умову соціалізації особистості, визначила такі його особливості: географічне розташування (територіальне) та його виробниче оточення; матеріальну базу для організації виховної роботи позашкільних установ, культурно-просвітницьких установ тощо; дитяче та доросле населення, освіту, соціальне положення, професії тощо; виховні можливості та активність громадських організацій.

Більш конкретне визначення поняття „мікрорайон” подала Л. Новикова. За її визначенням, це – локальна система, що не може мати єдиної моделі. Цікавим, на нашу думку, є зміст трьох підсистем: матеріальної бази виховання; мережі різних за профілем об'єднань; системи органів самоврядування [8].

Відповідно до наявних класифікацій, ми виокремлюємо чотири моделі мікрорайонів, де функціонують клубні об'єднання за місцем проживання:

1. Перша модель має особливий характер взаємодії в умовах близького розташування великих підприємств, що мають підшефну школу, дитячий садок тощо. Як правило, підприємство забезпечує матеріальну базу для проведення виховної роботи. Такий мікрорайон характеризується відносно стійким складом населення.

2. Наступна модель більш характерна для мікрорайону, розташованого у центрі міста, та для його структури характерна наявність ВНЗ та закладів культури. Такі мікрорайони характеризуються великою щільністю населення.

3. Третя модель охоплює мікрорайони, що знаходяться на окраїні міста. Для цієї системи характерна невелика кількість шкіл, закладів культури та віддаленість від підприємств.

4. Четверта модель характеризується типом забудов, розташованих на окраїнах міста. Населення даного мікрорайону не має професійної спрямованості, в структурі невелика кількість громадських організацій. Позанавчальна діяльність мікрорайону такого типу здійснюється школою, з огляду на відсутність позашкільних та культурно-просвітницьких закладів.

Більшість дослідників проблем виховання підлітків в умовах мікросередовища погоджуються з тим, що колектив клубного об'єднання за місцем проживання є своєрідним елементом мікросередовища, куди підліток потрапляє добровільно, відповідно до свого вибору. Одні й тіж елементи мікросередовища по-різному впливають на різних людей. Найчастіше це пов'язано з усталеним характером взаємовідносин індивіда з певним оточенням, а також з особливостями його психічного складу. Отже, ми здійснили спробу визначити такі механізми впливу на особистість мікросередовища: перший механізм – вплив соціального працівника на особистість, що посилює бажаний ефект впливу елементів мікросередовища, або, у випадках небажаного впливу, протиставляє йому інший, що нейтралізує негативний ефект; другий механізм – це вплив на саме середовище, і вже через нього – на особистість. Такий вплив надає можливість посилювати дію елементів мікросередовища: стримувати, нейтралізувати або змінювати небажані напрямки та активізувати адекватні.

Зазначені механізми тісно пов'язані між собою та доповнюють один одного, що сприяє розширенню та поглибленню сфери соціального впливу, підвищенню ефективності керівництва. Для нас це надає можливість визначити головний мотив діяльності працівників клубних об'єднань: здійснення цілеспрямованого впливу на особистість в умовах мікросередовища. Така система впливів зумовлює включення особистості підлітка до діяльності різноманітних організаційних форм соціального виховання.

Виховання підлітків у клубному об'єднанні за місцем проживання сприяє включенню учасників до різноманітних соціально та особистісно вагомих видів діяльності; до гуманістично орієнтованих міжособистісних відносин з однолітками і дорослими; формування досвіду соціальної поведінки; виявляє і розвиває інтелектуальні, комунікативні, експресивні та інструментальні організаційні здібності тощо.

Привабливість клубного об'єднання у житті підлітків, на нашу думку полягає у: програванні форм майбутніх соціальних ролей в системі організації суспільно-корисної діяльності; включенні до різноманітної за характером діяльності, що дозволяє вирішити проблеми професійного самовизначення, самопізнання особистості; можливості задоволення потреб у спілкуванні; гуманістично вибудованих порівняно з вуличними міжособистісними відносинами; розвинутій системі самоврядування та відносній автономності від дорослих.

Пропонуючи такий підхід, ми визначаємо первинним завданням клубного об'єднання за місцем проживання задоволення особистісних потреб підлітків з метою підготовки до подальшого самостійного життя через засвоєння основних життєвих ролей, що у найближчим часом стануть для нього соціально вагомими та допоможуть зорієнтуватися у дорослому житті.



Нашим наступним завданням стало визначення виховних цілей клубних об'єднань за місцем проживання підлітків. На нашу думку, такими цілями є:

- створення сприятливих умов, за яких підлітки можуть максимально виявити свої потенційні можливості, здібності, обдарування тощо;
- захист підлітків (запобігання міжособистісних конфліктів, формування позитивних відносин між людьми; захист прав підлітків на дозвілля, творчу діяльність, гру);
- підвищення рівня самостійності підлітків, розвиток здатності до самоконтролю життя та ефективнішого розв'язання проблем, що виникають;
- компенсація дефіциту спілкування в школі, у середовищі однолітків;
- можливість отримання додаткової освіти, відповідно до життєвих планів та інтересів підлітків.

На думку Ю. Василькової, особливостями організації дозвілля у клубному об'єднанні за місцем проживання підлітків є: активне використання різних видів змагань; обов'язкова оцінка результатів діяльності з метою заохочення і стимулювання активності; використання механізмів стимулювання лідерства, сприяння встановленню колективістських відносин; стимулювання внутрішньо групової згуртованості; поєднання групової й індивідуальної роботи [9].

На нашу думку, сучасна соціально-виховна робота має бути диференційованою не лише за рівнями її реалізації, з урахуванням вікових особливостей підлітків, а й містити різні моделі виховання у різних регіонах країни, і має бути пристосованою до відповідних місцевих умов, базуватися на історико-культурних традиціях регіонів, допомогти підростаючому поколінню набути почуття власної гідності, віри в свої сили, бажання власними зусиллями здійснити самореалізацію. Таким чином, ми можемо сказати, що підліток потребує не стільки соціального захисту, скільки надання йому можливостей самовизначитися, самоствердитися. Для створення зазначених умов особливу роль в останні роки відіграють такі виховні інститути, як клубні об'єднання за місцем проживання.

У результаті аналізу літератури з проблем діяльності особистості підлітка в клубних об'єднань за місцем проживання, ми виявили найбільш суттєві характеристики мікрогруп, в які об'єднуються підлітки. Будь-яка група в структурі функціонує за законами і відповідно до законів життєдіяльності підліткового колективу; перед ними стоїть певна мета; вони реалізують певний зміст життєдіяльності; володіють структурою формалізованих і неформалізованих відносин; їм притаманні певні етапи і закономірності процесу колективотворення.

Першою такою групою, яка має ці прояви, є група спілкування однолітків. Такі групи з'являються під час становлення кожного

молодого покоління, починаючи від часів виокремлення їх в автономну соціально-демографічну групу в межах суспільної структури на етапі переходу від стану дитинства до стану дорослості. Як підкреслює І. Кон, чим старшою стає дитина, тим більше вона хоче відокремитись від тих відносин, які базувалися на залежності від старших; переоцінює і перебудовує їх, входячи до нової, більш складної системи, де вона відіграє самостійну і навіть центральну роль [10].

Більш високою формою організації підлітків є групи, організовані у секції в клубних формах за інтересами. Ці інтереси надають групі підлітків більшої стійкості і організованості. Їхня діяльність зосереджена навколо досягнення спільних цілей, а відносини будуються не лише за принципом емоційних, але й ділових зв'язків, тобто – навколо спільного інтересу. В таких групах з'являється своя система відносин, спільних цінностей.

Ми зацікавилися визначенням певних особливостей таких мікрогруп. Характерними особливостями життєдіяльності клубного об'єднання за місцем проживання за інтересами є їх *автономність*. В основному це має прояв у тому, що на такий мікроколектив, що об'єднує спільні інтереси, справи, цілі, фіксується послаблений вплив школи, сім'ї, компанії та чітко визначені просторові умови життєдіяльності. За таких умов створюються умови, за рахунок яких відбувається послаблення впливу інших факторів, особливо негативних, посилюється виховний вплив конкретного мікросоціуму [7].

Наступною особливістю нами відзначена *чітко визначена функціональність*. Оскільки конкретна мікрогрупа створюється переважно для виконання особистісно цінної, соціально вагової діяльності та для розвитку навичок спілкування, де проявляється його емоційний та інтелектуальний характер, то простежується *колективно-індивідуальний характер життєдіяльності*, коли індивідуальна діяльність спрацьовує на досягнення колективних цілей, вона вплітається в десятки, сотні індивідуальних справ, що є частиною справ загальних.

Як бачимо, всі особливості групових форм взаємообумовлені. Проте така модель є ідеальною. Реальна практика дозволила виявити і такі групи, де не виявляється та чи інша характерологічна ознака. Водночас за таких умов і причини, і варіанти можуть бути різними: мікрогрупи – специфічні і включають лише хлопчиків (наприклад: спортивно-футбольні); група складається з учнів однієї школи чи навіть одного класу, де простежується досить виражена автономність навіть серед інших однолітків; підліткова група об'єднана за їх професійними нахилами та зосереджена лише на розвитку цих нахилів. Звичайно, що відсутність хоча б однієї з ознак функціонального об'єднання групи підлітків за інтересами (короткочасність, збірність, автономність, колективність цілей, індивідуалізація розвитку, відкрита мета і завершеність її в діяльності тощо) дещо змінює його характер. Проте, за будь-якої ситуації зазначені характеристики певним чином впливають на

функціонування клубного об'єднання за місцем проживання, на процеси, що відбуваються в ній, на особливість її соціалізуючого впливу.

З метою класифікації клубних об'єднань за місцем проживання за спрямованістю і змістом діяльності ми скористалися типологією Л. Коваль, І. Зверевої і розподілили клубні об'єднання за такими видами: 1) громадсько-політичні; 2) соціально-культурні; 3) художньо-естетичні; 4) соціально-ініціативні; 5) екологічні; 6) правозахисні; 7) спортивні тощо [11].

Важливим чинником підвищення ефективності впливу мікросередовища на особистість підлітка є вдале використання вільного часу.

Вільний час – це час дозвілля, яким підліток розпоряджається сам, на власний розсуд, який не зв'язує із непорушними обов'язками і зобов'язаннями, який він може використовувати для задоволення своїх потреб та прагнень. Традиційний розгляд дозвілля – це вільний від роботи і навчання час, що залишається за відрахуванням певного роду непорушних, необхідних витрат. У межах дозвілля визначають пасивний і активний відпочинок. Головна функція пасивного відпочинку – релаксація (зменшення напруги). Активний відпочинок не виключає навантажень на організм, а здійснює їхній перерозподіл між різними системами органів, базований на зміні видів діяльності.

У змістовному плані структура дозвілля містить: спілкування; спортивно-оздоровчу діяльність, ігри і відпочинок на природі; пасивно-репродуктивну чи розважальну діяльність (прогулянки, слухання музики, відвідування дискотек і т.п.); інтелектуально-пізнавальну діяльність активного характеру (читання, заняття в гуртках і т.п.); художню, технічну, природничонаукову і т.п. творчість; аматорську діяльність прикладного характеру (шиття, в'язання і т.п.); суспільно активну діяльність (діяльність у межах суспільних рухів, об'єднань, організацій, благодійну діяльність, взаємодопомогу тощо).

Виховна ефективність клубного об'єднання за місцем проживання як своєрідного мікросоціуму, залежить від того, наскільки її життєдіяльність стає базою для накопичення підлітками позитивного досвіду, а саме секції клубного об'єднання перетворюються для її учасників на своєрідну арену соціально-цінного самовираження і самоствердження, що й забезпечує ціннісне ставлення до нього. Лише за тієї умови, коли саме клубне об'єднання, мікроколектив сприймається учасниками їх життєдіяльності як категорія цінності, можна говорити про оптимальні можливості формування розвитку в такому мікросоціуму життєвих цілей особистості.

Як бачимо, основними умовами оптимального впливу виховного середовища, що сприятимуть соціальному становленню підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання, є: функціонування стабільних мікрогруп як соціального середовища; наявність позитивного ставлення до запропонованих (або обраних) форм роботи і видів діяльності; прояв співпраці усіх членів секції; наявність постійної соціально-виховної роботи з підлітками.

На наш погляд, така робота повинна відбуватися за двома напрямками: по-перше, вивчення теоретичної бази за напрямками гурткової і секційної роботи, співставлення методів вивчення в цілому, у цікавому для підлітків напрямку, виявлення, насамперед, загальних ознак, властивих певному напрямку; по-друге, формування у підлітків навичок самостійності у вирішенні проблем соціалізації через змістовне дозвілля у клубах за місцем проживання.

Принципово важливим, на наш погляд, є те, що включення підлітків до різноманітних форм роботи допомагає їм відчутти себе більш реалізованими, рівними один одному, здійснювати свій внесок у створення та збагачення середовища, у якому вони мешкають. Ця причетність стає основою особистісного зростання, допомагає унебезпечити себе, своїх близьких та друзів від байдужості, жорстокості та насилля.

### **Література**

**1. Трегубов Б. А.** Свободное время молодежи: сущность, типология, управление / Б. А. Трегубов. – СПб. : Изд-во С.-Петербург.ун-та, 1991. – 151 с. **2. Соціальна педагогіка** : підручник / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – К. : МАУП, 2002. – 232 с. **3. Кузьминова М. П.** Специфика воспитательной работы в микрорайоне школы / М. П. Кузьминова // Сов. Педагогика. – 1982. – № 10. – С. 30 – 34. **4. 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. **5. Соціально-педагогічні проблеми** взаимодействия государственных учреждений, семьи, общественности во внешкольном воспитании учащихся. – М. : Педагогика, 1981. – 397 с. **6. Ремшмидт Н.** Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности: Пер. с нем. / Н. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 319 с. **7. Божович Л. И.** Психологические особенности развития личности подростка / Л. И. Божович. – М. : Знание, 1979. – 349 с. **8. Макаревич М. А.** Воспитание нравственности / М. А. Макаревич // Энциклопедический социологический словарь. – М. : Политиздат, 1995. – С. 108 – 109. **9. Анциферова Л. И.** Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова. – М. : Наука, 1981. – 364 с. **10. Жирякова П. С.** Внешкольные учреждения: компонент культурной среды школы / П. С. Жирякова // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 4. – С. 43. **11. Вайнола Р. Х.** Особливості використання ігрових технік в соціальній вуличній роботі : метод. рек. / Р. Х. Вайнола. – К. : НПУ, 2001. – 48 с.

**Белецька І. В.** Діяльність клубних об'єднань як умова оптимального впливу виховного середовища на процес соціалізації підлітків.

У статті розкривається діяльність підлітків у соціальному середовищі за місцем проживання, що має великий суспільно-виховний потенціал; стиль життя підлітків: повсякденний відпочинок,

неформальне спілкування підлітків, пов'язане з умовами проживання, розвитком інтересів особистості у вільний час.

*Ключові слова:* клубні об'єднання, соціальне середовище, виховне середовище, виховна система, вільний час, соціалізація, підлітки, соціальні інститути.

**Белецкая И. В. Деятельность клубных объединений как условие оптимального воспитательного воздействия среды на процесс социализации подростков.**

В статье раскрывается деятельность подростков в социальной среде по месту жительства, что имеет большой общественно-воспитательный потенциал; стиль жизни подростков: клубный объединений, неформальное общение подростков, связанное с условиями проживания, развитием интересов личности в свободное время.

*Ключевые слова:* клубные объединения, социальная среда, воспитательная среда, воспитательная система, свободное время, социализация, подростки, социальные институты.

**Beletskaya I. V. The activities of the club of association as a condition for the optimal educational impact of the environment on the process of socialization of teenagers.**

The article describes the activities of the adolescents in the social environment at the place of residence, which is of great socio-educational potential; the style of the lives of adolescents: club associations, informal communication adolescents associated with the living conditions, the development of the interests of individuals in their spare time.

*Key words:* club association, the social environment, the educational environment, educational system, free time, socialization, teenagers, and social institutions.

УДК 37.013.42-053.6

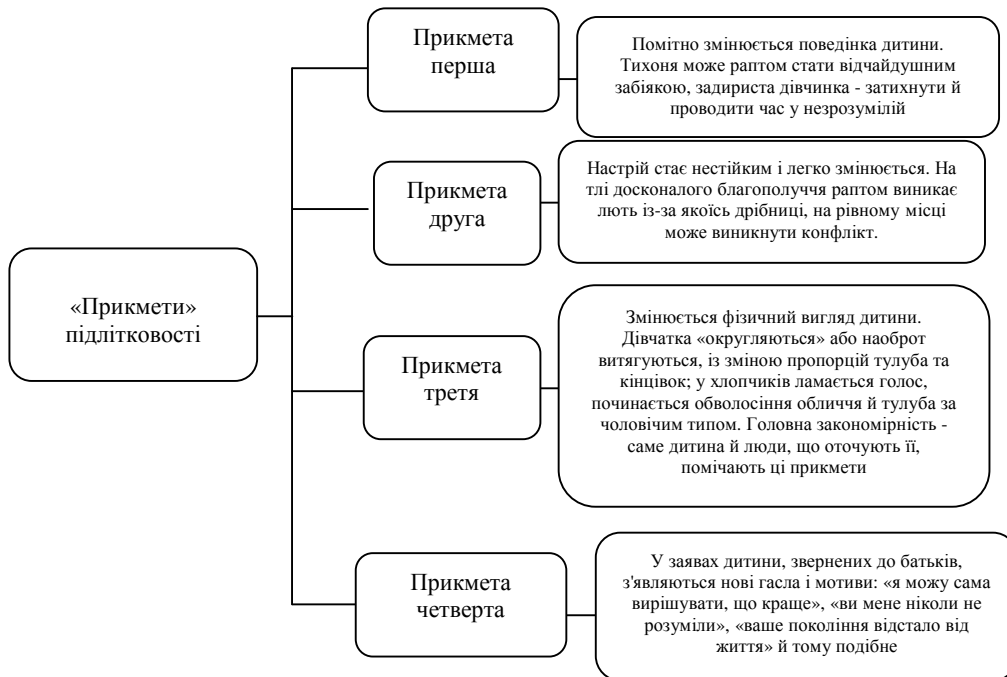
**Гаміна Т. С.**

### **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

Підлітковий період у розвитку дитини фахівці вважають особливо „важким” як для батьків та педагогів, так і для самих дітей. В основі такої оцінки велика кількість критичних, психологічних і фізіологічних станів, що об'єктивно виникають в процесі розвитку, які інколи можна назвати критичними періодами дитинства або підлітковою кризою [4]. **Підліткова криза** – явище, в першу чергу, соціальне, а вже потім – біологічне й індивідуально-психологічне. Проблема підлітковості

присвячені роботи О. Бандури, І. Кона, О. Маховської, О. Міронова, Реана, Х. Ремшмідта, О. Сухомлинського та ін.

У сучасному індустріальному та постіндустріальному суспільстві розрив між біологічним, соціальним і інтелектуальним дозріванням індивіда складає інколи 8 – 10 років, а з 12 років починається „дорослішання” дитини. Саме це відчуття „зрілості – незрілості” та „повноцінності – неповноцінності” зрощує й живить підлітковість. Батькам необхідно знати та вчасно побачити „**прикмети**” підлітковості.



Коли починається та коли закінчується підліткова криза? В середньому: 11 – 16 років – у дівчаток і 12 – 18 років – у хлопчиків. Але на практиці все відбувається індивідуально в кожному випадку.

*Загальні закономірності наступні:*

- в тих підлітків, які перенесли травму, операцію або важку хворобу, хворих або просто ослаблених дітей настання підлітковості часто запізнюється на один – три роки;
- часто настання підліткового віку запізнюється й у дітей, розпещених увагою дорослих, що міцно засвоїли вигідну роль „милої дитини”;
- у дітей, з найранішого віку наданих самим собі, у „дітей вулиці”, підлітковий вік часто настає раніше однолітків або взагалі не настає;
- у дівчаток підліткова криза протікає в м’якшій формі, настає раніше та закінчується швидше, ніж у хлопчиків.

Прийнято вважати, що **основною метою підліткової кризи є самоствердження підлітка, відстоювання себе як повноцінної особистості.** Частково це саме так і є, але *головне завдання – придбання*

*особистої автономії*, необхідної для подальшого розвитку особистості за дорослим типом, тобто іншими словами, для розвитку вміння брати на себе відповідальність за всі наслідки своїх поглядів, слів та дій.

В. Сухомлинський, описуючи підлітковий період, вказує на такі протиріччя, як непримиренність відносно зла, неправди, готовність вступити в боротьбу з щонайменшими відхиленнями від істини, з одного боку, і невміння розібратися в складних явищах життя – з іншого. Підліток хоче бути „хорошим”, прагне до ідеалу й у той же час не любить, щоб його постійно виховували. Бажання самостверджуватися та невміння це зробити, глибока необхідність звернутися до дорослого за порадою й допомогою й у той же час небажання звернутися до старшого, багатство бажань, з одного боку та обмеженість сил, досвіду, можливості для їх здійснення – з іншого, заперечення авторитетів, захоплення ідеальним і сумнів в тому, що ідеальне може бути в нашому буденному житті, – такими є особливості підліткового віку [6, с. 344 – 363].

*Поради батькам:*

1. Необхідно уважно відноситися до вікового розвитку своєї дитини, аби не пропустити перші, *невизначні* ознаки настання підліткового віку.

2. Серйозно віднесіться до всіх декларацій вашого підлітка, якими б незрілими вони вам не здавалися. Обговоріть і проаналізуйте разом із сином (дочкою) кожен пункт. Добийтеся того, аби ви однаково розуміли, що саме означає, наприклад, така фраза: „Я все можу вирішувати сам”.

3. Якомога раніше дайте вашому підліткови стільки самостійності, скільки він хоче. Щоденно радьтеся з ним по кожній дрібниці, щоб підліток зрозумів, що ви дійсно бачите в ньому рівного вам члена сім’ї.

4. Намагайтеся виявити та виправити ті помилки в вихованні, які ви допускали на попередніх етапах. Саме в підлітковому віці всі допущені раніше помилки виходять назовні й яскраво виявляються в поведінці та діяльності підлітка.

В наш час майже кожному підлітку потрібна **референтна група**. Референтна група – це група значущих людей, до думок та порад яких кожна конкретна людина прислухається. Від чиїх оцінок залежить її самопочуття. Це ті люди, яким вона сама віддала право „судити” себе, яким вона готова надавати й приймати від них щирий зворотній зв’язок.

Референтна група є в багатьох людей. Її кількісний склад може змінюватися, але в сучасному міському суспільстві вона, як правило, не є особливо багаточисельною. Референтна група може обмежуватися рамками сім’ї, а може й зовсім не включати її. Це може бути група однокласників або колег по роботі, армійські товариші по службі або туристична група, студентська компанія.

В основі існування референтних груп лежить прадавній поділ на „свого-чужого”. Насправді, адже не можна ж довіряти абсолютно всім. Отже, треба якось обирати. Дорослі люди, як правило, вибирають або, точніше, створюють своє референтне коло роками, на основі довготривалих дружніх, любовних, ділових та інших стосунків. Адже

доросла людина чітко розуміє, що думка будь-якого члена цієї групи згодом буде самим безпосереднім чином впливати на її власну самооцінку, настрої, вчинки. Без референтної групи людина позбавлена можливості поглянути на себе з боку, отримати зворотний зв'язок з боку соціуму, а отже, не може адекватно пристосуватися до нього, не може розвиватися, зростати над собою. Тобто зворотний зв'язок неодмінно буде в будь-якому разі. Тільки довіряти йому людина не стане.

У підлітків з питанням про референтну групу все трохи інакше, ніж у дорослих людей. Справа в тому, що в них, як правило, немає часу, немає досвіду, немає аналітичних здібностей для зваженого, ретельного відбору референтної групи. А потреба в ній, можливо, навіть більш виявлена, ніж у дорослих людей. Насправді, рефлексія для більшості підлітків – недоступна розкіш. Постає питання: „А як же дізнатися про себе, яким тебе бачать інші, дізнатися, на що ти здатен?“. На допомогу приходять референтна група, створена, а точніше, скликана за самою зовнішньою, легко впізнаваною ознакою. Іноді, коли мова йде про підлітків, про референтну групу не говорять, а говорять про „реакцію групування“, аби підкреслити відмінність підліткового об'єднання від „дорослих“ зразків. Ідеологія групи підбирається й формується потім. Первинною є потреба. Своїми є всі, хто носить плетені „кіски“, або слухає реп, або шанує Крішну, або вболіває за „Динамо“, або їсть мухомори, або любить (є фанатом) якого-небудь одного актора або співака та ін. Список можна продовжувати до безкінечності. Людина, яка не пройшла цей етап підліткових об'єднань будь-якого типу, як правило, недовірлива або надмірно наївна, незграбна в соціальних контактах, насилу будує відносини з протилежною статтю та не вміє адекватно сприймати критику й похвалу.

Але в той же час, зрозуміло, на шляху проходження цього етапу вікового розвитку підлітка є безліч пасток.

Природньо, що для не остаточно розвиненого інтелекту підлітка ідеї легше сприймаються, а потреби реалізуються через персоніфікацію, через конкретну людину, через **Кумира**. Залежно від сфери інтересів, сім'ї, інтелектуального розвитку підлітка цим Кумиром може стати практично хто завгодно. Найчастіше в ролі кумира виступають актори, естрадні співаки й музиканти. Сама їх діяльність є наскрізь публічною й загалом розрахована на публічне ж захоплення шанувальників. Більшість рок-співаків та рок-музикантів відчутно „підзаводяться“ від реакції залу. Тобто в наявності є той самий зворотний зв'язок.

Більшість кумирів, особливо з естради або з кінематографу, всупереч поширеній батьківській думці, є абсолютно нешкідливими. Частина є по-справжньому творчими й яскравими людьми, спілкування з їх творчістю швидше збагачує, чим обідняє підлітків. Частина – відверто бездарні та не здатні зробити нічого, окрім шумового фону, що збуджуюче діє на рівні підкірки головного мозку.



Але бувають кумири й страшніше. Якщо в словах, піснях або книгах кумира вашої дитини, регулярно звучать заклики спробувати наркотики або іншим способом досліджувати „іншу реальність” – це повинно негайно насторожити батьків. Наприклад, сучасна готик-рок музика – це похмура авангардна музика з елементами психоделії. Вітається гітарний шум, ехо-камера, гучні басы й ударні, сильний, емоційний вокал. Тематика пісень – сюрреалізм, депресія, смерть. У *gotiv* похмурий вигляд, в одязі переважає чорний колір, перевага віддається шовку, оксамиту, шкірі. Колір волосся чорний, з білими, червоними або фіолетовими пасмами. Обличчя дуже біле, чорне підведення для очей та губ. З прикрас – лише срібло, оскільки вони вважають себе дітьми місяця. Вони люблять окультну символіку: черепа, кажанів, перевернуті хрести, восьмикінецьні зірки, кельтські орнаменти. Вся субкультура готів – це виклик „офіційній культурі”. Якщо батьки не дуже активно допомагають своїй дитині знайти себе в житті, їх місце швидко й легко займе одна з молодіжних субкультур: готи, емо, або ще хто-небудь.

Емо з’явилися зовсім недавно, але вже встигли розбурхати не тільки батьків, але й суспільство. Дуже багато стереотипів пов’язано з субкультурою емо. Один з найпоширеніших – емо постійно плачуть. Власне термін „емо” й походить від скороченого „емоційний”. Виявлення емоцій є головним для емо-кідів (так прийнято називати таких підлітків), але емоцій не тільки негативних, але й позитивних. Сміх і гарний настрій займають не менше місця в житті емо, ніж смуток і сльози. Ще один стереотип – схильність до суїциду. Емо здійснює такі спроби не частіше й не рідше за інших підлітків. На сайтах, присвячених субкультурі емо, її представники багато розмірковують над цим. І найчастіше приходять до висновку, що життя є надто цінним, щоб так безглуздо його закінчувати. Яким бачать світ емо? Вони чітко розділяють його на дві половини: „мій власний світ” і „світ людей”. Власний світ – кольоровий, веселий, цікавий, радісний, позитивний, яскравий, в ньому знаходяться рідні та близькі люди, які їх люблять і яких люблять вони. У ньому вони можуть бути самими собою й не боятися осуду з боку оточуючих. Світ людей – сірий, однаковий, безбарвний, нецікавий, нудний, у ньому панує користь, брехня, біль, обмеженість у поглядах, відсутні почуття, всім правлять гроші, обман, зрада. У такому світі жити дуже складно, тому більшість емо намагаються внести в навколишній світ яскраві фарби, хоча б за рахунок свого зовнішнього вигляду. Їм дуже не вистачає підтримки й розуміння оточуючих. Не вистачає любові й тепла, і вони починають шукати його серед однодумців, збираючись в невеликі компанії, в яких можна знайти підтримку й розуміння. Особливо гостро сприймаються відносини з батьками. Вони вважають, що дитина вже достатньо доросла та їй не потрібні опіка й увага, або не вміють або соромляться проявити свою любов. Батькам необхідно прищепити своїй дитині впевненість у тому, що завжди можна знайти вихід, навіть із самої складної ситуації. Станьте для дитини другом.

Цікавтеся: „Що означає значок на твоїй майці?“, „Яка музика тобі подобається? Давай послухаємо разом” (емо – це спочатку музичний напрям, який виник на Заході в середині 90-х). Запитайте, чому він зробив пірсинг, що для нього це означає. Основна помилка – це нескінченні нотації й критика. Тиск породжує тільки опір і агресію, бажання зробити щось всупереч, на зло. Підлітки хочуть відчуття себе причетними до якогось колективу, спільноти, вони шукають себе й способи свого самовираження.

Багато хто ще пам’ятає „Біле Братство”, рядовими членами якого були в основному підлітки. Сьогодні в країні існують й інші секти. Зрозуміло, що найчастіше їх жертвами стають саме підлітки – найемоційніші, лабільні, мало знаючі, зі своїм відчуттям самотності й нерозуміння, жагою любові та потребою в референтній групі. Будь-яка хоч трохи грамотна секта може надати своїм adeptам все вищеперелічене: й у вигляді кумира, ідеї й можливості служіння.

Батькам, які хочуть, щоб їх син або дочка нормально та без втрат пройшли етап „підліткового групування”, необхідно пам’ятати наступне:

- У нормальній гармонійній сім’ї, де до захоплень дитини відносяться з цікавістю, без зайвої серйозності або, навпаки, сарказму, можливості для корекції навіть дуже сильних „відхилень” є вельми великими. Якщо підліток надто багато часу приділяє абсолютно безглуздому, на ваш погляд, проведенню часу та це відбувається в збиток навчанню, сімейним стосункам і так далі, то виникає питання, що він там шукає? Можливо, він дуже мало розвинений інтелектуально й „розумніші” розваги йому просто не по зубах? Можливо, він дуже невпевнений в собі, і лише загубившись в натовпі абсолютно однакових фанатів, відчуває себе комфортно? А може, йому не вистачає тепла й розуміння в сім’ї, і він шукає його серед „однодумців”? Якщо вам важко самим проаналізувати ці питання, зверніться за допомогою до фахівця. Знайшовши відповіді на них, ви зможете спільно продумати та здійснити систему коригувальних заходів.

- У нормі підліткова реакція групування вичерпує себе приблизно до закінчення неповної середньої школи.

Особливу увагу батькам слід звернути на **підліткову жорстокість**. Сьогодні підлітки можуть завестися „на смерть” із-за необережного слова або погляду, що неправильно тлумачать. Причому „жертву” не просто дратують – її принижують, „топчуть”, б’ють. З’явилася „мода”: свої „подвиги” діти знімають на мобільні телефони.

Витоки підліткової жорстокості – недолік уваги з боку батьків, вплив вулиці, фанатичне захоплення Інтернетом і фільмами з елементами насильства. А підсвідомість, тим часом, відзначає факт нанесення болю як норму, і дитина вже перестає розуміти чуже горе – насильство для неї стає чимось буденним. Популярні комп’ютерні ігри-стрілялки, вбивства в яких здійснює головний герой – персонаж нібито позитивний, також сприяють спотворенню етичних норм.

Для підліткового віку характерним є відсутність життєвого досвіду (дитина не може передбачити наслідки своїх дій), а також те, що емоції випереджають свідомість (спочатку зробив, потім подумав). Якщо дитина когось ударила, це ще не означає, що вона виросте бандитом.

Агресивність – обов'язковий етап зростання: дитина повинна її усвідомити, пережити й навчитися конторювати. Неусвідомлена жорстокість з часом проходить. Але коли дитина, що підросла, свідомо робить іншим боляче, розуміючи, що це погано, – це вже привід турбуватися. А батьки часто просто не хочуть цього бачити, виправдовуючи вчинки своїх дітей. Проте, якщо проблему ігнорувати, надалі це може привести до серйозних змін в особистості. Якщо самостійно розібратися в причинах дитячих вчинків складно, зверніться до психолога – це не ваша безпорадність, а свідоцтво батьківської відповідальності та небайдужості.

Поняття *агресія і агресивність* не є синонімічними. В агресії є певні дії, що завдають збиток її об'єкту, а агресивність – це *готовність* до агресивних дій відносно іншого. Існує велика кількість досліджень, які переконливо доводять залежність між негативними взаємовідносинами в системі „батьки – дитина”, емоційною депривацією в сім'ї та дитячою агресією. Встановлено, наприклад, що якщо в дитини склалися негативні стосунки з одним або двома батьками, якщо тенденції розвитку позитивності самооцінки та „Я-концепції” не знаходять підтримки в оцінках батьків, або якщо дитина не відчуває батьківської підтримки й опіки, то вірогідність делінквентної, протиправної поведінки істотно зростає, погіршуються стосунки з однолітками, проявляється агресивність по відношенню до власних батьків.

Агресивність є досить типовою для підлітка, саме в цей період активізується потреба в самоствердженні, що формує нове відношення дитини до товаришів. Симпатію й схвалення однолітків (на відміну від дорослих) завоювати легко й зовсім не за гарну успішність – швидше, за силу, сміливість, „дорослість”, асоціальні „подвиги”. А оскільки думка групи та її оцінка для підлітка часто є важливішою ніж батьківська похвала, то й бажання бути „крутим” є сповна природнім. Проте сьогодні чинників, що провокують дитячу жорстокість додалося. Серед них все частіше називають надлишок негативної інформації, що отримується дітьми із ЗМІ та Інтернету (про насильство, секс, жахи). Така інформація для дитини має бути дозованою та відповідати віку. Враховуючи ці чинники, можна попередити або обмежити прояви підліткової жорстокості.

*Поради батькам:*

- Оточіть підлітка увагою та любов'ю. Пам'ятайте: потрібно слухати й чути. Прищеплюйте дитині моральні цінності;
- стежте за своєю поведінкою – фізичні покарання є неприпустимими. Дитина часто наслідує своїх батьків;
- ненав'язливо й систематично контролюйте дитину: з ким товаришує, чим займається у вільний час, що дивиться, що читає.

Обмежуйте перегляд фільмів (комп'ютерних ігор) із елементами насильства;

- визначте кордони. Підліток повинен знати, що у випадку їх порушення будуть застосовані санкції: заборона на комп'ютер, зустрічі з друзями й так далі. Не просто наказуйте – поясніть своє рішення;

- поясните підлітку наслідки агресивної поведінки та допоможіть знайти соціально-прийнятний спосіб самоствердження. Направляйте його енергію на заняття в спортивних секціях, участь у культурних заходах, творчість;

- повісьте в кімнаті підлітка боксерську грушу – покажіть, що є й інші способи мирно „випускати пару”;

- пам'ятайте: будь-яка дитина може стати як агресором, так і жертвою.

Корисно переглянути шокуючий фільм естонського режисера Ільмара Раага „Клас” (номінація на „Оскар” в категорії „Кращий зарубіжний фільм”). Це стрічка про жорстокий світ дітей, від проблем яких дорослі дуже далекі. Переглянувши картину, батьки зможуть переосмислити свої взаємини з дітьми та людьми в цілому.

Документальна стрічка Іларіона Павлюка „Ген жорстокості” – це журналістське розслідування, побудоване на конкретних прикладах. Чому діти є жорстокими? Чи завжди це залежить від виховання й освіти? Чи є ген, що визначає майбутнього „садиста”? Ви отримаєте відповіді на всі ці питання.

**Любов в підлітковому віці** – це щось особливе. Все вперше, все незвичайно, а головне – ризиковано. Дитяча закоханість – це, по суті, перший досвід взаємовідносин із протилежною статтю.

Маленький „дорослий” вчиться пізнавати й цінувати унікальність іншої людини та відчувати власну індивідуальність. Залицяючись та закохуючись, діти по-справжньому відчувають приналежність до своєї статі, й фундамент „дорослих” стосунків незрідка закладається вже в цей час. Історія знає дивні приклади „рокового кохання” з дитинства на все життя. Олександр Блок, наприклад, познайомився зі своєю майбутньою дружиною, Любов'ю Менделєєвою, в найніжнішому віці під час прогулянок із нянею в Літньому саду Петербургу. А потім, коли вони вирости, Блок приїхав за своєю нареченою.

Батькам важливо знати, що в 13 років, а тим більше в 15-16 – (досить „зрілий” вік) підлітки починають цікавитися питаннями статі, сексу та кохання. На цьому етапі підліткового розвитку дитині важливо навчитися будувати відносини з людьми протилежної статі. Відомостей, які вона отримує з книг, фільмів, бесід з однолітками йому не вистачить. А нові, реальні стосунки – це спосіб дізнатися про особливості різних людей, зрозуміти власні симпатії. Лише випробувавши справжнє подчуття, підліток зможе сам надалі відрізнити його від пороку. Як відмітив відомий педагог *Януш Корчак*: „Вибиваючи з голови дитини передчасну любов, чи не забиваємо в неї ми тим самим передчасну розпусту?”.

Як батьки повинні поводитися? Діапазон дорослого відношення до дитячої закоханості є величезним – від розчулення до роздратування й кепкувань. Краще всього в довірчій бесіді поставити декілька запитань про те, що відчуває дочка або син, коли думає, мріє про об'єкт закоханості, торкається до нього, як в цілому дитина уявляє собі модель взаємовідносин. Мудрую батьківську позицію можна описати так: спостерігати та допомагати, але не нав'язувати свої погляди й не робити передчасних висновків.

Важливо пам'ятати, що особливістю підліткового віку є своєрідна революція, що відбувається як у фізіологічному плані, так і в свідомості. Потужними темпами йде гормональний розвиток, а на його фоні відбуваються зміни на всіх напрямках. Вважається, що період статевого дозрівання є бурхливим і проблемним. Проте його можна благополучно пройти, якщо *батьки будуть* дотримуватися деяких правил:

- бути терплячими. Настрій підлітка може змінюватися по кілька разів на день. Він і сам часто не може пояснити причин таких змін;
- не критикувати зовнішні дані підлітка. Дитина змінюється зовні, для неї важливим є те, як оцінюють її однолітки, тому від батьків вимагається максимум такту. Будь-яке зауваження, що стосується зовнішності, може зародити в підлітка комплекс неповноцінності та розвинути невпевненість в собі;
- спокійно сприймати сплески закоханості підлітка. Однією з особливостей підліткового кохання є різка „зміна закоханостей”. Дитина може закохуватися кілька разів на місяць і в кожному випадку вважати, що це серйозно та надовго. Це є *підлітковим максималізмом*;
- не замикати дитину в будинку. В період закоханості підліток прагне бути на вулиці. Причини: жадання спілкування (бажання бачити кохану людину та друзів, з якими хочеться обговорити все, що відбувається). Дитині складно витримати колосальну напругу нових почуттів, бажань, у неї поки що не відпрацьовані норми поведінки, є недостатньо розвиненим самоконтроль. Не треба вимагати від неї беззаперечної слухняності, краще дати зрозуміти, що з батьками можна обговорювати все;
- не засуджувати розмови про секс. Підліткам властиво вільно висловлюватися про те, що стосується сексу, і тут же захоплено вихвалити того, хто їм подобається. Дайте дитині зрозуміти, що ви, батьки, йому друзі. Щоб в дитини завжди була можливість прийти до вас і розповісти про свої душевні таємниці.

Батьки повинні допомогти підлітку впоратися з *ситуацією нерозділеного кохання*, кохання без взаємності. В цьому випадку краще поділитися своїм любовним досвідом або поміркувати про кохання взагалі. Дитина повинна знати, про те, що частенько ми не можемо змусити іншу людину полюбити себе, а ось обрати свою стратегію поведінки в цій ситуації – можемо. Перший варіант – плакати та страждати довго-довго, вважаючи себе нещасним і ображаючись на весь

світ. Другий – пригадати, наприклад, що вся світова культура зобов'язана кращими своїми зразками людям, які кохали й не відчували взаємності у відповідь. Цілком можливо, що це стане поштовхом до розкриття в дитини несподіваних талантів.

*Сексуальна сторона стосунків* у підлітків часто не пов'язана з першою закоханістю. Для підліткової та юнацької сексуальності характерним є її „експериментальний” характер. В цей час досліджуються власні сексуальні реакції та реакції партнерів. Гормональні зміни в багатьох підлітків спричиняють за собою вибух гіперсексуальності. Тому багато підлітків захоплюються еротичними та порнографічними журналами та фільмами, починають мастурбувати. Батьки не повинні бурхливо реагувати, якщо застали дитину за такими заняттями. Їх завдання – бути готовим обговорювати зі своїми дітьми будь-які питання сексуального життя грамотно й красиво. Разом дивіться фільми про кохання, обговорюйте те, що відбувається на екрані. Перші почуття завжди є болісними. В різних ситуаціях батьки повинні радити правильний, на їх думку, варіант рішення. Таким чином батьки завойовують довіру та пошану власних дітей.

Мистецтво кохати є чи не найскладніше в відносинах між людьми. Батьки переживають разом з дитиною її перше в житті почуття. Спробуємо відкрити для себе новий сенс давніх рядків: „Любов довго терпить, милосердствує, не заздрить, не вихваляється, не гордиться, все покриває, всьому вірить, всього сподівається, все переносить. І приходиться, не запитуючи про вік”.

Багато батьків лякає маніакальна прихильність дітей до **Інтернету**. Сьогодні Інтернет доступний кожному жителю Землі. Його створювали як корисну та потрібну річ. Проте мало хто міг уявити, що мережа дійсно стане „павутиною”, що затягує душі. Багато хто з сфер життєдіяльності людини перебрався у віртуальну реальність. Дружба, кохання та спілкування, розваги, робота та навчання, товари та послуги – все це можна отримати, не виходячи з будинку. І лише від людини залежить, на що вона витратить найдорожче, що в неї є – час.

Відмінність сучасних дітей заснована на декількох чинниках. Щоб зрозуміти, чому вони інші, потрібно пригадати два ключових фактора: середовище та час.

Перший зазнав величезні зміни. І це радикально вплинуло на принцип соціалізації дитини. Чверть століття тому українські діти жили у великій країні – ССРСР, де у главі кута стояло ідеологічне виховання, й держава практично не залишала дітей на самоті. Почуття колективізму було настільки сильним, що навіть літом діти, які залишилися в місті та не були охоплені колективами піонерських або шкільних таборів, віддавали перевагу тому, що збиралися разом та грали в колективні рольові ігри. Це був приклад типічної соціалізації для людини того часу. Діти 80-х грали в війну, в хованки, в козака-розбійника, в салочки, в м'яч

– разом. Так формувалися контакти між дітьми, між статями, де визначалися ролі лідерів та ведомих й т. п.

Сучасній дитині колектив замінив комп'ютер. Процес її соціалізації ускладнений, її комунікативні можливості інші – їй простіше спілкуватися з комп'ютером, ніж зі своїми однолітками. Точніше, діти спілкуються, але через посередника – комп'ютер. Результат: сучасна дитина є більш вільною в контактах з іншими, але досвіду прямих комунікацій, який був у його попередників, в неї немає. Як немає й уніфікованих цінностей – звідкіля вони виникнуть у міжнародній мережі? А ось колектив давав все це з надлишком. Дитина з пелюшок засвоювала постулати „що таке добре та що таке погано”, так що, пізніше, розігруючи нехитрі рольові ігри, вони неусвідомлено наслідували затверджену державну модель друзів та ворогів. В іграх (Чапаєв, червоні проти білих й ін.) дитина неусвідомлено виховувалася в дусі патріотизму. Сьогодні, в умовах відсутності державної ідеології, діти грають спонтанно – вони проживають в рамках спонтанного виховного процесу, де формування цінностей відсутнє.

Тепер повернемося до фактору часу. Раніше технології й економічна політика держави не балувала дітей великим різноманіттям мультимедійних розважальних пристроїв та казок. Казки читали батьки дітям, або вони звучали у вигляді різноголосих постановок з грамплатівок, або демонструвалися у вигляді ленточних коміксів – на діафільмах.

Ці казки вчили розрізняти головне: добро та зло або те, що було таким „призначено”, завжди було покарано або повержено. Казки вчили моделям поведінки, їх герої показували дітям позитивний приклад. Насильство в них було вимушеною мірою, а головна ідея зводилася до перемоги добра та миролюбства.

Сучасні мультимедійні іграшки – це повна ілюзія реальності, але той, якої в житті нормальної людини немає. Найбільш прості й поширені ігри – це „стрілялки”. Особливо цінується те, що дає максимальне наближення до умов бою. Насильство просто зашкалює. Результат: діти не розцінюють насильство, вбивство супротивника як серйозний вчинок, для них насильство – це гра.

Сьогодні діти знаходяться осторонь від політичної ідеології, але вони становляться об'єктом споживчої ідеології. Діти вже давно стали об'єктом ринку. Це видно в чітко вираженому сексизмі в іграх. Еталоном іграшки для дівчинки слугує кукла Барбі. Вона формує у своєї хазяйки чіткий настрій на успіх: жінці необхідно мати довгі ноги, струнку фігуру й світле волосся. Крім цього, дитині прищеплюється чітка настанова на шопінг – кукла має потребу в регулярній зміні нарядів та наявності чітких атрибутів успіху: дом, гарна дорога машина та красавець Кен.

Раніше гра дівчинки в кукли була інструментом розвитку навичок материнства: куклу потрібно було годувати, одягати, купати й вигулювати – це була, передусім, школа материнської любові. Барбі вчить дитину зовсім іншому: вона формує в дівчинки принципіально нову модель

життя. Тут на перший план виходять зовнішні прояви успіху, виявлені вже у перерахованих речах. Разом зі своєю любимогою модницею дівчинка вчиться концентрувати увагу на своїй зовнішності: їй та куклі пропонуються спеціальні косметичні засоби, які входять в ужиток в буквальному сенсі з дитинства.

**Комп'ютерні розваги** стали невід'ємною частиною життя підлітка. У категорію інтернет-розваг входять не лише ігри, гумор, розважальні журнали, соціальні мережі, чати, але й сумнівні знайомства, еротика. Комп'ютерні технології та індустрія ігор продовжують нестримно розвиватися. Безліч людей є абсолютно байдужими до комп'ютерних ігор. Адже для того, щоб потрапити в віртуальну реальність і відчувати її саме як реальність, а не стимулятор, необхідні ще й фантазія, творчий початок, вміння вживатися в роль. Якщо підліток наділений всіма цими здібностями, у нього значно більше шансів „підсісти” на комп'ютерні ігри. Але якщо в школяра не всі інтереси зводяться до комп'ютерних ігор, якщо він займається спортом, спілкується з однолітками, встигає належним чином виконувати домашні завдання, то для нього комп'ютер – це всього лише приємне проведення часу, а не „хвороба”. Головне – знайти золоту середину, оптимальний баланс між захопленням комп'ютером і всім іншим. Наприклад, дослідження вітчизняних та зарубіжних фахівців показали, що підлітки, які захоплюються комп'ютерними іграми, добре знаються на техніці, у них розвинена уява, завидна координація рухів і концентрація уваги; ігри розвивають стратегічне та логічне мислення, сприяють формуванню непоганих ділових якостей.

Соціальні мережі допомагають підліткам спілкуватися, піднімати важливі для них теми, отримувати відповіді на питання й навіть краще вчитися. Друзів можна знайти в одній з соціальних мереж – „В контакт.ру”, „Однокласники”, „Мій мир@Mail/Ru”, „Newsland” – допоможе дізнатися про всі свіжі новини, „Моє коло” – налагодити професійні контакти, на „Last.fm” можна знайти будь-яку музичну композицію.

Для того, щоб порозумітися з юними геймерами, батькам не перешкодить трохи розібратися в **жанрах і особливостях комп'ютерних ігор**.

- „*Стратегія*” – як правило, це військова гра, де гравець виконує роль командувача армією. Від його дій повністю залежить результат війни. Бувають стратегії економічні. Тут гравець стає бізнесменом, і потрібно володіти деякими економічними знаннями, аби бізнес процвітав.

- „*Квест*” – логічна пригодницька гра (часто на основі популярних книг, фільмів), де гравець вирішує безліч розумових завдань. Такі ігри, як правило, більше подобаються дівчаткам.

- „*Екшен*” – це всім відома стрілялка. Такі ігри ще називають дум-іграми. Не від слова „думати”, а від назви культової гри „Doom”, вельми популярної в середині 90-х років минулого століття.

- „*Спортивна*” – тут можна спробувати себе в ролі тенісиста або футболіста, посидіти за штурвалом віртуального літака, гоночного



автомобіля та навіть космічного корабля.

- *RPG* – гра (від англ. – рольова гра. Тут гравець володіє великою свободою дій: він живе життям свого персонажа, може змінювати його та світ довкола нього й навіть будувати свій власний світ.

- *Counter-strike* („Контрудар”) – комп’ютерна гра, основна ідея якої – протистояння двох команд, Терористів та Спецназу. Мета гри – виконати завдання карти або знищити супротивника. За виконання завдання та знищення супротивників гравець отримує гроші, які він зможе використати на придбання зброї, боєприпасів та спорядження. (Команда, що програла, також отримує гроші, але значно меншу суму).

- *Fifa* – серія комп’ютерних стимуляторів футболу. Ігри випускаються кожний рік – виходять нові видання, що містять в собі зміни, які трапилися в футбольному світі за рік.

- *Барби* – первісна дитяча іграшка, переважно для хлопчиків та дівчаток віком від 3 до 13 років, зараз – найбільш часто колекціонуємий об’єкт дорослих людей. Вперше її випустили в США у 1959 році. Її завдання – „ознайомити юних леді з багатьма сторонами такого привабливого для них світу дорослих”.

- *Gall of Duty* („Зов боргу”) – комп’ютерна гра на тему Другої світової війни. Війну можна побачити очима американського, радянського та британського солдата.

Інтернет пропонує колосальні можливості для навчання, й це великий плюс: не треба сидіти в бібліотеці або отримувати необхідну інформацію із словників. І вчителі часто задають завдання, що передбачають самостійну роботу школяра з комп’ютером. Проте треба пам’ятати, що не все, знайдене в Мережі, можна вважати істиною. А користувач – початківець далеко не завжди здатний мислити критично або перевірити ще раз знайдену інформацію. Необхідно навчити підлітка „фільтрувати” інформацію: відрізнити думку від факту. Необ’єктивність, пропаганда – сенс цих слів теж потрібно пояснювати.

Батькам треба цікавитися, що дитина знайшла в Інтернеті й де саме. Знаходячись в Мережі підліток може „випадково” заглянути на порносайт. За статистикою, 9 з 10 дітей (у віці 8-15 років) стикалися із посиланнями на непристойні сайти, а близько 17% заглядали туди. В Мережі є також веб-сервер-ресурси, що пропагують наркотики, насильство, расову нетерпимість, жорстокість. І як вплине ця інформація на свідомість незрілого користувача передбачити важко.

Юзер, що підріс, щосили чатиться, зависає в соціальних мережах або захоплюється блогінгом, і у батьків виникає нова турбота: як би він не зустрів якогось підозрілого типа. За статистикою, непристойним домаганням піддаються близько 30% юних користувачів Мережі (зокрема на сайтах знайомств). Зловмисники знають, чим привабити дитину: видають себе за режисерів і казкових героїв, присилають посилання на „класний сайт з веселими картинками”, пропонують зустрітися, щоб обмінятися постерами улюбленого артиста. Діти є

такими довірливими, що навіть явно неадекватного співбесідника часто сприймають як „хорошого”.

*Поради батькам:*

- підтримуйте довірчі стосунки з дитиною, попереджаючи її про вірогідні „каверзи” з Інтернету;
- по можливості, супроводжуйте дитину на її інтернет-екскурсах, розгляньте варіант „віртуальної няні” – програми конкретної фільтрації, що контролює зміст відвідуваних сайтів;
- регулярно заглядайте в „журнал” веб-сервера-браузеру, щоб дізнатися, на які сайти „заходила” дитина;
- поясніть дитині, чому не варто викладати в Мережі свої реальні дані (адреса, домашній телефон, номер мобільного та навіть ім'я – замість нього хай буде нік – придумайте його разом). Адже Інтернет – це велике ігрове поле, де всі живуть і спілкуються „в образі”;
- оцініть веб-вузол, на якому часто планує вести мережевий щоденник дитина (вивчіть положення про політику конфіденційності й правила поведінки). Поясніть підлітку, що небезпечно дуже відверто виявляти свої почуття (у журналі або віршах) – це робить його уразливим перед „чужими”. Також небезпечно викладати провокуючі або такі, що „говорять” фото – по ним можна отримати багато відомостей („видати” можуть назва вулиці, номер машини, логотип школи на формі);
- не залякувати, але розповісти про те, що під симпатичним ніком однолітка може ховатися „поганий” незнайомиць. Якщо дитина схильна бути відвертою з незнайомцями, це вже серйозний привід для роздумів. Може, підліткові не вистачає вашої уваги?

Сьогодні пропонуються спеціальні програми для сімейної безпеки, що полегшують контроль за інтернет-прогулянками дітей. Наприклад, безкоштовна веб-сервер-служба OntGare Family Safety (для користувачів Microsoft Windows XP), створена в співпраці з Американською академією педіатрів. Фахівці OneGare Family Safety пропонують:

- налаштувати безпечний пошук і перегляд веб-сторінок за допомогою спеціальних фільтрів (для кожного члена сім'ї можна зробити свої налаштування);
- контролювати дії дитини за допомогою електронних „звітів”, що фіксують її дії: батьки зможуть дозволяти або відхиляти запити на перегляд певних веб-вузлів, навіть знаходячись поза домівкою.

Про безпеку дітей в Мережі хвилюються не лише батьки. Недавно громадська організація „Коаліція за безпеку дітей в Інтернеті” (за ініціативою компанії „Майкрософт Україна”) запустила сайт „Он-ляндія. Безпечна веб-сервер-країна” ([www.onlandia.org.ua](http://www.onlandia.org.ua)).

У Он-ляндії школярі знайдуть масу корисної інформації: як захистити комп'ютер від віртуальних шкідників, як створити пароль і логін, як перевірити достовірність інформації й так далі. Є правила

мережевої безпеки, в ігровій і зрозумілій формі. На сайті можна відкрити електронну поштову скриньку.

*Поради батькам:*

- привчайте свою дитину, аби при роботі над рефератами або доповідями він посилався на веб-сервер-джерела, з яких вона отримала інформацію (важливо також вказати дату, коли інформація була знайдена, адже в Інтернеті все змінюється дуже швидко);

- пояснити, що скачувати файли (музику, картинки, ігри) з неперевічених сайтів не можна;

- комп'ютер, яким користується підліток, краще поставити в вітальні – там постійно знаходяться дорослі, а наодинці у дитини буде більше спокуси та можливостей вивчати „заборонені” теми.

Насамперед вибір ігри та іграшки залежить від цінностей, що прийняті в сім'ї, від того, наскільки усвідомлено дорослі підходять до формування особистості дитини. Комп'ютер та, як наслідок, поширена гіподинамія та відсутність навичок колективних комунікацій у дітей у рівній мірі залежить від вибору дитини та батьків.

Можна штучно захищати дитину від сучасної реальності. Можна повністю віддати її їй на відкуп, а можна підійти до цього усвідомлено. Правда в тому, що період безтурботного дитинства зараз набагато коротший, доросле життя наповнене стресами, а сучасні ігри допомагають дітям бистріше адаптуватися до змін у соціумі.

### **Література**

**1. Байярд Р.** Ваш беспокойный подросток / Р. Байярд, Д. Байярд. – М. : Педагогика, 1991. – 125 с. **2. Бандура А.** Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Академия, 2000. – 153 с. **3. Мир детства:** подросток / под ред. А. Г. Хрипковой. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1989. – 288 с. **4. Миронов А. И.** Критические периоды детства / А. И. Миронов – М. : Политиздат, 1979. – 230 с. **5. Ремшмидт Х.** Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Педагогика, 1994. – 295 с. **6. Сухомлинский В. А.** Избранные произведения : в 5 т. – Т. 3. – К. : Логос, 1980. – 514 с.

#### **Гаміна Т. С. Сучасні проблеми виховання дітей підліткового віку.**

У статті розкриваються проблеми дітей підліткового віку у сучасному світі, характерні прикмети підлітковості. Особлива увага приділяється розкриттю значущості референтної групи для підлітків, витокам підліткової жорстокості, першому кохання, сексуальній стороні стосунків підлітків, ролі комп'ютера та Інтернету в житті дітей.

*Ключові слова:* підліткова криза, референтна група, молодіжний кумир, підліткова жорстокість, перше кохання.

**Гамина Т. С. Современные проблемы воспитания детей подросткового возраста.**

В статье раскрываются проблемы детей подросткового возраста в современном мире. Особое внимание уделяется раскрытию значимости референтной группы для подростков, истокам подростковой жестокости, первой любви и сексуальной стороне взаимоотношений подростков, роли компьютера и Интернета в жизни детей.

*Ключевые слова:* подростковый кризис, референтная группа, молодежный кумир, подростковая жестокость, первая любовь.

**Gamina T. S. Modern problems of education of children of teenage age.**

The article describes the problems teenagers in today's world. Particular attention is paid to the disclosure of the significance of the reference group for teens, teenage roots of cruelty, first love and sexual side of relationships adolescents, the role of computers and the Internet in the lives of children.

*Key words:* adolescent crisis, reference group, youth idol, teen violence, first love.

УДК 316.732:39

**Егизарьянц А. А.**

**ПСИХОЛОГИЯ АККУЛЬТУРАЦИИ КАК АСПЕКТ  
ИССЛЕДОВАНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ЭТНИЧЕСКОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ**

Социальное развитие начала XXI века характеризуется своеобразным этнопсихологическим парадоксом, суть которого заключается в том, что как в общественном сознании, так и в научных подходах становятся весьма актуальными, с одной стороны, проблемы межнациональной интеграции, сближения этнокультур, роста национального самосознания, развития конструктивного межэтнического взаимодействия и т. п. С другой стороны, не менее значимо проявляет себя и противоположная тенденция: углубление кризиса межнациональных отношений, усиление межконфессиональных и межэтнических конфликтов, вызванных как объективными, так и субъективными факторами. В этой ситуации решение проблемы гармонизации межнациональных отношений становится одним из главных факторов стабилизации российского общества.

Проблемы межэтнического взаимодействия традиционно рассматривались в рамках психологии аккультурации. Данное направление всегда вызывало повышенный интерес у зарубежных ученых, однако с распадом СССР и началом массовых миграций на

территории России психология аккультурации и в нашей стране становится особенно востребованной. Безусловно, исследования в этой области, проводимые на отечественном материале, должны опираться на лучшие достижения западных психологов, но при этом учитывать особенности современных российских реалий. Так, например, нельзя игнорировать разработанную Р. Тафтом классификацию различных стратегий по адаптации мигрантов в новом социуме. С учетом отечественной специфики заслуживает внимания разработанная им стратегия монистической ассимиляции, согласно которой включение мигрантов и вынужденных переселенцев в принимающую этнокультуру происходит при полном растворении принятого меньшинства и при условии добровольного отказа от имеющейся этнической идентичности. Другая стратегия Р. Тафта – плюралистическая ассимиляция – основана на взаимовыгодном сотрудничестве доминирующего национального большинства и прибывшей этнической группы. Стратегия интеракционистской ассимиляции предполагает процесс обоюдной конвергенции прибывшего этнического меньшинства и принимающего национального большинства вследствие их постоянной коммуникации. Однако совокупность предложенных Р. Тафтом стратегий ни в коей мере не исчерпывала всей сложности и противоречивости межнациональных взаимоотношений в условиях миграции населения.

В 70-е годы XX века известный психолог С. Айзенштадт вводит понятие «абсорбция», и рассматривает его в трех основных аспектах:

- культурное измерение, включающее в себя аккультурацию, которая понимается как обучение ролевым навыкам и нормам принимающего общества;
- личностное измерение, когда в социуме достигается эмоциональная удовлетворенность мигрантов и вынужденных переселенцев;
- институциональное измерение, в основе которого лежит размещение мигрантов в значимых сферах деятельности принимающего региона.

Все эти подходы весьма органично вписываются в парадигму ассимиляционизма и представляют собой, в конечном счете, постепенный процесс приравнивания мигрантов и вынужденных переселенцев к представителям принимающего большинства. Однако процесс межкультурного взаимодействия, с точки зрения известного психолога К. Уорда, неизбежно ведет к тем или иным изменениям культурной идентичности. Ученый предлагает три модели, предназначенные для исследования изменений этнической идентичности:

- ассимиляция (данная модель предполагает, что мигрант, перемещающийся в новую культуру, добровольно отказывается от идентификации с культурой своего происхождения и начинает постепенно идентифицировать себя с новой культурой, усваивая её ценности и особенности);

- бикультуралізм (когда ідентифікація с родной и новой культурами относительно сбалансована и не противоречит одна другой, хотя две ідентичности рассматриваются как противодействующие силы);

- сепаративізм (модель основана на таком поведении, при котором группа мигрантов стремится полностью сохранить собственную культуру, избегая контактов с представителями доминирующей группы).

В настоящее время наиболее популярной стала модель Дж. Берри, который взял за основу классификацию С. Бочнера. В соответствии с этой классификацией, выделяется четыре основных стратегии межкультурного взаимодействия:

- интеграция (сохранение мигрантами своей культурной ідентичности при одновременном принятии приемлемых элементов ідентичности доминирующей группы);

- ассимиляция (постепенное добровольная или вынужденная утрата переселенцами своей культурной ідентичности и принятие норм и ценностей доминирующей группы);

- сегрегация (стремление к раздельному развитию этнических групп, самоизоляция в социальных отношениях);

- геноцид (ориентация на намеренное уничтожение группы).

В отличие от С. Бочнера Дж. Берри рассматривает унаследованную и новую культурные ідентичности как независимые измерения. При этом ученый перенес акцент с последствий межгрупповых взаимодействий на их начало, предположив, что межэтнический контакт будет преимущественно зависеть от того, какой аккультурационной стратегии придерживается каждый индивид. Каждый мигрант, с точки зрения Дж. Берри, должен для себя решить два вопроса, неизбежно встающие перед ним:

1) отношение к родной культуре, необходимость сохранения унаследованной ідентичности;

2) отношение к принимающей национальной культуре, необходимость усвоения её норм и ценностей.

Комбинация ответов на эти основные вопросы составляет модель аккультурации, предложенную Дж. Берри:

		стремление к усвоению новой ідентичности	
		да	нет
стремление к сохранению унаследованной ідентичности	да	интеграция	сепарация
	нет	ассимиляция	маргинализация

Если мигрант или вынужденный переселенец не хочет сохранять свою этническую ідентичность и постоянно стремится к контактам с представителями доминирующей культуры, то такая стратегия, согласно концепции Дж. Берри, носит выраженный *ассимилятивный* характер. Если же группа мигрантов стремится поддерживать лишь собственную

культуру, избегаая при этом контактов с представителями доминирующей нации, то такой тип взаимодействия соответствует стратегии *сепарации*. Другая сторона этого процесса, когда доминирующая группа, не принимая этнокультуру мигрантов, навязывает собственную идентичность меньшинству, называется сегрегацией. Если же обе группы заинтересованы в сохранении своей этнической идентичности, в созидательном взаимодействии – это говорит о выборе стратегии *интеграции*. Безусловно, интеграция – самая конструктивная и оптимальная в современном поликультурном сообществе стратегия, нацеленная на взаимовыгодное сотрудничество. Противоположностью интеграции является стратегия *маргинализации* – наиболее дезадаптивный тип поведения, когда мигранты не стремятся ни к сохранению собственной этнической идентичности, ни к развитию отношений с доминирующей нацией.

Несомненно, в реальной жизни редко можно наблюдать чистый выбор единой стратегии поведения: в отношении разных объектов и в разных сферах жизнедеятельности могут действовать различные аккультурационные стратегии. Мигрант может демонстрировать, например, сепаратистские ориентации в отношении пищи, ассимиляционные в отношении одежды и интеграционные в плане предпочтения женитьбы. Таким образом, выбор стратегии аккультурации зависит как от степени приемлемости мигрантом того или иного элемента инонациональной культуры (причем эта степень проявляется весьма индивидуально), так и от оценки элементов миграционной культуры принимающей стороной. Кроме того, необходимо выделить различные сферы жизни мигранта, в каждой из которых по-разному происходит процесс аккультурации. Это может быть частная жизнь; жизнь в пределах этнического сообщества, где превалируют нормы и ценности унаследованной культуры; общественная жизнь, где господствуют нормы и ценности принимающей культуры. Зачастую мигрант, выбирая стратегию ассимиляции, не только стремится приобщиться к новой культуре, но и использовать её нормы, правила, язык, обычаи в частной жизни. Выбор же стратегии сепарации означает, что прибывшая группа стремится к использованию только родного языка, своих норм и правил даже в общественных институтах принимающей стороны. Однако не исключена возможность маневрирования этнической идентичностью, когда мигрант демонстрирует приверженность нормам и ценностям той культуры, которая для него наиболее выгодна в настоящий момент.

Специфика взаимоотношений коренного населения с мигрантами и вынужденными переселенцами в реальных геополитических условиях, например, Юга России, заключается, прежде всего, в том, что принимающее большинство представлено множеством различных этнических групп. В поликультурных сообществах особое значение имеет то, какую установку демонстрируют представители

доминирующей национальной культуры: именно она определяет политику этнонационального взаимодействия.

Таким образом, представленные выше модели и стратегии можно использовать для исследования современных миграционных процессов в России при условии их некоторой доработки и развития, ибо в них не учитываются взаимодействие между национальным большинством и коренным меньшинством конкретного региона, а также отношения между малочисленными этносами на определенной территории. Тем не менее, научно-практическая ценность названных концепций очевидна. На основе представленных теоретических положений возможен анализ происходящих изменений этнической идентичности в процессе межнационального взаимодействия.

В основу различных психологических стратегий разными авторами закладываются типичные установки представителей этнических групп по отношению к своей и доминирующей национальным общностям. Опираясь на концепции представителей психологии аккультурации и на опыт адаптации мигрантов и вынужденных переселенцев на Юге России, можно сделать вывод о том, что психологические стратегии межэтнического взаимодействия – это комплекс установок по отношению к своей родной и инациональной культуре. И лишь при определенных социокультурных условиях этот набор типичных установок может повлиять на столь сложный и многогранный процесс, каким является изменение этнической идентичности.

### **Литература**

**1. Berry J. W.** Aboriginal cultural identify / J. W. Berry // The Canadian journal of native studies. 1999. Vol. 19 (1) P. 1 – 36. **2. Bochner S.** The social psychology of cross-cultural relations / S. Bochner // Cultures in contact: Studies in Cross-Cultural Interaction / Oxford, Pergamon, 1992. – 123 p. **3. Eisenstadt S. N.** Tradition, Change and Modernity. – New York, Sydney, Toronto: John Wiley, 1973. – 249 с. **4. Tufte E. R.** Envisioning information. Graphics Press, 1990. – 51 p. **5. Уорд К.** Азбука аккультурації / К. Уорд // Психологія і культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 213 с.

**Егизарьянц А. А.** Психологія акультурації як аспект дослідження змін етнічної ідентичності.

Розглядаються існуючі в зарубіжній літературі концепції акультурації мігрантів в новому соціумі. Дається короткий екскурс в історію розвитку психології акультурації. Доводиться теоретична й практична значущість моделей, які оглядають, і стратегій, а також можливість використання їх в наукових дослідженнях міграційних процесів в сучасній Росії.

*Ключові слова:* психологія акультурації, стратегія адаптації мігрантів, зміна етнічної ідентичності, міжкультурна комунікація,



прогноз розвитку етнонаціональних стосунків, моніторинг рівня конфліктогенного потенціалу.

**Егизарьянц А. А. Психология аккультурации как аспект исследования изменений этнической идентичности**

Рассматриваются существующие в зарубежной литературе концепции аккультурации мигрантов в новом социуме. Дается краткий экскурс в историю развития психологии аккультурации. Доказывается теоретическая и практическая значимость обзриваемых моделей и стратегий, а также возможность использования их в научных исследованиях миграционных процессов в современной России.

*Ключевые слова:* психология аккультурации, стратегия адаптации мигрантов, изменение этнической идентичности, межкультурная коммуникация, прогноз развития этнонациональных отношений, мониторинг уровня конфликтогенного потенциала.

**Egizar'yanc A. A. Acculturation psychology as aspect of research of changes of ethnic identity**

Existing in foreign literature conceptions of migrants are examined in new society. Short digression is given in history of development of psychology of acculturations. Theoretical and practical meaningfulness of review models and strategies, and also possibility of the use of them, is proved in scientific researches of migratory processes in modern Russia.

*Keywords:* psychology of acculturations, strategy of adaptation of migrants, change of ethnic identity, cross-cultural communication, monitoring of level of the disputed potential.

УДК 373.091.21:316.624

**Золотова Г. Д.**

**СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ЯК ФАКТОР МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Сьогодні особливо актуально постає питання модернізації виховного потенціалу освіти. Загроза розповсюдження тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, нехімічних видів залежностей спонукає міжнародні організації та уряди багатьох країн світу вивчати вплив різних соціальних процесів на розповсюдження згаданих явищ, розробляти програми профілактики адиктивної поведінки. Подолання цих проблем не можливе без наукового підходу до впровадження інноваційних технологій профілактичної роботи у діяльність закладів освіти всіх рівнів.

Проблем профілактики адиктивної поведінки торкаються у тій чи іншій мірі більшість видатних українських фахівців: О. Беспалько, П. Гусак, І. Зверева, Н. Заверіко, А. Капська. Психологічні аспекти профілактичної роботи та особливості особистості з адиктивною поведінкою знайшли своє відображення у працях Н. Максимової, Н. Бурмаки, Н. Завацької, О. Чередниченко та інших. Різновиди адикцій та їх класифікаційні характеристики досліджують О. Савчук, В. Менделевич, О. Єгоров, Ц. Короленко, Р. Садикова та ін. Медичні проблеми адиктивної поведінки вивчають В. Беспалько, С. Ваїсов, І. П'ятницька, В. Бітенський, Д. Колесов, А. Лічко та ін. Загалом у їхніх дослідженнях відзначається зростання розповсюдження темпів адиктивної поведінки. Це потребує негайного соціально-педагогічного втручання на рівні всіх закладів освіти. Ці питання розкривають С. Болтівець, В. Бурлака, Т. Вайніленко, О. Листопад, С. Максименко, І. Шишова. Розробкою технологій превентивного виховання займаються В. Оржеховська, О. Пилипенко, Л. Гурінчук, М. Мосьпан.

Разом із тим всі ці дослідження торкаються окремих аспектів адиктивної поведінки дітей. Проблема полягає в тому, що потрібен якісний аналіз і систематизація теорій і концепцій профілактики адиктивної поведінки. Це дозволило сформулювати назву статті наступним чином: „Сучасні аспекти профілактики адиктивної поведінки дітей як фактор модернізації освіти”.

Мета статті – розкрити зміст і систематизувати сучасні аспекти профілактики адиктивної поведінки дітей.

Різноманітні форми адикцій розглядаються у першу чергу з позицій загальної і клінічної психології особистості, підкреслюється інтегративний, багатосторонній, міждисциплінарний характер вирішення проблеми і необхідність залучення широкого кола різноманітних фахівців. Дослідники сьогодні привертають увагу до дефініцій норми суспільного життя з точки зору відхилення від неї. Звертається увага на те, з якого моменту можна вважати, що має факт сформованої адикції. Відзначається, що адиктивна поведінка – явище неоднозначне, обумовлене психологічними, біологічними і соціальними факторами. Це є показовим для сучасних досліджень, відмінністю яких від попередніх є приділення більшої уваги факторам біологічним, роль яких донедавна недооцінювалась.

Підкреслюючи велику кількість видів адиктивної поведінки, що продовжує зростати, наголосимо, що на сьогодні не існує чіткої і загальноприйнятої класифікації адиктивної поведінки, хоча і є в цьому негайна потреба.

Входження у полосу фізичної та емоційної залежності має певну етапність. Початкова стадія відхилення від норми характеризується переживанням інтенсивного настрою, друга стадія пов'язана з виробленням адиктивного ритму, тобто поведінка чітко корелює із ускладненням вирішення життєво важливих проблем. Третій етап –

формування адиктивної поведінки, мова вже йде про перебудову особистісної структури. І на останньому етапі здійснюється особистісна катастрофа з чіткими явищами психологічної і фізичної деструкції (ураженням внутрішніх органів і систем, загостренням аутодеструктивного процесу, некерованість власним соціальним статусом – перетворення на „бомжів” тощо) [13, с. 324].

Що стосується формування залежності від наркотику, то відзначимо, що її часто супроводжують афективні розлади з патологічним потягом до психоактивної речовини.

Багато важливої інформації містять підручники, що розглядають різні аспекти девіантної поведінки, у тому числі і адиктивної як одного з виду девіацій. Так, вводиться нове поняття – аттїюди (соціальні установки), які формуються в дитинстві, і в підлітковому віці міняються. Привабливими стають аттїюди поп-культури разом із усім негативним, що вона несе (у тому числі вживанням психоактивних речовин).

Деякі дослідники виділяють такий вид девіантної поведінки як наркотизм. Під цим поняттям розуміється „относительно распространённое статистически устойчивое социальное явление, разновидность девиантного поведения, выражающееся в потреблении определённой частью населения наркотических или иных токсических средств с соответствующими последствиями” [5, с. 74]. До наркотизму в даному випадку відноситься уживання наркотичних речовин, алкоголю, паління тютюну, вживання міцного чаю та кави. В генезі індивідуального залучення до наркотиків можуть лежати досить різні соціальні, психологічні і навіть біологічні фактори (тип нервової системи, психічні аномалії тощо). Підкреслюючи, що ніяке поєднання об’єктивних і суб’єктивних факторів не може виправдати звернення людини до наркотиків, автори корекційно-виховних програм пропонують звернути особливу увагу на профілактичну роботу з девіантними підлітками.

В основі таких програм лежить теорія соціального контролю Т. Парсонса і російських психологів, які пізніше розширили розуміння компонентів соціального контролю [5]. Дані програми виконують чотири основні функції: виховну, компенсаторну, стимулюючу, корекційну, а поєднання педагогічних і психотерапевтичних методів є необхідною умовою організації профілактики адиктивної поведінки.

Серед багатьох видів відхилень у поведінці дітей автори досліджують феноменологію тютюнопаління і вживання алкоголю школярами; патологічне фантазування і хобі, а також порушення апетиту. Дані види поведінки пов’язуються перш за все із акцентуаціями характеру і пропонується попереджувати і вирішувати цю проблему за допомогою різноманітних методів психокорекції акцентуацій характеру дітей.

Сьогодні дослідники визначають адиктивну поведінку як „одну из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации

внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций” [4, с. 91]. Хочеться підкреслити, що і в західній психологічній науці відсутня єдина позиція щодо поняття адикція, її розрізненні з поняттям адиктивна поведінка. Як бачимо, в даному визначенні грані певною мірою стираються, що характеризує більш пізні дослідження з цього питання. Звернемо увагу, що вивчення всіх форм адиктивної поведінки стає предметом дослідження адиктології, науки про адикції, яка розглядає цей феномен із мультидисциплінарних позицій: медичних, психологічних і нейрофізіологічних. Термін „адиктологія” досить новий, але він усе частіше зустрічається у зарубіжних і вітчизняних публікаціях [4, с. 93].

У класифікації О. Єгорова виділяються технологічні адикції, до яких він відносить Інтернет-адикції, залежність від мобільних телефонів та інші технологічні адикції (телевізійна адикція, тамагочі-адикція тощо).

Також погоджується з вищезазначеним визначенням поняття адиктивна поведінка і В. Менделевич. На думку автора, головним у поведінці адиктивної особистості є прагнення до відходу від реальності, страх перед повсякденним життям із його регламентацією та обов’язками, здатність до пошуку емоційних переживань навіть ціною ризику і нездатність за що-небудь відповідати [9, с. 80]. Адиктивну особистість не влаштовує традиційне життя з його правилами, передбачуваність стає моментом, який дратує людину. Кризові ж стани є тим підґрунтям, на якому вони стають упевненими в собі, починають себе поважати. Відмітимо, що це досить нетрадиційний погляд на проблему обумовленості адиктивної поведінки, адже основна маса авторів більше вказують на наявність соціальних, психологічних і біологічних проблем індивіда і суспільства. Були проаналізовані лише вказані Н. Максимовою і С. Толстоуховою психологічна готовність і особистісна схильність до адиктивної поведінки. Думка В. Менделевич ніби йде далі в цьому ж руслі, і значно розширює зміст обумовленості адикцій.

Окремої уваги заслуговує питання визначення видів адиктивної поведінки. Так, їх розрізняють залежно від того, за допомогою чого здійснюється відхід від реальності. Виділяють фармакологічні або хімічні, субстанціональні і харчові залежності. Під фармакологічними (хімічними) маються на увазі такі залежності, як наркотизм (наркоманія), алкоголізм, табакокуріння, токсикоманія. Субстанціональні включають комп’ютерні, гральні залежності, емоційні залежності (залежність від сексу і залежність від кохання), залежність від роботи і багато інших.

Деякі дослідники всі види адикцій поділяють на хімічні і нехімічні. Нехімічними залежностями вони називають такі, де об’єктом залежності стає поведінка. До них відносяться гемблінг (ігри), спортивні адикції, фанатизм (спортивний, політичний, національний, телевізійний, духовний пошук), колекціонування, сексуальний потяг, адикція стосунків, роботогольна адикція, неконтрольована витрата грошей,

переїдання, голодування, ургентні адикції, kleптоманія, комп'ютерна, Інтернет-адикція та інші форми залежної поведінки [1].

Тобто, ми чітко бачимо, що останнім часом увага дослідників прикута також і до тих видів адиктивної поведінки, які вважаються нехімічними, оскільки їх вивчення набуває актуального значення і потребує вироблення мір по запобіганню їх виникнення.

Уявлення про природу адиктивної поведінки також зводяться до ряду концептуальних моделей, в основі яких знаходяться методологічні підходи, що розглядають залежну поведінку як проблему адиктивної особистості і як проблему соціуму. Так, виділяють специфічні (заспокійливу, комунікативну, активуючу, гедоністичну, конформну, маніпулятивну, компенсаторну) моделі формування адиктивної поведінки. До неспецифічних відносять: моральну, модель хвороби, психоаналітичну, системно-особистісну, біопсихосоціальну моделі формування адиктивної поведінки.

В основному досліджують основні види девіантної поведінки у контексті її сутності, відмінностей девіацій у різних вікових групах та основи психологічної допомоги при девіаціях. Автори наголошують, що певні види відхилень можуть почати формуватися вже в дитячому віці. Формування ж адиктивної поведінки в основному відноситься до підліткового періоду. Робиться акцент на тому, що залежність може сформуватися не тільки від якої-небудь речовини, а й від азартних ігор, будь-якої людини, від комп'ютера. У цілому автори характеризують адиктивну поведінку як „зловживання речовинами, які змінюють психічний стан, до того, як трапилося формування фізичної залежності” [6, с. 100]. Це вказує на те, що мова йде саме про поведінку, а не про хворобу, адиктивна поведінка тут виступає як процес формування хвороби. Психологічну допомогу та попередження адикцій дослідники пропонують здійснювати у вигляді вибору одного з основних психологічних напрямків у залежності від ряду факторів: психодинамічного напрямку, когнітивно-поведінкового та екзистенціально-гуманістичного.

О. Змановська, досліджуючи девіантну поведінку, багато уваги приділяє адиктивній поведінці, яку вона також називає залежною. У широкому сенсі під залежністю вона розуміє „стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации” [4, с. 114]. Своєрідним є трактовка автором і самого поняття адиктивна поведінка, і етимології даного терміну. Так, звертаючись до історичних коренів, дослідниця наголошує, що термін „адиктивна” походить від латинського „*addictus*”, що означає той, хто пов'язаний із боргами. У той час як більшість дослідників указують похідність цього терміну від англійського слова „*addiction*”, що означає порочна схильність, страсть до чого-небудь [5]. Не будемо заглиблюватися в цей аспект, звернемо увагу на саме визначення поняття. Так, указується, що „аддиктивное поведение – это одна из форм отклоняющегося поведения личности,

которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации” [4, с.116]. Головною мішенню психопрофілактичного впливу дослідниця вважає підлітковий вік – як період найбільш інтенсивної соціалізації, який супроводжується високим ризиком конфліктів і девіантних реакцій.

Цікавим є погляд на проблему, при якому також серед інших видів девіантної поведінки виділяються такі соціально-пасивні відхилення: ухиляння від роботи й навчання, вживання алкоголю, наркотиків та інших психотропних речовин. Основною психологічною рисою осіб із такою поведінкою вважається небажання брати на себе відповідальність за розв’язання особистих і соціальних проблем, ухиляння від активного соціального життя й виконання громадянських обов’язків, а також робиться акцент на тому, що діти з такою поведінкою – це перш за все підлітки з акцентуаціями характеру. Для попередження згаданих девіацій пропонуються методи групової недирективної психотерапії, аутогенне тренування і соціально-психологічний тренінг. Дослідження профілактики і корекції порушень психічного розвитку дітей при сімейному алкоголізмі особливу увагу приділяють профілактиці відхилень у поведінці дітей і підлітків.

Певна увага приділяється підліткам „групи ризику”, до яких відносять підлітків, що вживають алкоголь і наркотики. Наголошується, що безпосередньо алкоголізм і наркоманія у віці 10-14 років зустрічаються рідко, а от саме вживання, яке передує формуванню залежності стає масовим. В юнацькому віці зростає кількість осіб із адиктивною поведінкою, маючи на увазі вживання різних токсикоманійних речовин і алкоголю. Досліджуючи мотивацію вживання, пропонується для попередження адиктивної поведінки застосування групової психотерапії у поєднанні з роботою з батьками.

Очевидно, що ключовим фактором психопрофілактики при роботі з дітьми, які вживають або схильні до вживання наркотичних речовин, є вивчення мотивації поведінки підлітків. І оскільки максимальну можливість при проведенні профілактики мають люди, які постійно контактують із дітьми, які можуть уловити нюанси їх стану і поведінки, що часто бувають не поміченими батьками, реальним виходом із ситуації, що склалася є повернення до профілактичної роботи педагогів і психологів загальноосвітніх шкіл та інших закладів системи освіти [10].

Сьогодні потрібно надати розгорнуту аргументовану відповідь на питання: в якій мірі і якими засобами у вихованні можна досягти бажаного результату. Відповідь лежить у трьох площинах: психологічній, технологічній і навчально-педагогічній. Автори пропонують технології „колективна творча справа”, приклад тренінгу спілкування, шоу-технології, приклади групової проблемної роботи, діалог „педагог – вихованець” та „інформаційне дзеркало”, вони сприяють покращенню психологічного клімату в колективі, гармонійний

психологічний розвиток особистості надає можливість попередити будь-які відхилення у поведінці [11].

Цікавою є думка попереджати виникнення наркоманії і токсикоманії та стримувати їх розповсюдження в контексті теорії Я-станів Е. Берна: Батька, Дорослого, Дитини. Заслуговує на увагу також виділення таких форм профілактики: 1) первинна профілактика; 2) санітарна просвіта; 3) виявлення груп ризику; 4) вторинна профілактика.

При дослідженні питання проблем наркоманії у підлітковому віці акцент робиться на наявності вагомої долі біологічних факторів залежності від психоактивних речовин.

Н. Сирота і В. Ялтонський роблять висновок, що в основі розвитку адиктивності стоять дезадаптовані моделі поведінки і виділяють наступні психологічні чинники ризику дезадаптованої поведінки підлітків: регулярне використання стратегії уникнення; низька ефективність стратегії пошуку соціальної підтримки; відсутність сформованих навичок активного вирішення проблем; наявність негативної, спотвореної, деформованої „Я-концепції”; низький рівень сприйняття соціальної підтримки; нестійкий рівень суб’єктивного контролю над середовищем; відсутність розбіжностей між реальним і ідеальним компонентами самооцінки [14].

Досліджуючи особливості реагування підлітків, які вживають гашиш, згадані дослідники відзначають, що для них характерна несформованість і виражена залежність форм і способів реагування і формування моделей поведінки від впливу референтної групи. Цим підліткам властива тенденція до прагнення виглядати нормативно, схвалювано в очах її членів, реалізовувати емоційне напруження в адиктивну поведінку, минувши систему загальноприйнятих установок, стосунків і соціальних ролей. При нормативній оцінці батька дані підлітки виявили дані про те, що батьки в більшості своїй зловживають спиртними напоями і схильні до актів агресії.

Орієнтуючись на те, що інтегральною характеристикою девіантної поведінки є саморуйнівна поведінка, виділяють поняття „девіантний спосіб життя”, який приводить особистість до соціальної дезадаптації. Розкриваючи свою концепцію, автори виділяють чинники раннього алкоголізму і наркоманії, підліткової злочинності і проституції, соціальних девіацій і суїцидів, і наголошують на спільності характеристики причин і умов девіантного способу життя незалежно від конкретних форм прояву.

Розкриваючи науково-теоретичні основи психопрофілактики залежності від наркотиків, дослідники характеризують основні базові поняття, пропонують методи організації профілактичної діяльності і основи профілактичних програм. Дуже корисними є розроблені автором тренінгові програми, які після певної модифікації можна використовувати не тільки для профілактики наркоманії, але й для профілактики інших видів адикцій.

Автори часто ставлять перед читачем неоднозначні питання: чи може існувати людство без наркотиків; як розділити шкоду легальних та нелегальних наркотиків (при чому легальними наркотиками деякі вважають тютюн і алкоголь, що, на думку багатьох дослідників, є питанням суперечливим).

Українські фахівці профілактичної роботи розглядають питання сутності педагогічної занедбаності в різні вікові періоди, визначають зміст профілактичної роботи щодо запобігання відхиленням у поведінці.

Особлива увага прикута до психологічних проблем Інтернет-адикції в умовах використання телекомунікаційних технологій, до споріднених нехімічних адикцій, розкриття діагностичних критеріїв адиктивної поведінки, психологічних особливостей адиктивної поведінки та до нового поняття – Інтернет-культури. Для інтернет-адикції є характерним малий термін формування залежності. Особливе занепокоєння викликають такі види адиктивної поведінки, як кіберсуїцидальна поведінка, кіберсексуальна залежність, комп'ютерні ігри, гаджет-адикція (це залежність від мобільного телефону, яка включає також доступ у Інтернет-мережу з мобільного телефону). Цікавим є висновок про те, що оскільки сьогодні відсутній контроль за даними в Інтернеті, матеріали можуть містити дезінформаційну, агресивну або протизаконну спрямованість, потрібно формувати інтернет-культуру користувачів.

М. Кочкіна в своїй роботі спирається на визначення, запропоноване С. Кулаковим, який трактує адиктивну поведінку як вид порушення адаптації у підлітковому віці, який характеризується зловживанням однією або декількома психоактивними речовинами без ознак індивідуальної психічної або фізичної залежності у поєднанні з іншими порушеннями поведінки. Дане формулювання виводить феномен адикції на психологічний рівень, адиктивна поведінка розглядається автором в контексті проявів саморуйнівної поведінки як складової частини девіантного способу життя [7, с. 13]. М. Кочкіна обґрунтовує інтеграцію дії всіх суб'єктів виховного процесу, які забезпечують профілактику і попередження адиктивної поведінки на основі спеціально розробленої психолого-педагогічної програми, що поєднує в собі спрямовану дискусію і соціально-психологічний тренінг [7, с. 6].

Українські дослідники працюють у руслі дослідження різноманітних видів адиктивної поведінки. Б. Ткач уточнив індивідуально-психологічні особливості молоді, що епізодично вживає алкоголь і палить з урахуванням вікових та гендерних відмінностей, запропонував концепцію побудови комплексних програм психопрофілактики адиктивної поведінки молоді та підтримання її психосоматичного здоров'я. Як зазначає дослідник, феномен адиктивної поведінки людини потрібно розглядати не в контексті патологічної залежності, а як прагнення особистості відчувати зміни стану свідомості за допомогою психоактивних речовин або інших засобів. З метою здійснення психопрофілактики Б. Ткач розробив



„Комплексну програму психопрофілактики адиктивної поведінки молоді „Образ власного Я”. Метою програми є розвиток та зміна особистісних ресурсів молоді, що сприяють формуванню здорового способу життя, попередженню виникнення адиктивної поведінки та збереженню психосоматичного здоров'я. Сферами профілактичної діяльності є шкільне середовище та сім'я [15].

О. Савчук присвятив дослідження необхідності визначення соціально-психологічних чинників адиктивної поведінки саме у підлітковому періоді, тому що, на думку автора, цей вік є найбільш чутливим у плані виникнення різноманітних девіацій в поведінці. Він уточнив уявлення про роль ставлення підлітків та молоді до вживання психотропних речовин у виникненні адиктивної поведінки; доповнив перелік рис особистості, що детермінують схильність до адиктивної поведінки; визначив, що відсутність соціальної підтримки та порушення у стосунках з оточуючими є однією з детермінант адиктивної поведінки підлітків; з'ясував зв'язок між особливостями розвитку мотиваційної сфери і прагненням до зміни психічного стану штучним шляхом [12].

Т. Больбот присвятила свою діяльність вивченню психічних та поведінкових проявів в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю в аспектах клініки, корекції та профілактики. Вона виявила, що комп'ютерна залежність тісно пов'язана із вживанням алкоголю, інших психоактивних речовин, призводить до соціальної дезадаптації. Її дослідження показали, що хворі з комп'ютерною залежністю були переважно у віці від 12 до 14 років (39 %), тобто, в основному адиктивна поведінка формується протягом третьої вікової кризи. У 55 % обстежуваних неповнолітніх симптоми комп'ютерної залежності формувались протягом одного року; у 34,2 % випадках початку формування залежності передували психотравмуючі ситуації: розлучення батьків, перехід до нової школи, переїзд до нового міста, конфлікти з учителями, батьками або однолітками.

Н. Бурмака досліджує особистісні чинники, механізми формування і типологію алкогольної адиктивної поведінки у підлітків та юнацтва. Вона довела, що тип адиктивної поведінки є сполученим зі статтю, та виявила гендерно-специфічну вікову динаміку (у період підлітковості) типотворення алкогольної адиктивної поведінки. Виділена нею низка чинників адиктивної поведінки і побудована нею модель її формування надає можливість проводити більш цілеспрямовану профілактичну і корекційну роботу з підлітками [2].

Таким чином, можна зробити наступні висновки. Російські і українські психологи – дослідники теорії особистості та різних видів девіантної поведінки розкривають клінічні характеристики осіб із адиктивною поведінкою; надають опис соціальним установкам, які міняються у підлітковому віці і провокують формування адикцій; О. Єгоров та В. Менделевич надають розгорнуте визначення поняття адиктивна поведінка і пропонують різноманітні класифікації видів

адиктивної поведінки. Фахівці, що досліджують профілактичну діяльність, пропонують різноманітні форми і методи психологічної допомоги; проводять паралель між акцентуаціями характеру підлітків та формуванням адиктивної поведінки; обґрунтовують принципи психолого-педагогічної профілактики; розглядають сутність педагогічної занедбаності із психологічної точки зору; розробляють діагностичні критерії та ознаки формування адиктивної поведінки, психологічні особливості адиктивів; пропонують програми соціально-психологічних тренінгів. Дослідники окремих видів адиктивної поведінки звертають увагу на психологічну допомогу представникам групи ризику; розкривають мотивацію вживання окремих психоактивних речовин неповнолітніми; наголошують на розвитку вольових якостей особистості як протидії формування адиктивної поведінки; вивчають психологічні особливості спілкування у підліткових угрупованнях; звертаються до вивчення психологічних причин адиктивної поведінки. Сучасні дисертаційні дослідження торкаються розкриття соціально-психологічних особливостей молоді, що вживає алкоголь і тютюн; соціально-психологічних чинників адиктивності в підлітковому віці; психологічних та поведінкових проявів в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю; особистісні чинники і механізми формування і типологію алкогольної адиктивної поведінки у підлітків та юнацтва.

Перспективи подальшої розробки даної проблеми полягають у подальшому розширенні та вдосконаленні форм і методів профілактики адиктивної поведінки дітей у системі освіти.

### Література

- 1. Алгоритмы** аддиктивного поведения / П. И. Барбаш, Г. Ф. Колотилин, С. З. Савин. – Хабаровск : „Вычислительный центр ДВО РАН”, 2007. – 187 с.
- 2. Бурмака Н. П.** Психологічні чинники формування алкогольної адиктивної поведінки у підлітків та юнацтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.04 – „Медична психологія”. – Київ, 2003. – 20 с.
- 3. Егоров А. Ю.** Нейропсихология девиантного поведения / А. Ю. Егоров. – СПб. : „Речь”, 2006. – 224 с.
- 4. Змановская Е. В.** Девиантология : (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Е. В. Змановская. – [2-е изд., испр.]. – М. : Изд. центр „Академия”, 2004. – 287 с.
- 5. Клейберг Ю. А.** Психология девиантного поведения : учеб. пособ. для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : „ТЦ Сфера”, 2001. – 160 с.
- 6. Колесникова Г. И.** Основы психопрофилактики и психокоррекции / Г. И. Колесникова. – Ростов н/Дону : „Феникс”, 2005. – 185 с.
- 7. Кочкина М. В.** Психологические аспекты профилактики и предупреждения аддиктивного поведения подростков : дис.... канд. псих. наук : 19.00.07 – Москва, 2007. – 175 с.
- 8. Соціально-психологічний** аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова – К. : ЦССМ, 2000. – 200 с.
- 9. Менделевич В. Д.**

Психология девиантного поведения : учеб. пособ. / В. Д. Менделевич. – М. : „МЕДпресс”, 2001. – 432 с. **10. Навыки**, необходимые для Здоровья. Всемирная Организация Здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unicef.org/lifeskills/files/SFH-RUS.doc>. **11. Орлов Ю. М.** Зависимость : [серия : Управление поведением] [Электронный ресурс] / Ю. М. Орлов. – Режим доступа : [http://www.ecad.ru/php/print.php?id=mn-kd6\\_28.htm](http://www.ecad.ru/php/print.php?id=mn-kd6_28.htm). **12. Савчук О. В.** Соціально-психологічні детермінанти адиктивної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / Савчук Олексій Вікторович. – Київ, 2006. – 20 с. **13. Семке В. Я.** Основы персонологии / В. Я. Семке. – М. : Академический проект, 2001. – 469 с. **14. Анализ** современных подходов к профилактике употребления наркотиков / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Вопросы наркологии. – 1996. – № 3. – С. 91 – 97. **15. Ткач Б. М.** Індивідуально-психологічні та нейропсихологічні особливості молоді з адиктивною поведінкою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.04 – „Медична психологія”. – Київ, 2006. – 20 с.

**Золотова Г. Д. Сучасні аспекти профілактики адиктивної поведінки дітей як фактор модернізації освіти.**

У статті представлено характеристику досліджень профілактики адиктивної поведінки дітей у різних її аспектах: визначення основних категорій, дослідження сутності і змісту адиктивної поведінки, розробки форм і методів профілактичної роботи. Науковий аналіз даного напрямку досліджень допоможе модернізувати виховний потенціал світу.

*Ключові слова:* адиктивна поведінка, профілактика адиктивної поведінки, модернізація освіти.

**Золотова А. Д. Современные аспекты профилактики аддиктивного поведения детей как фактор модернизации образования.**

В статье представлена характеристика исследований профилактики аддиктивного поведения детей в разных ее аспектах: определения основных категорий, исследования сущности и содержания аддиктивного поведения, разработки форм и методов профилактической работы. Научный анализ данного направления исследований поможет модернизировать воспитательный потенциал образования.

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, профилактика аддиктивного поведения, модернизация образования.

**Zolotova A. D. Sovremennye aspects of prophylaxis of addiction conduct of children as factor of modernization of education.**

In the article description of researches of prophylaxis of addiction conduct of children is presented in its different aspects: determination of basic categories, research of essence and maintenance of addiction conduct,

development of forms and methods of prophylactic work. The scientific analysis of this direction of researches will help to modernize educator potential of education.

*Keywords:* addiction conduct, prophylaxis of addiction conduct, modernization of education.

УДК 37.064.1:347.633

**Ігнатенко К. В.**

### **СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТТЯ „ПІДГОТОВКА ПРИЙОМНИХ БАТЬКІВ”**

В Україні формується новий соціальний інститут сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, – прийомна сім'я. Створення прийомних сімей – процес, що передбачає підбір та підготовку як батьків, так і дітей, соціальний супровід сім'ї, оцінювання ефективності її діяльності [1]. Немає сумніву в тому, що сьогодні необхідною умовою повноцінного розвитку дитини в сім'ї є відповідна підготовка батьків, засвоєння ними певних наукових знань з педагогіки, психології й фізіології, формування в них навичок використовувати набуті знання в повсякденному житті, розширення спектру методів й прийомів виховання дітей-сиріт; навчання технологіям вирішення конфліктних ситуацій і способам виходу з кризи. Також спеціальна підготовка прийомних батьків допоможе істотно підвищити ефективність соціальної адаптації дітей-сиріт, сформувати готовність сторін до зміни колишнього устрою життя, норм і правил поведінки; скоректувати рівень взаємних чекань; понизити почуття страху, невпевненості, тривожності, безпорадності прийомних батьків; захистити дітей від проявів авторитаризму й жорстокого звернення в прийомній сім'ї.

Вирішення цього завдання не може бути сконцентроване лише в практичній площині, воно вимагає нових підходів до науково-теоретичного забезпечення процесу підготовки кандидатів у прийомні батьки, а також батьків, які вже створили прийомні сім'ї, але, наштовхуючись на труднощі у вихованні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, відчують нестачу певних знань або досвіду.

Тому метою нашої статті є розгляд поняття „підготовка прийомних батьків” в психолого-педагогічній літературі.

Для цього звернемося до наукових праць таких учених, як: І. Осипова, А. Капська, І. Зверєва, Н. Іванова, О. Заводілкіна, Ю. Кузнецова, В. Ослон, А. Холмогорова, Н. Хрусталькова.

Дотримуючись загальнонаукової традиції, ми вважаємо за необхідне розпочати розгляд заявленої проблеми з дефініції провідних понять, що складають логіко-змістовну основу дослідження, таких як: „прийомна

сім'я" (її особливі характеристики як однієї з форм сімейного устрою дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування), „освіта батьків” та „підготовка прийомних батьків” (розуміння понять „компетенція” та „компетентність” як сутнісних похідних базової категорії „підготовка прийомних батьків” і результату підготовки у цілому).

У побутовому обігу термін „приймна сім'я” вживається давно у значенні сім'ї, яка взяла на виховання дитину-сироту або дитину, позбавлену батьківського піклування. У словнику С. Ожегова ми знаходимо підтвердження цієї думки і тлумачення терміна „приймний” як „усиновлений або той, що усиновив, всиновлював кого-небудь” [2, с. 479]. З 1993 р. в нашій країні термін „приймна сім'я” має юридичне визначення. Приймна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від 1 до 4 дітей для виховання та спільного проживання [3].

Головна особливість й відмінність прийомної сім'ї від інших форм сімейного влаштування дітей-сиріт (усиновлення, передача до дитячих будинків сімейного типу, встановлення опіки, піклування) – це те, що приймна сім'я, зберігаючи сталі сімейні стосунки, приймає до свого складу, як правило, одного або декілька дітей-сиріт. Діти приходять у вже сформований мікросоціум і вчать жити в ньому. Передбачається, що батьки можуть працювати, вони не обов'язково мають бути професійними педагогами, тобто це сім'я, яка досить типова для нашого суспільства.

Принципове значення для аналізу особливостей прийомної сім'ї, є розгляд труднощів, пов'язаних з процесом виховання дітей-сиріт. О. Бессчетнова до найбільш поширених відносить труднощі в поведінці дитини (неслухняність, капризи, упертість); відсутність елементарних санітарно-гігієнічних навиків (невміння чистити зуби, умиватися, мити руки перед їжею і т. д.); прояв неповаги до оточуючих (недоречні репліки на адресу незнайомих або дорослих людей, лихослів'я, непристойні жести і т. д.); емоційна „глухота”; сварки з рідними дітьми; конфліктні взаємини з оточуючими; небажання працювати, допомагати по дому. Наслідком становиться непорозуміння між батьками та дитиною, загострення стосунків, конфлікти, втрата контролю над вихованцем [4].

Таким чином, наріжним каменем становлення інституту прийомної сім'ї є необхідність й багатогранність попередньої підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У „Педагогічному енциклопедичному словнику” зазначається, що виховання прийомних дітей після всиновлення або прийняття в приймну сім'ю потребує від батьків певної освіти [5, с. 10].

З урахуванням обмеженості обсягу статті, наведемо зразу тлумачення такого поняття, як „освіта батьків”. Під цим поняттям ми розуміємо систематично впроваджувану й теоретично обґрунтовану програму, метою якої є передача знань, формування відповідних уявлень або навичок у учасників програми з різних сфер сімейного виховання.

Згідно з логікою нашого дослідження, перейдемо до визначення поняття „підготовка прийомних батьків”. У широкому значенні термін „підготовка” тлумачиться як запас знань, отриманий ким-небудь, а „підготувати” – означає навчити, дати необхідні знання для чого-небудь [2, с. 432].

Аналіз дисертаційних досліджень з проблем підготовки прийомних батьків дозволив виявити наступні основні тенденції в цій сфері: розуміння підготовки прийомних батьків як освіти соціальної, що сприяє становленню їх готовності до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (І. Осипова, А. Капська, І. Зверева та ін.); усвідомлення ролі психолого-педагогічних знань у формуванні педагогічної компетентності прийомних батьків (Р. Андерссон, Л. Бьюрель, Н. Докіна, Н. Іванова, О. Заводілкіна, Ю. Кузнецова, В. Ослон, А. Холмогорова, Н. Хрусталькова).

Дослідниця Ю. Кузнецова розглядає підготовку прийомних батьків як процес формування педагогічно значущих знань, умінь та навичок на тлі усвідомленого відношення прийомних батьків до своєї праці як до професійної діяльності та позитивного бачення своєї ролі як батьків-вихователів. Вона зазначає, що для успішної реалізації завдань виховання в прийомній сім’ї потрібно підвищити її педагогічний потенціал через підготовку прийомних батьків до виховної роботи. В ході такої підготовки батьки-вихователі повинні навчитися грамотно організовувати виховну роботу з прийомними дітьми, спираючись на придбану спеціальну освіту.

Авторка вважає, що процес підготовки прийомних батьків передбачає становлення у них мотиваційної, змістовної і технологічної готовності. Сформована готовність покликана затвердити саме за батьками активну позицію по зміні своїй особистості (будучи суб’єктом виховання, прагнути до самовиховання) [6].

У контексті нашої статті покажемо визначення підготовки прийомних батьків, дане В. Ослон, – це соціально-психолого-педагогічні технології, направлені на підготовку базисної сім’ї до прийому дитини, спільну підготовку сім’ї та дитини до прийому. В основі цього процесу покладені такі технології, що на думку автора, найбільш сприяють адаптації прийомних батьків до нової життєвої ситуації, а саме: психолого-педагогічний тренінг, психологічне консультування з використанням психотерапевтичних технік [7].

Змістовним та ґрунтовним дослідженням в галузі підготовки прийомних батьків є робота І. Пеші, яка стверджує, що процес підготовки потенційних батьків-вихователів має включати: ознайомлення з психологічними особливостями розвитку дитини, яка виховується у інтернатному закладі або асоціалній сім’ї; виявлення ускладнень, що можуть виникнути у дитини в новому для неї мікросередовищі; акцентування уваги на допомозі саме дитині, врахування її інтересів у разі подальшого влаштування тощо [8].

Дослідниця Н. Хрусталькова обумовлює результат підготовки як підготовленість прийомних батьків до вихованої діяльності, що визначається нею як певний рівень, що передбачає засвоєння сукупності спеціальних педагогічних компетенцій (організаційних, управлінських, навчально-розвиваючих, виховних, коректувальних, соціокультурних) за наявності професійних і особистісних якостей, необхідних для виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на основі яких батьки отримують право створювати прийомну сім'ю [9].

Слідуючи внутрішній логіці дисертаційної роботи, подальший науковий пошук зазначеної проблеми потребує розгляду змістовної сторони поняття „компетенція” та „компетентність”, як сутнісних похідних базової категорії „підготовка прийомних батьків” і результат підготовки у цілому.

Зв'язок понять „компетенція” й „підготовка прийомних батьків” відображається у З. Колокольнікової, який вона наводить через визначення поняття „соціальна компетенція прийомних батьків”. Під соціальною компетенцією прийомних батьків, З. Колокольнікова розуміє рівень соціальної готовності дорослого, який дозволяє йому бути конструктивним при організації допомоги в становленні особистості дитини. Умовно у формуванні соціальної компетентності прийомних батьків вона виділяє два етапи. Перший етап – підготовчий. Кандидати в прийомні батьки повинні пройти відбір, обумовлений чинним законодавством (відповідність житлових умов, характеристика членів сім'ї за місцем проживання, досвід позитивного виховання власних дітей та інші показники). Другий етап – педагогічний супровід прийомної сім'ї [10].

Для нашого дослідження важливим є визначення В. Ослон базових (основних) компетенцій прийомних батьків, які вона підрозділяє на інструментальні та міжособистісні компетенції. *Інструментальні компетенції* поділяються на:

- знання та навички догляду за дитиною відповідно до її вікових потреб;
- знання особливостей становлення і розвитку прийомної сім'ї;
- знання основних способів забезпечення прийомної дитини безпечною і стабільною ситуацією в сім'ї;
- знання особливостей розвитку і соціалізації дитини з дериґаційними порушеннями в розвитку в умовах інституційного і родинного виховання;
- знання основ допомоги прийомній дитині в переживанні специфічних психічних травм, обумовлених деприваційним вихованням дитини;
- уміння адекватно інтерпретувати причини порушеної поведінки у дітей;
- уміння рефлексувати і управляти тими змінами, які відбуваються у власній сім'ї у зв'язку з процесами інтеґрації прийомної дитини в сім'ю;

- знання основних способів управління важкою поведінкою прийомної дитини;
- знання основних способів захисту і підтримки прийомної дитини;
- знання технік управління власними афектами;
- знання простої комунікативної техніки.

*Міжособистісні компетенції* дослідниця інтерпретує як здатність приймати на себе відповідальність за створення атмосфери безпеки в сім'ї та уміння застосовувати отримані знання на практиці. В свою чергу вони діляться на:

- здатність проявляти відповідальність і терпимість у стосунках;
- здатність формувати реальні очікування від прийомної дитини;
- здібність до вербалізації власних відчуттів і станів, й так само відчуттів і станів прийомної дитини;
- бажання співробітничати з фахівцями, приймати адекватну ситуації допомогу;
- здатність вирішувати конфлікти конструктивним способом;
- здатність підтримувати баланс між потребами членів базовою сім'ї і прийомними дітьми;
- бажання вчитися;
- здатність адаптуватися до нової ситуації в сім'ї;
- здатність планувати і управляти ситуацією розвитку і соціалізації прийомної дитини;
- турбота про якість виховання прийомної дитини [11].

Дослідниця Н. Хрусталькова обумовлює результат підготовки як підготовленість прийомних батьків до вихованої діяльності, що визначається нею як певний рівень, який передбачає засвоєння сукупності спеціальних педагогічних *компетенцій* (організаційних, управлінських, навчально-розвиваючих, виховних, коректувальних, соціокультурних) за наявності професійних і особистісних якостей, необхідних для виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на основі яких батьки отримують право створювати прийомну сім'ю [9].

М. Терновська „компетенцію” інтерпретує як знання та навички, необхідні прийомним батькам для того, щоб захищати й задовольняти необхідні потреби у розвитку дітей. Зразу ж, вона наводить значення поняття „компетентність”, під якою розуміє єдність трьох начал: знань, умінь та цінностей. Таким чином, *компетентність* – це придбані знання та уміння, а також фундаментальні цінності, продемонстровані у дії. Тобто, компетентна людина розуміє, що відбувається, знає, що потрібно робити й уміє це зробити, і при цьому діє виходячи з певної системи цінностей [12].

У вітчизняній літературі „компетентність” визначена як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здібність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї



професійної підготовки; професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенціальну готовність розв'язувати завдання „зі знанням справи” [13].

Розгляд сутності підготовки прийомних батьків був би не повним без висвітлення проблем *готовності* до батьківства як кінцевого результату підготовки батьків. У сучасній науковій літературі існує три підходи у визначенні структурних компонентів готовності батьків до виконання батьківських функцій: 1) готовність як сукупність знань, умінь і навичок; 2) готовність як функціональний стан; 3) готовність як складне індивідуальне утворення [14].

Т. Алексеєнко вважає, що на готовність батьків та якість виконання ними батьківських функцій впливають конкретні умови, у яких функціонує сім'я, а також завдання, які стоять перед батьками як першими й основними вихователями. Авторка вважає, що вивчення інтегрованих умов сімейного виховання та соціального впливу дозволить створити цілісне уявлення про дійсний стан виховного процесу в сучасних сім'ях; моделювати сімейне середовище і мотиваційно-процесуальне забезпечення у підготовці батьків до виконання виховної функції” [15].

Той факт, що причини більшості відхилень кореняться в сімейному середовищі й пов'язані з виховною неспроможністю батьків, відсутністю готовності до виховання дітей, відхиленнями в структурі сім'ї і в її виховній атмосфері, наводить більшість науковців (Г. Бевз, І. Пеша, Т. Алексеєнко) на думку, що особисті погляди прийомних батьків щодо виховання та існуюча (або відсутня) сімейна виховна система викликають у прийомних дітей або звикання до прийомної сім'ї, яке відповідає прискореним загальним адаптаційним процесам, або відсторонення та поглиблення вже існуючих внутрішніх та міжособистісних конфліктів.

Н. Хрусталькова вказує на основні якості прийомних батьків, які допомагають долати непрості ситуації спілкування з прийомними дітьми:

- інтерперсональні здібності (спілкування, емпатія, підтримка доброзичливих стосунків, відкритий здоровий контакт);
- здатність мотивувати, стимулювати (побудова взаємостосунків на основі зацікавленості, чесності та правдивості, відповідності слів та дій, справедливості, повазі та відповідальності);
- знання вікових особливостей дітей (їх розвитку та потреб, прийняття та любов, уміння приймати рішення);
- здатність повторювати досвід у змінній формі (гнучкість, здатність до розумного ризику, інтерес та цікавість до нововведень) [9].

Серед важливих якостей необхідних для прийомного батьківства (та й не лише для прийомного), О. Ліщинська виділила дихотомію (послідовне ділення цілого на дві частини), на одному з полюсів якої розміщується інфантильність, а на іншому соціальна зрілість прийомних батьків та батьків-вихователів будинків сімейного типу. Вона відмітила

феномен поділу сімей на три категорії з врахуванням їх соціальної компетентності.

1. Соціально зрілі люди, здатні дати собі раду, здатні виховати своїх рідних дітей та ще відчують потребу допомогти іншим. Вони до початку батьківської діяльності мали своє житло, вони здатні заробляти гроші, вони не переоцінюють роль органів влади в своєму житті. Названі ними проблеми стосуються психолого-педагогічної діяльності, а не виживання.

2. Добрі, щирі люди, не зовсім пристосовані до життя. Вони здатні співпереживати іншим, але самі не почувають себе впевнено. В них не відрегульовані стосунки з де органами влади, вони переоцінюють їх роль у власному житті. Тому і в анкетах часто мова йде про несправедливе до них ставлення, про нерозуміння. Їх хвилює проблема виживання в першу чергу, а потім батьківські обов'язки. Трапляється так, що одного у батьків-вихователів закріплюється роль „функціонера”, який взаємодіє з державними органами влади, з фондами, з громадськими організаціями, тобто виконує роль зовнішнього родителя.

3. До третьої категорії можна віднести батьків, що намагаються самоутверджуватися, як особистості, за рахунок такої діяльності. Їм притаманна підкреслена демонстративна поведінка, що супроводжується особистісною тривожністю і страхами. Вони налаштовані на нарочиту боротьбу з державними бюрократами, вони схильні розповідати емоційно-забарвлені історії з життя дітей до їх прибуття в сім'ю. Такі прийомні батьки чи батьки-вихователі, як правило, не підтримують стосунки з іншими прийомними сім'ями, а бо ж нарікають що з ними ніхто з прийомних батьків не хоче підтримувати стосунки.

З вище сказаного можна зробити висновок, що у загальному вигляді *готовність батьків* до виховання дітей, структурно передбачає: 1) позитивне ставлення до дитини й різних видів діяльності, пов'язаних з доглядом за нею й вихованням; 2) адекватність до вимог, урахування вікових й індивідуальних особливостей дитини; 3) необхідні знання, уміння, навички.

Таким чином, звідси, ми робимо висновок, що готовність прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, містить когнітивний, мотиваційний та емоційний компоненти. Важливою умовою готовності є сукупність вищевказаних положень, оскільки саме такий підхід в оцінці готовності найбільше наближає її до успішного сімейного виховання й повноцінного розвитку дитини.

Отже, викладені вище уявлення дефініції „*підготовка прийомних батьків*”, дозволяють нам визначити й сформулювати власну точку зору на це базове поняття. Таким чином, на нашу думку, *підготовка* – це не лише етап, на якому виконується відбір професійно готових кандидатів у прийомні батьки, здійснюється усвідомлення мотивів, відповідальності й становлення психологічної готовності прийомних батьків до виховання дітей-сиріт, це – сукупність заходів, які допомагають підвищувати рівень

компетентності прийомних батьків, допомагають прийомним батькам стати впевненими у своїх силах, сприяють їх власній активності, здійснюють їх безперервну й всебічну освіту. У нашому дослідженні ми виходитимемо з того, що **підготовка прийомних батьків** – це систематичний ціленаправлений процес, кінцевим результатом якого є сукупність певних компетенцій та вироблення умінь, що дозволяють реалізовувати основні функції щодо виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також розвиток якостей, які сприяють взаємодії та сімейному спілкуванню.

Процесуальний підхід не єдиний, але для нас принциповий, оскільки визначає педагогічну спрямованість нашого дослідження. Якщо є процес, то в ньому виявляються певні закономірності, виражені в часових, інституціональних, стадійних, змістовних, критеріальних характеристиках. Вплив на них становить суть соціально-педагогічного втручання з боку спеціалістів Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з метою надання їм позитивного результату.

Виходячи з вищезазначеного, й на основі аналізу наукової літератури і практичної діяльності, логічним буде зупинитися на *сутнісних характеристиках* підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з урахуванням яких планується вся діяльність соціальних працівників, які проводять підготовку прийомних батьків: 1) організаційною формою проведення процесу підготовки є курс тренінгів, що реалізовує програму підготовки й дозволяє засвоїти і/або удосконалити теоретичні знання й уміння виховання дітей-сиріт в прийомній сім'ї, застосувати їх на практиці, формуючи тим самим необхідні якості особистості й компетенції прийомних батьків; 2) навчання прийомних батьків має системний характер; 3) зміст підготовки відповідає вимогам практичності; 4) навчання прийомних батьків практичним навичкам відбувається з урахуванням їх індивідуального досвіду; 5) під час підготовки головний акцент робиться на навчанні прийомних батьків методам аналізу власної діяльності тощо.

Подальший науковий пошук цієї проблеми потребує розгляду змістовної сторони процесу підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

### **Література**

**1. Створення та функціонування прийомних сімей** : [Навч. посіб. для державних службовців] / [О. О. Яременко, Н. М. Комарова, Л. С. Волинець, І. В. Пеша]. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 128 с. **2. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд., допол.]. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с. **3. До окремих питань соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування** // Інформ. зб. Міносвіти України.

– 2000. – №18. – С. 25-28. **4. Бессчетнова О.** Приёмная семья как реализация конституционного права детей-сирот на семейное воспитание / О. Бессчетнова // Вестник Челябинского государственного университета – 2008 – №14 – С. 172 – 179. **5. Педагогический** энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; Редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – С. 215 – 528 с. **6. Кузнецова Ю. Н.** Подготовка приемных родителей к воспитательной работе как условие повышения педагогического потенциала приемной семьи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. Кузнецова – Иркутск, 2004 – 233 с. **7. Ослон В. Н.** Проблемы сопровождения замещающей профессиональной семьи [Текст] / В. Н. Ослон // Дефектология. – 2006. – №1. – С. 30 – 36. **8. Пеша І. В.** Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу: дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / І. В. Пеша : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2000. – 178 с. **9. Хрусталькова Н. А.** Концептуальные основы формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье [Текст] / Н. Хрусталькова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 82 – 84. **10. Колокольникова З. У.** Проблемы социализации социальных сирот в приемных семьях сибирского региона / З. Колокольникова // Научный журнал „Фундаментальные исследования”. – 2007. – №3 // режим доступа : [http://fr.rae.ru/pdf/2007/03/2007\\_03.pdf](http://fr.rae.ru/pdf/2007/03/2007_03.pdf) **11. Ослон В. Н.** Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / Вероника Ослон – М. : Генезис, 2006. – 368 с. **12. Программно-методическое** обеспечение опытно-экспериментальной работы по развитию семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей и предложения для органов опеки и попечительства по развитию служб по устройству детей на воспитание в семью. В 4 книгах [Сост. М. Ф. Терновская] / Кн. 4. Процесс работы служб по устройству детей на воспитание в семью. Пособие и тренинг подготовки семей. – М. : Наша семья, 2004. – 384 с. **13. Соціальна педагогіка** [Текст] : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с. **14. Буніна Л. М.** Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Л. Буніна: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ : ЛНПУ, 2005. – 212 с. **15. Алексєєнко Т.** Ціннісні орієнтації сімейного виховання : концепція реалізації / Т. Алексєєнко // Рідна школа – 1997. – № 10. – С. 69 – 72.

**Ігнатенко К. В. Сутнісні характеристики поняття „підготовка прийомних батьків”.**

У статті розглянуто поняття „підготовка прийомних батьків” через розуміння базових соціально-педагогічних категорій – освіта батьків й

прийомна сім'я; проаналізовано трактування даного поняття різними вітчизняними вченими-дослідниками, які займаються проблемами замісної опіки сиріт; визначено сутнісні характеристики процесу підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

*Ключові слова:* підготовка прийомних батьків, освіта батьків, прийомна сім'я, компетенція, компетентність, готовність до батьківства.

**Игнатенко Е. В. Сущностные характеристики понятия «подготовка приемных родителей».**

В статье рассмотрено понятие «подготовка приемных родителей» через понимание базовых социально-педагогических категорий – образование родителей и приемная семья; проанализированы трактовки данного понятия различными отечественными учеными-исследователями, которые занимаются проблемами замещающей опеки сирот; определены сущностные характеристики процесса подготовки приемных родителей к воспитанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

*Ключевые слова:* подготовка приемных родителей, образование родителей, приемная семья, компетенция, компетентность, готовность к родительству.

**Ignatenko K. Essence descriptions of concept «training of foster parents»**

In the article were consider a concept «training of foster parents» through understanding of base social-pedagogical categories is education of parents and foster home; the analysis of this concept, which was studied by domestic scientists which are engaged in the problems of foster care of orphans; descriptions of process training of foster parents for education of orphans and children deprived of parental care.

*Key words:* training of foster parents, education of parents, foster home, competence, readiness to be parents.

УДК [373.015.31:173]:316.774

**Ковальчук І. А.**

**ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
НА СТАТЕВОРОЛЬОВУ СОЦІАЛІЗАЦІЮ УЧНІВ**

Сучасні засоби масової комунікації – один з основних соціалізуючих факторів. Поряд зі школою, сім'єю, товариством однолітків суттєву роль у статеворольовій соціалізації учнів відіграють засоби масової комунікації – преса, телебачення, радіо, Інтернет тощо.

Саме вони задають ті „ідеальні” взірці й норми статевої поведінки, впливають на підліткову і молодіжну субкультуру.

Проблему впливу ЗМК на особистість розглядали А. Мудрик, Л. Мархадаєв, П. Павленко. Безпосередньо вплив ЗМК на особистість у процесі її статевої соціалізації вивчали В. Кравець, І. Кон.

*Метою нашої статті є дослідження й аналіз впливу засобів масової комунікації на учнів у процесі їх статевої соціалізації.*

Сучасний світ неможливий без медіа-засобів масової інформації і комунікації. Особливого значення в житті людства вони набули за останні 40-50 років. **Засоби масової комунікації** (ЗМК) – „це технічні засоби (друк, радіо, кінематограф, телебачення, комп’ютерні мережі), за допомогою яких здійснюється поширення інформації (знань, духових цінностей, норм) на кількісно великі аудиторії”. Існує інше визначення цього терміну: „**Засоби масової комунікації** – це установи, створені для відкритого, публічного поширення за допомогою спеціального технічного інструментарію, різноманітних відомостей будь-яким особам” [1, с. 18 – 20].

Засоби масової комунікації є одним із провідних чинників соціалізації. Під соціалізацією ми розуміємо „процес становлення особистості, навчання й засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих даному суспільству, соціальній спільності, групі” [2, с. 51].

Розглядаючи ЗМК, як чинник соціалізації треба мати на увазі, що безпосереднім об’єктом впливу потоку їх повідомлень є не стільки окремих індивідів, скільки свідомість і поведінка великих груп людей, що складають аудиторію того чи іншого конкретного засобу масової комунікації – читачів однієї газети, слухачів певної радіостанції, глядачів тих чи інших телеканалів, користувачів тих або інших комп’ютерних мереж. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що ЗМК можна використовувати для формування в учнів норм й правил міжстатевого спілкування, культури стосунків статей. На жаль, у дійсності цей потужний механізм впливу не використовується належним чином.

В сьогоденні ЗМК впливають на підростаюче покоління в більшості своїй негативно. Це пов’язано з тим, що та або інша інформація підноситься без урахування вікових особливостей учня. Тому контроль з боку дорослих за тим, що дивиться дитина і як вона це сприймає, просто необхідний.

Засоби масової комунікації мають різні можливості та силу впливу, які перш за все залежать від способу їх сприйняття реципієнтами. Найбільш масовий та сильний вплив мають аудіовізуальні ЗМК, такі як радіо, Інтернет і телебачення.

Телебачення створює символічний образ реальності, який у свою чергу, формує сприйняття життєвого простору індивідом. Кожен день комплекс стереотипних концепцій споживається мільйонами телеглядачів. Із телевізійних сюжетів та образів складається особливий символічний світ, який структурує життєві цінності, норми, загальні обов’язки та установки й формує основу для взаєморозуміння і взаємодії

між великими різноманітними групами людей – це стосується й міжстатевої взаємодії [2, с. 51].

Телебачення є одним із головних засобів масової комунікації, і воно як і інші ЗМК, здійснює великий вплив на всю соціальну систему. Вплив телебачення, як і всіх інших ЗМК, має як позитивні, так і негативні аспекти.

Негативно впливають на учнів сцени насильства, які вони бачать з телеекранів. Демонстрація сцен насильства фізичного, психологічного, сексуального викликає зняття заборони, суспільного табу з проявлення агресії, жорстокості [3, с. 13].

Телевізійні критики стурбовані тим, що в телевізійних програмах актів насилля в 4 рази більше, ніж проявів ніжності, і що в усіх інших відношеннях телебачення моделює нереальний світ [3, с. 54].

Чоловічі і жіночі образи, які диктують нам засоби масової комунікації, м'яко і логічно вплітаються в нашу свідомість, часом змушують діяти за не написаним правилам „жіночої або чоловічої логіки”. Прагнучи зрозуміти, якій позиції слід дотримуватися в тих чи інших соціальних питаннях, ми у великій мірі спираємося не на власний досвід, а на інформацію, подану оточуючими, щоб визначити, що саме є правильним [4, с. 404].

Засоби масової комунікації є одним з вирішальних чинників статевої соціалізації особистості, починаючи від дитинства. Неможливо виховати дитину у вакуумі, позбавленому впливу „ненавмисних вихователів” – природи, суспільства, однолітків, засобів масової комунікації, еротичної літератури, випадково почутих розмов, реплік, спостережень, які сприяють накопиченню як позитивного, так і негативного суб'єктивного досвіду статевої поведінки. Причому саме непрямий вплив на відміну від прямого, як відомо, часом глибше проникає в душу дитини, закріплюється в пам'яті підсвідомості. Стосовно цього найбільш незахищеною категорією населення є діти шкільного віку, а саме – підлітки. Підліток це вже не дитина, але ще й не дорослий. Він не може самостійно відокремити правду від брехні, дати об'єктивну оцінку будь-якому явищу або вчинку. У цьому віці відбувається активний пошук свого „Я”, формується світогляд. Статевої моделі поведінки, взірці „чоловічого” і „жіночого”, що транслюються засобами масової комунікації, засвоюються учнівською свідомістю, визначаючи статевої орієнтації особистості та її реальну поведінку.

ЗМК досить сильно впливають на формування відношення до інституту сім'ї. Вельми тривожним є той факт, що престиж інституту сім'ї останнім часом дуже впав. Кількість розлучень за останні роки значно зросла. На сторінках молодіжних газет і журналів ведеться нестримна пропаганда і популяризація сексу, відкрито продається еротико-порнографічна продукція (не дивлячись на заборони законодавчих органів), проводяться еротичні конкурси і шоу. Ведеться активна пропаганда раннього початку статевого життя. Виховання дітей зображується як рутинне, нудне заняття. Сім'ї протиставляється секс – як вічна розвага з необмеженою кількістю партнерів, але без дітей. Все це ніяк не може

сприяти вихованню у підлітків бажання завести сім'ю і продовжити рід. Відбувається свого роду „інформаційна стерилізація”. Підліткам щепиться нешанобливе, споживче відношення до жінки [1, с. 17].

На жаль, сучасна ситуація в Україні характеризується відсутністю діючої цензури на розповсюдження еротичної продукції. На всіх каналах українського телебачення систематично транслуються сцени насилля та еротики, еротичних і сексуальних дій, побиття чоловіками жінок, гомосексуалізму і подружніх зрад, словесні образи. Ще більше різноманітного „бруд” можна зустріти на сайтах Інтернету, куди школярів просто тягне. Ознайомлення з Інтернет-конференціями, безпосередньо пов'язаними з сексуальною проблематикою, дає можливість доторкнутись до величезної колекції порнографічної продукції: рекламні пропозиції інтимних послуг, обговорення досвіду інтимних стосунків, „масні” анекдоти та ін., що негативно позначається на статевої соціалізації школярів [4, с. 405].

Роль ЗМК пов'язана з їх впливом на різні етапи і боки інформаційного процесу в суспільстві. Потік інформації у сучасному суспільстві настільки різноманітний, що самотійно розібратися в ньому не в змозі жодна окрема людина, навіть купа спеціалістів. ЗМК сьогодні – це сильний фактор впливу на психологічний, соціальний стан людини. Ступінь же впливу на учнів – аудиторію з не зовсім міцною самосвідомістю, нестійким світоглядом – найбільш великий. Аспекти впливу ЗМК багаточисельні. У ЗМК велика кількість функцій, а, як наслідок, і аспектів впливу. Наприклад, існують „прямі”, безпосередні аспекти, які пов'язані з основною функцією ЗМК – передачею інформації.

ЗМК, як один із соціальних інститутів, тією або іншою мірою виконують замовлення суспільства та окремих соціальних груп (які наділені політичною або економічною владою) на певний вплив на населення в цілому, а також на окремі вікові та соціальні прошарки. Це й дозволяє думати, що ЗМК тією або іншою мірою надають відносно спрямований вплив на соціалізацію. Зазначимо лише два аспекти цього впливу.

По-перше, ЗМК надто суттєво впливають на опанування людьми різного віку соціальних норм і на формування в них ціннісних орієнтацій у сфері політики, економіки, ідеології, права, статевих взаємовідносин.

По-друге, засоби масової комунікації фактично являють собою систему неформальної освіти, просвітництва різних прошарків населення [5, с. 62].

Становлення школи як соціокультурного інституту важко уявити поза контактами з розвиваючою системою засобів масової комунікації. Для рішення задач соціалізації, виховання, навчання використовуються рекреативні, релаксаційні, розвиваючі можливості книг, газет, журналів, радіо, телебачення, відеотехнологічних і комп'ютерних систем [6, с.42].

Виховний потенціал ЗМК достатньо великий. Радіо, телебачення, Інтернет несуть і позитивну інформацію, яка стосується норм і цінностей міжстатевих взаємовідносин.



Зараз з'являється ще більше друкованої та електронної літератури, в якій акцент робиться на духовному розвитку хлопчиків та дівчаток, орієнтацію зростаючого покоління на шлюб, сім'ю, багатодітність. Цю літературу підготовлено православними педагогами, психологами, лікарями, священиками, яких дуже хвилює питання статевої соціалізації підростаючого покоління. Оскільки ті норми і правила взаємостосунків статей, які існують у сучасному суспільстві, та на які орієнтуються учні є перекрученими, несуть негативну інформацію і не можуть бути основою для побудови повноцінної щасливої родини [7; 8; 9].

### **Література**

- 1. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : Логос, 1997. – 256 с.**
- 2. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. / А. Й. Капська, Л. І. Міщик, 3. Г. Зайцева. – К. : ІЗМН, 2000. – 264 с.**
- 3. Жабский Н. И.** Социология кино: истоки, предмет, перспективы / Н. И. Жабский. – М. : Академия, 1989. – 64 с.
- 4. Кравець В. П.** Гендерна педагогіка. Навч посіб. для студ. вищ. пед. закл. Освіти / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
- 5. Мудрик А. В.** Социальная педагогика: для студентов. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 5-е изд., доп. – М. : Академия, 2005. – 200с.
- 6. Шакурова М. В.** Социальное воспитание в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
- 7. Один раз на всю жизнь.** Беседы со старшеклассниками о браке, семье и детях. – М. : Изд-кий Совет Русской Православной Церкви., 2004. – 176 с.
- 8. Козлов М., Протоиерей.** Последняя крепость: Беседы о семейной жизни / М. Козлов. – М. : Изд. Храма святой мученицы Татианы, 2006. – 432 с.
- 9. Балашов Н. В.** И сотворил Бог мужчину и женщину: Комментарии к Социальной концепции Русской Православной Церкви. – М. : Даниловский благовестник, 2001. – 96 с.

#### **Ковальчук І. А. Вплив засобів масової комунікації на статево-рольову соціалізацію учнів.**

У статті розглядаються засоби масової комунікації як один із провідних факторів статево-рольової соціалізації, аналізується їх позитивний і негативний вплив на особистість учня.

*Ключові слова:* засоби масової комунікації, соціалізація, статево-рольова соціалізація.

#### **Ковальчук І. А. Влияние средств массовой коммуникации на полоролевою социализацию учащихся.**

В статье рассматриваются средства массовой коммуникации как один из ведущих факторов полоролевой социализации, анализируется их позитивное и негативное влияние на личность учащегося.

*Ключевые слова:* средства массовой коммуникации, социализация, полоролевая социализация.

**Kovalchuk I. A. Influence of facilities of mass communication to the pupil sexual role socialization.**

Facilities of mass communication as one of authority facts of sexual role socialization are looking in the article, analyzes their positive and negative influence to the pupil identity.

*Key words:* facilities of mass communication, socialization, sexual role socialization.

УДК 373.015.31:613

**Коношенко С. В.**

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ  
ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДЕЗАДАПТОВАНИХ УЧНІВ**

В основі соціокультурних змін українського суспільства є не тільки необхідність економічної перебудови, але й активізація чинників, які пов'язані з соціальною адаптацією людини. Як відомо, соціальна адаптація спрямована на реалізацію сутнісних сил особистості. В значній мірі це стосується дезадаптованих учнів.

Соціальна адаптація підлітка передбачає його гармонійне взаємне існування та взаємодію як із суспільством, так і з його соціальними інститутами. Проте, як показує практика, значна кількість дітей підліткового віку відчуває проблеми у взаємодії з даними інститутами, зокрема, школою. У вихованців спостерігається шкільна дезадаптація. Як відомо, емоційно-вольова сфера дезадаптованих учнів має певні особливості (нестійкість, невміння відстоювати власну точку зору, схильність до негативного впливу оточуючих тощо). Крім того, значна частина таких дітей походить з кризових сімей (де батьки зловживають алкоголем, наркотиками, тобто не ведуть здорового способу життя). Отже, зважаючи на визначені обставини, формування здорового способу життя в дезадаптованих учнів є актуальною проблемою, яку необхідно негайно вирішувати.

Проблему формування здорового способу життя досліджували такі вчені, як Н. Василенко, С. Кириленко, Л. Крилова, Ю. Мельник, С. Омельченко, В. Торотій, В. Шкуркіна й інші. Проте аспект виховання здорового способу життя в дезадаптованих учнів потребує подальшого вивчення і висвітлення.

Метою статті є аналіз досвіду з формування здорового способу життя, аналіз специфіки виховання здорового способу життя в дезадаптованих учнів та внесення пропозицій щодо оптимізації цього процесу.

За кордоном програма здорового способу життя має такі основні складники.

1. Шкільний навчальний курс сприяння здоров'ю. Навчання здорового способу життя передбачає як розвиток відповідних знань, так і можливості розвитку й використання на практиці здорового способу життя, які повинні глибоко увійти в переконання, оцінки, емоції та мораль, що висуває відповідні вимоги до вчителів та шкільної організації.

2. „Здоровий шкільний день”. Атмосфера будь-якої школи впливає на здоров'я учнів, тому важливо враховувати весь великий діапазон питань, пов'язаних з перебуванням молоді в школі (шкільне оточення, харчування, фізична активність тощо).

3. Шкільні соціальні та оздоровчі служби. Такі служби складаються з кваліфікованих спеціалістів: медиків, психологів та соціальних службовців. Вони покликані не тільки спостерігати за розвитком дітей, санітарними умовами в школі та виявляти захворювання школярів, але також стимулювати зміщення акценту шкільного курсу про здоровий спосіб життя до впровадження в повсякденну поведінку таких життєвих правил, які сприяють здоров'ю, давати поради вчителям шкіл щодо оздоровчих аспектів навчання та брати участь у розробці й упровадженні відповідних програм тощо [1, с. 21 – 22].

У нашій країні формуванням здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл займаються в межах курсу „Основи безпеки життєдіяльності”. Однак немає чітко визначеного поняття „здоровий спосіб життя”, і багато вчителів розуміють його по-різному. Тому доцільно зупинитися на визначенні цього поняття.

Здоровий спосіб життя – це все, що в межах сфери людської діяльності стосується збереження та зміцнення здоров'я [5, с. 11]. Здорове життя є комплексним поняттям, яке має принаймні чотири складники: фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я.

*Фізичне здоров'я* складається з фізичної активності та здорового харчування. Отже, під час формування здорового способу життя в дезадаптованих учнів значну увагу слід приділяти формуванню уявлень про здорове харчування та необхідності у виконанні фізичних вправ. Починаючи з дошкільного віку, необхідно зробити так, щоб дитина щодня виконувала фізичні вправи, але в ігровій формі, тобто треба заохочувати дитину до рухів. У школі слід якомога частіше проводити фізкультпаузи. Зрозуміло, що розумову патологію часто супроводжують порушення координації та моторики кистей рук, що спричиняє в дезадаптованій дитини деяку невпевненість. Поступовий розвиток координації з допомогою фізичних вправ також сприятиме формуванню здорового способу життя.

Як відомо, значна частина дезадаптованих учнів походить з кризових сімей, де в багатьох випадках не мають уявлення про культуру харчування. Тому, починаючи з першого класу, в учнів необхідно формувати поняття про здорове харчування; режим, сумісність продуктів, шкідливі наслідки від переїдання та неякісної їжі, етичні норми поведінки за столом тощо. Тільки коли ці норми стануть звичними для учнів у

їхньому повсякденному житті, правомірно буде говорити, що в дитини сформовані навички здорового харчування та фізичної активності.

Поняття „психічне здоров'я” стосується процесів, які відбуваються в мозку людини, та їхніх атрибутів і пов'язане з мисленням, характером та здібностями індивіда [2, с. 51].

У дезадаптованих учнів необхідно створити доброзичливу атмосферу, дбати про створення сприятливого психологічного клімату.

Психологічне здоров'я малої групи як багаторівневий показник якості її життєдіяльності характеризується адекватністю її соціальних, психолого-педагогічних процесів, стосунків, реагувань, орієнтацій у проблемних ситуаціях. Воно має власну структуру.

*Духовне здоров'я* залежить від духовного досвіду індивіда та сприйняття ним різних боків духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі та етики. Молодь здебільшого надає великого значення чинникам, які визначають духовне та психічне здоров'я індивіда. Вона віддає перевагу таким формам відпочинку, які спричиняють звуження спектру духовної культури, звернення лише до найпростіших та найдоступніших джерел [3].

Для формування духовного здоров'я в дезадаптованих учнів слід розширювати їх позитивний досвід у галузі сприйняття мистецтва, формувати естетичний смак, починаючи з початкових класів. Необхідно регулярно організовувати групові відвідування театрів, музеїв, визначних місць міста. Зараз у багатьох школах функціонують різні секції та гуртки: з історії, музики, танців, народного фольклору тощо. Слід досягти того, щоб правила поведінки, які вивчаються, стали повсякденною нормою

*Соціальне здоров'я* людини залежить від зв'язків цієї людини з іншими людьми та соціальними інститутами, такими як сім'я чи групи однолітків. Більшість молодих людей погоджується з твердженням, що найближче соціальне оточення (друзі, знайомі, сім'я) має велике значення для формування способу життя молодої людини.

Деякі дезадаптовані учні мають проблеми в цій сфері, що виявляється в збільшенні кількості непорозумінь у стосунках з людьми, які їх оточують (учителями, батьками, однолітками тощо), а також у наростанні відчуття нервового напруження, стресу та негативного ставлення до себе з боку інших і незадоволення самим собою.

Задоволення дітей та молоді багатьма аспектами життя помітно зменшується з віком, це пов'язане передусім зі збільшенням матеріальних потреб. Найменше задоволені своїм життям підлітки [4, с. 327].

Серед проблемних чинників, які шкодять здоров'ю дезадаптованих дітей, слід відзначити чотири: вживання алкоголю, тютюнокуріння, вживання наркотиків, хвороби, що передаються статевим шляхом.

Серед дезадаптованих учнів України поширеними явищами є тютюнокуріння, вживання алкоголю й наркотиків та небезпечний секс. Бажання „йти в ногу з часом” спонукає деяких молодих людей до прийняття моделі модного й стильного життя, яке для багатьох з них

пов'язується зі згаданими явищами. Ситуація обтяжується через наявність у вільному продажі тютюнових виробів, порівняно легкий доступ до наркотиків та лібералізацію статевих зв'язків, а також через те, що учні школи внаслідок особливостей їх розвитку схильні до негативного впливу оточення [5]. Тому необхідно розробляти програми щодо профілактики алкоголізму, наркоманії, тютюнокуріння тощо, створювати альтернативу „модному проведенню часу”, цікаво організовувати дозвілля учнів, проводити психологічні тренінги щодо розвитку вольових якостей тощо.

Для ефективного формування здорового способу життя необхідні тривалі й наполегливі зусилля. Процес зміни позицій та поведінки кожної конкретної дитини або молоді людини вимагає часу. Деадаптовані учні повинні набути нових знань та навичок, організації мають включати ідею формування здорового способу життя до своїх програм. Запровадження змін – це поступовий, повільний процес, який вимагає часу, зусиль та ресурсів. Нові поняття та інноваційні підходи сприймаються лише тоді, коли педагогічні працівники навчального закладу й окремі індивіди, які беруть участь у їх запровадженні, готові до цього.

Для забезпечення ефективності програм з формування здорового способу життя в цілому вирішальне значення має якість реалізації таких заходів і програм. Коли втілення ідеї та інформування про здоровий спосіб життя, зокрема антитютюнові та антинаркотичні кампанії, погано організовані, вони виявляються неспроможними забезпечити бажаний вплив. Прогалини швидко заповнюються інформацією, одержаною від однолітків і від виробників тютюнових та алкогольних виробів, які прагнуть забезпечити собі максимально можливу кількість споживачів [5].

Отже, можна зробити такі висновки. В нашій країні, як і за кордоном, останніми роками велике значення надається проблемі формування здорового способу життя. Формування здорового способу життя складається з таких аспектів: психічного, фізичного, соціального та духовного, і лише планомірна робота в усіх вищезазначених аспектах забезпечить в деадаптованих учнів сформованість необхідних навичок. Особливості психічного розвитку деадаптованих учнів підвищують ризик уживання алкоголю, наркотиків та тютюнокуріння. Реалізація програм щодо профілактики тютюнокуріння, наркоманії та алкоголізму не завжди є ефективною, тому що іноді їх реалізація відзначається непрофесійним рівнем. Ефективність виховання здорового способу життя можна підвищити за допомогою дискусії, рольових ігор та демонстрації наочних прикладів.

Подальше дослідження форм і методів формування здорового способу життя різних категорій учнів, розробка спеціальних програм з формування в них здорового способу життя в умовах навчально-виховних і реабілітаційних закладів є найнеобхіднішим і перспективним, тому що це сприятиме соціальній адаптації, соціалізації, формуванню правильної життєвої позиції та інтеграції деадаптованих дітей у суспільство.

### **Література**

**1. Василенко Н.** Проблема здорового способу життя в освіті європейських країн / Н. Василенко // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 19 – 22. **2. Кириленко С.** Розвиток педагогічних технологій формування культури здоров'я старшокласників / С. Кириленко // Рідна школа. – 2000. – №11. – С. 50 – 55. **3. Формування** здорового способу життя молоді в Україні: національна модель „Молодь за здоров'я” / П. Шатц, О. Балакірева та ін. – К. : Укр. ін.-т соц. досліджень, 2005. – 130 с. Освітня галузь „Здоров'я й фізична культура” : специфіка побудови // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи в спеціальній школі. – Наук-метод. збірник. – Вип. 5. – К. : Науковий світ, 2004. – С. 326 – 328. **5. Шкуркіна В. М.** Формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Шкуркіна Вікторія Миколаївна. – Луганськ, 2006. – 220 с.

#### **Коношенко С. В. Теоретичні аспекти проблеми виховання здорового способу життя дезадаптованих учнів.**

У статті розкрито сутність поняття „здоровий спосіб життя”, здійснено аналіз досвіду з формування здорового способу життя, охарактеризовано специфіку виховання здорового способу життя в дезадаптованих учнів та внесено пропозиції щодо оптимізації цього процесу.

*Ключові слова:* виховання, дезадаптовані учні, здоровий спосіб життя.

#### **Коношенко С. В. Теоретические аспекты проблемы воспитания здорового образа жизни дезадаптированных учеников.**

В статье раскрыто сущность понятия „здоровый образ жизни”, осуществлен анализ опыта формирования здорового образа жизни, охарактеризовано специфику воспитания здорового образа жизни у дезадаптированных учеников и внесено предложения относительно оптимизации этого процесса.

*Ключевые слова:* воспитание, дезадаптированные ученики, здоровый образ жизни.

#### **Konoshenko S. V. Theoretical aspects of a problem of education of a healthy way of life desadaptations pupils.**

In article it is opened essence of concept „a healthy way of life”, the analysis of experience of formation of a healthy way of life is carried out, is characterised specificity of education of a healthy way of life at desadaptations pupils and made offers concerning optimisation of this process.

*Key words:* education, desadaptations pupils, healthy way of life.

УДК 364.692-787.7:615.2:615.015.6

**Литвинова Н. А.**

### **СУЧАСНИЙ НАУКОВИЙ ПОШУК У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПІДЛІТКОВОЇ НАРКОМАНІЇ**

Останні двадцять років актуальною для нашого суспільства стала проблема підліткової наркоманії. За статистичними даними під загрозою виявляється третина нового покоління країни. Як свідчать дослідження провідних науковців у сфері профілактики наркоманії серед неповнолітніх, стрімке „омолодження” наркоманії, обумовлене відсутністю цілісного процесу профілактики наркоманії.

Наука накопичила величезний фонд знань у галузі медицини, соціології, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, що дає нам можливість визначити тенденцію щодо актуальності досліджуваної проблеми в різні часи, а особливо на сучасному етапі. Так, аналіз наукових досліджень у галузі медицини та психології (А. Личко, В. Битенський, В. Херсонський, М. Буянов, І. П'ятницька) засвідчує, що вживання наркотичних речовин призводить до зниження розумової та фізичної працездатності, погіршується функціонування емоційної сфери. Вчені досліджують медико-психологічні особливості підліткового наркотизму; етапи формування психологічної та фізичної залежності.

Дослідження в юридичній галузі дають підстави розглядати профілактику наркоманії як соціальну і правову проблему. Дослідники правового аспекту проблеми (Ю. Аргунова, А. Габіані, С. Дворяк, Р. Готліб) пов'язують збільшення кількості злочинів, скоєних неповнолітніми, із зловживанням наркотичних речовин; визначають ролі, функції співробітників правоохоронних органів, психологів, педагогів, медиків у профілактичній діяльності; пропонують широкий спектр форм, методів щодо профілактики негативної поведінки підлітків.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути педагогічний аспект проблеми, проаналізувати вітчизняний та зарубіжний науковий пошук у сфері профілактики підліткової наркоманії.

Серед найбільш відомих нам робіт з вивчення питань профілактики „наркогенних звичок” багатоаспектні дослідження В. Оржеховської посідають одне із провідних місць. Цінність цих досліджень полягає у визначенні причин протиправної поведінки, пов'язаної з уживанням наркогенних речовин, у збагаченні категоріального апарату педагогічної науки, у конкретизації форм, методів превентивного виховання.

У 1992 році в методичному посібнику „Избавление учащихся от наркогенных привычек” В. Оржеховська та Н. Бурмака висвітлили перший досвід проведення профілактичних занять в Україні щодо вживання психоактивних речовин. У цьому напрямку роботи автори пропонують використовувати методи психотерапії та аутотренінгу.

Проблема превентивного виховання знайшла своє відображення у наукових дослідженнях О. Пилипенка, М. Фірсова, О. Студьонової, які значно поглибили наше розуміння змісту превентивного виховання. На основі соціально-педагогічних досліджень та аналізу зарубіжних програм у сфері культурно-дозвільневої діяльності, науковці визначили, що головним завданням превентивної соціальної роботи є формування навичок здорового способу життя [10, с. 264]. При цьому особлива увага приділяється таким віковим етапам, як дошкільний, підлітковий та юнацький, для яких характерний інтенсивний розвиток організму. Тобто, від того, у якому віці, як формуються навички здорового способу життя, залежить на скільки розкриється потенціал особистості в майбутньому.

Навчальним закладам відводиться провідна роль у попередженні негативних явищ серед учнівської молоді. Педагогічна профілактика розглядається як вид превентивної роботи, спрямований на здійснення освітньо-профілактичних заходів з метою запобігання будь-яким видам небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилень. Теоретичну основу системи превентивного виховання необхідно будувати за принципами: *комплексності, системності, інтегративності, мобільності, наступності, конкретності, реалістичності, етичності.*

Дійсно, викликає занепокоєння проникнення наркотиків до закладів освіти. Сучасні дослідники даної проблеми І. Рущенко, В. Кузьмін, Н. Сирота, В. Ялтонський, А. Нагорна, В. Беспалько відмічають слабку ефективність профілактичних програм, пояснюючи цю неспроможність соціально-психологічними явищами і суспільними процесами, які постійно змінюються. Не можна не погодитись з цим твердженням, у наш час профілактична діяльність характеризується відсутністю послідовності, систематичності, безперервності та врахування реальної ситуації. Ця діяльність представлена переважно стихійно організованими тематичними лекціями, бесідами лікарів чи робітників правоохоронних органів.

В. Панок зазначає, що мають місце непоодинокі випадки виявлення фактів незаконного обігу наркотиків безпосередньо у навчальних закладах та прилеглих до них територіях, затримання неповнолітніх у стані наркотичного сп'яніння, вилучення наркотичних засобів та психотропних речовин у школах і вищих навчальних закладах [7, с. 102]. Негативні прояви поведінки підлітків, зумовлюють необхідність організації профілактичної, антинаркотичної виховної роботи в закладах освіти, спрямованої на формування в учнів несприятливості до вживання наркотичних речовин.

У зв'язку з цим звертають на себе увагу сучасні дослідження О. Удалової. Автор, простежуючи передумови та причини виникнення та поширення наркоманії серед молоді, характеризує загальні ознаки й форми прояву даного соціального явища; обґрунтовує систему заходів профілактики наркоманічних тенденцій у підлітків; надає конкретні форми та методи антинаркотичного виховання. О. Удалова наголошує, що ефективність профілактичних дій можлива за умов проведення



систематичної, планомірної виховної роботи, розрахованої на весь період навчання в освітньому закладі [6].

Сучасній школі відводиться важлива роль у попередженні фізичних, психологічних і соціальних проблем серед школярів, пов'язаних із вживанням наркотичних речовин. Виховання несприятливості до наркогенних речовин є одним із напрямів виховної роботи в школі. Досягти успіху в здійсненні профілактичної роботи без комплексного впливу педагогів, класних керівників, працівників соціально-психологічної служби школи, майже не можливо. Основою профілактичної роботи є взаємодія соціального педагога і класного керівника в послідовній, систематичній роботі з діагностики учня, аналізу чинників, причин і обставин, які спричиняють відхилення у поведінці.

Профілактику зловживання наркотиками поділяють на загальну та індивідуальну: *загальна профілактика* – комплекс заходів, спрямованих на виявлення причин, які породжують протиправне діяння, і умов, які сприяють здійсненню правопорушень, з подальшим їх усуненням з метою формування вільного від наркотиків суспільства; *індивідуальна профілактика* – сукупність заходів дії на окрему особу з метою недопущення зловживання нею наркотичними засобами й психотропними речовинами з використанням правових, соціальних, психологічних, медичних та інших методів впливу [8, с. 25–26].

Спеціалісти виділяють рівні педагогічної профілактичної діяльності в освітньому закладі [5, с. 219]:

*координаційно-інформаційний* – полягає у нагромадженні діагностико-прогностичних відомостей з проблеми, налагодженні тісних стосунків з усіма суб'єктами профілактичної діяльності;

*загальноосвітній* – відображає динаміку поширення профілактичних знань (медичних, моральних, правових) серед учнів у навчальній і позанавчальній діяльності;

*спеціально-освітній* – передбачає проведення цілеспрямованої освітньої роботи з підлітками наркогенного ризику з урахуванням їх обізнаності та психологічної подразливості до профілактичного втручання;

*оздоровчо-корекційний* – включає педагогічну діяльність щодо практичної переорієнтації поведінки учнів наркогенного ризику;

*адаптаційний* – полягає у створенні умов для закріплення установок на дотримання здорового способу життя.

Для того, щоб профілактична робота була успішною, вона повинна будуватися на основних принципах:

*принципах науковості* – об'єктивне вивчення причин та наслідків вживання наркотичних речовин, а також аналіз мотивів, що призводять до цих пороків;

*принцип соціальної активності* – постійна готовність членів суспільства приєднуватися до боротьби щодо усунення цих причин;

*принцип системності* – комплексність обов'язків, зв'язок і взаємодія різних напрямів в вихованні здорового способу життя;

*принцип раннього попередження* – пріоритет ранньої профілактики, як найбільш ефективної;

*принцип диференційованості* – врахування особливостей кожної дитини, його віку, статі, належності до тієї чи іншої соціальної групи при розробці виховних дій та профілактичних заходів [1, с. 27].

Л. Філоненко, досліджуючи соціально-психологічні причини прилучення молоді до певного виду девіантної поведінки, вважає, що організація цілісної системи профілактики є умовою запобігання поширення негативних явищ у молодіжному середовищі. Система профілактики має включати в себе кілька *складових*:

- створення комплексних груп спеціалістів, які забезпечують соціальний захист дітей;
- створення виховного середовища, яке дозволяє гармонізувати відносини молодого покоління зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, за місцем навчання, роботи;
- створення груп підтримки зі спеціалістів різного профілю, які будуть навчати батьків виходу із проблемних ситуацій, пов'язаних з дітьми;
- організація підготовки спеціалістів, здатних здійснювати професійну психологічну, соціальну, медичну допомогу й займатися профілактико-виховною роботою із дітьми групи ризику та їх родинами;
- створення суспільних освітніх програм для підсилення усвідомлення й привернення уваги до проблем молоді з ненормативною поведінкою;
- організація вільного часу молодого покоління;
- інформаційно-просвітницька діяльність [9, с. 21 – 27].

На сучасному етапі існують різні підходи щодо організації профілактики наркоманії серед неповнолітніх. Основні з них:

*надання інформації* – цей підхід передбачає, що підвищення рівня знань про психоактивні речовини і наслідки їх уживання є ефективним засобом для відмови від наркотиків;

*емоційне „навчання”* – цей підхід базується на припущенні про те, що залежність від наркотиків частіше розвивається у людей, які мають труднощі в розумінні й вираженні власних емоцій;

*апеляція до цінностей та знань* – похід ґрунтується на теоріях про зміну поведінки і пов'язаний з використанням методів поведінкової терапії. Нині розробляють програми життєвих навиків, які фокусуються на підвищенні у підлітків стійкості до різних негативних соціальних впливів;

*виховання протидії наркотику* – цей підхід фокусується на розвитку таких соціальних навичок, як уміння чинити опір впливові однолітків і уміння сказати „ні” на пропозицію спробувати наркотики;

*надання альтернативи* – розвиток альтернативних соціальних програм, у яких молоді люди могли б реалізувати прагнення до ризику, пошуку гострих відчуттів, підвищену поведінкову активність;

*вплив соціального середовища та однолітків* – підхід ґрунтується на розумінні того, що вплив однолітків і сім'ї відіграє важливу роль в житті підлітків, сприяючи або перешкоджаючи початку вживання наркотиків;

*зміцнення здоров'я* - цей підхід поєднує особистий вибір та соціальну відповідальність за здоров'я, де зміцнення здоров'я є певним поняттям, яке об'єднує, та представляє собою процес „примирення” людини з навколишнім середовищем [2, с. 3].

Отже, на основі вивчення багаторічної практики профілактичної роботи з попередження та розповсюдження наркоманії, наголошуємо на стрижневій ролі навчальних закладів у антинаркотичній профілактичній роботі. Провідною ідеєю сучасних педагогічних досліджень є ідея єдиної стратегії антинаркотичної політики, що проводиться в закладі освіти.

Для ефективного вирішення проблеми виховання у підлітків несприятливості до вживання наркотичних речовин необхідна побудова цілісної системи соціально-педагогічної профілактики наркотичної поведінки. У зв'язку з цим розробляються та впроваджуються нові підходи, форми й методи профілактики наркотичної поведінки підлітків в умовах навчального закладу.

#### Література

- 1. Бенюмов В. М.** Вред алкоголя, никотина и наркотиков : Пособие для учителя. / В. М. Бенюмов, О. Р. Костенко, К. М. Флоренсова – К. : Радянська шк., 1989. – 85 с.
- 2. Люманова Л. Р.** Профилактика наркомании в детско-подростковой среде. – С. : мсп „Ната”, 2006. – 78 с.
- 3. Нагорна А. М., Беспалько В. В.** Профилактика наркомании среди подростков. – Кам'янець-Подільський : „Абетка-НОВА”, 2001. – 168 с.
- 4. Оржеховська В. М.,** Пилипенко О. І. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2005. – № 2 (47). – С. 17–25.
- 5. Підготовка** соціальних працівників / соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 30–31 жовт. 2003 р., м. Черкаси: [Збірник]. – Черкаси, 2003.
- 6. Профилактика** алкоголизма и наркомании среди учащихся профтехучилищ: Методическое пособие. Авт.-сост. Удалова Е. А. – К. : ИЗМН, 1997. – 100 с.
- 7. Профилактика** ВІЛ/СНІДУ, наркоманії, алкоголізму серед учнів і студентів: Тренінгові і соціально – реабілітаційні програми; В 3-х т. / За ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка. – К. : Ніка-Центр, 2005. – Т.1. – 248 с.
- 8. Профилактика** ризикованої поведінки в учнівському і студентському середовищі / За ред. Панка. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 252 с.
- 9. Філоненко Л. А.** Організація цілісної системи профілактики як умова запобігання поширенню пияцтва у молодіжному середовищі / Л. А. Філоненко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №12. – С. 21 – 27.
- 10. Фирсов М. В.,** Студенова Е. Г. Теория социальной работы: Учебное пособие для студентов. высш. учеб. заведений. – М. : Академический Проект, 2007. – 512 с.

**Литвинова Н. А. Сучасний науковий пошук у сфері педагогічної профілактики підліткової наркоманії.**

У статті простежено наукові дослідження, пов'язані з розглядом педагогічного аспекту, спрямовані на аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду попередження та профілактики підліткової наркоманії.

*Ключові слова:* підліткова наркоманія, профілактична діяльність, система профілактики, навчальний заклад.

**Литвинова Н. А. Современный научный поиск в сфере педагогической профилактики подростковой наркомании.**

В статье рассмотрены научные исследования, связанные с изучением педагогического аспекта, направленные на анализ отечественного и зарубежного опыта предупреждения и профилактики подростковой наркомании.

*Ключевые слова:* подростковая наркомания, профилактическая деятельность, система профилактики, учебное учреждение.

**Litvinova N. A. Modern scientific research in the field of teaching prevention of teenage drug use.**

The article deals with research related to pedagogical aspects of the study to the analysis of domestic and foreign experience in prevention and prevention of adolescent drug use.

*Key words:* adolescent substance abuse, prevention efforts prevention system, the educational institution.

УДК 373.5.035:331.548

**Отрощенко Н. Л.**

### **СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ**

В умовах змін у соціальному, економічному й політичному житті нашої держави постала проблема радикальної перебудови у сфері соціального виховання, мета якої – формування конкурентноспроможної творчої особистості, яка спроможна до життєвого (соціально-професійного) самовизначення, до самореалізації та самовдосконалення. Час вимагає від суспільства творчих, ділових, соціально-активних громадян, які здатні успішно й ефективно знаходити й реалізовувати себе в соціально-економічних умовах, що швидко змінюються. Проблема даного дослідження актуалізується необхідністю розв'язання питання соціально-професійного самовизначення учнів загальноосвітньої школи на етапі їх дотрудової соціалізації в жорстких умовах ринку праці.

Особливості соціально-професійного самовизначення учнів загальноосвітньої школи були ретельно вивчені й проаналізовані в працях таких вчених, як П. Атутов, Г. Балл, В. Вакуленко, А. Вихрущ, Є. Головаха, Н. Григор'єв, В. Кавецький, О. Капустіна, О. Коротун, С. Мазуренко, М. Пряжников, І. Уличний, Б. Федоришин та ін.

У нормативно-правових документах, зокрема Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), законах України „Про загальну середню освіту” та „Про зайнятість населення”, Концепції державної системи професійної орієнтації населення, Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, виділено як одну з найактуальніших у суспільстві проблему підготовки підростаючого покоління до свідомого й адекватного професійного самовизначення, до майбутньої творчої й продуктивної праці. Як бачимо, проблема соціально-професійного самовизначення молоді людини сьогодні потребує нових шляхів вирішення.

Головним дослідницьким завданням даної статті є сутнісна характеристика процесу соціально-професійного самовизначення сучасних школярів.

Розглядаючи проблему професійного самовизначення старшокласників, вважаємо за необхідне коротко охарактеризувати соціально-психологічні особливості раннього юнацького віку. Головною особливістю цього періоду людського життя є усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших. Як наслідок цього усвідомлення може виникати внутрішня напруга, що породжує почуття самотності, гостру потребу в спілкуванні й, водночас, підвищує його вибірковість. Багато в чому в цей період старшокласник започатковує свою долю, свій життєвий шлях. Новоутворенням цього періоду є відкриття особистістю свого внутрішнього світу. Це важлива й радісна подія, але вона спричиняє багато тривожних, іноді драматичних переживань, бо внутрішнє „Я” може не збігатися із зовнішньою поведінкою, актуалізуючи проблему самоконтролю. У цей період порушується рівновага внутрішнього світу молоді людини через необхідність самовизначатися. Вона замислюється над тим, як, якими шляхами можливо досягнути бажаного, які об'єктивні можливості є для цього.

Юність завжди зорієнтована на майбутнє. Переоцінка цінностей, розчарування в друзях, батьках, поява нових ідеалів – усе це юнак сприймає як створення себе завтрашнього, як конструювання власного життєвого шляху. Прийняття рішення про вибір професії, по суті, означає відмову від інших видів діяльності, від інших можливостей, тобто, пов'язане із самообмеженням, що породжує внутрішню напругу, яка посилюється особистісними суперечностями, властивими цьому вікові. Усе це призводить до появи типових для юнацького віку конфліктів, головними з яких є ціннісні, незалежно від того, усвідомлювані вони чи ні. Не існує людини, яка б не переживала розриву між соціальними цінностями, відображеними в нормах моралі й пропонованими їй

навколишнім середовищем, цінностями та нормами малого оточення однолітків і субкультури, з одного боку, і базальними (від грецьк. – основа) ціннісними орієнтаціями, які закладено сімейною, родовою та індивідуальною історією становлення особистості, – з іншого [7, с. 138].

Л. Потапчук наголошує, що вступаючи у світ дорослих відносин, старшокласники засвоюють загальнолюдські духовні цінності, виробляють власне ставлення до них, формують власні погляди та переконання. Цей вік сприятливий для розвитку відповідальності, самостійності, здатності до активної участі в житті суспільства й особистому житті, до конструктивного вирішення різноманітних проблем самовизначення. Від того, наскільки правильно буде вибрано напрямок у розвитку й становленні особистісної зрілості, залежатиме усвідомлення себе як „Я”, для якого характерна здатність самостійно й свідомо ставити перед собою мету власної діяльності, передбачати її результати. Останню автор розглядає як єдиний процес мотивації й цілепокладання. У юнацькому віці прагнення до утвердження власного „Я” становить комплекс потребнісно-мотиваційних, ціннісно-сміслових та інтеграційних утворень, що є найважливішим показником функціонування суб’єктивності, посилення ролі „внутрішніх умов” [6, с. 4].

Конкретний зміст юності як етапу розвитку особистості визначають, насамперед, соціальні умови. Саме від них залежить становище молоді в суспільстві, обсяг знань, якими їм належить оволодіти, низка інших чинників. Найбільш характерною для старшокласників є неоднорідність їхнього соціального стану. З одного боку, продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового етапу (вікова специфіка, право на автономію від старших, проблеми взаємостосунків та ін.). З іншого боку, перед ними стоять завдання життєвого самовизначення. Таке поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників, або соціальна ситуація розвитку (Л. Виготський, Л. Божович) і визначає особливості розвитку особистості в старшому шкільному віці. Саме на основі нової соціальної ситуації розвитку відбуваються докорінні зміни в змісті й співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості старшокласника, які визначають зміни інших його психологічних особливостей. Таким чином, старшокласник знаходиться на порозі вступу в самостійне трудове життя. Для нього особливої актуальності набувають фундаментальні завдання соціального й особистісного самовизначення як визначення себе й свого місця в дорослому житті. Психологічна готовність до самовизначення передбачає формування в старшокласників деяких психологічних утворень і механізмів, які забезпечують їм у подальшому активне творче життя. У психологічній готовності до самовизначення провідну роль відіграє самосвідомість – усвідомлення своїх якостей та їхня оцінка, уявлення про своє реальне й бажане „Я”, рівень домагань у різних галузях життя й діяльності, оцінка себе та інших з погляду належності до певної статі.

Становлення особистісної зрілості й оволодіння своєю суб’єктивністю, яка ґрунтується на функціонуванні рефлексивних

механізмів, є провідним чинником актуалізації тенденцій самовизначення як вікової характеристики внутрішнього світу юнаків. Результати самовизначення, у свою чергу, стимулюють самоаналіз, самопізнання, переосмислення власного „Я” [6, с. 8].

Наявність різних концептуальних підходів до розгляду проблеми професійного самовизначення пояснюємо не лише складністю цього процесу, але й культурно-історичною обумовленістю реалізації самовизначення більшості людей, які проживають у конкретній країні, а також неоднорідністю населення (можливих клієнтів) конкретних країн і регіонів. Усе це ускладнює виділення „найкращих” концептуальних підходів і робить проблему професійного самовизначення різноманітною за способами розгляду й аналізу. Термін „самовизначення” співвідносний з такими популярними поняттями, як самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення, самотрансценденція, самосвідомість. При цьому низка вчених пов’язує самореалізацію й самоструктуризацію саме з трудовою діяльністю, з працею. Так, А. Маслоу вважає, що самоактуалізація проявляє себе „через захопленість значимою роботою”. К. Ясперс пов’язує самореалізацію зі справою, яку виконує людина. І. Кон говорить, що самореалізація проявляється через працю, роботу й спілкування [3, с. 9].

На основі узагальнення теоретичних підходів до розкриття змісту процесів самовизначення особистості О. Капустіна встановила змістовні зв’язки між поняттями „життєве”, „особистісне”, „моральне”, „соціальне” самовизначення. Потреба молоді людини самовизначитися в різних сферах життя стає головною рушійною силою її подальшого розвитку. Тому професійне самовизначення дослідниця розглядає не лише як аспект, частину життєвого, соціального, особистісного самовизначення, але і як цілісний, інтеграційний процес, у якому реалізовано основні життєві цінності людини й конкретизовано аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [Там само, с. 11].

Отже, у психолого-педагогічній літературі професійне самовизначення розглядають як процес розвитку особистості в обраній професійній діяльності, що охоплює значний період її життєвого та трудового шляху. Як складне структурне утворення особистості професійне самовизначення відображає погляд людини на світ професій, на конкретну професію, свої можливості в соціальному середовищі, а також власні наміри щодо самореалізації в рамках певної трудової діяльності. Одним з найважливіших етапів професійного самовизначення є вибір молоді людиною професії в період навчання в старших класах середньої загальноосвітньої школи [Там само, с. 12].

Слід наголосити, що питання професійного самовизначення учнів загальноосвітньої школи є достатньо об’ємними й деякою мірою фундаментальними в розгляді проблем розвитку особистості. Саме професійна діяльність дає можливість реалізувати основні замисли свого життя, тому вона є провідною для багатьох дорослих людей. Проблеми, спрямовані на свідомий вибір професії в сучасному суспільстві, має бути

вирішено комплексно – у поєднанні соціально-економічного, психофізіологічного та психолого-педагогічного підходів. Отож, ми вважаємо, що повноцінне включення особистості старшокласника до дорослого життя, його функціонування в житті як успішної людини, у якій сформовано якості затребуваного професіонала на ринку праці, неможливе без його цілеспрямованого комплексного виховання в процесі дотрудової соціалізації. Воно передбачає оволодіння учнями вміннями й навичками впевненої поведінки, набуття культури поваги однієї людини до іншої, формування власного професійного плану й розвиток здатності до його реалізації. До речі, Н. Рототаєва доводить, що життя складається успішно для тих, хто:

- володіє інформацією, уміє її шукати, опрацьовувати й використовувати;
- здоровий і з дитинства навчився турбуватися про власне здоров'я, фізичну форму, працездатність;
- має уявлення про гуманістичні життєві цінності й визначає їх своїми;
- має гарну роботу, яка відповідає його очікуванням і здібностям, необхідну для цієї роботи кваліфікацію;
- має волю й витримку для вирішення проблем і подолання обов'язкових у житті кожної людини труднощів;
- уміє жити й терпимо взаємодіяти у великому людському гуртожитку;
- отримує задоволення від праці – інтелектуальної, фізичної, духовної, від оновлення й удосконалення власної майстерності, не боїться труднощів і вміє самостійно будувати й реалізовувати свої життєві плани;
- спроможний управляти собою, стримувати свої бажання, розумно обмежувати потреби.

У цьому, на думку авторів, і ми цілком згодні з ними, полягають базисні характеристики особистості, які сприяють досягненню будь-яких ідеалів і цілей, є запорукою щастя людини, її успішності [8, с. 14].

У вирішенні вказаних проблем соціальний педагог, на нашу думку, повинен відігравати провідну роль.

Цікавою є думка Н. Жемери щодо процесу професійного самовизначення, яке вона розглядає як „Я-концепцію” індивіда, що відбиває розуміння, переживання й наміри, предметні дії в професійній діяльності в певних соціальних умовах. Авторка розробила загальні концептуальні положення професійного самовизначення старшокласників. Професійне самовизначення є багатоаспектним процесом, який можна розглянути з огляду різних підходів:

- як систему завдань, які ставить суспільство перед особистістю (соціологічний період);



- як процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами та потребами системи розподілу праці в суспільстві (соціально-психологічний підхід);
- як процес формування індивідуального стилю життя (диференційно-психологічний підхід) [2].

З огляду на наявні теоретичні та практичні доробки в психології професійного самовизначення особистості Ж. Вірна пропонує один із найоптимальніших варіантів умовного відображення його змісту через трирівневу модель, де послідовно розглянуто блоки:

1. Внутрішньо орієнтований блок, який розкриває суб'єктивно зручні умови для здійснення професійної діяльності. Це своєрідний сплав усвідомленого й неусвідомленого, один з первинних чинників формування професійної свідомості, який детермінує й наступні „поверхи” (характеристики) її прояву. Цей компонент являє собою „минуле” суб'єкта, його емоційну пам'ять та емоційні оцінки, які відіграють значну роль у його адаптації до вимог професійної діяльності та спрямовують цю адаптацію на певну частину простору професійної діяльності.

2. Структурний блок являє собою практичні елементи конкретних дій, які опосередковують взаємодію між суб'єктом та об'єктом професійної діяльності. Це не лише усвідомлені елементи, а й ті, які формуються й постійно шліфуються в процесі роботи. Таке своєрідне „теперішнє” професійного самовизначення добре розглянуто в концепціях багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів.

У цьому контексті вивчають такі питання: розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно важливі якості, знання, уміння й навички, професійна компетентність, позиції тощо); розвивальні інтегральні характеристики особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо); стадії вікового психічного розвитку людини як суб'єкта праці з погляду домінантних життєвих або професійних завдань; етапи професійного становлення особистості (оптація, профпідготовка, профадаптація, профмайстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідуна, особистісна індивідуно-особистісна) відповідно до форм психічної регуляції діяльності; динаміка професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація); стадії психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптованою поведінкою або розвитком особистості в професії.

3. Організаційний блок постає як найвищий рівень адаптації суб'єкта до вимог професійної діяльності, а саме: її тактики, планування, оцінки ситуації та прогнозів. Для такого своєрідного „майбутнього” в професійному самовизначенні характерна ймовірність здатності особистості відходити від дійсності у формі творчих задумів і проектів.

У цьому контексті системний підхід у розгляді професійного розвитку людини є результатом розвитку методології психології, де

людина стала інтегральною ланкою системи професійної діяльності. Психологія праці наблизилася до проблем загальної психології людини у зв'язку з напрацьованим матеріалом з вивчення особистості та її структури в роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін. Дослідження професійної діяльності як цілісного об'єкта неможливе без виділення „людини-професіонала” як ланки, що організовує систему, спрямовує її на досягнення певного, заздалегідь заданого, результату та забезпечує пластичність її функціонування [1, с. 10].

Важливою для нашого дослідження є розроблена Л. Мітіною модель професійного розвитку. Охарактеризуємо її детально. У моделі професійного розвитку людина має здатність вийти за рамки безперервного потоку повсякденної практики й побачити свою діяльність у цілому. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, повноправним автором, який контролює своє теперішнє й майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності різних сторін професійної діяльності, самостійно й конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати будь-які труднощі як стимул позитивного розвитку, як подолання власних меж.

Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного та професійного росту стимулює її до постійного експериментування (пошук, творчість, можливість вибору). Вирішальним елементом ситуації професійного розвитку людини є можливість і необхідність робити вибір, а значить, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все – з іншого [5, с. 10].

Для нашого дослідження цінною є теза про те, що про професійний розвиток можна говорити лише в тих випадках, коли людина усвідомлює свою участь і відповідальність за все, що відбувається з нею, і намагається активно сприяти або протидіяти зовнішнім обставинам, планувати й ставити цілі професійної діяльності, змінювати їх заради досягнення самої себе [Там само].

У психології професійне самовизначення розглядають як значущий компонент професійного розвитку особистості, а також як критерій одного з етапів цього тривалого й складного процесу. Завершується він тоді, коли в людини сформується позитивне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Тому свідомий вибір професії є показником сформованості професійного самовизначення й переходу його в нову фазу професійного розвитку. Цей показник, як зазначають Г. Климов та І. Седляр [4], є основним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи в шкільний період. Кожен учень до закінчення навчання в школі повинен свідомо вибрати професію. Разом з тим, вибір професії є одночасно актом самообмеження, відмови від багатьох інших видів діяльності. У майбутньому людина може змінювати вид своєї професійної діяльності під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників.

Виходячи із сказаного, доходимо висновку, що в сучасній науковій літературі існує багато робіт, у яких подано сутнісну характеристику процесу соціально-професійного самовизначення молоді людини, розкрито його етапи, механізми, особливості.

Узагальнюючи викладене, виділимо основні аспекти соціально-професійного становлення особистості:

1. Соціально-професійне самовизначення – це вибіркове ставлення індивіда до світу професій у цілому й до конкретної обраної професії зокрема.

2. Ядром соціально-професійного самовизначення є свідомий вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності й соціально-економічних умов.

3. Соціально-професійне самовизначення здійснюється протягом усього професійного життя (особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття й самоутверджується в професії).

4. Соціально-професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації.

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

### **Література**

- 1. Вірна Ж. П.** Основи професійної орієнтації : [навч. посіб.] / Ж.П. Вірна. – Луцьк : РВВ „Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 156 с. **2. Жемера Н.** Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів / Н. Жемера // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 26 – 30. **3. Капустіна О.В.** Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / О.В. Капустіна. – К., 2004. – 20 с. **4. Климов Г. І.** Професійна орієнтація і методи професійної роботи / Г. І. Климов. – Рівне : Рівн. пед. ін-т, 1995. – 180 с. **5. 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. **6. Потапчук Л. В.** Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л. В. Потапчук. – К., 2001. – 20 с. **7. Психологія і педагогіка життєтворчості** : [навч.-метод. посіб.] / [ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін.]. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с. **8. Школа социального успеха (Прогнозы. Ожидания. Действительность)** / [под общ. ред. Н. А. Реуцкой, Н. А. Рототаевой]. – [4-е изд.]. – М. : Изд-во. МГУП, 2000. – 65 с.

**Отрошенко Н. Л. Сутнісна характеристика процесу соціально-професійного самовизначення сучасних старшокласників в умовах ринку праці**

У статті охарактеризовано процес соціально-професійного самовизначення сучасних старшокласників, виокремлено соціально-психологічні особливості раннього юнацького віку. Намічені перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

*Ключові слова:* соціально-професійне самовизначення, юність, соціальна успішність.

**Отрошенко Н. Л. Сущностная характеристика процесса социально-профессионального самоопределения современных старшеклассников в условиях рынка труда**

В данной статье охарактеризован процесс социально-профессионального самоопределения современных старшеклассников, выделены социально-психологические особенности раннего юношеского возраста. Намечены перспективы дальнейшего исследования в этом направлении.

*Ключевые слова:* социально-профессиональное самоопределение, юность, социально-успешная личность.

**Otroschenko N.L. Essence description of process of social professional self-determination of modern senior pupils is in the conditions of market of labour.**

The process of social professional self-determination of modern senior pupils is described in the article, the social psychological features of early youth age are distinguished. The further investigation in this direction is supposed.

*Key words:* social professional self-determination, youth, social successful person.

УДК 373.015.31:173

**Павлюк Н. В.**

**АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СІМ'ЯНИНА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Питання підготовки молодих людей до майбутнього сімейного життя давно привертало увагу суспільства. Сама проблема сімейного виховання розумово відсталих підлітків заслуговує особливої уваги у зв'язку з багатьма питаннями, які є специфічними для даної категорії учнів, особливо в частині їх психофізичного та інтелектуального недорозвитку, які в підсумку є причинами недостатнього засвоєння

досвіду моральної поведінки, вміння орієнтуватися на етичні еталони і норми взаємин.

Проблема підготовки молоді до сімейного життя є сьогодні однією з найбільш актуальних. Особливу актуальність має проблема підготовки до сімейного життя розумово відсталих старшокласників, оскільки на тлі особистісної значущості сфери сімейних відносин в осіб з відхиленнями у розвитку відзначаються порушення процесу соціалізації в плані освоєння ролі сім'янина, недостатня підготовленість у питаннях шлюбу та сім'ї, міжстатевих відносин. Підставою для такого судження можуть служити труднощі сімейно-побутової адаптації випускників спеціальних шкіл.

Тому метою нашої статті є спроба розглянути теоретичні підходи до підготовки розумово відсталих старшокласників до сімейного життя в педагогічній літературі.

Наявність того чи іншого дефекту обумовлює своєрідність особистісного розвитку, знижує успішність пізнавальної діяльності, збіднює соціальний досвід аномальної дитини. Успішність і швидкість адаптації колишніх вихованців спеціальних шкіл до життя в суспільстві значною мірою визначається ефективністю корекційно-виховної роботи школи.

Катамнестичне вивчення випускників допоміжних шкіл у плані їхнього сімейного визначення проводилося одиничними авторами.

Науковці А. Асафова, А. Іваницькій, В. Карвяліс, В. Шалімов, Г. Шаумаров основну увагу приділяли таким аспектам процесу соціалізації як трудова і громадська активність, а питання сімейно-побутової адаптації вивчалися у меншій мірі.

Катамнестичне вивчення випускників допоміжної школи, вперше проведене А. Асафовою, дозволило автору зробити висновок про те, що рівень розвитку особистості розумово відсталих, а внаслідок цього і рівень пристосованості до самостійного життя (сімейного і трудового) знаходяться в тісній залежності від ступеня тяжкості і структури дефекту.

Пізніше дослідниками також встановлено, що сімейне благополуччя та рівень задоволеності шлюбом у осіб з аномаліями у розвитку корелює зі ступенем збереження інтелекту. Крім цього виявилось, що благополуччя сімейного життя людей з вадами розвитку найчастіше визначається нормальним партнером, якому належить провідна роль в організації життєдіяльності сім'ї [1].

Порівняльне дослідження випускників різних типів спеціальних шкіл Молдови, проведене А. Іваницьким показало, що випускники допоміжних шкіл, на момент обстеження (3-5 років після закінчення школи), створили меншу кількість шлюбів, ніж особи з іншими відхиленнями [2].

Підтвердженням сказаного є результати дослідження В. Карвяліса про те, що особам зі зниженим інтелектом нелегко створювати щасливу сім'ю. З 645 обстежуваних випускників допоміжних шкіл у віці від 16 до 45 років, 73,2 % не створили родину. Значна частина (21,1 %) висловлює досконалу або часткову незадоволеність шлюбом, обтяжуються турботами,

пов'язаними з сімейним життям. 7,9 % респондентів вважають, що школа недостатньо або погано підготувала їх до сімейного життя [1].

Становлять істотний інтерес дані про здоров'я дітей, народжених в сім'ях випускників спеціальних шкіл. Зокрема, як показали результати дослідження В. Шалімова, прогноз народження здорової дитини більшою мірою залежить від етіології олігофренії. Найбільша кількість дітей з розумовою відсталістю виявляється в сім'ях, де обоє батьків – олігофрени [3].

Дослідники В. Карвялис, О. Морщініна, Г. Шаумаров виділяють наступні соціально-психологічні проблеми, характерні для молодих сімей колишніх вихованців спеціальних шкіл:

- неблагополучність предшлюбних чинників, продукованих в основному особливостями батьківських сімей;
- великий відсоток дошлюбної вагітності;
- наявність в сім'ях нормального партнера, який відіграє чільну і переважну роль;
- суттєва різниця у віці подружжя;
- численність членів сім'ї (4-5 дітей);
- високий відсоток народження дітей з відхиленнями у розвитку: порушеннями слуху, зору, розумовою відсталістю;
- психологічна та соціально-побутова невідповідність до сімейного життя;
- конфліктність подружніх відносин, низький рівень взаєморозуміння, неузгодженість сімейних цінностей;
- дисгармонія сексуальних відносин [1; 3; 4].

Разом з тим необхідно враховувати ту обставину, що стосовно розумово відсталих школярів велика значимість не тільки фактора наявності відхилення в розумовому розвитку, але й неблагополуччя батьківських сімей.

Найбільші труднощі в особистому сімейному житті відчували випускники допоміжних шкіл (у порівнянні з випускниками інших типів шкіл), які виховувалися в більш несприятливих мікросоціальних умовах [1].

Недостатнє залучення старшокласників у життєдіяльність сім'ї, зокрема, залучення до домашньої праці, як наслідок недооцінки батьками цього важливого засобу підготовки до самостійного життя в побуті відзначається С. Коноплястою [6].

Дослідження І. Раку показують, що негативний вплив на формування особистості розумово відсталої дитини роблять і особливості дитячо-батьківських відносин : неузгодженість дій і вимог в організації дозвілля та побуту дитини, відсутність взаємодопомоги та взаєморозуміння, невміння правильно організувати його активну діяльність. Все це знижує авторитет батьків.

А. Раку робить важливий висновок про те, що аномальна дитина, перебуваючи в нездоровому психологічному кліматі, мимоволі засвоює

ті риси характеру і поведінки, які притаманні його батькам, той спосіб життя, який є типовим для даної сім'ї. Зазначена реакція імітації є одним з основних механізмів формування у дітей неадекватних уявлень про шлюб [7].

На думку, О. Денисової, О. Морщініної, Г. Шаумарова низький рівень готовності до сімейного життя осіб з вадами у розвитку полягає в наступному:

- відсутність необхідної моральної зрілості почуттів, належної серйозності у виборі супутника життя, відповідальності за нинішню родину;
- невміння і небажання зважати на інтереси членів сім'ї, жити в сімейному колективі, нестача знань про особливості один одного;
- брак психологічної та сексуальної культури, який посилює дисгармонію шлюбу [4; 5; 8].

Ряд зарубіжних дослідників так само відзначають, що розумово відсталі діти мають набагато менше інформації про факти життя, пов'язаних зі статтю.

За твердженням Дж. Холл, діти з вадами розвитку виявляються менш обізнаними в питаннях статі в порівнянні зі своїми здоровими однолітками. Вони отримують обмежену інформацію в основному від однокласників, тому що батьки утримуються від статевої освіти своїх дітей. У результаті цього розумово відсталі діти найлегше залучаються до гомосексуальних зв'язків, піддаються збоченим діям. Вступаючи в шлюб, вони в більшості випадків не можуть пристосуватися до сімейного життя.

Дотримуючись тих самих поглядів, Кретнер звертає увагу на те, що у розумово відсталих сексуальна поведінка відповідає ступеню соціальної відсталості. Вони не знають назви геніталій, їх призначення, не мають уявлення про венеричні захворювання, контрацепцію.

Вивчення і подальший аналіз наукової літератури показав, що проблема підготовки розумово відсталих школярів до вступу в шлюб і створення власної сім'ї недостатньо висвітлена в теоретичних дослідженнях. Проте вивчення розумово відсталими школярами комплексу сімейно-шлюбних проблем, особливо моральних основ сім'ї і шлюбу, визнається сьогодні однією з першочергових завдань школи.

У випускників спеціальних шкіл спостерігаються значні ускладнення, що супроводжують процеси створення та становлення молоді сім'ї. В основі цілого ряду соціально-психологічних проблем (низький рівень задоволеності шлюбом, підвищена конфліктність, труднощі спілкування і взаємодії при виконанні сімейних функцій), характерних для молодого подружжя, що мали в анамнезі олігофренію, лежить їхня загальна і недостатня підготовленість до ведення самостійного життя, посилена соціально-побутової невлаштованістю і негативним прикладом взаємин у батьківській сім'ї. Отже, істотний вплив на якість шлюбу майбутніх сімей надають різні предшлюбні

чинники, особливості подружнього спілкування, а так само рівень підготовленості випускників до майбутнього сімейного життя.

Подальшому нашому дослідженню буде підлягати вивчення проблеми підготовки учнів до сімейного життя у сучасних дисертаційних дослідженнях.

### **Література**

**1. Карвялис В. Ю.** О семьях бывших воспитанников специальных школ для аномальных детей / В. Ю. Карвялис // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 28 – 34. **2. Иваницкий А. И.** Некоторые аспекты социализации выпускников специальных школ Молдавской ССР / А. И. Иваницкий // Дефектология. – 1986. – № 4. – С. 14 – 18. **3. Шалимов В. Ф.** Катамнестическое изучение олигофренов / В. Ф. Шалимов // Дефектология. – 1970. – № 4. – С. 26 – 32. **4. Морщинина Е. А.** Некоторые психологические аспекты создания семьи выпускниками специальных школ для детей с задержкой психического развития / Е. А. Морщинина // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 15 – 19. **5. Шаумаров Г. Б., Морщинина Е. А.** Некоторые аспекты создания семьи выпускниками специальной школы для детей с задержкой психического развития / Г. Б. Шаумаров, Е. А. Морщинина // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 15 – 20. **6. Коноплястая С. Ю.** Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательных школ (На материале СБО) : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 “Коррекционная педагогика” / С. Ю. Коноплястая. – Киев, 1991. – 18 с. **7. Раку А. И.** Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся / А. И. Раку. – Кишинев, 1982. – 143 с. **8. Денисова Е. Н.** Формирование представлений о межполовых и семейно-ролевых отношениях у умственно отсталых подростков в процессе коррекционного обучения и воспитания : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 “Коррекционная педагогика” / Е. Н. Денисова. – Москва, 1998. – 26 с.

**Павлюк Н. В. Аналіз теоретичних підходів до підготовки майбутнього сім'янина в педагогічній літературі.**

У статті була спроба провести аналіз наукових праць з підготовки розумово відсталих школярів до сімейного життя в педагогічній літературі.

*Ключові слова:* підготовка до сімейного життя, розумова відсталість, допоміжна школа, сім'я.

**Павлюк Н. В. Анализ теоретических подходов к подготовке будущего семьянина в педагогической литературе.**

В статье автор проводит анализ научных трудов по подготовке умственно отсталых школьников к семейной жизни в педагогической литературе.



*Ключевые слова:* подготовка к семейной жизни, умственная отсталость, вспомогательная школа, семья.

**Pavlyuk N. V. Analysis of the theoretical approaches to preparing future family man in the pedagogical literature.**

The author analyzes the scientific work on the training of mentally retarded school children for family life in the pedagogical literature.

*Key words:* training for family life, mental deficiency, special school, family.

УДК 37.013.42:130.123.4

**Плотніков С. А.**

### **ШЛЯХ ДО РЕАЛЬНОЇ ДУХОВНОСТІ**

Мета нашої статті: представити й проаналізувати найбільш значні проблеми, що виникли в нашому досвіді християнського просвітництва у світській системі освіти, саме такі проблеми, розв'язання яких може серед інших стати концептуальною основою звернення світської школи до даних православної педагогіки. *Актуальність* такого аналізу й висновків з нього очевидна: практика середньої й вищої школи все частіше звертається до духовно-морального виховання як до реальної можливості принаймні зупинити падіння моральної культури суспільства, з одного боку, але, з іншого боку, теоретичні засади для такої практики надто нерозвинені, так що педагоги здебільшого не підготовлені саме з психолого-педагогічного (теоретичного) боку до християнського просвітництва у світській системі освіти як до засобу формування у молодого покоління ціннісного ставлення до життя.

У зв'язку з названою актуальністю згадаємо одне вельми цінне й „охолоджуюче” зауваження відомого богослова й місіонера, а також розробника посібників з основ православної культури в Російській Федерації диякона Андрія Кураєва: „Говорячи про співпрацю дитячих педагогів і Церкви, варто чесно визнати, що педагогічні “засіки” Церкви порожні. Церковна середньовічна культура дитини не помічала. Перший церковний підручник для дітей був виданий у 1868 році. До цього часу в ХІХ столітті Закон Божий викладався за книгою митрополита Філарета Дроздова “Катехізіс”, раніше ж грамоти за Псалтирем навчали...”

Уявляєте, перша книга, яку Церква написала для своїх дітей, з'явилася наприкінці ХІХ століття церковної історії! Не варто створювати собі ілюзій, що у нас Церква має педагогічні велемудрості, які вільно можна брати.

Євангельське добре слово про дітей довго зростало крізь товщу епічної культури, до того ж частіше за все нам випадало позичати його на Заході.

Колеги, у мене для вас якнайнеприємніше повідомлення! Ви приречені на творчість, як і будь-який православний педагог. Не можна просто взяти зошит із прописами і звідти перемалювати каліграфічним почерком святоотецькі педагогічні поради...” тощо. [1]

Слово отця диякона висловлено на просвітницьких читаннях наприкінці 2008 р., коли в Росії та Україні педагоги вже більшою чи меншою мірою масово почали звертатися до етичної культури традиційних для нашої євразійської цивілізації релігій, і передусім до православ'я. Проте досі не викоренений той негативний підхід, з яким нам довелося стикнутися в уже, здається, далеких 90-х рр. минулого століття, і це – перший пункт того досвіду, який ми хочемо коротко тут представити. Мова йде про „низзя”.

Ще в 1996 р. ми виступили на міжнародній конференції з доповіддю „Православне виховання дітей” [2] і – від слів до діла – почали готувати з кількома студентами спеціальності „Дошкільне виховання”, спираючись на їхнє бажання, курсові проекти із загальною проблематикою з виховання у православній родині, оскільки таку можливість надавала спеціалізація студентів у гувернерстві. Це була на той час дуже актуальна проблема, оскільки новоначальні робили багато помилок у духовній малознайомій для них культурі, і ми могли їм допомогти. Курсові проекти нам „вибачили”, але дати їм перерости в дипломні не дозволили на тій підставі, що „Церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа – від церкви” (Конституція України. Розділ II, ст. 35).

Цікаво, що ця ситуація виникла у вузі зі східної частини України, у той час, коли в західній частині України, починаючи з 1991 – 92 навч. р. досить активно йшло християнське просвітництво в середній та вищій школі. Якою ж була правова підстава для такого підходу в Західній Україні? Передусім та сама Конституція України, яка встановлює, що „держава сприяє консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України” (Конституція України. Розділ I, ст. 11). Таким чином, це Церкві не можна проводити місіонерську роботу в школі, але держава не самоусувається у справі розвитку релігійної самобутності громадян і, до речі, цілком може звертатися по допомогу до священнослужителів, що мало і має місце в тій-таки Західній Україні в різноманітних навчально-виховних заходах, аж до такої серйозної справи, як створення релігійно орієнтованих навчальних закладів. Найближчий за часом приклад у вигляді інформації з блоку новин:

„В Тернополі з'явиться Католицька школа. Місцева влада забезпечить школу приміщенням та вчителями, а Українська греко-

католицька церква, у свою чергу, буде надавати програми і технічне забезпечення” (Мабуть, ми правильно зрозуміли: це не приватна школа, і місцеві державні органи самоврядування не просто „надають” будівлю та вчителів, але й будуть утримувати їх. – С.П.)

Як повідомив міський голова Сергій Надал, люди, які займаються цим питанням, разом зі священниками УГКЦ уже їздили до Польщі та Австрії, де переймали досвід функціонування таких шкіл.

„У Католицькій школі ми зберемо тих учителів, які дійсно сповідують християнські цінності та християнську мораль і яким справді цікаво буде працювати в такому навчальному закладі”, – зазначив Надал.

„Ми бачимо цю школу як елітний заклад. Церква пропонує, аби в цій школі навчалось менше учнів, ніж у середньому в школах Тернополя, десь 300-400 учнів (у середньому чисельність учнів у школах міста складає 500-700 – ред.). Але тоді з’явиться можливість приділити більше уваги кожній дитині, і це значно покращить якість навчально-виховного процесу”, – сказав Надал.

За його словами, Католицька школа буде відкрита на базі однієї з діючих шкіл міста, орієнтовно заплановано це зробити з нового навчального року” [3].

Чому так різняться підходи до християнського просвітництва в Західній та Східній Україні? Бо населення західної частини України, у значно більшій мірі, ніж населення східної частини, зберігало християнські цінності в 90-і рр. і тим більше лишається вірним їм сьогодні, коли вже 20 років вільно веде релігійне життя. Доречним буде нагадати, що Південний схід України заселявся й освоювався переважно в XIX – XX ст.ст., тобто у фазу надламу етногенезу руського суперетносу, що характеризується виникненням великої кількості субпасіонаріїв – людей, які „виламуються” з традиційної культури і які й заповнювали масово степові простори Новоросії (див. про це детальніше у нашій монографії [4]).

Західна Україна виявилася ближчою не тільки до себе самої – до справжнього ціннісно-сміслового ядра рідної культури, – але й взагалі до європейської традиції, що зберігається незважаючи на зростаючі оберти в їхній – західно-християнській – цивілізації наступної фази обскурації процесу дехристиянізації. За приклад наведемо деякі відомості з Британської системи освіти. Відповідно до Акту про шкільні стандарти 1998 р. та Акту про освіту 1996 р., всі шкільні програми повинні містити релігійний компонент. При цьому в п. 3 ст. 375 частини 3 Закону про освіту 1996 р. зазначено: „Кожна запроваджена шкільна програма має відбивати той факт, що релігійні традиції у Великій Британії в цілому християнські, беручи при цьому до уваги повчання та практику інших основних релігій, представлених у країні”. Заняттям передують спільна молитва, яка може видозмінюватися за бажанням школярів та їхніх батьків [5]. Зазначимо, що в тій-таки Британії 79% мусульман вважають, що християнство повинне відігравати провідну роль у житті суспільства. Учасникам опитування,

виконаного на замовлення Бі-бі-сі, було запропоновано погодитися чи не погодитися з твердженням: „Наші закони мають поважати й ґрунтуватися на традиційних для З'єднаного Королівства релігійних цінностях”. Відсоток тих, хто погодився з цим твердженням, серед мусульман та індусів 79% і 74% відповідно і серед християн 70% [6]. Подібна ситуація як з християнським просвітництвом, так і зі ставленням до християнства і в інших західноєвропейських країнах: у 18 з 27 країн Євросоюзу викладання релігійних знань є обов'язковим, ще в дев'яти – факультативним. При цьому в 75% країн ЄС знання викладаються у вигляді віровчення традиційної релігії та в 25% країн – у вигляді історії релігій. Крім того, в кожній з 27 країн викладання релігії обов'язково пов'язане із загальною системою освіти та з культурним спадком даної держави [7].

Вельми цікаво, *уроки православ'я* (саме так, а не християнської етики) можна скоріше побачити у школах Німеччини, ніж України (у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія для школярів з грецьких родин з 1985-1986 навч. р., для сербів, українців і росіян з 2009-2010 навч. р.), де хочуть „релігійної та культурної самоідентифікації” мігрантів, аби не виходило з них субпасіонаріїв „без роду й племені”, джерела асоціальності, тим більше що ці мігранти – християни зі *спорідненої* східно-християнської цивілізації [8]. У „Збірнику нормативно-правових актів і документів щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в системі освіти України”, підготовленому Київським міським педагогічним університетом ім. Б. Грінченка та Всеукраїнським православним педагогічним товариством наводяться численні витяги з міжнародних правових документів, у яких регламентується питання релігійного просвітництва в демократичних суспільствах [9]. Ці документи визнані Україною і мають використовуватися в нашій системі освіти.

Отже, яку науку ми візьмемо з даного досвіду? Дуже просту: світській (державній) системі освіти необхідно не гальмом ставати на шляху духовного відродження народу, а навпаки, сприяти розвиткові православної самобутності нашого народу, грамотно, з наукової точки зору, розв'язуючи проблему християнського просвітництва молодого покоління, оскільки лише таким чином суспільство може досягти культурної (передусім духовної) самоідентифікації. Церкві самій не впоратися з цією задачею, тут корисна синергія Церкви та різноманітних державних і суспільних інститутів, тісний зв'язок з родиною. Немає іншого шляху скинути суспільству з себе нажити в минулому маргінальність, від якої найбільше страждає Південно-Східна Україна. Саме про населення Донбасу, як про людей *без батьківщини, без суспільних переконань і без релігії*, сказав Антон Павлович Чехов, сам будучи вихідцем з Північного Приазов'я.

Друге з найбільш суттєвих питань, що виникають у нашому досвіді християнського просвітництва у світських навчальних закладах, питання, що викликало й досі викликає найбільші дискусії серед педагогів (після

позитивної відповіді на питання: „бути чи не бути?“): яка психолого-педагогічна мета може бути поставлена в зазначеній діяльності? Підійдемо до відповіді на це питання з боку найголовнішого зі змістовної точки зору в духовному просвітництві, а саме з боку абсолютних цінностей, сенсу життя та ідеалу.

Саме в абсолюті виявляється сенс життя людини, і, як казав Альбер Камю, названий ще за життя *совістю Заходу*, якраз віра у сенс життя передбачає шкалу моральних цінностей. І всіх-всіх нас віруючих можна розділити на „дві категорії“: „тих, хто вірить в існування Бога, і тих, хто не вірить” [10, с. 10] чи, як нам видається точнішим, на віруючих у Бога і сенс, „привнесений тільки звідти” [10, с. 12], тобто від Бога, і на віруючих у щось інше як абсолют і сенс, „що виводиться” з якогось предмета чи явища, якому надані властивості й риси абсолютності. Відповідно різними будуть і моральні принципи. Не з’ясувавши релігійно-філософські питання, як створювати „нормативну етику”? Тим більше, як переходити до виховання людини? Але ж переходять і виховують.

Один з характерних прикладів для педагогіки України: посібник „Методика виявлення рівня моральної вихованості дітей з неповних родин” Володимира Костіва [11]. Виховна мета, яку, звичайно ж, досвідчений учений-педагог намагається визначити ще в „Передмові”, подається ним як двочастинна: 1) „...головною метою національного виховання молоді є формування особистості громадянина Української держави...”; 2) „...в зоні найближчого, більш високого рівня розвитку його (громадянина української держави. – С.П.) інтегральних якостей...” [11, с. 4]. В. Костів, здається, хоче піти геть від „лозунгів”, говорячи про постановку „реальних цілей у вихованні” [11, с. 3], а конкретикою він і вважає „інтегральні якості”, а саме такі: „психічне здоров’я, інтелектуальна зрілість, фізична досконалість, моральна вихованість, громадянська, правова, трудова (господарсько-економічна), естетична, екологічна культури, культура сім’янина” [11, с. 4]. Щоб знати цю конкретику, застосовуються „науково обґрунтовані критерії, показники, методика діагностування” [11, с. 5], чому і присвячується ціла книга з певним ухилом, зазначеним у назві посібника.

Наприклад, дається «Методика „Добро і зло”», аби „вивчати природу добра та зла в людині, мотиви поведінки дітей щодо добра й зла” [11, с. 119]. „Хід експерименту” такий:

„1. Учитель (психолог, експериментатор) намагається визначити концепцію добра та зла, пропонуючи учням питання: чи може існувати добро без зла? Діти висловлюють свої міркування, в результаті яких учитель робить висновок, що добро та зло не залежать одне від одного...”;

„2. Учні пропонується написати твір-мініатюру про один з конфліктів, що відбуваються в світі. Що сталося б, якби ці проблеми зникли? Чи вірно, що боротьба протилежностей забезпечує прогрес суспільства і країни...”;

„3. Учням пропонується звернутися до історії та згадати історичні події, коли одна група людей знищувала іншу, вважаючи, що вони набагато кращі за представників іншої релігії, нації чи раси. Це неодноразово призводило до масових убивств...”;

„4. В кожній людині закладений потенціал добра і зла. Учням пропонується подумати про людину, яка вважається дуже доброю. Як правило, ми вважаємо добрим того, хто живе для інших людей. Такі люди іноді жертвують своїми бажаннями, аби допомогти іншим. Часто таких людей вважають героями, принаймні вони користуються всезагальною повагою”;

„5. Мотивація – важливий фактор для визначення доброго чи злого вчинку. Учням пропонується прочитати й проаналізувати оповідання...”;

„6. Учням пропонується подумати про ситуацію, коли хтось з їхніх знайомих чинив, здавалося б, по-доброму, але спирався на егоїстичні наміри... ” [11, с. 119 – 122].

Що сказати? Один професійний чемпіон світу з боксу на питання про те, що треба робити, аби стати чемпіоном, відповів, що треба щодня хоч щось робити для цього, тобто аби стати чемпіоном. Так і будь-яке „хоч щось” у сфері виховання моральної культури молоді дасть результат, якому ми на безриб’ї радітимемо. Втім, є два серйозних недоліки в цього „хоч щось”, навіть так, здавалося б, професійно ґрунтовно виконаного В. Костівим. По-перше, у визначенні цілей дослідника-педагога, як і в авторів переважної більшості українських навчальних посібників, немає справжнього (читай: не релятивістського) критерію розрізнення добра та зла, і саме того, який лежить в основі всієї нашої культури, що онтологічно є християнською, а, по-друге, головне, як доводить „незалежна” теорія виховання, не вироблення тих чи інших, хоча б й „інтегральних”, якостей, а *загальна спрямованість особистості*. Чи не тому свідомо чи несвідомо той-таки В. Костів починає з „формування особистості громадянина Української держави”? Що ж виходить, точкою відліку добра та зла буде саме ця спрямованість? Так, але в остаточному підсумку – в педагогічній практиці – один з двох варіантів: або ця спрямованість утвердиться, якщо її справді активно й наполегливо дотримуватиметься педагог, по суті, як замітника абсолютної цінності, або, передумови чого видно в „експерименті”, виховний процес за інерцією перейде до вже звичного для нашого суспільства релятивістського підходу до цінностей. Підтвердження останнього нашого міркування знайдемо у відтвореній в даному посібнику В. Костіва „Методиці “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча”, виданому ще в Радянському Союзі [11, с. 107 – 111].

Християнство, яке зберігає абсолютні цінності, допомагає людині знайти сенс життя, але не тільки знайти, а й вказати в своїй моральній культурі ідеал, як мету, і шлях до ідеалу. Це є, по суті, справжнє внутрішнє вироблення людини, власне *духовність*. В. Шадріков у „Походженні людяності” пише, що духовність – фундаментальна якість

людини, що розвивається на основі єдності моралі та релігії. А розвиток світської, тобто в даному випадку секулярної, моралі виключає релігійну основу духовності й призводить до неминучого падіння рівня духовності суспільства [12]. У процитованих вище місцях з посібника, присвяченого вихованню моральної культури, єдність моралі та релігії відсутня. Хіба що „новою” релігією стає український націоналізм...

Отже, нам, педагогам, важливо зрозуміти цю ступінчасту систему сходження до душі учня: *абсолютні цінності – сенс життя – (виховний) ідеал*. Якщо абсолютною цінністю є Бог і Його Царство істини, добра й краси, що й означає вічне життя, то сенс земного існування у спасінні, яке здійснюється через духовне єднання з Богом та знаходження Царства Божого, на шляху, вказаному Христом, і не просто вказаному, звичайно, а шляху, яким Він же й веде християнина, Свого учня, у Своєї Церкви. Якщо ідеальним розв’язанням проблеми знаходження й досягнення сенсу життя є те, що ми у Христі, а Христос в нас, то й ідеал наш є Христос, – „бо того, хто не знав гріха, Він зробив для нас жертвою за гріх, аби ми в Ньому зробилися праведними перед Богом” (2 Кор. 5:21), „бо в вас мають бути ті самі почування, які й у Христі Ісусі” (Філ. 2:5), „Який наповнює усе в усьому” (Єф. 1:23).

От, наприклад, як розкривається послідовний зв’язок сходенок цих духовно-моральних виховних сходів в одній зі святоотецьких праць: „Чи не краще, – запитує святий Антоній Великий у викладі його учня святителя Афанасія Великого, – набути нам того, що можемо взяти з собою, як-от: розсудливість, справедливість, цноту, мужність, любов, жебраколюбність, віру в Христа, безгнівність? Ці набутки підготують нам притулок у землі покірливих до того часу, як прийдемо туди” [13]. Бачимо: є Бог і Його Царство, є сенс, аби піднятися в це Царство, і є Ідеал, довіряючи й наслідуючи Який, можна піднятися в Царство Боже Небесне, причому навіть „до того, як прийдемо туди”.

У „Психології смислу” Д. Леонт’єв пише: „Сенс життя являє собою концентровану описову характеристику найбільш стрижневої й узагальненої динамічної смислової системи, яка відповідає за загальну спрямованість життя суб’єкта як цілого” [14]. Таким чином, усе збігається: ядро, або стрижень, культури (маючи на увазі її морфологію) – загальна спрямованість життя наших вихованців! На тому місці, де в нашому припущенні „прописано” тире, насправді в ділі християнського просвітництва молоді повинен стояти вчитель у самому широкому й глибокому значенні цього слова, вчитель, який любить Христа і дітей безумовно, професіонал свого діла, який встановлює синергетичний зв’язок з одного боку з Церквою, з другого боку з родиною (і так усі суб’єкти тріади).

Його, вчителя-християнина, мета – передати якраз той сенс життя, якого він сам набув, але передати не як щось готове (чи візьмуть?), а як *умови*, за яких учні сприйматимуть і прийматимуть сенс. Педагог не має зводити виховні цілі до вбогого прагматизму: якщо ми виховуємо

християнина, то отримаємо гідного члена суспільства. Чи християнина виховувати світській школі? Ні, їй виховувати (у міру сил та бажання добровольців) *ставлення* до християнства як вищої цінності нашої цивілізації. Якщо педагог сам вірить у той смисл, який відкритий йому Христом, то він турбується передусім про те, аби учень вільно досягнув загальну спрямованість життя людей, які вірять у Христа, прагнуть досягти Царства Божого. Як і для них, християн, для нього, вчителя, та його учнів у випадку їхньої довіри до Ісуса Христа інше – жадані моральні якості – додаватимуться у тій спрямованості, що тепер виникла.

Треба розуміти, що перетворюючий вплив християнства відбувається не просто тому, що ми дізнаємося щось про Нього, а тому, що ми *віримо* у Христа, *сподіваємося* на Христа і *любимо* Христа. Не отримати того, що думають отримати ті, хто „дозволяє” „Основи християнської етики”, якщо не організувати навчально-виховний процес (хай у цей перехідний період не цілісний і хай хоча б для бажаючих) так, аби дати можливість Христу діяти в дітях! От як це розуміють православні люди (з розповіді про старця Паїсія Святогорця): „Старець Паїсій мав блаженну простоту, святість життя, він бачив Нетварне Світло й переживав високі стани. Проте при цьому він володів і духовним баченням. Він дуже добре знав, що те, що ним переживається – рідкі благодатні стани, явища від Бога, і що його власне – тільки гріхи. Він говорив: „Я – бляшанка, яка виблискує на сонці і здається золотом. Але ця бляшанка порожня. Якщо мене полишить Благодать Божа, я стану найбільшим бешкетником і витрачати час у вертепах довкола площі Згоди, у той час, як, навіть будучи мирянином, я жодного разу не заходив до кав'ярні” і додає агіограф: „старець абсолютно не брав до уваги своє подвижництво, бо творив його не „заради винагороди”, але від любові до Христа” [15].

В образі досконалості треба бачити не тільки, так би мовити, його технічну складову, на якій будується будь-який педагогічний процес („якщо..., то...”), але й самоцінність цього образу досконалості, тобто мова йде про любов без якої-небудь вигоди за цю любов: *я люблю Ісуса Христа, навіть якщо я не врятуюся, бо Він – Ісус Христос!* Ця любов, більша за щось інше, змушує людину виконувати слово Христа, і, по суті, тільки вона здатна привести людину до особистого перетворення й набуття Царства Божого, що є всередині нас. Учитель не може полюбити за учня, йому важко передати й свою любов до Христа, і все-таки, якщо така є й росте, як дерево, з маленького зернятка віри, то птахи небесні прилетять під благодатну охорону цього дерева.

*Висновки.* Спрямованість особистості на Христа, православ'я та Святу Русь, і спрямованість, яка супроводжується принаймні симпатією, якщо не любов'ю, – от мета християнського просвітництва і можливого виховання, що розуміється широко, у світському навчальному закладі, де насправді приймається ціннісно-сміслові ядро рідної східно-християнської цивілізації. Примноження знань, тепер і в області християнської культури, саме по собі не веде до формування моральності молодого покоління, та й



кого б не було, якщо духовна стрілка компаса-особистості людини не буде вказувати стійко в усіх „магнітних бурях” сучасності на всезагальне добро, світло й любов – на Христа як „шлях та істину й життя” (Ін. 14:6). Такий головний висновок з нашого досвіду християнського просвітництва як у середній, так і вищій школі про реальний шлях формування ціннісного ставлення молоді до життя, тобто досягнення нею духовності.

### **Література**

- 1. Выступление** диакона Андрея Кураева перед учителями на пленарном заседании Образовательных чтений Сибирского федерального округа, посвященных региональному этапу Всероссийского конкурса работ на соискание премии «За нравственный подвиг учителя». г. Томск (29 октября 2008 года) [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://kuraev.ru/index.php?option=com\\_content&task](http://kuraev.ru/index.php?option=com_content&task)
- 2. Плотников С. А.** Православное воспитание детей / С. А. Плотников // Україна – Греція: досвід дружних зв'язків (м. Маріуполь, 24-26 травня 1996 р.): Тези міжнародної науково-практичної конференції. – Маріуполь: МГІ, 1996. – С. 245 – 247. **3. В Тернополе** появится элитная католическая школа [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://ukranews.com/ru/news/ukraine/2011/02/20/37756>
- 4. Плотников С. А.** Святорусская педагогика: Монографія / С.А, Плотников. – Винница: Новая книга, 2010. – 472 с. **5. Писенко К.** Уроки религии в государственной школе – норма светского правового государства / К. Писенко // Православие.Ru / Интернет-журнал. – 11 февраля 2009 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru>
- 6. Британские** мусульмане высказываются за ведущую роль христианства в общественной жизни // Православие.Ru / Интернет-журнал. – 25 февраля 2009 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/29421.htm>
- 7. Кожухаров В.** Преподавание религии в школах Европы / В. Кожухаров. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/news/31684.htm>
- 8. В школах** Германии сербским и русским детям будут преподавать основы Православия [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/news/31969.htm>
- 9. Збірник** нормативно-правових актів і документів щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в системі освіти України. – К. : Логос, 2006. – 70 с. **10. Дружинин В. Ф., Демина Л. А.** Этика: Курс лекций / В. Ф. Дружинин, Л. А. Демина. – М. : Экзамен, 2005. – 221 с. **11. Костів В. І.** Методика виявлення рівня моральної вихованості дітей з неповних сімей / В. І. Костів. – Ів.-Франківськ, 1996. – 132 с. **12. Шадриков В.Д.** Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1999. – С. 105 – 106. **13. Жития** святых, написанные святыми. – М. : Дар, 2008. – С. 211. **14. Леонтьев Д. А.** Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М. : Акаджемия , 2003. – С. 250. **15. Одно** Евангелие и двести посылок // Спасите наши души! – 2007. – №3. – С. 26.

**Плотніков С. А. Шлях до реальної духовності.**

Світській (державній) системі освіти необхідно сприяти розвитку православної самобутності нашого народу, оскільки лише таким чином суспільство може досягти культурної (передусім духовної) самоідентифікації. Таку самоідентифікацію забезпечує тільки стійка спрямованість особистості на онтологічний центр нашої культури – Христа, православ'я, Святу Русь, – що виникає на підставі прийняття християнського сенсу життя.

*Ключові слова:* абсолютні цінності, сенс життя, ідеал, християнське просвітництво, Христос, православ'я, Свята Русь, духовність, моральна культура.

**Плотников С. А. Путь к реальной духовности.**

Светской (государственной) системе образования необходимо способствовать развитию православной самобытности нашего народа, поскольку лишь таким образом общество может достичь культурной (прежде всего духовной) самоидентификации. Таковую самоидентификацию обеспечивает только устойчивая направленность личности на онтологический центр нашей культуры – Христа, православие, Святую Русь, – возникающая на основе принятия христианского смысла жизни.

*Ключевые слова:* абсолютные ценности, смысл жизни, идеал, христианское просвещение, Христос, православие, Святая Русь, духовность, моральная культура.

**Plotnikov S. The way to the true spirituality**

State maintained system of education should support the development of orthodox originality of our people. This is the only way for our society to achieve cultural, spiritual in particular, self-indentification, which is provided only by a stable personal orientation to the onthological centre of our culture – Jesus Christ, orthodoxy and Holy Rus – the orientation, which appears on the basis of acceptance the Christian sense of life.

*Key words:* absolute values, sense of life, ideal, Christian education, Jesus Christ, orthodoxy, Holy Pus, spirituality, moral culture.

УДК 37.035:305-053.2

**Харченко Л. Г.**

**ВІКОВІ ЕТАПИ ТА ЧИННИКИ  
ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ**

Досліджуючи соціально-психологічну природу гендерних ролей і стереотипів, учені приходять до висновку, що відмінності між статями часто обумовлені сексуально сегрегованими соціальними ролями і

диференційованою соціалізацією, а не біологічними причинами. Ми починаємо соціалізувати наших дітей по-різному з раннього віку залежно від їхньої статі, і прищеплюємо чоловікам і жінкам різні очікування протягом усього їхнього життя.

Хоча й вірно, що гендерні ролі можуть спочатку виникати через статеві відмінності у фізичних можливостях і здатності жінок годувати немовлят, проте ці відмінності не виправдовують те диференційоване відношення до чоловіків і жінок, яке має місце в сучасному суспільстві. Це дуже важливі положення, оскільки вони припускають, що гендерна нерівність, гендерні відмінності і пов'язані зі статтю, соціальні ролі не є неминучими біологічними даностями і можуть бути змінені за рахунок перетворення соціального контексту.

Тому основна мета статті – розкрити сутність поняття гендерної соціалізації, надати загальну характеристику основним віковим етапам та факторам гендерної соціалізації дитини.

Освоєння індивідами всіх форм і моделей гендерно організованого соціального буття в процесі життєдіяльності, набуття ними соціально-статевої ідентичності, самоусвідомлення причетності до чоловічої/жіночої статі та ідентифікація себе з нею – це процес гендерної соціалізації.

Етапи соціалізації співпадають з етапами вікового розвитку індивіда. *Рання соціалізація*. Розуміння своєї статі, а точніше статева ідентичність формується у дітей до віку 5 – 7 років, надалі йде розвиток і збагачення за рахунок придбаного досвіду. Процес соціалізації починається ще до народження дитини, коли батьки купують хлопчикам одяг блакитного кольору, а дівчаткам – рожевого [2].

Статева самосвідомість починається з усвідомлення свого тіла. Основою статевої самосвідомості є фрази типу: „Я – хлопчик, я – дівчинка”. На другому році життя дитина може назвати свою стать, але пояснити ще не вміє.

Дитина знає про існування відмінностей між хлопчиками і дівчатками: хлопчики носять брюки, а дівчатка плаття, знає про різні вимоги до поведінки. Тілесна статева ідентичність формується у дитини до 3 років. До 5 – 6 років дитина усвідомлює свою статево та гендерну ідентичність, оскільки психіка і поведінка, відповідна статі, в цьому віці вже сформувалися [2, с. 106]. Процес засвоєння дитиною уявлень про чоловічу і жіночу поведінку дуже дохідливо, досить повно представлений С. Бем в описі теорії гендерної схеми та її залучення до розвитку дитини.

Теорія передбачає, що гендерна типізація є результатом навчання. А відповідно, є явищем, яке підлягає зміні.

Для того, щоб звести наш багатоманітний зовнішній світ до когнітивно сприйманої форми, ми розділяємо інформацію, що до нас надходить, за окремими категоріями. Таким чином формуються особливі когнітивні структури, які називаються *схемами*. Ці схеми впливають на те, як відбувається сприйняття, зберігання і відтворення зовнішньої інформації, яка до нас надходить. Коротше кажучи, ці схеми керують

процесом обробки інформації. Зазвичай ми маємо наготові когнітивні категорії для більшості соціальних ситуацій (події) схеми, для людей, котрі нам знайомі (особистісні схеми), і для соціальних груп, які ідентифікуються на основі гендера, етнічної приналежності і роду діяльності (рольові) схеми.

Гендерні схеми – це когнітивні категорії гендера. Вони керують процесами обробки інформації, яка до нас надходить, таким чином, що ми починаємо сприймати, запам'ятовувати та інтерпретувати її у відповідності з нашими уявленнями про гендери. У відомому дослідженні (Condry & Condry, 1976) випробуванім показали фільм про дев'ятимісячну дитину; при цьому одній половині глядачів говорилося, що ця дитина – хлопчик, а другій половині – що дівчинка. Ця найпростіша маніпуляція призвела до зовсім різної оцінки однієї і тієї ж поведінки. Наприклад, в одному із показаних епізодів дитина починала кричати після того, як із коробки несподівано вистрибував стрибунець. Ті люди, які вважали дитину хлопчиком, сприймали „його” роздратованим, ті ж, хто вважав дитину дівчинкою, сприймали „її” наляканою [3, с. 208 – 209].

Нам від народження притаманна схильність до категоризації, яка проводиться на основі відмінних особливостей зовнішніх стимулів (як людей, так і ситуацій). Така розбивка складових елементів зовнішнього світу за категоріями починається вже у дитинстві і складає суть процесу когнітивного розвитку. Дитинство – це період швидкого схематичного розвитку і самовдосконалення. Основна частина життя дитини якраз і присвячується засвоєнню інформації про оточуючий світ.

Щоб полегшити для себе засвоєння великої кількості інформації, діти вдаються до категоризації.

*«„Чоловіче” і „жіноче” є дихотомними, вичерпними, відмінними „природними” категоріями, яким надається особливе значення як дорослими, так і однолітками дітей» (Serbin et al, 1993 ) [3].*

Гендер виступає в якості важливого критерію категоризації почасти і тому, що в нашому суспільстві постійно говориться про важливу роль гендерних відмінностей. Телебачення, література і народний фольклор дуже часто зображають чоловіків і жінок істотами, зовсім не схожими одне на одного. Батьки, вчителі та однолітки також часто підштовхують дітей звертати особливу увагу на гендер, і як наслідок, у тих з'являються думки, що чоловіки і жінки розрізняються між собою не лише геніталіями. Діти помічають, що чоловіки і жінки прагнуть виглядати по-різному і робити різні речі. Подібне переконання складається у них при спостереженні за такими представниками суспільства, як, наприклад, їхні батьки. Той факт, що більшість соціальних ролей переважно виконується або чоловіками, або жінками, заохочує когнітивну дихотомізацію гендерів. Мартін і Халверсон (Martin & Halverson, 1981) писали, що, оскільки між чоловіками і жінками спостерігається стільки відмінностей,

діти починають розуміти, що обізнаність у питаннях гендерних категорій дуже корисна для передбачення поведінки оточуючих [3].

У свідомості дитини усталюється гендерна схема, яка функціонує як передзахоплююча структура, раніше налаштована на те, щоб шукати і групувати інформацію: поведінку, культурні символи спонтанно сортуються на категорії „чоловіче-жіноче”. Впроваджена в структуру Я-концепції дитини гендерна схема починає „працювати” не тільки для селекції інформації, що надходить ззовні, але і у відношенні до самого себе. Діти обирають із безлічі можливих людських характеристик лише ті, які визначені в даній культурі як прийнятні для його/її власної статі і тому підходять для організації різноманітного змісту Я-концепції. Таким чином, Я-концепція стає типізованою за статтю, і дві статі сприймаються різноманітними, не стільки за ступенем вираженості властивостей, скільки за особистісними якостями. Одночасно з цим діти вчаться оцінювати свою особистість відповідно гендерній схемі (так їх дисциплінують батьки і сторонні люди), протиставляючи іншій статі власні переваги, відносини, поведінку, властивості. Дорослі дуже рідко помічають і говорять: „Якою сильною стала дівчинка” і „Який ніжний хлопчик”, але часто підкреслюють ці якості у протилежній статі.

Гендерна схема стає розпорядчою, тією, яка диктує стандарт поведінки.

Таким чином, основа гендерного самопізнання складається у віці до 5-ти років: відношення до чоловіка і жінки, відношення до батьків, відношення до соціально заданих зразків психіки і поведінки чоловіка і жінки. В цей час на фоні розвитку мовлення, мислення, самопізнання дитина, окрім усього іншого, навчається розрізняти людей за зовнішністю і статевими ознаками.

Головну роль у процесі гендерної соціалізації в цьому періоді відіграє родина. Рання соціалізація пов'язана з придбанням загальнокультурних знань, освоєнням початкових уявлень про світ і характер взаємовідносин людей.

Вторинна соціалізація поділяється на декілька періодів. Нас цікавить період 7 – 17 років [1, с. 71]. Розширюється соціальна межа життя дитини. Відбувається її знайомство з соціальними ролями, наприклад, учня різних періодів навчання: учень початкових класів, середніх класів, старших класів. Кожній ролі наказуються свої правила і норми поведінки.

До кінця дошкільного віку і у хлопчиків, і у дівчаток простежуються чотири типи поведінки: маскулінний, фемінний, андрогінний і недифіринційований. У дослідженні Л. Семенової наведені характеристики даних гендерних типів [1, с. 71].

*Маскулінні діти* цінують авторитет сили і незалежність поведінки, орієнтовані на високі індивідуальні досягнення, незалежно від статі відкидають жіноче суспільство і віддають перевагу чоловічому авторитету. Не терплять заперечень, відстоюють власну думку будь-якими доступними для них способами, надають перевагу лідируючим позиціям.

*Фемінні діти* незалежно від статевої приналежності приймають емоційний, залежний, підлеглий стиль поведінки. Часто проявляють відмову від власної ініціативи і самостійності, орієнтуючись на інших. Фемінні хлопчики свідомо обмежують свій “дослідницький простір”, очікування критичних зауважень створює їм труднощі в спілкуванні.

*Андрогінні діти* відносно вільні від жорсткої гендерної типізації, визнають за собою право на усвідомлення різного роду діяльності без прихильності до традиційних норм, для них характерна направленість на реальне осмислення ситуації, самостійне подолання труднощів. Їм притаманна висока соціальна активність. Їхні способи поведінки і контакти виявилися найчисельнішими і різноманітними. Андрогінні діти поєднують у собі і демонструють у своїй поведінці традиційно чоловічі та жіночі риси. Їм притаманні наполегливість, самостійність у прийнятті рішень, високий рівень реальних досягнень.

*Недиференційовані діти* відкидають як чоловічий, так і жіночий стилі поведінки, характеризуються відсутністю будь-яких статеворольових орієнтирів. Пасивність, низькі реальні досягнення, неприйняття в колективі однолітків – основні характеристики цього типу дітей.

*Молодший шкільний вік.* Формування психологічної статі до молодшого шкільного віку має широкий діапазон особливостей як у хлопчиків, так і у дівчаток. Пов'язано це, перш за все, зі ступенем виразності, глибиною усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності.

Адекватне формування психологічної статі сприятливе для засвоєння дитиною культурних норм, зразків, які транслуються дорослими, для повноцінного розвитку системи міжособистісних відносин дитини з урахуванням його статевої приналежності, установлення її статусу в групі однолітків, розвитку комунікативних навичок, нормальної адаптації і соціалізації дитини.

Етап установлення статеворольової поведінки триває до 12 – 13 років. На основі вроджених особливостей і під впливом родини і соціального оточення дитина мимоволі обирає для себе манеру поведінки, яка найбільш повно відповідає її запитам і в той же час не суперечить суспільним нормам. Чи варто говорити тут зайвий раз про приклад батьків, зразок взаємовідносин яких діти приймають або відкидають. На початку цього етапу (зазвичай у 1 – 2-му класах школи) діти, як правило, чітко розділяються за статевою ознакою, що змушує їх підкреслювати свою статеву приналежність і прискорює розвиток сексуальності. Саме в цей час з'являються перші усвідомлені запитання сексуального плану як частина загальних питань “про життя” і як засновані на спостереженнях за старшими. Наступний етап формування психосексуальної орієнтації (12 – 26 років) – визначення сексуальної поведінки. Зміна тіла підлітка, поява у нього вторинних статевих ознак і еротичних переживань сприяє формуванню статевої ідентичності дорослої людини, в якій відповідність загальноприйнятим зразкам маскулітності-фемінності відіграє провідну роль.

Статевотипізовані підлітки в більшій мірі прагнуть наслідувати стереотипні зразки маскулінності-фемінності, обираючи моделі найчастіше героїв засобів масової інформації. У дівчат пристрасне бажання відповідати сучасному зразку фемінності – „досконалої стрункості” – може набути гіпертрофованих форм і вилитися у таке захворювання, як нервова анорексія. Юнаки, прагнучи ідентифікуватися з перебільшено маскулінним кумиром, часто демонструють неприйнятні з соціальної точки зору форми поведінки: агресивні дії, вживання алкоголю і наркотиків, необґрунтовано ризиковані вчинки [7].

У старшому юнацькому віці гендерні проблеми набувають особливої актуальності в період закінчення школи, коли старшокласники стоять перед вибором свого подальшого життєвого шляху і сфери професійної діяльності.

Період пов'язаний з оволодінням спеціальними знаннями і навичками, прилученням до певної субкультури. На цьому етапі розширюються соціальні контакти індивіда, розширюється діапазон соціальних ролей.

Не можна забувати і те, що гендерно-рольова соціалізація – це процес, який продовжується протягом усього життя, він відображає обставини, що змінюються і новий досвід. Протягом життєвого шляху матеріалом для побудови гендера слугує вся система того, що в певній культурі пов'язується з мужністю і жіночністю[2].

Процес соціалізації може супроводжуватись і процесом ресоціалізації, за визначенням Е. Гідденса – це руйнування раніше засвоєних норм і зразків поведінки, слідом за якими йде процес засвоєння або вироблення інших норм [1, с.72].

Як правило, ресоціалізація відбувається, якщо особистість потрапляє в критичну і неадекватну попереднім нормам ситуацію. Включення індивіда в систему суспільного розподілу праці. Швидкість соціальних змін у сучасних суспільствах призводить до того, що виникає необхідність ресоціалізації, засвоєння нових знань, цінностей, ролей, навичок замість попередніх, недостатньо засвоєних або застарілих. Ресоціалізація охоплює багато явищ (від корекції читання і мовлення до професійної підготовки або зміни ціннісних орієнтирів поведінки) [1, с. 72].

Це вік також початку статевого життя, і обставини цього кроку змінюються зі зміною поколінь. Був період, коли зв'язок до шлюбу вважався неприпустимим, але тільки при наявності почуття або видів на подальше подружжя. З часом поняття про ці почуття згладжувалось, у результаті чого в більшості європейських країн ранній початок статевого життя став закономірністю.

Соціалізація відбувається у взаємодії дитини з величезною кількістю різноманітних умов, які більш або менш активно впливають на її розвиток. Ці умови, які діють на людину, прийнято називати чинниками. *Чинники гендерної соціалізації дитини: сім'я, „група рівних”, освіта, ЗМІ.*

Першим і основним чинником автори називають *сім'ю*. Саме в *сім'ї* як соціальному інституті діє вся система соціальних норм і складаються моделі гендерних взаємин. У будь-якому типі культури *сім'я* виступає основним осередком, у якому відбувається соціалізація особистості.

*Сім'я* є соціальним осередком відтворення населення й робочої сили, способом творення індивідуального та суспільного життя, середовищем становлення гендерної свідомості, гендерної самоідентифікації. У повсякденному житті *сім'ї* відбувається гендерне становлення й гендерна самореалізація особистості, формування й родинний перерозподіл обов'язків між членами *сім'ї*, доходів, організація споживання й трудові обміни послугами.

Саме в *сім'ї* засівається вперше гендерна відмінність, саме тут ми починаємо розуміти, що бути чоловіком чи жінкою, хлопчиком чи дівчинкою – то зовсім різні, нерівнозначні речі.

Наступним чинником автори визначають „*стосунки*” *рівності*. Включення в „групи рівних”, тобто друзів одного віку, також впливає на соціалізацію особистості. Кожне покоління має свої права й обов'язки. У різних культурах часто існують особливі церемонії під час переходу людини з однієї вікової групи в іншу. У „групі рівних” діти вступають у широку мережу контактів між собою, які можуть зберегтися впродовж усього життя індивіда, створюючи неформальні групи людей одного віку.

Більшість дослідників до найважливіших чинників відносять *освіту* – спеціальну сферу соціального життя, що створює зовнішні та внутрішні умови для розвитку індивіда (дитини й дорослого в їх взаємодії, а також в автономному режимі) у процесі освоєння цінностей культури. Освіта, з іншого боку, – це синтез навчання й учення, виховання й самовиховання, розвитку й саморозвитку, дорослішання й соціалізації. Вона є одним з найважливіших соціальних інститутів, що виконують функції трансляції основної системи цінностей, норм, ролей від одного покоління до іншого, навчання певних знань і вмінь, розвитку здібностей людей, самореалізації й творчості. Освітні заклади разом з іншими агентами соціалізації визначають ідентичності особистості, а також наявні можливості особистого, громадянського й професійного виборів. Сама організація освіти, як і гендерні ролі, які тут панують, „вбудовують” модель „нормального життя”, включаючи уявлення про жіночі й чоловічі статусні позиції.

Аналіз педагогічної літератури зі статевого виховання свідчить, що вітчизняна школа ніколи не була „безстатевою”, як часто стверджували. Навпаки, школа через навчально-виховний процес і педагогічну взаємодію активно реалізовувала статево-рольову парадигму гендерної соціалізації учнів. Саме школі, на думку багатьох дослідників, належить заслуга проведення ідей про природну рольову обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності і соціальної депривації дівчат.

Починаючи з дитячого садка і до аспірантури, відносини всередині освітніх установ відтворюють закладені в культурі уявлення про жінок як



про підлеглих, залежних, шанобливих, які не прагнуть до досягнень, а про чоловіків – як домінуючих, незалежних, які досягають свого. Цей процес не є явною або навмисною метою освіти, і не всі викладачі усвідомлюють, що він відбувається. Проте, освітні заклади дають впливові уроки гендерних стосунків.

*Засоби масової інформації* також є значущим чинником соціалізації людини. Газети, журнали, телебачення, радіомовлення впливають на поведінку й погляди людей. При цьому саме телебаченню належить головна роль, обумовлена показниками оперативності, швидкістю донесення інформації, а також масштабами аудиторії. За свідченнями експертів, 80 % людей, які мешкають в українських регіонах, одержують інформацію про загальнонаціональні події або з місцевої преси, або з новин загальнонаціональних телеканалів. Саме телекартина переважно дає уявлення про навколишній світ та правила, які в ньому існують

Саме ЗМІ найчастіше інформують дівчат про те, що сенс життя вони можуть знайти тільки через чоловіка, що самі повинні бути безпорадними та слабкими, що вони є сексуальними об'єктами й повинні спокушати чоловіків.

Аналіз українських ЗМІ, проведений дослідниками, підтверджує наявність значного гендерного дисбалансу у висвітленні ролі й суспільної діяльності жінок і чоловіків. Інформаційна нерівність посилює та закріплює сформовану гендерну нерівність, яка складається у суспільних відносинах. З цих причин вітчизняний інформаційний простір можна визначити як гендернорозбалансований: специфіка появи чоловіків і жінок у медійному просторі не просто не є рівною, але навіть неспівставна за обсягами та способами подання.

Таким чином, відмінності між статями підтримуються існуючими соціальними нормами і установками. Соціальне життя, його норми, правила поведінки пригнічують вроджені інстинкти, біоритми і змушують жити і працювати за прийнятими в суспільстві стереотипами. Розуміння життя людського суспільства неможливе без визнання існування стереотипів мужності й жіночності, які відображають відмінності в призначенні і психіці чоловіків і жінок. Гендерний підхід у педагогіці робить акцент на вивченні соціальних аспектів статі і рольової диференціації за статевою ознакою, яка має місце в різноманітних соціокультурних суспільних системах. Педагогіка, заснована на психології буденної свідомості, підганяє особистість під готову схему, „розхитує”, намагаючись максимально приблизити її до конкретної особистості.

### Література

**1. Ерофеева Н. Ю.** Гендерная педагогика : учеб. пособие / Н. Ю. Ерофеева. – Ижевск : ERGO, 2010. – 312 с. **2. Чекалина А. А.** Гендерная психология : учеб. пособие / А. А. Чекалина. – 2-е изд. – М. : Ось-89, 2009. – 240 с. **3. Берн Ш.** Гендерна психология / Ш. Берн. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2001. – 318 с. **4. Основи** теорії гендеру :

навч. посіб. – К. : “К. І. С.”, 2004. – 536 с. **5. Гендерні ресурси українських мас-медіа: ціна і якість** : практ. посіб. для журналістів та працівників ЗМІ. – К. : “К. І. С.”, 2004. – 76 с. **6. Креггер О.** Типы людей: 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем, любим / О. Креггер, Дж. М. Тьюсон ; пер. с англ. – М. : Персей : Вече : АСТ, 1995. – 560 с. **7. Кравець В. П.** Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.

**Харченко Л. Г. Вікові етапи та чинники гендерної соціалізації дитини.**

У статті розкрито особливості формування гендерної ідентичності дитини. Автор описує первинну і вторинну гендерну соціалізацію дитини і дає характеристику факторам, які мають основний вплив на цей процес.

*Ключові слова:* соціалізація, гендер, гендерна соціалізація, гендерна ідентифікація, гендерна схема.

**Харченко Л. Г. Возрастные этапы и факторы гендерной социализации ребенка.**

В статье раскрыты особенности формирования гендерной идентичности ребенка. Автор описывает первичную и вторичную гендерную социализацию ребенка и дает характеристику факторам, имеющим основное влияние на этот процесс.

*Ключевые слова:* социализация, гендер, гендерная социализация, гендерная идентификация, гендерная схема.

**Kharchenko L. Age stages and factors of gender socialization of the child**

In the article disclosed the features of the formation of gender identity of the child. The author describes the primary and secondary gender socialization of the child and gives a description of factors that have a major impact on this process.

*Key words:* socialization, gender socialization, gender identity, gender scheme.

УДК 364.682.4-053.2(477)

**Цибулько Л. Г.**

**ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ  
ДИТЯЧОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ**

У сучасній українській державі спостерігається загострення проблеми безпритульності і бездоглядності дітей, зростання рівня правопорушень серед неповнолітніх. При цьому існує безпосереднє

зв'язок між негативними стосунками у батьківській сім'ї, негараздами сімейного виховання та протиправною діяльністю підлітків. Причини, через які діти залишаються без батьківської опіки та виховання, досить різноманітні, але наслідок один – дитина позбавляється конституційного права на сімейне оточення та виховання, права на дитинство. В 2010 році в Донецькій області підрозділами кримінальної міліції у справах неповнолітніх, службами у справах неповнолітніх виявлено понад 17 тис. дітей, з яких понад третину – за бродяжництво, жебрацтво, бездоглядність [5]. Отже, дитяча бездоглядність розглядається сьогодні як явище об'єктивної реальності.

Питанню дитячої бездоглядності та безпритульності присвячено дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема Б. Кобзаря, Н. Комарової, Н. Максимової, В. Оржеховської, М. Попова, С. Толстоухової та ін. На їхню думку, це явище є відображенням політико-економічного і культурного стану соціуму, закономірним наслідком кризи перехідного етапу в розвитку країни. Таким чином, проблема профілактики і подолання дитячої бездоглядності і безпритульності сучасних підлітків залишається дуже актуальною і потребує подальшого вивчення.

Метою цієї статті є виявлення причин дитячої безпритульності та обґрунтування можливих шляхів розв'язання зазначеної проблеми в сучасній Україні.

В. Виноградова-Бондаренко виокремлює чотири хвилі масової появи безпритульних та бездоглядних дітей. Перша зародилася за царської Росії й істотно посилилася в роки першої світової та громадянської війн, революції, голоду 20-х років минулого століття. Тоді ж фахівцями зроблено висновок, що наявність численного контингенту безпритульних дітей породжує споріднені проблеми не лише в їхньому середовищі, але й має небезпечну тенденцію до „соціального інфікування” дітей з порівняно благополучного оточення. Друга хвиля припадає на роки колективізації, голодомору, репресій. Велика Вітчизняна війна спричинила третю хвилю дитячої безпритульності й зробила сиротами та бездоглядними мільйони радянських дітей. Соціально-економічні перетворення 90-х років минулого століття, кризові явища, що виникли в усіх пострадянських країнах після розпаду СРСР зародили найтривалішу останню хвилю дитячої безпритульності та бездоглядності [1, с. 56].

Не зважаючи на зусилля держави і громадськості, дитяча безпритульність, бездоглядність, злочинність залишаються соціальним лихом у країні. Серед причин – криза сімейних взаємин, збільшення числа неблагополучних сімей, безвідповідальне батьківство, байдужість дорослих до дитячих проблем, розповсюдження серед підростаючого покоління наркоманії, тютюнопаління, алкоголізму. Діти в нашій державі не є рівноправними членами суспільства, вони не можуть вплинути на прийняття рішень, що безпосередньо торкаються їхніх інтересів.

Аналіз причин дитячої бездоглядності, бродяжництва, жебракування, схильності до правопорушень засвідчив, що переважна більшість таких дітей виховуються в неблагополучних чи неповних сім'ях [3, с.82].

Статистика свідчить, що понад 70% протиправної поведінки дітей обумовлено недоліками сімейного виховання. Понад половина (57%) дітей, які протягом 2010 року перебували у закладах соціального захисту (притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей) – з неблагополучних сімей, близько половини з них (52%) мають неповну сім'ю. Разом з тим, понад 12% дітей виховувалися у функціонально спроможних сім'ях [4, с.39].

Протягом минулого року в Україні виявлено понад 16 тис. неблагополучних сімей. На батьків, які не виконують батьківських обов'язків, складено майже 19 тис. адмінпротоколів. Загалом на обліку в службах у справах неповнолітніх перебуває понад 154 тис. дітей, які виховуються в близько 86 тис. неблагополучних сім'ях [4, с. 40]. Ці діти потерпають від нелюдського ставлення власних батьків; їх освітній рівень, як правило, набагато нижчий через систематичні пропуски шкільних занять; вони мають ослаблене здоров'я.

Прогалини сімейного виховання, недоброзичливі стосунки між батьками стають причинами протиправної поведінки дітей, які часто ступають на шлях скоєння злочинів, навіть не усвідомлюючи тягар майбутнього власного життя. Із понад 21 тис. засуджених у 2010 році неповнолітніх 9,7 тис. (45,9%) виховувалися одним із батьків, 1,5 тис. (7%) – поза сім'єю. Більша половина (58%) вихованців виховних колоній попередньо проживали у неповних сім'ях, третина – не мають рідних та близьких або ще до засудження втратили з ними зв'язки [4].

Однією з причин появи феномену сьогодення „дітей вулиці” є конфлікти, що мають місце у загальноосвітньому навчальному закладі. За інформацією МОН України в минулому навчальному році з різних причин не відвідували навчальні заклади 24,4 тис. дітей шкільного віку [4]. Причини невідвідування дітьми шкіл різні: від матеріального нестатку родини до заборони батьків йти на навчання. Разом з тим статистика свідчить, що половина злочинів скоєно неповнолітніми, які ніде не навчалися і не працювали.

Серед таких дітей є значна кількість тих, хто не навчався понад 2 і більше років. Постає питання надолуження прогаяного, однак, донині не вирішено питання створення окремих закладів, класів, інших форм здобуття освіти дітьми, які тривалий час не відвідували школу і суттєво відстали від ровесників. Примусове поміщення їх до класів за віком призводить до повторного залишення навчального закладу. Варто зазначити, що й педагоги не завжди з розумінням ставляться до таких дітей, відводять їм роль аутсайдерів. Полишають школу діти й через проблеми із засвоєнням шкільного матеріалу. Низька успішність породжує в них небажання ходити до школи, щоб не стати об'єктом критики з боку вчителя Та невдахою в очах однолітків. Також довгий час прихована

проблема шкільного життя – жорстокість і насилля – породжують відразу до школи, де трапляються різні види жорстокого поводження, серед яких психологічне, як домінуюче, фізичне та сексуальне [2].

Допомогти дітям подолати проблеми в навчанні та міжособистісному спілкуванні, розв'язанні конфліктних ситуацій, що можуть стати приводом для полишення навчального закладу, покликані шкільні психологи й соціальні педагоги. Однак до тепер не запрацювала психологічна служба в освіті так, як це передбачено освітянським законодавством. Причин цьому декілька: низька забезпеченість кваліфікованими кадрами навчальних закладів, недосконалий норматив забезпечення психологами та соціальними педагогами (0,5 ставки на школу з чисельністю 100 і більше учнів у сільській місцевості та 300 учнів у місті), відсутність методик корекційної психологічної допомоги тощо. Все це призводить до того, що далеко не кожна сільська та й міська школа може надати кваліфіковану психологічну допомогу дитини та її батькам.

Останнім часом почастишали випадки жорстокого поводження батьків з дітьми, продажу дітей задля отримання особистої вигоди. Мають місце незаконне переміщення дітей з метою сексуальної експлуатації, втягування їх у злочинну діяльність, розбещення неповнолітніх.

Деформація функцій сім'ї вказує на кризу інституту сім'ї та виявляється у відчуженні батьків і дітей. Бездоглядні та безпритульні діти – це насамперед жертви сімейного устрою. Кожна неблагополучна сім'я породжує неблагополучне дитинство, збільшує кількість дітей з девіантною поведінкою. В умовах неблагополучної сім'ї дитина набуває негативного життєвого досвіду, практики асоціальної й аморальної поведінки, недоброзичливого ставлення до людей [3].

Серед найуразливіших категорій дітей, які в силу життєвих обставин залишилися без батьківської опіки, – діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Конституційно держава всю турботу про таких дітей взяла на себе. Вітчизняне законодавство гарантує цілу низку пільг та допомогу цим категоріям дітей. Однак кількість соціальних сиріт, тобто сиріт при живих батьках, продовжує зростати. Головною причиною цього явища є безвідповідальне батьківство, що тягне до позбавлення таких батьків прав виховувати власну дитину. На початок поточного року в державі налічувалося понад 96 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, переважна більшість з яких – соціальні сироти [4].

Найпоширенішими причинами позбавлення батьківських прав є ведення батьками аморального способу життя, пияцтво, наркоманія, знущання над дітьми, торгівля ними, спонукання їх до занять жебрацтвом, проституцією, втягування у злочинну діяльність. Подолання цих негативних тенденцій потребує відповідних сучасних інноваційних підходів в державній соціальній політиці, визначення сімейної політики пріоритетною, а підхід до її реалізації-диференційованим. Тобто, з одного боку, забезпечувати соціальний захист тих категорій сімей, дітей,

які цього потребують, з іншого – переходити до політики соціального стимулювання сімей, спроможних в повному обсязі виконати основні функції – економічну, репродуктивну та виховну.

Щодо соціального стимулювання. Одним з ефективних важелів є податкова політика. І перший крок вже зроблено – запроваджено соціальні пільги для платників податків залежно від рівня їх доходів та категорії сім'ї. Наступним повинно стати запровадження механізму зменшення податку на сукупний доход сім'ї в залежності від кількості дітей, їх віку та стану здоров'я. Більш ймовірним та дієвим може бути крок до переходу від сплати індивідуального податку до сімейного.

Проблеми дитячої бездоглядності та безпритульності є віддзеркаленням політико-економічних та соціально-культурних негараздів перехідного етапу розвитку суспільства. Це сукупність великих трагедій, яких зазнають маленькі громадяни нашої країни, що опинилися на вулиці у період формування їхнього світогляду, життєвих цінностей, орієнтирів, соціальних навичок.

Отже, нині в Україні достеменно не відомо: скільки маленьких її громадян перебувають на вулиці, скільки їх потерпає від насилля, злиднів, нелюдського ставлення. Фрагментарні дані, статистика закладів соціальної реабілітації не дає повної картини цього явища. Потрібно напрацювання нових методів аналізу цієї ситуації, запровадження соціального моніторингу. Саме тому перспективними напрямками в розробці даного питання, на наш погляд, є розробка змісту, форм і технології роботи з сім'єю, де домінантою має стати створення умов для повноцінного проживання, виховання власних дітей на принципах гуманізму, толерантності, взаємоповаги та любові.

### **Література**

- 1. Виноградова-Бондаренко В. Є.** Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Виноградова-Бондаренко Вікторія Євгенівна. – К., 2001. – 221 с.
- 2. Гоголева А. В.** Проблемы профилактики и социально-педагогической реабилитации безнадзорности, беспризорности, бродяжничества : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гоголева Альбина Васильевна. – Ульяновск, 2004. – 257 с.
- 3. Основи** профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних : [учеб. пособ.] / Н. Н. Трофимова. – М. : Академ. проект, 2003. – 159 с.
- 4. Соціальне** сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. С. Волинець, Н. М. Комарова, О. Г. Антонова-Турченко та ін. – К. : [Б. в.], 2008. – 120 с.
- 5. Соціальні** індикатори рівня життя населення : стат. зб. / Держ. комітет статистики України. – Донецьк, 2003. – 98 с.

**Цибулько Л. Г. Шляхи подолання дитячої безпритульності в Україні.**

У статті проаналізовано причини виникнення дитячої безпритульності та теоретично обґрунтовано можливі шляхи розв'язання зазначеної негативного соціального явища в сучасній Україні. Автор робить висновок, що проблеми дитячої бездоглядності та безпритульності є віддзеркаленням політико-економічних та соціально-культурних негараздів перехідного етапу розвитку суспільства.

*Ключові слова:* безпритульні діти, дитяча безпритульність, причини, шляхи подолання.

**Цибулько Л. Г. Пути преодоления детской беспризорности в Украине.**

В статье проанализированы причины возникновения детской беспризорности и теоретически обосновано возможные пути решения данного отрицательного социального явления в современной Украине. Автор делает вывод, что проблемы детской безнадзорности и беспризорности являются отражением политико-экономических и социально-культурных неурядиц переходного этапа развития общества.

*Ключевые слова:* беспризорные дети, детская беспризорность, причины, пути преодоления.

**Tsibulko L. G. Of the Way of overcoming of children's homelessness to Ukraine.**

In article the reasons of occurrence of children's homelessness are analysed and is theoretically proved possible ways of the decision of the given negative social phenomenon to modern Ukraine. The author does a conclusion, that problems of children's neglect and homelessness are reflexion of political-economical and welfare disorders of a transitive stage of development of a society.

*Key words:* homeless children, children's homelessness, the reasons, overcoming ways.

## **НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК364.4-055.5/7

**Кальченко Л. В.**

### **СИСТЕМНО-КОМПЛЕКСНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В УМОВАХ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ МІСТА**

Соціально значущі перетворення в українському суспільстві привертають увагу до виховання підростаючого покоління, актуалізують питання реалізації задекларованої у нормативно-правових актах України пріоритетності прав дитинства. Однак глибокі соціальні потрясіння, кризовий стан економіки, культури та освіти погіршують умови життя і виховання дітей у сім'ях, що, безперечно, призводить до зростання ризиків, з якими доводиться зіткнутися дітям та їхнім батькам. Привертає увагу і той факт, що економічні та моральні катаклізми у суспільстві посилюють несприятливі тенденції розвитку і виховання дітей та загострили питання соціального сирітства.

Метою даної роботи є спроба обґрунтування необхідності системно-комплексної організації превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста.

Слід зазначити, що сирітство як соціальне явище притаманне будь-якому суспільству, навіть самому гуманному, багатому і цивілізованому, але до цього явища не можна звикнути і дуже складно спокійно ставитися до того, що з кожним роком при живих батьках стає все більше осиротілих дітей, так званих соціальних сиріт. Деформація моральних цінностей, поширення пияцтва і наркоманії, жорстокості та насильства в сім'ї – це фактори, що призвели до збільшення чисельності батьків, позбавлених батьківських прав, і, відповідно, дітей, які змушені з різних причин йти з рідної сім'ї та виховуватися „на вулиці”, в дитячих будинках і школах-інтернатах, а також дітей з відхиленнями у розумовому або фізичному розвитку, дітей-інвалідів.

Про особливу гостроту проблеми соціального сирітства свідчать офіційні статистичні дані, що наведені у Концепції Державної програми подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2006-2010 рр., за якими у нашій державі нараховується понад 100 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, кількість яких має стати тенденцією до збільшення. На профілактичному обліку служб у справах дітей в Україні перебуває майже 150 тис. дітей, які бродяжать та жебракують, проявляють схильність до правопорушень, вживають наркотичні та психотропні речовини, алкогольні напої [1]. Такі діти часто стають жертвами сексуальних злочинів або залучаються дорослими



до протиправної діяльності. Більшість із них – соціальні сироти – діти, позбавлені сімейного піклування, покинуті батьками або які самі покинули сім'ї, де їм не забезпечено необхідних умов для життя та повноцінного розвитку.

Слід зазначити, що кризові явища у житті суспільства безпосередньо впливають на сім'ю як його соціальний інститут. На підтвердження цього деструктивного впливу свідчать і демографічні показники: тривале, до останнього часу, зниження народжуваності, збільшення кількості розлучень та неповних сімей. І ще один феномен, який досить важко зафіксувати спираючись на статистичну інформацію та аналіз кризових явищ у суспільстві – це процес розмивання системи поведінкових норм у сфері шлюбу та сім'ї, а також уявлень про зміст сімейних обов'язків. Нажаль суттєвою тенденцією останніх років є відокремлення сім'ї від батьківства, що проявляється у значному поширенні неповних сімей внаслідок різних причин: усвідомленого народження дитини без батька, через розлучення батьків тощо. Все це призводить до поширення сирітства в Україні і, що має особливо загрозливий характер, такої його складової як соціальне сирітство.

*Сирітство* – це соціальне явище, виникнення якого зумовлено наявністю у суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишились без піклування батьків у результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісно відсутніми [3, с 10].

*Соціальне сирітство* – соціальне явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини. Соціальні сироти – це особлива соціально-демографічна група дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин лишились сиротами при живих батьках. До них належать і безпритульні та бездоглядні діти, тобто діти вулиці [3, с 11].

Обов'язки щодо виявлення дітей, які потребують захисту, законом покладено на органи опіки та піклування місцевих органів виконавчої влади. Безпосереднє виконання функцій по виявленню таких дітей, запровадженню та оформленню над ними опіки й піклування покладаються на відділи (управління) освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, у справах сім'ї та молоді, служби у справах дітей. Перебуваючи у тісній співпраці, вони вживають заходів до захисту прав та інтересів неповнолітніх, які виховуються у сім'ях опікунів, інтернатних закладах, надають допомогу органам опіки й піклування у своєчасному побутовому влаштуванні дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Але все це заходи, що спрямовані на подолання наслідків прояву кризи сім'ї та зростання чисельності осиротілих дітей.

У цілому ж, сучасне сирітство, у більшості своїй – це результат недостатньої уваги суспільства до соціальних проблем сімей, у яких є діти, з одного боку, а з іншого – стабільність його існування та зростання

впродовж останніх десятиліть – є наслідком недостатньої ефективності сучасної системи державного соціального захисту та необхідності запровадження превентивної діяльності щодо локалізації явища соціального сирітства.

Аналізуючи сімейну політику української держави, слід підкреслити, що на всіх переломних етапах розвитку суспільства ця політика була спрямована на реалізацію більш загальних проблем, орієнтуючись на якусь абстрактну сім'ю, спрощено розуміючи соціальну захищеність як гарантованість мінімуму матеріального достатку, недооцінюючи пріоритети сімейного способу життя, сімейної культури як основи інтегративності суспільства, його соціальної рівноваги і стабільності, ігноруючи сутність і важливість статево-рольових відносин в сім'ї та суспільстві. В останні роки для цієї політики характерна інша крайність, вона спрямована на ті сім'ї, які вже є проблемними і складають різні групи ризику; дуже слабо проглядається стратегія сімейної політики, орієнтованої на превентивно-профілактичний підхід до подолання соціального сирітства.

У висновках та рекомендаціях, представлених у тематичній державній доповіді „Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні”, наголошується, що основні зусилля держави повинні бути зосереджені на профілактичній роботі, спрямованій на подолання причин поширення явища соціального сирітства, дитячої бездоглядності та безпритульності. Про необхідність здійснення профілактичної роботи у вирішенні проблеми соціальних сиріт наголошується й у державних нормативно-правових актах. Так, однією з провідних цілей Загальнодержавної програми „Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 р. є організація результативної роботи щодо запобігання соціальному сирітству, реабілітації бездоглядних та безпритульних дітей, розвитку сімейних форм виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, бездоглядних та безпритульних дітей, схильних до бродяжництва.

Однак, не зважаючи на задекларовані наміри держави, ефективні механізми превенції соціального сирітства фактично відсутні. Діючий в Україні до сих пір підхід щодо вирішення проблеми соціального сирітства орієнтовано більшою мірою на подолання наслідків прояву цього явища, аніж на його попередження на ранніх стадіях. При всьому цьому в країні відсутня система превенції (попередження) соціального сирітства, соціально-педагогічної підтримки соціальних сиріт, дезадаптованих юних матерів і сімей, що відносяться до різних груп ризику. Але ж проведений аналіз проблеми підтверджує думку про те, що сьогодні зросла потреба в прийнятті більш жорстких правових санкцій до певних категорій осіб, які позбавляють власних дітей родини, батьківського піклування, що перекладають турботу про них на державні інституції та установи. Такі батьки, не маючи реальних зобов'язань перед

покинутою дитиною, державою і суспільством, нерідко користуються майном та іншими благами, що по праву належать їхнім дітям.

Саме тому критична ситуація щодо зростання кількості осиротілих дітей в Україні висуває як пріоритетний напрям державної політики – попередження (превенцію, профілактику) та подолання соціального сирітства, вдосконалення системи соціального захисту та соціально-педагогічної підтримки сімей і дітей, які опинилися у життєвій кризі, механізмів взаємодії державних і суспільних інститутів щодо превенції явища соціального сирітства.

Труднощі вирішення цих питань ускладнюються відсутністю належної уваги до них з боку держави і суспільства, консерватизмом і професійною некомпетентністю фахівців установ різних відомств, слабким використанням у практиці роботи з сім'єю та дітьми, залишеними батьками, найбагатших вітчизняних традицій гуманізму та милосердя, благодійності та піклування „всім миром”. Явище соціального сирітства, яке стало негативним відображенням сьогодення, його попередження (превенція) та подолання потребує об'єднання зусиль держави і суспільства, ініціативності громадян та активної діяльності громад в реалізації соціальних програм спрямованих на вирішення даної проблеми. Результативність же соціальних програм значною мірою залежить від активної участі пересічних громадян, бізнесових структур, формальних і неформальних громадських, благодійних організацій у багатьох сферах життя. Все більш важливими у реалізації соціальних програм спрямованих на профілактику соціального сирітства стають особисті взаємини та поновлені, життєздатні соціальні мережі. Створення та відновлення таких взаємин і соціальних мереж, у першу чергу в територіальних громадах, є завданням, до виконання якого мають долучатися всі сектори суспільства, адже у межах територіальної громади можна більш ефективно вирішувати проблеми попередження й подолання соціального сирітства, здорового способу життя, соціального та психологічного благополуччя сімей, дітей та молоді, їх соціокультурного розвитку тощо.

Таким чином, питання превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади є в числі актуальних проблем соціально-педагогічної теорії та практики і потребує змістовного науково-методологічного осмислення. Підтвердженням необхідності розробки даної проблеми на сучасному етапі на рівні державної соціальної практики є твердження у Національному плані дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки, де одним із завдань визначено організацію результативної роботи щодо запобігання соціальному сирітству, реабілітацію бездоглядних та безпритульних дітей, розвиток сімейних форм виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, активізацію громади шляхом залучення її представників до планування змін в інтересах дітей та їх впровадження на місцевому рівні.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку наукової думки у дослідженнях науковців та практиків створено передумови для комплексного вивчення проблеми превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади. Так, на теперішній час, у монографіях, дисертаціях та інших працях із соціальної педагогіки значною мірою висвітлено: *теоретико-методологічні засади соціальної педагогіки* (О. Безпалько, В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Б. Вульфів, М. Галагузова, М. Гур'янова, С. Григор'єв, В. Загвязинський, І. Зверева, А. Капська, Н. Кузьміна, Б. Лихачов, І. Липський, Л. Міщик, О. Мудрик, Л. Мардахаєв, В. Нікітін, А. Рижанова, В. Сластьонін, Г. Філонов, С. Харченко, Н. Чернуха, Л. Стефан, Г. Яркіна, О. Ярська-Смирнова); *актуальні аспекти соціального сирітства в Україні та профілактики негативних явищ у дитячому середовищі* (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, В. Татушинський, І. Трубавіна, В. Оржеховська); *соціально-педагогічні аспекти роботи з сім'єю* (у тому числі і з сім'єю у кризі) (Т. Алексеєнко, Г. Бевз, І. Белінська, А. Відченко, С. Воронова, В. Галузинський, Л. Девіс, А. Капська, Н. Комарова, Л. Ковальчук, Т. Колесіна, В. Кравець, Н. Максимова, Е. Максимович, А. Макаренко, А. Мудрик, С. Нечай, Г. Овчарова, В. Ослон, І. Пеша, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, І. Трубавіна, М. Фіцула); *соціально-правові аспекти захисту дітей* (Н. Агаркова, О. Караман, І. Ковчина, Ж. Петрочко та ін.); *технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів* (Б. Алмазов, О. Безпалько, Н. Безсонова, В. Безпалько, І. Бех, Ю. Василькова, Р. Вайнола, Г. Вороніна, О. Воронова, М. Галагузова, І. Зайнишев, І. Зверева, Л. Завацька, Н. Заверико, А. Капська, М. Кларк, Л. Мардахаєв, Л. Мельник, С. Мукомел, Л. Нікітіна, В. Пітюков, О. Пехота, Г. Селевко, С. Харченко, Є. Холостова, М. Шакурова, П. Шептенко та інші); *соціально-психолого-педагогічні особливості дітей категорії соціальних сиріт* розкрито у дослідженнях Л. Виготського, Т. Зайцевської, Н. Йорданського, М. Крупініної, А. Кацера, Ю. Клейберга, А. Лурія, А. Макаренка, Т. Малихіної, Л. Оліференко, А. Прялухіної, А. Реана, С. Рубінштейна, І. Цушка, С. Шацького, В. Шульги, Є. Холостової та інших.

Упродовж останніх десятиліть з'явилися дослідження, в яких розглядаються *питання ефективних засобів подолання явища соціального сирітства* та проблеми створення й подальшого методичного забезпечення альтернативних закладів нового типу – прийомних (фостерних) сімей, дитячих будинків сімейного типу, кризових центрів, реабілітаційних центрів, притулків різних типів (С. Бадора, Г. Бевз, М. Дубровська, В. Зарецький, С. Коношенко, Г. Лактіонова, Д. Мажець, В. Ослон, І. Пеша, О. Романовська, І. Смородіна, А. Холмогорова).

*Питанням роботи в громаді як складовій діяльності соціального педагога та соціального працівника* присвячені окремі праці Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, Т. Семигіної, В. Сидорова. Актуальною ця проблематика є і для російських науковців,

зокрема, О. Воронової, С. Гіля, Л. Гнусаревої, Л. Оліфіренко, С. Павлова та інших. Проте найбільш повно проблема соціальної роботи в громаді розкрита у працях зарубіжних авторів Г. Брагера, М. Боп, М. Майо, М. Пейна, А. Твелвтріза, П. Тейлора та інших, але питання превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади не було предметом наукового пошуку вищезазначених науковців.

Необхідно відмітити, що проведені дослідження, які зачіпають окремі сторони соціального захисту дітей-сиріт, не дозволяють сформулювати теоретичну концепцію, скласти цілісне уявлення про процес та ефективні шляхи подолання і профілактики соціального сирітства. При цьому багато фахівців підкреслюють важливість педагогічної складової цього процесу, що вимагає проведення додаткових досліджень в галузі соціально-педагогічної теорії та практики, а також координації наукових пошуків на міждисциплінарному рівні.

Аналіз літературних джерел та результатів наукових досліджень із проблем соціальної педагогіки вказує, що у численних і вагомих за теоретичними й прикладними надбаннями цієї науки залишається поза увагою проблема комплексного дослідження превенції соціального сирітства в громаді. Варто зауважити, що окремі аспекти профілактичної діяльності щодо соціального сирітства, висвітлені у вищезазначених напрямках наукових досліджень, здійснюються саме в різних соціальних інституціях, які є суб'єктами територіальної громади та потребують узагальнення.

Таким чином, все вищезазначене, а також філософське положення про суперечності як рушійну силу розвитку, результати дослідження державної соціальної політики щодо захисту прав дітей та соціального захисту сім'ї в Україні, теорії і практики соціальної та соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, що залишилися без батьківського піклування дозволили нам виявити низку суперечностей між:

- об'єктивною потребою суспільства в ефективно діючій системі соціально-педагогічної превенції соціального сирітства на місцевому рівні та відсутністю цілісної теорії її організації, відповідного технологічного й нормативно-правового забезпечення;
- декларуванням державою провідної ролі місцевого самоврядування у вирішенні соціальних проблем сім'ї, дітей та молоді й безініціативністю (інертністю) місцевої влади в питаннях залучення членів громади до активної участі у процесах визначення та вирішення проблем сім'ї, дітей та молоді місцевої громади;
- наявністю значних соціально-педагогічних можливостей державних і недержавних інституцій у профілактичній роботі щодо превенції та подолання соціального сирітства та недостатнім їх використанням у реальній практиці, що обумовлено відсутністю обґрунтованих механізмів взаємодії цих інституцій та нерозробленістю змісту, напрямів і форм їх роботи в межах територіальної громади;

- необхідністю якісних соціальних послуг закладів соціально-педагогічної інфраструктури територіальної громади та невідповідністю послуг, що надаються у цих закладах, потребам і запитам сімей та дітей окремої громади, які опинилися у життєвій кризі;

- соціальним замовленням та потребою у соціально-педагогічних кадрах, озброєних знаннями та технологіями соціально-педагогічної роботи щодо превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади та відсутністю теоретико-методологічного обґрунтування й методичного забезпечення системної підготовки фахівців до такої діяльності.

Необхідність розв'язання визначених нами протиріч, актуальність та концептуальна нерозробленість проблеми соціально-педагогічної превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади, її теоретична і практична значущість для обґрунтування ефективних заходів щодо попередження та подолання соціального сирітства на місцевому рівні стали підґрунтям для обрання теми даної статті.

Слід зазначити, що основні принципові підходи нашого дослідження впливають із сучасних теорій про організацію соціально-педагогічної діяльності як системи, що реалізується на державному, регіональному та локальному рівнях.

Основою побудови концепції дослідження теорії і практики превентивної діяльності щодо попередження соціального сирітства в умовах територіальної громади міста є філософські положення про соціальну сутність захисту особистості, сучасні ідеї про цінність сім'ї у процесі соціалізації особистості дитини, поняття взаємодії у філософії та філософії взаємодій і характерні для них принципи синергетичного та гуманістичного методологічних підходів; загальнонаукові системний, комплексний, діяльнісний, структурний, особистісний підходи; система конкретно наукових знань з соціальної педагогіки, права, соціології, соціальної психології; принципи розробки та використання загальних і конкретних соціально-педагогічних технологій.

Розкриваючи проблему системно-комплексної організації превенції соціального сирітства, звернемося до визначення ключового поняття нашого наукового пошуку – превенція – від лат. *praeventio* – випереджаю, попереджаю; англ. *prevention* – попередження, запобігання, випередження.

Під поняттям *превенція соціального сирітства* ми розуміємо систему заходів, спрямованих на подолання причин соціального сирітства, їх випередження та запобігання.

Обґрунтовуючи ідею системно-комплексної організації превенції соціального сирітства, вважаємо за доцільне зазначити, що соціально-педагогічну діяльність щодо превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста ми будемо розглядати як системне утворення, яке характеризується структурністю, самоорганізацією і саморозвитком, механізмами взаємодії та збагачення.

Основними структурними компонентами соціально-педагогічної діяльності щодо превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста є мета, зміст, об'єкт, суб'єкт, технології та результат.

В основу визначення ієрархії цілей соціально-педагогічної діяльності щодо превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста (у широкому і вузькому значеннях) ми покладаємо основні положення міжнародних та державних нормативно-правових документів у галузі соціального захисту сім'ї та дитинства.

*Мета* соціально-педагогічної діяльності щодо превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади *в широкому значенні* полягає у створенні державними органами влади та громадськості умов для попередження проявів соціального сирітства та виявлення ситуацій ризику, що провокують появу даного соціального явища на ранніх етапах.

*Мета* соціально-педагогічної діяльності щодо превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста *у вузькому значенні* визначається на рівні функціонування локальної міської системи соціально-педагогічної профілактики соціального сирітства та полягає у створенні на базі територіальної громади міста сприятливих умов щодо попередження явища соціального сирітства і соціально-педагогічної підтримки сімей та дітей, які опинилися у життєвій кризі та її подолання, виправлення, розвитку, ресоціалізації та подальшої реінтеграції у суспільство сімей та дітей на основі використання ресурсів сім'ї, особистості та громади міста.

Створення локальної міської системи соціально-педагогічної профілактики соціального сирітства на базі територіальної громади міста, на наш погляд, можливе лише за умови відпрацювання механізмів взаємодії державних органів влади та соціальних інституцій громади міста шляхом утворення *міської координаційної ради з питань соціально-педагогічної превенції соціального сирітства*, до складу якої увійдуть представники всіх соціальних суб'єктів міської громади та органів державної влади, які займаються питаннями соціального захисту дітей. Основна *мета діяльності* даної координаційної ради полягає в розробці соціальних програм та соціально-педагогічних технологій щодо попередження й подолання явища соціального сирітства й ефективній взаємодії членів ради щодо вирішення проблеми поширення явища соціального сирітства в умовах міста.

З нашої точки зору, системно-комплексна організація превентивної діяльності щодо попередження соціального сирітства в умовах територіальної громади міста має включати п'ять рівнів функціонування, а саме: 1) превенція соціального сирітства першого рівня – *мета* – створення умов, що скорочують можливості виникнення ситуацій з ризиком соціального сирітства. *Цільові групи*: підлітки, молодь, яка не перебуває у шлюбі та сім'ї. Перший рівень превенції спрямований на підвищення рівня соціалізації підлітків та молоді й забезпечення умов

для ефективного виконання сім'єю своїх функцій (репродуктивної, педагогічної, функції соціалізації та ін.), а також запобігання появи асоціальних сімей; 2) превенція другого рівня (*докризовий патронат*). Метою превенції другого рівня є запобігання соціальному сирітству. *Цільова група*: одинокі матері та сім'ї груп ризику по соціальному сирітству з моменту вагітності й народження дитини. Таким чином, *об'єктами превенції другого рівня* є асоціальна сім'я й сім'я у життєвій кризі, вагітні жінки та самотні матері; 3) превенція третього рівня (*кризовий патронат*) – *мета* – подолання кризової ситуації. *Цільова група*: діти, які потребують державного захисту та їх сім'ї. Таким чином, *об'єктом* превенції третього рівня є діти, які опинилися у важкій життєвій ситуації та їх сім'ї; 4) превенція четвертого рівня – *опікунський патронат* – *мета* якого опіка та виховання дітей-сиріт. *Об'єктом* опікунського патронату є діти, які залишилися без піклування батьків та прийомні сім'ї, в яких виховуються діти-сироти; 5) превенція п'ятого рівня – *постпіклувальний патронат* – його *мета* – соціальна адаптація, запобігання відтворенню соціального сирітства. *Цільова група*: колишні вихованці інтернатних установ та прийомних сімей віком до 23 років.

Необхідною складовою комплексної організації соціально-педагогічної діяльності щодо превенції соціального сирітства в умовах міської громади є активізація членів громади до участі у вирішенні проблем сімей та дітей, які опинилися у життєвій кризі. Одним із шляхів такої участі є створення спеціалізованих груп допомоги, які складаються зі спеціалістів соціально-педагогічної (соціальної) сфери (соціальні педагоги, соціальні працівники, студенти соціально-педагогічних спеціальностей, педагоги, фахівці закладів соціально-педагогічної підтримки тощо), медичних та соціально-правових установ, ініціативних громадян громади (волонтерів), які спрямовують свою діяльність на досягнення змін в інтересах сімей та дітей шляхом реалізації ініціатив на місцевому рівні. Принципово важливим є те, що ініціатива, перш за все, має походити від членів самої громади та обумовлюватися їхніми потребами та проблемами. Однією з важливих умов реалізації місцевих ініціатив у формі соціальних програм і проєктів є участь сімей та дітей у прийнятті рішень, конкретних діях у межах своєї громади.

Таким чином, розробка системи соціально-педагогічної превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста повинна здійснюватися з урахуванням мети, організаційно-управлінських і соціально-педагогічних умов превентивної діяльності як на державному рівні, так і на рівні окремої міської громади.

Виходячи із мети, основним *змістом* соціально-педагогічної діяльності щодо превенції соціального сирітства є створення умов для попередження, соціально-педагогічної профілактики й подолання явища соціального сирітства в умовах територіальної громади міста, соціальної адаптації сімей та дітей, що опинилися у життєвій кризі, їх соціальної реабілітації, розвитку, ресоціалізації та реінтеграції у суспільство.



*Об'єктами* соціально-педагогічної діяльності щодо превенції соціального сирітства є підлітки, молодь, яка не перебуває у шлюбі та сім'ї; одинокі матері та сім'ї груп ризику по соціальному сирітству з моменту вагітності й народження дитини; діти, які опинилися у важкій життєвій ситуації та їх сім'ї; діти, які залишилися без піклування батьків та прийомні сім'ї, в яких виховуються діти-сироти; колишні вихованці інтернатних установ та прийомних сімей віком до 23 років.

*Суб'єкти* превентивної діяльності – соціальні педагоги, соціальні працівники, учителі, вихователі, психологи та інші фахівці закладів соціально-педагогічної підтримки сімей та дітей; органи виконавчої влади, державні та неурядові організації; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центри соціально-психологічної допомоги дітям, кризові центри, центри матері та дитини, жіночі консультації; центри зайнятості, громадські об'єднання, групи спеціалізованої допомоги; релігійні конфесії; вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації; професійно-технічні та загальноосвітні заклади; волонтери й ін.

*Соціально-педагогічні технології* щодо превенції соціального сирітства ми розглядаємо на технологічному рівні методології соціально-педагогічної діяльності та розуміємо як сукупність форм, методів та засобів взаємодії суб'єктів та об'єктів соціально-педагогічної діяльності для досягнення поставленої мети.

*Результатом* превентивної діяльності щодо попередження явища соціального сирітства в умовах територіальної громади міста є його локалізація, зменшення чисельності сімей та дітей, які опинилися у життєвій кризі, соціальних сиріт на рівні міської громади.

Слід зазначити, що результативність та ефективність превентивної діяльності щодо попередження і локалізації явища соціального сирітства у територіальній громаді міста обумовлюється відповідним ресурсним забезпеченням для задоволення потреб та вирішення проблем сімей та дітей громади, а також фандрейзингом (залучення ресурсів), який здійснюють як фахівці соціальної сфери, так і члени міської громади.

Резюмуючи все вище означене, можна зробити висновок, що *превенція соціального сирітства в умовах територіальної громади* – це специфічний вид соціально-педагогічної (соціальної) діяльності, який має інтегративний характер, адже, по-перше, вона спрямована на попередження й локалізацію явища соціального сирітства, що є пріоритетами державної соціальної політики щодо захисту сімей та дітей через соціально-педагогічну діяльність закладів соціального спрямування, а по-друге – на вирішення проблем сімей та осиротілих дітей з урахуванням можливостей територіальної громади щодо забезпечення соціальних гарантій сім'ї та дитинства.

Ми також вважаємо, що вирішення проблеми попередження соціального сирітства в умовах територіальної громади міста буде більш ефективним за умови: *по-перше*, системно-комплексної організації превентивної діяльності з попередження соціального сирітства в умовах

територіальної громади міста; *по-друге*, за умови активізації громади щодо участі у вирішенні проблем сімей та дітей, стимулювання членів громади міста, її соціальних інституцій до різноманітних превентивно-профілактичних ініціатив та їх підтримки, що стане одними з пріоритетних напрямів діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді міста; *по-третє*, функціонування системи партнерської взаємодії між органами місцевого самоврядування міста, міської виконавчої влади, державними та неурядовими організаціями територіальної громади міста, які працюють в інтересах сім'ї та дітей та сприяють подоланню явища соціального сирітства; *по-четверте*, цілеспрямованої підготовки фахівців до превентивної діяльності з попередження соціального сирітства в умовах територіальної громади міста й розробки програмно-методичного забезпечення їх підготовки до роботи в громаді, підвищення кваліфікації фахівців, які працюють у соціальній сфері. Кожний з означених нами напрямів потребує додаткового дослідження й подальшої більш змістовної розробки на рівні соціально-педагогічної теорії та практики.

### **Література**

**1. Концепція** Державної програми подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2006-2010 роки [Електронний ресурс]. – <http://www.mms.gov.ua> **2. Безпалько О. В.** Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи [монографія] / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с. **3. Волинець Л. С.** Соціальне сирітство в Україні : експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. С. Волинець, Н. М. Комарова, О. Г. Антонова-Турченко, І. В. Пеша та ін. – К. : ЦССМ, 1998. – 120 с.

#### **Кальченко Л. В. Системно-комплексна організація превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста**

У статті розглядається питання необхідності системно-комплексної організації соціального сирітства в умовах територіальної громади міста, з метою попередження та подолання явища соціального сирітства.

*Ключові слова:* превенція, соціальне сирітство, територіальна громада, концепція, системно-комплексна організація.

#### **Кальченко Л. В. Системно-комплексная организация превенции социального сиротства в условиях территориального сообщества города**

В статье поднимается вопрос о необходимости системно-комплексной организации процесса превенции социального сиротства в условиях территориального сообщества города, с целью предупреждения и локализации явления социального сиротства.

*Ключевые слова:* превенция, социальное сиротство, территориальное сообщество, концепция, системно-комплексная организация.

**Kalchenko L. V. System-integrated organization of child abandonment's prevention in terms territorial communities of the city**

In the article is considered the need system-integrated management of process the child abandonment's prevention in terms of the territorial community of the city, in order to prevent and contain of phenomenon of child abandonment.

*Key words:* a prevention, the child abandonment, territorial community, the concept, system-integrated organization.

УДК 316.614:379.8

**Максимовська Н. О.**

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЇ  
В СУЧАСНОМУ ДОЗВІЛЛЕВОМУ ПРОСТОРИ**

Ефективне входження людини в соціальне середовище залежить від багатьох факторів, які у поєднанні впливають на соціальний розвиток особистості. Складовою загального соціального простору є сфера дозвілля, функціонування якої впливає на якість суспільного існування як особистості, так і соціуму загалом, але дозвіллевий простір нашої країни досі знаходиться в стані трансформації, що відбивається зокрема на соціалізації соціальних суб'єктів. Сучасний соціум розвивається за жорсткими законами глобалізації, інформатизації, економічних та політичних криз, екологічних негараздів, техногенних катастроф. Місце і роль людини в цьому соціумі залежать від її власної активності, соціальної творчої самореалізації та можливості впливати на суспільний розвиток. В процесі соціалізації особистість має постійно здійснювати власний вибір, творчо підходити до життя, прагнути самовдосконалення та гуманізації соціальних процесів. Отже, в умовах дестабілізації, коли людина перебуває під тиском дисгармонійних соціальних умов, необхідною є активізація тих напрямів гуманітарного знання, які в змозі створити підґрунтя для позитивного просоціального розвитку особистості. Зокрема до наукової площини соціальної педагогіки входить різнобічний аналіз дозвілля, яке певним чином характеризує обличчя соціального простору, а також анімація, як процес активного духовного саморозвитку, що безумовно відбивається на процесі соціалізації особистості.

Соціалізація як соціально-педагогічна категорія входить до кола наукових інтересів О. Безпалько, І. Зверевої, А. Мудрика, С. Савченка, А. Рижанової, С. Харченка. Анімацію, як засіб вдосконалення соціокультурних процесів та механізм активізації особистості для

ефективнішої соціалізації вивчають А. Андрєєва, Т. Дедуріна, Л. Сайкіна, Л. Тарасов; підготовка професійних аніматорів та анімація в сфері дозвілля цікавлять Л. Волик, Т. Лесіну, І. Шульгу та інших фахівців.

Однак, соціалізація особистості засобами анімації в сфері дозвілля потребує подальшого вивчення. Необхідно врахувати тенденції розвитку дозвіллевого простору, особливості соціалізації різних соціальних суб'єктів в умовах динамічних соціальних змін, специфіку анімації як засобу соціалізації, що й буде метою публікації.

Насамперед, зважаємо на те, що визначення поняття соціалізації в сучасній науці набуває сталих ознак, виокремлюються певні наукові напрями (соціально-філософський, соціально-психологічний, соціально-педагогічний), моделі соціалізації, які певним чином специфікують розуміння соціалізаційних процесів. На наш погляд, для подальшого аналізу доцільно відштовхуватися від наступного: „соціалізація особистості – це засвоєння, відтворення і розвиток соціальним суб'єктом культури соціуму в процесі стихійного та цілеспрямованого залучення до системи нових суспільних зв'язків і залежностей, що сприяє розвитку форм його соціальності” [4, с. 14]. Зауважимо, що саме таке розуміння процесу входження в соціум та функціонування особистості в соціальному просторі зумовлює наступні умовиводи, котрі відбивають особливості соціалізації засобами анімації в сфері дозвілля. По-перше, згідно з вказаним передбачається не тільки засвоєння та відтворення, але й безпосереднє залучення особистості до процесу розвитку культури певного соціуму, що сприятиме активній участі особистості у процесі вдосконалення соціального простору; по-друге, вказується на такі складові соціалізації як стихійна та цілеспрямована, а саме сфера дозвілля є простором й ресурсом для регулювання стихійних процесів на користь спрямованих, що є одним із завдань соціальної педагогіки; по-третє, зазначається можливість участі особистості в різних формах активної взаємодії із середовищем через включення та пряму участь у просоціальних процесах (сутнісна характеристика анімації), яка приводить до сходження людини сходами соціальних цінностей, тобто результативного процесу соціального виховання.

Процес соціалізації, на нашу думку, в першу чергу зумовлений ціннісним підґрунтям, яке відображає важливість системи соціальних цінностей для процесу ефективного входження особистості в соціум. Ціннісний аспект передбачає й певну активність особистості у реалізації вже засвоєного та набутті нового. Саме анімація як процес одухотворення та олюднення соціальних стосунків є одним із засобів ціннісного оволодіння соціальною дійсністю.

Використовуватимемо поняття анімації (animation – оживлення, одухотворення, надихання), яке позначає процес, що пов'язаний з гуманізацією соціального життя, ціннісним вдосконаленням особистості, стимулюванням її до саморозкриття, тобто з педагогічним, зокрема соціально-педагогічним, змістом. Стосовно анімації дозвілля, яку

здебільшого реалізує фахівець – соціальний педагог, то дозвілля – це сфера соціального буття, в якій особистість здійснює власний вибір, зокрема визначається щодо культурних уподобань. Сфера дозвілля надає можливість вільного вибору діяльності, відбиває зацікавленість особистості в процесі її здійснення. Від цього залежать розвиток людини, реалізація її творчого потенціалу та соціальної активності. Обрання дозвіллевих занять – індикатор соціалізації особистості, лакмусовий папірець просоціального вибору людини. Відповідно, якщо анімація та дозвілля поєднуються, то одним цілим стають активність особистості, потреба в просоціальній діяльності, свобода її вибору, реалізація на засадах активного ентузіазму.

Відтак, на нашу думку, доцільно схарактеризувати процес соціально-педагогічної анімації як явище пробудження, одухотворення та активізації (як наслідок самоактивізації) суто людських сутнісних духовних сил особистості, результатом чого є натхнення на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість, гармонізацію соціальних відносин на різних рівнях соціального простору, тобто на соціальне самовиховання. Соціально-педагогічна анімація в сфері дозвілля – процес активізації дозвіллевих уподобань з метою розвитку соціальних якостей особистості, натхнення її на соціальну творчість. В дозвіллі через анімацію створюється „людина культури”, що здатна до самоактивності та може залучити інших людей до засвоєння та розвитку культурних надбань. На наш погляд, там, де знаходяться точки дотику анімації дозвілля та соціальної педагогіки, – народжується соціально-педагогічна анімація.

Для характеристики соціалізаційних тенденцій засобами анімації варто окреслити стан сучасного дозвіллевого простору як сфери соціального буття, який передбачає необмеженість, можливість постійного розширення. В нашій країні дозвіллевий простір за інституційним критерієм включає сукупність абсолютно різних за призначенням закладів, але особливістю їх функціонування є те, що вони в тій чи іншій мірі виконують дозвіллеву функцію. Це й культурно-дозвіллеві заклади (клуби, будинки культури, будинки народної творчості), установи соціокультурної сфери (бібліотеки, музеї, кінотеатри, філармонії, концертні зали), позашкільні заклади (палаці дитячої та юнацької творчості, клуби за місцем проживання тощо), літні табори, санаторії, освітні заклади (загальноосвітні, професійно-технічні, вищої освіти), туристично-готельні установи, розважальні заклади (нічні клуби), паркові комплекси, стадіони, басейни, спортивні майданчики. До сучасних інститутів дозвілля відносять комплексні комерційні дозвіллеві центри, гральні салони, казино та ін. Суттєвий дозвіллевий потенціал мають громадські організації, благодійні фонди, різноманітні об'єднання громадян.

Тобто велика кількість інститутів дозвілля може ілюструвати його доцільність в соціальній інфраструктурі, значне суспільне навантаження, врахування як певного узагальненого чинника соціалізації. Однак соціальні умови, що змінюються, диктують певні правила існування сфери дозвілля. В сучасній Україні організація інфраструктури

дозвіллевого простору перебуває в стані трансформації. Очевидно, що традиційна структура закладів та установ дозвілля руйнується, занепадає, потерпає від недофінансування.

До особливостей розвитку дозвіллевої сфери в сучасних умовах відносимо зокрема такі тенденції: явище регіоналізації в площині дозвілля; деякі форми користуються попитом і доступні практично всім верствам населення (телебачення, домашнє хобі, суспільно-політична і релігійна діяльність); участь у деяких формах культурно-дозвіллевої практики елітарного характеру (відвідування театрів, музеїв, концертів) поступово скорочується в міру зниження соціальними сходинками. Як і раніше розрізняються дозвіллеві орієнтації жителів великих міст і мешканців села: перші активніше виступають за подолання національного екстремізму, ворожого ставлення до інших культур; жителі міст та міських поселень частіше вимагають забезпечення гарантованих державою безкоштовних культурно-дозвіллевих послуг, виявляють культурну свідомість, що пов'язана з відродженням української культури. Процес трансформації дозвіллевої сфери пов'язаний як із загальноосвітньою соціокультурною ситуацією, так і з економічними та політичними змінами в країні: можливість зарубіжних туристичних поїздок, потік кінопродукції Голівуду, руйнування державної дозвіллевої інфраструктури, її комерціалізація. Набувають цінності індивідуальні форми дозвіллевої практики [5].

Отже, проблеми дозвіллевої сфери в сучасній Україні з метою інтенсифікації процесу соціалізації особистості можна пов'язати з необхідністю удосконалення інфраструктури, осучаснення змісту, методів та форм дозвіллевої діяльності, подальшим дослідженням дозвіллевих вподобань різних соціальних суб'єктів.

Зауважимо, що сучасні тенденції трансформації сфери дозвілля з метою створення гармонійних умов соціалізації особистості, доцільно аналізувати в загальнолюдських масштабах (глобалізація) у межах регіону (європейська інтеграція), у межах країни (національний характер), у межах регіону країни (схід – захід), масштабах місця проживання (місто – село, промислові центри). Тобто інфраструктура, зміст, дозвіллеві вподобання мають враховувати можливості різнорівневого наповнення дозвілля, що також відбиває соціально-педагогічний аспект дозвіллевої діяльності, під час якої об'єднуються цінності різних рівнів організації соціального середовища.

Разом з „вертикальним вектором” розвитку (від індивідуальних до загальнолюдських цінностей та рівнів), дозвілля також має об'єднувати представників різних соціальних груп, не зважаючи на наявність суттєвих відмінностей дозвіллевих можливостей та прагнень. Відтак, мають зберігатися традиційні форми, що затребувані, і водночас з'являтися нові, які необхідно модернізувати до економічних можливостей та потреб часу соціальних суб'єктів.

Щодо вдосконалення змісту дозвілля як чинника соціалізації, то можна виокремити низку проблем, що стосуються як соціального середовища взагалі, так і дозвіллевої сфери зокрема. Їх можна класифікувати як внутрішні та загально-соціальні проблеми організації дозвілля, які відбиваються на процесі соціалізації.

До внутрішніх відносимо: брак вільного часу у певних категорій населення, низький рівень дозвіллевих вподобань соціальних суб'єктів, недостатність підготовлених фахівців для роботи в сфері дозвілля, слабка інфраструктура, брак інформованості громадян про її діяльність, низький рівень мотивації до соціально-продуктивного дозвіллевого функціонування, комерціалізованість дозвілля, недосконалість та застарілість форм роботи у дозвіллевій сфері.

Серед загально-соціальних проблем сфери дозвілля – соціальна ригідність громадян, низький рівень духовності, міжгрупові конфлікти, соціальна напруга, проблеми національної ідентичності, втрата традицій, ціннісна нестабільність, інформатизація та глобалізація, втрата духовної єдності поколінь, духовне роз'єднання регіонів, споживацтво у соціальному житті.

Вирішення проблем соціалізації у сфері дозвілля можливо шляхом активізації соціально-педагогічного напрямку дозвіллевої діяльності, зокрема з використанням анімації. В межах цього підходу уможлиблюється збереження традиційних форм останньої й підняття їх на вищий рівень організації, введення інновацій, підвищення рівня дозвіллевої культури, технологізація організації дозвілля, популяризація різних видів змістовного дозвілля, розширення інфраструктури дозвіллевого простору, доступність сфери дозвілля.

Серед основних соціально-виховних завдань з метою інтенсифікації процесу соціалізації в сфері анімації дозвілля: подолання розмежування та споживацтва соціальних суб'єктів, розвиток самоактивності соціальних суб'єктів, мотивація до соціально-творчого дозвілля, посилення духовних напрямів всупереч комерціалізованим формам дозвілля. Також важливим є збереження традицій національних видів і форм дозвіллевої діяльності, введення нових глобальних форм, що дозволять адаптуватися до нових постійно поширюються умов соціального середовища. З соціально-педагогічних позицій необхідно створювати систему регулювання дозвіллевою інфраструктурою, визначати пріоритетні напрями діяльності, зокрема анімацію, як можливість активізації суб'єктності особистості та групи в сфері дозвілля, підготовка професійних аніматорів, доповнення системи соціального виховання життєздатною сферою дозвілля, новітніми методами діяльності.

Якщо узагальнити завдання анімації в сфері дозвілля, то можна зазначити, що через анімацію можливе поєднання дії різних факторів соціалізації, у сфері анімації дозвілля відбувається позитивне входження в соціальний простір оскільки людина стає суб'єктом власної соціалізації, процес соціального розвитку засобами анімації набуває ознак соціальної

творчості, залучення до активних видів діяльності сприяє ефективній соціалізації, відбувається мотивування до позитивного перетворення соціальної дійсності – гармонізація соціальних умов існування власними зусиллями як результат ефективної соціалізації.

Таким чином, соціалізація особистості засобами анімації в сфері дозвілля може бути ефективною з урахуванням можливостей ціннісного оволодіння соціальною дійсністю, одухотворення дозвілля, залучення до соціально-позитивної діяльності, активізації позитивних змін у дозвіллевому просторі. Відтак, організація дозвілля – це можливість соціально-педагогічного регулювання стихійних процесів, одухотворення дозвілля має ціннісну спрямованість і являє собою змістовну складову соціалізації, що мотивована власним інтересом особистості. Перспективою дослідження є вивчення особливостей анімаційної діяльності у різному віці, визначення методів і форм анімаційно-дозвіллевої діяльності фахівців у галузі соціального виховання.

### **Література**

**1. Волик Л.** Анімація як нове явище вітчизняної педагогічної науки / Л. Волик // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 6 – 9. **2. Лесина Т. М.** Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : Дис... канд. наук: 13.00.05 – 2009. – 253 с. **3. Мудрик А. В.** Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с. **4. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному аспекті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / А. О. Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с. **5. Скляр С. Ю.** Соціокультурні трансформації дозвіллевого простору молоді в умовах суспільних перетворень в Україні / С. Ю. Скляр // Соціальні технології. – 2010. – № 10. – С. 206 – 214. **6. Тарасов Л. В.** Социокультурная анимация: истоки, традиции, современность / Л. В. Тарасов. – М. : ЦСА «Одухотворение», 2008. – 132 с.

### **Максимовська Н. О. Соціалізація особистості засобами анімації в сучасному дозвіллевому просторі.**

У статті розглядається специфіка входження особистості в соціальне середовище, використання анімації в сфері дозвілля як засобу ефективної соціалізації. Надається характеристика сучасного дозвіллевого простору, вікові особливості соціалізації через анімаційно-дозвіллеву діяльність, пропозиції щодо активізації соціального розвитку людини в процесі анімації дозвілля.

*Ключові слова:* анімація, соціалізація, дозвіллевий простір, анімаційно-дозвіллева діяльність.



**Максимовская Н. О. Социализация личности средствами анимации в современном досуговом пространстве.**

В статье рассматривается специфика вхождения личности в социальную среду, использование анимации в сфере досуга как средства эффективной социализации. Приводится характеристика современного досугового пространства, возрастные особенности социализации через анимационно-досуговую деятельность, предложения по активизации социального развития человека в процессе анимации досуга.

*Ключевые слова:* анимация, соціалізація, досуговое пространство, анимационно-досуговая деятельность.

**Maksimovskaya N. O. Socialization of personality with animation means in modern recreation space**

The article reveals the specifics of personality's entry in social environment, the usage of animation in the recreation sphere as a mean of effective socialization. It gives the characteristics of modern recreation space, the age peculiarities of socialization through the animation-recreational activity, the motion of activation of human's social development in the process of recreation's animation.

*Key words:* animation, socialization, recreation space, animation-recreational activity.

УДК 37:013.42-051:316.363

**Малахова М. И.**

**РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВИЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ К ОТЦУ  
В СЕМЬЯХ РАЗВЕДЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ**

Развод – тема чрезвычайно сложная. Один развод не похож на другой. Развод связан со стрессом для всех, кого он так или иначе затрагивает. Люди реагируют на него обилием разнообразных эмоций, таких, как чувство гнева, злости, вины, греха, печали, страха, облегчения, неизбывной тоски, и т.д. Для большинства детей развод является серьезной травмой, исследования свидетельствуют, что в конечном итоге он не обязательно приводит их к длительному эмоциональному стрессу или ущербу. В большинстве случаев сам фон, на котором происходит развод, влияет на то, как ребенок приходит в себя после этого болезненного и крайне тяжелого события.

Разводы способствуют осознанию человеком как несовершенства семьи, так и ее социальной значимости. Эволюция данного явления зависит от следующих критериев: 1) количественные масштабы явления в обществе; 2) религиозные установки на возможность расторжения брака;

3) категоричность запрета (допустимость) разводов в законодательстве; 4) особенности реакции социального окружения; 5) наличие (отсутствие) санкций со стороны государства по отношению к разведенным.

Восприятие развода общественным мнением в различные периоды человеческой истории различалось: имело место и однозначное, негативное и лояльное отношение. Характер реакции определяли социокультурные, религиозные, национальные установки конкретной группы, класса, общности. Именно реакция социального окружения главным образом детерминировала масштабы явления: иногда он бывает массовым или имеют место единичные случаи развода.

В данной статье мы раскроем факторы и моменты, составляющие эмоциональный фон у ребенка, переживающего развод родителей и отношение к отцу в семье, пережившей развод.

В современном понимании развод – это способ прекращения брака при жизни супругов путем его юридического расторжения [1]. С юридической стороны развод есть «результат установления судом по требованию одного из супругов того факта, что брак нарушен в совокупности своих отношений, расстроен и потерял смысл как для самих супругов и их родителей, так и для общества» [2].

Высокий уровень разводимости характерен для многих современных государств. Россия занимает 2 (после США) место в мире по этому показателю, существенно опережая другие страны. В 90-е годы XX века в стране рост разводимости сменился стабилизацией – около 4,5 развода на 1000 населения. По итогам 1 квартала 2011 года коэффициент разводимости беспрецедентно вырос, составив 5,2 развода на 1000 населения. Примерно 22% мужчин и женщин один раз в жизни прошли процедуру развода, и согласно статистики загсов, в повторном браке уровень компенсации составляет 60%. Таким образом, наблюдается проблема устойчивости брачно-семейных отношений по-прежнему актуальной для многих российских семей.

Реакция детей на расставание родителей у детей проявляется в различных признаках стресса. По-мнению отечественных психологов и педагогов, таких как Д. Видра, Е. Гуковой, И. Деменьевой, В. Елизаровой, Т. Зубковой в течение первого года или года с небольшим после развода у ребенка наблюдается злость, уныние и растерянность – вот основные эмоции, которые он испытывает в этот период. Дети могут злиться на обоих родителей за то, что они не сохранили семью. Они могут злиться на самих себя за то, что их непослушание привело к разрыву между папой и мамой или за то, что они не предприняли ничего для того, чтобы родители не расстались. Ребенку бывает трудно преодолеть или выразить эту злость. Он может опасаться, что если проявит эту злость в отношении родителя, покинувшего семью, то может быть окончательно отвергнут и лишен возможности посещать этого родителя. Он также может думать, что если будет слишком

усердствовать в выражении своей злости по отношению к родителю, с которым он остался, то также может быть отвергнут этим родителем.

Злость, испытываемая по отношению к одному из родителей, может быть переключена на другого, на которого злиться не так опасно. Это обычное дело для нас всех. Детская злость может выплеснуться на школьных друзей и учителей или проявиться в деструктивном, вызывающем поведении. Печаль, подавленное состояние – практически постоянный спутник развода. Это состояние естественно при такой беде, и детям так же, как и взрослым, приходится проходить этот мучительный этап, связанный с расколом семьи.

Воспитывая ребенка самостоятельно, мать столкнется с достаточным количеством проблем. После развода, как и после свадьбы, жизнь только начинается. И для вас, и для вашего ребенка это будет совершенно новая жизнь. В данной статье мы рассмотрим некоторые из возникающих сложностей в семье при разводе.

В полной семье мать традиционно выполняет функцию эмоционального фона семьи, создает теплую семейную атмосферу, выполняет задачу близости, доверительности, понимания. А отец в большей мере осуществляет функцию нормативного контроля, создает систему оценок, осуществляет регуляцию поведения. В семье, где единственный воспитатель – мать, ей необходимо осуществлять обе эти функции, что на практике очень сложно, а порой просто невозможно.

В неполных семьях многие естественные для любой семьи экономические проблемы приобретают особый психологический оттенок. Некоторые матери с ранних лет пытаются внушить своим детям мысль о том, что, поскольку у них нет отца, дети не могут себе многое позволить, ведь обеспечивает семью одна мать.

Существует и противоположная неблагоприятная тенденция, переходящая порой в ярко выраженную крайность. Одинокая мама видит свою родительскую задачу в том, чтобы максимально дать своему ребенку то, что есть в других семьях, выполнить все желания ребенка. В процессе взросления такие дети превращаются в эгоистов и тиранов.

Еще одной проблемой воспитания в неполной семье является то, что такое воспитание требует самоограничения, больших душевных затрат, умения отдавать всего себя. Однако довольно часто одинокие матери все общение с детьми строят на внушении им чувства благодарности, создании культа самопожертвования, забывая, что нельзя требовать благодарности за появление на свет, за любовь и заботу, которые являются естественным родительским долгом.

Ребенок очень многому учится в своей семье. В том числе и умению преодолевать критические ситуации. От того, как родители сумеют пережить ситуацию развода, что потеряет и обретет от этого семья, зависит и то, как в своей собственной взрослой жизни дети будут бороться с житейскими сложностями. Поэтому очень важно на примере ваших отношений с супругом научить их не только ссориться,

конфликтовать, но и уметь находить общий язык и взаимоприемлемые решения даже в очень сложных вопросах.

В семейном воспитании детей без отца (а это все-таки наиболее часто встречающийся у нас вариант неполной семьи) можно выделить три основных типа отношений.

**Первый тип** определяется позицией матери никогда не упоминать об отце и строить воспитание так, как будто его никогда не было. Такой стиль можно считать целесообразным лишь в ситуации, когда ребенок действительно не знал отца, а мать приняла решение о рождении ребенка и о его будущем воспитании самостоятельно.

**Второй тип** поведения характеризуется попытками матери обесценить отца. В этом случае мать старается изгладить из детских воспоминаний даже самые незначительные положительные впечатления об отце. Она всеми силами стремится убедить ребенка, что отец был плохим человеком, поэтому семья стала неполной. Обычно вести себя таким образом мать побуждает страх утратить любовь своего ребенка. А эффект получается прямо противоположный. Подобную воспитательную позицию следует считать неблагоприятной при всех условиях, каким бы ни было истинное положение вещей.

**Третий тип** воспитания связан с созданием у детей представления об отце как об обычном человеке, у которого имеются определенные достоинства и определенные недостатки, слабости. Это самая трудная позиция для матери, но самая разумная и благоприятная для воспитания ребенка. Она требует от матери выдержки, самоконтроля, умения подавлять свои непосредственные эмоции, может быть, даже преодолеть горечь от пережитой несправедливости или обиды.

Если мать последовательно и сознательно реализует такую позицию в отношениях с ребенком, это позволяет в значительной степени преодолеть основные трудности воспитания, связанные с отсутствием отца. Подобный подход не только не вызовет осложнений, но и создаст правильный эмоциональный фундамент для воспитания. Ребенок сможет спокойно и благоразумно воспринимать материнский авторитет, независимо от сложившихся семейных обстоятельств.

Устойчивая тенденция увеличения разведенных семей не позволяет надеяться на быстрое устранение этого явления и вынуждает наряду с мероприятиями по сокращению числа разводов ставить вопрос о необходимости оптимизации процесса адаптации в рамках самой распавшейся семьи, т.е. о профилактике и компенсации деструктивных последствий развода. Нейтрализация негативного влияния развода – цель социальной работы с семьями в ситуации развода. Данной проблемой занимаются различные социальные институты и службы. Для ее достижения требуется комплексное применение таких социальных технологий как диагностика, профилактика, коррекция, адаптация, реабилитация, терапия, консультирование, посредничество.

Довольно часто разводящиеся родители попадают в соблазнительную и в то же время губительную ловушку в соперничестве за любовь и привязанность своего ребенка. Они могут вступить в состязание, каждый из них постарается убедить ребенка сделать выбор в свою пользу. В этот период покинувшие семью отцы часто чувствуют себя как бы за бортом. Им может казаться, например, что их еженедельные посещения своего ребенка не так уж важны, по сравнению с теми часами, которые он проводит с матерью. Тем не менее, эти посещения, т.е. сравнительно продолжительные общения с отцом, представляют огромную ценность для детей и играют очень важную роль в их эмоциональной реабилитации.

К сожалению, по прошествии нескольких лет частота и регулярность этих визитов обычно идут на убыль. Как правило, дети реагируют на это очень болезненно. Это состояние нередко скрывается за показным равнодушием или злостью.

Зачастую в детском «раскладе» родителей – матери по будням и «воскресный» отец – их роли как бы выкристаллизовываются в «добренских» и «придир». Мама попадает в разряд все запрещающих пилящих зануд, а папа – в категорию родителя для праздничных забав. Если всю неделю мать без конца брюзжит, придирается, кричит и говорит только «нет», специалисту следует помочь пересмотреть материнскую позицию. Слишком часто мы сосредоточиваем внимание на отрицательных моментах в поведении детей, игнорируя положительные.

В мире накоплен богатый опыт решения проблем семей, находящихся в ситуации развода. Таким образом, решение проблем комплексного, организационного, социально-педагогического, психологического, нормативно-правового, финансово-материального и кадрового обеспечения реабилитационной деятельности с разведенными семьями невозможно без глубокого изучения негативных последствий развода, путей их минимизации, а также активной практической деятельности и конкретных мер со стороны органов власти.

Разумеется, распад семьи – это одно из самых тяжёлых событий в судьбе каждого человека. Но ни в коем случае нельзя забывать о разводе родителей и судьбе детей. Ведь развод – это дело двоих только до того, как у пары родится ребёнок. После этого – это трагедия всей семьи.

Самое главное в подобной ситуации – это не растеряться и не паниковать, а постараться сохранить спокойствие и трезвость мышления, так как в истерическом состоянии очень сложно принять верное решение и действовать правильно. Нужно не бояться и не стесняться обращаться за помощью к квалифицированным специалистам, если она вам действительно нужна: юристы, психологи, социальные педагоги всегда с готовностью подскажут вам, как поступить в той или иной ситуации.

**Малахова М. І. Робота соціального педагога з дітьми з формування правильної позиції до батька в сім'ях розведених батьків.**

Ми розкрили чинники і моменти, складові емоційний фон у дитяти, що переживає розлучення батьків і відношення до батька в сім'ї, що пережила розлучення. Представлені основні типи стосунків в родинному вихованні дітей без батька. Дана характеристика еволюції такого явища як розлучення, розглянуті критерії, які впливають на даний процес.

*Ключові слова:* сім'я, розлучення, батько, типи відносин у родині, сімейне виховання.

**Малахова М. И. Работа социального педагога с детьми по формированию правильной позиции к отцу в семьях разведенных родителей.**

Мы раскрыли факторы и моменты, составляющие эмоциональный фон у ребенка, переживающего развод родителей и отношение к отцу в семье, пережившей развод. Представлены основные типы отношений в семейном воспитании детей без отца. Дана характеристика эволюции такого явления как развод, рассмотрены критерии, которые влияют на данный процесс.

*Ключевые слова:* семья, развод, отец, типы отношений в семье, семейное воспитание.

**Malahova M. I. Work of the social teacher with children on formation of a correct position to the father in families of the dissolved parents.**

We have opened factors and the moments making an emotional background at the child, enduring divorce of parents and the relation to the father in the family which has endured divorce. The basic types of relations in family education of children without the father are presented. The characteristic of evolution of such phenomenon as divorce is given, criteria which influence the given process are considered.

*Keywords:* a family, divorce, the father, types of relations in a family, family education.

УДК 373.091.12:36-051

**Харченко Л. П.**

**ЕТИЧНА КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК УМОВА  
МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ**

Політичні, економічні, соціальні зміни у нашій країні в останні десятиліття багато в чому винні у розмиванні традиційно українських духовно-моральних цінностей, падіння загальної культури молоді.

Актуальність моральної проблематики у сфері освіти, виховання обумовлена надзвичайно широким спектром причин цього явища.

Професійна діяльність педагога, на відміну від інженера, юриста, має істотну специфіку, яка висуває свої вимоги до його моральності. Одна з центральних особливостей діяльності педагога полягає в тому, що його моральна культура щодня транслюється в моральну культуру учнів. Педагог, з одного боку, повинен максимально акумулювати моральний досвід попередніх поколінь, а з іншого, передати його своїм учням.

Проблеми моральної культури вчителя розробляються вченими у різних аспектах і в рамках різних наук: у філософії Стародавнього світу – Плутархом, Платоном, Аристотелем, Демокритом; у філософії Середньовіччя – Вітторіно де Фельтре, Е. Роттердамський, М. Мантенем, у педагогіці – Я. Каменським, І. Песталоцці, І. Гербартом, Ф. Дистервегом. Великий погляд у розвиток ідей моральності вчителя внесли українські педагоги – А. Макаренко, В. Сухомлинський. Сучасні українські вчені: В. Шаталов, Н. Подмазін, І. Бех, І. Дічковська, А. Растрігіна, Н. Волкова досліджують різні аспекти процесу формування у вчителів професійної етики.

У контексті педагогічної поведінки культурність розглядається як сукупність зовнішніх форм спілкування, етикету, мови. Доброзичливість і м'якість, прагнення зрозуміти іншого, справедливість і чесність взаємин є найбільш характерними особливостями поведінки вчителя. Показниками високого культурного рівня сучасного педагога стають такі якості, як вдумливість, критичність, постійна творча напруга.

Основу моральної культури педагога становить любов до дітей. В. Сухомлинський підкреслюючи, що немає і не може бути виховання у дусі гуманізму без любові й поваги до вихованців. Педагог стверджує, що необхідно бачити перед собою не просто школяра, а людину. Без чуйного, дбайливого ставлення вихователів до честі й гідності учня немислимо не формування високого відчуття громадянського обов'язку, ні елементарної дисципліни. Не випадково В. Сухомлинський писав: „Що найбільш головне було у моєму житті? Без роздумів відповідаю: любов до дітей”.

Моральна культура особистості як органічний синтез морально орієнтованих цінностей вироблених людством, лежить в основі педагогічної етики. Педагогічна етика розглядається нами як наука про педагогічну моральність, яка вивчає норми поведінки педагога в умовах цілеспрямованого виховного процесу.

Педагогічну етику можна розглядати з позиції моралі та моральності, які доповнюють і поглиблюють одна одну: мораль тяжіє до об'єктивності культури, моральність твориться індивідуальними зусиллями людини.

Педагогічна етика охоплює не тільки рівень вихованості, але і культурну основу педагога, соціально ціннісне відношення до

навколишнього світу, учнів та їх батьків, систему ціннісних установок, передбачає відповідальність особи за свої дії.

Педагогічна етика проявляється і розвивається у різних ситуаціях педагогічної діяльності та спілкування, у своїх численних функціях. Найбільш значущі з них наступні:

- аксіологічна – відображає ті моральні цілі, цінності та ідеали, які для особистості педагога є найбільш значущими слугують йому орієнтиром, особливо в ситуаціях морального вибору;
- гуманістична – відображає ступінь прихильності педагога до гуманістичних принципів та ідеалів, а також його вміння та здібності діяти гуманно в ситуаціях морального вибору;
- нормативна – детермінована тими моральними принципами і правилами, з опорою на які здійснюється етична діяльність педагога;
- регулятивна – полягає в тому, що моральна діяльність здійснюється на основі саморегуляції особистості з опорою на ті моральні критерії, які сама ж особистість вибирає і застосовує;
- рефлексуюча – пов'язана з самопізнанням і усвідомленням педагогом своїх моральних достоїнств і недоліків, того, що потрібно ще змінити і вдосконалити, щоб відповідати уявленню про моральність особистості;
- творча – пов'язана з безперервним саморозвитком моральних якостей. Творити – значить творити, постійно покращуючи себе;
- оціночно-діагностична – відображає процедури оцінки та діагностики педагогом своїх моральних якостей і моральних якостей своїх учнів;
- оціночно-корекційна – корекція своїх моральних дій і вчинків на основі їх оцінки;
- прогностична – пов'язана з прогнозуванням наслідків моральних або аморальних дій того чи іншого морального вибору, який здійснює педагог;
- професійна (навчальна, виховна, розвиваюча) – професійна реалізація, трансляція педагогічної етики вчителя в моральну культуру учнів.

Таким чином, педагогічна етика – це складна цілісна система особистих та професійних якостей педагога, що характеризують ступінь його розвитку (саморозвитку) і прихильності до гуманістичного світогляду (включаючи моральні цінності, погляди, переконання), а також відображає систему його знань, умінь і здібностей, які він застосовує в умовах морального вибору і моральної діяльності в порівнянні з тими високогуманними цінностями, принципами і правилами, які в сучасному соціокультурному середовищі та професійній діяльності прийнято вважати нормативними або ідеальними.



Соціальні педагоги, як правило, мають справу з людськими проблемами, тому важливими цінностями в діяльності є цінності: цінність людського життя, повага людської гідності, соціальна відповідальність, потреба служити своїй професії на благо оточуючих, гуманістична спрямованість, сформовані морально-гуманістичні якості.

Моральна культура соціального педагога знаходить свою реалізацію в педагогічному спілкуванні, професійному спілкуванні з учнями, що має певні педагогічні функції і спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і вихованцем.

Йому необхідно поводитися з учнями так, щоб у них створилося відчуття їх власної значущості для соціального педагога. Для створення такого відчуття важливо в кожному учневі знайти певні достоїнства, переваги, що відрізняють його від інших, і сказати йому про це. Співбесідник повинен відчувати щирий інтерес до нього, до його справ, відчуттів, настрою, переживанням і т.ін.

Спілкування, організоване на гуманістичних основах, відрізняється діалогічністю, мета якої – встановлення розуміння між партнерами по спілкуванню. Щоб розмова соціального педагога з учнями, його батьками, колегами перетворилася на цікавий діалог необхідно враховувати емоційний стан співбесідника і відповідно до цього починати з ним розмову:

- слід мати на увазі, що діалог не відбудеться, якщо соціальний педагог весь час говоритиме і питатиме, а учневі залишиться тільки слухати і давати односкладові відповіді. Уникнути цього можна порізному, залежно від індивідуальних особливостей учнів;

- для діалогічного спілкування важливо уявити, як би сам соціальний педагог сприйняв те або інше звернення до себе з боку інших людей. У розмові з учнями не слід застосовувати наказового тону, краще використовувати форму прохання, поради або побажання;

- учень повинен бачити, що все спілкування соціального педагога з ним, навіть у гніві, диктується дружелюбністю. У жодному випадку не слід зв'язувати привід, що викликав гнів, з особистими якостями учня. Подібний гнів руйнує відносини, озлоблює вихованця, негативно настроює його не тільки проти соціального педагога, але й сприяє формуванню негативних мотивів учення і негативних установок до педагогів взагалі;

- соціальному педагогові треба уміти слухати учнів. Необхідно прагнути зрозуміти не тільки те, що говорить учень, але й те, як він це говорить; з'ясувати, що стоїть за його словами, що він хотів або хоче сказати насправді; чого він не хоче або не може сказати;

- важливо уміти ставити питання – основні, що уточнюють, навідні. Вони повинні стимулювати учня на ґрунтовну відповідь. Питання соціального педагога повинні відображати щирий інтерес до розмови;

- соціальний педагог повинен уміти співробітничати з учнями. Коли учні приступають до здійснення наміченого, соціальний педагог повинен виступати одночасно і в ролі учасника, і в ролі спостерігача, і в ролі консультанта.

Таким чином діалогічність соціального педагога, як однієї з гуманістичних вимог до його спілкування, включає: особову рівність, „суб’єкт-суб’єктні” відносини; накопичення потенціалу згоди і співпраці; врахування не тільки своїх, але і потреб учнів, їх зближення; свободу дискусії, передачу знань і досвіду, що вимагає індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистого і професійного зростання, імпровізаційність, експериментування; переважання прийомів, що організують самостійну діяльність учнів.

Гуманістичне спілкування соціального педагога засноване ще на одній вимозі – пошана чужої думки, тобто думки учня, батьків, колег.

Соціальний педагог, як правило, переконаний, що його думка безумовна і єдино правильна, особливо в оцінці дітей і їх якостей. Ігнорування ним думок учнів, їх поглядів – справа доволі часта. Але практика показує парадоксальну річ: у більшості випадків педагогічні очікування і прогнози відносно дітей не співпадають з дійсністю. Це пояснюється тим, що у значної частини соціальних педагогів не розвинена найважливіша професійна значуща особиста якість, абсолютно необхідна в процесі педагогічного спілкування. Це емпатія – здатність розуміти і відчувати іншу людину. Робота над розвитком в собі емпатії вимагає високої уважності і серйозної роботи душі і розуму; і головне, що тут необхідне, – навчитися слухати і чути дитину. У цьому – запорука того, що соціальний педагог його розумітиме.

Слово „емпатія” походить від грецького „pathos” – сильне і глибоке відчуття, близьке до страждання, з префіксом “em”, що означає напрям усередину. Високоемпатійний педагог дійсно страждає значно більше низькоемпатійного, але саме в цьому – фундаментальна особливість педагогічної професії, її щастя і нещастя. Правда, ступінь хворобливості суб’єктивного відчуття емпатії може бути різною і залежить від її типу: співпереживання або співчуття. Співпереживання – це переживання емоції, схожої з емоцією іншої людини. Психологи стверджують, що ці проблеми неправильно розділеного нещастя – розплата за егоцентризм соціального педагога: співпереживання спрямована на себе і егоїстичне за своєю природою. За ним слідує реакція уникнення, оскільки співпереживання негативних емоцій стає дуже обтяжливим. А ось при співчутті переживання суб’єкта і об’єкта не тотожні. Співчуття раціональніше, воно націлене не на те, щоб „разом постраждати”, а на пошук реальної допомоги іншій людині у вирішенні її проблеми.

Бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, але без втрати відчуття „неначе”. Це означає, що зберігається здатність повернутися у власний світ переживань. Якщо цей відтінок „неначе” зникає, то замість емпатії виникає ідентифікація з емоційним станом іншого,

зараження його емоцією і переживання її в такому ж ступені посправжньому. Діти схильні до ідентифікації більше, ніж дорослі, тому вони часто заражаються емоціями вчителя (особливо учні початкових класів). На цьому заснований педагогічний прийом, названий зараженням.

Емпатія як педагогічно значуще явище володіє такими особливостями.

1. Розвитку емпатійності як якості особистості заважають певні установки: уникати зайвих контактів, уважати недоречним виявляти цікавість до інших людей, спокійно відноситися до переживань і проблем інших людей.

2. Якщо соціальний педагог, проявляючи емпатію до дитини, проектує на неї свої власні якості: недоліки, звички, свій емоційний досвід, установки, міфи, – емпатія дає спотворену картину внутрішнього світу дитини. Емпатія – це зовсім не те ж саме, про що говорять: „Постав себе на його місце”. Це – інше: „Поглянь на речі його очима”.

3. З віком здатність до емпатії знижується. Ймовірно, це пов'язано з розвитком стереотипів.

Сучасне виховання – це виховання, практично позбавлене емпатії у відносинах з дитиною. Без емпатії стає неможливим емоційне виховання (виховання відчуттів). У результаті виховання зводиться до пізнання, і в результаті дитина з самого раннього віку привчається до раціоналізму, не отримуючи жодного уроку життя відчуттів, жодного уроку ширості. Така людина може багато чого добитися в житті, але, якщо не займеться саморозвитком, назавжди залишиться людиною бездушною.

Прояв емпатії починається із зацікавленості справами, настроєм, труднощами й успіхами іншої людини. Звичайно це просте питання: „Тебе щось турбує?”. Це питання може бути поставлене в такій або іншій словесній формі або виражене неявно – інтонацією нейтрального вислову, жестом, позою участі. Але саме така постановка питання відкриває для дитини можливість відкрито „випромінювати” емоційну хвилю, на яку належить настроїтися соціальному педагогові на якийсь час ніби відмовившись від себе, від своїх інтересів, бажань і проблем.

Важливу роль у розумінні співбесідника грає емпатійне слухання соціального педагога. Воно припускає дотримання наступних етичних правил: проявляти щирість, а не роблену зацікавленість; бути, а не здаватися уважним; емоційно підтримувати учня реплікою, мімікою, жестами; прагнути проникати у внутрішній сенс слів; не перебивати, давати повністю виговоритися.

Останніми роками все більше уваги в педагогічному середовищі приділяється увазі тезі гуманістичної педагогіки про необхідність організувати з дітьми рівноpartnerські взаємини. Суть рівноpartnerства полягає в свободі особистого самовираження і соціального педагога, і дитини. І лише тоді дитина, особливо важка, здатна проявити щирість, правдивість, позбавитися від тривоги і невпевненості в собі.

Регуляція рівноправного діалогічного спілкування можлива на нормах етико-моральної культури соціального педагога, яка в повсякденному спілкуванні дозволяє виразити йому справжню пошану до дитячої особистості, утвердити її відчуття власної гідності і самоцінності, сприяючи неабиякою мірою її самоактуалізації.

Спілкування соціального педагога з учнями, їх батьками, колегами може мати різні рівні залежно від рівня етико-моральної культури соціального педагога, від характеру настроєності педагога і учня один на одного.

Низький рівень спілкування на основі схеми „суб’єкт – об’єкт”; учасники спочатку займають нерівні позиції. Соціальні педагоги як ініціатори спілкування сприймають учня, колегу лише як носія певної ролі або джерело значущої інформації, а не як особистість, що володіє індивідуальною своєрідністю і неповторністю внутрішнього світу і форм його зовнішнього прояву.

У рамках низького рівня спілкування виділяється декілька підвидів, кожен з яких відрізняється рядом характеристик, що дозволяють визначити характер відношення співбесідника до свого партнера залежно від тих цілей і завдань, які він має намір вирішити в процесі комунікації. Суб’єктно-об’єктне спілкування може здійснюватися на примітивному, маніпулятивному або стандартизованому рівнях.

На примітивному рівні співбесідник сприймається соціальним педагогом не як партнер, а як предмет, що потрібний або заважає (залежно від ситуації, що склалася і виниклих запитів). Йому заздалегідь відмовляється в можливості висловлювати власну думку, висловлювати свою позицію, оскільки суб’єктом він вибраний як слухач. Якщо він і почне щось говорити у відповідь, то це все одно буде „неправильним”.

Такий соціальний педагог ще до початку комунікативного контакту не розглядає передбачуваного співбесідника як рівноцінного партнера по спілкуванню, визначаючи для себе його статус у вигляді своєрідного соціального ярлика. Наприклад, „бабуня”, „дід-сморчок”, „хлопчак”, „фімочка”, „витрішкувата зануда з книжкою”.

З тим, хто сильніший за нього, соціальний педагог може підлабузнюватися, лестити, без збентеження переходити від пробного натиску і погроз до ганебного відступу. У спілкуванні із слабким, у разі конфронтації, не вважає за необхідне проявляти належну пошану, допускає не тільки нетактовність, але і явну зневага і навіть грубість.

Маніпулятивним рівнем є спрямованість спілкування на отримання односторонніх вигод і переваг. Партнер розглядається як суперник, у якого треба виграти, тому в спілкуванні присутній ніби другий план, який явно або неусвідомлено ховається. Нещирість стає основою поведінки ініціатора спілкування, оскільки йому важливо отримати з комунікативної ситуації особисту вигоду: якщо не матеріальну або житейську, то, принаймні, психологічну, і таким чином, безкарно вийти з

утруднення або взяти верх над співбесідником, діставши можливість реалізувати свій план дій.

Наприклад, учень на іспиті відчуває себе дискомфортно, тому що недостатньо добре підготувався. Знаючи захопленість викладача своїм предметом, він навмисно ставить йому питання, яке нібито викликає у нього надмірний інтерес, хоча насправді саме це питання стоїть у нього в білеті. Викладач, не підозрюючи про каверзу, докладно висловлює „допитливого хлопцю” те, що він повинен був би почути від нього. Екзаменатор непомітно для себе стає і таким, що іспитується, після чого ставить задовільну відмітку учневі за „змістовну відповідь”.

До різновидів низького рівня спілкування відносяться також стандартизований, коли партнери орієнтуються не на актуальну роль один одного, а, згідно етикету або соціальним вимогам, спілкуються у формі „контакту масок”.

Контакт масок – це формальне спілкування, обумовлене певними традиціями, правилами, нормами, прийнятими в суспільстві або конкретному соціальному оточенні.

На стандартизованому рівні спілкування соціального педагога турбує те, чи відповідає він прийнятним стандартам зовнішнього вигляду, тону, манерам. Тому й іншого він сприймає через це. Він швидше створює видимість контакту, а не повноцінну взаємодію.

Для високого рівня спілкування соціального педагога характерне домінування етичних принципів і норм, що свідчить про сформованість етичної культури педагога.

Високий рівень спілкування припускає входження співбесідників в контакт на основі схеми „суб’єкт – суб’єкт”, що викликає необхідність:

- активності обох сторін спілкування;
- рівності психологічних і особистісних позицій партнерів;
- взаємного проникнення в світ відчуттів і переживань іншої людини і емоційного відгуку на них;
- гуманістичної установки, заснованої на співчутті і схваленні іншої людини зі всіма його індивідуальними особливостями.

Різновидами високого рівня спілкування є конвенціональний, ігровий, діловий і духовний.

Конвенціональний рівень спілкування припускає високу культуру контакту в дусі згоди, рівноправ’я, уваги один до одного.

Запобігливість до партнера поєднується з етичною спроможністю соціального педагога і його комунікативною грамотністю. На конвенціональному рівні спілкування соціальний педагог прагне вловити актуальну роль свого партнера і відобразити свою роль його очима, тому не забуває зважати на співбесідника і на ситуацію в цілому.

Загострена увага соціального педагога до партнера виявляється і в тому, що він піклується про психологічний комфорт свого співбесідника, намагається не нав’язувати свою персону після того, як тема бесіди виявиться вичерпаною.

Контакт на конвенціональному рівні вимагає від соціального педагога високої культури спілкування. Уміння „тримати” діалог на цьому рівні є досить складним мистецтвом, для оволодіння яким йому іноді доводиться працювати роками. Цей рівень можна вважати оптимальним для вирішення особистих і міжособистісних проблем у людських контактах.

У спілкуванні на ігровому рівні заздалегідь присутній живий інтерес соціального педагога до особистих особливостей співбесідника, пройнятий симпатією до людини. Цей особливий нюанс контакту: інтерес до іншого привносить у майбутнє спілкування дух святкової піднесеності.

В ігровому спілкуванні соціальний педагог не прагне до самоствердження за рахунок свого співбесідника, а ненав'язливо зве до гри, зіткнення сил, натур, що розрізняються, смаків, думок і відчуттів. Він хоче, щоб співбесідник, скинувши апатію, недовір'я і боязкість, проявив себе яскраво, у всій красі, зі всіма слабкостями і зі всіма своїми достоїнствами. Тому тут доречні і зле пародіювання, і влучна насмішка, і вислови, що ставлять іншого в безвихідь, тобто все, що на нижчих рівнях спілкування привело б до сварки. У контакті партнерів на ігровому рівні неодмінно виникає „другий план”, те, що відчувається, але не називається; володіння цим рівнем спілкування вимагає чималого артистизму і витонченості. Не випадково саме мистецтво ігрового спілкування є основою чарівливості людини.

Інакше будується спілкування на діловому рівні. При діловому спілкуванні партнери об'єднані загальною справою, сумісним пошуком вирішення виниклих проблем. Співбесідник при цьому викликає інтерес як людина, яка може допомогти, або, навпаки, як та, кому необхідна ваша допомога на користь загальної справи. Тому особливу увагу привертає не актуальна роль співбесідника, а ступінь його розумової і ділової активності, включеності в рішення загальної задачі. У такому контакті люди перестають думати про те, як вони виглядають: це не так важливо, оскільки на першому місці – справа. З контактів на діловому рівні люди виносять не тільки певні зримі „плоди” спільної діяльності, але й відчуття взаємної прихильності, довіри і теплоти або антипатії один до одного. Якщо спілкування на ігровому рівні святкове, то на діловому – воно набагато буденніше, зате глибше і серйозніше.

Вищий рівень людського спілкування – духовний, в якому партнер сприймається як носій духовного початку, тому відношення до нього відрізняється особливим відчуттям благоговіння. У контакті з такою людиною на перший план виступають не його зовнішні дані і навіть не особисті і ділові якості, а мудрість і сила духу, які виділяють його з оточуючих людей. У ньому втілені вищі початки, властиві не окремій людині, а людству в цілому.

Таким чином, етична культура соціального педагога реалізується через педагогічне спілкування та включає в себе: шанобливе відношення до думки вихованця; уміння розуміти та поважати школяра, етично

доцільний стиль взаємин, емпатію, максимальне терпіння, завзятість, оптимізм, віра у вихованців.

### **Література**

**1. Сухомлинский В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский // Избр. произв. : в 5 т. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 479 – 562.

**2. Бондаревская Е. В.** Феноменологический анализ современных концепций воспитания / Е. В. Бондаревская // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. – Волгоград: Перешена, 2004. – С. 3 – 16.

#### **Харченко Л. П. Етична культура соціального педагога як умова морального виховання школярів**

У статті розкривається роль та значення етичної культури педагога, яка реалізується через педагогічну етику, педагогічне спілкування. Проаналізовано функції, зміст етичної культури. Розкрито зміст гуманістичного педагогічного спілкування, його рівні; роль емпатії в установленні контакту „соціальний педагог – учень”.

*Ключові слова:* педагогічне спілкування, цінність спілкування, педагогічна етика, емпатія, соціальний педагог, учень.

#### **Харченко Л. П. Нравственная культура социального педагога как условие нравственного воспитания школьников**

В статье раскрывается роль и значение этической культуры педагога, которая реализуется через педагогическую этику, педагогическое общение. Проанализированы функции, содержание нравственной культуры. Раскрыто содержание гуманистического педагогического общения, его уровни; роль эмпатии в установлении контакта «социальный педагог – ученик».

*Ключевые слова:* педагогическое общение, ценность общения, педагогическая этика, эмпатия, социальный педагог, ученик.

#### **Kharchenko L. P. Moral culture of a social pedagogue as a condition of moral education of schoolchildren**

The article reveals the role and importance of the ethical culture of the teacher, which is implemented through the teaching of ethics, pedagogical communication. Analyzed the functions, the content of moral culture. Discloses the content of the humanistic pedagogical communication, its levels; the role of empathy in establishing contacts "social teacher – disciple".

*Key words:* pedagogical communication, the value of communication, pedagogical ethics, empathy, social teacher, the pupil.

## **ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ**

УДК 316.362-058.862(470+571)

**Алдакімова О. В.**

### **СЕМЕЙНЫЕ ФОРМЫ ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Социальная политика российского государства в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время направлена на перевод детей из интернатов на семейные формы устройства. Среди таких форм выделяют опеку и попечительство, приемную семью, патронатную семью и усыновление. Семейные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, принято называть замещающими семьями. В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка, Семейным кодексом РФ, Федеральным законом «Об опеке и попечительстве № 48 – ФЗ от 24.04. 2008г. Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье. Задача сохранения для ребенка семьи, а при отсутствии родителей или в случае неисполнения ими обязанностей по воспитанию, содержанию и обучению детей, нахождения для них замещающей семьи, является одной из приоритетных направлений деятельности Министерства труда и социального развития как государственного органа опеки и попечительства Краснодарского края, защищающего права и законные интересы детей.

Международный опыт показывает, что воспитание детей, оставшихся без попечения родителей в замещающей семье, дает возможность добиться более высокого уровня приспособленности, адаптивности ребенка к жизни в обществе, чем в условиях государственного учреждения, позволяет создать наиболее комфортную среду для становления и развития его личности.

В 1037 году Ярослав Мудрый в сборнике законов «Русская правда» разместил правила относительно опеки на государственном уровне. Именно этот сборник законов впервые в европейской практике встал на защиту материнства, при этом работая и на упреждение сиротства. Так начала формироваться государственная политика относительно детей-сирот. Во времена княжеского правления забота о таких детях возлагалась, прежде всего, на самих князей и на церковь. А вот специальные заведения для сирот стали появляться и развиваться уже при Петре I. В 1797 году судьбой сирот вплотную занялась вторая жена императора Павла I Мария Федоровна. Младенцев из воспитательных домов начали отдавать в «государевы» села крестьянам хорошего



поведения. Инспекторов для надзора за воспитанием сироток жена императора подбирала лично и обязывала их ездить по селам с проверками.

В советские годы главным местом воспитания и проживания для сироты был интернат, а для самых маленьких – Дом малютки или Дом ребенка. До достижения детьми совершеннолетия эти учреждения давали им кров, питание, юридическую защиту. Однако, в отличие от семейных сверстников, они не ощущали тепло родительской любви, их круг общения был крайне узким, а времяпрепровождение регламентированным.

Во второй половине 1990-х – первой половине 2000-х годов наблюдалась определенная стабилизация негативных социальных явлений: показатели выявляемости сирот, в том числе социальных, и распространенности институционального устройства по-прежнему были очень высоки, но росли не так быстро, как в течение первой половины 1990-х годов. Одновременно происходило смещение акцента в системе социальной защиты детей в сторону семейных форм устройства. Постепенно получал распространение институт приемной семьи, законодательно утвержденный в качестве новой формы профессиональной замещающей семьи Семейным кодексом Российской Федерации. В соответствии с нормой о возможности развития регионального законодательства в субъектах Федерации стали появляться законы, способствующие появлению и развитию новых форм семейного устройства детей.

Однако качественного изменения ситуации удалось достичь лишь начиная с 2006 года, когда на высшем государственном уровне был провозглашен курс на деинституционализацию системы защиты детей, понимаемую, в первую очередь, как устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в учреждениях интернатного типа, в семьи граждан. Во многих регионах ставка была сделана на развитие патроната и особенно приемной семьи. Количество детей в приемных семьях с 2007 по 2010 годы выросло почти в четыре раза, достигнув 44,5 тысячи. Это в значительной степени связано с материальным стимулированием приемных семей. Также уделялось внимание материальной поддержке опекунов и попечителей, традиционно несущих на себе основную тяжесть нагрузки, связанной с устройством и воспитанием сирот.

Семья в значительной мере приобщает ребенка к основным общечеловеческим ценностям, моральным и культурным стандартам поведения. В семье дети учатся социально-одобряемому поведению, приспособлению к окружающему миру, построению взаимоотношений, проявлению эмоций и чувств.

Индивидуальный подход к развитию личности ребенка именно в семье становится реальностью. Семья – наиболее благоприятная среда для развития здоровой личности, так как обладает серьезными преимуществами в социализации индивида, благодаря особой

психологической атмосфере любви и нежности, заботы и уважения, понимания и поддержки. Чуткое, внимательное отношение взрослых к ребенку позволяет своевременно выявить его способности, поддержать формирование интересов и склонностей.

Приоритетной формой семейного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в современной России, бесспорно является усыновление (удочерение) ребенка, К сожалению, не все нуждающиеся дети могут быть усыновлены (удочерены). Практика показывает, что больше шансов на усыновление (удочерение) у здоровых детей раннего возраста. Больные дети и дети, перешагнувшие порог младенческого возраста, остаются не востребованными и продолжают жить в детских домах либо усыновляются иностранными гражданами и навсегда покидают Россию.

Поэтому опека для многих детей – возможность обрести семью. Опека и попечительство – форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целях их содержания, воспитания и образования, а также для защиты их прав и интересов. Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет; попечительство устанавливается в возрасте от 14 до 18 лет.

Ребенок сохраняет свои фамилию, имя, отчество, а кровные родители не освобождаются от обязанностей по принятию участия в содержании своего ребенка. Опекун имеет практически все права родителя в вопросах воспитания, обучения, содержания ребенка и ответственности за него. Часто опека используется как промежуточная форма к усыновлению.

*Усыновление (удочерение)* – принятие в семью ребёнка на правах кровного со всеми вытекающими отсюда правами и обязанностями. Усыновленные дети и их потомство по отношению к усыновителям и их родственникам приравниваются в личных неимущественных и имущественных правах и обязанностях к родственникам по происхождению. Проще говоря, усыновление (удочерение) – государственная регистрация ребенка с официальным присвоением ему статуса сына/дочери и приобретением соответствующих прав и пакета документов. Для родителей это – высшая степень ответственности за судьбу ребенка и его полноценное развитие. Для ребенка – его мечта.

*Приёмная семья* – форма воспитания ребёнка в семье на дому у «приемного родителя»-воспитателя. Такая семья заменяет ребёнку пребывание в детском доме или приюте на домашнее воспитание. Приёмная семья образуется на основании договора о передаче ребенка (детей) на воспитание в семью, который заключается между органом опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание) на определенный срок.

По отношению к ребёнку приемные родители являются опекунами. Что касается маленьких детей, то для ребенка очень болезненно

привязываться к «родителям», а потом снова расставаться с ними, поэтому приемная семья должна быть психологически готова к опеке, усыновлению или продлению сроков воспитания. Высокий, хотя и не полный уровень ответственности за судьбу ребенка.

*Патронатное воспитание* как форма устройства ребенка в семью существует в нашей стране сравнительно недавно и пока получило распространение не во всех регионах. Патронатное воспитание на сегодня считается наиболее актуальной формой приема ребенка в семью. Его популярность объясняется несколькими факторами: воспитывая ребенка у себя дома, патронатные воспитатели оформляются как сотрудники детского дома. При этом им начисляется трудовой стаж, выплачивается зарплата, оплачиваются отпуска и больничные.

К патронатным воспитателям предъявляются не столь жесткие требования, как к усыновителям или приемным родителям: подходящий характер, хорошее здоровье, отсутствие криминального прошлого и возможность организовать в доме место для игр, занятий и сна ребенка. Кроме того, патронатным воспитателям ежемесячно выплачивается пособие на содержание ребенка.

Что касается ответственности, то она разделяется между отделом опеки, службой патронатного воспитания и детским домом. Заключается трехсторонний договор, на основании которого работает патронатный воспитатель. При этом законным представителем ребенка остается детский дом: он решает правовые, имущественные и другие вопросы касательно воспитанника.

И что немаловажно, при патронатном воспитании за ребенком сохраняются все льготы и гарантии, которые положены воспитанникам детского дома. Это и бесплатные путевки на санаторно-курортное лечение, и бесплатное посещение кружков и секций, бесплатные проезд в общественном транспорте, и поступление в вуз без испытаний.

*Патронаж. Патронатное воспитание* – форма воспитания ребёнка (детей) в семье на дому у воспитателя, который по договору является сотрудником Уполномоченной службы по патронату. Под патронат передаются дети, не имеющие определённого статуса, или если статус ребенка не позволяет передать его на опеку или усыновление. Он часто используется как переходная форма к опеке и/или усыновлению после получения ребёнком соответствующего статуса. Срок помещения ребёнка под патронат может быть разным и зависит от ситуации.

История патронатного воспитания в Краснодарском крае началась в 2005 году. 29 июня 2005 года Законодательным собранием Краснодарского края был принят закон «О патронатной форме воспитания и жизнеустройства в Краснодарском крае (о патронате)». У него имеется несколько понятий (социальный патронат, патронатное воспитание, постинтернатный патронат, патронатная семья и др.), но мы остановимся на патронатном воспитании. Патронатное воспитание – устройство ребенка, нуждающегося в государственной защите, в семью

патронатного воспитателя при обязательном условии разграничения прав и обязанностей по защите законных интересов этого ребенка между его родителями (законными представителями) и уполномоченной службой по патронату, патронатным воспитателем. Чтобы стать патронатным воспитателем, требуется гражданство России и полная дееспособность.

Патронатное воспитание – это своего рода страховка и для детей-сирот, и для патронатных воспитателей. При усыновлении детский дом снимает с себя ответственность за дальнейшую судьбу ребенка. При патронате государство оказывает воспитанникам и их патронатным воспитателям всяческую поддержку: организует поездки в лагерь летнего отдыха, направляет на санаторно-курортное лечение, оказывает квалифицированную психологическую помощь. Одним из обязательных условий оформления патроната является обучение в «Школе приемных родителей». В этой школе для «молодых» родителей предусмотрены психологические тренинги, консультации социальных педагогов, юристов. После окончания курса специалисты «Школы приемных родителей» дают заключение о возможности создания патронатной семьи, предлагают примерный план развития ребенка.

Ребенок (дети), переданный в приемную семью, сохраняет право на причитающиеся ему алименты, пенсию (по случаю потери кормильца, инвалидности) и другие социальные выплаты и компенсации, которые перечисляются в соответствии с законодательством Российской Федерации на счета, открываемые на имя ребенка (детей) в банковском учреждении. За ребенком (детьми) сохраняется также право собственности на жилое помещение или право пользования жилым помещением; при отсутствии жилого помещения он имеет право на предоставление ему жилого помещения в соответствии с жилищным законодательством. Ребенок (дети) в приемной семье имеет право на поддержание личных контактов с кровными родителями, родственниками, если это не противоречит интересам ребенка (например, если родители лишены родительских прав), его нормальному развитию, воспитанию. Контакты родителей с ребенком (детьми) допускаются с согласия приемных родителей. В спорных случаях порядок общения между ребенком (детьми), его родителями, родственниками и приемными родителями определяется органами опеки и попечительства.

Согласно ст. 125 Семейного кодекса Российской Федерации труд приемных родителей является платным. Во исполнение данной нормы принят и действует **Закон Краснодарского края № 153-КЗ от 05.11.1998 г. «Об оплате труда приемных родителей и мерах социальной поддержки, предоставляемых приемным семьям в Краснодарском крае»**. Приемные семьи, имеющие в своем составе трех и более детей, в том числе родных, пользуются мерами социальной поддержки, установленными действующим законодательством для многодетных семей.

Порядок выплат на содержание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, переданных на воспитание в приемные семьи,

регулюється Законом Краснодарського краю № 1212-КЗ от 27.03.2007. Стаття 1 цього закону встановлює, що при передачі дитини на виховання в прийнятну сім'ю здійснюється щомісячна виплата грошових коштів: на харчування, придбання одягу, взуття та м'якого інвентаря, шкільно-письмений належностей, предметів особистої гігієни, культурно-масову роботу, придбання іграшок та ігор, оплату комунальних послуг, послуг побутового обслуговування, поточний ремонт житла, придбання меблів.

Возможність розширити свій коло спілкування, отримати нові знання, навички та вміння, а також глибока потреба в любові та турботі – все це підбадьорює дітей мріяти про сім'ю.

Однак ця форма пристроювання дитини має суттєві недоліки, а саме: дитина має статус вихованця і в старшому віці може відчувати свою неповну належність до сім'ї опікуна, не виключено втручання органу опіки або появи претендента на усиновлення дитини, немає таємниці передачі дитини під опіку, можливі контакти з кровними родичами дитини, ускладнена зміна його прізвища, неможливо змінити дату народження.

Дитина може бути звільнена з сім'ї вихователя за рішенням сторін угоди. Контакти з батьками та родичами дитини, як правило, обов'язкові, їх регламент визначається за погодженням сторін [1].

Всі ці форми пристроювання дітей, залишених без турботи батьків, називаються «сімейними». Чи є вони власне сім'єю з точки зору соціальної педагогіки? При визначенні сім'ї різні автори посилаються на різні сімейно-образуючі фактори. Серед них – любов, загальні предки, загальна власність або місце проживання. Вітчизняний соціолог А. Харчев визначає сім'ю як історично-конкретну систему взаємовідносин між чоловіком та жінкою, між батьками та дітьми, як малої групи, члени якої пов'язані шлюбними або родическими відносинами, спільністю життя та взаємною моральною відповідальністю, соціальна необхідність в якій обумовлена потребою суспільства в фізичному та духовному виробництві населення [2, с. 5 – 14].

А. Антонов дає наступне визначення сім'ї: «Сім'я – це засноване на особистій власності та загальносімейній діяльності об'єднання людей, пов'язаних відносинами батьківства-дружества-родства, що призводять до задоволення особистих потреб та виконання соціальних функцій з моменту народження, виховання та соціалізації дітей і тим самим здійснюють виробництво населення та преемственність сімейних поколінь, а також соціалізацію дітей та підтримку існування членів сім'ї» [3, с. 55 – 56]. Автор вважає, що саме наявність дружества – батьківства – родства дозволяє говорити про конституцію сім'ї як такої в її суворій формі та пропонує називати сімейні групи саме сімейними об'єднаннями, в яких відсутній будь-який-

из вышеназванных элементов.

Только при усыновлении в семье присутствуют все три формы отношений, выделяемых А. Антоновым как семьеобразующие: отношения супружества, родительства и родства. В других формах семейного устройства детей отсутствует такая важная составляющая, как юридическое закрепление родства, принятие ребенком фамилии родителей. Отношения родительства в этих формах устройства предусмотрены до достижения ребенком совершеннолетия, т.е. опека (попечительство), патронат и приемная семья являются временными формами устройства детей, в отличие от усыновления. Следовательно, только при усыновлении формируется собственно семья.

В усыновительской семье репродуктивная функция заменена усыновлением, что не исключает предыдущее или последующее рождение детей в семье. Содержание и социализация усыновленного ребенка усложняются самим фактом усыновления, с одной стороны, тем, что усыновленный ребенок отличается от своей семьи физиологически, часто имеет наследственные или приобретенные заболевания. С другой стороны, он нуждается в социально-психологической адаптации к новой семье и новому социальному окружению. Эта адаптация может быть растянута на годы, что обусловлено российскими современными социокультурными традициями и нормами [4].

Таким образом, при сравнении различных форм замещающей семьи можно сделать вывод, что только усыновление является в полной мере семейным устройством ребенка со всеми присущими семье атрибутами: семейными функциями, принятием в родство и обретением родителей. Также можно прийти к заключению, что наибольшую поддержку со стороны государства имеют такие формы устройства, как опека, патронат и приемная семья. Что касается усыновления, то поддержка государства здесь ограничивается единовременным пособием без сохранения льгот. Однако, если признавать усыновление единственной замещающей семьей, имеющей все признаки собственно семьи, и таким образом признать ее приоритетной формой устройства детей, оставшихся без попечения родителей, это приводит к выводу о том, что именно усыновление следует поощрять на уровне государственных мер, социальной поддержки и пропаганды.

### **Литература**

- 1. Дементьева И. Ф.** Приемная семья – институт защиты детства : метод. рекоменд. / И. Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко. – М. : Академия, 2000. – 246 с.
- 2. Антонов А. И.** Микросоциология семьи: методология исследования структур и процессов / А. И. Антонов. – М. : Владос, 2008. – 341 с.
- 3. Бобкин А. Е.** Приемная семья: психологическая диагностика кандидатов в родители / А. Е. Бобкин // Семья в России. – 2008. – № 3–4. – С. 23 – 30.
- 4. Мотивация патронатного воспитателя.** – Режим доступа : <http://www.usynovite.ru/adoption/patronage>.

**Алдакімова О. В. Родинні форми життєвлаштування дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, у сучасній Росії: історія, досвід, перспективи.**

У статті представлено порівняльний аналіз різних форм піклування дитини-сироти в сучасній Росії. Ми дійшли висновку, що патронат є повною мірою пріоритетним родинним влаштуванням дитини зі всіма властивими сім'ї атрибутами: родинними функціями, прийняттям у родину й отриманням батьків. Нами представлено передовий досвід Краснодарського краю з патронатного виховання дитини-сироти.

*Ключові слова:* сім'я, сирота, система захисту дітей-сиріт, патронатне виховання.

**Алдакімова О. В. Семейные формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в современной России: история, опыт, перспективы.**

В статье представлен сравнительный анализ различных форм призрения ребенка-сироты в современной России. Мы пришли к заключению, что патронат является в полной мере приоритетным семейным устройством ребенка со всеми присущими семье атрибутами: семейными функциями, принятием в родство и обретением родителей. Нами представлен передовой опыт Краснодарского края по патронатному воспитанию ребенка-сироты.

*Ключевые слова:* семья, сирота, система защиты детей-сирот, патронатное воспитание.

**Алдакімова О. V. Family forms the device of children-orphan and children without parental support in modern Russia: history, experience, prospects.**

In article the comparative analysis of various forms the device of the orphan in Russia is presented. We have come to conclusion that patronage is to the full the priority family device of the child with all attributes inherent in a family: family functions, acceptance in relationship and finding of parents. We present an advanced experience of Krasnodar territory on patronage to education of the child-orphan.

*Key words:* a family, the orphan, system of protection of children-orphan, patronage education.

УДК 316.362-058.862

**Бондаренко В. В.**

### **ВЛАШТУВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства значна увага держави приділяється дітям, соціальний розвиток яких утруднено чинниками різного походження і порядку. До таких відносять вихованців закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, соціалізація яких відбувається у штучно створених закритих виховних умовах і тому носить специфічний характер. Зокрема, науковцями виділяються проблеми влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Питаннями наукового дослідження щодо влаштування дітей, вище зазначеної категорії займалися такі науковці, як: В. Брутман [1], С. Ениклопов [1], М. Панкратова [1], О. Потопахіна [2], Г. Хархан [3], І. Цибуліна [7] та інші.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування недостатньо вивчена. Слід констатувати, що в наукових і методичних журналах цій проблемі практично не приділено уваги.

Метою нашої статті є здійснити аналіз процесу влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; проаналізувати писемні правові та педагогічні джерела, які свідчать про вживання системи державних закладів, які займаються вихованням дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; намітити шляхи нашого подальшого наукового пошуку.

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 [3].

Іншою формою влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є *передача їх під опіку, піклування*. Ця форма влаштування є найбільш вдалих 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, чії 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 [8, 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 [6; 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 погіршились 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” [5] 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) компенсуючого 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.) [4].

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 [4].

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, 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, показала нам, що 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, ми охарактеризували наступне: 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 присвячене причинам, через які дитина втратила батьківське піклування.

### Література

**1. 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.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vonu\\_prav/2010\\_1/16.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vonu_prav/2010_1/16.pdf)> – Загол. з екрану.

**3. Деякі** аспекти реформування державної системи опіки на дітьми-сиротами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Sptp/2009\\_3.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Sptp/2009_3.pdf)> – Загол. з екрану.

**4. Особливості** соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://revolution.allbest.ru/sociology/00007677\\_1.html](http://revolution.allbest.ru/sociology/00007677_1.html)> – Загол. з екрану.

**5. 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.

**6. Соціальний** захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: досвід реформування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://ditu.gov.ua/docs/dopovid\\_05.pdf](http://ditu.gov.ua/docs/dopovid_05.pdf)> – Загол. з екрану.

**7. 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.

**8. Цивільний** кодекс України: коментар. Видання друге із змінами за станом на п'ятнадцяте січня 2004 р. – Х. : ТОВ „Одіссей”, 2004. – 856 с.

#### **Бондаренко В. В. Влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.**

У статті розкривається проблема соціального влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які в умовах сучасних економічних і політичних реалій позбавлені можливості бути усиновленими або взятими під опіку. Автор аналізує основні принципи створеної в Україні державної системи забезпечення належним вихованням усіх неповнолітніх, позбавлених батьківської опіки і піклування.

*Ключові слова:* діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, соціальний захист, заклади інтернатного типу, притулок.

#### **Бондаренко В. В. Устройство детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.**

В статье раскрывается проблема социального устройства детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, которые в условиях современных экономических и политических реалий лишены возможности быть усыновленными или взятыми под опеку. Автор анализирует основные принципы созданной в Украине государственной

системы обеспечения надлежащего воспитания всех несовершеннолетних, лишенных родительской опеки и заботы.

*Ключевые слова:* дети-сироты, дети, лишенные родительской заботы, социальная защита, заведения интернатного типа, приют.

**Bondarenko V. V. Organization of children-orphans and children deprived of parental care**

In the article find the social organization of children-orphans and children deprived of parental care, which in today's economic and political realities cannot be adopted or taken into care, family-type children's home is treated as an alternate children's hostel Institute. An author analyses basic principles of the created in Ukraine state system of providing by the proper education of all minor, deprived of paternal guardianship and anxiety.

*Key words:* children-orphans, children deprived of paternal anxiety, social defense, shelter, social device.

УДК 376.091.33-027.22-056.36

**Клочан Ю. В.**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ  
З ВІДХИЛЕННЯМИ В РОЗВИТКУ**

Щороку в Україні зростає кількість дітей-інвалідів, зокрема з проблемами інтелектуального, мовленнєвого розвитку, з порушеннями зору, слуху, комунікативної поведінки, функцій опорно-рухового апарату. Ці діти є однією з найуразливіших категорій суспільства, а, отже, мають труднощі у процесі пристосування до умов життєдіяльності, оволодіння соціальними нормами й цінностями. Тому у виховному середовищі, де перебуває дитина (сімейному, звичайного закладу освіти, закладу освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації тощо), мають створюватися особливі умови для успішної соціалізації особистості. Відомо, найефективнішим засобом соціального розвитку дитини, особливо дошкільного віку, є гра, оскільки являє собою цілеспрямовану, вільну, самостійну, творчу діяльність. Тому важливо дослідити умови правильної організації ігрової діяльності, засоби стимулювання ігор та особливості підбору ігор для дітей з обмеженими можливостями задля сприяння їхньому соціальному розвитку, що й виокремлюється як мета цієї статті.

Ступінь вивченості проблеми виховання дітей-інвалідів наразі є достатнім. Сімейне виховання дітей з відхиленнями в розвитку досліджують А. Московкіна, О. Мастюкова; соціальне виховання – В. Скворцова; соціалізацію – Ю. Долинний, В. Тесленко. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів та концептуальні основи їхнього

соціального захисту вивчали І. Зверева, І. Іванова; особливості соціально-психологічної реабілітації особистості – А. Капська. Найвні наукові доробки, присвячені методам, формам роботи з дітьми з обмеженнями в розвитку (І. Горбенко, О. Проскурняк, Я. Юрків); програмам (Спартіанським) соціальної реабілітації (В. Столяров, Т. Губарева); технологіям навчання та виховання (І. Левченко). Гру як засіб виховання самостійності, співробітництва, соціальної адаптації, самовизначення дітей досліджували А. Савченко, О. Зарічна, Н. Захарова, Н. Чиренко. Однак наукового вдосконалення потребує питання організації ігрової діяльності дітей з відхиленнями в розвитку.

Відомо, що інвалід – особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюваннями, травмами (їх наслідками), вродженими пороками розумового або фізичного розвитку, що призведе до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає потребу в соціальній допомозі й посиленому соціальному захисті, виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав [1]. У дітей з синдромом госпіталізму спостерігаються стереотипні, деприваційні ігри – одноманітні рухливі стереотипії без емоційного пожвавлення (розкачування, підплигування, перебирання пальцями, вертіння головою). Дитині-інвалідові важко навчитися грі у зв'язку з підвищеним психічним виснаженням, низьким рівнем мотивації до гри. Тому важливо дотримуватися таких умов у процесі організації ігрової діяльності:

- давати дитині чітку інструкцію, що вона повинна зробити;
- за необхідності надавати допомогу;
- постійно схвалювати правильні ігрові дії;
- виховувати адекватність ігрових дій ігровому матеріалу [2, с. 160 – 164].

Розглянемо особливості організації ігрової діяльності дітей з різноманітними відхиленнями в розвитку.

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) належить до хвороб із порушенням функцій опорно-рухового апарату та являє собою рухливі розлади, що виникають у результаті пошкодження мозку на ранніх етапах його розвитку. Гра для дитини з ДЦП повинна стати джерелом задоволення. В період раннього дитинства дорослим варто грати з малюком в ігри з простим фізичним контактом: обіймати, лоскотати тощо. Вчені (А. Московкіна, О. Мастюкова) рекомендують батькам, спеціалістам, котрі працюють з дітьми, створити серію ігор із різноманітними іграшками та дрібним будівельним матеріалом. Наприклад, дійти (добігти) до певного місця і взяти який-небудь предмет; певну кількість разів спіймати і кинути м'яч дорослому; докотити обруч до кінця кімнати. Важливо установлювати чіткі правила та продумувати певний сюжет ігор, це сприятиме формуванню уміння дитини узгоджувати свої дії з діями партнера [2, с. 322 – 324]. Однією з найпоширеніших ігор для дітей з ДЦП є „Чарівний мішечок”, коли в спеціальній матерчатій мішок розміщують іграшки, які можна добре помацати: шарики, кубики, ляльки (можна покласти різні види

фруктів чи овочів). Дитину просять взяти який-небудь предмет, упізнати його шляхом щупання й назвати. Якщо малюк не володіє мовою або в нього уражені всі кінцівки в результаті хвороби, цю гру можна модифікувати, розклавши предмети перед ним і попрохавши обрати (показати поглядом) на певний предмет. У процесі дорослішання дитини слід ускладнювати її ігрову діяльність, роботи її колективною, розширюючи коло друзів.

Синдром Дауна є особливою формою відхилення інтелектуального розвитку, коли у людини налічується не 46 хромосом, а 47, що позначається як на рисах обличчя (монголоїдний розріз очей, короткий ніс тощо), так і на особистісному розвитку (бідний словарний запас, уповільнене мислення, порушена увага). Діти з синдромом Дауна хоча й привітні, довірливі, але малоактивні, тому необхідно схвалювати проявлену ними самостійність у різних видах діяльності, ігровій у тому числі. Ефективним засобом стимулювання гри у цих дітей є музика, оскільки вони з задоволенням рухаються під неї, наспівують. Тому катати м'яч, бігати, скачуватися з гірки, імітувати дії казкових персонажів можна під музичний супровід. Навчання гри дітей з ляльками має відбуватися за певною схемою. Наприклад, спеціаліст промовляє напам'ять рядки з вірша П. Образцова „Лікую ляльку” (організуючи гру в паровоз, машину, читає відповідні тексти) [3, с. 126].

Розвивати соціальні навички дітей з синдромом Дауна можна з допомогою таких ігрових занять:

- спеціальні та комплексні групові й індивідуальні заняття (наприклад, „Знайомство з професією”, яка передбачає такі блоки: назва професії, місце роботи, матеріал, який використовується у процесі роботи, дії, результат праці, значимість і необхідність праці);
- дидактичні ігри („Що потрібно продавцю для роботи?”, бажано проводити після реальної екскурсії дітей в магазин);
- сюжетно-рольові („Дочки-матері”, „Сім'я”, „Дитячий садок”), театралізовані ігри („Маша обідає” тощо) після використання творів художньої літератури [3, с. 124 – 127].

Оскільки діти з синдромом Дауна переважно легко йдуть на контакт, бажано включати в ігри інших дітей з нормальним розвитком, що сприятиме формуванню толерантного ставлення одних до одних. Таким чином, за свідченням В. Скворцової, подібні ігри формують в особистості початкове уявлення про себе, близьке оточення, розвивають сприйняття ровесників як об'єктів взаємодії на позитивній емоційній основі та навчають висловлювати свій настрій [3, с. 127].

Останнім часом актуальною стала проблема виховання дітей з порушенням комунікативної поведінки. Отже, розглянемо особливості організації ігрової діяльності дітей з аутизмом та синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю.

Дитячий аутизм – своєрідне порушення психологічного розвитку, коли дитина занурена у світ власних переживань, не прагне або уникає міжособистісних контактів, при зустрічі з незнайомою людиною може



бути агресивною, напруженою. Ігри таких дітей, як правило, одноманітні (вертіння ниточки, розгляд шнурків тощо) [4]. Тому, навчаючи дитину новій грі, важливо дотримуватися певних умов. Спершу слід з'ясувати, що дитині в ігрових діях приносить задоволення (наприклад, що м'яч не плигає, а котиться). Щоб зацікавити малюка новою іграшкою не варто її пропонувати йому, оскільки він може відштовхнути останню, злякатися її. Можливий такий варіант: покласти іграшку в кінці кімнати й дивитися на неї доки дитина не зацікавиться об'єктом уваги дорослого [2, с. 292 – 294]. У гру з іншими дитину з аутизмом необхідно залучати поступово, бажано щоб це була малочислена група (3-5 осіб) з тим самим складом дітей. Саме у такій безпечній обстановці, під наглядом двох спеціалістів, діти з аутизмом набувають навички соціальної адаптації та взаємодії [4]. У сімейному середовищі також необхідно правильно організувати ігровий час для дитини, дотримуючись таких правил: зробити ігрову територію безпечною; знаходитися поряд з дитиною, щоб можна було б із нею розмовляти; спостерігати за грою, коментувати ігрові дії.

Ще однією формою порушення комунікативної поведінки дитини є синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, що проявляється в її непосидючості, порушенні концентрації активної уваги, імпульсивності, інфантильності соціальної поведінки та інтелектуальної діяльності. Такі діти часто конфліктують з оточуючими, тому важливо розробити комплекс ігор, спрямованих на розвиток уваги, тренування та контроль імпульсивності. Спеціалісти рекомендують наступні ігри: „Запам'ятай ритм” (повторювання ритмічної моделі оплесків індивідуально та колективно в зростаючому темпі); „Уважні звірі” (почергове зображення звірів позами, жестами методом „сніжного кому”); „шапка-невидимка” (запам'ятовування впродовж трьох секунд усіх предметів, зібраних під шапкою, яка в цей час піднімається, та перерахування їх); „Угадай мелодію” тощо [2, с. 292 – 294].

Ефективним засобом соціальної інтеграції, відпочинку дітей з обмеженими можливостями є Спартіанські ігри (від англійських слів „Spirituality” – духовність, „Sport” – спорт и „Art” – мистецтво), поширені у Росії, оскільки учасники, незалежно від стану здоров'я, мають можливість продемонструвати власний різносторонній та гармонійний розвиток – фізичну, спортивну підготовку, художню майстерність, певні знання, творчість, гумор. Програма цих ігор передбачає різні конкурси, змагання, які пов'язані зі світом спорту, мистецтва, іншими видами творчої діяльності. Сам спорт проявляється в нетрадиційній формі, що уможливорює участь в іграх і дітей з вадами розвитку. Заохочується поведінка учасників відповідно до критеріїв духовності, моральності, краси [5]. Ось чому важливо впроваджувати подібні ігрові програми і в умовах України як на локальному, так і на регіональному, державному рівнях. Серед спортивних змагань зі зміненими правилами відомі такі: „Сидячий волейбол”, коли кожній команді дозволяється бити по м'ячеві більше трьох разів, приймати м'яч не лише руками, але й тілом, головою;

„Незвичайний волейбол”, що вимагає від учасників протримати м'яч у повітрі якомога довше; естетична демонстрація спортивної майстерності, що передбачає змагання в умінні гарно закидати м'яч у корзину або в ліпшому забиванню гола; „Великий м'яч”, коли гравці намагаються якомога вище підкинути вверх величезний м'яч (діаметром до 2 метрів), не дозволяючи йому впасти на землю тощо [5].

Таким чином, організовуючи ігрову діяльність з дітьми з обмеженнями в розвитку, важливо знати та враховувати певні особливості та умови відповідно до специфіки захворювання. Дітей із проблемами інтелектуального розвитку, порушенням комунікативної поведінки, функцій опорно-рухового апарату можна та необхідно навчати іграм: фізичним (рухливим, спортивним); психолого-педагогічним (розвиваючим, дидактичним); інтелектуально-творчим (трудовим, будівельним, технічним); соціально-творчим (сюжетно-рольовим, діловим, режисерським, театралізованим) [6], що сприятиме засвоєнню ними культурного досвіду, розвиткові потенціалу, природних здібностей, комунікативних навичок.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є аналіз ігрової діяльності дітей з іншими видами інвалідності, зокрема з проблемами мовленнєвого розвитку, з порушенням зору, слуху тощо.

### **Література**

- 1. О реабилитации** инвалидов в Украине : закон Украины с изменениями и дополнениями, внесенными Законами Украины от 20 декабря 2005 года N 3235-IV, от 19 декабря 2006 года N 489-V [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://common.ucoz.ru>
- 2. Семейное** воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина / Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
- 3. Скворцова В. О.** Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии / В. О. Скворцова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 160 с.
- 4. Горбенко И.** Особые дети. Родителям об особенностях аутизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ingagorbenko.com.ua>.
- 5. Спартианская** программа социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья / В. И. Столяров, Т. И. Губарева, Е. А. Лубышев // Спорт, духовные ценности, культура. – М. : Академия, 1997. – Вып. 8. – С. 13 – 129.
- 6. Теорія** та методика організації ігрової діяльності : Прогр. і навч.-метод. мат. / Харк. держ. акад. культури; Уклад. : В. М. Шкуркіна. – Х., 2007. – 23 с.

### **Клочан Ю. В. Організація ігрової діяльності дітей з відхиленнями в розвитку**

У статті аналізуються умови правильної організації ігрової діяльності, засоби стимулювання ігор та особливості підбору ігор для

дітей з проблемами інтелектуального розвитку, порушеннями комунікативної поведінки, функцій опорно-рухового апарату.

*Ключові слова:* гра, ігрова діяльність, діти з відхиленнями в розвитку.

**Клочан Ю. В. Организация игровой деятельности детей с отклонениями в развитии**

В статье анализируются условия правильной организации игровой деятельности, средства стимулирования игр и особенности подбора игр для детей с проблемами интеллектуального развития, нарушениями коммуникативного поведения, функций опорно-двигательного аппарата.

*Ключевые слова:* игра, игровая деятельность, дети с отклонениями в развитии.

**Klochan Yu. V. Organization of play activities of children with development's deviation**

The conditions of proper organization of play activities, means of stimulate of games and features of selection ones for mentally backward, communicative and other deviation children are studied in this article.

*Keywords:* game, play activities, children with development's deviation

УДК 371.013.42-053.6

**Павлютенков Є. М., Волкова О. В.**

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОФІЛАКТИЧНІЙ РОБОТІ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ**

В останній час особливого значення набула проблема пошуку шляхів підвищення ефективності соціально-педагогічної профілактичної роботи у зв'язку зі зростанням асоціальних проявів серед неповнолітніх. У сучасних умовах повинні принципово змінитися підходи до організації профілактичної роботи, щоб від заходів адміністративно-правового впливу перейти до надання соціально-педагогічної допомоги. Таким чином, методика проведення профілактики девіантної поведінки ХХІ століття властива прагненням максимально диференціювати педагогічний вплив. Йдеться про використання диференційного підходу як методологічної основи організації соціально-педагогічної профілактики.

Проаналізувавши педагогічну літературу нами виявлено, що А. Шемшурина однією з перших обґрунтовує поняття диференційованого підходу і необхідність його застосування [1]. Зазначимо, що дисертаційні дослідження ряду вчених акцентують необхідність врахування саме типологічних особливостей важковиховуваних при організації соціально-

педагогічної профілактичної роботи з ними (М. Алемаскін А. Арет, Н. Касярум, Г. Козубовська, Л. Линник, І. Невський, П. Просецький, Б. Райський, Р. Солопова). Зазначимо також, що різні аспекти порушеної нами проблеми знайшли висвітлення в роботах В. Поварниціної та А. Сизоненко.

Розкриття окремих аспектів проблеми диференційованого підходу прослідковуються вже з початку ХХ століття, проте часто дослідники розглядають його відокремлено від напрацювань інших авторів. Вважаємо, що причиною цьому є відсутністю достатньо чітко розроблених організаційно-педагогічних засад реалізації диференційованого підходу. Саме тому метою статті ми визначили обґрунтування теоретичних засад диференційованого підходу у профілактичній роботі з важковиховуваними.

Незважаючи на те, що ряд положень диференційованого підходу вже обґрунтовано, однак спроби організації диференційованих соціально-педагогічних впливів у шкільній практиці носять все ж стихійний характер [2]. Це зумовлено значною мірою розмитістю самого поняття „диференційований підхід” у соціально-педагогічній роботі. Саме тому важливим аспектом щодо обґрунтування теоретичних засад диференційованого підходу, вважаємо, аналіз праць, де подаються його тлумачення та визначення цього поняття щодо соціально-педагогічної профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками.

Аналіз соціально-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що ґрунтовна спроба дати наукове пояснення диференційованого підходу належить групі науковців (М. Алемаскін, Л. Білозерна, Г. Кушков, Л. Маленкова, І. Невський, А. Шемшурина), які, визначають диференційований підхід як цілеспрямований профілактично-виховний вплив на групи учнів та розкривають суть самої проблеми важковиховуваності. Ми переконані, що зважаючи на відсутність у довідковій літературі чітких вказівок на зв'язок даного поняття з соціально-педагогічним профілактичним процесом, це досить суттєвий внесок у розкриття означеної проблеми.

Як підтверджують результати наших досліджень, значно розширити означене поняття вдалось Р. Солоповій, зокрема, через співставлення його з індивідуалізованим підходом. Під диференційованим підходом до підлітків у процесі профілактичної роботи, автор розуміє врахування особливостей різних груп учнів залежно від їх статусу в системі колективних стосунків і цілеспрямовану роботу щодо покращення статусу кожної групи. Вважаємо, що у процесі соціально-педагогічної профілактики індивідуальний підхід має надзвичайно важливе значення, оскільки вибудовує напрям індивідуалізації профілактики в загальному комплексі виховної профілактичної діяльності школи. Зважаючи на це завдання диференційованого та індивідуального підходу справді схожі, але, як стверджує автор, під диференційованим підходом слід розуміти знання

особливостей різних груп учнів і врахування їх у соціально-педагогічному профілактичному процесі [3].

Таким чином, аналіз зазначеного вище дозволяє нам констатувати, що у процесі формування загальних рис неповнолітнього, ми можемо знайти ряд особливостей, що притаманні, певним підліткам, і на основі цих особливостей умовно об'єднати їх у групи. Це дозволить організувати більш цілеспрямований соціально-педагогічний вплив на них у процесі соціально-педагогічної профілактичної роботи, не ізолюючи їх від колективу. Отже, беручи до уваги специфіку даного дослідження, а саме проблему соціально-педагогічної профілактики важковиховуваності, ми визначаємо диференційований підхід як: виділення спільних типологічних ознак підлітків; умовне об'єднання вихованців у типологічні групи; у відповідності з отриманою типологією проведення соціально-педагогічної профілактичної роботи [4].

З огляду на це визначення, наступним кроком в аналізі теоретичних аспектів проблеми диференційованого підходу ми бачимо визначення конкретного принципу, на основі якого виділяються типологічні групи.

Найважливіший принцип класифікації – принцип детермінізму, у відповідності з яким повинні визначитися соціально-педагогічні, медико-педагогічні та інші заходи попередження девіантної поведінки [5].

Нами встановлено, що виділяючи групи, оптимізувати планування і організацію соціально-педагогічної профілактичної роботи з її членами, соціальний педагог може лише враховуючи, наскільки зручна у використанні запропонована типологія. Водночас науковці сходяться на думці, що певним показником глибини підходу до досліджуваного явища, відображенням складності й багатогранності соціально-педагогічного процесу та особливостей виховання є врахування різних підстав для класифікації. Один і той же важковиховуваний підліток, поєднуючи у собі водночас позитивні і негативні якості, може займати різне місце в реальних або умовних типологічних групах.

В контексті даної проблеми, важливим також є врахування вимог до системи класифікації, виділених Т. Мінковським. Зокрема таких: придатність як для використання при науковому аналізі, так і при проведенні соціально-педагогічної профілактичної роботи в конкретних випадках; „обслуговування” шляхом більш детальної типології окремих напрямів вирішення тих чи інших конкретних завдань в цій області; характеристика всіх основних сторін виділених типів особистості, включаючи ступінь прояву особистісних якостей в дії і ступінь управління ситуацією; характеристика комплексу особистісних особливостей не лише з точки зору наявності, але й точки зору внутрішньої узгодженості, ролі в структурі особистості; виявлення внутрішнього співвідношення між особистісними типами як етапами розвитку негативної спрямованості особистості, кожен з яких характеризується відносно визначеним станом її структури і системою домінуючих рис. Наведені вимоги дають змогу конкретизувати роботу

вихователя щодо виділення профілактичних груп і роботи з ними, хоча вони й не нові у соціально-педагогічному профілактичному процесі [6].

Аналізуючи основні характеристики ряду типологій важковиховуваних та беручи до уваги зазначені вище вимоги, було виявлено їх відповідність критеріям оптимальності. Таким чином, можемо констатувати, що, по-перше, типології важковиховуваних, які відповідають раніше визначеним вимогам пропонують не всі класифікації, це свідчить про можливість виникнення ускладнень при їх використанні. По-друге, суттєвим недоліком ряду типологій є невідповідність рівнів і форм прояву девіантної поведінки з „нормою”, тобто з проявами свідомості і поведінки неповнолітніх, які не викликають утруднень у педагогів, а це в свою чергу ускладнює процес простеження динаміки девіантної поведінки важковиховуваних [7]. По-третє, в багатьох типологіях відображаються основні прояви важковиховуваності, які співвідносяться з видами девіантної поведінки, а це допомагає в організації соціально-педагогічної профілактичної роботи. І головне, ці типології були розроблені в ході практичної роботи з важковиховуваними, тобто при врахуванні виділених труднощів, які реально проявлялися підлітками і які необхідно було подолати.

Аналіз висвітлених положень дозволяє припустити що, у реалізації диференційованого підходу відсутня системність. Це проявляється, в тому, що, з одного боку, ряд педагогів, організовує соціально-педагогічну профілактичну роботу без врахування основних положень диференційованого підходу, а лише використовують провідний механізм даного підходу – виділення типологічних груп. А з іншого боку, використовуючи певні положення диференційованого підходу, практики не співвідносять його з чітко розробленою типологією, з виділенням принципів класифікації, а це призводить до зниження ефективності організації профілактичної роботи.

Отже, ми можемо констатувати, що при розробці типології доцільно дотримуватись певних основоположних принципів, проте створити універсальну систему класифікації не тільки надзвичайно важко, а й не є необхідним. Ми вважаємо, що це буде принципово невірно до кожного важковиховуваного підлітка „приміряти” рамки виділених типів. Саме розробка класифікації важковиховуваних, на основі вимог диференційованого підходу, яка б оптимізувала індивідуальну соціально-педагогічну профілактичну роботу – головне призначення диференціації.

Враховуючи вище означене, нами було апробовано в ході формувального експерименту типологію важковиховуваності Л. Линник. Це забезпечило поетапність об'єднання важковиховуваних підлітків у певні профілактичні групи: 1-й етап – диференціація за організаційно-педагогічними ознаками; 2-й етап – диференціація за соціально-педагогічними ознаками; 3 етап – диференціація за психолого-педагогічними ознаками [4].

Наступним кроком в аналізі теоретичних аспектів диференційованого підходу ми бачимо вивчення організаційно-педагогічних аспектів його реалізації. Як підтверджують результати аналізу психолого-педагогічної літератури, це питання висвітлене лише рядом авторів [8; 9]. Опис етапів побудови профілактичної програми з важковиховуваними, а також аналіз конкретних випадків індивідуальної соціально-педагогічної профілактичної роботи з підлітками, що включені до тієї чи іншої профілактичної групи взагалі розкрито значно менше.

Зокрема встановлено, що у соціально-педагогічній профілактичній роботі з виділеними групами підлітків педагог повинен користуватися набором засобів, використання яких є найбільш ефективним для кожної групи у певних соціально-педагогічних ситуаціях. Так, працюючи з однією групою підлітків, в першу чергу необхідно поступово включити їх у життя класу за допомогою системи продуманих доручень, заохочуючи їх перші успіхи в будь-якій діяльності шляхом створення соціально-педагогічних умов. Щодо інших – організація перших спроб проявити себе у спільній діяльності, в колективі пропонується через спілкування, під час виконання доручень або занять. І лише після цього поступово включати учня у спільну діяльність, керувати його участю, підтримувати успіх й удачу, допомагати долати труднощі різними шляхами.

Таким чином, вважаємо, що результати проаналізованої соціально-педагогічної практики дозволяють зробити такі висновки: проблема диференційованого підходу у соціально-педагогічній роботі з важковиховуваними підлітками активно розроблялась, починаючи з середини ХХ століття, однак, як показують результати проведеного аналізу, дослідження не мали комплексного характеру та були значною мірою відособленими один від одного; реалізація диференційованого підходу на практиці носила і носить переважно спонтанний характер, що певним чином викликано відсутністю чіткої визначеності його основних положень.

Відзначимо, що навіть після того, як рядом авторів були розроблені термінологія, принципи виділення типів важковиховуваних, а також деякі рекомендації щодо організації практичної соціально-педагогічної профілактичної роботи, все ж актуальною залишається проблема узгодженості теорії і практики, тобто відсутня певна система в розкритті диференційованого підходу, а також чітка технологія його реалізації, алгоритм дій.

### **Література**

- 1. Галузинський В. М., Євтух М. Б.** Педагогіка: теорія та історія: Навч. посіб / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.
- 2. Чепурных Е. Е.** О государственной политике в области социальной и педагогической реабилитации детей со школьной и социальной дезадаптацией / Е. Е. Чепурных // Дети «группы риска» – Children at Risk–Материалы Междунар. конф.– СПб, 2001. – С. 14 – 26.
- 3. Солопова Р.И.** Дифференцированный подход к учащимся в процессе

воспитательной работы в классном коллективе: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1981. – 154 с. **4. Линник Л. М.** Соціально-педагогічні засади профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. — Луцьк, 2006. – 213 с. **5. Селецкий А. И., Тарарухин С. А.** Несовершеннолетние сотклоняющимся поведением / А. И. Селецкий, С. А. Тарарухин. – К. : Вища шк., 1981. – 240 с. **6. Миньковский Г. М.** Особенности классификации несовершеннолетних преступников / Г. М. Миньковский // Вопросы изучения и предупреждения правонарушений несовершеннолетних. – Ч. 1. – М., 1970. – С. 79 – 91. **7. Психолого-педагогические механизмы коррекции отклоняющегося поведения учащихся // Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Зб. наук. ст. / Під ред. В. М. Оржеховської. – К. : Логос, 1990. – С. 76 – 83. **8. Бережнова Л. Н.** Предупреждение деприваций в общеобразовательном процессе: Монография / Л. Н. Бережнова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 240 с. **9. Гусак П. М.** Підготовка вчителя: технологічні аспекти: Монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.**

**Павлютенков Є. М., Волкова О. В. Теоретичні аспекти диференційованого підходу в профілактичній роботі з важковиховуваними підлітками**

У статті розкрито суть поняття „диференційований підхід”, обґрунтовано необхідність його застосування у профілактичній роботі з важковиховуваними підлітками та проведено аналіз джерел, присвячених основному механізму диференційованого підходу – виділенню умовних профілактичних груп. Окреслено напрямки подальшого дослідження проблеми диференційованого підходу у соціально-педагогічній роботі з важковиховуваними підлітками.

*Ключові слова:* диференційований підхід, типологічні групи, профілактика.

**Павлютенков Е. М., Волкова О. В. Теоретические аспекты дифференцированного подхода в профилактической работе с трудновоспитуемыми подростками.**

В статье раскрыта суть понятия «дифференцированный подход», обоснованно необходимость его применения в профилактической работе с трудновоспитуемыми подростками и проведен анализ источников, посвященных основному механизму дифференцированного подхода – выделению условных профилактических групп. Очерчено направления последующего исследования проблемы дифференцированного подхода в социально-педагогической работе с трудновоспитуемыми.

*Ключевые слова:* дифференцированный подход, типологические группы, профилактика.



**Pavlutenkov E. M., Volkova O. V. Theoretical aspects of differential approach in preventive work with difficult teenagers.**

The article gives the meaning of differential approach, presents the necessity of its applying in preventive work with difficult children and analysis the works devoted to the basic mechanism of differential approach – formation of special preventive groups. The trends of further research of problem of differential approach in the social-pedagogical work with difficult children are considered in this item.

*Key words:* differential approach, typological groups, preventive measures.

УДК 37.013.42-055.2

**Тунтуєва С. В.**

**ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРІЇВ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЖІНОК, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'І**

Теоретичне дослідження соціально-педагогічної складової процесу реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, аналіз соціальних та психологічних особливостей жінок зазначеної категорії та складання їх соціально-психологічного портрету виявилися для нас достатньою і необхідною підставою щодо подальшого наукового пошуку. Логіка наукового дослідження спрямовує наш пошук у напрямку ретельного вивчення й аналізу сучасної практики соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, засобами розробки й обґрунтування критеріальної бази.

*Першим* ми визначаємо критерій особистісної вмотивованості жінок, постраждалих від насильства в сім'ї. Ми погоджуємось із тлумаченням вмотивованості, наданим В. Семиченко, і визначаємо її як „наявність певної системи факторів, які спонукають людину до діяльності чи бездіяльності у різних ситуаціях” [1, с. 34]. З огляду на тему дисертаційного дослідження, особливу увагу ми звертаємо на психологічний стан постраждалих від насильства жінок (тривожність, ригідність, депресивні прояви, фрустрація та агресивність тощо), зовнішню мотивацію (яка задається зовні) та захисні мотиви, що формуються під впливом зовнішньої мотивації, в досліджуваній категорії жінок. Ми припускаємо, що виокремлення критерію особистісної вмотивованості соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, надасть нам можливість визначити як ступінь наявності тих чи інших особливостей психологічного стану жінок, зумовленого ситуацією насильства в сім'ї, так і в подальшому

сформулювати умови ефективності процесу соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї.

*Таблиця 1.1.*

**Критерій особистісної вмотивованості соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї**

<b>Рівні</b>	<b>Показники</b>
Низький	<ul style="list-style-type: none"> <li>• домінування негативної зовнішньої мотивації, спрямованої на збереження ситуації насильства в сім'ї та щодо себе;</li> <li>• часті прояви тривожності;</li> <li>• відсутність мотивації на подолання перешкоди;</li> <li>• часті прояви агресії щодо оточуючих;</li> <li>• відсутність здатності до змін у поведінці.</li> </ul>
Достатній	<ul style="list-style-type: none"> <li>• незначний вплив негативної зовнішньої мотивації на збереження насильницьких стосунків в сім'ї та формування внутрішньої мотивації на усвідомлення ситуації насильства та її подолання;</li> <li>• спостереження проявів тривожності;</li> <li>• неготовність до подолання перешкоди;</li> <li>• невираженість проявів агресії щодо оточуючих;</li> <li>• спостереження здатності до незначних змін у поведінці.</li> </ul>
Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сформованість внутрішньої мотивації на подолання ситуації насильства в сім'ї та щодо себе,</li> <li>• незначні прояви тривожності;</li> <li>• готовність до подолання перешкод;</li> <li>• контрольована агресивність;</li> <li>• спостереження здатності до трансформацій поведінки.</li> </ul>

*Другий критерій* – поведінковий і в контексті нашого дослідження ми характеризуємо його як наявність поведінкових та особистісних змін, які відбуваються із жінкою, постраждалою від насильства в сім'ї, в процесі соціально-педагогічної реабілітації, зміну в її ставленні до себе, взаємодію з найближчим оточенням, персоналом, який з нею працював, ступінь усвідомлення нею змін, спричинених ситуацією насильства в сім'ї, та бажання співпрацювати щодо їх перетворення.

*Таблиця 1.2.*

**Поведінковий критерій соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї**

<b>Рівні</b>	<b>Показники</b>
Низький	<ul style="list-style-type: none"> <li>• високий ступінь залежності від особи, яка вчиняє насильство в сім'ї щодо жінки та дітей;</li> <li>• потерпання від насильства в сім'ї в дитячому віці або його спостереження;</li> <li>• наявність зовнішньої мотивації до збереження сім'ї (діти, соціальний статус, певний рівень матеріального благополуччя);</li> <li>• заборона на спілкування з рідними та близькими для жінки людьми;</li> <li>• відчуття власної провини за ситуацію насильства в сім'ї.</li> </ul>
Достатній	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відстежується залежність від особи, яка вчиняє насильство в сім'ї щодо жінки та дітей;</li> <li>• наявність негативного досвіду щодо спостереження насильства в сім'ї в дитячому віці;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• незначний вплив зовнішньої мотивації до збереження сім'ї (діти, соціальний статус, певний рівень матеріального благополуччя);</li> <li>• обмеженість у спілкуванні з рідними та близькими для жінки людьми;</li> <li>• відчуває винною в ситуації насильства в сім'ї не лише себе, а й чоловіка.</li> </ul>
Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• залежність від особи, яка вчиняє насильство в сім'ї щодо жінки та дітей майже не виражена;</li> <li>• відсутність негативного досвіду щодо спостереження насильства в сім'ї в дитячому віці;</li> <li>• вплив зовнішньої мотивації до збереження сім'ї (діти, соціальний статус, певний рівень матеріального благополуччя) не спостерігається;</li> <li>• обмеженість у спілкуванні з рідними та близькими для жінки людьми відсутня;</li> <li>• не відчуває власної провини в ситуації насильства в сім'ї.</li> </ul>

*Третім* ми визначаємо критерій соціальної компетентності. Поняття „компетентність” увійшло до педагогічного словообігу не так давно, тому розглянемо його складові більш детально.

У „Новому тлумачному словнику української мови” поняття „компетентність” визначається наступним чином: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [2, с. 874]. У словнику російської мови С. Ожегова „компетентний” це „знаючий, обізнаний, авторитетний в будь-якій галузі; який володіє компетенцією” [3, с. 289]. У тлумачному словнику сучасної російської мови значення слова „компетентний” таке: „обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний” [4, с. 358]. Сучасний тлумачний словник російської мови так визначає слово „компетентний”: «який має ґрунтовні знання в якій-небудь галузі; знаючий. Заснований на обізнаності; вагомий, авторитетний. Який володіє компетенцією; правочинний» [5, с. 282]. Отже, у всіх наведених тлумаченнях „компетентності” йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання.

Ми погоджуємося із думкою М. Голованя, який виокремлює однією з суттєвих характеристик компетентності особистісні якості людини, певну ступінь володіння компетенцією, де компетенцією є певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини [6].

Аналіз досліджень, пов'язаних із визначенням поняття „соціальна компетентність”, дозволяє нам взяти за основу визначення Т. Смагіної і

розуміти під соціальною компетентністю „систему знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів (відповідного стилю спілкування) необхідних для існування в соціумі. Соціальна компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, що забезпечує її самореалізацію [7]. З огляду на тему нашого дослідження, критерій соціальної компетентності відображає компетенції („певні норми, досягнення яких може свідчити про можливість вирішення конкретного завдання” [6]), здобуті постраждалою від насильства в сім’ї жінкою в процесі соціально-педагогічної реабілітації, ступінь здобутості визначених компетенцій, можливість практичного застосування у щоденному житті взагалі та в ситуації вчинення насильства в сім’ї зокрема, отже, це здатність особистості діяти в певній ситуації, спираючись на здобуті знання.

*Таблиця 1.3.*

**Критерій соціальної компетентності соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім’ї**

<b>Рівні</b>	<b>Показники</b>
Низький	<ul style="list-style-type: none"><li>• відсутність обізнаності щодо питань насильства в сім’ї;</li><li>• неусвідомлення можливих наслідків ситуації насильства в сім’ї для себе та неповнолітніх дітей;</li><li>• відсутність поінформованості про органи та служби, які здатні надати дієву допомогу та підтримку у випадках вчинення насильства в сім’ї;</li><li>• недостатній рівень розвитку соціальних навичок та умінь;</li><li>• дотримання стереотипних патріархальних відносин між подружжям в родині.</li></ul>
Достатній	<ul style="list-style-type: none"><li>• частково усвідомлює, що те, що відбувається з нею є насильством в сім’ї;</li><li>• не до кінця усвідомлює можливі наслідки ситуації насильства в сім’ї для себе та неповнолітніх дітей;</li><li>• поінформована про органи та служби, які здатні надати дієву допомогу та підтримку у випадках вчинення насильства в сім’ї, проте звертатися по допомогу не планує;</li><li>• має достатній рівень розвитку соціальних навичок та умінь;</li><li>• домінування стереотипних патріархальних поглядів на роль та місце чоловіка й жінки у сім’ї.</li></ul>
Високий	<ul style="list-style-type: none"><li>• розуміє взаємозв’язок між тим, що з нею відбувалося та ситуацією насильства в сім’ї;</li><li>• усвідомлює можливі наслідки ситуації насильства в сім’ї для себе та неповнолітніх дітей;</li><li>• поінформована про органи та служби, які здатні надати дієву допомогу та підтримку у випадках вчинення насильства в сім’ї та готова звертатися;</li><li>• застосовує на практиці сформовані соціальні навички та уміння;</li><li>• усвідомлює переваги егалітарних стосунків між подружжям в родині.</li></ul>

Представлені нами критерії, їх показники й рівні сформованості щодо кожного з них, дозволяють визначити ефективність розроблених

соціально-педагогічних умов соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї. Проте перш ніж перейти до аналізу експериментальних даних, необхідно чітко означити дослідно-педагогічну базу дослідження.

До проведення дослідно-педагогічної роботи нами залучено: жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, які звертались по допомогу до Луганського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та його структурних підрозділів у містах й районах Луганської області, обласних центрів соціально-психологічної допомоги у м. Луганську, Донецьку та Тернополі, Молодогвардійського обласного центру матері та дитини, Луганського обласного центру планування сім'ї та репродукції людини; фахівців, які надають допомогу зазначеній категорії жінок (соціальні працівники, психологи, юристи тощо) та дільничних інспекторів міліції органів внутрішніх справ Луганської та Донецької областей. Відповідно до завдань дослідно-педагогічної роботи нами виокремлено загальну вибірку сукупність в кількості 127 осіб, з них: першу вибірку сукупність склали жінки, постраждали від насильства в сім'ї, в кількості 70 осіб з числа тих, хто звернувся по допомогу з приводу вчинення насильства в сім'ї до Луганського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та його структурних підрозділів у містах й районах Луганської області, обласного центру соціально-психологічної допомоги, Молодогвардійського обласного центру матері та дитини, Центру планування сім'ї та репродукції людини Луганської обласної клінічної лікарні; другу вибірку сукупність склали жінки, постраждали від насильства в сім'ї, в кількості 36 осіб, які звернулись по допомогу до Тернопільського та Донецького обласних центрів соціально-психологічної допомоги протягом 2009-2010 років; до третьої вибіркової сукупності увійшли фахівці (21 особа) з числа соціальних працівників, психологів, дільничних інспекторів міліції органів внутрішніх справ, які виконували роль експертів. Розподіляючи вибірку наступним чином, ми намагались відобразити реальний стан щодо дієвості процесу соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, та на підставі отриманих результатів, розробити соціально-педагогічні умови, спрямовані на покращення його змісту.

Маємо відзначити деякі особливості дослідно-педагогічної діяльності, з якими довелось стикнутись.

По-перше, на відміну від суто педагогічного експерименту, контрольна, експериментальна та експертна групи працювали як відкриті, тобто їх склад постійно змінювався і кількісно, і якісно, що вплинуло як на хід дослідно-педагогічної діяльності, так і на її результативність. Ми пов'язуємо таку змінність з певними соціально-психологічними особливостями досліджуваної категорії жінок, зі зміною законодавчої бази щодо запобігання й попередження насильства в сім'ї, з плінністю експертів, задіяних в процесі соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї.

По-друге, відмова з боку постраждалих від насильства в сім'ї жінок, працювати із повним обсягом запропонованих методик на етапі діагностування, надання переваги „живому” спілкуванню та очікування дієвої допомоги з боку фахівців певного профілю.

По-третє, в процесі соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, ми маємо вплив лише на жінку, постраждалу від насильства в сім'ї, в той час як особа, яка вчиняє таке насильство по відношенню до жінки залишається поза увагою фахівців, і не змінює звичну модель поведінки. Така ситуація призвела до неодноразової повторюваності звернень з боку жінок, які зазнають насильства в сім'ї.

Основними методами, які застосовувались нами під час проведення дослідно-педагогічної роботи стали: *спостереження, опитування, бесіда, анкетування та тестування*. Ми погоджуємось із висновками, зробленими О. Кочемировською та А. Ходоренком, які вважають, що *спостереження* за постраждалою від насильства в сім'ї жінкою, включає «оцінку зовнішнього вигляду жінки, її стану та поведінки, поведінки інших членів родини, а також огляд житла. В процесі спілкування з жінкою, постраждалою від насильства в сім'ї, особлива увага приділяється невербальним, тілесним (тремтіння рук, таке інше) та мовним проявам страху та агресії. В соціально-педагогічній діяльності спостереження виявляється одним із основних методів оцінки дій та стану людини, разом із тим воно є певною мірою суб'єктивним, тому ми намагалися уникати передчасних суджень та висновків, а основну увагу приділяли фіксації тих чи інших наявних ознак, які можуть свідчити про скоєння насильницького акту щодо жінки.

Перший контакт із жінкою, постраждалою від насильства в сім'ї відбувається під час *бесіди* і є надзвичайно важливим. Головним завданням на даному етапі стало створення та підтримка атмосфери взаєморозуміння. Умовою успішності бесіди – довіра жінки до фахівців, які з нею спілкуються (дільничний інспектор міліції, соціальний працівник, психолог, юрист тощо) та створення сприятливої психологічної атмосфери. Корисну інформацію під час бесіди надає зовнішня поведінка жінки, її міміка, жести, мовна інтонація.

*Анкетування й тестування* використовувались нами з метою отримання більш детальної інформації щодо внутрішнього стану постраждалої від насильства в сім'ї жінки.

Проведена за трьома визначеними критеріями діагностика сучасної практики соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, дозволила нам зробити ряд узагальнюючих висновків, які стали достатньою підставою для наукового обґрунтування соціально-педагогічних умов цього процесу.

1. Характерними психічними станами жінок постраждалих від насильства в сім'ї є високий рівень тривожності, високий рівень фрустрації, одночасно високий та низький рівні агресивності, високий рівень ригідності, які взагалі негативно впливають на можливість

прийняття рішень щодо вирішення власної долі жінкою, постраждалою від насильства в сім'ї.

2. Низький рівень обізнаності жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, з питань існування та ідентифікації насильства в сім'ї одночасно корелює з високим рівнем потерпання від тих же проявів фізичного, психологічного та економічного насильства в сім'ї що є показником неусвідомлення значущості проблеми та її наслідків.

3. Високий рівень економічної залежності від чоловіка, намагання відповідати існуючим у суспільстві традиційним уявленням про шлюб та сім'ю, унеможливають для постраждалих від насильства в сім'ї жінок, виведення проблеми насильства в сім'ї за межі „приватного” питання та її обговорення не лише у вузькому колі з близьким оточенням, а також із представниками державних та недержавних органів та установ.

4. Невисокий рівень довіри до представників правоохоронних органів та соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з боку жінок, постраждалих від насильства в сім'ї, свідчить про відсутність поінформованості в них про можливості цих державних інституцій щодо захисту прав і інтересів постраждалих від насильства взагалі та жінок зокрема.

### **Література**

**1. Семиченко В. А.** Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль „Направленность”. (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с. **2. Новий** тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Вид-во „АКОНІТ”, 2006. – 926 с. **3. Ожегов С. И.** Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с. **4. Ушаков Д.Н .** Толковый словарь современного русского языка / Под ред. Татьянченко Н. Ф. – М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с. **5. Современный** толковый словарь русского языка / Сост. Л. Прокофьева. – СПб. : Норинт, 2005 – 960 с. **6. Головань М.** Компетентність і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23 – 30. **7. Смагіна Т.М.** Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема / Т.М. Смагіна // [Електронний ресурс].– <http://www.nbuv.gov.ua>.

**Тунтуєва С. В.** Характеристика критеріїв діагностики соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї.

У статті обґрунтовані та представлені критерії діагностики соціально-педагогічної реабілітації жінок, постраждалих від насильства в сім'ї (особистісної вмотивованості, поведінковий та соціальної компетентності), визначені рівні та показники їх сформованості.

*Ключові слова:* жінки, постраждали від насильства в сім'ї, критерій особистісної вмотивованості, поведінковий критерій, критерій соціальної компетентності.

**Тунтуева С. В. Характеристика критериев диагностики социально-педагогической реабилитации женщин, пострадавших от насилия в семье.**

В статье обоснованы и представлены критерии диагностики социально-педагогической реабилитации женщин, пострадавших от насилия в семье (личностной мотивированности, поведенческий, социальной компетентности), определены уровни и показатели их сформированности.

*Ключевые слова:* женщины, пострадавшие от насилия в семье, критерий личностной мотивации, поведенческий критерий, критерий социальной компетентности.

**Tuntuyeva S. The criteria of diagnostics of social-pedagogical rehabilitation of women which suffered from violence in a family and their characteristic.**

The article contains criteria of diagnostics social-pedagogical rehabilitation of women which suffered from violence in a family: degree of motivation of the person, behavior change, social competence), levels and their indicators.

*Keywords:* of women which suffered from violence in a family, degree of motivation of the person, behavior change, social competence

УДК 316.362.1-055.52-055.62-056.3

**Юрків Я. І.**

### **МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ СІМ'Ї**

Сім'я – мала соціальна група, заснована на шлюбі, кровній спорідненості або індивідуальних потребах людей в союзі один з одним. Її відрізняють єдина економічна основа, спільність побуту, взаємозалежний спосіб життя її старших і молодших членів, певна структура ролей і норм взаємодії, емоційно-етичні зв'язки, відносини допомоги, підтримки і захисту.

Сім'я – базисна основа первинної соціалізації особи. Саме з сім'ї починається процес засвоєння дитиною суспільних норм і культурних цінностей. Соціологічними дослідженнями виявлено, що вплив сім'ї на дитину сильніший, ніж вплив школи, вулиці, засобів масової інформації. Отже, від соціального клімату в сучасній сім'ї, духовного і фізичного



становлення в ній дітей найбільшою мірою залежить успішність процесів розвитку і соціалізації дитини.

Діагностика сім'ї – постійно присутній елемент діяльності соціального педагога. Враховуючи складність проблем, необхідна система періодичного збору, узагальнення і аналізу соціально-педагогічної інформації про процеси, що протікають у сім'ї, ухвалення на цій основі стратегічних і тактичних рішень.

Основне призначення діагностики і моніторингу (як системної форми) – складання висновку про стан конкретної сім'ї і тенденції, властиві сім'ям, що обслуговуються соціальним педагогом. Діагностичні методики, що використовуються, традиційні: спостереження, анкетування, опитування, тестування тощо. На основі одержаної інформації здійснюється диференціація сімей, що дозволяє розробити стратегію і тактику соціально-педагогічної роботи відносно конкретної сім'ї і з сім'ями загалом, забезпечити адресність і результативність соціально-педагогічної підтримки і допомоги.

Сім'я як система на різних етапах розвитку, в динаміці вивчається завдяки застосуванню методів аналізу, синтезу, моделювання, генограми, історичного методу тощо.

Розглянемо ці методи більш детально.

**Спостереження** – це цілеспрямоване, планомірне сприйняття явищ та об'єктів з метою подальшого їх аналізу та використання для потреб практичної діяльності. Спостереження буває:

- включеним (коли експериментатор на певний час стає рівноправним членом сім'ї, яка досліджується). Допомагає виявити особливості, недоступні іншим методам;
- невключеним (спостереження зі сторони, коли дослідник не належить до сім'ї, яку спостерігає). Використовується при підготовці програми дослідження, для уточнення та конкретизації гіпотези, визначення методів, вихідних положень дослідження;
  - відкритим (коли сім'я знає, що вона є об'єктом вивчення);
  - прихованим (коли сім'я не підозрює, що за нею ведеться спостереження, при цьому використовуються телекамери, магнітофони, спеціальні кімнати з стінами однобічного бачення);
  - лабораторним (коли спостерігається експериментальна ситуація, більш-менш наближена до реальності модель);
  - польовим (коли об'єктом спостереження є реальний соціальний процес).

Умови успішного проведення спостережень: обов'язкова наявність мети спостереження та її відповідність завданням дослідження; вибір способів спостереження і способів фіксації явищ, що спостерігаються; планомірне проведення спостережень за певною схемою; перевірка результатів спостереження з точки зору їх обґрунтованості та надійності; об'єктивна позиція спостерігача; комплексний та аналітичний характер спостережень.

Метод спостереження має свої „плюси” та „мінуси”.

„Плюси”: дозволяє зафіксувати явище в момент його здійснення в реальній ситуації. „Мінуси”: вплив суб’єктивної точки зору спостерігача; знання об’єкта про те, що за ним спостерігають.

**Методи опитування** – це методи збору первинної інформації на основі безпосередньої чи опосередкованої взаємодії респондента і дослідника. Опитування буває груповим чи індивідуальним, очним чи заочним, усним та письмовим.

До „плюсів” опитування належить легкість обробки результатів, масовість, швидкість отримання інформації.

**Бесіда** – це діалог на певну тему з метою отримання інформації. Питання можуть бути прямі й непрямі, але за продуманим планом, відповідати меті дослідження, бути чіткими та етичними. Бесіда передбачає створення обстановки довіри, розуміння, вільного, неформального спілкування. Відповіді повинні фіксуватися, але непомітно.

**Інтерв’ю** – це діалогова форма опитування, для якої характерними є прямі питання, які ставить тільки дослідник, певний відрізок часу, нейтральна позиція дослідника, більш швидкий, ніж у бесіді, темп розмови.

У основі будь-якого спілкування „дорослий – дитина” – питання про індивідуальний внесок кожного учасника в психологічне непорозуміння. Необхідно виявити, з ким треба працювати далі та як розставити акценти.

Інтерв’ю повинно включати кілька обов’язкових питань:

1. Що найбільше Вам не подобається у вашій дитині?
2. Що найбільше Вас радує в ній?
3. Чи вважаєте Ви, що майбутнє дитини більш-менш щасливе?
4. Чи вважаєте Ви, що Вашу дитину спіткає важка доля?
5. Чому саме особисто Ви завдячуєте таким якостям дитини, як... (перелічуються гарні риси, названі у питанні 2)?
6. Як Вам заважали такі недоліки, як... (перелічуються риси, названі у питанні 1)?
7. Як Ви вважаєте, якою часткою свого внутрішнього світу дитина завдячує спілкуванню з Вами?

Під час інтерв’ю важливим є отримання максимально конкретних, чітких відповідей та ілюстрацій із повсякденного життя. В інтерв’ю використовуються динамічні оцінки стану сім’ї: екокарту, генограму, сімейну скульптуру.

**Екокарта** – це створення схеми, яка відбиває: 1) стосунки сім’ї з навколишнім середовищем (школою, медичними закладами, родиною батьків, дорослими братами і сестрами, роботою); 2) склад сім’ї і якість стосунків між членами сім’ї; між сім’єю і середовищем (добрі, слабкі, стресові); 3) потреби і можливості сім’ї, ресурси, які їй надає навколишнє середовище для задоволення потреб сім’ї та її окремих членів. Створення екокарти здійснюється соціальним педагогом разом з членом сім’ї шляхом відповідей на прямі запитання (Чи є у вас робота?) та на

інформаційні (Які у вас стосунки з батьками?), які поступово переходять у розповідь члена сім'ї про себе, родину, потреби, ресурси тощо. Екокарта відбиває взаємостосунки сім'ї як системи з іншими значущими для неї та її членів суспільними системами та інститутами. Це дозволяє виявити шляхи допомоги їй, спланувати подальшу роботу з сім'єю на основі існуючих ресурсів і потреб. Але вона дозволяє вивчити стан сім'ї на окремий момент, не дає інформації про причини таких стосунків.

Це дозволяє зробити *генеграму* – схема, яка складається у бесіді з членом сім'ї і показує сімейну історію, родовід (генеалогію), основні сімейні події, які відбилися на її життєдіяльності; осіб, які впливають на життя сім'ї та її функції; існування й якість стосунків між поколіннями сім'ї, шлюбних, кровних. Це дозволяє визначити причини конфліктів і проблем у сім'ї, шляхи їх розв'язання. Разом з тим генеграма не показує, як впливає мікро- і макросередовище на сім'ю, як це робить екокарта.

*Скульптура сім'ї* – це прийом створення живого сімейного портрету всіма її членами (в той час як екокарта і генеграма можуть створюватися соціальним педагогом з 1 чи 2 членами сім'ї) і дає можливість одержати інформацію про відсутніх при бесіді членів сім'ї. Але ця інформація не завжди об'єктивна). Отже, скульптура сім'ї дозволяє одержати об'єктивну інформацію про стан стосунків у сім'ї, ролі кожного у сім'ї, але зібрати всіх членів сім'ї буває важко (це може бути кризова ситуація); до того ж, скульптура сім'ї у кожного своя (версії можна порівняти) і дозволяє задіяти осіб, які не хочуть розмовляти. Соціальний педагог пропонує кожному члену сім'ї представити своє тіло в глині, яке гнучке і кожна його частина відбиває члена сім'ї та його взаємостосунки з іншими членами сім'ї. Рухи тіла відбивають емоційні зв'язки, фізичні дії і просторові стосунки у сім'ї. Створює скульптуру соціальний педагог, а інші члени сім'ї мовчки спостерігають за цим процесом, приховуючи свої позиції і думки (що усуває сварки). Порівняння скульптур дозволяє виявити причини порушення родинних зв'язків, негативної девіантної поведінки окремих членів сім'ї. Але цей метод не дозволяє виявити зв'язки сім'ї із середовищем, міжпоколінні зв'язки, отже, він, як і екокарта, показує стосунки в сім'ї на момент її вивчення, але з урахуванням думок всіх членів сім'ї.

*Анкетування* – це письмова форма опитування через структурно організовані питання.

Анкети бувають: а) відкриті (питання ставляться так, що відповідь може бути будь-якою: „Які предмети в школі тобі найбільш подобаються?“); б) закриті (питання даються разом з варіантами відповідей); в) напівзакриті (питання даються разом з варіантами відповідей, але можна запропонувати і свій варіант). Анкети включають прямі й непрямі, основні та контрольні питання.

Вимоги до складання анкети: питання повинні відповідати меті дослідження, бути логічно пов'язаними, послідовними, чіткими, короткими, зрозумілими респонденту, відповідати віку, підготовці. 3

метою підвищення надійності анкет часто до основного переліку запитань додають ще й групу питань, які дозволяють оцінити ступінь щирості людей при відповіді на основні питання.

**Методи якісних (експертних) оцінок** застосовуються тоді, коли є необхідність з кількох запропонованих варіантів обрати оптимальний, враховуючи матеріальні й фінансові можливості, морально-правові та інші конкретні умови; визначити сформованість певних якостей особистості, цінності колективу тощо. Основним джерелом інформації є судження експертів, їхні якісні та кількісні оцінки варіантів рішень, які пропонуються. Оскільки характер інформації є різним, то використовуються й різні методи її обробки та аналізу: метод парних порівнянь, метод множинних порівнянь, метод ранжування альтернатив та ін.

**Метод парних порівнянь.** Його суть полягає в тому, що експерту послідовно пред'являються пари альтернативних проектів рішень і пропонується вказати для кожної з них найбільш оптимальний, з точки зору експерта, варіант. Наприкінці з усіх пред'явлених експерту пар визначаються альтернативні варіанти, які є ранжованими за ступенем оптимальності. Соціальний педагог обирає той варіант розв'язання із залишених, який є найбільш сприйнятливим у даних умовах.

**Метод множинних порівнянь.** Він відрізняється від попереднього тим, що експертам послідовно пред'являються не пари альтернативних рішень, а трійки, четвірки та ін. варіантів, що менш вірогідно, але можливо. Процедура оцінок та ж сама. Перевага полягає в тому, що при більшій кількості варіантів, рішень є можливість систематизувати найближчі і класифікувати їх за співпадаючими показниками.

**Метод ранжування альтернатив.** У процесі цього методу експерт упорядковує за перевагою усі наявні варіанти рішення досліджуваних проблем. Способи ранжування можуть бути різними, наприклад, за ступенем найбільшої переваги по відношенню до всіх інших. Указаний експертом найбільш (чи найменш) переважаючий варіант виключається з подальшого розгляду (його ранг уже визначено). Потім така ж процедура повторюється із варіантами, що залишилися, поки всі вони не будуть мати певний ранг. Таке групування альтернативних варіантів полегшує кінцевий вибір одного з них, який найбільш відповідає можливостям та умовам.

**Метод діагностичних ситуацій** – це організація виконання завдань, які вимагають володіння певними знаннями і практичними вміннями, їх застосування в різних умовах з метою діагностики знань, умінь, життєвих установок, спрямованості, ціннісних орієнтацій, нахилів, вибору, оцінки. Ситуації можуть бути: на аналіз та оцінку; на вибір та його обґрунтування; на прийняття рішення; за рівнем творчості: стандартні і нестандартні; за характером діяльності: імітуючими, моделюючими, відтворюючими реальність, реальними.

**Тест** – це система завдань, яка вимірює та виявляє різницю між індивідами або між реакціями індивідів у різних умовах.

*Тестування* – це метод психологічної діагностики, що використовує стандартизовані питання та задачі (тести), які мають певну шкалу значень. Розрізняють тести: інтелектуальні, особистісні, тести досягнень та спеціальних здібностей, інтересів, установок, цінностей, тести, що діагностують міжособистісні стосунки.

*Аналіз* – це поділ цілого на частини з метою вивчення частин і на цій основі – більш головного розуміння цілого.

З метою поліпшення стосунків між батьками і дітьми можна запропонувати батькам вдома самостійно відповісти для себе на аналітичні питання: Які втрати були у Вашому житті, коли Ви були дитиною? У якому віці, за яких обставин це трапилося? Яку допомогу Ви тоді одержали? Чого Вам не вистачало, чого не змогли одержати і з яких причин? Який вплив ця втрата і допомога у важких обставинах здійснили на Ваше життя в подальшому? Як Ви вважаєте, Ваша дитина може переживати щось подібне зараз? Яку допомогу їй Ви можете запропонувати? Такий аналіз дозволяє батькам виявити емпатію, зрозуміти дитину і допомогти їй при необхідності.

Аналіз може бути: структурний, функціональний, морфологічний, історичний тощо. Може здійснюватися завдяки таким прийомам:

*Матричне структурування.* Цей метод передбачає складання матриці, стовпчики якої утворюють варіанти, що обговорюються, а рядки – їхні атрибути, умови, обмеження (що? де? коли? яким чином?..). Рішення з'являються при поєднанні варіантів і атрибутів.

**Біографічний метод** – це синтетичний опис людини як особистості і як суб'єкта діяльності, дозволяє вивчити особистість у процесі розвитку, динаміку життєвого шляху людини. Джерелом інформації виступає сама людина і події в її оточуючому середовищі. Але цей метод має такі недоліки: суб'єктивне сприйняття подій, пам'ять може мати помилки і прогалини. На основі анкетування заповнюється хронологічна таблиця розвитку особистості, яка включає 1) графі: основні дати, події, переживання; 2) питання: дані про життєвий шлях, ступені соціалізації (ясла, дитячий садок, школа, ВНЗ тощо); середовище розвитку (місце проживання, навчальні заклади тощо); інтереси і хобі в різні періоди життя; стан здоров'я (у тому числі в минулому).

Варіантом моделювання є синектика. Синектика існує на основі мозкової атаки, в якій бере участь постійна група осіб різних спеціальностей (професіонали та напівпрофесіонали). Така група накопичує досвід розв'язання творчих задач.

Правила синектики:

- на етапі генерації заборонено критику ідей;
- немає персонального авторства;
- заохочуються оригінальні ідеї, їхні комбінації та узагальнення;
- усі учасники адміністративно або юридично незалежні один від одного;
- на питання даються короткі відповіді;

- синтез, критика й оцінка проводяться спеціальною групою у конструктивній формі;
- обираються кращі, а не відкидаються гірші ідеї;
- є регламент обговорення;
- рішення формулюються й записуються.

Етапи методу:

1. „Проблема як вона дана” – формулювання і чітка постановка проблеми, з’ясування ефективних взаємозв’язків, можливим є нове формулювання проблеми.

2. „Очищення від звичайних рішень” – дискусія, яка виявляє і фіксує ці рішення з метою подальшого пошуку в галузі нестандартних ідей.

3. „Перетворення незвичайного на звичайне” і „перетворення звичайного на незвичайне”, що означає: пошук аналогій, які дозволяють виразити проблему в термінах та умовах, звичних для членів групи. Це приводить до спрощення рішення, ліквідації унікальності проблеми; пошук аналогій, що дозволяють побачити проблему, вміщують її в незвичайну ситуацію і дають найнесподіваніші рішення.

Для цього використовують 4 види аналогій:

а) Аналогія пряма: пошуки подібних процесів у інших галузях знання.

б) Аналогія особистісна або емпатійна – ототожнення самого себе з елементом проблемної ситуації, виявлення почуттів, які виникають при цьому.

в) Аналогія символічна або використання поетичних образів і метафор для формулювання завдання. При цьому характеристики одного предмета ототожнюються з характеристиками іншого.

г) Аналогія фантастична (як у казці) – ігнорування законів природи (зміна швидкості світла, сили тяжіння...). У задачу вводяться які-небудь фантастичні істоти або засоби, які виконують те, що необхідно за умовами задачі. Унаслідок учасники одержують можливість уявити речі такими, якими вони повинні бути.

4. *Проблема як вона розуміється.* Визначення головних труднощів та протиріч, які заважають рішенню проблеми. Після проходження цього етапу – повернення до етапу № 3. І так декілька разів.

У синектичному штурмі беруть участь 5-7 осіб.

Опосередкованим методом вивчення сім’ї можна вважати *диспут*, який передбачає постановку суперечливих питань, обґрунтування відповідей, різних точок зору. Він дозволяє „спровокувати” висловлювання, які відбивають дійсний стан стосунків у сім’ї. Ці питання і відповіді на них повинні бути заздалегідь продуманими, спланованими дослідником, але батькам ця тема заздалегідь не повідомляється.

*Соціально-педагогічне обстеження* – це комплекс діагностичних дій, які виявляють структуру, рівень розвитку, гармонійність об’єкта вивчення, відповідності вимог, які до нього ставляться, характер зовнішніх і внутрішніх зв’язків. Може бути: вступним, підсумковим,

виїзним, частковим, комплексним, системним. *Етапи обстеження:* збір інформації, її обробка і систематизація; конструювання висновків.

Збір інформації передбачає складання загальної схеми, яка відбиває мету обстеження, способи одержання інформації, її джерела, способи роботи з ними, послідовність, ведення дослідницької документації. Збір інформації здійснюється за допомогою різних емпіричних методів, які доповнюють один одного. Визначаються види та обсяги вибірок, способи контактів з респондентами, час і місце досліджень, способи інструктажу виконавців. Обґрунтовуються критерії обстеження, категорії осіб, які підлягають обстеженню.

Висновки передбачають інтерпретацію, пояснення зібраної інформації, відтворення загальної картини, рівня, спроможності, діяльності об'єкта, який досліджується.

Так, обстеження житлово-побутових умов життя дитини передбачає виявлення відповідності умов її життям потребам і правам дитини, функціональної спроможності сім'ї, про що складається акт обстеження житлово-побутових умов життя дитини, акт сім'ї (її характеристика). Але на сьогодні такі акти не мають визначеної форми, вони складаються довільно, без критеріїв. Вважається, що ці акти є об'єктивними, оскільки вони складаються кількома особами, які представляють різні установи, громадськість і діють в інтересах дитини.

При створенні характеристики сім'ї виявити особливості стосунків у сім'ї, серед яких:

- 1) спосіб життя і поведінка в сім'ї;
- 2) моральний і культурний рівень батька і матері;
- 3) взаємостосунки матері з батьком;
- 4) ставлення батька і матері до своєї дитини;
- 5) усвідомлення і розуміння ними цілей, завдань сімейного виховання і засобів, способів їх досягнення.

Важливим фактором, який впливає на сімейні стосунки є позасімейні зв'язки і взаємостосунки: друзі, приятелі, двір, вулиця, сусіди і знайомі батьків. Але одержати ці відомості можливо лише за згоди батьків чи у бесіді з ними.

Необхідно поєднувати методи прямої дії (переважно психологічні методики) і непрямого (наприклад, метод експертних оцінок, ігрові методики, моделювання відносин, вирішення задач і ситуацій в рамках спеціальних занять, біографічний метод та ін.).

У ході вивчення окремої сім'ї соціальний педагог може скласти своєрідну „карту сім'ї”, куди бажано включити:

- список всіх членів сім'ї з вказівкою їх імен, дат народження (смерті);
- короткі характеристики членів сім'ї;
- найважливіші для кожного члена сім'ї події;
- аналіз того, чим тримається сім'я (згуртованість і роздільність її членів, внутрісімейні правила і норми, емоційний клімат);

- опис і аналіз зовнішнього середовища (житлові умови, сусідство, місцева демографічна, економічна, екологічна, комунікативна ситуація);

- відомості про соціальний статус сім'ї та її членів, про їх національну і релігійну приналежність, освітній і соціокультурний рівень;

- аналіз проблем і потреб сім'ї (чи реалістичні очікування змін, які можливості і обмеження в задоволенні потреб і вирішенні проблем);

- оцінку і висновок, чому сім'я потребує соціальної допомоги, якої саме.

У практиці роботи соціальних педагогів склався досвід соціально-педагогічної паспортизації сімей. „Паспорт” виступає в одній з форм „карти сім'ї”, що дозволяє систематизувати базову інформацію в лаконічній (стандартизованій) формі. На відміну від „карти” він не припускає регулярного оновлення (за винятком яких-небудь кардинальних змін в структурі та характеристиках сім'ї), вся оперативна інформація нагромаджується в додатках до паспорта.

Основне призначення діагностики і моніторингу (як системної форми) – складання укладення про стан конкретної сім'ї і тенденції, властиві сім'ям, обслуговуваним соціальним педагогом. Використовувані діагностичні методики традиційні: спостереження, анкетування, опитування, тестування тощо.

На основі отриманої інформації здійснюється диференціація сімей, що дозволяє розробити стратегію і тактику соціально-педагогічної роботи відносно конкретної сім'ї і з сім'ями в цілому, забезпечити адресність і результативність соціально педагогічної підтримки і допомоги.

Описаних методів вивчення сім'ї значно більше, але при їх застосуванні необхідно дотримуватися таких правил: конфіденційність одержаної інформації, якщо вона не загрожує життю і здоров'ю дитини, вивчення сім'ї за умови її згоди, використання декількох методів у поєднанні, що дасть більш повну картину ситуації в сім'ї. Слід пам'ятати про відсутність універсального методу вивчення сім'ї.

### **Література**

- 1. Трубавіна І. М.,** Бугаєць Н. А. Методи вивчення сім'ї: науково-методичні матеріали / За ред. І. М. Трубавіної. – Х. : УДЦССМ, 2001. – 68 с.
- 2. Холман А. М.** Методы оценки семьи. Инструментарий для понимания и интервенции / А. М. Холман. – Запорожье : ЗНУ, 2000. – 216 с.
- 3. Шакурова М. В.** Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр „Академия”, 2008. – 272 с.
- 4. Справочная** книга социального педагога: учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во: ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.
- 5. Диагностика** семьи: методики и тесты. – Самара : Изд-кий Дом БАХРАХ-М, 2004. – 217 с.
- 6. Хамитова И. Ю.** Диагностика семьи.



Инструкция по применению / И. Ю. Хамитова // Журнал практической психологии и психоанализа. – № 4 (декабрь). – 2004. – С. 15 – 18.

**Юрків Я. І. Методика соціально-педагогічної діагностики сім'ї**

У статті розкриваються сутність і методика застосування методів соціально-педагогічної діагностики у роботі з сім'єю, умови успішного їх використання відповідно до етапів розвитку сім'ї як соціальної системи і соціального інституту.

*Ключові слова:* спостереження, бесіда, інтерв'ю, скульптура сім'ї, анкетування, методи якісних (експертних) оцінок, біографічний метод, соціально-педагогічне обстеження.

**Юркив Я. И. Методика социально-педагогической диагностики семьи.**

В статье раскрываются сущность и методика применения методов социально-педагогической диагностики в работе с семьей, условия ее успешного использования в соответствии с этапами развития семьи как социальной системы и социального института.

*Ключевые слова:* наблюдение, беседа, интервью, скульптура семьи, анкетирование, методы качественных (экспертных) оценок, биографический метод, социально-педагогическое обследование.

**Yurkiv Y. I. Methods of socio-pedagogical diagnostics of the family.**

The article reveals the essence and methodology of applying the methods of socio-pedagogical diagnostics in the work with the family, conditions of its successful use in accordance with the stages of the development of the family as a social system and social institution.

*Key words:* observation, interview, interview, the sculpture of the family, surveys, methods of qualitative (expert) estimates, biographical method, the socio-pedagogical examination.

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

УДК 378.011.3:62-051

**Єрмакова С. С.**

### **МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВТНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Використання сучасних технологій випереджального розвитку у навчальному процесі вищого технічного навчального закладу дозволяє підвищити якість навчального матеріалу і посилити освітні ефекти, оскільки дає викладачам додаткові можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій студентів, як потенційних майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів. Застосування інформаційних технологій дозволяє реалізувати диференційований підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів з різним рівнем готовності до навчання та в подальшому до професійно-педагогічної діяльності. Інтерактивні навчальні програми, засновані на гіпертекстовій структурі і мультимедіа, дають можливість організувати одночасне навчання майбутніх фахівців, що володіють різними здібностями і можливостями, створити адаптивну систему професійної підготовки.

Адаптивна система професійної підготовки з використанням технологій випереджального розвитку має ряд переваг:

- вона дозволяє зменшити непродуктивні витрати живої праці викладача, який в цьому випадку перетворюється на технолога сучасного навчального процесу, де провідна роль відводиться не стільки і не тільки навчальній діяльності педагога, скільки навчання самих майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів;
- дає студентам широкі можливості вільного вибору власної траєкторії навчання в процесі професійної підготовки. Звідси змінюється роль студента, який замість пасивного слухача стає самокерованою особистістю, здатною використовувати ті інтерактивні дидактичні засоби інформації, які йому доступні;
- передбачає диференційний підхід до студентів, заснований на визнанні того факту, що у різних студентів попередній досвід і рівень знань в одній галузі різні, кожен студент приходить до процесу оволодіння новими знаннями зі своїм власним інтелектуальним багажем, який і визначає ступінь розуміння ним нового матеріалу і його інтерпретацію, тобто здійснюється поворот від оволодіння всіма

студентами одного і того ж матеріалу до оволодіння різними студентами різного матеріалу;

- підвищує оперативність і об'єктивність моніторингу результатів професійної підготовки;

- гарантує безперервний зв'язок у відносинах „викладач – майбутній викладач вищого технічного навчального закладу”; сприяє індивідуалізації навчальної діяльності (диференціація темпу навчання, труднощі навчальних завдань і т.п);

- підвищує мотивацію професійної підготовки;

- розвиває у студентів продуктивні, творчі функції мислення, інтелектуальні здібності, формує операційний стиль мислення.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемою моделювання займаються багато відомих науковців. У сучасній дидактичній літературі поширене уявлення про моделювання як про один з методів навчання, хоча як науковий метод, моделювання відомо дуже давно. Моделювання (від французького „зразок”) – це метод наукового дослідження, що полягає в побудові та вивченні моделі досліджуваного об'єкта. Моделлю служить система елементів, що відтворює певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження, тобто оригіналу. Так визначає поняття моделювання Філософський словник. Моделювання освітнього процесу необхідно для визначення цілей, способів, засобів їх досягнення і отримання належних результатів. Дослідження підтверджують, що застосування моделювання як методу навчання призводить до істотного підвищення ефективності навчання.

Аналіз вітчизняної, зарубіжної літератури (А. Братко, О. Власенко, А. Дахин, О. Пирогова, В. Штофф та ін.) та здобутків педагогіки вищої школи доводить, що сутність поняття „педагогічне моделювання” розкривається як відображення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, що є педагогічною моделлю. У випадках, коли створюються моделі педагогічних об'єктів, які ще не існують, але розробляються з метою впровадження у практику діяльності ВНЗ, моделювання розглядається як етап педагогічного проектування, а така модель – як прогностична.

**Мета статті** полягає в дослідженні особливостей моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів із застосуванням технологій випереджального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Використання технологій випереджального розвитку при створенні адаптивної системи професійної підготовки продиктовано необхідністю індивідуалізувати навчання, враховуючи особливості кожного студента. Незважаючи на те, що первинна диференціація за рівнем готовності здійснюється при вступі до вищого технічного навчального закладу, однак це не гарантує однакового просування всіх студентів у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів. Відомо, що розвиток студента детерміновано не стільки зовнішніми обставинами,

скільки його внутрішнім потенціалом. Звідси стає необхідним забезпечити гідний поступ вперед сильним студента і підтримку відносно слабким. У цьому випадку використання інформаційних технологій у навчальному процесі розглядається як нова форма організації різнорівневої професійної підготовки, яка підвищує питома вага самостійної роботи студентів.

Ми вважаємо, що за умови систематичного використання технологій випереджального розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів у поєднанні з традиційними методами навчання, можна значно підвищити ефективність навчального процесу та професійної підготовки.

Представлене дидактичне моделювання засноване на обліку даних вимог і базуються на дидактичних принципах, що лежать в основі застосування технологій випереджального розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів:

- принцип поділу освітніх ресурсів;
- принцип авторської присутності в навчальному процесі;
- принцип інтерактивності;
- принцип мультимедійного подання навчальної інформації.

В Одеській державній академії будівництва та архітектури на бізі експериментальної педагогічної лабораторії розроблено п'ять дидактичних моделей проведення занять із застосуванням технологій випереджального розвитку, що включають опис моделі: заняття із використанням мультимедійних курсів на CD-ROM; заняття із застосуванням ресурсів мережі Інтернет; заняття з застосуванням Інтернет-технологій на основі супутникового зв'язку (урок-діалог); заняття з використанням обчислювальних та лабораторних експериментів з віддаленим доступом; заняття з використанням демонстраційного експерименту в режимі on-line чи в запису на CD-ROM; методики застосування технологій випереджального розвитку у процесі професійної підготовки, що включають опис методики з додатком відеофільму, що ілюструє методику (проведення лекцій із використанням мультимедійних курсів на CD-ROM; проведення лекцій та практичних занять з застосуванням ресурсів мережі Інтернет; проведення занять з застосуванням Інтернет-технологій на основі супутникового зв'язку (урок-діалог); проведення занять з використанням обчислювальних та лабораторних експериментів з віддаленим доступом; проведення занять з використанням демонстраційного експерименту в режимі on-line чи в запису на CD-ROM)

Пояснення до методик, організовані як відеозаписи, які представляють собою методичні посібники для викладачів, що містять інформацію про цілі і завдання, необхідному обладнанні, умови проведення заняття.

В основу технології створення відеозанять покладено нелінійний монтаж, що дозволяє показати в динаміці всі етапи заняття, акцентувати увагу на методичних прийомах рішення дидактичних завдань. Відеозаняття доповнюються методичними рекомендаціями щодо їх підготовки та проведення, що входять у комплект.

Представлені моделі відеозанять відрізняються від традиційних послідовних записів аудиторних занять, інтегруючи можливості відеотехнологій і комп'ютерної графіки. При цьому окремі фрагменти відеозанять можуть використовуватися і в якості демонстрацій на реальних заняттях. Відеозаняття дають наочне уявлення про дидактичних можливостях проведення різних форм організації навчання у вищому технічному навчальному закладі на основі нових інформаційних технологій і вирішують одночасно завдання як навчально-методичного забезпечення освітніх програм, так і підвищення кваліфікації вчителів сільських шкіл для роботи на основі НІТ.

Загалом моделювання виконується кількома варіантами:

- просте моделювання не вимагає великих спеціальних розробок, а проводиться шляхом порівняння тих чи інших предметів, явищ з їх наочними аналогами;
- складне моделювання вимагає спеціального побудови на основі всебічного вивчення об'єкта та виділення ознак;
- схематичне моделювання обмежується розглядом зовнішніх загальних ознак об'єкта вивчення, їх зв'язків і відносин;
- детальне моделювання носить глибокий змістовний характер. Моделі такого роду розглядають всі зв'язки і відносини будови і функціонування виділяються сторін об'єкта вивчення.

Таким чином, під моделюванням нами розуміється процес побудови і дослідження моделей. При визначенні поняття „навчальна модель” акцент робиться на те, що характеристики моделі повинні легше сприйматися дидактично, ніж подібні або ідентичні характеристики в самому об'єкті. Структура дидактичної моделі містить менше елементів, ніж сам об'єкт.

В. Штофф [6] визначає модель як „засіб відображення, відтворення тієї чи іншої частини дійсності з метою її більш глибокого пізнання від спостережень і експерименту до різних форм теоретичних узагальнень”. В. Краєвський [4] визначає модель як „систему елементів, відтворюючу певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження”. Тобто, визначення моделі містить чотири ознаки [9]: 1 модель – подумки представлена або матеріально реалізована система; 2 модель відображає об'єкт дослідження; 3 модель здатна заміщати об'єкт; 4 вивчення моделі дає нову інформацію про об'єкт.

Вибір педагогом навчальної моделі є одним з найважливіших аспектів проблеми продуктивної педагогічної діяльності. При виборі навчальної моделі Ю. Бабанський [2] пропонує враховувати шість основних параметрів, які включають в себе все розмаїття факторів:

закономірності та принципи навчання; цілі і завдання навчання, зміст предмета, навчальні можливості вихованців; особливості зовнішніх умов; можливості самих педагогів. Можна припустити, що вибір моделі визначається сукупністю всіх структурних елементів.

З позицій системного підходу, проблема оптимального вибору полягає у з'ясуванні залежності між методом навчання і структурними компонентами; суб'єктом і об'єктом педагогічного впливу, предметом їхньої спільної діяльності і метою навчання. Система тут представлена як сукупність багатьох взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність. Зміна одного з компонентів спричиняє за собою зміну всіх інших, і система руйнується. Для того, щоб задати систему, необхідно не тільки виявити її елементи, але й визначити сукупність зв'язків між ними. У даному випадку всі структурні компоненти такої системи знаходяться як у прямій, так і в зворотній залежності.

Виділити структурні компоненти, ще не означає повністю описати систему (модель). Для того, щоб задати систему, необхідно не тільки виявити її структурні елементи, але й визначити сукупність зв'язків між ними, тобто описати, як саме складові моделі залежать один від одного.

Н. Кузьміна [5] пропонує використовувати в моделі п'ять функціональних компонентів: 1) гностичний; 2) проектувальний, 3) конструктивний; 4) організаторський; 5) комунікативний.

1. Гностичний компонент відноситься до сфери знань педагога. Мова йде не тільки про знання свого предмета, а й про знання способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей вихованців, а також про самопізнання (власної особистості і діяльності).

2. Проектувальний компонент включає в себе уявлення про перспективні завдання навчання і виховання, а також про стратегії і способи їх досягнення.

3. Конструктивний компонент – це особливості конструювання педагогом власної діяльності і активності вихованців з урахуванням ближніх цілей навчання і виховання (заняття, цикл занять).

4. Комунікативний компонент – це особливості комунікативної діяльності викладача, специфіка його взаємодії з учнями. Акцент ставиться на зв'язку комунікації з ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення дидактичних цілей.

5. Організаторський компонент – це система умінь педагога організувати власну діяльність, а також активність вихованців.

В. Гинецинський [1] також пропонує модель системного характеру, в якій виділяє чотири функціональних компоненти: 1) презентативний; 2) інтенсивна; 3) коригуючий; 4) діагностичний.

1. Презентативна функція полягає у викладі студентам змісту матеріалу. Виділення цієї функції полягає на абстрагуванні від конкретних форм навчання. Вона орієнтована на сам факт викладу навчального матеріалу.

2. Інтенсивна функція полягає в тому, щоб викликати у студентів інтерес до засвоєння навчальної інформації. Її реалізація пов'язана з постановкою питань, оцінкою відповідей.

3. Корируюча функція пов'язана з виправленням та зіставленням результатів діяльності самих студентів.

4. Діагностична функція забезпечує зворотний зв'язок.

Переважання тієї чи іншої функції вказує на те, що реалізується певний метод навчання. Наприклад, провідному положенню інтенсивної функції супроводжує застосування проблемного методу.

Розроблена нами комплексна модель освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, представляє собою структурну взаємозв'язок цільового, змістовного, технологічного і результативного компонентів, а саме: обґрунтовані цілі навчання, зміст навчальних програм (інформаційно-освітній, діяльний і оцінно-результативний модулі); умови досягнення цілей; навчальну діяльність викладача і студентів і результати навчання.

Розглядаючи цільовий компонент моделі, ми визначили основні напрямки цілей при організації навчального процесу з використанням технологій випереджального розвитку. Синтезуючи освітні, виховні і розвиваючі аспекти навчання, цільовий компонент нашої моделі можна визначити наступним чином: розвиток у процесі навчання здібностей майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів до продуктивної самостійної творчої діяльності в сучасному інформаційно-насиченому середовищі; формування компонентів інформаційної культури, а саме: розвиток здібностей відбирати потрібну інформацію, знайомство з новими способами технічної обробки інформації, формування практичних умінь з комп'ютерної обробки інформації та ін.

Застосування сучасних технологій випереджального розвитку у навчальному процесі вищого технічного навчального закладу має свої дидактичні функції:

- навчальна функція в рамках традиційної системи форм організації навчання у ВНЗ в різних соціальних і культурних умовах, а також у самостійній, індивідуальній та навчально-дослідницькій діяльності;
- функція, що розвиває мотивацію, інтереси, мислення, навички навчально-пізнавальної діяльності;
- організаційна функція, що забезпечує зворотний зв'язок студентів з викладачем, індивідуальну траєкторію навчання і на уроці, і в позаурочній діяльності з обраної тематики і по витраченому часу;
- контрольна і регулююча функція (самоконтролю студентів і функція викладацького контролю, моніторинг навчальної діяльності за відповідний проміжок часу).

Професійна підготовка з використанням технологій випереджального розвитку здійснюється на основі системи принципів, що відображають основні вимоги до організації освітнього процесу:

- принцип систематичності забезпечується використанням технологій випереджального розвитку на всіх етапах професійної підготовки;

- принцип активності і самостійності студентів передбачає значну активність вихованців на заняттях з використанням технологій випереджального розвитку, вміння орієнтуватися в потоці інформації, самостійне мислення [2];

- принцип диференційованого підходу до студентів орієнтований на вікові особливості, рівень знань, інтересів, ступінь їх готовності до сприйняття. Він визначає методику роботи з різними віковими категоріями студентів [4];

- принцип поділу освітніх ресурсів проявляється у формах подання навчальної інформації та способи її доставки (по мережі або на локальних носіях), що дає можливість вибору найбільш зручного і звичного для вивчення варіанту, зручного темпу вивчення матеріалу та побудови індивідуальної освітньої траєкторії;

- принцип авторської участі в навчальному процесі;

- принцип дидактичної інтерактивності, що забезпечує взаємодію на основі співробітництва учасників освітнього процесу;

- принцип мультимедійного подання навчальної інформації;

Важлива складова моделі – зміст освіти. Зміст освіти в нашому дослідженні розуміється як педагогічно обґрунтована, логічно впорядкована наукова інформація яка підлягає вивченню. Воно визначає своєрідність навчальної діяльності викладача та пізнавальної діяльності вихованців. Зміст освіти є ядром, навколо якого „наростають” методи його освоєння, форми організації навчальної діяльності і весь процес навчання, виховання і розвитку вихованців. Включаючи в освітній процес методи, форми, змісту освіти, засоби навчання, викладач сприяє зміні його впливу на студентів, полегшує формування прямого і зворотного зв'язку між викладачем і студентами.

Відбір змісту навчальної дисципліни, до якої входить тема, яка вивчається, проводиться і відображається у навчальній та робочій програмах дисципліни. Однак, наявність навчальної програми з дисципліни не виключає подальшої творчої роботи викладача з відбору змісту навчальних питань, досліджуваних у цій темі. Цей відбір базується на дидактичних принципах [7; 8], представлених вище, і включає наступні елементи:

- відбір за принципом генералізації – концентрація змісту навколо провідних концепцій, ідей і закономірностей науки, на якій базується навчальна дисципліна;

- відбір за принципом наукової цілісності, який означає, що розглянута тема є частиною навчальної дисципліни;

- відбір за принципом забезпечення внутрішньої логіки науки, що є базою для навчальної дисципліни;



- відбір, заснований на використанні сучасного наукового змісту, нових наукових досягнень, теорій і фактів;
- відбір такого змісту, яке повинно відповідати загальним цілям професійної підготовки спеціалістів;
- відбір змісту, доступного для засвоєння.

Цей процес повинен йти безперервно в ході роботи викладача над структурою навчальної дисципліни. Крім широко поширених науково-бібліографічних видань викладач для відбору змісту теми та його поновлення може скористатися автоматизованою інформаційною системою або послугами мереж науково-технічної інформації (в тому числі і міжнародних).

В основу структурування змісту навчального матеріалу слід покласти системно-структурний підхід до діяльності дидактичної системи, заснований на досягненні кінцевих цілей навчання, тобто сприяє міцному засвоєнню тих розділів і тем навчальної програми, які є найбільш значущими. Структура цієї системи стійка, оскільки зв'язку між окремими її елементами досить жорстко визначені логікою науки і психолого-педагогічними вимогами, що пред'являються до навчального предмету і технології навчання в цілому.

Структурний аналіз навчального матеріалу дозволяє виділити найбільш суттєві (опорні) елементи теми, виявити системоутворюючі зв'язки, що визначають ефективність функціонування дидактичної системи в цілому. Необхідно враховувати і той вплив, який та чи інша структура навчального матеріалу надає на мотивацію навчання, на формування інтересу до навчання і наукового стилю мислення. Аналізуючи зміст навчання, з даної дисципліни необхідно виділити елементи структури (розділи, теми, поняття), за якими навчання слід вести на рівні знань, умінь, навичок, творчого підходу до практичного застосування.

При проектуванні змісту освіти в рамках розробленої моделі були визначені вимоги до складу і форм його організації, що включають специфічні форми взаємодії учасників освітнього процесу.

Запропонований нами стиль моделювання, за своєю природою є відкритим, гнучким, дає можливість наповнити реальним змістом поняття „варіативність освіти”, „гуманітаризація та інформатизація вищого технічного навчального закладу”.

Навчальна діяльність з інваріантної частини змісту програми забезпечує базову підготовку, освоєння основних, передбачених програмою понять. Результатом її є готовність студентів до самостійного здійснення навчальної діяльності: уміння визначати навчальне завдання, організувати виробництво по її досягненню, у рамках якої студенти набувають поглиблені знання з дисципліни.

Варіативність – якість освітньої системи, яке характеризує її здатність створювати та надавати студентам варіанти освітніх програм або окремих видів послуг для вибору відповідно до їх змінюються потребами і можливостями.

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі значно розширює навчально-інформаційний простір досліджуваного предмета; удосконалює навички інформаційної культури; дозволяє активно користуватися ресурсами Internet у процесі підготовки до занять.

Лекція залишається основною формою організації засвоєння змісту, проте, з урахуванням специфіки технологій випереджального розвитку змінюється його призначення. Освіта орієнтована на задоволення пізнавальних потреб студентів, забезпечуючи максимальну свободу вихідного вибору і наступну мобільність особистості, така освіта повинна надавати кожному свою можливу траєкторію руху.

Форма навчання – організаційна сторона навчання, що передбачає склад і угруповання студентів, структуру занять, місце і тривалість його проведення, роль та специфіку діяльності майбутніх фахівців. До традиційних форм навчання належать: лекція, практичне заняття, інтерактивні спецкурси, елективні семінари, дипломна робота тощо. При застосуванні авторського бачення впровадження технологій випереджального розвитку форми проведення занять у ВТНЗ можуть залишатися колишніми, але при цьому в корні змінюються прийоми і зміст їх проведення, що в першу чергу залежить від обраного методу навчання і застосовуваних комп'ютерних або інших інформаційних засобів. У цьому випадку вони стають більш багатограними і орієнтуються насамперед на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Їм стають притаманні такі властивості як проблемність, наочність, емоційність, висока активність, наявність ігрової ситуації. У зв'язку з цим, можна запропонувати використання наступних різновидів проведення занять: проблемна лекція, лекція-консультація з використанням динамічних і статичних комп'ютерних слайдів, семінар-диспут, семінар-комп'ютерний практикум, ділова гра з моделюванням на комп'ютері педагогічних ситуацій, самостійне програмування з використанням інструментальних комп'ютерних оболонок, телеконференція та інші.

Моделювання являє собою процес формування заданої моделі майбутнього викладача вищого технічного навчального закладу через створення відкритого освітнього простору з різними видами діяльності (навчальної, проектної, дослідницької).

Вибір методів навчання, форм роботи на лекції визначається цілями і завданнями уроку, урахуванням здібностей, навичок і вмінь студентів, велика роль відводиться їх активності та самостійності [4]. Метод навчання являє собою систему регулятивних принципів і правил цілеспрямованої діяльності викладача і студентів [5], що реалізуються через поєднання методичних прийомів вирішення певних дидактичних завдань.

Найбільш глибоке, комплексне дослідження проблем методів навчання проведено І. Лернером [3], що характеризує їх як способи досягнення дидактичних цілей, що представляють собою систему послідовних і впорядкованих дій викладача, що організує за допомогою

засобів навчання навчально-пізнавальну діяльність по засвоєнню вихованцями змісту навчальної дисципліни.

Серед відомих в дидактиці [1; 5; 8] методів навчання, в нашій моделі особливе місце займають продуктивні методи: дискусійні групи, форум проектних груп і т.д. Ці методи можуть ефективно застосовуватися для розподілених у часі і просторі груп студентів (у так званих віртуальних класах). Основою цих методів є телекомунікаційні мережі та інформаційні технології мережевого навчання. У таблиці 1 представлено, як трансформуються, доповнюються методи навчання за рахунок використання комп'ютерної техніки та програмних мультимедійних засобів.

*Таблиця 1*

**Особливості використання технологій  
випереджального розвитку у ВТНЗ**

<b>Традиційні методи навчання</b>	<b>Традиційні засоби та їх дидактичні можливості</b>	<b>Удосконалення за рахунок застосування програмних і технічних засобів ІТ</b>
Словесні: розповідь, бесіда, пояснення, інструктаж	Усне слово, друкване слово (підручники та навчальні посібники, книги) Провідний засіб – живе слово, яке легко поєднується з іншими засобами навчання. Дозволяє у стислі терміни збагатити пам'ять студентів узагальненими науковими знаннями.	Подача текстової інформації з екрана, повідомлення знань (текст читає диктор програми). Можливість багаторазово повторити точно такий же зміст. Гіперпосилання дозволяють знайти швидко потрібну інформацію.
Наочні: демонстрація, макета, демонстрація трудового прийому або операції, екранна демонстрація	Натуральні об'єкти, моделі, макети, колекції, таблиці, плакати, схеми, ілюстрації, відеофільми. Статична демонстрація з екрану. Спостереження за нерухомими об'єктами.	Мультимедійний показ прийомів і операцій; віртуальне перетворення предметів у просторі і на площині; візуалізація процесів, неможливих для розгляду в реальних умовах Краще засвоюється навчальна інформація, так як залучаються всі органи чуття
Практичні: вправу, практичні та лабораторні роботи Навчальні завдання для практичної роботи	Навчальна практика при виконанні вправ, практичних та лабораторних робіт	Віртуальне практична дія, площинне і просторове моделювання об'єктів, автоматизація окремих операцій. Відбувається логічна обробка практичного матеріалу, зменшується кількість організаційних моментів
Методи контролю: усний і письмове опитування, контрольна робота, самоконтроль та самооцінка	Тестове або контрольне завдання, питання і проблемні ситуації Перевірка ходу і результатів засвоєння студентами теоретичного та практичного навчального матеріалу	Машинний інструктаж і контроль. Швидка і об'єктивна оцінка результатів. Оперативна самооцінка і корекція результатів

**Висновки.** Таким чином, згідно нашої моделі, традиційна форма організації навчання у ВНЗ представляється як цілеспрямоване поєднання ситуацій, що охоплюють студентів, викладачів, зміст навчання, оснащення і своєрідну організацію. Такі заняття повинні конструюватися самими викладачами для окремого предмета, для даного вищого технічного навчального закладу, для конкретного складу студентів, з урахуванням загальних і особливих умов, в яких буде відбуватися процес професійної підготовки.

Перед суспільством стоїть завдання створення відкритого, інформаційного, освітнього, діяльного і комунікативного простору, що стимулює у майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів потребу і здатність самостійного оволодіння знаннями з використанням технологій випереджального розвитку.

Таке моделювання органічно вписується в розклад навчального плану, не вимагає додаткових витрат навчального часу, не веде до перевантаження позапрограмних знаннями, посилює для засвоєння в студентами. У той же час пробуджує інтерес майбутньої професійно-педагогічної діяльності до предмету та інтерес до навчання в цілому.

**Перспектива подальших досліджень** вбачається в розробці адаптивної моделі професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів.

### Література

- 1. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 215с.
- 2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Политиздат, 1973. – 304 с.
- 4. Кларин М. В.** Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1998. – 180 с.
- 5. Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения / В. В. Краевский. – М. : Академия, 1997. – 198 с.
- 6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования** / Под. ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2005. – 272 с.
- 7. Штофф В. А.** Роль модели познания / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.
- 8. Игровое моделирование в деятельности педагога** / Под. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
- 9. Дидактика** / Под.ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 360 с.
- 10. Євтодюк А. В.** Синергетичні засади моделювання освітніх систем / Євтодюк А.В. : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. – К., 2002. – 24 с.
- 11. Рибка Н. М.** Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз / Рибка Н.М. : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. – Одеса, 2005. – 24 с.

**Єрмакова С. С. Моделювання процесу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ з використанням технологій випереджального розвитку**

У статті розглядаються особливості моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів із застосуванням технологій випереджального розвитку; звернено увагу на стан проблеми моделювання освітніх процесів у вищих навчальних закладах в теорії і практиці педагогічної думки.

*Ключові слова:* модель, моделювання, технології випереджального розвитку, адаптивна система професійної підготовки, індивідуалізоване навчання, професійна підготовка майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів.

**Єрмакова С. С. Моделирование процесса профессиональной подготовки будущих преподавателей ВТУЗ с использованием технологий опережающего развития**

В статье рассматриваются особенности моделирования профессиональной подготовки будущих преподавателей высших технических учебных заведений с применением технологий опережающего развития; обращено внимание на состояние проблемы моделирования образовательных процессов в высших учебных заведениях в теории и практике педагогической мысли.

*Ключевые слова:* модель, моделирование, технологии опережающего развития, адаптивная система профессиональной подготовки, индивидуализированное обучение, профессиональная подготовка будущих преподавателей высших технических учебных заведений.

**Ermakova S. S. Modeling of the process of professional preparation of future teachers of higher technical schools with the use of advanced technologies development**

In the features of simulation training of future teachers of technical schools with the use of advancing technology development, the attention to the status of the problem of modeling educational processes in higher education in the theory and practice of educational thought.

*Key words:* models, technologies advanced development, adaptive system training, customized training, professional training of future teachers of technical schools.

УДК 378.011.3:305-051

**Калько І. В.**

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Сучасна українська держава прагне до створення громадянського суспільства, основу якого складають нові гуманітарні засади, що, в свою чергу, є передумовою демократичного устрою. Разом з тим, життєздатність громадянського суспільства можлива лише за умови формування демократичної культури соціуму, невід'ємною складовою якої є розвиток гендерної культури, яка зумовлює подолання стандартних умов тоталітарного життя й утвердження рівності прав, людських взаємин між чоловіками і жінками в суспільстві.

Актуальність проблеми формування гендерної культури майбутнього фахівця не викликає сумнівів, оскільки саме через гендерну культуру здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах. Саме гендерна культура сприяє викоріненню біодетерміністських уявлень про сутність „жіночого” й „чоловічого”, вивченню природи статево-рольових стереотипів. Вона поєднує в собі збалансовану стратегію забезпечення умов людського життя, творення нових цінностей, спрямованих на людський розвиток.

Варто зазначити, що фахівці, і серед них чимало педагогів, приділили багато уваги становленню поняття „гендерна культура”. Так, В. Кравець визначає *гендерну культуру* як „процес засвоєння знань про психосексуальну культуру, що включає гендерну просвіту, пропаганду й самоосвіту” [1, с. 34].

Російська дослідниця І. Кльоцина дає наступне тлумачення *гендерної культури*: „...це засіб пізнання дійсності, де протидія та нерівність чоловічих і жіночих рис особистості, її мислення, особливості поведінки закріплюють зв'язок між біологічною статтю й досягненнями в соціальному житті” [2, с. 64].

О. Шнирова підкреслює, що гендерна культура є часткою культури взагалі, призначенням якої є розповсюдження знань про специфічний добір культурних характеристик, що визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків і взаємовідносини між ними [3, с. 231].

О. Кікінежді визначає гендерну культуру як знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки та чоловіка як рівних соціальних істот [4, с. 130].

Також досить цікавою видається позиція П. Терзі, який визначає гендерну культуру як „індивідуальну характеристику особистості, як особливий спосіб оформлення нею своєї життєдіяльності, зумовлений прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здібностей як

представника певної соціальної статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєнні цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки в соціальній, професійній і побутовій сферах життєдіяльності, що відповідає принципам гендерної рівності і демократії” [5, с. 104].

Отже, за результатами теоретичного аналізу наукової літератури з предмету дослідження, можемо констатувати, що поняття гендерної культури здебільшого використовується дослідниками в контексті вирішення проблем демократизації й гуманізації українського суспільства загалом і вищої професійної освіти зокрема, які стосуються створення рівних можливостей для всебічної самореалізації жіночої і чоловічої особистості у суспільній, професійній, освітній і сімейній сферах. Проте, формування гендерної культури передбачає врахування не тільки індивідуальних можливостей жіночої і чоловічої особистості, але і її вікових особливостей та стратегій життєдіяльності, що повинно бути відображено як у її змісті, так і методах та формах реалізації.

Зазначимо, що необхідність формування гендерної культури у майбутніх фахівців доводиться у працях низки дослідників (К. Дзюбак, В. Довженко, М. Згуровський, І. Нікітіна, С. Сидоренко та ін.), які пов’язують цей процес із:

- трансформацією традиційної організації вищої освіти в напрямку її демократизації та гуманізації, відновлення цінностей демократичного суспільства з огляду на пріоритет особистісного над державним [6];
- подоланням проявів сексизму в навчально-виховному процесі задля забезпечення вільного розвитку особистості в системі вищої освіти;
- засвоєнням майбутніми фахівцями збалансованих моделей гендерних відносин і гендерних цінностей – гендерної чутливості до проявів унікальності і неповторності іншої особистості, толерантності шляхом знайомства студентів з основами теорії гендера через використання інформаційних технологій і світових інтернет-ресурсів [7];
- проведенням гендерного аналізу змісту професійної освіти, зокрема, навчальних програм і підручників із соціально-гуманітарних дисциплін, з метою викорінення біодетерміністських упереджень щодо сутності „жіночого” і „чоловічого”;
- розвитком егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв’язків на паритетних засадах шляхом відмови від застиглої ідентичності в освітньому процесі, створення альтернативних цінностей та форм культурного життя [8].

Разом з тим, вказуючи на міждисциплінарний характер змісту гендерної культури, науковці виокремлюють такі її складові:

- філософські знання щодо вивчення конструктивістських підходів про природу категорій „чоловіче” і „жіноче”;

- історичні знання щодо визначення особливостей розвитку жіночого руху, становлення інституцій задля забезпечення гендерної рівності;
- політичні знання щодо принципів міжнародної гендерної політики, повноважень відповідних державних і неурядових структур та особливостей їх взаємодії;
- економічні і соціологічні знання щодо диференціації статевих ролей на ринку праці, особливостей соціального захисту і безробіття;
- правові знання щодо міжнародних і національних документів із гендерної рівності та механізмів захисту прав людини;
- культурологічні знання щодо етнокультурних особливостей гендерної рівності своєї нації та інших народів, з урахуванням особливостей культури гендерних відносин;
- психологічні знання щодо особливостей гендерної соціалізації та поведінки представників різної біологічної статі, способів вирішення конфліктних ситуацій, форм взаємодії різних гендерів;
- педагогічні знання щодо способів урахування гендерних особливостей особистості в системі освіти тощо [1].

Як бачимо, зміст гендерної культури представляє собою цілеспрямоване формування особистості як представника конкретної статі на основі розвитку у неї певного відношення до себе й оточуючих із урахуванням статевої приналежності, світосприйняття, вільного від гендерних стереотипів, форм поведінки, що не припускаю проявів дискримінацій за статевими ознаками.

Формування гендерної культури – різновид соціального виховання в єдності й інтеграції функцій правового, морального й статевого виховання, який потребує спеціальної організації і відповідного педагогічного керівництва, незалежно від вікової категорії вихованців.

Разом з тим, зауважимо, що формування гендерної культури майбутніх фахівців має певні особливості, їх правомірно й доцільно здійснювати в чотирьох формах через:

- навчальний предмет, зокрема, шляхом впровадження в традиційні гуманітарні дисципліни авторських модулів з гендерної тематики або програм гендерних спецкурсів;
- міжпредметну форму діяльності студентів у межах освітнього простору;
- актуалізацію науково-дослідницької і позааудиторної виховної роботи (участь студентів у літніх гендерних школах і діяльності гендерних лабораторій, конкурсах і олімпіадах з проблем гендера; дистанційне навчання при гендерних центрах; дослідна робота і т.ін.);
- організація дозвілля і студентського життя за принципами гендерної рівності тощо [5, с. 109].

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене констатуємо, що формування гендерної культури – це особлива форма передавання і



засвоєння соціального досвіду з метою формування духовності особистості, підготовки до виконання соціальних функцій і ролей, активної участі в розвитку суспільства на підставі прийняття загальнолюдських цінностей і дотримання принципу гендерної рівності. Переконані, що проблема формування гендерної культури майбутніх фахівців може бути вирішена в контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти.

### **Література**

**1. Кравець В.** Гендерна педагогіка. Навч. посіб. / В. Кравець – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с. **2. Клецина И. С.** От психология пола – к гендерным исследованиям в психологии / И. С. Клецина // Вопр. психологии. – 2003. – №1. – С. 61 – 78. **3. Шнырова О. В.** Проблемы восприятия гендерных исследований в академической среде (Иваново). / О. В. Шнырова // Половая гендерная культура. – М. : Академия, 2000 – С. 231. **4. Кікінежді О.** Інноваційні підходи до формування гендерної культури у студентської молоді / О. Кікінежді // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи: Зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – С. 128 – 135. **5. Терзі П. П.** Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів // Дис.канд.пед.н.: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Вінниченка, Кіровоград, 2007. – 231 с. **6. Згуровський М. З., Сидоренко С. І., Нікітіна І. О.** Інформаційна підтримка впровадження гендерної освіти в Україні / М. З. Згуровський, С. І. Сидоренко, І. О. Нікітіна // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві /Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : ПЦ „Фоліант”, 2003. – С. 178 – 179. **7. Жіночі права.** Крок за кроком / Упор. М. Шулер, Д. Томас. – К. : Основи, 1999. – 249 с. **8. Кімел М. С.** Гендероване суспільство / Пер. з англ. С. Альошкіної. – К. : Сфера, 2003. – 490 с.

### **Калько І. В. Особливості формування гендерної культури майбутніх фахівців.**

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності гендерної культури особистості. Розглянуто особливості та змістові характеристики процесу формування гендерної культури, а також обґрунтовано необхідність формування гендерної культури майбутніх фахівців.

*Ключові слова:* освіта, демократизація, гуманізація, культура, гендерна культура, виховання, особистісно орієнтована освіта.

### **Калько И. В. Особенности формирования гендерной культуры будущих специалистов**

В статье осуществлен теоретический анализ сущности гендерной культуры личности. Рассмотрены особенности и содержательные

характеристики процесса формирования гендерной культуры, а также обоснована необходимость формирования гендерной культуры будущих специалистов.

*Ключевые слова:* образование, демократизация, гуманизация, культура, гендерная культура, воспитание, личностно ориентированное образование.

**Kaljko I. Features of formation of gender culture of the future experts**

In article the theoretical analysis of essence of gender culture of the person is carried out. Features and substantial characteristics of process of formation of gender culture are considered, and also necessity of formation of gender culture of the future experts is proved

*Key words:* education, democratization, a humanization, culture, gender culture, formation, personality focused education.

УДК 373.011.3:54-051

**Крючок Л. Н., Роман С. В.**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ  
СОВРЕМЕННЫХ ЗАДАЧ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЧАСТИ  
ШКОЛЬНОГО КУРСА ХИМИИ**

Специфика химии как экспериментально-теоретической науки ставит химический эксперимент на одно из ведущих мест среди методов, которые используются в процессе преподавания химии в школе. Обучить студентов – будущих учителей – специфике этого метода обучения становится важной задачей образовательного процесса в университете.

Химический эксперимент, являясь специфическим методом обучения, отличается преподавание химии от других естественнонаучных дисциплин. Эксперимент как источник приобретения знаний служит средством предупреждения ошибок учащихся и коррекции их знаний. Его используют для проверки истинности выдвигаемых гипотез, для решения учебных проблем. Посредством химического эксперимента учащиеся познают вещества и происходящие с ними изменения, приобретают необходимые факты для сравнений, обобщений, выводов. Выступая как метод познания химических объектов и явлений, эксперимент в то же время служит доказательством объективности научных знаний о мире, доступности мира познанию человеком, возможности преобразования природы.

Различают демонстрационный и ученический химический эксперименты. Демонстрационным называют такой эксперимент, который проводится в классе перед всем составом учащихся учителем, лаборантом или иногда учеником. Он направлен на раскрытие сущности

явлений, ознакомлення учасних з принципами роботи приборів, прийомами експериментальної роботи, правилами техніки безпеки.

Ученицький експеримент в залежності від дидактицької мети буває трьох видів: лабораторний досвід, практицьке заняття, практикум. Мета лабораторних досвідів – набуття учасними нових знань, вивчення нового матеріалу, формування спеціальних для роботи в хіміцькій лабораторії умінь. Практицьке заняття направлено на закріплення, вдосконалення і конкретизацію вже існуючих знань, формування практицьких умінь і їх вдосконалення. Практикуми звичайно проводяться в кінці вивчення курсу хімії або розділу і сприяють узагальненню і систематизації знань і умінь школярів.

Педагогичська цінність хіміцького експерименту як методу навчання складається не тільки в реалізації навчальних цілей, але і в формуванні переконань, що складними процесами можна керувати, цілеспрямовано їх здійснювати, знаходити пояснення відбуваючому в відкритті природних законів. В цьому відношенні експеримент як метод навчання виконує розвиваючу і виховальну функцію, сприяє формуванню наукового світогляду.

Проблемі використання школярського хіміцького експерименту в школі за період становлення і розвитку методическої науки присвячено багато робіт. Широко відомі дослідження радянських і російських учениць В. Верховського, К. Парменова, В. Полосина, Ю. Сурина, Л. Цветкова, Г. Чернобельської, І. Чертькова і др.

В Україні цій проблемі приділяється багато уваги, хоча пошук власних шляхів її рішення відбувається під впливом методических ідей радянських і російських методистів. Прикладом можуть служити роботи А. Астахова, А. Бєлікова, Ф. Бєчко, Н. Буринської, А. Грабового, А. Дробочко, Г. Николаєвої, В. Найдан і др. Матеріали по проведенню хіміцького експерименту регулярно публікуються на сторінках методических і педагогических журналів.

Прошло більше семи років після прийняття в Україні Державного стандарту базового і повного середнього освіти і в навчальному процесі по хімії спостерігаються позитивні зміщення як змістового, так і процесуального характеру. Однак, ці покращення не такі, яких хотілось би досягти. Найважливішим з недоліків по-прежнему залишається зниження інтересу до хімії у школярів. І проблеми «Як пробудити інтерес до хімії?», «Як зробити хіміцькі знання бажаними не тільки для учасних спеціальних хіміцьких класів?» сьогодні також актуальні і важливі, як і вчора. Як свідчить педагогический досвід, їх рішення безпосередньо пов'язано з мотивацією вивчення природних наук і залежить від виконання практицької частини навчального курсу хімії – хіміцького експерименту.

Аналіз досвіду роботи вчителів хімії м. Луганська і Луганської області свідчить, що вчителів лякає трудоємкість хіміцького

эксперимента, которая связана с недостаточной сформированностью умений по технике его выполнения, раскрытию его роли как метода обучения в развивающем обучении. Имеются трудности у практикующих учителей в отборе фундаментальных и альтернативных опытов, необходимых для раскрытия нового содержания курса химии, опытов для пропедевтического курса химии, для внеклассной работы, опытов природоохранного содержания и др. Усугубляет проблему и то, что химическому эксперименту в программах, кроме профильных для химических классов, уделяется все меньше внимания: планируется мало опытов, мало лабораторных исследовательских работ, сокращено число практических работ. Непривлекательной делает химию также слабая материально-техническая база кабинетов, отсутствие стандарта оборудования.

Все сказанное выше свидетельствует о необходимости, с одной стороны, вести корректировку и доработку положений государственного стандарта в связи с изменяющимися потребностями общества и развитием научных методических идей, с другой стороны, совершенствовать и повышать уровень подготовки учительских кадров, способных решать задачи, стоящие перед базовым и полным средним химическим образованием.

Этим перспективным, по нашему мнению, направлением посвящено ряд наших работ [1–6]. Однако, резкое отставание содержания химического эксперимента и методов его проведения от уровня теоретических вопросов, которые рассматриваются в современных курсах химии, заставили нас сосредоточить внимание на системе подготовки будущих учителей к творческой реализации практической части школьного курса химии. Так, на кафедре химии и биохимии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко подготовка учителей химии, отработка у них специальных знаний и умений в области химического эксперимента осуществляется в течение всего периода обучения. Но только в курсе методики преподавания химии есть возможность провести интеграцию знаний и умений и вывести студентов на уровень педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство учителя химии, проявляющееся при выполнении химических опытов, является не результатом особых дарований, а зависит от правильно поставленной цели эксперимента, определения его места на уроке или внеклассной работе, выбора формы сочетания эксперимента со средствами наглядности и словесными методами обучения, а также от наработанных практикой умений в области техники эксперимента. По образному выражению Д. Эпштейна от учителя требуется стиль «химического мышления» и «химические руки».

Однако в условиях сокращения аудиторного времени на учебные курсы, в том числе и методику преподавания химии, есть необходимость в вариативной части учебного плана направления подготовки «Химия» сделать ставку на выработку специальных для учителя химии

экспериментальных умений и навыков за счет курсов по выбору. Одним из них мы выбрали курс «Методика школьного химического эксперимента и изготовление наглядных пособий по химии».

Этот курс носит интегрированный характер и базируется на знаниях методики преподавания химии, дидактики, психологии и химии и направлен на формирование у студентов навыков работы в школьном химическом кабинете. Это предполагает обучение приемам работы со стеклом, резиновыми и корковыми пробками, монтажа приборов и проверки готовности к их использованию, изготовления разного вида наглядности, а также умений отбирать химические опыты в соответствии с изучаемыми темами и проводить их так, чтобы эксперимент выполнял роль метода обучения химии. Более того, учитель химии должен знать технику безопасности проведения химических опытов и способов утилизации продуктов реакции и избытка реактивов.

При подготовке к лабораторным занятиям по данному курсу студентам рекомендуется:

1. Изучить содержание теоретического раздела.
2. Проанализировать содержание демонстрационного или лабораторного опыта.
3. Разработать инструктивную карточку химического эксперимента, где указать оборудование и реактивы для опыта, последовательность действий и условия при которых опыт выполним, а также сформулировать выводы по использованию каждого конкретного опыта как метода обучения химии.
4. Разработать дидактические средства, повышающие эффективность школьного эксперимента.
5. Подобрать альтернативный химический эксперимент для рубрики «химия в быту» и виртуальный эксперимент.

В ходе лабораторного занятия студенты:

1. Практически отрабатывают отдельные операции эксперимента.
2. Проводят демонстрацию химического эксперимента.
3. Составляют методические рекомендации по использованию химического эксперимента в сочетании со словом учителя на уроках и во внеурочной работе.

На занятии проводится защита разработанной техники и методики химического эксперимента, а также защита изготовленных наглядных пособий.

Отработка химического стиля мышления у студентов требует безукоризненного знания общеизвестных в методике следующих требований к проведению демонстрационного химического эксперимента.

1. Наглядность. Реактивы должны использоваться в таких количествах и в посуде такого объема, чтобы все детали были хорошо видны всем учащимся. Для демонстрации некоторых приборных

опытов целесообразно использовать штативы с подсветкой, кодоскоп, предметный столик.

2. Простота. Не следует загромождать опыт лишними деталями, которые могут отвлекать внимание учащихся. Следует помнить, что предметом изучения является не сам прибор, а процесс, в нем происходящий. В то же время необходимо соблюдать культуру химического эксперимента и не допускать употребления в опытах бытовой посуды.

3. Безопасность эксперимента. Учитель несет полную ответственность за безопасность учащихся при проведении эксперимента. Он обязан знать правила техники безопасности при работе в химическом кабинете, правила оказания первой помощи, способы утилизации продуктов реакции и избытка реактивов. Опыт предварительно должен быть апробирован учителем!

4. Надежность. Опыт должен удаваться. Техника выполнения эксперимента должна быть тщательно отработана. Нельзя допускать неряшливости при проведении демонстрации, а в случае неудачи, если такое произойдет, эксперимент должен быть повторен, а учащимся следует объяснить причины неудачи.

5. Объяснение эксперимента. Следует помнить, что химический эксперимент только тогда имеет познавательную ценность, когда его объясняют.

Для активизации познавательной деятельности учащихся при проведении опытов необходимо соблюдать следующие условия.

1. Четко определять цель, задачи эксперимента.
2. Применять различные приемы активизации, обеспечивать максимально активное чувственное восприятие изучаемого материала.
3. Правильно и последовательно выполнять все операции с обязательным выполнением правил техники безопасности и условий труда.
4. Уделять большое внимание обсуждению свойств веществ.
5. Учить правильному описанию отдельных явлений, этапов химического эксперимента.
6. Привлекать учащихся с помощью системы вопросов к теоретическому осмыслению материала, к самостоятельным выводам и обобщениям. С этой целью следует поставить перед учащимися ряд наводящих вопросов. Приведем пример таких вопросов.

- Какую цель мы ставили перед опытом?
- Какие исходные вещества для этого брали?
- Что наблюдали во время опыта?
- По каким признакам можно судить, что это химическая реакция?
- Как взаимодействовали исходные вещества?
- Какие вещества получились в результате реакции?
- Какими свойствами обладают продукты реакции? И т.д.

В соответствии с перечисленными выше условиями и требованиями к проведению химического эксперимента рекомендуется следующая методика демонстрации опытов.

1. Постановка проблемы, которую нужно решить с помощью эксперимента. Учащиеся должны понимать, для чего проводится опыт, в чем они должны убедиться, что понять в результате проведения опыта.

2. Описание прибора, в котором проводится опыт, условий прохождения реакции, свойств исходных веществ.

3. Организация наблюдений учащихся. Учитель должен сориентировать учащихся, за какой частью прибора следует наблюдать, на что обратить внимание.

4. Вывод и теоретическое обоснование.

Демонстрационный химический эксперимент может выполнять иллюстративную или исследовательскую функции в зависимости от выбранной учителем формы сочетания словесного метода обучения с экспериментом. В методике преподавания химии выделяют четыре основные формы сочетания слова учителя с химическим экспериментом:

а) учитель с помощью словесного метода руководит наблюдениями учащихся за ходом химического эксперимента;

б) учитель во время беседы с учащимися направляет их к познанию таких связей и закономерностей, которые не раскрываются при наблюдении;

в) учитель с помощью словесного метода описывает явления, свойства веществ, а затем подтверждает это экспериментально;

г) учитель в процессе эксперимента объясняет явления, которые происходят.

Описанные формы сочетания словесного метода обучения с экспериментом, которые обозначены буквами “а” и “б”, соответствуют исследовательской методике преподавания, а буквами “в” и “г”, – иллюстративной.

В процессе проведения ученического эксперимента следует помнить о требованиях, которым он должен удовлетворять. Ученики должны понимать суть опыта и знать последовательность выполнения отдельных операций, соблюдать дозировку реактивов и правила работы с ними, уметь собирать стандартные приборы и правильно их использовать, соблюдать правила техники безопасности при обращении с оборудованием, приборами и реактивами, уметь утилизировать продукты реакции.

Таким образом, совокупность предложенных технических приемов и методов в сочетании с методическими идеями и технологиями позволяет на заключительном этапе обучения студентов значительно повысить эффективность процесса обучения, вывести студентов на уровень педагогического мастерства.

### **Література**

**1. Крючок Л. М.** Тенденції та перспективи розвитку сучасної методичної підготовки вчителя хімії / Л. М. Крючок, С. В. Роман, З. І. Міквабія // Природничі науки на межі століть : матеріали наук.-практ. конф. – Ніжин : НДПУ, 2004. – С. 203 – 204. **2. Крючок Л. М.** Підготовка вчителя хімії до роботи в старшій школі засобами інноваційних педагогічних технологій / Л. М. Крючок, С. В. Роман, З. І. Міквабія // Зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля [на підставі матеріалів XI Міжнар. наук.-практ. конф. “Університет і регіон” : Міжнародні Далівські читання]. – Луганськ : СЛУ імені Володимира Даля, 2005. – Частина перша. – С. 182 – 184. **3. Крючок Л.** Формирование навыков безопасной жизнедеятельности у студентов в процессе изучения химических и методических дисциплин / Л. Крючок, С. Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 6 (169). Педагогічні науки. – С. 140 – 145. **4. Роман С. В.** Формирование «рефлекса экологической чистоты» у студентов при выполнении лабораторного практикума по спецкурсу «Химия и охрана окружающей среды» / С. В. Роман, Л. Н. Крючок // Наукова молодь : зб. праць молодих учених. Том II. Культура та мистецтво. Природничі та економічні науки. Історичні та соціальні науки. – Луганськ : Держ. заклад «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2009. – С. 72 – 75. **5. Крючок Л. М.** Методика шкільного хімічного експерименту : матеріали до самостійної підготовки [для студ. фак. природн. наук напряму підготовки «Хімія»] / Л. М. Крючок, С. В. Роман. – Луганськ : Держ. заклад «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2010. – 47 с. **6. Роман С. В.** Програма факультативного курсу «Хімія та захист довкілля» для учнів старшої школи / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2 (139). – С. 41 – 49.

#### **Крючок Л. М., Роман С. В. Підготовка майбутніх учителів до реалізації сучасних задач практичної частини шкільного курсу хімії.**

Модернізація практичної частини шкільного курсу хімії в світлі сучасних вимог й підготовка до її реалізації вчителя-професіонала є важливим елементом нової концепції освіти – концепції оновлення.

*Ключові слова:* методика викладання хімії, проблемно-розвиваюче навчання, шкільний хімічний експеримент, педагогічна майстерність вчителя хімії, техніка хімічного експерименту.

#### **Крючок Л. Н., Роман С. В. Подготовка будущих учителей к реализации современных задач практической части школьного курса химии.**

Модернизация практической части школьного курса химии в свете современных требований и подготовка к ее реализации учителя-профессионала является важным элементом новой концепции образования – концепции обновления.



*Ключевые слова:* методика преподавания химии, проблемно-развивающее обучение, школьный химический эксперимент, педагогическое мастерство учителя химии, техника химического эксперимента.

**Kruchok L. N., Roman S. V. Preparation of future teachers to realization of modern tasks of practical part of school course of chemistry.**

Modernization of practical part of school course of chemistry in the light of modern requirements and preparation to its realization of teacher-professional is the important element of new conception of education are conceptions of update.

*Key words:* method of teaching of chemistry, problem-developing teaching, school chemical experiment, pedagogical trade of teacher of chemistry, technician of chemical experiment.

УДК 378.011.3

**Майборода А. О.**

**АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ**

Сьогодні професійна освіта – одна з актуальних проблем, від рішення якої залежить рівень економічного та соціального розвитку держави. Важливими шляхами у вирішенні такої проблеми є пошуки ефективних способів впливу на підготовку майбутнього фахівця.

Актуальність теми нашої статті підтверджується зміною пріоритетів в оцінці професіоналізму спеціалістів. Менш конкурентоздатнішими є ті спеціалісти, котрі використовують у досягненні результатів діяльності неефективні способи. Більш потрібні ті спеціалісти, які прагнуть до високих результатів, за рахунок високої оптимізації діяльності, що базується на акмеологічних засадах. У зв'язку з цим, в останні десятиліття набувають значення дослідження акмеологічного підходу до професійної підготовки, акмеологічних факторів і умов, системи акмеологічних способів (методів, форм технологій, засобів) розвитку компетентності та професіоналізму.

Професійне становлення і розвиток майбутніх спеціалістів – цілеспрямований процес, результати, якого проявляються лише у новоутвореннях властивостей особистості, як суб'єкта діяльності. Основними вимогами, що пред'являються до спеціалістів різних напрямів професійної підготовки є: здатність до творчості, до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Питання професіоналізму, творчості, освіти дорослих досліджується у психології, педагогіці, соціології. Багато у чому вони

перетинаються з проблематикою нової і перспективної науки – акмеології. Але акмеологія як галузь знань про людину вивчає саме „майстерність і культивування її вершинних акме-форм” [1]. Метою акмеології є дослідження життя людини та обґрунтування її спрямованості на досягнення вершин розвитку. Специфікою об’єкта акмеології визначається людина, яка розвивається та суб’єктно-особистісний характер такого розвитку. Ця наука, вперше вводить такі науково-методологічні принципи як: „сходження до розвитку людини як особистості так і суб’єкта діяльності; домірність соціальних і життєвих змін із особистісними і суб’єктними властивостями людини; самоуправління та самореалізація особистості для досягнення вищого ступеня розвитку своїх якостей у надскладному соціуму; розгляд об’єктивних і суб’єктивних умов розвитку індивідуальності людини поза жорстко заданих установок” [1].

Акмеологічний підхід до змісту професійної освіти, технологій навчання у вищому навчальному закладі дозволяє значно підвищити якість освіти, оскільки він сприяє систематизації пізнавальних мотивів тих, хто навчається. Навчання при такому підході стає внутрішньою потребою людини, а творче переосмислення дійсності – ведучою діяльністю. Акмеологічний підхід, як зазначає Н. Кузьміна, представляє собою інтеграцію підходів, які склалися у різних галузях пізнання: системного підходу до вивчення освітніх систем; цілісного підходу до вивчення людини як індивіда (Б. Ананьєв); теорії функціональних систем (П. Анохін). Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, застосовуючи акмеологічний підхід до суб’єкта професійної діяльності розглядають вік, у якому представники різних професій можуть досягти вершин професіоналізму. На їх переконання такі знання дозволять створити продуктивну систему, адекватну можливостям людини певного віку, яка поставить її у ситуацію творчої самореалізації і самовдосконалення [2].

А. Деркач вбачає сутність акмеологічного підходу у здійсненні комплексного дослідження і відновлення цілісного суб’єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні, суб’єкт-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності всіх взаємозв’язків, щоб сприяти досягненню вищих рівнів [3 с. 51].

В. Зазикін розглядає акмеологічний підхід, як сукупність принципів, прийомів, методів, які дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми [4 с. 70].

Вищезазначене дає підставу виділити основні аспекти акмеологічного підходу до сучасної професійної освіти (вікового, професійного, освітнього, рефлексивного, технологічного). Технологічний аспект, на наш погляд, пов’язаний із усіма перелікованими, включає пошук оптимальних, найбільш ефективних акмеологічних прийомів, технологій, визначення змісту їх основних структурних елементів, специфіки, алгоритму впровадження та класифікації.

Метою нашої статті є наукове обґрунтування сутності акмеологічних технологій, можливість їх застосування в системі підготовки майбутніх інженерів пожежної безпеки. Дослідження здійснювалось з позицій акмеологічного підходу з опорою на акмеологічні принципи: суб'єкта діяльності (Б. Ананьєва, А. Деркача, Є. Клімова, Н. Кузьміної); моделювання (О. Анісімова, Е. Бокарева); операційно-технологічного (О. Анісімова, О. Деркача, В. Зазикіна).

Проблеми розвитку і професійного розвитку особистості стали постійним предметом дослідження акмеологів О. Анісімова, О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Синягіна. У рамках акмеологічного підходу досліджуються особливості професійного становлення: психологів; педагогів (І. Бухтіярова, Л. Кандибович, А. Маркова); військових (Л. Лаптев, В. Михайловський); соціальних працівників (Н. Гришина, А. Ляшенко, Г. Філіпова); юристів (І. Базанов); кадрів управлінської сфери (А. Деркач, В. Григорьев та ін.). Окремі аспекти професійного розвитку розглядалися: О. Москаленко (професійна самосвідомість); В. Агапов, Н. Мітюріна (професійна Я-концепція); А. Степнова, Є. Тарасова та інші (професійна компетентність); професійне самовдосконалення (Л. Маркілова); зміст продуктивної компетентності співробітників пожежної служби Росії (А. Францев) та інші. мі Птання акмеологічних технологій досліджували: Г. Сибігатулліна (розвиваючі акмеологічні технології в системі удосконалення професійної самостійності); Л. Степнова, Т. Ковальова (акмеологічні технології як засоби формування наукового резерву на виробництві). Разом із тим, проблема ефективності акмеологічних технологій як засобів формування майбутніх спеціалістів пожежної безпеки системно не вивчалася і потребує, на наш погляд, подальшої розробки у зв'язку з практичним їх застосуванням у цілях вдосконалення професійної підготовки та підвищення професійно-особистісної компетентності майбутніх фахівців.. Недостатньо уваги на сьогоднішній день у системі професійної підготовки зазначених спеціалістів приділяється ролі акмеологічних технологій. Проведене нами дослідження дозволило виявити протиріччя між існуючою системою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації інженерів пожежної безпеки, яка орієнтується на знання, уміння, навички та результативність діяльності та необхідністю розробки акмеологічної системи таких способів, які забезпечать особистісно-професійний розвиток спеціалістів на основі формування професійної компетентності, дозволить не стандартно вирішувати службові та життєві ситуації.

Категорія „технологія” достатньо ґрунтовно досліджена у вітчизняній і закордонній педагогічній та психологічній науках (В. Безпалько, Г. Селевко, В. Семенов та ін.). Питання впровадження технологічних підходів до навчання вивчали П. Гальперін, Н. Тализіна, Ю. Бабанський; сучасні педагогічні технології за кордоном розробляли Дж. Керолл, Б. Блум, Г. Гейс та інші. Дослідження вчених підтверджують

те, що використання технологій підвищує рівень навчального процесу, дозволяє досягти більш ефективних результатів.

Важливим, на думку, акмеологів А. Деркача, Є. Клімова, А. Маркової, І. Одинцової, залишається питання переходу спеціаліста від навчання до праці, яке обумовлене протиріччями між змістом, формами, умовами пізнавальної і професійної діяльності. Дослідники зазначають, що з метою усунення цих протиріч важливо розглядати по-перше, освітнє середовище як базу для „вростання” в систему професійної діяльності, що дозволить випускникам без певних зусиль (часових, матеріальних) включитися у професійну діяльність після навчальної; по-друге, внести суттєві зміни у навчально-виховний процес з метою його відповідності системності перспективної професійної діяльності; по-третє, активізувати процес створення нових акмеологічних технологій.

Акмеологічні технології – це сукупність методів, за допомогою яких організовується та реалізується просунення особистості до вершин самореалізації у різних сферах взаємодії [4]. Акмеологічні технології є цілісною системою взаємопов'язаних активних засобів групової і індивідуальної роботи, які забезпечують оптимізацію навчально-виховного процесу у напрямку всебічного розвитку майбутнього спеціаліста його самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, становлення і виявлення суб'єктності у професійній діяльності. Вони направлені на розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму, адаптаційних можливостей спеціаліста, характеризуються певними якостями, які виділяють їх серед інших видів технологій. Дослідниця І. Одинцова зазначає, що у залежності із зазначеними критеріями їх можна поділити на: технології, які у значній мірі відповідають критеріям акмеологічності; технології, які у певній мірі відповідають цим критеріям і технології які в незначній мірі відповідають критеріям акмеологічності.

Акмеологічні технології – це один із видів технологій, який розробляється у рамках предмета акмеології і відображає перехід від реального стану, якості та рівня розвитку особистості (її професіоналізму) до майбутнього ідеального. Це технології, які представляють собою систему і мають свої ключові характеристики: взаємозв'язок елементів; певну єдність і цілісність, взаємодію з іншими системами; структуру, функціонування, сенс, результат. Вони відповідають таким критеріям:

- задіяність більшої кількості ресурсів особистості;
- реалізація діяльнісного підходу;
- врахування індивідуальних особливостей особистості;
- оптимізація розвитку не однієї, а декількох сфер психологічного в особистості;
- розвитку особистості в контексті життєвого професійного та духовного шляху;

- відповідності особливостям системи відносин „викладач – студент”, де відносини „суб’єкт – суб’єктні”;
- співвідношення з основними методологічними принципами акмеології (особистісним суб’єкта діяльності, життєдіяльності, активності, потенційності, оптимізації);
- співвідношення умов навчання із умовами реальної і соціальної самоактуалізації;
- постійне прослідковування в діях, діяльності, вчинках, поведінці людей певні якісно-кількісні характеристики ступеня розвитку і акме;
- передбачення формування здібностей, які дозволяють особистості стати суб’єктом прийняття самостійних рішень і обумовлюють шлях до творчої діяльності;
- використання технологічних можливостей різних наук, які спрямовані на само створення, виховання, навчання [5].

Акмеологічна технологія являє собою стійку цілісну систему, яка спрямована на формування операціональних механізмів особистості і включена в макро-систему розвитку, навчання, виховання, освіти. Перш за все, акмеологічні технології орієнтовані на розвиток професійної компетентності, включають систему мотивацій, знань, умінь, відносин, досвіду, спрямованості спеціаліста. Структура акмеологічних технологій представлена особистісно, соціально, професійно значимими алгоритмами та стереотипами поведінки, мірою доцільності яких слугує успішність і конкуренто-здатність спеціалістів;

Акмеологічні технології реалізуються в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу, який має просторово-семантичні, змістовно-методичні, комунікативно-організаційні елементи. Класифікують акмеологічні технології за направленістю, за умовами реалізації, за особливостями їх технологічної структури.

Так, на основі аналізу існуючих акмеологічних технологій спробуємо окреслити класифікацію їх за направленістю.

Розвиваючі акметехнології:

- технології самопізнання, саморозвитку, самореалізації, інвентаризації, само програмування, саморегуляції, самоствердження, самопрезентації;
- психотехнології (розвитку мотиваційної, когнітивної, емоційної і моральної сфери); соціально перцептивні (організаційно-комунікативні, когнітивні, рефлексивні, комплексні);
- педагогічні – корекційно-розвиваючого навчання (це акмеологічні технології, які орієнтовані на комплексне подолання проблем, відновлення резервів особистості, включення у повноцінний процес розвитку із послідовною успішною адаптацією у професійному середовищі);
  - технології управління особистим часом;
  - технології раціоналізації особистої праці;

- гуманітарні технології.

Формуючі акметехнології:

- акмеологічна оцінка на основі відбору та формування системи критеріїв;
- психолого-акмеологічна і професійно-службова діагностика на основі формування ситуативних завдань;
- моніторинг професіоналізму;
- навчання.

Ігрові акметехнології:

- ділова гра;
- організаційна гра;
- бліц-гра;
- організаційно-комунікативна гра;
- організаційно-мислиннева гра;
- рефлексивна гра;
- дидактична гра, технології ігromodelювання.

Тренінгові акметехнології:

- соціально-психологічний тренінг;
- тренінги сензитивний, самопізнання, відеотренінговий;
- дискусійні (дидактичні, творчі ігрові ситуації);
- ігрові, рольові (психотерапевтичні, ігри, контрігри);
- тренінг ауто психологічної компетентності;
- професійно-ситуативний акмеологічний тренінг;
- акмеологічний тренінг програмно-цільової спрямованості .

Популярними серед практикуючих акмеологів стали різні види тренінгів. Особливостями акме-тренінгу програмно-цільової спрямованості визначають:

- орієнтація на засвоєння учасниками технологій усіх п'яти типів (комунікативних, гностичних, організаторських, конструктивних проєктивних);
- програмно-цільова спрямованість семінару тренінгу, яка досягається постійним вивченням потреби практики, ефективності освоєння включених у тренінг психотехнологій, перевіркою адекватності їх відповідності;
- включення як групових так і індивідуальних програм із урахування особливостей особистості та очікуваних результатів, як на рівні групи так і окремої особи;
- наявність програм трьох рівнів: між групових, внутрішньо групових, особистісних [4].

Для досягнення професійного „акме” необхідна максимальна самообілізація, підкорення всіх психічних, соціальних, культурних і інших механізмів, залучених до процесу навчання. Це вимагає рефлексивної саморегуляції спеціаліста та виходу на ігрові методи, які

направлені на удосконалення міжособистісних відносин і підвищення професійної готовності.

Навчальні ігри, тренінги професійної підготовки представляють собою якісно новий вид діяльності. Прикладами таких технологій слугує соціально-психологічний тренінг, сутність якого – навчання та виховання як результат досягнення реальних показників. Сучасна форма такого тренінгу – акмеологічний тренінг програмно-цільової спрямованості, забезпечує перехід соціально значимих цілей підготовки компетентних професіоналів у реально діючі цілі і програму тренінгу. Досягнення зазначеного відбувається за рахунок послідовності реалізації технологічної функції аналізу, планування організації, контролю і регулювання з подальшим переходом на рівень формування навичок в імпліцитному вигляді у моделюючих ситуаціях. Такий тренінг включає дискусійні, ігрові методи (дидактичні, творчі, рольові, психотерапевтичні ігри); різноманітні тренінгові методи (синзитивні, самопізнання, відеотренінгові) з елементами індивідуальної психотерапії та психокорекції, тим-білдингових технологій (від англійської team – building – формування команди). Такий тренінг забезпечує навчальний процес переходом від пізнавальної мотивації до професійної, а також поступовим переходом до самоорганізації і саморегуляції. Інноваційними прийомами такого тренінгу є представлення та зміна нових варіантів, „зміна умов і правил”, „інформаційна недостатність”, „неочікувані ускладнення”, „неочікувані заборони”. Їх застосування приводить до формування комунікативних, гностичних, проектних, конструктивних, організаторських компонентів професійної діяльності, а також соціальної перцепції і рефлексії [5].

Проективні акме технології допомагають самостійно конструювати свої знання; орієнтовані на самостійну діяльність (індивідуальну чи групову), передбачають рішення проблеми із використанням різноманітних форм і методів навчання.

Технології психоконсультації сприяють аналізу конкретної ситуації.

Технології особистісно орієнтованого навчання.

Діагностичні технології:

- письмова психолого-педагогічна характеристика (для виявлення особистісних якостей суб'єкта професійної діяльності);
- технологічні карти (складання характеристики організації: складу, структури, стратегії, типу корпоративної культури, соціально-психологічного клімату);
- тест-тренажерні практикуми (з використанням психодіагностик);
- методи пред'явлення оцінюючої інформації (зовнішня інтерпретація, заміна тверджень питаннями).

Комунікативні акметехнології: переговори (як засоби вирішення конфліктів).

Акметехнологія якісної підготовки спеціаліста „МАСТАК”.

МАСТАК – методика активного само тестування, аналізу, контролю (Р. Жуков), створена у якості дидактичного засобу навчання студентів їх самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю. Така технологія використовується в дослідницькій і дидактичних цілях у поєднанні з іншими технологіями.

Проаналізувавши та систематизувавши існуючі акмеологічні технології варто зазначити, що ефективне впровадження їх залежить від створення оптимальних умов, серед яких маємо зазначити: високий рівень мотивації тих, хто навчається, наявність емоційно-позитивного фону освітнього середовища вищого навчального закладу; підготовленість викладача вищого навчального закладу до використання акме технологій, на основі акмеологічного підходу; наявність розроблених навчальних програм, планів, посібників, методичних рекомендацій, наочності, з курсів, де впроваджуються такі технології, з метою сприйняття нового матеріалу.

Відомий дослідник у галузі технологічної освіти Р. Жуков зазначив, що сьогодні на відміну відомому гаслу – „Знання сила!” слід застосовувати гасло – „Сила – це уміння перетворити одержані знання в навички, в дію, в результат”. Це гасло відоме давно, але ж у системі підготовки кадрів майже не діє [6].

Отже, проблему професійної підготовки майбутніх спеціалістів, можна вирішувати за використання акмеологічних технологій, за дотримання певних умов їх оптимізації, які без сумніву сприятимуть підвищенню якості освіти та формуванню готовності особистості до творчої професійної діяльності.

### **Література**

**1. Акмеологические** технологи как средство формирования кадрового резерва на предприятиях газодобывающей отрасли [под ред. А. А. Деркача]. – М. : РАГС, 2009. – 152 с. **2. Кузьмина Н. В.** (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – 2-е изд. испр. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с. **3. Акмеология:** Учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. **4. Сибигатуллина Г. Р.** Развивающие акмеологические технологии в системе совершенствования профессионального самосознания государственных служащих: диссертация кандидата наук психологических наук: 19.00.03 / Г. Р. Сибигатуллина. – М., 2007. – 222 с. **5. Князев А. М, Одинцова И. В.** Акмеологические технологи активного игрового обучения / А. М. Князев, И. В. Одинцова. – М. : РАГС. – 2009. – 184 с. **6. Жуков Р. Ф.** Введение в педагогику деловых игр / Р. Жуков// Интенсивные методы и технологи в обучении и профессиональном развитии личности, возможности, перспективы, проблемы риска. – Санкт-Петербург: Балтийская педагогическая академия, 2006. Сб. научн. тр. 72. – С. 6 – 10.



**Майборода А. О. Акмеологічні технології в підготовці майбутніх спеціалістів.**

У статті розглядаються проблеми дослідження акмеологічних технологій в професійній підготовці майбутніх спеціалістів, аналізується сутність поняття, структура, особливості та класифікації технологій такого виду.

*Ключові слова:* акмеологія, акмеологічний підхід, акмеологічні технології.

**Майборода А. А. Акмеологические технологии в подготовке будущих специалистов.**

В статье рассматриваются проблемы исследования акмеологических технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов, анализируется суть понятия, структура, особенности и классификация технологий такого вида.

*Ключевые слова:* акмеология, акмеологический подход, акмеологические технологии.

**Mayboroda A. A. Acmeologic technology in the preparation of future professionals.**

The article deals with the problem of interest acmeologic technology training future professionals, examines the essence of the concept, structure, characteristics and classification of this type of technology.

*Key words:* acmeology, acmeological approach, acmeologic technology.

УДК 377.8.014.6:005.642.4

**Цой І. М.**

**СПІВРОБІТНИЦТВО З ПОЧАТКОВИМИ СПЕЦІАЛІЗОВАНИМИ  
МИСТЕЦЬКИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ  
ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ КОЛЕДЖУ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВ**

Остання третина ХХ століття характеризується підвищенням інтересу вчених та практиків до проблеми освіти. З початку 70-х років філософія та соціологія освіти виділяються у самостійну область знань, доповнюються становленням таких сфер дослідження як управління освітою, економіка освіти, освітній маркетинг та ін. Одночасно з цим на першому плані в більшості дослідженнях з'являється проблема якості освіти. Якість освіти все частіше розглядається як провідний фактор, що забезпечує динаміку та стійкий розвиток суспільства.

Звернення до проблеми якості здійснилося не відразу, йому передував період тотальної критики європейської освітньої практики, який змінився

спробами вільного конструювання та втілення до життя „оптимальних” освітніх моделей. 80-90 роки приносять розчарування щодо можливостей швидкого реформування освітніх систем більшості країн Європи та Північної Америки. Практика швидкої реалізації реформістських проєктів постійно змінюється розумінням того, що будь-які соціальні технології здійснення змін освітньої системи необхідно передувати серйозними теоретичними дослідженнями, які знайдуть відповіді на питання, яка саме освіта не тільки бажана, але й можлива в сучасних соціокультурних, соціологічно-економічних та політичних реаліях.

Мета статті – розкрити проблеми та особливості співробітництва коледжів культури і мистецтв та початкових спеціалізованих мистецьких закладів освіти відповідно до сучасних положень теорії управління якістю.

Якість освіти – інтегральна характеристика освітнього процесу та його результатів, що виражається ступенем її відповідності до очікувань та вимог. Це складна категорія, яка залежить як від внутрішніх, так і зовнішніх чинників, що впливають на діяльність освітнього закладу як відкритої соціально-педагогічної системи.

З 90-х років різні міжнародні асоціації займались розробкою проєктів з питань забезпечення та оцінки якості навчання. З метою зміцнення ролі Європи, в 1998 році у Парижі було підписано Сорбонську декларацію, у якій проголошувалося про створення єдиного відкритого Європейського простору вищої освіти. В 1999 р. європейськими міністрами з 32 країн було прийнято Болонську декларацію про створення єдиної Зони європейської вищої освіти к 2010 року. Болонський процес (БП) не передбачає створення ідентичних систем вищої освіти у європейських країнах. Навпаки, одна із найбільш цінних рис Європи – баланс між несхожістю і єдністю. Скоріше БП намагається створити зв'язки, що направлені полегшити перехід людини з однієї освітньої системи до іншої. Тому при забезпеченні подібності систем дипломів, характерні особливості кожної окремої системи освіти повинні бути збережені. Інакше втрачається сенс отримання освіти в іншій країні, якщо освіта там така ж сама. Одним із центральних пріоритетів створення єдиної Зони європейської вищої освіти було визнано забезпечення якості освіти, яке при формуванні зони європейської освіти є однією з головних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості європейської вищої освіти, та підвищення можливості працевлаштування по всій Європі. Кожна країна, що бере участь у Болонському процесі повинна створити умови для введення системи гарантії якості. Ця система якості має бути заснована на критеріях, проголошених на Берлінському комюніке, спиратись на стандарти та керівні принципи по гарантії якості в Європейському просторі вищої освіти, запропоновані Європейською асоціацією гарантії якості вищої освіти (ENQA).

На сьогодні 45 європейських країн включно з Україною підписали Болонську декларацію. Приєднавшись до Болонського процесу, Україна

взяла на себе зобов'язання проводити роботу з приведення якості національної освіти у відповідність до європейських стандартів. Останніми роками у виконанні вимог Болонського договору в більшості ВНЗ України ведеться робота по створенню та впровадженню систем менеджменту якості. У міжнародній практиці існують кілька моделей систем менеджменту якості. В пострадянському просторі найчастіше за основу беруть Модель системи менеджменту якості за міжнародним стандартом ISO 9001:2000, або Модель Європейського фонду по менеджменту якості (EFQM) і його модифікації для вищої освіти.

Модель EFQM містить у загальному вигляді критерії оцінки системи менеджменту якості, спрямовані на вивчення її сильних та слабих сторін, дослідження управлінського потенціалу організації.

Стандарти серії ISO 9000:2000 узагальнюють основні досягнення сучасного менеджменту і можуть бути ефективно використані для побудови системи менеджменту якості освітніх послуг у навчальних закладах різних типів. Останніми роками затверджені Національні стандарти України, згармонізовані з міжнародними стандартами серії ISO та розроблено проект Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти.

В основі моделі управління якістю в ISO 9001:2000 лежить модель процесу (Process Model). Будь-яка робота, що одержує вхідні дії і перетворює їх у вихідні результати, може розглядатися як процес. Щоб функціонувати ефективно, організації повинні виявляти численні взаємозв'язані процеси і управляти ними. Розгляд діяльності навчального закладу як системи взаємозалежних процесів допомагає чітко визначити взаємодії, розподілити матеріальні та людські ресурси, встановити відповідальності. Необхідно відзначити, що входом освітнього процесу є абітурієнт, а виходом – випускник. Рівень навченості випускника говорить про якість освітньої послуги. Таким чином, відповідно до положень теорії якості, покращити рівень кінцевого результату можливо крізь управління якістю процесів, що забезпечують здійснення діяльності закладу. Але від якості абітурієнта (вхідний рівень його знань і умінь, рівень самоорганізації, вмотивованість до навчання та ін.) теж залежить якість здійснення освітнього процесу. Комплекс знань, умінь і навиків, які придбають студенти в процесі навчання – продукт інтегрованої праці студента та викладача. Саме тому освітні послуги, а не знання, уміння і навички випускників є продукцією освітніх установ.

В основу міжнародних стандартів ISO 9000-2000 покладено вісім принципів менеджменту якості (TQM):

1. Орієнтація на споживача (розуміти їх потреби, прагнути задовольнити їх запити зараз і в майбутньому);
2. Лідерство керівника (демонструвати прихильність на власному прикладі, чітке визначення перспектив, цілей, забезпечення ресурсами, визнання внеску людей, створення клімату в колективі);

3. Залучення людей (працівники всіх рівнів безпосередньо залучені в діяльність по забезпеченню якості, одержують задоволення від роботи);
4. Процесний підхід (визначити процеси, управляти процесами та документувати, розуміти їх взаємодію);
5. Системний підхід до менеджменту;
6. Постійне поліпшення діяльності організації (пошук і усунення проблем, нововведення в технології і в управлінні);
7. Ухвалення управлінських рішень на основі фактів (збираються і аналізуються дані, підтверджується виконання, фіксується результат);
8. Взаємовигідні відносини з постачальниками (вибір, ранжирування, заохочення надійних постачальників) [1].

Розглядаючи особливості взаємовідносин коледжу культури і мистецтв із початковими спеціалізованими мистецькими закладами освіти, звернемо увагу на першій та восьмий принципи, в яких говориться про відносини закладу з постачальниками та споживачами. Початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади з однієї сторони є „постачальниками” абітурієнтів, з іншої – „споживачами” випускників коледжу як майбутніх викладацьких кадрів.

По-перше, розглянемо відносини з початковими спеціалізованими мистецькими навчальними закладами, як із „постачальниками”. При наявності попиту на спеціальність, абітурієнти вступають до коледжу на конкурсній основі, що надає можливість формувати якісний склад студентів закладу. Але чи завжди заклад вдовольняє якісний рівень зарахованих студентів? Чи відмовиться заклад від абітурієнта, якщо при здійсненні набору залишаються вільні бюджетні міста, чи втрачається можливість поповнити доходи закладу за рахунок зачислення студентів на контрактній основі? Наскільки питання якості абітурієнтів-майбутніх випускників актуальне для закладу в цієї ситуації? Це дуже важливі питання в часи жорсткої конкуренції ринку освітніх послуг наряду з дефіцитом бюджетного фінансування, вирішенню яких сприятиме втілення декількох стратегій, які можуть доповнювати одна одну. Одна з них – підвищення іміджу ВНЗ з метою залучання талановитої молоді з більшої територіальної площі України. Це робиться не за один рік і має пряме відношення до якості освітніх послуг закладу.

Інша стратегія – спробувати впливати на постачальника, формувати контингент абітурієнтів шляхом налагодження тісного співробітництва з початковими спеціалізованими мистецькими навчальними закладами. Це співробітництво повинно носити системний характер (не обмежуватися окремими концертами, конкурсами, семінарами), торкатися всіх напрямів діяльності освітніх закладів: освітнього процесу, науково-дослідної роботи, культурно-практичної діяльності, бути чітко визначеним, скоординованим. Відповідно до положень теорії управління якістю, ми розглядаємо це співробітництво як процес, який повинен мати всі характерні для процесу риси:

- господаря процесу – відповідного за хід та результати процесу;

- ресурси – виділені у розпорядження господаря процесу для його здійснення (матеріально-технічні, фінансові, людські) ;
- параметри процесу – характеристика, за якою можливо оцінити наскільки ефективно виконується процес, та встановити наскільки досягаються заплановані результати;
- споживач результатів процесу;
- входи процесу – вхідні об'єкти, що в ході виконання процесу перетворюються у виходи процесу (діти, що вступають до школи, інформація про відхилення та ін.);
- виходи процесу – результат за ради якого існує процес (випускники, певна інформація, рівень фахівців та ін.) [2].

Споживачем цього процесу буде як коледж, так і початковий спеціалізований мистецький освітній заклад, тому в обох закладах необхідно призначати відповідального та виділяти ресурси. Здійснення цього процесу виключає конкуренцію, а потребує партнерських відношень. Налагодження співробітництва сприятиме ефективності розвитку відносин із початковими спеціалізованими мистецькими навчальними закладами, як із „споживачами” результатів освітньої послуги коледжу.

Колишня система навчання, що майже цілком визначалася навчальними планами і державним замовленням на фахівців, ефективно функціонувала тільки в рамках централізованої державної системи і в наш час не відповідає мінливим умовам ринкової економіки. Тому ВНЗ необхідно вчитися *прогнозувати попит* на фахівців того або іншого профілю на п'ять – десять років уперед і відповідати на нього змінами в навчальних планах і програмах. Сьогодні немає системи державного розподілу випускників ВНЗ, а підприємства й організації самостійно визначають свою кадрову політику, що ніяк не пов'язана зі змінами на ринку праці. У результаті виникає загроза безробіття для молодих фахівців, що закінчують ВНЗ. Нині випускники ВНЗ стали однією зі слабо захищених у соціальному плані груп населення. Проблема дослідження ринку праці майбутніх випускників актуальна и для коледжів культури і мистецтв як першого ступеня спеціалізованої мистецької вищої освіти.

В рамках цієї статті ми не надаємо готових рішень щодо форм, методів організації співробітництва коледжу культури і мистецтв та початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, але проголошуємо про необхідність здійснення цілеспрямованого управління цим процесом як складової системи управління якістю освітньої діяльності закладу.

### **Література**

**1. Герасимова Г. Е.** Международные стандарты ИСО серии 9000:2000. Принципы терминология / Г. Е. Герасимова [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.stq.ru> **2. Елифёров В. Г.**

Процесний підхід к управленію організацією [Електронний ресурс] –  
Режим доступу: <http://www.management.com.ua>

**Цой І. М. Співробітництво з початковими спеціалізованими мистецькими навчальними закладами як невід'ємна частина управління якістю освітньої діяльності коледжу культури та мистецтв.**

Стаття присвячена проблемі управління якістю освіти. Розглянуто взаємовідносини коледжу культури і мистецтв із початковими спеціалізованими мистецькими навчальними закладами відносно положень теорії управління якістю.

*Ключові слова:* якість освіти, управління якістю.

**Цой И. Н. Сотрудничество с начальными специализированными художественными учебными заведениями как неотъемлемая часть управления качеством образовательной деятельности колледжа культуры и искусств.**

Статья посвящена проблеме управления качеством образования. В ней рассмотрено сотрудничество колледжа культуры и искусств с учебными заведениями начального художественного образования, соответственно положений теории управления качеством.

*Ключевые слова:* качество образования, управление качеством.

**Choi I. N. Cooperation with the primary specialized artistic educational institutions as an integral part of quality management of educational activity of the college of culture and arts.**

The article is devoted to the problem of management of quality of education. It considered the cooperation of the college of culture and arts with the educational institutions of primary art education, respectively the theory of quality management.

*Key words:* quality of education, quality management.

## **ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 316.614:343.848

**Караман О. Л.**

### **РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ У ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ**

Однією з ознак унікальності поняття „ресоціалізація” виступає його міждисциплінарність, тому смислове наповнення даної категорії має широкий дефініційний ряд та великі інтерпретаційні межі і на сучасному етапі тлумачиться у досить широкому змістовному полі: від філософсько-онтологічних вимірів буття-небуття людини в соціумі до вузьких, конкретних, випадків, наприклад, повернення засудженого підлітка в сім’ю, школу, колектив.

Маючи міждисциплінарний характер, процес ресоціалізації у сучасній науковій літературі розкривається на межі різних галузей знань, незважаючи на чітку приналежність того чи іншого дослідження до певної науки. Так, філософські, правові, психологічні, педагогічні, соціологічні аспекти процесу ресоціалізації у міцному переплетінні, але з домінантністю на одному з них, представлені в усіх сучасних дослідженнях, провідними з яких для нас стали праці з *права* (В. Трубніков, О. Бандурка, В. Прусс, Д. Ягунов, В. Наливайко, М. Панасюк, О. Джужа, В. Львовичин, В. Сулицький, Г. Радов, О. Пташинський, А. Яровий, М. Садовніков, О. Зубкова, М. Стурова, І. Богатирьов, О. Неживець та ін.), *психології* (Я. Гошовський, Н. Савчук, О. Павлик, Л. Ростомова, І. Ярмиш, Е. Овсяннікова, Ю. Штухецька та ін.), *педагогіки* (В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца, М. Фіцула, І. Парфанович та ін.) *соціальної роботи* (М. Галагузова, А. Сухов, В. Курбатов, П. Павленок, С. Толстоухова, М. Фірсов, О. Беца, В. Проскура, П. Павленок та ін.) та, безпосередньо, *соціальної педагогіки* (С. Горенко, В. Лютий, С. Харченко, Л. Завацька, І. Зверева, А. Капська, Л. Мардахаєв, Ю. Гарасимів, Н. Калашник, Т. Белавіна, В. Васильєв, С. Кушнарєв, М. Гевко, Н. Олексюк та ін.).

У такому масштабному розмаїтті поглядів на процес ресоціалізації ми вбачаємо для себе один шлях – на основі врахування здобутків попередніх різногалузевих наукових досліджень та з певних методологічних позицій уточнити поняття ресоціалізації стосовно конкретної категорії осіб – неповнолітніх засуджених, що відбувають покарання в пенітенціарних закладах, оскільки тільки за умови чіткого розуміння останнього можна якісно і повномірно впроваджувати ресоціалізаційні стратегії і тактики й розраховувати на їх успіх та ефективність. Це й стало метою нашої статті.

Треба відзначити, що поняття ресоціалізації як поліфундаментальної проблеми повернення людини в соціум має тривале минуле, але відносно коротку наукову історію.

Як вважають деякі дослідники [12; 13, с. 49; 16, с. 7; 24, с. 55], уперше термін „ресоціалізація” був використаний американськими психологами А. Кеннеді і Д. Кербером на початку 80-х років ХХ ст. для визначення процесу „вторинного” входження індивіда в соціальне середовище (наприклад, у випадку звільнення особи з місць позбавлення волі або внаслідок її територіального переміщення, міграції).

Приблизно в той же час у вітчизняній кримінологічній науці одним із перших його використав Ю. Антонян, трактуючи ресоціалізацію як „приспособування” (осіб, що відбули кримінальне покарання) до нового життя та активна участь в ньому” [1, с. 69]. Після нього М. Єнікєєв запропонував розглядати ресоціалізацію „... як спеціально організований процес подолання антисоціальної спрямованості осіб, які вчинили злочини, процес залучення засуджених до соціальних цінностей і норм, соціально позитивна поведінкова реадаптація” [10, с. 114]. Крім того, дослідником було наголошено, що процес ресоціалізації не може бути здійснений лише шляхом відбуття покарання за вчинений злочин. „Злочин пов’язаний з недоліками процесу соціалізації особистості, і покарання за нього ефективне в тій мірі, в якій воно може заповнити недоліки соціалізації” [10, с. 114].

Таким чином, історія активного вживання поняття „ресоціалізація” нараховує лише близько трьох десятків років, тоді як термін „соціалізація”, що є вихідним для нього, використовуються апаратами різноманітних наук понад 120 років (уперше він був уведений американським соціологом Ф. Гіддингсом у 1887 р.) і вже набув відносної семантичної стійкості. Саме цим, на наш погляд, можна пояснити дуже велику кількість трактувань та інтерпретацій сутнісних характеристик поняття ресоціалізації. Це, на думку деяких учених, з одного боку, породжує плутанину та відсутність єдиного розуміння даного поняття фахівцями, а з іншого – свідчить про наполегливий рух і розвиток різних наук у пошуках найбільш точного вираження досліджуваного поняття у власному термінологічному просторі [12; 24, с. 55].

Для визначення поняття „ресоціалізація” в межах нашого дослідження наведемо найбільш доцільні з соціально-педагогічної точки зору його формулювання в найближчих, суміжних, до неї галузях знань: праві, психології, педагогіці. Для цього будемо використовувати енциклопедичну, довідкову та науково літературу.

У сучасній *юридичній* літературі представлені різні точки зору на процес та поняття ресоціалізації. Так, офіційне юридичне визначення *ресоціалізації* на законодавчому рівні міститься в ст. 6. Кримінально-виконавчого кодексу України: „Ресоціалізація – свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства;



повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві”.

У „Великому енциклопедичному юридичному словнику” *ресоціалізація* (з фр. *resocialisation* від преф. *re...* – префікс, що означає поновлення або повторення і *socialisation* – усупільнення, латин. *socialis* – суспільний) трактується так: 1) повернення особи в суспільство, 2) процес, спрямований на відновлення морального, психічного й фізичного стану особи, її соціальних функцій, приведення індивідуальної чи колективної поведінки у відповідність із загальновизнаними суспільними правилами та юридичними нормами, 3) у сфері виконання покарань – процес підготовки до повернення в суспільство, що ґрунтується на відновленні позитивних зв’язків, відносин і розвитку в засудженої особи соціально корисних умінь і навичок, необхідних для повноцінного існування в суспільстві [6, с. 771].

У юридичних працях ресоціалізація осіб, позбавлених волі, представлена як цілеспрямований процес, що виступає основою для боротьби зі злочинністю, попередження рецидивів злочинів; набуття неповнолітнім необхідних можливостей та формування у нього здібностей до життя в суспільстві з дотриманням норм права (М. Садовніков [20, с. 81], В. Наливайко [15, с. 8]); відновлення та розвитку соціально корисних зв’язків і відносин особистості, результатом якого повинна бути така зміна особистісних якостей засудженого, яка б дозволила розраховувати на його саморегульовану стабільну соціально-нормативну поведінку після звільнення (О. Зубкова, М. Стурова [11, с. 272]); виправлення засудженого, формування у нього законслухняної поведінки, стимулювання становлення на життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам, шляхом відновлення, збереження та розвитку соціально-корисних якостей і відносин під час відбування покарання та соціальної адаптації після звільнення з місць позбавлення волі (І. Богатирьов [4, с. 12]); відновлення особи, яка скоїла злочин і засуджена до покарання, як соціалізованого члена суспільства, що здійснюється на основі застосування до неї комплексу правових, організаційних, психолого-педагогічних, виховних та інших заходів впливу на різних етапах кримінальної відповідальності з метою недопущення здійснення протиправних діянь та повернення його до самостійного загальноприйнятого суспільно-нормального життя в суспільстві (О. Неживець, Л. Жук, І. Жук [16, с.14]); надання комплексу соціальних послуг засудженим з метою їх повернення до суспільства і включення як здорових і повноцінних його членів (В. Прусс, Д. Ягунов [18, с. 121]) та ін.

У *психологічній* енциклопедії ресоціалізація (від преф. *re*, що означає поновлення або повторення, + латин. *socialis* – суспільний) – один з аспектів реабілітації, що характеризується поверненням або закріпленням соціальних зв’язків, усуненням проявів суспільної дезадаптації [3].

У психологічній науковій літературі поняття ресоціалізації тлумачиться як цілеспрямований процес повернення і придбання неповнолітнім необхідних можливостей і здібностей для життя в суспільстві з дотриманням певних норм та права на основі використання індивідуального та диференційованого підходів до засудженого та врахування його типологічних і індивідуальних особливостей (Л. Ростомова [19]); відновлення соціально-психологічного статусу, втрачених або несформованих унаслідок деривації індивідуальних і групових якостей і навичок дезадаптованих осіб, переорієнтація їхніх атитюдів і референтних очікувань завдяки включенню в якісно нові просоціальні взаємини й види діяльності (Я. Гошовський [8, с. 221]); свідомого відновлення засудженого в соціальному статусі та повернення до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві (І. Ярмиш, Е. Овсянникова, Ю. Штурхецька [25]); руйнування засвоєних індивідом у процесі асоціалізації, десоціалізації негативних антигромадських норм і цінностей та прищеплення визнаних суспільством цінностей і вчинків; складний суперечливий процес, який включає взаємодію двох структурно-складних систем: особистості і середовища [15, с. 28] та двох напрямів: перебудову свідомості (позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо) та діяльності (позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо) (І. Парфанович [17, с. 13]) та ін.

І, нарешті, універсальний *педагогічний (соціально-педагогічний)* зміст поняття ресоціалізації знаходимо у російському соціально-педагогічному словнику за редакцією Л. Мардахаєва, де *ресоціалізація* (від лат. *re* – префікс, що позначає повторну, поновлювальну дію + соціалізація) – це відновлення у людини втрачених соціальних цінностей й досвіду спілкування, поведінки, життєдіяльності [23, с. 352] та українському словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників за ред. А. Капської, де дане поняття представлено більш розширено як: 1) відновлення особистістю якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві; 2) засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх; 3) комплекс заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок, переорієнтація соціальних і референтних орієнтацій девіантів за рахунок включення їх у нові, позитивно орієнтовані відношення й види діяльності [22].

Крім того, дуже авторитетними для нашого дослідження є думки вітчизняних науковців, які стояли у витoku розробки проблеми ресоціалізації в пенітенціарній педагогіці й пенітенціарній соціальній педагогіці, – В. Синьова, В. Кривуші, О. Беци, Г. Радова, С. Горенка, С. Харченка, С. Кушнарьова та ін. Результати їхніх досліджень дають нам уявлення про ресоціалізацію як „процес виправлення засудженого, формування в нього законослухняної поведінки, стимулювання становлення особистості на таку життєву позицію, яка відповідає

соціальним нормам, на основі відновлення, збереження й розвитку соціально корисних якостей і відношень особистості під час виконання покарання й подальшої адаптації засудженого до умов самостійного життя на волі” [13; 21, с. 9; 24, с. 57].

Інші дослідники в галузі пенітенціарних педагогіки і соціальної педагогіки визначають ресоціалізацію як процес повторної інтеграції (реінтеграції) в суспільство індивіда, який певний час знаходився в стані соціальної дезадаптації, під час якого відбувається набуття індивідом нового соціального статусу, поновлення соціальних зв'язків, інтеграція в основні соціальні інститути (навчання, виховання, трудова та культурно-дозвільна діяльність тощо) (В. Лютий [14]); складний цілеспрямований процес, в основі якого лежить комплекс заходів, спрямованих на повернення і формування в засудженого неповнолітнього необхідних умінь, навичок та набуття можливостей для життя у суспільстві з дотриманням правових норм (Ю. Герасімов [7, с. 64]); організований процес відновлення соціального статусу, раніше втрачених або несформованих соціальних навичок дезадаптованих неповнолітніх, переорієнтація їх соціальних установок і референтних орієнтацій за рахунок включення в нові позитивно орієнтовані відносини і види діяльності соціально-орієнтованого педагогічно організованого середовища [2, с. 113]; процес переорієнтації асоціальної спрямованості неповнолітніх, формування професійних намірів, ціннісно-нормативних уявлень і відповідних навичок соціальної поведінки, зміну соціального статусу колишнього злочинця у колективі за місцем його навчання і роботи, і крім того, формування здатності саморегуляції своєї поведінки з позиції загальнолюдських етичних норм і цінностей (Т. Белавіна [2, с. 119]); процес перевиховання особистості, що скоїла злочин, залучення її до трудової діяльності і нормального соціального середовища, відстежування динаміки особи засудженого, розробка рекомендацій щодо перевиховання і ресоціалізації засуджених (В. Васильєв [5, с. 272]) та ін.

Отже, навіть наведена вище невелика кількість з існуючих на сьогодні визначень поняття „ресоціалізація” стосовно засуджених осіб у найближчих до соціальної педагогіки галузях знань – праві, психології, педагогіці – й самій соціальній педагогіці свідчить про тлумачення їх всіма науковцями на міждисциплінарному рівні. Проте, абстрагуючись від імен дослідників, при уважному зосередженні на їхньому змісті можна визначити, до якої конкретної галузі ці дефініції належать. Так, *кримінально-правовий* аспект процесу ресоціалізації засуджених осіб висуває на перший план попередження рецидивних злочинів (повторного скоєння злочинів) та формування здібностей до життя в суспільстві з дотриманням загально визнаних суспільних правил і юридичних норм; *психологічний* аспект процесу ресоціалізації потребує перебудови особистості засудженого на всіх структурних рівнях, передусім, свідомості (позитивної системи цінностей, мотивацій, знань, переконань, установок тощо), діяльності (позитивних навичок, умінь тощо) та спілкування

(позитивного стилю спілкування, взаємовідносин тощо) на основі використання індивідуального та диференційованого підходів до засудженого та врахування його типологічних й індивідуальних особливостей; *педагогічний* (у тому числі *соціально-педагогічний*) аспект процесу ресоціалізації наголошує на створенні соціально-педагогічного середовища в установах виконання покарань (поєднання виховних ресурсів держави, колонії й особистості) з метою виправлення, виховання й перевиховання засуджених та подальшої інтеграції їх в суспільство.

На нашу думку, усі наведені визначення мають право на існування й у своїй сукупності відбивають сучасне уявлення про процес ресоціалізації засуджених, проте потребують деяких семантичних уточнень щодо використання стосовно окремої категорії осіб – неповнолітніх засуджених. Так, неважко помітити, що майже всі визначення містять такий ключовий та іноді єдиний термін, як „*відновлення*”, що стосується „соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок”, „соціально корисних зв’язків і відносин особистості” тощо. Проте відновлення втрачених якостей – предмет дослідження процесу *соціальної реабілітації*, яка також є складовою ресоціалізації, але не єдиною (про це мова піде в наступних наших публікаціях), тому відновленням різних якостей і станів не можна обмежуватися при визначенні поняття ресоціалізації, особливо неповнолітніх.

У цьому сенсі ми повністю розділяємо думку Н. Калашник, С. Харченка, А. Гусак, В. Синьова, Л. Ростомової та ін. про те, що більшість неповнолітніх, що потрапляють у колонії, – з асоціальних, неблагополучних сімей, у яких часто взагалі не сформовані просоціальні якості через відсутність соціально визнаних прикладів, відсутній чітко виражений соціальний статус тощо, й тому про відновлення будь-яких якостей тут говорити не доцільно. Десоціалізація й антисоціальна поведінка переважної більшості неповнолітніх зумовлена тим, що вони не „забули” норми, а спотворено їх засвоїли або ж взагалі про них не знають [9; 12; 19; 21; 24].

Ураховуючи етимологію слова „ресоціалізація”, що походить від слова „соціалізація” та префікса „ре” (у перекладі – відновлюваність, повторність дії) під ресоціалізацією в найбільш узагальненому значенні ми будемо розуміти *процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство*. При цьому враховувати наступне: якщо неповнолітні, засуджені за скоєння злочину, не мають попереднього позитивного соціального досвіду та в їхній свідомості вже закріплені негативні соціальні стереотипи, то ресоціалізація буде спрямована на їх руйнування та навчання новим, прийнятним у суспільстві; якщо неповнолітні мають попередній позитивний соціальний досвід, позитивні соціальні зв’язки, певний статус у сім’ї, колективі і стали жертвою віктимогенних обставин, внаслідок яких скоїли злочин, то

ресоціалізація буде спрямована на збереження та відновлення цих позитивних якостей.

Крім того, ураховуючи фізіологічну, психічну й соціальну незрілість неповнолітніх в силу вікових особливостей, певні якості та звички у них ще не сформовані або сформовані недостатньо (поведінки в колективі, суспільстві, етикету, гігієнічні, пізнавальні, вирішення проблем у взаємодії із різними соціальними структурами тощо), а інші – занадто розвинуті (сексуального характеру, вживання алкогольних напоїв чи медикаментозних препаратів, маніпулювання іншими, спілкування з правоохоронними органами, грошових відносин тощо), то розвиток перших треба продовжувати, а других – пригальмовувати. Отже, соціалізація та ресоціалізація неповнолітніх засуджених можуть відбуватися одночасно – одні якості особистості продовжують формуватися, а інші – вже потребують переформування [12; 24].

Таким чином, у контексті нашого дослідження *ресоціалізація неповнолітнього засудженого в пенітенціарному закладі – це складний процес повторної соціалізації неповнолітнього на основі нейтралізації отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки та подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) та розвитку позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки з метою реінтеграції (повторної інтеграції) в суспільство після звільнення.*

Отже, уточнене нами поняття ресоціалізації стосовно неповнолітніх засуджених, що перебувають у пенітенціарних закладах, дозволить більш усвідомлено й ретельно будувати ресоціалізаційний процес з неповнолітніми на основі індивідуального та диференційованого підходів з урахуванням різного ступеня їх десоціалізації та виду й тяжкості скоєного злочину. Тому подальшому нашому дослідженню будуть підлягати технології соціально-педагогічної (соціально-вихованої) роботи з неповнолітніми засудженими на різних етапах їх ресоціалізації.

### Література

- 1. Антонян Ю. М.** Преступность и психические аномалии / Ю. М. Антонян. – М. : Наука, 1987. – 290 с.
- 2. Белавіна Т. І.** Соціальна дезадаптація молоді: чинники та умови / Т. І. Белавіна. – К. : ППНВ, 2004. – 140 с.
- 3. Блейхер В. М., Крук И. В.** Толковый словарь психиатрических терминов. [електронний ресурс]. – режим доступу : < <http://fictionbook.ru> > – Загол. з екрану.
- 4. Богатирьов І. Г.** Юридична деонтологія : навчальний посібник / І. Г. Богатирьов. – Чернігів, 2000. – 132 с.
- 5. Васильєв А. А.** Проблеми осудності у кримінальному праві : дис... канд. юрид. наук: спец. 12.00.08 „кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право” / Андрій Анатолійович Васильєв; Національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2005. – 207 с.
- 6. Великий** енциклопедичний юридичний словник / За ред. акад. НАН

України Ю. С. Шемшеченка. – К. : ТОВ „Юрид. думка”, 2007. – 992 с.

**7. Гарасимів Ю. В.** Усвідомлення провини як умова успішної ресоціалізації умовно засудженого неповнолітнього / Ю. В. Гарасимів // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 48. – С. 64 – 67.

**8. Гошовський Я. О.** Ресоціалізація депривованої особистості: монографія / Я. О. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.

**9. Гусак А. П.** Кримінологічні аспекти ресоціалізації неповнолітніх, засуджених за вчинення насильницьких злочинів, в умовах позбавлення волі : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 „кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право” / Андрій Петрович Гусак; Національна академія наук України; Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. – К., 2010. – 16 с.

**10. Еникеев М. И.** Основы общей юридической психологии : учебник для юрид. вузов / М. И. Еникеев. – М. : Юрист, 1996. – 631 с.

**11. Исправительная (пенитенциарная) педагогика :** учебник / Под ред. А. И. Зубкова и М. П. Стуровой. – Рязань : РВШ МВД, 1993. – 398 с.

**12. Калашник Н. С.** Уточнення понятійного апарату процесу ресоціалізації в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми в пенітенціарній системі України [електронний ресурс]. – режим доступу : <<http://www.kvs.zp.ua>> – Загол. з екрану.

**13. Кушнар'ов С. В.** Науково-теоретичні проблеми соціалізації й ресоціалізації неповнолітніх засуджених / С. В. Кушнар'ов // Соціальна педагогика: теорія та практика. – 2009. – № 4 – С. 47 – 54.

**14. Лютий В. П.** Соціально-педагогічне забезпечення діяльності кримінально-виконавчої інспекції з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „соціальна педагогика” / Лютий Вадим Петрович; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с.

**15. Наливайко В. С.** Ресоціалізація осіб, звільнених з місць позбавлення волі: терія і практика : навч. посіб. / В. С. Наливайко. – Луцьк : Місійна книжкова фабрика „Християнське життя”, 2001. – 120 с.

**16. Неживець О. М., Жук Л. А., Жук І. Л.** Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі : монографія / О. М. Неживець, Л. А. Жук, І. Л. Жук. – К. : Кондор, 2009. – 222 с.

**17. Парфанович І. І.** Система виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми: навчальний посібник / І. І. Парфанович. – Тернопіль : ТИПУ, 2005. – 175 с.

**18. Прусс В. М., Ягунов Д. В.** Пенітенціарна система України : монографія / В. М. Прусс, Д. В. Ягунов. – О. : Фенікс, 2006. – 252 с.

**19. Ростомова Л. М.** Особливості переживання провини неповнолітніми, схильними до правопорушень: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 спец. „юридична психологія” / Л. М. Ростомова; Академія управління Міністерства внутрішніх справ. – К., 2010. – 17 с.

**20. Садовникова М. Н.** Ресоциализация несовершеннолетних, находящихся в местах лишения свободы / М. Н. Садовникова // Сибирский Юридический Вестник. – 2004. – № 2. – С. 89 – 95.

**21. Синьов В. М.** Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / В. М. Синьов, Г. О. Радов, В. І. Кривуша та ін. – К. : МП „Леся”, 1997. – 272 с. **22. Словник-довідник** для соціальних працівників та соціальних педагогів / [Уклад. О. В. Безпалько та ін.; Ред. А. Й. Капська та ін.]. – К. : УДЦССМ, 2000. – 258 с. **23. Социальная педагогика : словарь** / Сост., автор и ред. Л. В. Мардахаев. – М. : МГСУ „Союз”, 2001. – 446 с. **24. 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. **25. Ярьмыш И.,** Овсянникова Е., Штурхецкая Ю. Проблемы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей [електронний ресурс]. – режим доступу : <<http://www.rusnauka.com/>> – Загол. з екрану.

**Караман О. Л. Ресоціалізація неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах: визначення поняття.**

У статті на основі міждисциплінарного підходу до процесу ресоціалізації дається визначення поняття ресоціалізації неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах.

*Ключові слова:* ресоціалізація, неповнолітні засуджені, пенітенціарний заклад.

**Караман Е. Л. Ресоциализация несовершеннолетних осужденных в пенитенциарных учреждениях: определение понятия.**

В статье на основе междисциплинарного подхода к процессу ресоциализации дается определение понятия ресоциализации несовершеннолетних осужденных в пенитенциарных учреждениях.

*Ключевые слова:* ресоциализация, несовершеннолетние осужденные, пенитенциарное учреждение.

**Karaman O. L. Resocialization of juvenile convicts in penal institutions: defining the notion.**

The definition of the notion of resocialization of juvenile convicts in penal institutions is considered on the basis of interdisciplinary approach to the process of resocialization.

*Keywords:* resocialization, juvenile convicts, penal institution.

УДК 343.83

**Краснова Н. П.**

#### **КОЛЕКТИВ СПІВРОБІТНИКІВ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ЗАКЛАДУ**

Одним з критеріїв цивілізованості суспільства є соціальна справедливість, яка розглядається як створення однакових реальних

життєвих можливостей для прояву та здійснення інтелектуальних та творчих сил кожною особистістю. В останні роки нашої держави існують поступовий рух на шляху до цивілізованого суспільства, який проявляється у загальних тенденціях гуманізації та демократизації всього соціального життя. Соціальна справедливість стала ціннісною основою соціальної, соціально-педагогічної роботи, яка зорієнтована на захист кожної людини від дискримінації, будь-яких форм приниження людської гідності.

Особливої уваги потребує захист тих груп населення, котрі не в змозі самотійно себе захистити. До них, безумовно відносяться засуджені (особливо неповнолітні засуджені), які знаходяться у ізоляції та позбуті частини громадянських прав і тому не в змозі самотійно себе обстоювати.

Проблеми соціальної, соціально-педагогічної роботи у пенітенціарній сфері у вітчизняній літературі розроблені недостатньо. В більш або меншому ступені питання даної теми розроблені у дослідженнях суміжних дисциплін Г. Аванесов, В. Дуюнова, В. Лункова розглядають теоретичні аспекти кримінології. Дослідженням злочинності як однієї з форм девіантної поведінки присвячені роботи Б. Голубцова, А. Ковальової, В. Панкратова. Структура та діяльність пенітенціарних систем досліджують А. Зубков, Л. Беляєва, В. Філіпов. Глибоко питання особистості злочинця та становлення його „злочинної кар’єри” відображені у роботах В. Кудрявцева, а визначенню методів спілкування із засудженими присвячено дослідження В. Стуканова.

У цілому, можна стверджувати, що спеціальна література з теорії та методики пенітенціарної педагогіки на сьогодні відсутня, а якщо існують якісь свідчення, то як правило, вони наводяться лише у розділах, які характеризують форми девіантної поведінки. Все це обумовило вибір теми нашої статті, мета якої – розкрити значення колективу співробітників пенітенціарного закладу як основного суб’єкту та об’єкту виховного процесу.

Ефективність процесу виправлення засуджених багато в чому залежить від організації колективу співробітників пенітенціарного закладу. Колектив співробітників виправної установи – об’єднання всіх працівників, що здійснюють спільну трудову діяльність в державній установі згідно їх функціональним обов’язкам.

Ефективність процесу виправлення засуджених багато в чому залежить від організації колективу співробітників пенітенціарного закладу. Колектив співробітників виправної установи – об’єднання всіх працівників, що здійснюють спільну трудову діяльність в державній установі згідно їх функціональним обов’язкам.

Як і будь-який соціальний організм, колектив співробітників пенітенціарного закладу має свою структуру, яка включає:

а) первинні колективи – ради вихователів загонів, що складаються з начальників загонів, прикріплених до загонів вчителів школи, майстрів профтехучилища, інженерно-технічних та інших працівників;



б) загальний колектив співробітників пенітенціарного закладу, об'єднуючий в своєму складі первинні колективи, колективи загонів і служб колонії.

Первинні колективи (ради вихователів загону) складаються з 7-9 чоловік.

Діяльність ради вихователів охоплює практично всі напрями виховного процесу: організацію індивідуальної роботи (в першу чергу з важковиховуваними); роботу по дотриманню засудженими режимних вимог; профілактику правопорушень; залучення засуджених в загальноосвітнє і професійно-технічне навчання; організацію трудового виховання в умовах ринкової економіки; психологічне забезпечення виховного процесу; організацію безпеки і соціальної допомоги засудженим та ін.

Крім того, члени ради вихователів вносять на розгляд методичної ради пенітенціарного закладу пропозиції по вдосконаленню форм і методів виховної роботи із засудженими, обговорюють кандидатури на умовно-дострокове звільнення, напрям в колонію-поселення, право засуджених на бесконвойное пересування. Ними ухвалюється також рішення за оцінкою діяльності керівників і членів самодіяльних організацій, ланкових, старших днювальних, бригадирів та ін.

У первинних колективах виникають свої соціально-психологічні явища: думки, групові переконання, настрої, лідерство, традиції і тому подібне. Якщо керівники вчасно не обернуть на це увагу, то можуть виникнути групова замкнутість, корпоративність. Все це чревато порушенням контактів між первинними колективами, відокремленням співробітників, руйнуванням їх єдності та узгодженості у наданні вимог до засуджених, що може негативно відбитися на об'єднанні й працездатності загального колективу.

Загальний колектив співробітників колонії має певну структуру.

Структурними ланками такого колективу є працівники відділів і служб, включаючи виховний відділ, відділ безпеки і оперативної роботи. Кожен з цих підрозділів вирішує групу питань, які органічно входять в загальний комплекс роботи із засудженими. Отже, загальний успіх залежить як від кожної з цих структурних ланок, так і від взаємодії між ними.

**Відділ виховної роботи** із засудженими організовує етичне, естетичне, правове виховання; веде культурно-масову і фізкультурно-спортивну роботу; організовує вільний від роботи і навчання час засуджених; здійснює забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей у всіх аспектах виховної роботи, що проводиться із засудженими, гуманізацію і демократизацію умов відбування покарання.

**Відділ безпеки і оперативної роботи** забезпечує безпеку і соціально-правову захищеність засуджених, встановлений в установі порядок, здійснює профілактичну роботу з попередження правопорушень з боку засуджених, веде нагляд за ними, попереджає недозволені зв'язки і злочини, забезпечує дотримання правил поведінки в колонії.

**Виробнича служба** промислових підприємств виправних установ організовує трудові процеси і трудове виховання в умовах ринкової економіки, виробничо-масову роботу засуджених, розвиває у них позитивне відношення до праці, людей праці, формує трудові навички і уміння. Від того, як буде організована праця у пенітенціарному закладі, якими будуть відносини і дисципліна в процесі цієї праці, чи буде скорочено безробіття, значною мірою залежить ефективність всього виховного процесу.

**Обліково-фінансовий сектор (бухгалтерія)** впливає на процес виховання через сферу економіки, економічного обліку і контролю, матеріальної зацікавленості; забезпечує отримання кожним засудженим такого заробітку, який би точно відповідав його виробленню; контролює, щоб всі утримання проводилися законно і своєчасно, а грошові суми переводилися лише тим, кому належить. Вся ця робота повинна проводитися в умовах гласності й сприяти розвитку у засуджених зацікавленості в результатах своєї праці.

**Колектив вчителів загальноосвітньої школи** здійснює педагогізацію виховного процесу, навчання засуджених і їх виправлення в процесі викладання, проводить позакласові заходи. Володіючи спеціальними педагогічними знаннями, надає істотну допомогу співробітникам інших служб в їх роботі із засудженими, веде пропаганду педагогічних знань в колективі вихователів.

**Колектив співробітників професійно-технічного училища** організовує професійну підготовку засуджених по корисних спеціальностях з урахуванням потреб ринкової економіки.

**Психологічна служба** і її діяльність є одним з важливих умов реформування кримінально-виконавчої системи. Основні напрями роботи психологів: діагностика психологічних особливостей засуджених, розробка рекомендацій по індивідуалізації процесу їх виправлення; прогнозування і попередження деструктивної поведінки засуджених; надання консультативної та психокорекційної допомоги засудженим; вивчення соціально-психологічних явищ в середовищі колонії, виявлення лідерів засуджених, конфліктних ситуацій; психологічна підготовка засуджених до життя на волі.

**Соціальні працівники колонії** розробляють плани по наданню соціальної допомоги співробітникам і засудженим; проводять дослідження соціальних процесів в підрозділі виправного закладу; прогнозують і моделюють розвиток соціальних ситуацій в колонії; розробляють та організовують добродійні заходи, здійснюють соціальну підготовку засуджених до звільнення тощо [7].

Колектив співробітників пенітенціарного закладу має ряд *особливостей*. Виділяють наступні особливості колективу співробітників виправного закладу.

1. Яскраво виражена виховна мета діяльності, коли один і той же колектив покликаний забезпечувати виконання кримінального покарання з тим, щоб воно не тільки було карою за здійснений злочин, але й

виправляло засуджених. Досягнення такої мети вимагає від співробітників, що не є вихователями, участі в педагогічному процесі („кожен співробітник – вихователь”), але разом з тим має небезпеку перетворення вихователів у адміністраторів.

2. Різноманітність його складу, оскільки у пенітенціарному закладі працюють багато людей, зайнятих в різних службах, на виробництві колонії, в школі і профтехучилищі, які розрізняються за віком, спеціальністю, рівнем підготовленості тощо. Для об'єднання їх в колектив вихователів необхідна велика робота, навчання основам психології й педагогіки, кримінально-виконавчого права, методиці роботи із засудженими. Потрібна і морально-психологічна підготовка співробітників пенітенціарного закладу до виконання виховних функцій.

3. Організація колективу співробітників пенітенціарного закладу працює на основі принципу єдності та субординації. Організатором і керівником цього колективу є начальник пенітенціарного закладу – єдиноначальник. Найбільш підготовлений в теоретичному відношенні, такий, що глибоко знає цілі кримінально-виконавчої політики і завдання даної установи, він покликаний формувати громадську думку в колективі, спиратися на нього. У його роботі єдиноначальність повинна поєднуватися з колегіальністю. Всі співробітники колонії займають різне службове положення: одні є начальниками, інші – підлеглими. Це вимагає дотримання строгої субординації в їх взаєминах, беззаперечного виконання наказів і розпоряджень начальника. Проте це не виключає живого, близького спілкування начальника з підлеглими.

4. Колектив співробітників пенітенціарного закладу наділений владними повноваженнями по відношенню до засуджених. Представникам колективу співробітників законом надані великі права по регламентації життя, праці, навчання і спілкування засуджених, якими вони повинні уміти користуватися. Разом з тим співробітники повинні враховувати, що ізоляція засуджених від суспільства, недолік контактів підсилюють потребу останніх в спілкуванні з ними.

Практична діяльність виправних установ свідчить про те, що колектив співробітників не завжди є колективом вихователів, хоча основною функцією якого є виховна. Пов'язано це з тим, що оцінка діяльності відділів і служб, що склалася, різна і важко співвідноситься: на виробництві – виконання плану, в ПТУ – навчання спеціальності, в загоні – порядок і дисципліна, в школі – успішність тощо. Така оцінка їх діяльності приводить до нівелювання основної мети діяльності колонії – виправлення засуджених. Досягнення цієї мети посилено тільки колективу однодумців, що спрямовує свої зусилля на виховання кожного засудженого.

Щоб колектив співробітників став колективом вихователів, необхідна систематична, постійна, копійка робота адміністрації по його формуванню і об'єднанню, яка припускає: формування морально-психологічного клімату в колективі співробітників; вироблення єдиної для всіх співробітників ціннісної орієнтації з приводу основних питань

діяльності установи, витікаючої з принципів виправної політики; формування у співробітників професійної спрямованості; вироблення і введення в дію чітко продуманої системи виховної роботи із засудженими.

Морально-психологічний клімат в колективі виражається у вигляді групових відчуттів, переживань, взаємин між людьми. У виправних установах, в яких стабільно зберігаються високі результати у виховній роботі із засудженими, як правило, створений колектив співробітників із здоровим морально-психологічним кліматом. У ньому переважає атмосфера взаємного розуміння, товариського відношення один до одного, що поєднується з дисципліною, принциповістю і відповідальністю за результати діяльності.

Вироблення єдиної системи ціннісних орієнтації здійснює адміністрація. В даному випадку основна увага приділяється науковому розумінню характеру і значенню боротьби із злочинністю, ясній оцінці ролі виправних установ в системі правоохоронних органів. Ці уявлення, відносини і оцінки перетворюються на ціннісну орієнтацію співробітників, якщо будуть спиратися на знання особи, правового положення засудженого і дійсних причин злочинів, на етичні норми суспільства [6].

Одним з аспектів, що впливають на організацію колективу вихователів, є формування професійної спрямованості співробітників. Вона представляє сукупність властивостей особи працівника, що визначають стійку і сильну прихильність людини до обраної діяльності. Оскільки в установі ця діяльність пов'язана з виправленням засуджених, то можна говорити про професійно-педагогічну спрямованість.

Професійно-педагогічна спрямованість виражається:

- в усвідомленні співробітниками соціальної значущості своєї праці, глибокому переконанні у необхідності виконуваної роботи;
- чуйному, щирому, справедливому і вимогливому відношенні до засуджених, що виключає формалізм, а проявляє оптимістичний підхід до особи засудженого;
- прагненні співробітників до вдосконалення педагогічної, професійної майстерності.

Вироблення і введення в дію чітко продуманої системи виховної роботи із засудженими припускає вірну організацію їх життєдіяльності, індивідуальної виховної роботи, самодіяльних організацій тощо.

У передових установах країни особлива увага приділяється службовій адаптації молодих співробітників, що прийшли на роботу до установи з учбових закладів, їх професійному становленню як вихователів. Дієвим засобом вирішення цієї проблеми є наставництво.

Підвищення узгодженості виховної діяльності співробітників багато в чому залежить від постійного вдосконалення їх професійної майстерності, розширення сфери знань з педагогіки, психології, права, від оволодіння передовим досвідом. Тільки в результаті цілеспрямованої систематичної роботи колектив співробітників може перетворитися на колектив вихователів. Це по суті справи – колектив однодумців. Основна

мета його діяльності – виправлення засуджених. Такий колектив в достатній мірі володіє професійною майстерністю, єдиною методикою виховної роботи, реалізує практично єдині режимно-педагогічні вимоги. Для такого колективу властиве зацікавлене відношення до загальних результатів роботи.

Спільна діяльність є передумовою об'єднання співробітників в колектив вихователів. Єдність в досягненні поставленої мети – необхідний компонент виховної діяльності. Єдність поглядів, єдина педагогічна позиція членів колективу є найважливішим показником того, наскільки останній є колективом одностайних. Це виражається у відборі засобів, форм і методів виховної роботи, в стилі взаємин із засудженими, в мірі довіри до них.

Таким чином, колектив вихователів виправної установи – це об'єднання людей, що володіють достатньою професійною майстерністю, згуртованих загальною виховною метою, таких, що проявляють єдність дій у виховній роботі, прагнучих до максимального результату у виправленні засуджених.

Діяльність колективу вихователів багато в чому залежить від успішної взаємодії між відділами і службами при вирішенні будь-яких питань, особливо організації виховного процесу із засудженими. На жаль, в багатьох підрозділах рівень такої взаємодії низький, відсутня належна узгодженість між співробітниками при організації виховних дій, не дотримується єдність режимно-педагогічних вимог до засуджених. Так, при здійсненні дисциплінарної практики співробітники оперативного і режимного відділів часто не враховують думку начальників загонів як безпосередніх організаторів виховного процесу, спостерігається захоплення крайніми заходами накладення стягнень. Начальник установи, його заступники, керівники відділів і служб погано інформовані про дійсне положення справ в загонах [8].

Подібний підхід порушує одну з основних вимог формування колективу співробітників як колективу виховного, а саме: націленість його на виконання головного завдання – виправлення засуджених.

Взаємодія, як правило, здійснюється в масових та індивідуальних формах. До масових форм відносяться: загальні збори співробітників, на яких вирішуються проблеми підвищення ефективності діяльності колонії; робота в методичних радах, радах вихователів загонів; оперативні наради при начальнику колонії, виробничі наради; педагогічні ради в школах; науково-практичні семінари і конференції та ін. До індивідуальних форм відносяться: бесіди керівників установ із співробітниками різних відділів і служб, в яких розглядаються питання взаємодії; бесіди співробітників між собою з метою обміну інформацією про поведінку і діяльність засуджених; вирішення питань відвідуваності та успішності засуджених в загальноосвітній школі й ПТУ та ін.

Вказані форми взаємодії однакові для працівників всіх підрозділів установи. В той же час особлива роль в цьому процесі належить відділу

(відділенню) виховної роботи, який, по суті, є суб'єктом організації такої взаємодії.

Успішне вирішення завдань з підтримки порядку і зміцненню змісту режиму засуджених у виправних установах багато в чому визначається діяльністю оперативного і режимного відділів, співробітники яких зобов'язані виступати перед засудженими з доповідями по питаннях зміцнення режиму і дисципліни, роз'яснення законодавства, обов'язків засуджених, правил їх поведінки, а також знайомити їх з умовами відбування покарання, традиціями установи, особливостями режиму.

Спільно з начальниками загонів співробітники оперативно-режимного відділу проводять лекції й доповіді з юридичних питань, індивідуальні бесіди; беруть участь у випуску стінгазет і передачах місцевого радіомовлення, що мають на меті розвиток правової свідомості засуджених, виховання відчуття відповідальності за досконалу провину, вироблення дисциплінованості, дотримання вимог адміністрації установи; стежать за постійним оновленням стендів, присвячених правовій пропаганді. Текстові написи, фотографії, таблиці та діаграми на цих стендах розповідають про основні обов'язки засуджених, про гуманність законів по відношенню до правопорушників, що твердо встали на шлях виправлення, про законодавчі акти в цій області та про тих, хто заслужив помилування, умовне або умовно-дострокове звільнення; розповідають про осіб, що повинилися і достроково погасили позови, присвячують їм випуски стінних газет, „блискавки”, радіогазети, оформляють стенди під рубрикою „На свободу з чистою совістю”.

Співробітники відділу (відділення) виховної роботи, взаємодіючи з працівниками оперативно-режимного відділу, активно використовують виховні можливості колективу засуджених, проявляють постійну турботу про його згуртованість і авторитет, про забезпечення гласності роботи, що проводиться, по зміцненню режиму і її результатів. У цих умовах в установах і загонах широко використовуються такі форми, як загальні збори засуджених, на котрих обговорюються стан дисципліни і завдання по її зміцненню; заслуховуються звіти засуджених на засіданнях наглядової комісії, рад вихователів, атестаційної комісії, рад колонії й загонів. Взаємодія співробітників відділу (відділення) виховної роботи, викладачів загальноосвітніх шкіл і професійно-технічного училища здійснюється у декількох напрямках:

- взаємна інформація: викладачі шкіл постійно інформують вихователів про відношення того або іншого засудженого до навчання, про його дисципліну, здібності, риси вдачі, схильності, гідність і недоліки; начальники загонів регулярно повідомляють викладачам ПТУ і вчителям школи про виробничу діяльність, про особливості особи засудженого, його поведінки в побуті й на виробництві, участі в суспільному житті загону і колонії;
- сумісна підготовка і проведення заходів в масштабі загону, класу, школи. Сюди ж можна віднести і участь вихователів засуджених в

діяльності педагогічних рад шкіл і ПТУ, де вони спільно обговорюють заходи заохочення і покарання тих або що інших вчать, методи сумісної дії на них, визначають відношення окремих осіб до навчання, виявляють особливості їх поведінки;

- проведення спільної індивідуальної роботи, сумісне вивчення особи засудженого-учня;

- залучення співробітників виробничої служби до виховної роботи. У тісному контакті з вихователями працюють начальники цехів, майстри і інші інженерно-технічні працівники винні: роз'яснювати значущість ринкової економіки в сучасних умовах, забезпечувати участь засуджених в суспільно корисній праці, в трудовому змаганні; брати участь в організації рейдів за якість продукції, що випускається, економії сировини; випускати радіогазету, присвячену пропаганді передового досвіду виробництва, проведенню занять в школі передового досвіду; розвивати раціоналізаторську роботу серед засуджених, створювати в загонах групи з раціоналізації й винахідництва, обладнати стенди з цієї тематики тощо [5].

Величезну роль в формуванні у засуджених вірного відношення до праці грають такі форми, як заняття в школі з вивчення основ ринкової економіки, в школі передового досвіду, лекції, доповіді, бесіди на виробничо-технічні та економічні теми. Начальники загонів і співробітники виробничої служби, розкриваючи перед засудженими антигромадську сутність злочинів, виховують у них нетерпимість до дармоїдства, показують на конкретних прикладах необхідність чесного трудового життя.

Важливе значення у виправленні засуджених має участь в цій справі громадськість. Представники трудових колективів і організацій надають допомогу в проведенні конкурсів професійної майстерності, оглядів за економію і ощадливість. Нерідко спільно з шефами розробляються умови підведення підсумків трудового змагання. У багатьох пенітенціарних закладах спільно з шефами організовується культурно-масова робота.

Позитивний досвід виправних установ доводить, що участь шефів, представників інтелігенції, релігійних конфесій в роботі ради вихователів, організації самовиховання, в проведенні загальних зборів засуджених, їх виступи з доповідями, лекціями, бесідами дають позитивні результати у виховній роботі.

Практика переконує, що взаємодія відділів і служб в процесі виправлення засуджених значно підвищує результативність виховної роботи, сприяє об'єднанню колективів відділів і служб в єдиний колектив підрозділу. Таким чином, створюється новий якісний стан – колектив вихователів засуджених [8].

Виховна дія у виправній колонії визнається засобом духовного впливу на засудженого, спробою поліпшити його особу за період відбування позбавлення волі шляхом цілеспрямованої виправної дії, відновлення або надання засудженому навичок вірної орієнтації в системі духовно-етичних цінностей, психологічній чи іншій підготовці

до ведення соціально корисного способу життя після звільнення з місць позбавлення волі.

Абсолютно очевидно, що ув'язнені виправних установ є специфічною категорією громадян – це перш за все злочинці, покарані судом за протиправні дії.

Багаторічні спостереження за засудженими показали, що зміна соціального статусу, соціальних ролей засуджених, як правило, відбивається на стані їх психічних і етичних властивостей і якостей.

У більшості своїй поведінка ув'язнених відрізняється низькими етично-моральними якостями, егоїстичністю, слабо розвиненими духовними потребам і нездатністю до співпереживання. Багато категорій засуджених, особливо рецидивісти, характеризуються такими, що розвинулися в результаті тривалого злочинного способу життя злісністю, мстивістю, брехливістю, ослабленою здатністю чинити опір антигромадським і аморальним потягам, порочними пристрастями.

Для злочинця характерна завищена самооцінка своєї особи і неповага до прав і гідності інших людей; гіпертрофоване захоплення матеріальними благами в збиток духовності; нерозвиненість духовної сфери і уклін перед культом насильства і жорстокості. В той же час окремі якості особи злочинця знаходяться на цілком задовільному рівні. Це патріотизм, особиста хоробрість, пошана до старших, любов до дітей, споріднені відчуття, узи товариства тощо [3].

Злочинність – це негативне соціально-правове явище, що існує в людському суспільстві, має свої закономірності, кількісні і якісні характеристики, негативні для суспільства, людей наслідки і що вимагають ухвалення до неї специфічних суспільних заходів.

Кримінологія розглядає особу злочинця як сукупність інтегрованих в ній соціально значущих негативних властивостей, що утворюються в процесі багатообразних і систематичних взаємодій з іншими людьми, в той же час враховується соціальний характер особи злочинця і розглядається як член суспільства, соціальних груп або інших спільнот, як носій соціально типових рис, однак, включення злочинця в активне і корисне групове спілкування виступає як важлива умова виправлення. Особа злочинця є індивідуальною формою буття несприятливих суспільних явищ і процесів. Як початкове положення визнається, що людина не народжується, а стає злочинцем за несприятливих умов формування її особи. Злочинець – це особа із значно вищим рівнем тривожності і невпевненості в собі, імпульсній і агресивності, відчуженості від суспільних цінностей і корисного спілкування [6].

Для вірного розуміння становлення особи злочинця необхідно враховувати, що несприятливі умови її формування не безпосередньо породжують злочинну поведінку, вони обумовлюють внутрішній духовний світ, психологію особи, які, у свою чергу, стають самостійним і активним чинником, опосередковуючим подальший вплив соціального



середовища. Кожен індивід як особа – це продукт не тільки існуючих відносин, але й свого власного розвитку і самосвідомості.

Основним призначенням пенітенціарної системи є виправлення злочинців і запобігання здійсненню ними нових злочинів після звільнення з місць позбавлення волі. При цьому виправлення засуджених у закладах пенітенціарної системи розуміється як їх етична переорієнтація і розглядається не тільки як мета, але і як процес і результат соціально-виховної дії на засуджених [9].

Виховання як функція властиво самій природі людського суспільства. Завдяки вихованню, а не генетичній програмі передаються з покоління в покоління досвід життя і діяльності, правила і норми гуртожитку, уявлення про навколишній світ і місце людини в ньому. Виховання є явище соціальне; воно існуватиме, поки існує людство.

До недавнього часу виховання розглядалося як дія, вплив, в кращому разі як керівництво розвитком виховуваного. При цьому в розрахунок не приймалася активність, саморух об'єкту виховання. В даний час активно розробляється ідея співпраці, заснована на довірчих відносинах між педагогом і вихованцями. Під вихованням розуміється спільна діяльність, взаємодія вихователів і вихованців, результатом якої повинні бути зміна, формування і розвиток в заданому напрямі вихованця, з урахуванням його здібностей, інтересів, спрямованості. Виховання – двосторонній процес, що складається з педагогічної діяльності суб'єкта і діяльності об'єкту виховання. Останнє включає переробку і засвоєння знань, соціального досвіду, традицій, способів її здійснення, задоволення фізичних і духовних потреб, формування відчуттів, емоцій, волі і навичок етичної поведінки. Ці елементи і є основою самозмінення особи, її розвитку, тобто зміни людини від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності. Друга складова процесу виховання – це педагогічна діяльність суб'єкта, під якою слід розуміти як передачу вихованцям знань, умінь і навичок, так і організацію їх життя і діяльності, етичної поведінки. Вона, у свою чергу, складається з двох складових: перша включає підготовку суб'єкта до процесу дії, власну і професійну підготовку; переробку наукових і практичних знань, трудових та інтелектуальних умінь і навичок; побудова моделі організаційної дії з об'єктом. Друга є організацією самого виховного процесу, включення вихованців в такі види діяльності і системи відносин, за допомогою яких і повинні бути реалізовані цілі виховання.

Залежно від рівня педагогічної системи виділяють п'ять рівнів виховання: суспільство в цілому – перший рівень; виховні системи і установи – другий рівень; окремі виховні групи і колективи – третій рівень; вихователь-вихованець – четвертий рівень; і сам вихованець, коли він з об'єкту дії перетворюється на суб'єкт власного виховання (самовиховання), – п'ятий рівень [7].

Формування особи відбувається під впливом соціального середовища, обставин, спеціально організованого педагогічного процесу,

окремих груп, колективів і осіб. Це і є виховний процес, а його результат – соціалізація особи, яка розуміється як процес засвоєння людиною суспільних відносин і соціального досвіду.

Засуджені є специфічним об'єктом виховних відносин. За ступенем виправлення засуджених прийнято розділяти на три групи. Перша – встав на шлях виправлення. Засуджені даної групи характеризуються позитивним відношенням до праці, дотриманням режиму тощо. Друга група – твердо встав на шлях виправлення і третя – довів своє виправлення.

Процес виправлення засуджених здійснюється в жорстких правових рамках, що обумовлене як специфікою самого об'єкту дії (засуджені), так і їх правовим статусом. Строгі правові рамки несуть в собі позитивний виховний потенціал, вони сприяють виробленню відповідного відношення до закону, до вимог і традицій суспільства, формують дисциплінованість і відповідальність, уміння співвідносити свої потреби і можливості з потребами інших людей, груп, колективів [1].

Залежність виправлення засудженого від характеру і спрямованості його діяльності виражає об'єктивно існуючі зв'язки і відносини та виступає як закономірність процесу виправлення. Коли говориться про працю як засіб виховання, то перш за все мається на увазі суспільна сторона трудової діяльності, бо вирішальне значення праці на формування особи людини визначається не кількістю витраченої енергії, а характером зв'язків людини в процесі праці і через працю з іншими людьми, з суспільством в цілому. Виховання засудженого – це перш за все етичне виховання. В процесі суспільної корисної праці формуються основні етичні якості особи: працьовитість, сумлінне ставлення до праці, потреба вести чесний спосіб життя, турбота про збереження суспільного надбання і пошани до особистої власності, колективізм, товариська взаємодопомога, розуміння цінності особи і пошана до неї, дисциплінованість і самодисципліна. Праця володіє такими якостями, як постійність, систематичність. Ні кіно, ні радіо, ні організаційно-пропагандистські заходи не можуть дорівнювати впливові дії на людину, оскільки вона покликана забезпечити матеріальні і духовні потреби суспільства, що постійно зростають, в цілому і складових його індивідів, оскільки праця є та сфера життєдіяльності індивіда, в якій він не тільки витрачає енергію і сили, але і черпає джерела задоволення потреб; не тільки віддає, але і набуває, бо саме в праці він здатний найповніше розкрити свою творчу індивідуальність, забезпечити зростання своїх творчих сил і здібностей, виразити себе через суспільне покликання. Праця може бути використана як засіб вивчення особи і як перевірка ефективності виховного процесу. Саме у конкретних трудових ситуаціях розкривається внутрішній зміст людини, його дійсні моральні і вольові якості, що не завжди можна розпізнати в звичайній обстановці.

У практиці пенітенціарних установ однієї з провідних форм виховної дії на засуджених завжди була трудова діяльність. Проте останнім часом відбувся зсув акцентів у виховній роботі із засудженими,

що підкреслюється і зміною назви пенітенціарних установ – замість „виправно-трудова”, колонії називаються „виправними”, тим самим визначається роль підвищення загальноосвітнього і культурного рівня в реабілітації засуджених.

Для виправлення засуджених в процесі соціально-реабілітаційної роботи з ними слід виділити наступні напрями виховної дії: *етичне, правове, трудове, фізичне, духовне, етичне, освітнє*.

У процесі підвищення *освітнього рівня* зростає загальна культура засуджених, отже, даний напрям виховної дії зачіпає практично всі аспекти особи засудженого: етичний, правовий, трудовий, етичний та ін.

*Етичне* виховання засуджених повинно включати не тільки *етичну* і *моральну* дію, але і навчання елементарним правилам *етикету*, прийнятим в цивілізованому суспільстві. Одним з перших найбільш видних критеріїв результатів виховної дії можна рахувати зовнішні прояви ввічливості, пошану до іншої людини [7].

У виправних установах, враховуючи запущений в педагогічному відношенні контингент, дуже важливо починати виховну роботу з елементарної ввічливості. Організацію виховної роботи із засудженими необхідно починати з етикету, при цьому враховувати, що вимоги ввічливого звернення повинні бути однакові як для засуджених, так і для співробітників виправної установи. Тільки на цій основі можна здійснювати весь комплекс виховних заходів і створювати сприятливі соціально-педагогічні умови для виправлення.

Духовне виховання у виправних установах, повинне займати особливе місце, оскільки воно орієнтоване на загальнолюдські етичні цінності. До цих цінностей є й інші шляхи (правові, виховні, етичні та ін.), але духовне виховання, – самий близький шлях, воно може дати процесу виправлення особи дуже багато що. Вірне відношення до духовного виховання адміністрації виправних установ, сприяння цьому напрямку може підняти рівень виховної роботи на якісно новий ступінь.

У соціально-педагогічній роботі із засудженими не можна не враховувати каральний елемент покарання. Проте в діяльності пенітенціарної установи необхідно розглядати кару не як мету покарання, а як один із засобів, сприяючих виправленню і перевихованню засуджених. Якщо кара не підпорядкована цілям виховання, вона втрачає своє головне призначення. В умовах виконавської системи кара повинна бути повністю позбавлена елементів жорстокості, мстивості і приниження людської гідності. До того ж каральну дію яка дасть потрібний результат, буде правильно сприйнято засудженими тільки в тому випадку, якщо вона має законний характер, справедливо та педагогічно доцільна. Інше розуміння кари приводить до необґрунтованого посилення режиму виконання покарання, зловживання заходами дисциплінарної дії. Це обумовлює необхідність зваженого рішення про застосування тих або інших покарань засуджених як заходу виховної дії.

Для ефективності виховної роботи необхідно враховувати неоднорідність осіб, що відбувають покарання. Індивідуальний підхід до засудженого – це підхід до людини з урахуванням конкретних індивідуальних особливостей і індивідуальності в цілому. Облік особливостей піднімає індивідуальний підхід до рівня особового підходу. Індивідуальна робота з особами, позбавленими свободи, повинна бути стрижнем всієї виховної роботи через декілька обставин, зокрема, це негативне, педагогічно несприятливе середовище засуджених в пенітенціарній установі; система правових обмежень; підвищена роль примушення тощо.

### **Література**

**1. Антонян Ю.** Мотивация поведения осужденных: монография / Ю. Антонян, Е. Кальницына. – М. : ЮНИТИ-ДАНА : Закон и право, 2009. – 143 с. **2. Бочарова В.** Педагогика социальной работы / В. Бочарова. – М. : Владос, 1994. – 124 с. **3. Галагузова Ю.** Социально-педагогическая реабилитация осужденных в процессе их профессиональной подготовки / Ю. Галагузова. – Екатеринбург, 2000. – 364 с. **4. Зверева І. Д.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія / І. Д. Зверева. – К. : Логос, 1998. – 416 с. **5. Социальная работа с осужденными : учебное пособие /** Под ред. В. И. Жукова, М. А. Галагузовой. – М. : Изд-во МГСУ, 2002. – 256 с. **6. Кузнецов М.** Практическое обучение специалистов по социальной работе для уголовно-исполнительной системы / М. Кузнецов. – Екатеринбург, 2005. – 291 с. **7. Литвишков В. М.,** Митькина А. В. Пенитенциарная педагогика : курс лекций / В. М. Литвишков, А. В. Митькина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 400 с. **8. Профессиональная переподготовка сотрудников УИС по социальной работе с осужденными: опыт и перспективы.** – Владимир, 2006. – 261 с. **9. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях : учебное пособие /** Под ред. А. Н. Сухова. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2008. – 384 с.

#### **Краснова Н. П. Колектив співробітників пенітенціарного закладу.**

У цій статті надається поняття колективу співробітників виправної установи; характеризуються служби та відділи працівників колонії; показано педагогічні механізми перетворення колективу співробітників у колектив вихователів; аналізуються деякі педагогічні аспекти, а також розкривається значення колективу співробітників пенітенціарного закладу як основного суб'єкту та об'єкту виховного процесу.

*Ключові слова:* колектив співробітників виховної установи; педагогічні механізми перетворення колективу співробітників у колектив вихователів; педагогічні аспекти роботи у пенітенціарному закладі.

**Краснова Н. П. Коллектив сотрудников пенитенциарного учреждения.**

В данной статье дается понятие коллектива сотрудников исправительного учреждения; характеризуются службы и отделы работников колонии; показаны механизмы преобразования коллектива сотрудников в коллектив воспитателей; анализируются некоторые педагогические аспекты работы, а также раскрывается значение коллектива сотрудников пенитенциарного учреждения как основного субъекта и объекта воспитательного процесса.

*Ключевые слова:* коллектив сотрудников исправительного учреждения; педагогические механизмы преобразования коллектива сотрудников в коллектив воспитателей; педагогические аспекты работы в пенитенциарном учреждении.

**Krasnova N. P. The staff of the penitentiary institution.**

This article explains the concept of collective of employees of correctional institutions; are characterized by the services and departments of workers of the colony, the mechanisms of transformation of the collective of employees in the staff of educators; consider some of the educational aspects of work as well as the value of the personnel of penitentiary institutions as the main subject and the object of the educational process.

*Keywords:* the staff of the correctional institution; pedagogical mechanisms of transformation of the collective of employees in the staff of educators; educational aspects of work in a penal institution.

УДК 343.847

**Сідлецька В. О.**

**ХАРАКТЕРИСТИКА СЛУЖБИ ПРОБАЦІЇ ЯК ВИДУ  
ПОКАРАННЯ, АЛЬТЕРНАТИВНОГО ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ**

Пробація є видом кримінального покарання, не пов'язаного із позбавленням волі, що передбачає дотримання засудженим певних умов і обмежень, перебування під наглядом спеціально визначеної для цього особи (державного службовця або представника громадськості), проведення з ним реабілітаційної роботи та надання засудженому комплексу соціальних послуг. Пробацію можна розглядати як кримінальне покарання, як нагляд за засудженою особою протягом випробувального терміну і як систему соціальної роботи із засудженим, що здійснюється за вироком суду і спрямована на його виправлення, соціальну реабілітацію та адаптацію до умов життєдіяльності.

На жаль, на сьогоднішній день Верховною Радою поки що не ухвалений законопроект „Про пробацію” (хоча давно очікує свого

розгляду), у зв'язку з чим відсутня можливість утворення служб пробації в Україні шляхом реорганізації кримінально-виконавчих інспекцій. Тому метою нашої статті є надати характеристику різним моделям служби пробації в країнах Західної Європи, щоб потім впроваджувати її елементи в соціально-педагогічної роботі із засудженими, зокрема, неповнолітніми.

Питання основних засад впровадження пробації та її застосування щодо неповнолітніх правопорушників розкривалися в публікаціях О. Беци, М. Панасюка, В. Шкадюка [1], Д. Дітона, П. Лейдена, Д. Лісона, Р. Форда, Д. Ягунова [2], Н. Татта [3] та ін.

Так, О. Беца та співавтори визначають пробацію як альтернативний позбавленню волі вид покарання, що передбачає встановлення нагляду за злочинцем, котрий залишається у суспільстві, але судом на нього накладаються певні зобов'язання і обмеження. Цю санкцію виконує служба пробації, головна мета якої полягає в захисті суспільства, попередженні повторних злочинів та сприянні реінтеграції правопорушника у суспільство [1, с. 21]. Натомість Д. Ягунов наголошує, що пробація перш за все є методом роботи із злочинцями. Він вважає, що впровадження пробації є визнанням факту, що ув'язнення неспроможне ресоціалізувати злочинця. У таких умовах пробація є своєрідним мостом між системою кримінальної юстиції та системою соціальної та соціально-педагогічної роботи [2]. Дж. Діттон та Р. Форд вказують, що пробація поєднує в собі елементи контролю з індивідуальною роботою, супроводом та підтримкою засудженого [2, с. 19].

Дослідники сходяться на тому, що саме поєднання функцій кримінального покарання, нагляду та соціальної реабілітації є сутністю моделі пробації [1; 2; 3].

Пробацію як вид кримінального покарання, альтернативного позбавленню волі, уперше було впроваджено в Великобританії на початку ХХ століття. На сьогодні різні її форми широко використовують в країнах Західної Європи. Незалежно від відмінностей, властивих різним регіонам та країнам, системі пробації властиві наступні особливості:

- рішення щодо направлення особи на пробацію виноситься судом і пов'язується з умовами та вимогами до поведінки засудженого. Серед таких умов частіше зустрічаються перебування під наглядом офіційної особи (офіцера пробації), установи (служби пробації), соціальної служби або окремої особи із числа соціального оточення засудженого; утримання від скоєння повторних правопорушень та інших незаконних, аморальних або ризикованих дій, нездорового способу життя; обов'язкове працевлаштування та систематична трудова діяльність або навчання; заборона на зміну місця проживання та пересування без дозволу особи, що наглядає; систематичні відвідування установи, що здійснює пробацію, за затвердженим судом графіком. У якості додаткових умов можуть застосовуватись проживання у визначеному судом місці, обов'язкове лікування залежностей, соматичних чи психічних захворювань, проведення із засудженим психокорекційних, педагогічних і навчальних заходів;

- пробація у її сучасному розумінні не є звільненням від відбування покарання через позбавлення волі, а є окремим видом покарання, проте у випадку систематичного порушення умов пробації суд переглядає вирок і може застосувати позбавлення волі;

- пробація передбачає індивідуальний підхід до кожного засудженого, вивчення його індивідуального випадку, персональних особливостей, проблем та потреб, виявлення особистісних причин та соціальних обставин, що заважають його соціальній адаптації і можуть спричинити порушення умов звільнення та складання відповідного плану роботи з його реабілітації (плану нагляду). План нагляду включає в себе як конкретизовані вимоги щодо поведінки засудженого, так і заходи, спрямовані на надання йому соціальної допомоги та соціальних послуг (консультативних, педагогічних, психологічних, послуг з працевлаштування, переселення, побутового облаштування тощо). Визначені в плані послуги можуть надаватися як особою чи службою, що здійснює пробацію, так і іншими соціальними службами, медичними закладами, громадськими установами. Можливе залучення засудженого до реалізації спеціальних реабілітаційних програм (переселення в інше місце, отримання освіти, профілактики окремих проблем, корекції поведінки тощо).

- у переважній більшості випадків особа, яка здійснює пробацію, є професійним працівником. Офіцер пробації поєднує в своїй діяльності по відношенню до засудженого три функції: представника правосуддя, менеджера роботи із засудженим і соціального педагога / соціального працівника. Як представник правосуддя, офіцер пробації має пересвідчитись в дотриманні засудженим усіх умов звільнення, в безпечності його поведінки, висувати до засудженого вимоги, які мають гарантувати його безпечність і виправлення, застосовувати щодо нього владу, готувати звіти щодо поведінки засудженого і в разі наявності суттєвих порушень робити подання щодо перегляду його справи. Як менеджер роботи із засудженим офіцер пробації координує діяльність інших фахівців, служб і волонтерів, залучених до роботи з соціальної реабілітації та ресоціалізації засудженого. Як соціальний працівник, офіцер пробації здійснює соціальний супровід (патронаж) засудженого, консультує його з проблемних питань, надає йому психологічну підтримку, представляє його інтереси, виступає в ролі посередника. Крім того, офіцер пробації, як правило, виконує ще й виховну функцію, переконує засудженого у необхідності дотримуватись умов та обов'язків, навчає тому, як треба поводитись у тих чи інших ситуаціях, мотивує його на роботу над собою;

- служба пробації (провідна установа, що виконує пробацію) у більшості випадків представляє собою соціальну службу, що забезпечена фахівцями, необхідними для надання соціальних, психологічних та педагогічних послуг засудженим, а офіцери пробації здебільшого мають освіту та статус соціальних працівників.

Пробація стосовно неповнолітніх в різних країнах може мати свої особливості. Так, у Великобританії, Данії, Швеції функції догляду за неповнолітніми правопорушниками та проведення з ними реабілітаційної роботи, як правило, передається ювенальним соціальним службам. Це не знімає із засуджених кримінального покарання, проте функції його виконання виконує не установа виконання покарання, а саме соціальна служба, що має зменшити стигматизацію неповнолітнього та робить допомогу неповнолітньому більш фаховою [3]. Самі умови пробації для неповнолітніх можуть передбачати відвідування спеціальних установ (денних центрів, апробаційних центрів), де підліток перебуває декілька годин на день, інколи – більшу частину дня, і бере участь у навчальній, трудовій, дозвільній діяльності, розвиває професійні навички, займається спортом, технічною творчістю тощо. У пробаційних центрах також здійснюється виховна і корекційна робота з неповнолітніми. Можливе також цілодобове перебування і проживання в стаціонарних установах – виправних гуртожитках [1, с. 27 – 28]. Проте в будь-якому випадку пробація щодо неповнолітніх включає такі її основні компоненти, як нагляд та проведення системної соціально-педагогічної роботи, яка передбачає виховні, корекційні заходи і послуги з подолання соціальних проблем.

Отже, застосування моделі пробації щодо неповнолітніх, які скоїли злочини, дозволяє створити умови для їх соціальної реабілітації, а саме допомогти їм усунути пов'язані із патохарактерологічними особливостями та станом здоров'я особистісні чинники соціальної дезадаптації, подолати особистісні проблеми, набути необхідних соціальних навичок та покращити соціальну ситуацію своєї життєдіяльності. Перебування під інтенсивним контролем працівника служби пробації та насиченість реабілітаційних заходів зменшує можливість для скоєння засудженим підлітком повторних протиправних дій або інших асоціальних вчинків та для спілкування неповнолітнього в асоціальній групі однолітків. У разі забезпечення індивідуального підходу до неповнолітнього та встановлення з ним офіцером пробації довірливих підтримуючих взаємовідносин у неповнолітнього формується мотивація законослухняного життя та подолання власних проблем, збільшується прихильність до законослухняного суспільства. Перевагою є можливість зосередження надання основних соціальних послуг в одному закладі та роботи різних фахівців за єдиним планом. Крім того, основні заходи пробації визначаються рішенням суду, отже у неповнолітнього навіть за умов недостатньої мотивації не буде законних можливостей ухилитися від участі у реабілітаційних заходах. Факт судимості і необхідність відкрито відвідувати спеціальні служби не дозволить повністю уникнути стигматизації неповнолітнього. Сама модель пробації передбачає переважне зосередження саме на соціальній адаптації засудженого, пристосування його до конкретних умов життєдіяльності, подолання проблем, що мають соціальне коріння, проте соціалізаційну і виховну функцію щодо нього установи пробації не



виконують, перекладаючи це на сім'ю і навчальні заклади. Таким чином, модель пробації є альтернативою позбавленню волі та може бути ефективно реалізована щодо неповнолітніх засуджених, за умов включення в план роботи з неповнолітнім виховних заходів, залучення до системної роботи навчально-виховних закладів, де неповнолітній постійно навчається, проведення комплексної роботи з сім'єю неповнолітнього. Наступним кроком нашого дослідження буде розробка та впровадження елементів пробації в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми засудженими на базі кримінально-виконавчої інспекції.

### **Література**

**1. Впровадження** альтернативних видів кримінальних покарань в Україні : посібник / за ред. О. В. Беци. – К. : МП Леся, 2003. – 116 с.  
**2. Ягунов Д. В.** Служба пробації : концепції, засади діяльності, організаційна структура : конспект лекцій / Д. В. Ягунов. – О. : ОРІДУ НАДУ, 2006. – 76 с.  
**3. Татт Н.** Альтернатива тюремному заключенню : практика соціальної роботи / под ред. К. Ханвея и Т. Филпота. – Амстердам – К. : Логос, 1996. – 256 с.  
**4. Змановская Е. В.** Девиантология : (Психология отклоняющегося поведения ) / Е. В. Змановская. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 288 с.  
**5. Кристи К.** Пределы наказания / К. Кристи. – М. : „Прогресс”, 1985. – 176 с.

**Сідлецька В. О. Характеристика служби пробації як виду покарання, альтернативного позбавлення волі.**

У статті розкривається характеристика різних моделей служби пробації в країнах Західної Європи як виду кримінального покарання, не пов'язаного із позбавленням волі.

*Ключові слова:* пробація, служба пробації, неповнолітні засуджені, ресоціалізація.

**Сидлецкая В. А. Характеристика службы пробации как вида наказания, альтернативного лишению свободы.**

В статье раскрывается характеристика различных моделей службы пробации в странах Западной Европы как вида криминального наказания не связанного с ограничением свободы.

*Ключевые слова:* пробация, служба пробации, несовершеннолетние осужденные, ресоциализации.

**Sidletskaia V. A. Characteristics of the probation service as a type of punishment alternative to imprisonment.**

The feature of the different models of the service probatsii opens In article in country of the West Europe as type of the criminal punishment not connect with restriction of the liberty.

*Key words:* probation, probation service, minor prisoners, re-socialization.

**Відомості про авторів**

1. **Алдакімова Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
2. **Андрєєв Юрій Станіславович** – асистент кафедри фізичного виховання 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. **Байдюк Наталія Василівна** – аспірантка кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
5. **Бєлецька Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Бондаренко Вікторія Вікторівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Волкова Олена Валеріївна** – магістрантка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
8. **Волобуєва Ніна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
9. **Гаміна Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Єгізар'яниц Ганна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
11. **Єрмакова Світлана Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри філософії, політології психології та права; докторант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, заступник декана з виховної роботи інституту Конструювання у промисловому та цивільному будівництві Одеської державної академії будівництва та архітектури.
12. **Золотова Ганна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

13. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
14. **Калько Ірина Василівна** – старший викладач кафедри філософії та соціальних наук Луганського державного медичного університету.
15. **Кальченко Лариса Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **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).
17. **Клочан Юлія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
18. **Ковальчук Ірина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
19. **Коношенко Сергій Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики трудового навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
20. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Крючок Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Майборода Артем Олександрович** – викладач Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля МНС України.
24. **Максимовська Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
25. **Малахова Мадіна Ібрагімівна** – аспірантка кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
26. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

27. **Мартовицька Наталія Володимирівна** – аспірантка кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
28. **Маштакова Вікторія Олександрівна** – викладач кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
29. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
30. **Павлюк Наталія Василівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
31. **Павлютенков Євген Михайлович** – професор Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
32. **Плотніков Сергій Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи Приазовського державного технічного університету.
33. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
34. **Сідлецька Вікторія Олексіївна** – магістрантка спеціальності „Соціальна робота” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
35. **Тунтуєва Світлана Володимирівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
36. **Харченко Людмила Георгіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
37. **Харченко Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
38. **Цибулько Людмила Григорівна** – доцент кафедри педагогіки Слов’янського державного педагогічного університету.
39. **Цой Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, проректор з наукової роботи Луганського державного інституту культури і мистецтв.
40. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

Відповідальні за випуск:  
к. п. н., доц. **Караман О. Л.**,  
к. п. н., доц. **Юрків Я. І.**

---

Здано до склад. 29.07.2011 р. Підп. до друку 30.08.2011 р. Формат 60x84 1/8.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 34,88. Наклад 200 прим. Зам. № 151.

---

*Видавець і виготовлювач*

**Видавництво Державного закладу**

**«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: [alma-mater@list.ru](mailto:alma-mater@list.ru)

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*