

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 6 (145) БЕРЕЗЕНЬ

2008

2008 березень № 6 (145)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 29 лютого 2008 року)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
проф. Харченко С.Я.
Перший заступник головного редактора –
проф. Синельникова Л.М.
Заступник головного редактора –
проф. Ужченко В.Д.
Відповідальний секретар –
проф. Галич О.А.
Члени редколегії:
проф. Курило В.С.,
проф. Ваховський Л.Ц.,
проф. Хриков С.М.,
проф. Чиж О.Н.,
проф. Алхімов В.М.,
проф. Гавриш Н.В.

Засновник – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований
ВАК України за напрямками:
педагогіка, історія, філологія,
біологія
(Бюлетень ВАК України. –
1999. – № 4 (12))*

Матеріали номера друкуються
мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
Prof. Kharchenko S.Y.
First Deputy –
Prof. Sinelnikova L.M.

Deputy –
Prof. Uzhchenko V.D.
Executive secretary –
Prof. Galich O.A.
Editor Board Members:
Prof. Kurylo V.S.,
Prof. Vakhovskiy L.Z.,
Prof. Khrycov E.M.,
Prof. Chig O.N.,
Prof. Alkhimov V.M.,
Prof. Gavrysh N.V.

Founder – Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

*The collection of studies on
Pedagogic, History, Philology,
Biology licensed by the Higher
Attestation Board of Ukraine (HAB).
(Bulletin HAB Ukraine. –
1999. – № 4 (12))*

The materials are published in
the original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: 58-03-20.
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2008

ЗМІСТ

1. **Акименко О.О.** Теоретичні аспекти соціалізації дорослих.....6
2. **Акіншева І.П.** Використання текстових історичних джерел при вивченні соціальної історії.....16
3. **Бадер С.О.** Сутність та причини появи соціального сирітства в сучасному суспільстві.....24
4. **Баско Л., Харченко Т.** L'exemple d'un module européen d'enseignement d'aide à la réussite des étudiants.....33
5. **Богачова В.Е.** Особливості системи освіти дорослих у Данії (друга половина ХХ ст.).....42
6. **Бондаренко З.П.** Волонтерство як фактор професійного становлення майбутніх соціальних педагогів.....52
7. **Вербовський О.В.** Вплив державної політики щодо національних меншин у справі національно-культурного будівництва у 20–30 рр. ХХ ст. в Україні.....69
8. **Возна Ю.В.** Проблема соціалізації особистості школяра в умовах позанавчальної діяльності.....74
9. **Гаміна Т.С., Белецька І.В.** Сучасна сім'я: зони ризику та небезпеки виховання.....81
10. **Глуцук Т.В.** Проблеми соціальної адаптації сільської молоді до вищого навчального закладу.....87
11. **Грищенко Н.А.** Виховні принципи та критерії технологій формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді ВНЗ у позанавчальній діяльності.....91
12. **Данилко О.Г.** Мислення та інтелект як категорії інтелектуальної культури в психолого-педагогічній літературі.....97
13. **Десянченко В.М.** Педагогічні аспекти формування толерантності в студентів вищих навчальних закладів в умовах професійної освіти соціальних педагогів.....107
14. **Ємцева Е.Г.** Діяльність соціальних служб для молоді з трудової соціалізації старшокласників.....114
15. **Золотова А.Д.** Методика виявлення стану профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді в умовах навчального закладу.....128
16. **Ігнатенко К.В.** Робота з прийомними батьками як напрям діяльності соціальних працівників.....138
17. **Калюжная В.Ю.** Система образования как один из основных факторов цивилизационного процесса в Египте.....144
18. **Караман О.Л., Кратінова В.О.** Впровадження технології соціальної роботи з молоддю сім'єю студентами-волонтерами.....151

19. **Караманов О.В.** Проблеми інтерпретації музейних пам'яток у дидактичних цілях.....161
20. **Краснова Н.П., Пігіда В.М.** Соціальна реабілітація дітей з обмеженими функціональними можливостями засобами мистецтва.....167
21. **Крючок Л.М., Роман С.В.** Використання технології особистісно орієнтованого навчання для гуманізації шкільного етапу хімічної освіти.....177
22. **Кужелева І.С.** Історико-педагогічний аналіз проблеми соціально-педагогічного захисту сім'ї і дитини.....181
23. **Ларіонова Н.Б.** До проблеми змісту операційно-дієвого компоненту професійної готовності майбутніх соціальних педагогів.....188
24. **Литвинова Н.А.** Профилактика негативной профессиональной деформации социального педагога.....194
25. **Лях Т.Л.** Людські ресурси волонтерського руху та шляхи залучення добровільних помічників до соціальної діяльності.....198
26. **Мальцева О.І.** Взаємовідносини сім'ї та школи в Україні (XI – початок XX століття).....209
27. **Маркова Н.В.** Урахування гендерних розбіжностей у навчально-виховному процесі школи.....218
28. **Некрутенко О.Б.** Взаємозв'язок педагогічної концепції О.С. Нілла з психологічними теоріями кінця XIX – середини XX ст.....224
29. **Островська Н.О.** Соціально-психологічні чинники формування усвідомленого батьківства молодих сімей у діяльності соціального педагога.....233
30. **Рабійчук С.О.** Рациональна організація вільного часу старшокласників як соціально-педагогічна проблема.....239
31. **Рудь М.В.** Сім'я як соціокультурне середовище розвитку й виховання особистості.....246
32. **Сычевская И.О.** Развитие способности личности к творческой самореализации в процессе изучения иностранного языка.....255
33. **Сура Н.А.** Особливості оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ в умовах модернізації професійної освіти в Україні.....260
34. **Турянська О.Ф.** Шкільна історична освіта й проблеми розвитку особистості (порівняльний аналіз шкільних програм).....266
35. **Українська О.О.** Показники рівня сформованості компетенції в говорінні французькою мовою в майбутніх викладачів.....277
36. **Філіппов Ю.М.** Трудова соціалізація молоді як основний аспект щодо становлення особистості.....284
37. **Цукренко В.І.** Експериментальне впровадження програми соціально-

психологічного тренінгу з профілактики залежності підлітків від азартних ігор.....	293
38. Юрків Я.І. Соціально-педагогічний патронаж як технологія роботи з сім'єю, що виховує розумово відсталу дитину.....	297

УДК 37.013

О. О. Акименко

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОРОСЛИХ

Проблема вивчення процесу соціалізації дорослих на сьогоднішній день є актуальною. У будь-якому співтоваристві рівень розвитку окремої особистості визначає змістовні характеристики, властиві всьому соціальному середовищу. Результати індивідуальної діяльності все більшою мірою визначають перетворюючі умови людського буття. Ускладнення соціальної ситуації життя призводить до того, що зростають не тільки можливості особистісної самореалізації, але й вимоги з боку суспільства. Ступінь зрілості суб'єктивного чинника визначає особливості розвитку всього співтовариства і властивості цілісної суспільної системи. Тому проблема соціалізації особистості, яка вміє творчо проявити себе, і є соціально зрілою та максимально адаптивною, є актуальною масштабною проблемою “входження людини в суспільство”.

Сьогодні особистість і соціальне середовище, що її оточує, – єдине ціле. При цьому не особистість функціонує заради середовища, а останнє повинне засобами своєї організації створювати умови для розвитку життєвих сил людини, коли соціальне середовище й особистість знаходяться в діалектичній взаємодії.

Спираючись на вищезазначене, можна говорити про те, що сенс соціуму полягає в забезпеченні сприятливих умов для розвитку особистості; останнє вона реалізує свої життєві сили через соціальну організацію, соціальне середовище.

Пріоритетною цінністю соціального розвитку на сьогоднішній день є проблема розвитку людини, її особистісних і культурних особливостей.

Різка ускладнення всієї суспільної ситуації в цілому, що призводить до виникнення стану розгубленості, дезорганізації, гострої необхідності в підвищенні рівня адекватності, розуміння населенням ситуації життя, що безперервно ускладнюється та змінюється, знецінення життєвого досвіду людини, руйнація всіх звичних структур суспільства, тотальна його перебудова, постійно зростаюча новизна ситуацій, виникнення нових незвичних реалій суспільного життя породжують соціальну некомпетентність, неадекватність особистості, низьку її адаптивність, кризу її соціальної ідентичності.

Основними проблемами в житті кожної людини є розширення ступеня її свободи при одночасному послабленні соціального контролю, постійне зростання негативних змін і відсутність перспектив подолання цих явищ (що часто сприймається як повна анархія), криза в моральній і духовній сфері, яка призводить до відсутності впевненості та ясності в

сьогоденні та найближчому майбутньому, зростання тривоги, неспокою, яка виливається в ненависть, агресивність, несприйняття будь-кого, хто хоч чимось відрізняється від основної „середньої” людини, отримання знань і культурних навичок, розвиток внутрішнього світу, відсутність розуміння логіки їхнього взаємозв'язку, поява індивідуалістичних, егоїстичних тенденцій, конфліктності інформаційного перевантаження при емоційній ненасиченості й відчуженості, що призводять до психічного перевантаження, емоційної хиткості, розладів. Усе це робить необхідним і актуальним питання про соціалізацію взагалі і особливо соціалізації дорослих у різних ситуаціях життєдіяльності. Зокрема саме сьогодні сучасна теорія та практика соціальної роботи в Україні потребують конкретних розробок у галузі соціальної роботи з різноманітними категоріями клієнтів і особливо з людьми зрілого віку (від 30-35 до 70 років).

Процес соціалізації є об'єктом вивчення багатьох галузей знань. Досліджуючи цей процес, його частіше співвідносять з відповідними етапами життя людського індивіда, які закінчуються традиційно періодом молодості, тобто віковою градацією 30-35 років.

Більшість авторів розглядають соціалізацію як процес засвоєння суспільно-історичного досвіду, тому співвідносять його з ранніми етапами життя. Хоч соціалізацію неправомірно обмежувати тільки зазначеними віковими межами, особливо в реальних процесах життєдіяльності, які пред'являють кожному людському індивіду складну систему завдань щодо адекватного сприймання себе, своєї внутрішньої своєрідності та гармонійного її виявлення в різноманітних ситуаціях життєдіяльності. Чим більш складною, динамічною, невизначеною є ситуація, тим більше вимог і необхідних знань, умінь, навичок потребує людський індивід для гармонійного розв'язання ситуації, що виникла. Тому ми звертаємо увагу на правомірність розширення меж соціалізації людей дорослого віку в рамках життєдіяльності 35-70 років.

У результаті аналізу наукових джерел з проблеми соціалізації дорослих, відзначаємо, що цій проблемі приділяють значно менше уваги, ніж вона потребує, особливо в наш час. Ґрунтовних досліджень з вивчення соціалізації дорослих на сьогоднішній день поки що немає. Хоча проблема ця складна та багатогранна, але розробляється вона недостатньо.

У широкому значенні слова поняття “соціалізація” (від лат. – суспільний) – означає розвиток людської спільноти та окремого індивіда. У найбільш широкому значенні соціалізація розглядається як розвиток людини в різноманітних сферах суспільного життя [1, с. 4].

Поняття соціалізація різними авторами трактується по-різному, але всі запропоновані підходи дозволяють глибше вивчити і зрозуміти цей феномен. Як складне утворення, соціалізація, дозволяє розглядати всю багатогранність, взаємозв'язок і взаємообумовленість елементів системи „індивід – суспільство”, відображаючи своєрідність

детермінованості індивіда соціальним цілим, яка багато в чому є джерелом його внутрішньої активності.

Термін соціалізація, як відзначає С.В. Савченко, важко назвати сталим й позбавленим внутрішніх суперечностей. Ми розділяємо позицію автора про полінауковість цього поняття і згодні з тим, що воно знаходиться на новому етапі розвитку і трансформації внутрішнього змісту, викликаного процесами становлення держави. Для визначення сучасної своєрідності соціалізації, а тим більше соціалізації дорослих, необхідний сутнісний аналіз напрацьованих поглядів і концепцій соціалізації, а також урахування сучасних політичних і соціально – економічних змін, що відбуваються в державі [2, с. 9–10].

С.В. Савченко звертає увагу на те, що спочатку це поняття використовували соціальні психологи для характеристики найбільш загальних процесів особистісного розвитку під впливом усіх керованих і стихійних чинників. Найбільш повно окреслені позиції представлені в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, В.С. Мерліна, І.С.Кона, Е.С. Кузьміна, Б.Д. Паригіна, Н.В. Андрєєнкової. Пізніше питання соціалізації активно розроблялися Г.М. Андрєєвою, Б.Ф. Тягловим, Я.Л. Коломенським, А.Н. Леонтьєвим, Н.П. Лукашевич, А.В. Петровським, А.А. Реан та ін.

Традиційно в соціально-психологічному напрямі соціалізацію розглядають як „двосторонній” процес. З одного боку, він включає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище і встановлення систем соціальних зв'язків, з іншого – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище, особливо підкреслюючи в процесі соціалізації власну активність індивіда [5, с. 276].

У класичному розумінні соціалізацію, представлену в дослідженнях Г.М. Андрєєвої, Н.В. Андрєєнкової, В.П. Андрущенко та ін., розглядають як процес, в якому виділяються два основні аспекти – засвоєння соціального досвіду і його відтворення [5; 7; 14].

Зі зміною соціальної ситуації життя 80-90-х років ХХ ст. зріс соціально-педагогічний інтерес до феномену соціалізації. У центрі досліджень були виділені питання структури, функцій, закономірностей і механізмів соціалізації і своєрідності їх прояву в сучасних умовах. Найповніше соціально-педагогічний аспект соціалізації представлений у працях В.Г. Бочарової, Б.З. Вульfoва, О.С. Газмана, Н.Н. Лавріченко, А.В. Мудріка, Л.І. Новікової, В.А. Сластеніна, С.В. Савченко та ін.

Представники соціально-педагогічного напрямку при вивченні соціалізації особистості частіше звертають увагу на вивчення цілеспрямованої дії соціуму на неї, різноманітність існуючих норм і взаємодії з суспільним середовищем, регуляцію механізмів цієї взаємодії й відтворення досвіду попередніх поколінь у її саморозвитку.

У найширшому плані соціалізацію в соціальній педагогіці розуміють як процес розвитку людини при взаємодії його з навколишнім світом.

Останніми роками дану проблему активно розробляє А.В. Мудрик, розглядаючи соціалізацію як розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами, розглядаючи розвиток як загальний процес становлення людини. Він звертає увагу на виховання як відносно контрольований процес розвитку людини в її соціалізації. Науковець одним із перших звернув увагу на те, що соціалізація не обмежується тільки молодіжним періодом, оскільки є розвитком і самореалізацією людини протягом усього життя, в процесі засвоєння і відтворення культури суспільства [11; 12]. Хоча ряд авторів, такі як Н.В. Андреянкова, І.С. Кон, В.С. Марков, не бачать необхідності соціалізації в дорослому віці [7; 3; 15]. Інші ж автори, якщо й визнають прояв соціалізації протягом усього життя, але пріоритет у цій взаємодії віддають спрямованим впливам соціального середовища на особистість. Однак

Г.М. Андрєєва, Б.Г. Ананьєв, Х.Ф. Сабіров вважають, що її соціалізація відбувається протягом усього життя як формування певних соціальних якостей, які не обмежуються певним одним періодом і, перш за все, є активним процесом взаємодії індивіда й середовища [5; 8; 9].

Усі запропоновані підходи, на наш погляд, не суперечать один одному й припускають, що в соціальній взаємодії людина за допомогою спілкування не тільки засвоює суспільно-історичний досвід і персоналізує себе, але й розвивається.

Виділяючи змістовне різноманіття підходів до вивчення соціалізації особистості, ми згодні з позицією Л.В. Єршової про відсутність загальноприйнятої концепції соціалізації [6, с. 10]. Тому при дослідженні особливостей соціалізації дорослих, ми будемо мати на увазі саме процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, реалізованого в спілкуванні й діяльності.

У соціалізації ми виділяємо адаптацію як базовий компонент, який дозволяє людському індивідові повніше засвоювати соціальний досвід за допомогою входження в суспільне середовище, в систему соціальних зв'язків, і власне соціалізацію, коли людський індивід на основі засвоєного, усвідомленого, прийнятого, інтеріоризованого соціального досвіду відтворює систему соціальних зв'язків на основі активного входження в соціальне середовище й вирішення завдань життєдіяльності. Чим повніше засвоєний соціальний досвід і сформовані навички особистісної персоналізації, тим більше людський індивід у вирішенні об'єктивних завдань життя стає його творцем, і виступає суб'єктом власного розвитку, суб'єктом соціалізації.

Соціалізація відбувається під впливом багатьох обставин, які впливають на людину й зумовлюють її активність і певну поведінку. Ці

обставини називають чинниками соціалізації і традиційно об'єднують у чотири групи [11].

Перша група – мегафактори, до яких відносять світ, всесвіт і планету. Будучи загальними, ці умови впливають на життя всіх жителів Землі, всі процеси планети і, отже, на процес соціалізації.

Друга група умов – макрофактори, що пов'язана з конкретними територіальними утвореннями – країнами, суспільними утвореннями, державами. Виділені чинники, як існуюча і зовні задана нормативна форма взаємодії й життєдіяльності, визначає алгоритм життя певного співтовариства, а отже, прийняті норми, правила, цінності, спосіб життя, діапазон припустимої свободи, традицій, звичаїв і всю своєрідність життя. Пропонуючи певний його спосіб ці чинники формують „коридор” для подальших чинників, в рамках якого й відбувається розгортання різноманітних подальших умов, визначається специфіка, спрямованість і своєрідність їх прояву.

Третя група умов зазвичай називається мезофакторами, котрі деталізують вплив макрофакторів що до безпосередніх умов життя людей, і залежать від типу поселення, ступеня приналежності до масових комунікацій певних аудиторій або щодо особливостей приналежності до тієї чи іншої субкультури. Вплив зазначених чинників відбувається безпосередньо або опосередковано через четверту групу мезофакторів.

Остання група мезофакторів пов'язана з характеристикою умов, які безпосередньо впливають на конкретних людей і визначаються змістом, організацією й цінностями спільної життєдіяльності людей певного суспільства. Їх дія реалізується через системи настанов, орієнтацій, очікувань членів певних груп щодо один одного.

При вивченні чинників соціалізації увага більшості дослідників приділяється зовнішнім чинникам і менше ролі і значення відводиться іншим чинникам. Якщо ми визнаємо процес соціалізації двостороннім, то необхідно визнати також роль і значення міри сформованої суб'єктності особистості, особливо в соціалізації дорослих, як його найважливішого компоненту. Міра сформованої суб'єктності особистості, що базується на її освіченості, впливає не тільки на процес життєдіяльності, але, перш за все, творчості, яка виступає визначальним елементом у формуванні змістовних характеристик суспільства. Це, у свою чергу, припускає зміну статусу особистості в соціалізації та доцільність розгляду її чинників не тільки як зовнішніх, що визначаються змістовними характеристиками соціального середовища, але й роль і значення інших чинників соціалізації: заходи сформованої суб'єктності особистості і своєрідність її взаємодії із навколишнім середовищем. Тільки тоді, коли пріоритетною формою взаємодії особистості й суспільства буде модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії, суб'єктність особистості і своєрідність її взаємодії із суспільством будуть повноцінними й гармонійними. Тому міра суб'єктності, сформований

рівень свідомості і внутрішнього світу визначають глибину й повноту соціалізації особистості в суспільстві й житті.

Розглядаючи соціалізацію дорослих як інтегральну взаємодію численних обставин, ми звертаємо увагу на особливості соціалізації дорослих, які обумовлені специфікою, складністю самого процесу соціалізації, в якому ми виділяємо три взаємозумовлені компоненти.

Зовнішні умови – це змістовні характеристики соціального середовища в усій їх різноманітності. Внутрішні умови – це особливості розвитку психіки, морально – етичної сфери, внутрішніх особливостей особистості, міра її сформованої суб'єктності. Вона визначає глибину засвоєння необхідних норм, зразків поведінки, еталонів, цілей, ціннісних орієнтацій, сенсу й сутності життя. Третім компонентом є організований спеціально або стихійно реалізований процес взаємодії, який визначається попередніми умовами і виявляється в особливостях спілкування й діяльності, мірою їх гармонійності. У різні історичні періоди взаємодія цих чинників різна. Якщо в ранні періоди життя визначальними умовами соціалізації виступають спеціально організовані зовнішні умови життєдіяльності, то в дорослому віці пріоритетна роль відводиться внутрішнім умовам соціалізації, через які проектується характеристики соціального середовища. Чим більшою мірою поєднуються характеристики зовнішніх і внутрішніх умов соціалізації, тим більш гармонійним є процес взаємодії, чим більшою мірою розрізняються ці чинники, тим більше труднощів, проблем і суперечностей в спілкуванні та взаємодії особистості і суспільства.

У наш час значно більш актуальним стає питання функціонального застосування цього феномена для вирішення життєвих проблем. У результаті чітко почав виявлятися полі-функціональний аспект соціалізації і, як звертає увагу Р.Г. Гурова, в цьому феномені почали виділяти філософський, соціологічний, соціально-психологічний і педагогічний аспекти.

Ми звертаємо увагу на цікаву позицію діалектичного підходу, запропоновану ще К. Марксом і Ф. Енгельсом. Вони наголошували, що соціалізація не є адаптацією і не зводиться до прямого засвоєння індивідом історичного досвіду й однозначного підпорядкування нормам і настановам, що превалюють у певному суспільному середовищі. Соціалізація, по суті, є виходом за межі, які досягнуто попередніми поколіннями [10, с. 2–4].

Пізніше В.В. Москаленко перш за все звертав увагу на значення активності індивіда в засвоєнні ним соціального досвіду, на важливість необхідного ступеню соціально типових рис в людському індивіді, які забезпечують якнайповніше його включення в життєдіяльність. На думку дослідника, мера типового визначає зрілість особистості, яка дозволяє більш гармонійно й адаптивне вписуватися в соціальне середовище. Він вважає, що соціалізація повинна розумітися як інтегруючий діяльний процес, котрий здійснюється як основоположний, організований і

здійснений за допомогою певних прийомів. Розглядаючи цей процес як двосторонній, він особливо звертає увагу на активну взаємодію як індивіда, так і суспільства. [1, с.6; с. 12].

У вітчизняній педагогіці В.А. Сухомлинський одним із перших відзначив необхідність осмисленої розробки педагогічного аспекту загально соціалізованої проблематики і роль середовища як механізму соціалізації. Відзначаючи складність процесу соціалізації, він звертає увагу на важливість формування змістовних характеристик як середовища, так і на особливу роль проявленої суб'єктності особистості в цьому процесі. Він пише: "Правильне включення в життя суспільства, правильна соціалізація можливі лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного "я" з інтересами інших людей, не тільки уміє, але і прагне поступатися своїми бажаннями на користь загального блага" [13, с. 41].

Аналіз запропонованих підходів і концепцій дозволив більш глибоко розібратися в змістовних характеристиках соціалізації й запропонувати робочу концепцію розуміння соціалізації дорослих. Ми вважаємо, що основою змісту поняття "соціалізація" є розуміння його як діалектичного процесу, в якому виявляється суперечлива єдність індивіда й суспільства, результатом якого є конкретно-історична форма соціальності особистості й певний рівень розвитку суспільства. Розширення й гармонізація всіх зв'язків особистості з навколишнім світом прискорює її соціалізацію та робить цей процес більш гармонійним і повноцінним. Саме в соціалізації фіксується не тільки формування і становлення, але і розвиток зрілих форм соціальності індивіда, їх модифікація в ході включення особистості в систему нових зв'язків і залежностей. Саме соціалізація є більш універсальним процесом становлення особистості, формування його суб'єктності який, виявляючи власну активність, формує себе й суспільство.

Соціалізація особистості завжди фіксує соціальний аспект її життя, а розвиток людини завжди відбувається в певному суспільстві і пов'язаний із формуванням у неї цілком конкретних рис, набору якостей, які б забезпечували гармонійний процес життєдіяльності в цьому суспільстві.

Будучи найважливішим процесом для суспільства й особистості, соціалізація допомагає конкретній людині не тільки набувати якостей, необхідних їй для життєдіяльності в суспільстві, але й формувати все розмаїття соціального досвіду, що має назву світ людини. Вивчення ж процесу соціалізації дорослих дозволяє гармонійніше реалізовувати управління соціальними процесами в суспільстві, діалектично враховувати не тільки важливість виявленої активності особистості в цьому процесі, але і значущу роль соціального середовища, соціально-педагогічних умов у процесі соціалізації дорослих.

Ми розглядаємо процес соціалізації як онтогенетичну проблему, в якій розкриваються логіка взаємозв'язку суспільства й особистості. Тому

зміст процесу соціалізації, на наш погляд, визначається мірою зацікавленості суспільства в полі соціалізації кожного його представника. Спочатку людина виступає як об'єкт соціалізації, що є необхідною підставою, умовою її переходу з об'єкту соціалізації в суб'єкт соціалізації. Проте, тільки засвоївши позицію суб'єкта соціалізації, людина знаходить дійсну можливість стати повноправним членом суспільства й не тільки засвоювати соціальні норми та культурні цінності, але й повніше реалізовувати свою активність у суспільстві. Тому соціалізація стає для неї успішною, якщо відбувається інтенсивний розвиток особистості. Хоча у вітчизняній науці прийнятою є ідея про визначальну роль соціального середовища у формуванні особистості, частіше соціальне середовище як одну з умов соціалізації розглядають як дещо зовнішнє щодо індивіда, таке, що протиставлене йому або лише пасивно супроводить історію людини як культурна традиція, а не формує особистість, частіше сприймається як негативне, рідше як позитивно спрямоване.

Діалектичний же підхід до розуміння середовища полягає в тому, що його слід розглядати в нерозривній єдності з особистості і суспільства. Тому людський індивід виступає з одного боку, передумовою виникнення змістовних характеристик середовища, з іншого – його результатом. Цю концепцію К. Маркс назвав органічною: обидва відношення взаємо обумовлюють один одного. Отже, за таких умов система “суспільство – особистість” є такою, що саморозвивається, тобто містить джерело свого існування й розвитку, у якому гармонійно організований процес життєдіяльності припускає активну взаємодію людського індивіда із співтовариством, спрямовану на досягнення суб'єктності.

Соціалізація як складний феномен (процес) розтягнутий у просторово-часовому континуумі, включає діалектичну взаємодію суспільства та конкретного людського індивіда.

Якість даного процесу соціалізації визначається тим, наскільки кожна людина певного суспільства стає її суб'єктом, тобто не тільки засвоює соціальні норми та цінності, але й адекватні форми, засоби, прийоми своєї особистісної самореалізації та саморозвитку, реалізуючи основні завдання соціалізації: природно-культурні, соціально-культурні й соціально-психологічні.

Центральним завданням соціалізації виступає перетворення людини з переважно об'єкту соціалізації, і отже, життєдіяльності в суб'єкт соціалізації і життєдіяльності.

Найважливішим аспектом соціалізації дорослих є не передача ним готових зразків етичної й духовної культури, а спільний пошук, вироблення їх у режимі реальної життєдіяльності з урахуванням особливостей завдань, що виникають. Пошук цінностей, норм поведінки, сенсу життя, розуміння сутності спільних наявних проблем відбувається в реальних ситуаціях життя, в конкретних видах діяльності, через

спілкування й полікультурний діалог. Ці процеси складають зміст патрунування в діяльності соціального працівника при соціалізації дорослих.

Держава – це завжди локальна соціокультурна система, в якій існують своєрідні моделі соціальних відносин, що є визначними у формуванні суб'єктності особистості, в її соціалізації. Створення соціокультурного середовища життя з конкретними змістовними, гармонійними аспектами взаємодії й життєдіяльності є найважливішою умовою соціалізації особистості дорослого, що чинить важливий вплив на здійснення самої взаємодії, міру її гармонійності, на своєрідність взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх чинників, які завжди зумовлені спілкуванням, що реалізується спілкуванням і взаємодією.

Підбиваючи підсумок вищесказаному ми:

1. Розглядаємо соціалізацію як складний процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, реалізованого в спілкуванні й діяльності;

2. У соціалізації ми виділяємо базовим компонентом – адаптацію, що дозволяє людському індивідові повніше засвоїти соціальний досвід за допомогою входження в соціальне середовище в систему соціальних зв'язків; і власне соціалізацію, як реалізацію засвоєного, зрозумілого, прийнятого, інтеріоризованного соціального досвіду, що людський індивід відтворює в спілкуванні й діяльності;

3. Визнаючи процес соціалізації як двосторонній, ми особливо в соціалізації дорослих звертаємо увагу на роль і значення міри сформованої суб'єктності особистості, що лежить в основі освіченості. Міра сформованої суб'єктності й визначає особливості життєдіяльності й творчості кожної особистості у формуванні змістовних характеристик, як особистості, так і суспільства;

4. Особливості соціалізації дорослих взаємообумовлюють наступні компоненти: Зовнішні умови, як змістовні характеристики соціального середовища, у всім різноманітті його складності. Внутрішні умови, як змістовні характеристики особистості, виявлені в сформованій суб'єктності особистості й такі що визначають її освіченість. Третім компонентом є особливості, ступінь гармонійності, процесу взаємодії двох попередніх компонентів, виявлені у спілкуванні й життєдіяльності;

5. Основою змісту поняття соціалізація, є розуміння його як діалектичного процесу, у якому реалізується суперечлива єдність індивіда й суспільства. Результатом даної взаємодії є конкретно-історична форма соціальності особистості й певний рівень розвитку суспільства. Ми розглядаємо соціалізацію не тільки як процес і результат, але і як інструмент формування зрілих форм соціальності особистості й змістовних характеристик суспільства. Тому зміст процесу соціалізації визначається мірою зацікавленості суспільства в полі соціалізації кожного свого представника, і тому система "Суспільство - Особистість" є такою, що само розвивається. Гармонійно організований

процес життєдіяльності припускає активну взаємодію людського індивіда зі співтовариством, спрямований на сходження до суб'єктності особистості й розвитку суспільства.

Література

1. **Москаленко В.В.** Социализация личности (философский аспект). – М., 1986. – 200 с.
2. **Савченко С.В.** Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма-матер, 2003. – 406 с.
3. **Кон И.С.** Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 368 с.
4. **Кон И.С.** Ольшанский В.Б. Социализация // Философская энциклопедия: В 5 т. – М., 1970. – т.5. – С. 66-67.
5. **Андреева Г.М.** Социальная психология. – М.: Аспект ПРЕСС, 1997. – 376 с.
6. **Ершова Л.В.** Организационно-педагогические условия социализации ребенка во временном внешкольном объединении. – Дис... канд. пед. наук. – Ярославль., 1999. – 183 с.
7. **Андреевкова Н.В.** Проблема социализации личности // Социальные исследования. – 1970. Вып. 3. – М., 1970. – С. 38-53.
8. **Ананьев Б.Г.** О психологических эффектах социализации. Человек и общество // Проблемы социализации: учен. зап. Ленингр. ун-та. – 1971. выпуск 9. – С. 144-151.
9. **Сабиоров Х.Ф.** Человек как социологическая проблема. – Казань: Татар.кн. изд-во, 1972. – 414 с.
10. **Маркс К.** Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – т.3. – С. 2-4.
11. **Мудрик А.В.** Введение в социальную педагогику. Учеб. пособ. для студ. – М., 1997. – 221 с.
12. **Мудрик А.В.** Главное – личность // Педагогическое образование.: Вып.2. – М.: МГПУ, 1990. – С. 22.
13. **Сухомлинский В.А.** Мудрая власть коллектива // Избр. соч. в 6 т. – К.: Рад.шк., 1979. –Т.1. – С. 221-424.
14. **Социология:** наука об обществе: Учеб. пособие / Под общ. ред В.П. Андрущенко, Н.И. Горгага. – Харьков, 1997. – 125 с.
15. **Марков В.С.** Проблемы социализации молодого поколения // Молодежь: проблемы формирования и воспитания. – М., 1978. – С.32-44.

The article deals with theoretical aspects of socialization of adults. The original concept of adults' socialization is proposed. Socialization is regarded as process, result and instrument for forming mature forms of sociality of individual and contentive characteristics of community.

І. П. Акіншева

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТОВИХ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ ПРИ ВИВЧЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ

Історична освіта й викладання історії в школі зазнають найбільшого обсягу реформуючих змін. Змінюються цілі й завдання, ціннісні основи, зміст і технології історичної освіти. Отже, реформування шкільної історичної освіти є предметом підвищеної суспільної уваги. Це відноситься й до модернізації методичної системи, яка може бути розглянута тільки в контексті змісту шкільної історичної освіти.

Використання текстових історичних джерел при розгляді соціальної історії є предметом вивчення російських вчених (М.Коваленського, А. Гартвіга, М. Рожкова, М.А.Зиновьева), українських методистів (О. Пометун, Г. Фреймана), а також їхніх європейських колег (Р. Страдлінга, М. Зассе, Е. Герагті) та ін. У працях тих чи інших дослідників розкрито значення використання текстових історичних джерел для кращого розуміння соціальних процесів у суспільстві.

Мета статті: полягає у висвітленні актуальних питань використання текстових історичних джерел при вивченні соціальної історії.

Загальноприйнятою сьогодні є точка зору, що в сучасних умовах викладання історії в школі повинно бути спрямовано на розвиток особистості учня. Історичний досвід людського суспільства має величезну пізнавальну цінність. Він служить основою культурного вдосконалення учня, а також його громадянського становлення, формування його соціальної активності, розуміння учнями свого місця в суспільстві, свого історичного коріння, пробудження „соціальної пам'яті”.

Розвиток особистості потребує, перш за все, формування творчого мислення, здатності критично аналізувати минуле й теперішній час, робити власні висновки на основі самостійного вивчення історичних джерел. Історія має ставити учнів перед проблемами етичного вибору, показуючи складність і багатозначність моральних оцінок історичних подій.

Зміст історії, зокрема соціальної, як навчальної дисципліни складає вертикаль, стрижень гуманітарних, суспільствознавчих курсів у школі. Історія забезпечує всій системі шкільної освіти необхідний гуманітарний аспект, що дозволяє розкрити зв'язок різних галузей знань з людиною, їх значення для особистості й суспільства в динаміці та взаємодії.

Необхідно зазначити, що в сучасній Європі викладання історії поступово віддаляється від концепції заучування офіційної правди про

минуле. Водночас, вивчення минулого вважається ключовим для розвитку історичної свідомості молоді та розуміння нею минулого. У багатьох шкільних програмах відображено необхідність запропонувати молодим людям навчальну стратегію, котра була б також дієвою у їхньому майбутньому особистому й професійному житті.

Учені вважають, що ці нові завдання потребують нових підходів до організації вивчення й викладання історії. Протягом останніх двадцяти років учительські тренінги, журнали з історичної освіти й підручники історії відображали дискурс щодо інноваційних ідей та стратегій, пошук і реалізацію нових ефективних методів вивчення й викладання історії [1, с. 49–59]. Більшість учених і учителів дійшли висновку, що виступ вчителя перед класом слід замінити активнішим залученням учнів до процесу навчання. Учні мають учитися у процесі активної діяльності, вони повинні вміти працювати самостійно, застосовувати в навчанні сучасні комунікаційні та інформаційні технології, книжки, статті, інші історичні джерела. Цю загальну тенденцію ілюструє на прикладі Баварії радник Державного інституту шкільної педагогіки та освітніх досліджень з Мюнхена Мартін Захсе, який зауважує на необхідності посилення ролі орієнтованої на практику, активної та самостійної роботи учнів; визначення пріоритетів у галузі „знати”, „робити” й „оцінювати” [2] тощо.

У Європі зараз спостерігається стрімкий перехід від навчальної системи з центральною постаттю вчителя до іншого підходу, де вчитель лише допомагає учням працювати незалежно. Учителеві історії не слід цього боятися. Давно розвінчано міф, наче учні запам'ятовують усе сказане на уроці. Ефективне навчання й запам'ятовування насправді ґрунтуються на різноманітності навчальних стилів. Як зазначено в книзі Е.Герарді „Використання історичних джерел”: „Метою викладання історії є не передавати загальноприйняті істини про минуле, а залучати учнів до процесу реконструкції й пояснення цього минулого. Для досягнення цієї мети суттєвим є використання й аналіз найрізноманітніших джерел. Такі вправи одночасно і стимулюють розумову активність учнів, і значно розвивають їхні знання й навички” [3, с. 45].

Останнім часом у європейській методиці навчання історії значно розширилось коло засобів навчання поруч з традиційними текстами (підручника, хрестоматії, науково-популярної та художньої літератури), картами та картинами, значна увага приділяється застосуванню телебачення, відеомережі, Інтернет та інших мультимедійних засобів, музейних експозицій тощо. Як текстові, так і візуальні (це різноманітні малюнки, карикатури, живопис, фото, фільми) джерела зараз доступні в цифровому форматі на компакт-дисках чи в Інтернеті. До важливих засобів навчання соціальної історії належать матеріальні пам'ятки та інші речові джерела, які учні можуть вивчати в музейних експозиціях [4].

Разом з тим, провідну роль продовжують відігравати текстові історичні джерела й організація їх дослідження учнями. Саме такий

підхід до організації навчання є провідним для навчання учнів соціальної історії, оскільки опанування знаннями про спосіб життя та цінності пересічної людини можливо лише за умови активного опрацювання учнями різноманітних текстових джерел, зокрема і принципово нових видів документів, які раніше не використовувались. За соціальною історією людина постає активним суб'єктом історичного процесу і руху, тому й учень, вивчаючи питання соціальної історії має перетворюватись на суб'єкта навчання, активного дослідника історичного явища чи події.

Наголос на використанні широкого діапазону текстових джерельних матеріалів – це одна з найвагоміших рис навчання соціальної історії. Окрім їхньої важливої функції як основного компонента пізнання історії, джерела можуть служити для досягнення широкого кола завдань, зокрема вони спонукають учнів виважити всі свідчення та мислити самостійно, а не користуватися чужою точкою зору, і в той же час поважати її [5, с. 23–29].

Оскільки опрацювання джерел – найважливіша складова викладання соціальної історії, то значна кількість методистів наголошує на необхідності ґрунтовного аналізу можливостей різних видів історичних документів у навчанні. Розглянемо основні положення таких досліджень.

Джерела можуть бути різних видів. Такі текстові джерела, як історичні документи, автентичні записи, щоденники, листи, газети та ін. виступають первинними джерелами та є найбільш важливими для соціальної історії. Інші текстові джерела виступають як вторинні, наприклад, це праці істориків, книги чи газети.

Проте недостатньо просто дати учням завдання чи покласти перед ними джерельні матеріали й залишити їх самим давати собі раду. І в жодному випадку не слід розглядати джерела як сировину для опрацювання. Як показує досвід, вивчення історії виключно на джерельному матеріалі є не найкращим рішенням, бо це забирає багато часу й позбавлене послідовності. Лише в поєднанні з іншими засобами навчання історичні джерела підвищують ефективність засвоєння історичного змісту учнями.

Серед історичних джерел центральне місце посідають документи. Їхнє вивчення вважається важливим не тільки в європейській, а й у вітчизняній освітній традиції. Ще в 1863 р. відомий вітчизняний методист професор М.Стасюлевич висловив думку, що для історичного розвитку учнів набагато більшого значення має безпосереднє знайомство учнів з джерелами історичного знання (документами), чим робота з підручником. Він запропонував вести заняття із застосуванням „реального методу”, заснованого на роботі з першоджерелами. З цією метою М.Стасюлевич склав і опублікував три томи хрестоматії „Історія середніх віків у її письменниках і дослідженнях новітніх учених”.

Учені-методисти на межі XIX–XX ст. (М.Коваленський, А.Гартвіг, М.Рожков) закликали до організації лабораторних занять з

історії – самостійних занять учнів на основі історичних документів. Як відзначав ще методист початку ХХ ст. В.Уланів, зрозумілими, живими й трохи смішними здаються учням князі, що пишуть свої заповіти „цілим своїм розумом, у своєму здоров'ї”, що розподіляють свої пояси, коробки, сердолікові буси, разом з кінями, селами й слугами. Старий документ служить такою ж яскравою ілюстрацією давньої мови й форми думки, яким виступає залишок старовини для характеристики побуту й потреб віджилих поколінь” [6, с. 100–123].

За радянських часів учені-методисти вважали недоцільним орієнтувати школярів на вивчення документів. Їх, на думку вчених того періоду, варто застосовувати лише як допоміжний засіб до основних джерел історичних знань учнів – розповіді вчителя й тексту підручника. Вважалось, що документ покликаний лише поглиблювати, конкретизувати й додавати знанням, що здобуваються учнями, живу зображальність, розуміння своєрідності історичної епохи і лише тому дуже елементарно знайомити з деякими методами досліджень, застосовуваними в історичній науці. Фактично такий підхід перетворював історичні джерела лише на ілюстрацію до авторського моноідеологічного тексту підручника, що забезпечувало формування „комуністичного світогляду учнів”.

У чому ж сучасні вчені-методисти вбачають значення застосування історичних документів?

По-перше, за допомогою документа реалізується принцип наочності в навчанні історії. Документ робить розповідь учителя живаю та яскравою, а висновки більш переконливими. Значущість документа також у тім, що він сприяє конкретизації історичного матеріалу, створенню яскравих образів і картин минулого, створює відчуття духу епохи. По-друге, за допомогою документа в учнів формується інтерес до історії. Залучення нових фактів дозволяє їм відчувати дух епохи. По-третє, при роботі з документами в учнів активізуються процеси мислення й уяви, що сприяє більш плідному засвоєнню історичних знань і розвитку історичної свідомості. В учнів формуються відповідні вміння навчальної роботи: критично читати тексти, аналізувати й визначати потрібну інформацію, міркувати, оцінювати значення документів для вивчення минулого й сьогодення. На уроках учні довідаються про значущість документів для історичної науки, бачать у них слід діяльності людей, які жили в минулому [7, с. 146–147].

Провідний європейський методист Р.Страдлінг зауважує на такі функціональні можливості історичного документа як сучасного засобу навчання соціальної історії:

– ретельно відібрані першоджерела можуть допомогти оживити історію для багатьох учнів, оскільки вони розповідають про особистий життєвий досвід, розумові процеси й турботи людей, що прямо чи опосередковано пов'язані з подіями, що вони вивчають;

– у підручниках події завжди описуються заради накопичення фактів. У поєднанні з необхідністю давати коротке викладення того, що відбулося, учням часто пропонується розповідь, де люди, від яких залежало рішення, виглядають переконаними у своїй правоті, а результати подій – неминучими. Писемні свідчення того часу (дипломатичні депеші чи протоколи нарад, листи чи щоденникові записи) часто допомагають показати процес прийняття рішення (під тиском, при наявності неповної і суперечливої інформації) у реальному часі;

– при безпосередній роботі з писемними джерелами учні мають застосовувати основні історичні поняття, задавати питання, аналізувати й пояснювати зміст інформації, робити висновки й власні умовиводи, які вони потім можуть перевірити з іншими способами їх тлумачення;

– первинні джерела надають учням прекрасні можливості відчувати себе в ролі людей, безпосередньо пов'язаних з подіями, що вивчаються;

– опрацювання первинних писемних джерел показує учнем різні погляди на окрему історичну подію чи процес, а також надає можливість порівняти тексти, написані в той час учасниками, очевидцями й коментаторами, з текстами, складеними істориками згодом;

– звернення до різних писемних джерел, особливо першоджерел, також дозволяє учням перевірити висновки й пояснення, викладені в підручниках викладачами чи засобами масової інформації. У більшості випадків регулярне використання першоджерел поряд з підручниками й іншими навчальними матеріалами сприяє надбанню „звички” перехресної перевірки фактів і їхніх тлумачень;

– вивчення писемних свідчень у хронологічній послідовності виробляє „звичку” до критичного аналізу того, як кожен новий елемент інформації підтверджує чи заперечує інформацію та її тлумачення, хронологічно викладені в інших документах. Це не просто частина процесу ознайомлення учнів з методом вивчення історії, але це також є способом подальшого розвитку їх здібностей міркувати, уміння думати, аналітичних навичок, що, у свою чергу, сприяє розвитку в них громадянськості [8, с. 227–228].

Коло текстових джерел з вивчення соціальної історії дуже різноманітно, однак важливими, на наш погляд, є насамперед щоденники та мемуари.

Як пишуть російські вчені, упровадження форми щоденника фіксації подій у повсякденне життя – явище Нового часу. Самостійний видовий комплекс цих джерел став формуватися в Росії з початку XVIII ст., коли люди почали гостро відчувати вплив суспільних змін на їх власне життя, визнали необхідність у певних випадках мати в розпорядженні точну інформацію, що стосується певних моментів часу й персонажів і разом з цим зіткнулися з нездатністю людини утримувати цю інформацію в пам'яті на тривалий термін [9, с. 345–346].

Зв'язок форми тексту з життєвим досвідом – це процес віддзеркалення досвіду в щоденниках, який виступає як проблема обумовленості тексту перекладом невербальних образів пам'яті у вербальні образи тексту. План виразу, як правило, залежав від здатності й можливості втілювати свої відчуття й думки в словесну форму, яку дають індивідуальність, професія, стан, епоха, культура [10, с. 57–59]. Тому при застосуванні щоденникових записів у навчанні перш за все мова йде про задану інтегральну дослідницьку установку на вивчення індивідуального як особливе вимірювання історичного процесу, на виявлення соціального контексту, на вихід у макроісторичний простір.

Сфера, що породила джерела особистого походження, які називають ще „її – документами”, „свідоцтвами про себе”, „автобіографічним листом” і які включають листи, щоденники, мемуари, автобіографії, усні розповіді про життя, прямі вислови особистого характеру, пов'язана з індивідуальними запитами людини, проявами її соціальної активності, інтелектуальним розвитком, професійними інтересами. Створені в приватному порядку, з метою самовираження, самосвідомість, самоусвідомлення особистості автора, вони, крім того, виконують важливу роль у досягненні взаєморозуміння між людьми, демонстрації різноманіття людської природи.

Людина, яка розкривається, робить себе ближчою й зрозумілішою іншим, оскільки надає для них матеріал про глибину людських відчуттів. У таких свідоцтвах відкладається для подальших поколінь граматики почуттів і спосіб думок [11, с. 41].

Учені В.Безрогов, Л.Репіна, Р.Страдлінг зауважують, що твори автобіографічного жанру залишаються найбільш вивченими й застосовуваними в історичній науці. Призначення записів різного змісту, які ведуться щоденно, полягає в накопиченні й збереженні інформації для аналізу її в майбутньому. Виходячи з цього, у розряд щоденників включають також записники, робочі блокноти із записами, польові книжки, календарі із записами й позначками, алфавіти адрес і телефонів. Тексти давнього часу не мають подібної спеціалізації, хоча можуть містити в собі інформацію подібного змісту.

Однак щоденники, мемуари й інші подібні записи, будучи джерелом особистого походження, мають чимало недоліків. Це, зокрема, суб'єктивізм і тенденційність. Елементи суб'єктивізму, які їм притаманні, обумовлені природою самих джерел. Адже вони – це не тексти наказів, постанов, розпоряджень, а опис фактів, подій, що відтворюються на основі особистих вражень автора. Тому й закономірно, що в подібних текстах можуть бути неточності. Певний вплив на достовірність їх змісту має час, що відділяє подію від написання автора документа. Це пояснюється тим, що з плином часу багато деталей та важливих моментів „втираються” з пам'яті. Більше того, інколи автори з часом змінюють свої погляди на деякі речі, явища, процеси, а це, безумовно, позначається на відтворенні подій минулого.

Коли ми використовуємо щоденники як історичне джерело, треба враховувати, що щоденники є селекцією повсякденності – поточні події фіксувалися авторами вибірково, що визначалося властивостями особи – їх творця. Вони виступають засобом „опрацювання” людиною спогадів про події дня, які були пропущені через внутрішню цензуру, у результаті якої окремі події об'єднувалися в цілісне оповідання. У цьому виявлялася „збірна” роль автора щодо хаосу фрагментів повсякденності минулого. Частинку повсякденного життя, яку доносить щоденник, окреслював сам автор на свій розсуд. Його свавілля розповсюджувалося навіть на щоденний порядок записів. Творець тексту міг у будь-який момент почати щоденник, перервати свої заняття або відновити їх. Була допустима нерегулярність записів і різні способи їх датування [9, с. 348].

На думку сучасного суспільствознавства, репрезентація свого досвіду в тексті „її – документів” пов'язана з тим, як людина бачить себе в суспільстві, тобто з її Я-концепцією, яка пов'язує самопізнання із знаходженням значення власного життя, із самовизначенням в історії, культурі і в повсякденному існуванні. Наприклад, у процесі ведення щоденника в його автора формулювалося уявлення про ресурси, здібності, можливості й покликання, перешкоди й суперечності власної особистості, породжене питанням „Хто я?”. Таким чином, опис подій у „її – документах” давався крізь призму їх сприйняття автором і внаслідок цього був формою самохарактеристики [12, с. 19].

Проте в різних видів джерел особистого походження достовірність є не однакою через різницю їх адресності. Порівняно з листами й спогадами щоденники були більш безпосередньою формою самовираження особистості – в ідеалі наодинці з собою. Довіряючи паперу свої погляди, відчуття, думки, автор щоденника звичайно не припускав стороннього читача (автокомунікація). Він як би дивився у дзеркало, яке могло відображати різне, залежно від того, чи бачив автор перш за все „епоху в собі” або „себе в епосі”, чи звертав увагу перш за все на зовнішні обставини або свою внутрішню самовелич, на сімейні події або на інтелектуальний розвиток. Тому прийняті в ту або іншу епоху, у тому або іншому соціальному шарі способи словесного опису стосовно тексту щоденника стають надзвичайно важливими й настільки значущими, що переформулюють питання про достовірність цього виду джерел – як недолік слід оцінювати не стільки вигадку, скільки ненавмисні або свідомі умовчання, що містяться в них.

Європейські фахівці з методики вивчення соціальної історії зауважують, що для аналізу щоденників учителю необхідно в міру можливості діагностувати психологічний стан автора, його головні проблеми, погляди, сферу діяльності протягом усього періоду часу ведення ним щоденника. Дослідники соціальної історії підкреслюють, що чим ширшою є показність у щоденнику осіб з різних шарів, тим більше він стає першорядним джерелом із соціальної історії. Її-документи надзвичайно істотні для прояснення багатьох базових соціальних

відносин. У структурі цих відносин стає видимою мережа індивідуальних контактів і ступінь їх діяння на тих, які беруть участь.

Навчання роботи з такими текстовими документами включає наступні етапи: 1) учитель дає зразок розбору документа; 2) учні аналізують документ під керівництвом учителя; 3) працюють під керівництвом учителя й самостійно; 4) самостійно вивчають документ у класі й удома. Учитель на уроці знайомить учнів з документом, пояснює суть завдання. Удома учні готують невеличкі повідомлення, описи на основі документа, твори, есе та ін. [7, с. 148].

Звичайно, для самостійної роботи необхідно, щоб текст документа був у кожного учня. Робота з документами також включає: читання й переказ документа і складання плану; пояснювальне читання з попередньою й заключною бесідою; самостійний розбір документа й відповіді на питання до нього; порівняльне зіставлення двох документів, що доповнюють один одного й характеризують одну й ту ж подію; дають критичну оцінку документу. При цьому учні визначають його логічно завершені частини, головні ідеї, учаться знаходити докази тому чи іншому положенню. Учитель пропонує учням „прочитати, що сказано про це в документі”, „навести цитату з документа, де сказано про це, „довести на основі тексту документа”, „підтвердити свою думку документом” та ін. [13, с. 10–11].

Перш ніж звернутися до документа на уроці, учитель дає його стисло характеристику; говорить, коли і ким він складений, з якою метою; про що учні довідаються з цього документа. Потім учні звертаються до тексту документів, підготовлених для аналізу в класі. У процесі аналізу вони, працюючи в парах, створюють власні словники, таблиці, схеми тощо.

Таким чином, значення текстових історичних джерел визначається по-перше, наявністю в них багатого фактологічного матеріалу, який може бути відсутнім в інших видах джерел; по-друге, вони насичені враженнями, спостереженнями, роздумами авторів про описувані події.

Подальшого розгляду потребує розглядання змістовних компонентів використання текстових історичних джерел при вивченні соціальної історії.

Література

1. **Dr Robert Stradling** Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers/ Task Force Education and Youth/ Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe. London. 2003.– P.49-59.
2. **Захє М.** Нові підходи до викладання історії : Вивчення історії у старшій профільній школі на прикладі Німеччини http://www.doba.lviv.ua/new_hist.html
3. **Гератті Е.** Використання історичних джерел. Історична освіта у Шотландії / За ред. ПР. Гілліса. – К.: Наука, 1999. – 111 с.
4. **Рекомендація** Rec(2001) 15 Про викладання історії у XXI столітті в

Європі. Ухвалена Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-му засіданні заступників міністрів. <http://www.coe.kiev.ua/bul/bul9/text31.htm>

5. Рєпина Л.П. Средневековый человек в системе социальных коммуникаций // Общности и человек в средневековом мире. – Саратов, 1992. – С. 23 – 29. **6. Зиновьев М.А.** Почерки методики преподавания истории. – М.: Наука, 1955. – 141 с. **7. Пометун О., Фрейман Г.** Методика навчання історії в школі. – К:Генеза, 2005. – 327 с. **8. Страдлинг Р.** Преподавание истории Европы XX века. – М.: Изд-во Совета Европы, 2003. – 285 с. **9. Рєпина Л.П.** Персональные тексты и „новая биографическая история”: от индивидуального опыта к социальной памяти // Сотворение истории. Человек. Память. Текст. – Казань, 2001. – С. 345 – 348. **10. Безрогов В.Г.** Память текста: автобиографии и коллективный опыт коллективной памяти // Сотворение истории. Человек. Память. Текст. – Казань, 2001. – С. 57 – 59. **11. Рєпина Л.П.** Выделение сферы частной жизни как историографическая и методологическая проблема // Человек в кругу семьи: Очерки по истории частной жизни в Европе до начала нового времени. – М.: Наука, 1996. – С. 41. **12. Губина С.А.** Автобиография: как метод самоанализа и познания общества. – М.: Наука, 1996. – 211 с. **13. Нові шляхи у минуле: Дослідження, версії, ідеї.** – Рига: Освіта, 2000. – С. 10 – 11.

In the article, using of historical sources (historical documents, diaries, memoirs) of texts is examined for the study of social history.

УДК 364.01-058.862

С. О. Бадер

СУТНІСТЬ ТА ПРИЧИНИ ПОЯВИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Проблема соціального сирітства сьогодні набуває особливого змісту. Все частіше діти стають соціальними сиротами при живих батьках. Це явище дістало назву соціального сирітства. До соціальних сиріт відносять дітей, від яких відмовились у пологових будинках одразу після їх народження, або дітей з асоціальних сімей, котрі вимушені мешкати на вулиці й жебракувати або, навіть, займаються злочинною діяльністю. Кількість таких дітей постійно збільшується. Збільшується й коло питань, які постають перед сучасною педагогічною наукою щодо пошуків шляхів подолання проблеми соціального сирітства. Суспільство намагається вирішити проблему, впроваджуючи окремі заходи, але вони є малоєфективними, бо не враховується комплексний компонент цієї проблеми – вчені й дослідники не охоплюють усе коло чинників, котрі

призводять до появи такого складного явища як відмова від власної дитини.

Окремі автори намагаються розкрити сутність поняття соціального сирітства та обґрунтувати причини, які призводять до цього явища, але жоден з них не описує всі причини в комплексі, кажучи лише про деякі з них. Так, В. Чечет найголовнішою причиною появи соціального сирітства вважає бідність, але не дає чіткого визначення цього поняття. П. Павленок теж розкриває лише матеріальний аспект проблеми, кажучи про безробіття, низький рівень життя населення та інше. Т. Неретіна розкриває проблему відмови від малюків ще у пологовому будинку, Г. Гревцева та А. Сітдикова говорять про вплив ЗМІ на свідомість батьків і дітей. Деякі автори, наприклад Н. Вельбовець, М. Петриченко вказують на суто психологічні чинники, такі як конфліктність сімей, непорозуміння та інше.

Як бачимо, на сьогоднішній день відсутнє чітке визначення причин, які призводять до появи соціального сирітства. Саме тому ми маємо на меті визначити й проаналізувати чинники, які призводять до відмови від дітей для будування більш ефективної роботи з профілактики цього явища.

На сьогоднішній день в Україні немає чітко визначеного поняття стосовно соціального сирітства. Різні автори тлумачать його по-своєму. В газетах, періодичних виданнях, психолого-педагогічних працях, результатах соціологічних досліджень вживаються такі поняття, як безпритульні, „діти вулиці”, діти, позбавлені батьківського піклування, соціальні сироти, діти групи ризику. Всі ці поняття мають дещо спільне, а саме те, що такі діти залишаються з собою сам на сам, не дивлячись на те, що у них є біологічні батьки.

Згідно з визначенням ЮНІСЕФ, діти вулиці розділяються на чотири основні групи:

- діти, котрі проживають на вулиці, головні потреби яких – виживання та дах над головою;
- діти, відірвані від своїх сімей та проживаючі у термінових притулках, таких як гуртожитки та покинуті будинки;
- діти, котрі підтримують контакт з сім'єю, але через бідність, сексуальну експлуатацію або через інші зловживання більшу частину дня, а іноді й ночі, проводять на вулиці;
- діти – мешканці притулків, котрі були доставлені туди через безпритульність та які ризикують повернутися на вулицю.

Суспільство завжди негативно ставилось до дітей вулиці. Наприклад, в Колумбії їх називають „вуличні хлоп'ята” чи „шкідливі блощиці”, в Бразилії – „злочинці”, в Перу – „перелітні птахи”, у В'єтнамі – „діти смітнику”, в Камеруні – „комахи”. Окремих людей дійсно хвилює ця проблема, але в основному такі діти є об'єктом експлуатації та зловживань. В одному з міст Південної Америки насилля стосовно дітей

вулиці призвело до того, що щоденно там гинуть в середньому два підлітка.

За визначенням О. Безпалько, соціальне сирітство – це явище, обумовлене відстороненням батьків від виконання своїх батьківських обов'язків стосовно їх неповнолітньої дитини [3, с. 77]. Ф. Мустаєва дає інше тлумачення цього поняття: „соціальні сироти – це особлива група дітей від народження до 18 років, які втратили батьків з соціально-економічних причин, тобто це сироти при живих батьках” [4, с. 305].

Таким чином, соціальні сироти – це особлива категорія дітей, які внаслідок деяких чинників залишились сиротами при живих батьках. Сьогодні в Україні не існує чіткого визначення стосовно цієї категорії дітей. У періодичних виданнях, психолого-педагогічних, соціологічних працях вживаються такі терміни: безпритульні, бездомні, діти вулиці, неповнолітні групи ризику, соціальні сироти. Як бачимо, соціальне сирітство – поняття всеосяжне. На сьогоднішній день це питання дуже гостро постає в нашій країні. Тільки в пологових будинках щомісячно відмовляються в середньому від двох-трьох дітей, тобто ці діти стають соціальними сиротами вже з першого дня свого життя.

Одна з головних причин появи феномену соціального сирітства – це *бідність*. До проблеми бідності в Україні звертаються у своїх роботах як вітчизняні автори, так і представники різноманітних міжнародних організацій, які проводили соціальні обстеження сучасного рівня майнового розшарування в нашій державі. Варто вирізнити фундаментальні за своїм змістом дослідження Е. Лібанової, деякі результати яких, зокрема, пов'язані з аналізом груп ризику за критерієм бідності.

Перш ніж говорити про бідність як одну з причин появи соціального сирітства, потрібно визначити саме поняття бідності. В. Скуратівський вважає, що це не лише нестача грошей, а й недоїдання, хвороби, неосвіченість. Він тлумачить бідність, як неспроможність підтримувати мінімальний рівень потреб, який визначається на підставі фізіологічних, соціально і культурно обумовлених нормативів [5, с. 47]. П. Шевчук вважає, що бідність – це злиденне існування фізичної особи, той стан, за якого через брак коштів неможливо підтримувати достойний спосіб життя, властивий суспільству конкретного соціально-економічного періоду [6, с. 60]. У більш широкому значенні він трактує бідність, як страх перед майбутнім, зумовлений непевністю людини у своїх можливостях уберегти себе і своїх близьких від матеріальних нестатків. Доцільно буде розкрити поняття зубожіння, яке, знов таки, дає П. Шевчук – це той майновий стан, за якого витрати домогосподарств на харчування перевищують 80% їхніх середньомісячних сукупних доходів, тобто доходів усіх членів сім'ї з урахуванням усіх видів надходжень як у грошовій так і в натуральних формах [6, с. 61].

Сучасна наука визначає бідність як неспроможність через нестачу матеріальних засобів підтримувати спосіб життя, притаманний суспільству в конкретний період часу.

Поняття бідності межує з поняттям зубожіння сімей, бо майже половина вихованців притулків для неповнолітніх – вихідці з малозабезпечених, неповних або ж з повністю функціонально неспроможних сімей [7, с. 98]. Сьогодні бідними себе вважають 90% населення України. Бідність в Україні існувала і тоді, коли вона була республікою СРСР, але значний макроекономічний спад останніх років призвів до того, що наші бідні країни зубожіли ще більше, а багато сімей опинилися за межею бідності. Злиденне становище більшої частини українського населення зумовлене швидким падінням рівня заробітної плати і пенсій, стрімкою інфляцією, яка звела нанівець заощадження та перетворила соціальні блага на додатковий тягар [6, с. 61]. Нерівномірний поступ реформ в Україні спричинив зниження споживання, що відчули багато українських родин. Суспільство зубожіло на стільки, що близько 1 млн. українських сімей живе на доходи менші, ніж 55грн. На одну особу на місяць, і 100 тис. – на 22 грн. На особу на місяць. Так, на початку 2003 року заборгованість по заробітній платні складала близько 3 млрд. грн. [6, с. 63].

Усе це спричинило такі явища як:

- низький рівень життя населення;
- поширення бідності серед працюючого населення;
- втрата заощаджень;
- низькі соціальні пільги.

Все це не може не відобразитись на дітях, адже в такій складній ситуації вони є найбільш незахищеною верствою населення. Сьогодні поширюється досвід влаштування дитини до державних закладів опіки у випадку, коли їх батьки неспроможні забезпечити їм нормальне існування. Директори притулків та шкіл-інтернатів називають непоодинокі випадки, коли батьки самостійно приводять дітей до закладу, відмовляючись від них, або залишаючи на певний термін [7, с. 89]. Існують й інші чинники: відсутність постійного місця роботи у батьків; відсутність постійного місця проживання (малозабезпечені сім'ї часто продають квартири, щоб хоч якось існувати); розлучення батьків, викликане матеріальними чинниками (після розлучення діти, як правило, залишаються з матір'ю, яка не в змозі забезпечити матеріальний достаток). Така складна ситуація погіршується й тим, що батьки починають зловживати алкогольними напоями, як то кажуть „з горя”, а діти залишаються сам на сам з жорстоким життям [8, с. 65].

Оформлення опіки над дитиною, позбавленою батьківського піклування, не завжди забезпечує їй сімейне влаштування. Третина вихованців інтернатних закладів для дітей-сиріт (34%) має юридично оформлених опікунів бабусь або дідусів, які через матеріальні проблеми та похилий вік були вимушені віддати онуків до інтернатних закладів. У

кожного п'ятого вихованця – опікун сестра або брат (22%), майже така ж частка тих, ким опікуються тітки або дядьки (21%). Недостатня матеріальна підтримка з боку держави сімей, які беруть під опіку дітей-сиріт, веде до влаштування таких дітей до інтернатних закладів, чим порушується право дитини на сімейне виховання [6, с. 63].

Таким чином, складне економічне становище в державі може потягнути за собою зубожіння деяких верств населення, що відбивається на невинних дітях, які змушені жебракувати на вулицях, щоб якось існувати. За статистикою, у 2005 році працівниками міліції за бродяжництво було затримано 25 тисяч дітей, за жебракування – 10 тисяч.

Не менш гостро постає й інша проблема – *дисфункційність сімей*. Про це пише багато вчених: Ф. Мустаєва, О. Капська, та ін. За статистичними даними сьогодні в Україні 11,6% сімей є неповними. Частіше дитина залишається з матір'ю (10,6%) і дуже рідко – з батьком (1%). Бездоглядність у таких випадках значно збільшується у порівнянні з повними нуклеарними сім'ями так само, як і девіантність дитячої поведінки.

Новостворені сім'ї – це сім'ї, які складаються з двох батьків, але один з них не є рідним для дитини, тобто є мачухою чи вітчимою. У багатьох випадках дитина стає зайвою, мати не наважується або й не бажає захищати свою дитину. Звідси прямих шлях на вулицю [7, с. 97]. Сучасне економічне становище в Україні ставить у групу ризику й багатодітну сім'ю. Діти в них є потенційними жебраками, правопорушниками, соціальними сиротами. Постійні матеріальні нестатки, відсутність впевненості дорослих у завтрашньому дні призводять до психологічної напруги, міжособистісних конфліктів, деформації сімейних стосунків. За даними досліджень, сьогодні $\frac{3}{4}$ сімей є конфліктними [9, с. 56]. Причиною своєї бездоглядності, бродяжництва понад 50% вихованців закладів соціального захисту дітей називають конфлікт у сім'ї, школі, з однолітками.

Але всі ці види сімей все ж таки не так небезпечні, як асоціальні. До асоціальної поведінки батьків відносять: проституцію, участь у протизаконній діяльності, алкоголізм, наркоманію, токсикоманію. Така поведінка батьків деформує психіку дитини, викликає риси девіантності, „важкого” дитинства.

Упродовж 2005 року працівниками міліції було виявлено майже 18,6 тис. сімей, батьки яких ухилялися від виховання своїх дітей та своєю поведінкою негативно впливали на них. За результатами дослідження до контингенту батьків, позбавлених батьківських прав, належать такі категорії:

- 46% – хронічні алкоголіки;
- 34% – ведуть аморальний спосіб життя;
- 17% – ті, хто скоїли злочин і перебувають у місцях позбавлення волі [10].

Часто в таких сім'ях кояться різноманітні форми насильства над дитиною, жорстоке ставлення до неї. Жорстокість стає все більш поширеною в сімейному колі, а особливо це стосується ставлення до дітей. За даними статистичних досліджень в Сполучених Штатах Америки щорічно батьки знущаються над 1,4 млн. дітей, помирають від жорстоких убивств 460-470 тис. дітей.

Сьогодні прийнято розрізняти наступні види „жорстокості” стосовно дітей:

1. фізичне насилля, яке включає усі форми травм дітей, що сталися завдяки спрямованим діям батьків чи вихователів. Сюди ж слід відносити й фізичне покарання, яке досить розповсюджене в наших сім'ях. Так, кожному другу дитину в дитинстві били паском або палицею. Ляпанці та інші тілесні покарання привчають дитину до того, що насилля – спосіб розв'язання конфліктів. Жорстокість породжує жорстокість [11, с. 44].

Для дитини побої – жагуча таємниця, яку вона приховує. Побиття дитини – подія винятково інтимна, сімейна, яка відбувається за зачиненими дверима. Все відбувається без особливого шуму, якщо не враховувати сліз дитини. До речі, діти не завжди кричать або плачуть. Як пригадує одна вже доросла жінка: „Щоб не кричати, я уявляла, що я партизанка і йде допит. Вона мене б'є, а я мовчу, вона б'є, а я мовчу...” [12, с. 3] Отже, фізичне покарання – прямий шлях дитини на вулицю, бо рідна домівка стає для неї ненависною;

2. сексуальне насильство як залучення функціонально незрілих дітей та підлітків до сексуальних дій без їх розуміння та згоди на те. Сюди ж відносяться не лише залучення до статевого акту, а й просте споглядання чи присутність при сексуальних діях [11, с. 44];

3. емоційне чи психічне насилля, яке може проявлятися як у формі негативної уваги (словесні карання дитини, постійна критика, тероризація, нагадування, що дитина є небажаною), так і у вигляді повної втрати уваги до дитини [11, с. 45];

4. байдуже ставлення до дітей, нехтування їх інтересами – як різновид жорстокого ставлення до дітей. Цей вид включає у себе небажання, а інколи й неспроможність, задовольнити потреби дітей в одязі, їжі, медичній допомозі [11, с. 46].

Отже, для того, щоб дитина виросла волелюбною, впевненою у собі, вона не повинна підлягати жорстокому ставленню. Дуже часто саме цей чинник виступає головним мотивом втечі дитини з дому.

Крім того, одним з чинників, що викликає появу соціального сирітства є *раннє та позашлюбне материнство*.

Л.Шипіцина виокремлює три категорії матерів, що залишають своїх дітей:

- коли батько дитини кидає вагітну майбутню матір;
- жінки зі слабким моральним і соціальним пристосуванням і відповідальністю;

- жінка народжує дитину через позашлюбний зв'язок [13, с. 62]. Остання категорія є найбільш поширеною.

У сучасному світі статеве визрівання жінок стає більш раннім. Втрачає дієвість традиційний соціальний контроль за взаємостосунками статей в суспільстві. Щороку 15 млн. дівчат віком від 14 до 20 років вагітні. Вони народжують дітей, піклування за якими передають батькам чи старшим родичам, а ще частіше мати, не маючи можливості матеріально забезпечити дитину, просто кидає її у пологовому будинку. Щороку в Україні така доля очікує близько 2000 новонароджених. Ситуація ще більше ускладнюється, якщо мати підкидає дитину. Дуже часто немовлят знаходять у смітниках, у парках тощо.

У світі від 6 до 7 % всіх дітей народжуються з *функціональними обмеженнями* в тій чи іншій сфері. У багатьох державах світу сім'ї, де є такі діти, не мають можливості отримувати ту практичну, матеріальну, психолого-педагогічну допомогу, яка необхідна для нормального життя з дитиною-інвалідом у сімейних умовах. Тому такі діти є потенційними соціальними сиротами. Батьки таких дітей часто відмовляються від них, не уявляючи подальшої перспективи їх виховання. А в сучасних умовах дуже великий відсоток ризику народження дитини з особливими потребами. Найбільш поширені патології – хвороба Дауна, ДЦП. Такі діти стають нікому не потрібними, й опіку над ними бере на себе держава [14, с. 106].

Причини виходу дитини з функціональними обмеженнями з сім'ї проваюються наступними чинниками:

- недосконалістю системи державної допомоги таким дітям;
- недостатністю координації сфер діяльності – медичної, педагогічної, соціальної, які перебувають у віданні галузей державного управління, а отже й недотримання мультидисциплінарності надання допомоги.

До основних причин інституціалізації дитини з функціональними обмеженнями в різному віці належать:

- недостатність інформації у батьків щодо майбутніх перспектив розвитку дитини і соціальних механізмів допомоги сім'ям, які виховують дітей з функціональними обмеженнями в різному віці;
- неспроможність батьків організувати необхідні реабілітаційні заходи медичного спрямування, застосовувати спеціальні дефектологічні методи навчання, здійснювати роботу із соціальної адаптації дітей, прищеплення необхідних побутових навичок;
- неможливість забезпечити дитині необхідний постійний догляд (відсутність вільних членів сім'ї, доступу до закладів денної опіки, економічних джерел існування);
- нестача коштів (сумарний розмір пенсії на дитину і допомоги по догляду за дитиною становить лише близько третини прожиткового мінімуму на одну особу);

- небажання батьків (особливо у неповних сім'ях, які становлять значну частину сімей, що виховують дітей з функціональними обмеженнями) залишитися на все життя „прикутими” до дитини вдома, позбавитися особистого життя, можливостей реалізації професійних здібностей.

Добровільна відмова батьків від дітей при народженні з причин наявності вроджених вад і захворювань відбувається переважно на підставі інформації з медичних джерел. Роз'яснення батькам перспектив розвитку дитини часто відбувається без участі соціального працівника, коментується переважно медичний бік проблеми. Якщо батьки самі не спроможні відшукати більш докладну інформацію, прийняття рішення про передачу дитини до інтернатної системи провокується дефіцитом об'єктивної інформації щодо майбутніх перспектив сім'ї.

Передача дітей батьками до інтернатних закладів системи соціального забезпечення у більш старшому віці (до 16 років) відбувається на підставі огляду у медико соціальних експертних комісіях (МСЕК), які існують при обласних відділах охорони здоров'я. Уся процедура носить переважно медичний характер. Направлення на МСЕК надають медики лікарсько-консультаційної комісії (ЛКК) медичного закладу, розташованого за місцем проживання дитини. Направлення складають фахівці ЛКК без участі соціальних працівників. Роль дитини або батьків не є суттєвою. Комісія не працює в режимі діалогу з родиною, пропонуючи комплексні заходи з попередження передачі дитини в інтернатну систему. Те ж саме стосується роботи МСЕК.

Гостра загроза для сучасного суспільства – це СНІД. ВІЛ-інфіковані є у кожній країні. За статистикою в Україні ВІЛ-інфікованими є близько 6 тис. осіб, тобто кожен 100-й мешканець держави. Діти, народжені від таких батьків, теж хворі. Вони виховуються в організаціях державної системи в той час, коли їх батьки можуть знов народити другу, третю таку дитину [14, с. 56].

Однією з проблем, яку сучасні вчені також відносять до причин появи соціального сирітства, є *засоби масової інформації (ЗМІ)*. Саме ЗМІ насаджують у несформованій дитячій свідомості асоціальну ідеологію, закони жорстокості та насилля. Різноманітні канали телебачення, газети, журнали, відео змагаються між собою за залучення своїх глядачів, читачів або прибічників, не хещуючи нічим. Жорстокість, насилля, культ сили у взаємовідносинах з оточуючими, „красиве” життя правопорушників, образ „вільного” життя демонструється з екранів телебачення, обгортки журналів, зі сторінок газет.

ЗМІ залучають свої прибічників тим, що, враховуючи психологічні особливості сприйняття людиною інформації, реалізують процес заміни попередніх стереотипів поведінки, спілкування, моральних норм у суспільстві новими стереотипами, котрі базуються на нижчих почуттях людей. Як результат – збільшується число правопорушень серед неповнолітніх підлітків [15, с. 56].

До причин появи соціального сирітства можна віднести ще одну, яка більш є історичною формою – це *війни, соціальні струси, катастрофи*. Безумовно, такі події змушують людину залишати місця свого проживання. Діти, як правило, розлучаються з батьками й родичами, стають безпритульними [14, с. 56].

Таким чином, можна зробити висновок, що соціальне сирітство – актуальна проблема сьогодення. Соціальні сироти – це особлива категорія дітей, які внаслідок певних чинників залишилися сиротами при живих батьках. До основних причин соціального сирітства належать: бідність, дисфункційність сімей, раннє та позашлюбне материнство, СНІД, функціональні обмеження немовлят, ЗМІ, війни, катастрофи та соціальні струси. Отже, виходячи з цього, потрібно будувати профілактичну роботу в цьому напрямку враховуючи кожен чинник, який викликає появу соціальних сиріт.

Література

1. <http://www.rakurs.pl.ua/read/3829.html>. 2. http://www.teenager/atp.org.ua/soc_sirotstvo.php. 3. **Безпалько О.В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. – К., 2003. 4. **Мустаева Ф.А.** Социальная педагогика. – М., 2000. 5. **Скуратівський В.А., Палій М.О.** Основи соціально політики. – К., 2002. 6. **Шевчук П.У.** Соціальна політика. – Львів, 2005. 7. **Семья в кризисном обществе.** – М., 1993. 8. **Про проблему бездомних дітей й громадян та шляхи їх подолання.** Парламентські слухання. – К., 2004. 9. **Кравець В.** Психологія сімейного життя. – Тернопіль, 1995. 10. www.vinum.narod.ru/statw34.html. 11. **Жорстокість та насилля до дітей у сім'ї як соціальний феномен** // Все для вчителя – 1999. – № 1, січень. – С. 15-21. 12. **О чем молчат дети?** // Первое сентября – 1997. – № 59, 31 мая. – С. 8-12. 13. **Неретин Т.Г.** К вопросу о социальном сиротстве // Начальная школа: плюс, минус – 2001. – № 9. – С. 9-13. 14. **Чечет В.** Альтернатива соціальному сиротству // Народное образование. – 2004. – № 9. – С. 2-6. 15. **Гревцева Г., Ситдикова А.** Детская беспризорность: причины и следствия // Учитель – 2004. – № 2. – С. 11-16.

Present article devote to problem of the social orphanage in contemporary society. Today in every country they are many children, who parents are living them, and Ukraine is no exception. In these article opening the concept of the social orphanage and causes, which result to these phenomenon.

УДК [371.13: 372.4] (44)

Л. Баско, Т. Харченко

L'EXEMPLE D'UN MODULE EUROPEEN D'ENSEIGNEMENT D'AIDE A LA REUSSITE DES ETUDIANTS

Les chances de réussite à l'Université et tout particulièrement aux examens des premiers semestres sont déterminées par des facteurs très nombreux. L'analyse de ces dernières demande donc des procédures de formation qui permettent des aides pour tous.

Les modules de Construction de Projet Personnel de l'étudiant ont été mis en place à l'Université d'Avignon pour favoriser la réussite des étudiants et limiter les abandons sans réorientation, de proposer des formations leur permettant de construire leur projet personnel. A partir d'un projet européen, il a été possible de transposer en fonction des spécificités et besoins locaux ces modules au sein de plusieurs universités européennes: Université de Jagellon à Cracovie (Pologne), Université de Pécs (Hongrie), Ecole Polytechnique des Sciences Humaines à Helsinki (Finlande), Université des Sciences de l'Education et de Psychologie de Lisbonne (Portugal), Université de Pédagogie (République Tchèque), Université de Philosophie, Pédagogie et Psychologie d'Athènes (Grèce) et l'Université d'Aoste (Italie), Université Nationale de Pédagogie Tarass Chevtchenko (Ukraine).

Le projet personnel de l'étudiant tel qu'il peut être ainsi défini doit lui permettre de construire son projet d'études voire son projet professionnel futur. Il est donc maintenant intéressant de pouvoir étudier et comparer les résultats obtenus au sein des différentes universités. Ce travail peut s'opérer au travers de l'analyse de questionnaires de représentations d'étudiants ayant suivi ce module.

INTRODUCTION

Les chances de réussite à l'Université et tout particulièrement aux examens des 2 premières années sont déterminées par des facteurs très nombreux. L'université accueille des publics divers, quelquefois très hétérogènes au sein d'une même filière. Tous ne semblent pas informés de la réalité des attentes universitaires. C'est ainsi que l'on peut relever des difficultés importantes chez les étudiants qui à leur entrée à l'université ont découvert "un monde nouveau" fonctionnant avec des règles nouvelles et pour lesquelles ils n'étaient pas préparés. Cette méconnaissance du nouveau cadre institutionnel et social dans lequel ils doivent évoluer peut être à l'origine d'une mauvaise adaptation à l'Université mais aussi de problèmes qui viendraient perturber la qualité et la performance du travail et des résultats attendus. Il nous faut donc tenir compte de cette réalité. L'hétérogénéité culturelle et socio-économique des publics nous demande, au cours des premières années, une approche toute particulière. Il est donc important d'offrir des formations qui permettent la construction de compétences nécessaires à la réussite des études

universitaires. Il est indispensable que les étudiants puissent être informés des bases du contrat pédagogique qui les lie à leur filière d'inscription. Ce travail est d'autant plus pertinent qu'il s'adresse à tous les étudiants et tout particulièrement à ceux qui sont culturellement éloignés du monde académique.

Parce que les publics ont évolué, les universités doivent à leur tour s'adapter à une hétérogénéité encore plus importante. De nouvelles missions apparaissent et tout notamment avec la mise en place de la réforme L.M.D.. Comment responsabiliser l'étudiant par rapport à l'engagement d'inscription qu'il a opérée? Comment permettre un choix de réorientation pertinent? Comment impliquer l'étudiant dans la formation qu'il va devoir confirmer? Comment permettre à l'étudiant d'optimiser toutes ses chances de réussite?

Ainsi une problématique générale peut être formulée :

Comment, à l'Université, peut-on mettre en place une démarche afin d'optimiser les chances de réussite des étudiants par l'acquisition de compétences transversales ?

L'analyse des chances de réussite demande donc des procédures de formation dès les premières années qui permettent des aides pour tous.

Les modules de Construction de Projet Personnel de l'étudiant ont été mis en place à l'Université d'Avignon depuis septembre 1998 dans le cadre de la rénovation des DEUG et reconduit au sein des nouvelles formations L.M.D. (Licence, Master, Doctorat). En effet, il est demandé aux universités, et ceci pour favoriser la réussite des étudiants et limiter les abandons sans réorientation, de proposer aux étudiants dès le premier semestre de la première année des formations leur permettant de construire leur projet personnel. L'accent est mis sur le lien qui existe entre la réussite et la méthodologie du travail universitaire. Mais aussi, la possibilité d'une réorientation des étudiants n'est pas exclue. Au travers de cette finalité, ce module a deux grands objectifs:

- la réussite par un travail développant une réflexion sur "leur personne" et favorisant d'une part une meilleure connaissance de soi et d'autre part la construction de compétences pour être un étudiant averti et efficace.
- une perspective d'orientation (suite du cursus) et/ou de réorientation dans l'université ou dans d'autres formations.

Le projet personnel de l'étudiant tel qu'il peut être ainsi défini doit lui permettre de construire son projet d'études par une meilleure connaissance du cursus d'inscription et une découverte des métiers liés à ce cursus; il participe à la construction du projet professionnel futur.

I. LE MODULE de C.P.P.

Éviter aux étudiants l'échec au cours de leurs premières années d'études

I.La méthodologie.

La démarche se déroule en 3 temps principaux. Les étudiants sont répartis par groupe de 30 maximum avec le même enseignant.

1.1 Première phase. Construction de la "personne étudiante"

Le travail s'engage par une réflexion sur ce qui a été le parcours antérieur de l'étudiant avant son entrée à l'Université. Il est proposé aux étudiants de réfléchir individuellement sur leur parcours antérieur en schématisant les moments forts qui ont pu les conduire à leur inscription en première année. Ils vont donc concrétiser sous la forme qu'ils souhaiteront (schéma, dessin, ...) les phases, les circonstances, les événements de leur vie qui ont pu influencer le choix de leur inscription à l'Université. Pendant cette période, le travail se fait alternativement en grand groupe et en petit groupe de 3 personnes. Ainsi les "raisons de son inscription" à l'Université peuvent apparaître plus clairement. L'étudiant doit prendre conscience des compétences qu'il a déjà acquises par sa scolarité et sa formation antérieures.

Un second temps a pour objectif d'apprendre à parler de soi en termes positifs. C'est un support du portrait que l'on peut faire de soi. Prendre conscience de façon positive ce qui peut différencier soi des autres, c'est ce qui fait son originalité. Un projet de formation voire d'orientation ne peut se construire qu'à partir d'une image positive de soi, condition pour que l'étudiant devienne acteur dans ses prises de décision.

La démarche se poursuit par une progression dans la connaissance de soi. L'étudiant doit apprendre à parler de soi en dégagant les caractéristiques de sa personnalité. Il est ainsi possible d'approfondir l'image de soi et l'estime de soi. L'image de soi se construit avec une sensation d'évolution et d'incertitude. Le jeune attache également à cette image de lui-même, une évaluation positive ou négative appelée "estime de soi". L'étudiant apprend à faire un bilan personnel, à s'auto-évaluer, à se reconnaître (prise de conscience que chacun peut s'attribuer des sentiments dominants et qu'il peut en parler), à maîtriser son évolution par rapport aux autres. Cet acte d'apprendre se réalise souvent dans une relation pédagogique au groupe. Par un travail sur les traits de sa personnalité, on va poursuivre la réflexion sur soi: "Comment je me vois", "ce que je pense de moi", "comment les autres me voient", "ce que les autres pensent de moi".

Ainsi en s'intéressant à l'autre, il est possible de travailler sur l'image propre et l'image sociale et d'analyser les écarts qui existent entre les 2 images.

La distinction entre "pouvoir de l'environnement" et "pouvoir personnel" est à mettre en évidence tout spécialement par la recherche de situations de vie où il serait souhaitable d'utiliser son pouvoir personnel.

Chaque jeune est porteur d'un certain nombre de valeurs, différentes les unes des autres et donc d'un individu à l'autre. Faire repérer aux étudiants qu'elles sont pour eux les plus importantes permet une prise de conscience du rôle que celles-ci peuvent avoir dans leurs comportements et leurs choix. Découvrir les rôles joués par les valeurs personnelles dans les comportements révèle que ces dernières ont un caractère implicite et intime. Cette recherche sur les valeurs personnelles amènent à une meilleure connaissance de soi donc vers de meilleurs choix d'orientation.

Enfin, pour mener à bien un projet, l'étudiant doit pouvoir s'appuyer sur des compétences qu'il a acquises ou qui sont en cours de le devenir. Une analyse des compétences non encore possédées mais qu'il jugerait important de maîtriser est un travail indispensable à réaliser. A partir d'expériences, d'activités extra-universitaires, une prise de conscience effective permet d'attester les compétences qui ont été nécessaires pour remplir les missions, les responsabilités attendues. Cette réflexion se prolonge dans le cadre de la formation et des études suivies. Un référentiel peut alors s'établir à partir de savoirs (théoriques, académiques), de savoir-faire et de savoir-être.

Un temps important doit ensuite être consacré aux représentations des étudiants sur "ce que c'est qu'être étudiant" et étudiant dans la filière d'inscription. L'objectif est d'aider l'étudiant à comprendre les enjeux de sa formation : les siens propres, et ceux aussi de l'institution qui lui permettra de les atteindre.

Un outil original est utilisé. Il s'agit du blason. Nous empruntons cet outil à André de Peretti qui le propose pour la première fois dans la revue des Amis de Sèvres en 1983. Il le définit comme *"une technique simple à dimension projective. Elle propose à des individus ou de sous groupes de remplir les cases d'un écusson avec des dessins figuratifs ou non, ou des propositions en vue de signifier des éléments importants d'une représentation de soi ou d'une appartenance collective."*

Il évoque la possibilité pour le formateur d'apporter des compléments théoriques : sur le concept de congruence, sur les résistances individuelles et culturelles à s'affirmer positivement, sur l'histoire des blasons et armoiries, sur le symbolisme dans la vie collective et individuelle, sur l'importance de se situer dans un projet existentiel... Il s'agit de proposer aux étudiants de réaliser leur propre blason à l'image de ceux utilisés dans la chevalerie du Moyen-Age. Pour les spécialistes de l'Héraldique le mot blason signifiait en ancien français tout à la fois le "bouclier", "gloire" et "beau langage pour célébrer" [2, p. 20].

"Par sa forme même, le blason est la figure emblématique évocatrice du coeur de la personne, c'est-à-dire du lieu où se trouve sa conscience spirituelle et sa liberté" [2, p. 32].

Etymologiquement le terme fait référence au souffle, au gonflement du bouclier (racine germanique blazen "gonfler"). C'est sur la face bombée que le bouclier ou écu était orné des armoiries propres à chaque individu. Le blason renvoie aux caractéristiques essentielles d'un individu. C'est l'ensemble des signes distinctifs peints sur le bouclier qui représentent la personne du chevalier dans son essence et dans son idéal, son projet. *"La dimension projective permet d'inviter chaque personne à un effort de réflexion valorisant sur elle-même avec le symbolisme de fierté inhérent au blason"* [1].

D'autre part A. de Peretti souligne que la méthode du blason permet d'*"aider les 6 individus dans un groupe à prendre conscience collectivement de leur structure culturelle sous-jacente"*. Cette méthode présente l'avantage de permettre une expression individuelle des représentations sous forme communicables et comparables. De nombreuses variations sont possibles dans

ces modalités de mise en oeuvre de la méthode. Nous avons opté pour une formule adaptée aux objectifs que poursuivons et à l'émergence des représentations. Nous l'utilisons à partir d'une élaboration individuelle puis collective qui permet d'engager dans une logique de négociation, une réflexion sur les représentations.

La prise de conscience par les étudiants que la représentation relativement précise qu'ils ont de la "qualité d'étudiant" ou du métier qu'ils n'exercent pas permet dans le cadre de la formation universitaire d'activer une démarche de représentation processus [3]. Pour cet auteur il faut donner un sens dynamique à la représentation qu'il faut considérer comme processus qui se nourrit des informations, des réflexions, des confrontations.

L'enseignement universitaire tel que nous le proposons permet d'engager ce travail par les apports des enseignements, les observations menées sur le terrain, les recherches et travaux poursuivis. Cette dynamique de processus commence dès qu'il s'agit de confronter ses propres représentations avec celles des autres membres du groupe à l'aide notamment du blason de l'étudiant. Il nous paraît important de permettre cette prise de conscience organisée par une verbalisation et une analyse, le plus tôt possible, avant les premiers apports de connaissance et les premières acquisitions de compétences pour favoriser une évolution. Différentes parties du blason sont à remplir par l'étudiant.

- La devise. "Ma devise de l'étudiant". Il s'agit pour l'étudiant par une courte phrase de formuler la conviction profonde qui pourrait l'animer en tant qu'étudiant.
- La représentation symbolisée de l'étudiant. "Emblème de l'étudiant". Dans la case 2 l'étudiant doit être représenté de manière symbolisée par un dessin, un schéma, un logo excluant toute écriture avec des mots ou des phrases.
- "Les objectifs et les moyens". Dans la case 3, l'étudiant doit exprimer par des phrases très courtes 3 objectifs qu'il se donne en tant qu'étudiant. Dans la case 4, il indique 3 moyens possibles qu'il pourrait mettre en oeuvre pour les atteindre.
- "Les compétences et les qualités". La case 5 est l'occasion de faire apparaître toujours sous forme de phrases très courtes ou des mots isolés les compétences que l'étudiant pense importantes de posséder pour réussir ses études voire atteindre son projet personnel ou professionnel. La case 6 doit comporter 3 qualités à mettre en oeuvre pour acquérir ses compétences.

Dans un premier temps, chaque étudiant remplit individuellement son blason.. Dans une seconde étape, réunis par groupe de 4 ou 5, les étudiants doivent répondre aux mêmes indications afin de créer "un blason collectif. C'est le fruit des échanges qui va être élaboré. On assiste donc à de véritables renoncements, acceptations, affirmations entre les différents membres du groupe. Cette production collective doit être présentée au groupe classe. C'est

le temps de la synthèse en commun qui est également propice à de nouveaux échanges.

Ce travail conduit l'étudiant à pouvoir apporter des éléments de réponse aux questions suivantes: Comment être un étudiant averti c'est-à-dire? Comment être un étudiant efficace? Comment préparer son avenir?

Comment être un étudiant averti? C'est-à-dire comment apprendre son métier d'étudiant? Savoir ce que les enseignants attendent, savoir ce qu'ils enseignent de façon à passer d'une représentation des disciplines liée à leur enseignement dans le secondaire, à ce qu'elles sont à l'Université. Savoir ce que signifie les études à l'Université, en terme de charge de travail, de nécessaire autonomie...

Comment être un étudiant efficace? Comment faire pour mieux se repérer, mieux comprendre, mieux apprendre: où se trouve les informations, les personnes ressources, comment prendre des notes, comment restituer la prise d'informations? C'est le champ de la méthodologie du travail universitaire, axé à la fois sur des prise de conscience des procédés utilisés par soi et la recherche d'outils efficaces.

Préparer l'avenir. A quoi mène la licence, en terme de cursus possibles, de réorientations? Comment choisir ses options en fonction de son projet?

Quels sont les débouchés, les métiers? Quel est le lien entre ce qui est enseigné à l'Université (les disciplines) et les applications dans les secteurs professionnels?

1.2. Deuxième phase: travail de recherche individuelle .

La réflexion se prolonge par un travail spécifique sur les façons d'appréhender l'information environnante. Mais également, un travail méthodologique de recherche en partenariat avec la Bibliothèque Universitaire et le Service Commun. Universitaire d'Information et d'Orientation sous la conduite de tuteurs s'organise.

1 3. Troisième phase: évaluation

La rédaction d'un compte rendu relevant l'évolution personnelle au travers de 8 l'analyse des différentes séances proposées est réalisée.

Devant le collectif, une présentation orale d'une synthèse personnelle de son vécu, de son engagement personnel est effectuée. L'objet de l'entretien est une présentation objective, authentique, sincère et personnelle du projet d'études.

L'étudiant doit expliciter les motivations qui l'ont conduit à être ou à devenir un étudiant efficace, un étudiant averti ou à s'engager vers une réorientation.

L'argumentation est basée sur les informations recueillies pendant les cours.

Enfin, en conclusion, il relèvera quelles sont les aides que le module a apportées en vue de la construction du projet personnel d'avenir.

Par un travail sur la "connaissance de soi", il est ainsi possible de donner plus de chances à l'étudiant de maîtriser les règles du "monde de

l'Université". C'est parce que l'étudiant est averti d'une part des normes d'organisation et de fonctionnement de l'Université mais aussi de celles, attendues pour réussir qu'il peut être efficace. Il peut être ainsi efficace dans la réussite à ses examens, efficace dans les choix de son orientation.

Ces modules offrent aux étudiants la possibilité d'élaborer des stratégies de formation efficaces et tout particulièrement par la construction de compétences. Ce travail spécifique permet la construction de la «personne étudiante». Par ailleurs, au travers de cette démarche, l'enseignant devient également éducateur et tuteur de ses étudiants. L'étudiant peut acquérir des compétences transversales, indispensables à sa réussite.

II. LE C.U.F.E.F. (Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs) est un service commun de l'Université qui a pour fonction de promouvoir et de coordonner les activités en matière d'éducation et de formation. Il accompagne des actions éducatives spécifiques, propose des formations générales ou pré professionnelles liées aux métiers de l'enseignement et contribue à la recherche en sciences de l'éducation. Le centre appuie les composantes dans l'organisation et la mise en œuvre de modules de Construction de Projet Personnel (C.P.P.) pour les étudiants de la première année de Licence (30 HTD, 3 ECTS).

L'importance du module C.P.P. dans le parcours des étudiants amène à envisager la création d'un module européen avec un développement possible prenant compte des expériences de nos voisins européens et de leurs spécificités. Ainsi est née l'idée du partenariat européen avec les pays suivants: Pologne, Hongrie, Finlande, Portugal, République Tchèque Grèce, Italie et Ukraine.

Les projets européens I.D.E. (Initiative pour le Développement de l'Établissement, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse) , Convention d'Objectifs (Conseil Régional Provence Alpes Côte d'Azur) et Programme Intensif (Socrates). C'est dans ce cadre que L'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, le Conseil régional P.A.C.A. et les agences Socrates (Bordeaux et Bruxelles) ont financé les projet proposés par le CUFEF intitulés: "Élaboration et mise en œuvre d'un module européen d'accompagnement des étudiants de Licence en vue d'une formation universitaire efficace".

La finalité de ces projets est de contribuer à l'émergence d'une connaissance partagée de la vie étudiante en Europe, par une meilleure compréhension de la manière dont se construisent dans les différents pays membres les compétences transversales qui permettent la réussite de la vie universitaire. À partir des résultats obtenus à l'Université d'Avignon, notre objectif est d'aider à la mise en place de modules de Construction de Projet Personnel au niveau des sept Universités européennes avec attribution de 3 ECTS au cours d'un semestre de licence – Université de Jagellon à Cracovie (Pologne), Université de Pécs (Hongrie), Ecole Polytechnique des Sciences Humaines à Helsinki (Finlande), Université des Sciences de l'Education et de Psychologie de Lisbonne(Portugal), Université de Pédagogie (République

Tchèque), Université de Philosophie, Pédagogie et Psychologie d'Athènes (Grèce) et l'Université d'Aoste (Italie),.

Suite à nos premiers déplacements à l'Université de Jagellon de Cracovie, décembre 2005 (Pologne), à l'Université de Pécs, mai 2006 (Hongrie), à l'Université d'Helsinki décembre 2006 (Finlande) et à l'Université d'Aoste, septembre 2007 (Italie), nous avons pu travailler avec les équipes enseignantes et responsables de formations de ces pays. Des dispositifs de module de construction de projet personnel ont été concrétisés.

- Université de Jagellon. Le module de C.P.P. de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse a pu être transposé à l'Université de Jagellon en fonction des spécificités locales. Cet événement s'est concrétisé par un (deuxième) déplacement dans le cadre d'une possible mobilité Erasmus enseignant (juin 2007). Pour la première fois une formation validée par 3 ECTS a été organisée pour les étudiants de Licence des Départements de Philologie Romane. Il a permis par ailleurs à plusieurs 10 enseignants de s'y former.

- Université de Pécs. Dans cette même logique, un module a eu lieu en novembre 2006. Par ailleurs, une formation de Formateurs va permettre à plusieurs enseignants du Département de Sciences Humaines de poursuivre la responsabilité de ces modules au sein de leurs filières.

- Université d'Helsinki. Une rencontre avec les représentants du Service des Relations Internationales et du Département Culture et Management a eu lieu en décembre 2006. Suite à ce voyage une prochaine introduction du module «Construction de Projet Personnel» est prévue en février 2008

- Concernant l' Université d'Aoste, un premier déplacement organisé en septembre 2007 va permettre une prochaine Unité d'Enseignement en janvier 2008.

- Une programmation de travail avec les trois autres partenaires est en cours pour l'année 2007-2008.

Toutes ces universités sont particulièrement attentives à la valorisation de parcours universitaires réussis.

2. Compétences acquises par les étudiants de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse et de l'Université de Jagellon au cours de cette formation.

Une recherche actuelle (Basco L., Oszetzky E., Chrobak M. 2007) s'intéresse aux compétences réellement construites par les étudiants au cours de leur progression de travail. Elle porte sur 3 populations témoins: des étudiants de première année de licence des Unités de Formation et de Recherche Sciences et Langage Appliqué, Droit et Lettres (U.A.P.V.), des étudiants inscrits en 1^o année de licence de Philologie romane (Université de Jagellon), des étudiants en 1^o et 2^o années de licence de Philologie romane (Université de Pécs). Le module est optionnel et donc choisi. Elle se réfère à l'analyse de questionnaires fermés proposés aux étudiants en début (Q.1) et fin de module (Q.2).

Les résultats relèveront plusieurs indicateurs sur l'évolution des représentations des étudiants par rapport à leur personne étudiante et sur les aides effectives que cette formation a pu concrètement leur apporter. Une analyse comparative est en cours.

Les principales difficultés rencontrées par les étudiants. (Q. 1)

- gestion et organisation de l'emploi du temps
- adaptation à un nouvel environnement
- changement de mode d'apprentissage
- manque d'informations sur la filière d'inscription
- peu de contact avec les enseignants
- stress et pression pour réussir
- manque d'informations sur le fonctionnement de l'Université

Les aspects du "monde universitaire" qui sont mieux compris après le travail réalisé en CPP. (Q. 2)

- Le fonctionnement des années de licence
- Les attentes des enseignants
- La prise de notes en cours
- L'importance de travail autonome
- L'importance des comportements en cours
- Équilibre entre vie privée et vie d'étudiant
- rôle et missions des associations au service des étudiants

Les aspects de la personnalité de l'étudiant mis en valeur par le travail en C.P.P. (Q. 2)

- La connaissance de soi au niveau des qualités
- La connaissance de soi au niveau des traits de personnalité
- La connaissance de soi au niveau de l'image que l'on souhaite donner
- La force du pouvoir personnel
- La forte influence du pouvoir de l'environnement sur la personne et sa conduite
- La prise de conscience des compétences possédées
- L'importance pour l'avenir de certaines compétences non encore possédées

Influence positive d'une meilleure connaissance de soi sur une vie d'étudiant, des études universitaires, une réussite. (Q. 2)

- En développant le respect de soi et le sens des responsabilités
- En développant chez l'étudiant une reconnaissance de ses qualités et de ses points forts pour démontrer une attitude bienveillante
- En aidant l'étudiant à définir des stratégies personnelles gagnantes
- En aidant l'étudiant à définir des limites réalistes
- En aidant l'étudiant à affirmer des motivations pour un projet

Des compétences spécifiques déclarées comme acquises . (Q. 1 et Q. 2)

- être capable de travailler de façon soutenue
- avoir des méthodes de travail efficace
- savoir s'organiser

- être capable de persévérer dans l'effort
- savoir travailler de façon autonome
- savoir équilibrer travail, sommeil, loisirs
- être capable de recueillir la bonne information auprès d'un service universitaire
- être capable de pouvoir dialoguer avec un enseignant.

Conclusion.

L'objectif général de ces formations est d'accompagner l'étudiant pour optimiser sa réussite dans ses études de licence. Aussi par une meilleure « connaissance de soi », il va construire des compétences indispensables qui seront au services des compétences disciplinaires et il va pouvoir élaborer son projet personnel voire professionnel. Mais d'autres finalités de ces projets s'affirment également:

- Favoriser la mobilité internationale.
- Valoriser la francophonie.
- Partager des expériences pédagogiques internationales.

Bibliographie

1. de PERRETI André. Changer l'école // Revue des Amis de Sèvres. – 1983.–P.26-29. **2. de SORVAL.** Le langage secret du blason. – Albin Michel, 1981. **3. GILLY M.** Maître-élève, rôle institutionnel et représentations. – P.U.F.: Paris, 1980.

Шанси успішності студентів університету обумовлені багатьма факторами. Аналіз останніх сприяє удосконаленню методів підготовки майбутніх спеціалістів. Індивідуальний план студента у тій формі, в якій пропонують його розробити автори даної статті, дозволить студенту збудувати власний навчальний план і навіть свій майбутній освітній й професійний маршрути. Даний модуль "Розробка індивідуального плану студента" (фр. Construction du Projet Personnel) було запроваджено в кількох європейських університетах. Особливий інтерес представляє поданий в даній статті аналіз і порівняння отриманих результатів.

УДК 374.7 (489) „19”

В. Е. Богачова

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ДАНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ ст.)

Останнім часом освіта дорослих опинилась у центрі уваги теоретиків і практиків зовсім не випадково. Зміни, що відбуваються у світі, є такими великомасштабними й динамічними, що традиційна освітня практика, яка має справу з підростаючим поколінням, просто не

спроможна швидко й адекватно реагувати на зміну вимог до людини як суб'єкта різних видів соціальної діяльності. Часові параметри підготовки нового покоління до самостійного життя надто тривалі, більше того, вони постійно збільшуються, тоді як масштаби й темпи соціальних змін зростають ще швидше. Тому розробка стратегії розвитку освіти дорослих видається актуальною як ніколи.

У нашій країні освіта дорослих тривалий час розвивалась головним чином як професійне навчання працівників різних галузей сфери праці й полягала в підвищенні кваліфікації, перепідготовці або освоєнні нової професії. Аналіз сучасного стану освіти дорослих в Україні дозволяє зробити загальний висновок про те, що наявна практика потребує ґрунтовної реорганізації. Комплекс проблем, які вимагають їх предметного вирішення для підвищення соціальної ефективності освіти дорослих у нашій країні, широкий і багатогранний.

І тут прикладом для нас може стати Данія, країна, відома всьому світу своїми давніми традиціями в галузі освіти дорослих, яка формувалась протягом майже 150 років під впливом різних економічних, соціальних і культурних чинників.

Історіографічний огляд зарубіжної літератури дає нам всі підстави стверджувати, що питання про освіту дорослих у Данії достатньо добре вивчено за кордоном і висвітлено в наукових роботах таких відомих учених, педагогів і громадських діячів, як Дж. Кідд, М. Ноулз, Б. Самойлович, Е. Радлінська, Т. Вуск та ін. Виявленням сутності й змісту категорії освіти дорослих у цій країні займались А. Корреа, П. Шукла, П. Лангран, М. Богдан, Р. Дейв, К. Дьук та інші дослідники.

Вітчизняні вчені, безумовно, накопичили певний досвід у вивченні зарубіжної системи освіти дорослих. Але вони приділяли увагу переважно таким країнам, як США, Великобританія, Франція й Німеччина. На нашу думку, заслуговують детального вивчення й аналізу системи освіти дорослих скандинавських країн, зокрема Данії. Як бачимо, розробка цього питання є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір.

У цій статті авторка ставить перед собою мету показати особливості системи освіти дорослих у Данії на основі аналізу ліберальної, загальної й професійно орієнтованої освіти дорослих.

Перш ніж перейти безпосередньо до розгляду феномена освіти дорослих у Данії звернемо увагу на той факт, що освіта в цілому – це свого роду ключ для розуміння датської моделі благополуччя. Вона посідає одне з пріоритетних місць у датському суспільстві. Прийнято вважати, що висока продуктивність праці робочої сили, низький рівень безробіття, відносно рівномірний розподіл доходів у Данії є результатом високого освітнього рівня населення. А демократичний прогрес і широкий діапазон можливостей кожного окремого індивіда стають можливими завдяки рівному доступу до освіти.

Безумовно, більшість цих цілей досягається завдяки датській системі освіти в цілому, яка має таку структуру: базовий рівень освіти (початковий і нижній ступінь середньої школи), освіта молоді (верхній ступінь середньої школи, загальна й професійна освіта), подальша освіта (дворічні короткотермінові й трирічні середньотермінові програми підготовки), вища освіта (п'ятирічні довготермінові програми) і освіта дорослих. Саме тут відбувається підготовка людей до активної участі на ринку праці й одночасно до суспільного життя в цілому.

Звернімося безпосередньо до теми нашого дослідження й проаналізуємо статистику, яка наочно показує значимість і затребуваність освіти дорослих.

Отже, щороку в Данії за різними програмами освіти дорослих навчається близько 1,5 млн. чоловік (при загальній чисельності населення 5 млн.) [3, с. 6]. Така масовість у навчанні досягається завдяки підтримці освітнього сектора різними державними, неурядовими й приватними організаціями й спонсорами. Зокрема, ті, хто навчається, оплачують самостійно лише третину витрат, тоді як держава й місцеві органи влади сплачують решту суми (приблизно 500 млн. крон щорічно) [3, с. 7].

Датська освіта дорослих у цілому становить собою достатньо розгалужену мережу приватних, громадських, муніципальних і державних організацій і закладів, що пропонують широкий спектр програм неформальної й формальної, професійної й непрофесійної освіти, які регулюються відповідним законодавством. Разом з тим слід відзначити, що в Данії до сьогодні немає єдиного закону про освіту дорослих і цей сектор освіти не згадано в конституції країни.

Інакше кажучи, освіту дорослих у Данії, фінансовану державою, умовно можна поділити на три складові:

- ліберальна (вільна) освіта дорослих (народні вищі школи, школи домашньої економіки, вечірні школи, денні народні школи);
- загальна освіта дорослих (центри освіти дорослих, мовні центри, вечірні школи вищого рівня середньої освіти);
- професійно орієнтована освіта й підготовка дорослих (центри з підготовки робочої сили, виробничі школи, професійні школи, соціальні й медичні школи та ін.).

У законодавстві Данії відповідальність за реалізацію різного типу завдань розподілено між трьома рівнями управління: державою, регіонами й муніципалітетами. До компетенції держави належить в основному регулювання професійної освіти для дорослих, навчання для ринку праці, виробничих шкіл для молоді й народних вищих шкіл (домашнього типу). Регіональна влада відіграє центральну роль у питаннях загальної й підготовчої освіти дорослих, а також освіти для людей з обмеженнями. До компетенції муніципалітетів належить

регулювання загальної неформальної освіти дорослих, організація навчання для іммігрантів і т. ін.

У цілому слід відзначити, що законодавство в Данії віддає багато функцій і преференцій регіональним і місцевим суб'єктам освіти дорослих і характеризується високим рівнем децентралізації. Так, у неформальній освіті (у тому числі недержавній) задаються лише умови, які необхідно виконати для отримання державних субсидій, але практично відсутні положення про зміст і форми навчальних програм [1; 2].

Розглянемо детально кожен з вищеназваних секторів у датській системі освіти дорослих і покажемо, за допомогою яких закладів забезпечується навчальний процес.

Ліберальна, або вільна освіта дорослих („folkeoplysning”).

Фундаментальні принципи ліберальної народної освіти в Данії – свобода у виборі предметів викладання, вільна особиста ініціатива, вільна участь і вільний вибір учителів.

Поштовхом до появи в Данії ліберальної освіти дорослих став рух щодо заснування *народних вищих шкіл для дорослих*, який розпочався в середині XIX століття й базувався на педагогічних ідеях відомого датського просвітителя й реформатора Миколи Грюндтвіга (1783 – 1872) про необхідність „просвітительства народу”. Цей рух первісно мав на меті „підняти національну свідомість і підвищити культурний рівень фермерів за допомогою рідної мови, історії, діалогу й щоденної спільної практичної праці, на додаток до навчання й виховання” [1, с. 78]. Сьогодні головна мета народних шкіл полягає в наданні молоді й дорослому населенню освіти на основі датської традиції „folkeoplysning” (літературного „просвітительства народу”), центральною ланкою якої є пояснення й осягнення сенсу життя. Викладання має бути побудоване таким чином, щоб окремі предмети або дисципліни не домінували над загальними аспектами, а курси не приводили б до складання іспитів. Важливою частиною цієї концепції є й те, що ці школи засновано за типом інтернатів, де учасники самі беруть участь у процесі приготування їжі, прибиранні, пранні тощо.

Народні школи – це приватні самокеровані навчальні заклади, які отримують субсидії від держави й місцевої влади на кожного учня, щоб зменшити їхні внески за навчання. У 1992 р. держава виплатила близько 412 млн. крон у вигляді студентських допомог, а муніципалітети виділили на ці цілі 107 млн. крон [4, с. 13].

Крім того, відповідно до Закону про державні дотації приватним школам держава надає фінансову підтримку для покриття поточних витрат. Підтримка надається частково у вигляді компенсацій якихось конкретних витрат, частково як пакет дотацій, що використовуються в конкретних межах на зарплати й інші витрати, пов'язані з освітньою діяльністю шкіл. Державна дотація народним школам на 1992 р. становила близько 1,3 млрд. крон [3, с. 22].

Сьогодні ця форма освіти, безсумнівно, відіграє важливу роль у датському суспільстві, оскільки школи стали своєрідними культурними центрами для дорослих людей. Хоча, як свідчить статистика, кількість учасників незначною мірою знизилась порівняно з попередніми роками. Але це відбулось в основному через те, що уряд у світлі прийнятих нових законів у рамках реформування всієї системи освіти дорослих не надає більше допомоги безробітним для участі в курсах народних шкіл. Більше того, школи тепер можуть розраховувати на отримання державного фінансування лише за умови, що на загальні предмети відводиться не менше 50% часу навчання [2, с. 56].

У Данії в 1992 р. функціонували 102 народні вищі школи. 44 000 чоловік пройшли навчання за програмами одно- – двотижневих курсів і понад 15 000 чоловік відвідали курси тривалістю від 16 до 24 тижнів. Вік учасників коливався від 17 років до пенсійного [1, с. 34].

Навчання платне (1 900 крон за тижневі курси, 3 400 крон за двотижневі курси). Вартість більш тривалих курсів – близько 4800 крон на місяць. В оплату включено навчання, харчування й проживання [1, с. 35].

Розглянемо інші типи освітніх закладів, які належать до ліберальної освіти.

Школи домашньої економіки. Школи пропонують молодим людям і дорослим учасникам загальну освіту в галузі домашньої економіки, а також навчають домашнім ремеслам та іншим творчим предметам. Також у школах домашньої економіки викладаються курси здоров'я й харчування. Деякі школи пропонують курси професійного навчання для інспекторів сфери обслуговування.

Тривалість курсів коливається від одного тижня до одного року, а вік учасників – від 16 років до пенсійного. Щорічно в курсах беруть участь трохи більше 4 000 учнів. У 1992 р. у країні існувало 25 таких шкіл. Навчання в них платне (1 000 крон на тиждень) [4, с. 15]. Платня вміщує витрати на викладання, харчування й проживання студентів.

Вечірні школи.

На початку ХХ століття в Данії, унаслідок нових суспільних потреб, з'явилися й інші навчальні заклади для дорослих. Так, на початку 1900-х років у Данії стали організовуватись вечірні курси „для задоволення потреб дорослого населення міст у різноманітних знаннях, уміннях і навичках” (навчання городян у народних школах на той час не передбачалось) [1, с. 55]. Більшість таких курсів було засновано завдяки різноманітним робочим рухам або радикально налаштованим діячам, унаслідок чого вони перебували під їхнім ідеологічним впливом. Концепція вечірніх курсів була підґрунтям для створення великої кількості вечірніх шкіл, які стали характерною рисою датського суспільства після другої світової війни. Ці навчальні заклади істотно відрізняються один від одного залежно від місцевих умов. Формально ці школи є місцевими асоціаціями, закладами при окремих

муниципалітетах, а оскільки більшість останніх дуже невеликі, то й школи відповідно теж. Таким чином, більшість вечірніх шкіл – невеликі навчальні заклади, які пропонують різноманітні курси з практичних і творчих предметів, навчають комп'ютерній грамотності й мовам і приділяють значну частину навчального часу культурній освіті учасників. Інакше кажучи, у вечірніх школах здійснюються програми в рамках загальної неформальної освіти дорослих, але дуже часто в них реалізуються й інші освітні завдання, наприклад, за згодою з місцевим округом у них можуть надавати спеціальну освіту для дорослих людей з різними фізичними й психічними відхиленнями або підготовчу освіту для дорослих. Донедавна вони також пропонували формальні курси з окремих предметів і вивчення датської мови для іммігрантів. Загальна кількість вечірніх шкіл у Данії нараховує 2 700. Щорічно за різними програмами в них навчається близько 1 млн. датчан (за статистичними відомостями 1999 р.) [4, с. 16].

Денні вищі народні школи.

Як наслідок економічної кризи 1970-х років у Данії виникла необхідність у перекваліфікації людей, які опинились у скрутному фінансовому становищі. З цією метою стали організовуватись денні вищі народні школи. Їх кількість швидко зростала. Контингент цих шкіл складався в основному з людей з низьким рівнем освіти й жінок, які на той час мали досить нестійке становище на ринку праці. Відверто кажучи, не можна говорити про те, що денні вищі народні школи оформились у певний рух, як це було з вищими народними школами, оскільки вони були засновані завдяки різним місцевим ініціативам і різнились за змістом. В останні роки одним з основних напрямів у роботі денних народних шкіл стали курси підвищення кваліфікації. Їхня головна мета – сприяти особистісному росту учасників і покращенню їхніх позицій в освітньому плані на ринку праці. Відповідно до традицій народної вищої школи народні денні вищі школи підтримують особистий розвиток учасників. Близько 2/3 студентів після навчання в народній денній школі починають працювати або продовжують свою освіту [3, с. 36].

Народні денні вищі школи пропонують широкий вибір предметів і видів діяльності й у соціальному плані, і в культурному аспекті. Освіта ґрунтується на загальних і професійних темах. Цільова група – безробітні з недостатнім рівнем освіти.

Отже, народні денні вищі школи – це приватні, незалежні неприбуткові заклади. У 1992 р. 160 наявних народних денних вищих шкіл з 12 000 учнів отримали від влади фінансову підтримку в розмірі 225 млн. крон. Така субсидія покриває витрати приблизно 5 200 учасників на рік [4, с. 18].

У 2002 р. в Парламенті було прийнято закон, згідно з яким народні денні школи стали офіційно належати до ліберальної освіти

дорослих і перебувати у сфері діяльності місцевих органів влади, а не держави.

Далі розглянемо наступну складову в систему датської освіти дорослих – загальну освіту дорослих.

Загальна освіта дорослих – це формальна кваліфікована освіта тільки з одного предмета, яка дає дорослим можливість покращити їхні загальні знання й уміння в цій галузі й скласти відповідні іспити. Програма навчання розробляється з урахуванням вимог і побажань конкретної людини. Мета – завершення шкільної освіти й отримання атестата зрілості, а також надання дорослим кваліфікацій, необхідних для подальшої освіти. Цей освітній сектор регламентується низкою актів, які зачіпають питання організації загальноосвітніх курсів для дорослих, підготовки до екзаменів для вступу до ВНЗ, організації спеціальних програм для людей з обмеженнями й т. ін.

Навчання здійснюється в *75 регіональних центрах освіти дорослих*. У кожному центрі є власна рада з представниками від місцевої промисловості, муніципальної й регіональної влади, учнів і вчителів [3, с. 40].

Пропонуються сім основних предметів: датська мова, математика, англійська, німецька, французька мови, природознавство й соціологія. Додатковими предметами можуть бути історія, філософія, інформатика / вивчення комп'ютера, психологія. Навчання будується на модулі одного предмета, заохочується співробітництво з іншими навчальними закладами для дорослих, наприклад, народними денними вищими школами й навчальними центрами ринку праці.

Округи очолюють і фінансують цей вид освіти, який обходиться їм у 350 млн. крон на рік. Учасники не платять за навчання, вони вносять тільки невеликий вступний внесок (200 крон). Кількість учасників приблизно 500 000 чоловік на рік [4, с. 20].

Наступною ланкою в цьому секторі є *вищі підготовчі освітні курси*, які пропонують загальну освіту, готуючи студентів до подальшої й вищої освіти за допомогою складання вищого підготовчого іспиту, уведеного наприкінці 1960-х років. Цільова група – молоді люди й дорослі, які бажають повернутися в систему освіти.

Вища підготовча освіта пропонує студентам можливість скласти іспит з одного предмета або поєднати кілька предметів і скласти повний іспит. Підготовчий екзамен з одного предмета проводиться відповідно до закону № 554 від 16 червня 1991 р. „Про вищий підготовчий екзамен” в Центрах освіти для дорослих [1, с. 45].

Освіта може бути організована у формі щоденних дворічних курсів. Однак небагато учасників віддають перевагу складанню іспиту тільки з одного предмета. Загальна кількість учасників курсів з одного предмета приблизно 40 000 на рік (80 000 заяв). Це коштує приблизно 330 млн. крон [4, с. 22].

Крім того, загальна формальна освіта дорослих здійснюється і в *мовних центрах*, яких у 1999 р. нараховувалось близько 50 [3, с. 16]. Навчання датської мови є важливою частиною інтеграційної програми, що пропонується всім іммігрантам, які отримали дозвіл на проживання в Данії. Програма передбачає навчання датській мові для учасників з різним рівнем знань і знайомство із суспільним і культурним життям країни. Ці навчальні заклади було засновано як муніципальні заклади або як незалежні, самокеровані центри. Щорічно в центрах вивчають датську мову близько 30 000 учасників [4, с. 23]. Цікавим є той факт, що успішне завершення курсу навчання й складання відповідних іспитів є неодмінною умовою для отримання дозволу на постійне проживання в Данії.

І, нарешті, звернімося до **формальної й неформальної професійної освіти дорослих**. До першої належить система тренінгових курсів для працівників з низьким рівнем освіти, так звана „базова освіта для дорослих”, націлена на набуття ключових професійних кваліфікацій, і програми підвищення кваліфікації для працівників з більш високим рівнем освіти. Неформальна професійно орієнтована освіта організовується в так званих виробничих школах, де навчаються молоді люди, які не змогли або не захотіли отримати середню освіту в рамках формальної системи.

Рішення парламенту від 1992 р. про організацію професійної освіти для дорослих ставить перед собою мету покращити професійні можливості дорослих старше 25 років і надати можливість отримати професійну освіту [2, с. 53]. Ініціатива стосується передусім великих груп некваліфікованих працівників.

Курси професійного навчання для дорослих повинні дати учасникам необхідні кваліфікації для того, щоб продовжити навчання або почати працювати – відповідні молодіжні організації мають такі ж цілі й завдання. І ті, й інші працюють за принципом „сандвіча”, тобто викладання поєднується з практичним навчанням у тій чи іншій компанії.

Курси професійної освіти для дорослих проводяться на основі контракту, який гарантує учасникам зарплату в період навчання.

Щоб забезпечити достатню кількість учасників для отримання освіти, технічні й комерційні школи, центри освіти для робітників та інші заклади з освіти для дорослих повинні мати рівні можливості в наданні професійної освіти.

У Данії також існують спеціальні *центри освіти робітників*. Мета їхньої освіти – надати малодосвідченим і недосвідченим робітникам професійне навчання, яке дозволить їм підтримати, розвинути й покращити їхню кваліфікацію відповідно до технологічного прогресу й вимог ринку праці.

Таке навчання пропонують 25 незалежних приватних центрів з навчання робітників, технічні й комерційні школи [4, с. 24]. Навчання проходить у вигляді короткотермінових курсів, які пропонують великий

вибір спеціальностей. І на державному й профспілковому рівнях, і в окремих освітніх закладах курси організуються радами, у яких є представники від робітничого класу.

Крім цього, освіта робітників передбачає й допрофесійне навчання молодих людей, більш тривале навчання для безробітних, навчання для іммігрантів, а також перекваліфікацію. Більше того, центри освіти робітників пропонують платні курси для працівників приватних компаній.

У 1990 р. на курсах освіти робітників навчалось близько 105 000 чоловік. Усі витрати (близько 1 млрд. крон) сплачувала держава. Учасники отримали компенсацію, яка відповідає допомозі з безробіття, тобто близько 800 000 крон [4, с. 26].

Неформальна професійна освіта в Данії здійснюється також у *виробничих школах*, які було створено як метод боротьби з безробіттям серед молодих людей віком від 15 до 30 років. У цих школах пропонуються програми комбінованої освіти й виробничого навчання. Учасники виконують практичну роботу й одночасно здобувають теоретичні знання. Мета такого навчання – підвищити освітній рівень учасників і покращити їхні перспективи щодо отримання роботи.

Цільова група – це молоді незайняті люди без певної професії, які не виявляють бажання розпочати освіту.

Виробничі школи дотримуються традицій датського „Folkeoplysning” і не примушують учасників складати іспити. Їхня мета – допомогти людині отримати й розвинути певні знання, які згодом можуть бути використані в подальшій освіті або під час пошуку роботи. Близько 60% учасників продовжують свою освіту або розпочинають роботу відразу після навчання у виробничій школі [1, с. 37].

Навчання для студентів повністю безкоштовне. Утримання шкіл оплачується місцевою владою у вигляді додаткової грошової допомоги. У 1992 р. загальна кількість виробничих шкіл досягала 120, а витрати – 475 млн. крон. Кількість студентів, які навчалися в них, була приблизно 9 200 чоловік [4, с. 28].

Професійна підготовка дорослого населення Данії також проходить у рамках *відкритої освіти*.

Мета відкритої освіти – надати дорослим широкий вибір спеціальностей для отримання професійної освіти. Як відкриту освіту навчальні заклади пропонують професійну кваліфіковану освіту на різних рівнях. Це можуть бути кваліфіковані курси з одного предмета або вечірні курси.

Отримані кваліфікації порівнюють до кваліфікацій після денної форми навчання. Освітні заклади можуть також пропонувати спеціальні курси з одного предмета під виглядом відкритої освіти. Зміст і тривалість курсів визначається Міністерством освіти, усі курси завершуються складанням відповідних іспитів.

Міністерство освіти надає відкритій освіті субсидію, яка покриває близько 80% витрат. Загальна сума цієї субсидії в 1993 р. становила майже 450 млн. крон. Решту суми сплачують учасники з розрахунку 400 – 800 крон за один предмет у семестр залежно від вибраного курсу [4, с. 30]. Відкрита освіта часто використовується як частина подальших освітніх програм приватних компаній. Тоді плату за навчання вносять працедавці, а працівники можуть відвідувати заняття в робочий час.

У 1991 р. у відкритій освіті брали участь 142 000 чоловік [4, с. 30].

Таким чином, у цій публікації ми розглянули в загальних рисах систему освіти дорослих у Данії в другій половині ХХ ст. і можемо виділити в ній такі характерні особливості:

- складність і багаторівневість системи в цілому;
- її повне або часткове державне фінансування;
- доступність й ефективність цього виду освіти по всій країні;
- масова участь населення в програмах навчання дорослих;
- значна частка приватних освітніх закладів усередині цієї системи.

Підводячи підсумок, відзначимо, що останню реформу освіти дорослих у Данії було проведено 1 січня 2001 року. Більшість із чинних сьогодні нормативних актів було прийнято або змінено в період 2000 – 2002 рр. – під час так званої „Реформи освіти дорослих 2000 року” [1; 2]. Слід зазначити, що це вже не перша спроба реформування й зміни системи для того, щоб вона найбільш повно й своєчасно реагувала на зміну вимог суспільства й ринку праці до індивіда, а також на зміну освітніх потреб громадян. Інакше кажучи, система освіти дорослих у Данії не є чимось застиглим і незмінним, а постійно трансформується. У ній також є низка невирішених проблем, для подолання яких необхідний певний час. Датський уряд планує й далі приділяти освіті дорослих стратегічне значення пріоритетного розвитку. Вивчення позитивного досвіду Данії допоможе нам у розв’язанні наявних проблем у галузі освіти дорослих в Україні, що й визначає перспективність подальших пошуків у цьому напрямі.

Література

1. **Danish Authorities** (2001), *Adult Learning in Denmark, Background Report prepared for the OECD by the Danish Technological Institution in close cooperation with the Danish Ministries of Education and Labour*, 2007. – 63 p. 2. **Joergen Brems** *Portrait Adult Education Denmark*, Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung, 2003. – 58 p. 3. <http://eng.uvm.dk/education/?menuid=15>. 4. <http://eng.uvm.dk/publications/engonline.htm?menuid=2010>.

General overview of the system of adult education in Denmark, which includes both formal and non-formal qualifying education, and also the educational activities, that can be focused on achieving professional or

developing personal or social skills in the participants, is examined in the article. In Denmark adult education is understood as a more or less formal provision for people who have accomplished or left the ordinary education system. In this article the author also pays special attention to the peculiarities of this system.

УДК 371.134:37.013.42

З. П. Бондаренко

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Підготовка соціальних педагогів як окремий напрямок суспільної практики і самостійний вид професійної діяльності почала формуватись в Україні на початку 90-х років минулого століття. Саме тоді Постановою Держкомпраці СРСР Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців був поповнений кваліфікаційною характеристикою „соціальний педагог”, „спеціаліст із соціальної роботи” та „соціальний працівник” (1991 р.). Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963 посади „соціальний педагог” та „соціальний педагог по роботі з дітьми-інвалідами” включені до переліку посад педагогічних працівників. З 2002 р. названі посади включені до кваліфікаційного переліку спеціальностей України.

На сьогодні соціальні педагоги та практичні психологи навчальних закладів є головною ланкою в структурі психологічної служби освіти України. Їх діяльність регламентується Положенням про психологічну службу та іншими нормативно-правовими документами психологічної служби системи освіти.

Вихід соціальної роботи на професійний рівень став значним етапом у становленні та розвитку громадянського суспільства в Україні. Законом України „Про освіту” визначено, що соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім’ї і суспільства у вихованні дітей, їхньої адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам, особам, які їх замінюють. Педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами.

Діяльність соціального педагога, що спрямована на людину або групу людей, має такі види: теоретична (спеціально-пізнавальна) та практична (спеціально-трудова). Кожен із цих видів діяльності являє собою систему зі своїми структурними та функціональними компонентами. Тільки поєднуючи теоретичну та практичну діяльність можна досягти ефективної взаємодії системи знань та умінь спеціаліста з соціально-педагогічної роботи.

У професійній діяльності соціального педагога виділяють низку конкретних її видів: психологічну, педагогічну, організаторську, управлінську та ін., кожен з яких переважає залежно від превалюючих функцій. У методологічному відношенні діяльність соціального педагога ґрунтується на принципах, методах і методиках соціальної роботи, адаптованих до умов конкретного навчального закладу.

Діяльність соціальних педагогів обумовлена характером вирішуваних професійних завдань, що передбачає наявність установок та здібностей до основних і додаткових видів діяльності. Виходимо з того, що здатність до самореалізації у професійній сфері є результатом усвідомлення специфіки соціальної роботи, її ціннісних засад (милосердя, альтруїзм, емпатія, трансцендентність), що потребує внесення коректив у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Волонтерська діяльність, виконуючи організаторську, охоронно-захисну, прогностичну, діагностичну, соціально-терапевтичну, соціально-педагогічну, попереджувально-профілактичну, виховання цінностей, опікунську, емпатійну, терапевтичну, корекційно-реабілітаційну, забезпечення соціальної безпеки, відповідальності за себе та за інших, функції, може сприяти розвитку особистісних та професійних якостей, необхідних для роботи майбутніх соціальних педагогів. Тому здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів до волонтерської роботи стає стратегією їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Це можливо, якщо:

- підготовка майбутніх соціальних педагогів враховує вітчизняний та зарубіжний досвід волонтерства як компонента соціальної освіти;
- наукове уявлення про діяльність фахівців соціальної сфери в сучасних умовах базується на ідеях філантропічного підходу;
- система підготовки майбутніх соціальних педагогів спрямовується на розширення знань про сутність волонтерської роботи та вивчення її технологій;
- показники сформованості компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до волонтерської роботи беруться за результативність їх професійної підготовки у ВНЗ.

Кожна професійна роль має набір конкретних робочих функцій. Аналізуючи функції соціального педагога, ми враховували те, що соціально-педагогічна діяльність є однією із багатограних і об'ємних видів професійної діяльності (А.Капська). Адже соціальний педагог, як зазначає В.А.Поліщук [1, с. 103], виконує весь спектр різноманітних функцій організації, координації, забезпечення, підтримки (психологічної і фізичної), правової та адміністративної допомоги, психолого-педагогічної корекції тощо. Тому на основі аналізу практики, нормативних документів і праць провідних учених в галузі соціальної педагогіки ми підійшли до характеристики основних функцій діяльності

соціального педагога відповідно до рівнів здійснюваної ним професійної діяльності.

Спробуємо проаналізувати професійні функції соціального педагога, які займають домінуюче положення, і знаходять свою реалізацію у волонтерській діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Ґрунтовний аналіз вітчизняних та зарубіжних публікацій, присвячених виявленню функцій соціального педагога/соціального працівника, дозволив зробити висновок про неоднозначність підходів науковців як до переліку функцій, так і до самого терміну, який розуміють як вид, спрямування рольової активності, рольова дія соціального працівника В.М.Сидоров [2], І.М.Лавриненко [3]).

Зважаючи на те, що науковці виділяють різноманітні (за назвою, походженням, сферою призначення) функції соціального педагога, нами здійснено контент-аналіз (формалізований кількісний аналіз важливості кожної з функцій у масиві) наукової і навчально-методичної літератури, де представлені різноманітні підходи до класифікації функціоналу соціального педагога. Для цього ми звернулися до аналізу наукових праць вітчизняних фахівців з соціальної педагогіки/соціальної роботи О.В.Безпалько, Н.В.Заверико, І.Д.Зверевої, Л.Г.Коваль, А.Й.Капської, А.Г.Кучерявого, Ю.Р.Мацкевич, Л.І.Міщик, С.С.Пальчевського, С.Ю.Пашенко, В.С. Петровича, В.А.Поліщук, В.М.Сидорова, С.Я.Харченка; російських В.Г.Бочарової, Ю.В.Василькової, Т.А. Василькової, Б.З.Вульфова, М.А.Галагузової, М.П.Гур'янової, В.І.Загвязинського, І.А.Зимньої, Л.В.Мардахаєва, В.А.Сластьоніна, О.М.Сорочинської, Л.В.Топчій, Є.І.Холостової, М.В.Шакурової, Б.Ю.Шапіро та зарубіжних авторів Б.П.Бітінаса, Б.Вула, С.К.Лау, Є.Матерни, Е.Норланна, Л.Питки, Є. Потуліцкої, А.Токая, Ш. Рамона, Д.Х. Хепуорта, Р. Х. Ларсена, Т. Шаніна, Ф.Г.Шервиша.

Аналізуючи дані таблиці 1, необхідно відмітити широкий перелік функцій, що визначаються українськими дослідниками. На основі аналізу 14 наукових праць нами виділено 46 функцій соціального працівника. Аналіз отриманих даних свідчить, що найбільшу кількість повторів отримали такі функції: прогностична (11 повторів), організаторська, охоронно-захисна (10 повторів), діагностична, соціально-терапевтична, соціально-педагогічна (8 повторів), попереджувально-профілактична (7 повторів). У шести роботах було повторено такі функції: організаційно-комунікативна, комунікативна. П'ять авторів акцентували увагу на корекційно-реабілітаційній функції. Всі останні функції, виділені у дослідженнях вітчизняних науковців, були різноплановими.

Контент-аналіз 14 праць провідних російських учених у галузі соціальної педагогіки дозволив нам виокремити 45 функцій, серед яких найбільшу вибірку склали такі функції: прогностична або експертна (10 повторів), діагностична (9 повторів), організаторська; організаційно-комунікативна; попереджувально-профілактична (7 повторів), охоронно-захисна, соціально-педагогічна (5 повторів). Всі останні 33 функції

повторювалися у одній, двох працях.

Наступним етапом контент-аналізу було вивчення наукових праць зарубіжних дослідників соціально-педагогічної діяльності (США, Великобританія, Польща, Норвегія, Гонконг, Литва). Отримані результати представлено у таблиці 3. Слід відзначити, що спостерігається суттєва відмінність у визначенні досліджуваних функцій, їх змістовному навантаженні порівняно із напрацюваннями українських та російських дослідників. Всього у 13 працях виявлено 41 функцію. Перш за все, відзначимо єдність у поглядах авторів щодо таких функцій: активної життєвої позиції; надання соціальних послуг; (7 повторів), профілактики та превенції (6 повторів), емпатійності; терапевтичної (5 повторів); опікунська; виховання цінностей (4 повтори). Найбільш актуальні (провідні) та додаткові функції соціального педагога з погляду українських, російських та зарубіжних дослідників наведено у табл. 1.

Таблиця 1.

Порівняльна таблиця узагальнення провідних та додаткових функцій соціальних педагогів українських, російських та зарубіжних науковців із соціальної роботи/соціальної педагогіки (за результатами контент-аналізу)

Дослідники соціально-педагогічної діяльності		
українські	російські	зарубіжні
Провідні функції		
<i>прогностична</i>	<i>прогностична (або експертна)</i>	активної життєвої позиції
<i>організаторська</i>	<i>організаторська</i>	надання соціальних послуг
соціально-терапевтична		терапевтична
<i>організаційно-комунікативна</i>	<i>організаційно-комунікативна</i>	виховання цінностей
<i>попереджувально-профілактична</i>	<i>попереджувально-профілактична</i>	<i>профілактики та превенції</i>
<i>соціально-педагогічна</i>	<i>соціально-педагогічна</i>	емпатійності
<i>охоронно-захисна</i>	<i>охоронно-захисна</i>	опікунська
корекційно-реабілітаційна		
комунікативна		
Додаткові функції		
правозахисна	правозахисна	соціального партнерства
профілактична	профілактична	вплив на соціальну політику та політику охорони середовища
превентивна	соціально-терапевтична	соціально-педагогічна
діагностична/оцінна	виховна	інформаційно-

		діагностична
психологічна	психологічна	відновлювальна (реабілітаційна)
психотерапевтична	посередницька	дидактично-виховна
реабілітаційна	аналітико-дослідницька	соціального навчання
організаційно-виховна	творчо-створювальна	консультативна
освітньо-дозвіллева	соціально-побутова	просвітництва та популяризації
аналітико-дослідницька	інтеграції	дослідницько-технологічна
дослідницька		рекламно-пропагандистська
соціально-реабілітаційна		захисту прав клієнтів
соціально-медична		аналітико-психологічна, соціологічна
		інтегративна
		самокерованої групової роботи
		стимулювання власної активності клієнтів
		професіоналізму

Аналізуючи дані табл. 1, приходимо до висновку щодо спільності думок науковців різних держав. Це дозволило нам виділити провідні функції соціального педагога: організаторську, охоронно-захисну, прогностичну, діагностичну, соціально-терапевтичну, соціально-педагогічну, поперед-жувально-профілактичну.

Розкриємо особливості їх реалізації засобами волонтерської роботи.

Організаторська та організаційно-комунікативна функція.

Характеризує соціально-педагогічну діяльність з погляду соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій [4, с. 51]); передбачає організацію різноманітної діяльності, вплив на зміст дозвілля, допомогу у працевлаштуванні, професійній орієнтації й адаптації, координаційну діяльність підліткових та молодіжних об'єднань, організаторську роботу у взаємозв'язку клієнта з медичними, освітніми, культурними, спортивними, правовими закладами, товариствами і благодійними організаціями [5, с. 68]). Реалізація даної функції дозволяє створити для людей різного віку освітньо-дозвіллеві та спортивно-оздоровчі центри за місцем проживання, клуби відпочинку і релаксації, підтримувати і пропагувати кращі напрацювання у цій сфері); залучити й підготувати волонтерів та їх помічників до різних видів соціально-

педагогічної діяльності, взаємодії між різними соціально-педагогічними установами і закладами [6, с. 105]); сприяє організації соціальних служб, різних підліткових та молодіжних об'єднань, залучає до даного виду роботи громадськість та спрямовує їх діяльність на надання різних видів допомоги та соціальних послуг населенню [7, с. 264]); передбачає організацію громадсько-цінної діяльності дітей, педагогів та волонтерів у вирішенні завдань соціально-педагогічної допомоги, підтримки, виховання та розвитку, реалізації планів, проектів та програм [8, с. 14]; активність соціального працівника щодо забезпечення погодженої взаємодії елементів системи соціальних послуг в комплексному обслуговуванні клієнтів; зміну неефективних аспектів функціонування соціальних агентств; створення, розвиток та координацію соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських формувань соціально значущої спрямованості, груп самопомоги тощо) [9, с. 151]). Отже, спираючись на погляди науковців, доходимо висновку, що волонтерська робота безпосередньо сприяє реалізації даної функції, вимагаючи від майбутнього соціального педагога координації дій чи засобів щодо виходу дитини з важкої життєвої ситуації. Вона спрямована на розвиток та зміцнення соціальних зв'язків для використання можливостей різних людей та організацій; залучення їх до вирішення проблем соціального життя дитини та активне включення самої дитини у ці зв'язки; самовдосконалення себе, власних особистісних якостей, соціальних вмінь та навичок, самомотивації, наявності високого рівня мобільності та динамізму особистості, працездатності тощо. Цьому сприяють такі форми волонтерської роботи, як організація виховних та благодійних заходів та акцій за різним спрямуванням і тематичними напрямками, наприклад, культурно-масові заходи стосовно пропаганди здорового способу життя, підтримки творчої та обдарованої молоді, профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, профілактики ризикованої поведінки серед неповнолітніх; підготовки юнаків до служби у збройних силах; організації дозвілля дітей, що залишилися без батьківської опіки в дитячих будинках, притулках, школах-інтернатах, інтернатних групах тощо, та дітей з обмеженими фізичними можливостями; надання соціальної допомоги незахищеним верствам населення, перш за все громадянам похилого віку, пенсіонерам, інвалідам, дітям і підліткам, що знаходяться в складних життєвих ситуаціях. Як показує досвід, при реалізації даної функції, волонтери виконують ролі наставника, посередника, координатора, застосовуючи певні механізми вирішення проблем різних груп дітей. До цього виду діяльності, на нашу думку, можна віднести власне волонтерську роботу окремих волонтерів-інструкторів, волонтерів-координаторів, волонтерів-фасилітаторів всередині волонтерських об'єднань, зокрема школи волонтерів, де ведеться залучення, відбір та навчання майбутніх волонтерів з числа активної студентської молоді.

Слід зазначити, що серед волонтерів-організаторів волонтерського

руху, виховуються менеджери-педагоги, керівники органів студентського самоврядування. Можна говорити, що зазначені види діяльності сприяють формуванню у волонтерів професійних умінь: *гностичних* (аналіз ситуації; формулювання актуальних завдань; оволодіння новими знаннями; аналіз процесу розв'язання завдань; порівняння запланованого та виконаного); *проектувальних* (передбачення можливих наслідків вирішення поставлених завдань); *конструктивних* (дії, пов'язані з композиційною побудовою передбачуваної взаємодії з клієнтом, масових заходів; програвання різних варіантів їх здійснення в реальних умовах); *комунікативних* (налагодження професійно доцільних взаємостосунків з клієнтами, колегами, партнерами, волонтерами, адміністрацією); *організаторських* (дії, пов'язані з організацією діяльності – клієнта та власною). В.М.Сидоров об'єднує перелічені групи умінь в інтегральну групу, що притаманна будь-якому соціальному працівнику, незалежно від специфіки його конкретної діяльності, яка базується виключно на базових функціях (організаційна, комунікативна, прогностична, оцінна, перетворювальна) [9, с. 178]. Перелічені вміння зазначені національним стандартом вищої професійної освіти.

Науковцем виділені спеціалізовані вміння (детерміновані профілем його практичної діяльності, його спеціалізацією) В.М.Сидорова [9, с. 178], які майбутні соціальні педагоги набувають у практичній волонтерській діяльності. Так, залежно від спеціалізації з'являються такі ролі – *аніматор* (організатор, координатор, контролер діяльності з розробки, створення й реалізації різноманітних проектів); *соціальний організатор* (його завдання: бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін та оцінку результатів; залучати мешканців громади до розвитку, навчання засобами сучасних технологій, розв'язання існуючих проблем; представляти інтереси мешканців громади в органах влади; вести переговори, встановлювати ділові міжінституційні стосунки [10]; *викладач* (ця роль вимагає сформованості таких якостей, як: емпатія (розуміння почуттів тих, хто навчається); повага (прийняття тих, хто навчається, як конструктивних особистостей); щирість (відкритий прояв викладачем своїх почуттів); конкретність комунікації (уникнення нечітких, узагальнених висловлювань, точний опис почуттів і переживань); *консультант-клініцист* (його завдання установлювати довірливі стосунки з клієнтом; отримувати, аналізувати, класифікувати, оцінювати та інтерпретувати дані соціального та персонального характеру, домовлятися з клієнтом про мету послуг, що надаються, досягати змін у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах клієнта або умовах його життя) [11].

Діяльність волонтерів передбачає добровільну активність щодо створення та забезпечення узгоджених дій учасників різноманітних виховних та благодійних заходів, яка є внутрішньою потребою надати безкорисливу (доброчинну) допомогу людині, що цього потребує. Виникнення цього мотиву пов'язане із наявністю певних особистісних

якостей, таких як доброта, добродійність, креативність, щирість, емпатійність, гідність, методичність та послідовність, в організації та здійсненні волонтерської діяльності.

Комунікативна функція діяльності соціального педагога забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи та державних і недержавних організацій, що виступають клієнтами, волонтерами, спонсорами та партнерами соціального педагога [11, с. 46]. Установлює контакт з тими, хто цього потребує, організує обмін інформацією, розробляє єдину стратегію взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини [7, с. 265]. Залучення добровільних помічників, населення мікрорайону до соціально-педагогічної роботи, до спільної праці та відпочинку, ділові та особистісні контакти, установлення партнерських взаємозв'язків з різними соціальними інститутами в їх роботі з дітьми та родинами [8, с. 15]; дозволяє організувати соціально-педагогічну діяльність, творчість, дозволяючи залучати до цього волонтерів, помічників; забезпечує смисловий аспект, стратегію і тактику співробітництва соціального працівника з потенційним або реальним клієнтом. Полягає в установленні, продовженні та припиненні необхідних професійних контактів, обміні інформацією, виробленні у всіх взаємодіючих сторін позитивної перцепції (сприйняття) один одного [9, с. 151].

Волонтерська робота ефективно реалізує комунікативну функцію, а саме: допомагає розвивати та вдосконалювати комунікативні якості і комунікативні вміння (відстоювати свою думку, не нав'язуючи її клієнтам; керувати власними емоціями та настроєм, делікатно ставитись до клієнтів у разі можливих конфліктів; розуміти психологічний стан клієнтів та створювати комфортний емоційний клімат; викликати у клієнтів потребу і бажання спілкуватися з соціальним педагогом, соціальним працівником, які забезпечують володіння інструментарієм індивідуальної і групової комунікації, вміння будувати взаємовідносини з колегами і клієнтами, їх рідними, спеціалістами соціальних служб та іншими структурами з надання допомоги, реалізовувати управлінські рішення в своїй професійній діяльності [6, с. 117]. У ході реалізації даного виду діяльності на практиці, можна стверджувати, що з комунікативними вміннями дуже пов'язані експресивні вміння (саморозкриття соціального працівника – вербальне чи невербальне повідомлення професійно значимої інформації про себе, своє ставлення до проблеми, що розглядається); дискусійно-переговорні вміння в сімейній терапії (своєчасне використання емпатійних та експресивних вмінь, їх переключення в процесі терапії).

Рівень успішного, продуманого контактування і володіння технологіями переконання та навіювання, позитивно впливають на характер соціально-педагогічної діяльності, її результативність та динаміку особистісних якостей майбутнього соціального педагога, дозволяють опанувати новими мовленнєвими техніками для успішного

встановлення контакту з клієнтами різних вікових груп, соціального статусу та приналежності до різних культур. Оперування знаннями зі встановлення міжособистісних контактів зі співрозмовниками допомагає уникнути конфліктних ситуацій в майбутньому, дає змогу кваліфіковано й ретельно використовувати їх у професійній діяльності як у навчальній, так і позанавчальній діяльності. Характер волонтерської діяльності під час реалізації комунікативної функції вимагає від майбутнього соціального педагога сукупності знань (загальні положення теорії спілкування; характерологічні ознаки видів і типів спілкування; функції спілкування; основні правила та норми спілкування; провідні положення конфліктології; сутність та особливості спілкування з різними соціальними групами; етичні засади спілкування соціального педагога) і умінь (здійснювати комунікативну презентацію; добирати адекватні прийоми комунікативного впливу: виступати каталізатором спілкування; попереджувати та долати конфліктні ситуації; добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування [11, с. 47].

Охоронно-захисна функція спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей і молоді на основі державних та міждержавних документів, з метою забезпечення для неповнолітніх та молоді гарантованих їм прав та умов життєдіяльності [11, с. 49]; передбачає використання певного арсеналу правових норм для захисту прав та інтересів особистості, сприяння застосуванню мір державного примусу та реалізації юридичної відповідальності до осіб, які допускають прями чи опосередковані протиправні впливи на підопічних соціального педагога [8, с. 15]; захищає права та інтереси дитини у екстремальних ситуаціях згідно нормативно-правових документів, здійснює соціально-педагогічну роботу з сім'єю.

Реалізуючи дану функцію через волонтерську роботу майбутні соціальні педагоги вчать володіти механізмами правового захисту дитини в різних соціальних інститутах; використовувати комплекс правових норм для захисту прав дітей та молоді; застосовувати заходи державного примусу щодо осіб, які допускають протиправні дії стосовно об'єктів соціальної роботи; створювати умови для підтримки віри клієнта в можливість досягнення позитивних результатів; інформувати представників різних груп про їх права та соціальні гарантії. Дана функція дозволяє волонтеру на практиці перевірити та закріпити власні знання з нормативно-правової тематики, вдало використовувати правові документи для захисту прав та інтересів особистості, набувати професійних навичок спілкування з категорією осіб, які потребують захисту та опіки, зі спеціалістами відповідних державних і недержавних структур. Наприклад, з інспектором із захисту прав дитини або незалежним адвокатом у справі неповнолітнього. Виховує у волонтера такі особистісні якості, як, терпимість, тактовність, доброта, альтруїзм, конфіденційність, відвертість, емоційна врівноваженість, послідовність в діях, наполегливість тощо.

Прогностична або експертна функція передбачає визначення перспектив розвитку соціально-педагогічних процесів середовища, проявів у ній людини, її індивідуальності, а також можливостей доцільного впливу на них (середовище та людину); Визначення мети та ступеню втручання соціального працівника; прогнозування, програмування, проектування процесів вирішення проблем клієнтів, надання їм необхідних соціальних послуг [9, с. 148]. Прогностична функція, з погляду А.Й.Капської, це по-перше – передбачення результатів зусиль соціального педагога щодо різних аспектів його професійної діяльності, по-друге – ідеальне „програвання варіантів” різноманітних технологій соціально-педагогічної діяльності та вибір серед них тих, що зможуть забезпечити максимальну результативність за розумних витрат зусиль та часу. Дана функція виконує змістовно-цільові (стратегічні) та організаційно-методичні (тактичні) завдання [11, с. 48]; прогнозує розвиток подій, процесів, що відбуваються в родині, групі людей, суспільстві, та виробляє певні моделі соціальної поведінки [7, с. 264].

Волонтери можуть сформулювати мету свого втручання в життя „дітей вулиці” як сприяння у формуванні у них мотивації на повернення в сім’ю, на активну позицію у вирішенні власної долі. Для досягнення даної мети волонтери планують наступні дії: збір інформації про дитину для створення індивідуальної програми реабілітації; установлення стосунків співпраці з громадою вуличних дітей для досягнення порозуміння та соціальної підтримки, а також – для термінової допомоги в екстрених випадках; надання дітям вулиці різних послуг; посередництво між «дитиною вулиці» та соціальними інститутами – сім’єю, правоохоронними органами, муніципальними органами, соціальними службами [4]. Волонтерська робота реалізує прогностичну функцію з метою набути певних специфічних проектувальних вмінь – прогнозування у процесі вирішення проблеми клієнта, прогнозування наслідків соціально-педагогічного впливу [6, с. 117]; навчання програмувати, планувати, використовуючи різні методи, проектувати, прогнозувати не лише процес розвитку конкретної особистості, мікросоціуму, а і свій власний. Виробляє такі якості, як уважність, послідовність у діях, вміння адекватно оцінювати ситуацію, розподіляти час, бути толерантним та пунктуальним, цілеспрямованим, з почуттям обов’язку.

Діагностична функція – визначення „соціального діагнозу” шляхом вивчення особистісних особливостей та соціально-побутових умов життя дітей, сім’ї, соціального оточення, вияв негативних та позитивних впливів, проблем [8, с. 15]. Покликана виявляти окремі соціальні аномалії в певному мікросоціумі, конкретизувати проблему клієнта та виявляти індивідуальні та специфічні особливості клієнта чи певної групи [11, с. 50]; здійснення „соціального діагнозу”. У Т.Ф.Алексєєнко дана функція представлена як діагностично-

прогностична, яка передбачає вивчення дитини, її становища і станів у різних виховних середовищах і ситуаціях, відносин у родині, школі, з дітьми в різних групах, індивідуальних можливостей і потенцій виховного середовища.

Діагностична функція виховує у волонтера професійні якості бути справедливим, точним в оцінці навколишньої ситуації, вміти доцільно обрати оптимальний діагностичний інструментарій та використовувати психодіагностичні наукові методи дослідження клієнта; розробляти програму психолого-педагогічного діагностування як окремої особистості, так і мікро груп; аналізувати та узагальнювати результати діагностичної роботи; діагностувати свої уміння та можливості, працювати з різними групами вихованців.

Попереджувально-профілактична функція або профілактики та превенції. Її сутність – надання послуг щодо попередження негативних ситуацій серед неповнолітніх, організація соціотерапевтичної допомоги. Має на меті виявлення, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб, забезпечення умов для формування соціально позитивної спрямованості особистості [4, с. 52]; приводить у дію різні механізми (юридичні, психологічні, медичні, педагогічні тощо) попередження та подолання негативних явищ, організує надання допомоги тим, хто цього потребує [7, с. 264]; дозволяє волонтеру вводити в дію соціально-правові, психологічні попередження та подолання негативних впливів, демонструвати клієнтам високий рівень розуміння проблем, бути взірцем для наслідування позитивних моделей поведінки, сприяє розвиткові таких якостей як воля, незалежність, відповідальність, чемність, вихованість тощо.

Соціально-педагогічна функція. Сутність функції: цілеспрямований виховний вплив соціуму на поведінку та діяльність клієнтів, що організує соціальний педагог – повноважний носій усього розмаїття соціальних послуг; а також вияв інтересів та потреб людей у різних видах діяльності та залучає до роботи з ними різні заклади, товариства, спілки тощо [9, с. 153]; забезпечення цілеспрямованого педагогічного впливу на поведінку дітей та дорослих, сприяння діяльності усіх соціальних інститутів мікрорайону; використання виховного потенціалу мікросередовища, можливостей самої особистості як активного суб'єкта виховного процесу [8, с. 15].

Соціально-педагогічна функція сприяє виявленню інтересів і потреб окремих соціальних груп, окремих людей щодо різних видів діяльності (спортивної, освітньо-дозвіллевої, прикладної тощо), залучає до роботи різні установи, організації, творчі спілки, фахівців; з'ясовує інтереси та потреби людей у різних видах діяльності (культурно-дозвіллевій, спортивно-оздоровчій, художньої творчості) та залучає до роботи з ними різні заклади, товариства спілки тощо [7, с. 264]; сприяє розвиткові у волонтера різнобічних вмінь та особистісних характеристик:

тактовність, комунікативність, вимогливість, повага до інших, працелюбність, спостережливість, товарицькість, впевненість у своїх силах та здібностях, вихованість, красномовність, емоційна врівноваженість, перцептивність.

Характер соціально-педагогічного виду діяльності вимагає від майбутніх соціальних педагогів вміння визначати пріоритетні напрями діяльності; правильно розподіляти функціональні обов'язки учасників соціалізуючого процесу; планувати основні етапи майбутньої діяльності; виконувати посередницьку функцію; координувати та коригувати діяльність учасників соціально-педагогічного процесу; налагоджувати співпрацю та соціальне партнерство з різними соціально-виховними структурами; з'ясовувати інтереси та потреби людей у різних видах діяльності; вміння віднаходити людські ресурси територіальної громади тощо. Педагогічних вмінь та професійних якостей студенти набувають саме через участь у реалізації соціально-педагогічної функції під час волонтерської роботи, бо вона вимагає багатьох вмінь з соціально-педагогічного прогнозування та соціально-педагогічного моделювання запланованих виховних заходів, з організації посередницької роботи між клієнтом та соціальними інститутами тощо.

О.В. Безпалько, зупиняючись на соціально-педагогічному аспекті характеристики використовуваних форм роботи, визначає їх як варіанти позитивної активності дітей та молоді, що спрямовані на розв'язання соціально-педагогічних завдань. Дослідник характеризує такі специфічні ознаки форми соціально-педагогічної роботи: функціональність, структурність, інтегративність [4]. Це свідчить про те, що представлена функція взаємодіє з багатьма іншими функціями, її умови реалізації є багатограничними, з використанням різних форм та засобів волонтерської роботи.

Функція активної життєвої позиції. Активність як життєва позиція особистості соціального педагога виступає у ролі функціональної характеристики та професійно важливої якості. На сьогодні загальноприйнятої теорії соціальної активності в філософсько-соціологічній та соціально-педагогічній літературі не існує. Головне – перенесення акценту з класових цінностей на загальнолюдські, що змінює уявлення, швидше про її спрямованість, ніж суть. Однак, не викликає заперечення інтерпретація соціальної активності як прояву сутнісних сил особистості в суспільному житті, тобто в тих соціальних умовах, у яких протікає її буття. Кожен учасник соціальної діяльності є активною інтегративною частиною суспільства. Організація та планування соціально-педагогічної роботи є певною умовою якісного функціонування соціальної системи в цілому та кожного громадянина окремо, на думку Є.Матерни і С.Харченка, пропонує характеризувати соціальну активність як особистісну якість через ставлення особистості до процесу діяльності. У такому разі можна стверджувати, що в соціальній активності виявляється творче, свідоме ставлення до життя

суспільства соціальних цінностей, що знаходить своє відображення в діяльності, яка забезпечує професійну самореалізацію особистості. У волонтерській діяльності доводиться стикатися з різними життєвими ситуаціями, які можуть негативно впливати на волонтера, тому він повинен виходити лише з психології позитивного мислення, бути оптимістично налаштованим, візуально привабливим, з почуттям гумору та веселою вдачею. Як зазначає український дослідник теорії національного характеру П.І.Гнатенко, представлені характеристики особистості – соціальна активність або активна життєва позиція, в структурі особистості людини з українським менталітетом, життєрадісної, доброзичливої, соціально активної.

Функція надання соціальних послуг. Допомога людям розширити їх компетенцію та здатність вирішувати самостійно свої проблеми; сприяння взаємодії між окремими людьми та їх оточенням; допомога людям в реалізації власних можливостей, – так можна окреслити основну сутність функції. У статті 5 Закону України „Про соціальні послуги” (19.06.2003), виокремлені такі види послуг: соціально-побутові, психологічні (діагностичні та корекційні послуги як різновид психологічних), соціально-педагогічні, соціально-медичні (медико-оздоровчі послуги як різновид), юридичні, інформаційні, послуги з працевлаштування, послуги з професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями, розповсюдження просвітницьких та культурно-освітніх знань (просвітницькі послуги), рекламно-пропагандистські послуги. Однією з функцій соціально-педагогічної діяльності є охоронно-захисна. Інструментом її реалізації на практиці, є юридичні послуги – надання консультацій з питань чинного законодавства різним категоріям дітей, сімей та молоді; допомога клієнтам в оформленні необхідних юридичних документів; проведення юридичних процедур при влаштуванні дитини в прийомну сім'ю, дитячий будинок сімейного типу тощо [5, с. 142]. Виходимо з того, що в основу систематизації соціальних послуг, які надаються волонтерами, закладаються три базові компоненти: вид послуг, форми надання послуг, заклади та організації територіальної громади, в яких вони можуть надаватися. У волонтерській діяльності реалізуються усі названі види послуг. Таким чином, реалізація даної функції виховує у студентів, майбутніх соціальних педагогів, такі професійні якості, як добросовісність, організованість, мобільність, справедливість, принциповість, наполегливість, емпатійність, старанність тощо.

Функція соціального навчання. Навчання повсякденним життєвим навичкам, допомога в зміні поведінки, включення превентивних засобів та виховання відповідальності у громадян суспільства, сприяння участі в житті громади, культурологічна позиція, адекватні вимогам суспільства моделі поведінки, формування відповідних опікунських вмінь; дає можливість волонтерів освоїти кілька соціальних ролей, вміти організувати та проводити тренінгові

заняття з формування певних культурологічних навичок, соціалізаційних, вчить бути законослухняним, мати високе почуття обов'язку, відповідальність тощо.

Ремедіативна функція або лікувальна. Корекція або лікування. Долає або покращує існуючу ситуацію чи проблему, якими можуть бути сімейні дисфункції, делінквентність, насильство над дітьми, соціальна ізоляція, погана освіта тощо; включає в себе надання таких послуг як медичний догляд, медична та сексуальна освіта, харчування та навчання здоровому способу життя. Особливо ретельна волонтерська робота проводиться стосовно різноманітних аспектів надання інформації щодо ризику для здоров'я та шляхів безпечної поведінки. Серед форм роботи – соціально-педагогічні тренінги з формування навичок здорового способу життя, профілактики хвороб, що передаються статевим шляхом тощо, різні акції та круглі столи, відео матеріали; просвітницька робота стосовно сексуальної освіти для дітей та підлітків, особливо для тих, хто знаходиться в умовах вулиці. Функція спонукає до вияву милосердя, терпимості, витримки та емпатії у волонтерській діяльності з людьми різних фізичних та психічних можливостей, з дітьми з особливими потребами.

Функція емпатійності тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини, проникати в її почуття, відгукуватися на них та співпереживати. Ми виходили з визначення поняття „емпатія” – інтеграційної характеристики особистості соціального педагога, здатності ототожнювати себе з дитиною, встати на її позицію, розділити її інтереси й турботи, побачити очима дитини проблеми, що хвилюють її, її взаємини з іншими дітьми. Ця здатність майбутнього соціального педагога, на думку С.Я.Харченка, знаходить своє вираження в таких його характеристиках, як доброзичливість і пошана до дітей, чуйність і дбайливість, інтерес до їхнього життя, вірність своїм обіцянкам, емоційна сприйнятливність. Хоча здібність до емпатії більшою чи меншою мірою властива кожній людині, проте в соціального педагога, через сказане вище, вона повинна бути розвинена до рівня професійно важливої якості, тобто усвідомлено розвиватися й використовуватися для вирішення всіх професійних завдань. Ось цьому і навчаються майбутні фахівці соціально-педагогічної сфери у волонтерській роботі: вмінню співпереживати з клієнтом, співчувати йому, вчитися самому бути не байдужим до навколишнього світу, з повагою ставитися до представників старших поколінь, бути самотрасцендентним (Реан А.О.), тобто спрямованим на інших людей, на інші справи тощо.

Опікунська функція. Полягає у задоволенні потреб нижчого та вищого рівня, створення ситуації спокою, безпеки та реалізації можливостей (Л.Питка). Волонтери вчать завдяки цій функції турбуватися, непокоїтися, бути уважним до проблем вихованців, планувати роботу, – це найголовніше у роботі майбутнього соціального педагога.

Терапевтична, соціально-терапевтична функція. Надання допомоги перш за все людям, що мають певні дефекти, фізичні та психічні вади; неповнолітнім дітям вулиці; неповнолітнім матерям; дівчатам, що займаються проституцією. Волонтерам доводиться працювати з дітьми та підлітками групи ризику, які потребують особливого підходу у спілкуванні та взаєморозумінні. Тому волонтери повинні бути переконані у своїй обізнаності проблем та мати добру репутацію та індивідуальні якості людини врівноваженої, само дисциплінованої, чуйної.

Функція виховання цінностей. Діяльність соціальних педагогів спрямована на виховний вплив щодо формування ціннісної системи, моральності (Є.Потулицька). Волонтерська робота дає можливість сформуванню власної системи ціннісних орієнтацій, переосмислити духовні риси, подбати про власні духовно-моральні чесноти та проявити гуманне ставлення до клієнтів, попрацювати над формуванням цінностей вихованців.

У процесі здійснення аналізу наукових праць ми були вражені, що у жодній праці автори не відзначили таку важливу роль соціального педагога як **забезпечення соціальної безпеки**, яку розуміємо як створення відповідних сучасним вимогам суспільства соціальних умов для повноцінного життя, функціонування та розвитку осіб з різними життєвими проблемами. Значимість цієї функції полягає в проявленні почуття безпеки соціальної. Переконані, що саме ця роль соціального педагога максимально реалізується через волонтерську діяльність. Волонтери на практиці доводять своїми діями, що такі умови можна створювати і самим волонтерам через навчально-тренувальні заняття з дітьми, що залишились без батьківської опіки тощо.

Корекційно-реабілітаційна функція. Робота по зміні та вдосконаленню особистих якостей клієнта, особливостей життєдіяльності та створенні умов для розвитку потенційних можливостей осіб з функціональними обмеженнями, активне залучення їх до участі в суспільному житті [3, с. 53; 11, с. 51]. У волонтерській роботі цей вид діяльності реалізується через зміну та вдосконалення особистих якостей клієнта, особливостей його життєдіяльності [11, с. 51], через діяльність з корекції процесу соціального розвитку та виховання дітей та підлітків, по відновленню індивідуальних можливостей людини до розвитку, виховання, професійної діяльності. А також цей вид діяльності передбачає створення умов для розвитку потенційних можливостей осіб з функціональними обмеженнями, активне залучення їх до участі у суспільному житті [4, с. 53].

При залученні підлітків або студентів до волонтерської діяльності керівникам волонтерських програм необхідно з'ясувати і ставлення волонтера до людей з обмеженнями з тим, щоб надалі впливати на його формування чи зміну. Зокрема, через те, що значна частина опитаних молодих людей відчувають страх до цієї категорії людей, доречно

проводити інформаційно-роз'яснювальну роботу щодо особливостей поведінки людей з вадами. Ця робота має передувати безпосередньому залученню волонтерів до певного напрямку діяльності [Н.Майорова]. Можна констатувати, що під час цієї волонтерської роботи з людьми функціональних обмежень, формується одна з базових якостей майбутнього соціального педагога – **терпимість**. За визначенням російського дослідника Реана А.О., у структурі загального феномену терпимості можна виділити два її види: 1) *сенсуальна терпимість особистості* та 2) *диспозиційна терпимість особистості*. Охарактеризуємо кожну з них. *Сенсуальна терпимість* пов'язана зі стійкістю соціального середовища, з послабленням реагування на будь-який несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його впливу. Сенсуальна терпимість, таким чином, пов'язана з класичною (і навіть психофізіологічною) толерантністю, з підвищенням порогу чутливості до різних впливів соціального середовища, в тому числі впливам суб'єктам міжособистісної взаємодії. Реан А.О., використовуючи образні порівняння сенсуальної терпимості, порівнює її з *терпимістю-черствістю*, *терпимістю-фортецею*, *терпимістю-стіною*.

Говорючи про терпимість як складову соціальної зрілості волонтера, ми маємо на меті, безумовно, не дану терпимість, а *диспозиційну*, в основі якої лежить принципово інший механізм, що забезпечує терпимість особистості при соціальних взаємодіях. У даному випадку мова йдеться про схильність, готовність до певної „терпимої” реакції особистості на середовище. За цим видом терпимості стоять певні установки особистості, її система відношень до дійсності: до інших людей, до їх поведінки, до себе, до впливу інших людей на себе, до життя взагалі. Прикладами таких установок можуть бути наступні „усі люди будь-коли помиляються”, „кожен має право на свою думку”, „людина має право на зрив” тощо. Прийняття стратегії та позиції, відомої під назвою „альтруїстичний егоїзм”, швидше за все, також приводить до суттєвого підвищення терпимості особистості. Безумовно, що в ситуації волонтерської роботи, слід говорити про диспозиційну терпимість. Образно можна її назвати як „терпимість-позиція”, „терпимість-установка”, „терпимість-світовідчуття”. Але зауважимо, що така терпимість не пов'язана з психофізіологічною толерантністю .

Толерантність, на думку А.О.Реана, – підвищення терпимості до яких-небудь впливів середовища за рахунок зниження чутливості. При даному виді терпимості людина зберігає чутливість і емпатійність, здатність до співпереживання і співчуття.

Крім того, волонтерська діяльність як ніяка інша сприяє формуванню *відповідальності за себе та за інших людей*. Бажання допомогти тим, хто цього потребує, сприйняти чужий біль на себе, людяність, співчуття та водночас самому не схибити з правильного шляху, бути порадником та помічником іншим. Наші роздуми дозволили

виділити як окрему функцію відповідальності за себе та за інших людей.

Таким чином, функції соціального педагога місткі та багатопланові. Вони залежать від тієї ролі, яку виконує фахівець у процесі практичної діяльності. Аналіз різних варіантів функціональних обов'язків соціального педагога дозволяє побачити, що при всій варіативності визначення функцій, можна виділити функції, які займають домінуюче положення у наведених вище класифікаціях. У кожному разі називаються такі з них, як: діагностична, корекційна, профілактична, організаційна, охоронно-захисна, комунікативна. Визначені функції соціального педагога потребують вирішення завдань іншого плану – навчити студентів реалізовувати у практичній волонтерській діяльності зазначені функції.

Отже, можна дійти висновку, що обґрунтовані нами провідні функції (організаторська, охоронно-захисна, прогностична, діагностична, соціально-терапевтична, соціально-педагогічна, попереджувально-профілактична, виховання цінностей, опікунська, емпатійна, терапевтична, корекційно-реабілітаційна, забезпечення соціальної безпеки, відповідальності за себе та за інших) максимально знаходять свою реалізацію у волонтерській діяльності, що переконує у необхідності створення системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до волонтерської діяльності у вищому навчальному закладі.

Література

1. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / Под ред. В.Г.Бочаровой. – М.: 1997, 283 с. **2. Пальчевський С.С.** Соціальна педагогіка: Навчальний посібник – К.: Кондор, 2005. – 560 с. **3. Корпоративна** благодійність в Україні: звіт про результати дослідження. – К: Творчий центр Каунтерпарт, 2005. – 40 с. **4. Безпалько О.В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Логос, 2003. – 134с. **5. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р.** Соціальна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. **6. Поліщук В.А.** Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с. **7. Теория** социальной работы: Учебник/ Под ред. проф. Е.И. Холостовой. – М.: Юристь, 1998. – 334 с. **8. Шакурова М.В.** Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 2002. – 272 с. **9. Сидоров В.Н.** Профессиональная деятельность социального работника : ролевой подход. Винница: „Глобусс-пресс”, 2006. – 408 с. **10. Лай С.К.** Ценности социальной работы: приверженность профессии и подготовка/ Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / Отв. ред. В.Г. Бочарова. – М, 1997. – С. 62 – 65.

11. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської. – К., 2000. – 264 с.

In article volunteerstvo as a factor of the professional becoming of future social teachers opens up.

УДК 37.014(477) «192/193»(091)

О. В. Вербовський

**ВПЛИВ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО НАЦІОНАЛЬНИХ
МЕНШИН У СПРАВІ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО
БУДІВНИЦТВА У 20–30 РР. ХХ СТ. В УКРАЇНІ**

В 20 – 30-ті роки Україна була складовою частиною СРСР. Причому росіяни України становили лише 4 % загальної чисельності в СРСР, а от євреї – 52%, поляки – 48%, німці – 40 % (кількість німців України навіть дещо перевищувала чисельність німецької людності Автономної Радянської Республіки Німців Поволжя), греки – 30%, молдавани – 82% (разом з АМРСР), чехи – 75% [1, с. 288–289].

Україна, таким чином, була однією з найбільш строкатих щодо національного складу республік, до того ж цю строкатість становили здебільшого некорінні етнічні групи.

Так або інакше, на початок 20-х років щодо національно-культурного розвитку національні меншини не були інтегровані в загальнодержавну культуру. Для них існувало лише дві реальні історичні перспективи: або асимілюватись, або зберігатись у вигляді поодиноких етнографічних груп.

У сільській місцевості в 1921/22 навчальному році функціонувало не більше третини шкіл від загальної кількості до революції. Робота їх проходила в складних умовах, непридатних приміщеннях, без необхідних приладів та учбових посібників. За винятком грецької школи в Одесі (150 учнів) і незначної кількості німецьких та єврейських сільських шкіл, до середини 20-х років національних учбових закладів для національних меншин в Україні не існувало. Не було також жодних спеціальних або вищих учбових закладів, навчальних установ, які б займалися вивченням проблем етнічних меншин, культурних осередків [2, с. 25].

Таким чином, ситуація, в якій розпочалася політика коренізації щодо національних меншин в Україні, була досить складною навіть із суто технічної точки зору. Адже за п'ять років планувалося не тільки провести ґрунтовні дослідження з історії та культурного стану етнічних груп, а й створити мережу загальноосвітніх закладів, в яких викладання проводилося б національною мовою, налагодити випуск літератури

мовами етнічних меншин, створити загальноукраїнську мережу науково-дослідних і вищих навчальних установ, які б обслуговували потреби національних меншин республіки.

Формально запровадження коренізації стосовно національних меншин в Україні розпочалося 1923 р., коли ВУЦВК та РНК УСРР прийняли постанову «Про заходи забезпечення рівноправності мов та про допомогу в розвитку української мови».

В 20-ті роки один з дописувачів журналу «Комуніст України» І. Цекіновський так охарактеризував зміст національного питання в республіці: «Національне питання на Україні – це не тільки питання про українізацію, про створення... української культури «національної формою – соціалістичної змістом». В наших українських умовах національне питання – це ще питання про національні меншості, що по багатьох районах компактними масами розташовані поміж українським населенням, з низкою властивих їм мовних, економічних і побутових особливостей».

В 1920 р. завідувачий Одеською губ наросвітою Я.П. Ряппо, якого пізніше було призначено заступником наркома освіти України, відзначав, що в Одесі не можна обмежуватися одномовною школою: більшість населення – росіяни, понад одна третина – євреї, менша частина – українці, а разом всі вони розмовляють по-російськи. Натомість у повітах півдня багато було німецьких, молдавських, болгарських сіл [3, с. 4].

29 квітня 1924 р. згідно з постановою Президії ВУЦВК був утворений спеціальний державний орган, метою якого було встановити безпосередній зв'язок між урядом України і національними меншинами. Серед багатьох напрямів роботи Центральної комісії у справах національних меншостей при ВУЦВК був і культурний. У компетенцію Комісії входило сприяння розвитку шкільної й культурно-освітньої справи рідними мовами національних меншин. Результати роботи ЦКНМ у цій галузі, яких вона досягла за три роки, були суттєві. За пропозицією комісії норма учнів шкільної групи для нечисленних і розпорошених етнічних груп була знижена вдвічі (з 40 до 20-ти). Це значно полегшило створення шкіл нацменшостей.

Наступним кроком в роботі з національними меншинами було створення у 1924 р. при Наркомосі республіки Ради нацменшостей з польським, латинським, єврейським і німецьким національними бюро, при окружних відділах народної освіти працювали їх представництва. В Житомирі при Волинському відділі народної освіти існувало окреме чехословацьке бюро. ВУЦВК доручив Раднаркому організувати також національні бюро молдаван, болгар, греків і вірмен [4, с. 95].

В 1925 р. була прийнята Інструкція «Про роботу Комісії та уповноважених зі справ нацменшостей при Окружних та Районних Виконавчих комітетах». Вона регламентувала усі сторони роботи цих органів. В ній зазначалося, що місцевими органами Центральної Комісії національних меншостей є Окружна та Районні Комісії або уповноважені зі

справ національних меншостей при Окружних Районних виконкомах.

Окружні та Районні комісії зі справ національних меншостей приймали участь в розробці планів для проведення культурно-просвітницької роботи серед нацменшостей, сприяли проведенню заходів щодо забезпечення культурно-просвітницьких закладів національних меншостей необхідним обладнанням та працівниками. Спільно з відповідними органами розробляли питання щодо видання та поширення літератури на мовах нацменшостей [5].

На початку 1924/25 навчального року на Україні діяло 255 польських шкіл з 14,6 тис. учнів та 342 єврейські школи з 56,3 тис. учнів. Навчанням була охоплена п'ята частина дітей шкільного віку єврейської національності [6, с. 109.]. В 1925 р. у Києві з 97 шкіл у 49-ти навчання велося російською мовою, у 35 – українською, у 7 – єврейською, у 2 – польською. Існували також татарські, німецькі, вірменські, асирійські школи. Більшість з них були семирічними [7, с. 178]. В Одесі в тому ж році працювало 26 російських шкіл, 21 українська, 11 єврейських, 2 німецькі, 2 польські, грецька, татарська та вірменська. Планувалося українізувати ще три школи [8, с. 146].

До кінця 1926 р. у республіці на 80% була українізована початкова школа. П'ята частина шкіл обслуговувала національні меншості. Через те, що мова викладання часто визначалася адміністративно, ЦК КП(б)У запропонував перевірити. Чи береться до уваги волевиявлення населення [9, с. 41].

Національне питання торкнулося й піонерського руху. В багатьох піонерських загонах робота почала проводитися рідною мовою дітей. У 1925 р. на Україні працювало 53 єврейські робітничі клуби та 79 єврейських відділень при інших клубах, 12 польських клубів, 6 латинських і 1 чеський; 56 німецьких сільбудів і по 19 єврейських і болгарських; 163 німецькі хати-читальні, 86 польські, 57 єврейських, 26 болгарських, 3 чеських і 1 вірменська; 83 німецькі бібліотеки, 47 єврейських, 40 польських і 7 чеських. На рідну мову було переведено багато пунктів лікнепу. Серед них 367 єврейських, 91 німецький, 28 татарських, 23 болгарських, 4 вірменські, 2 латинські і асирійська [10, с. 104]. Таким чином, уряд України в 20-х роках у галузі культурної роботи в середовищі національних меншостей досягнув певних результатів. В 1928/29 учбовому році у таких нацменшостей, як євреї, греки, німці, росіяни, поляки охоплення дітей початковою освітою становило майже 100%. Болгарські діти були охоплені школою на 87,3%, молдавські – на 70,3%. (Для порівняння, цей показник в українців становив у середньому по республіці – 81,5%) [11]. Безумовно, ці данні свідчать про те, що республіканське керівництво з великою увагою ставилося до проблем відродження шкільної мережі національних меншин.

Разом з тим вже наприкінці 20-х років стало очевидним, що характер перебігу національно-культурних процесів у середовищі

етнічних меншин і корінного населення республіки (зокрема в тому, що стосувалося сфери вживання національної мови, відродження національної самосвідомості й народної культури) не є тотожним. У етнічних меншин, особливо не чисельних, національно-культурні процеси розгортались не так швидко.

З одного боку, рішення, що їх приймали урядові організації, видавались цілком вирішеними і виправданими. З іншого, – з'ясовувалося, що значна частина законодавчих актів, які приймалися для запровадження цих рішень у життя, як кажуть тепер, не спрацьовувала. (Пізніше цю обставину було використано для фабрикування справ «шкідників» у сфері культурного будівництва в республіці). Ухвали державного керівництва стосовно підтримки, а почасти і стимуляції відроджуваних рухів у середовищі національних меншин для свого часу, особливо в порівнянні з політикою щодо національних меншин в капіталістичних країнах, були прогресивними. Але навмисне чи ні обминали проблему асиміляції, хоча вона, як визнавалося, за винятком німців і росіян, набула в середовищі етнічних груп України катастрофічних масштабів [2, с. 31].

Що ж до погляду керівництва України на проблему асиміляції, то воно довгий час його не висловлювало. Це ще більше ускладнювало роботу місцевих органів, які постійно відчували на собі вплив різних культурних процесів, не були в змозі їх осмислити і виробити відповідну лінію діяльності.

Не дивно, що на 1-й Всеукраїнській нараді по роботі серед національних меншин питання асиміляції стало одним з найпекучіших. Після того як В.Затонський у своїй промові від імені ЦК КП(б)У виголосив: «Я думаю, що перепони у процесі асиміляції ставити недоцільно» [12, с. 15], у декого з делегатів виникло цілком природне запитання: «Яка ж мета коренізації, якщо асиміляції не уникнути?». Делегат Симен з Одеської округи в своєму виступі першим звернув на це увагу. Він, зокрема, зазначив: «Якщо ми станемо на шлях повного узаконення асиміляції, тоді й українізація, й уся нацмен робота буде під сумнівом. Я думаю, і на теперішній нараді, і при подальшій розробці цього питання, треба буде намагатися дати абсолютно точне формулювання стосовно асиміляції й інших докорінних питань роботи серед національних меншостей» [12, с. 62].

Протистояння двох протилежних напрямків суспільної думки щодо культурного розвитку 20-х роках проходило, так би мовити, приховану фазу, але вже на межі 20 – 30-х років воно стало очевидним. І виявилось перш за все у суперечках про перспективи національного розвитку в УРСР. Проблема злиття націй з нечуваною силою, що вміло нагніталася теоретиками марксизму-ленінізму, постала вже на межі 20 – 30-х років. З цього часу розпочинається так звана «боротьба з національними ухилами».

Соціально-політична ситуація була вже зовсім іншою, поступово змінювалося й ставлення уряду України до культурних потреб національних груп республіки. Точкою відліку нового етапу національної і культурної політики стала колективізація, яка, хоча і не була безпосередньо пов'язана з культурними процесами, проте докорінно змінила їх перебіг, адже змінився побут, світогляд і саме майбутнє народу України загалом, а тим більше національних меншин, що здебільшого за своїм складом були селянами.

1933 р. став вирішальним в історії долі коренізації в Україні. Загальновідомий липневий (1933) об'єднаний пленум ЦК і ЦКК КП(б)У визначив новий етап в її історії, адже за межею не залишилося жодних ознак відвертості і людяності у стосунках держави й народу. Україна була визнана кублом класового ворога та його «націоналістичної агентури», а по тому почалося широкомасштабне переслідування українських націоналістів.

Таким чином можна зробити висновок, що у 20-х роках розв'язання національної проблеми набуло широкого резонансу в суспільному житті України. Вживалися заходи по забезпеченню рівності всіх національностей, вільного розвитку всіх мов і культур. Проте на початку 30-х років низка внутрішніх і зовнішніх факторів привели до згортання політики «коренізації». Радянське керівництво змінило свою позицію, що до національного моменту. З цього часу розв'язання національного питання не вважалось першочерговим. А будь які спроби змінити це, натикались на бурхливу критику і звинувачення у націоналізмі.

Література

1. **Всесоюзная** перепись населения 1926 г. – Т.1 – М., 1928.
2. **Якубова Л.Д.** Національно-культурне життя етнічних меншостей України (20-30-ті роки): коренізація і денаціоналізація // Укр. іст. журн. – 1998. – № 6. – С. 18-21.
3. **Ряппо Я.П.** Народное образование и национальный вопрос на Украине // Вестник Одесского губотдела народного образования. – 1920. – №5. – С. 27-34.
4. **Отчет ЦКК КП(б)У и НК РКИ УССР за период с VII по VIII партконференции КП(б)У (апрель 1923 по апрель 1924 г.).** – Х., 1924.
5. **ДАЛО.** – ф.Р-243. – оп.№1. – спр.199.арк.145-146.
6. **Діяльність Наркомосів УССР за 1924–1925 рік.** – Х., – 1926.
7. **Стенографічний звіт VII-го губерньського з'їзду Рад р. с. та ч. д. Київщини;** 23-28 квітня 1925 р. – К., 1925.
8. **Отчет Одесского городского Совета р. к. и к. д. VIII созыва за первое полугодие 1926 г. (май – ноябрь).** – Одесса, 1926.
9. **Отчет ЦК КП(б)У и его отделов за период с VI по VII партконференцию (декабрь 1921 – март 1923 гг.)** – Х., 1923.
10. **Діяльність Наркомосів УССР за 1924–1925 рік.** – Харків. – 1926.
11. **ЦДАВО України,** ф.166, оп.79, спр.763, арк.128 зв.
12. **Первое Всеукраинское совещание по работе среди национальных меньшинств 8-**

11 января 1927 года. Стенографический отчет, резолюции, постановления и мероприятия. Издание ЦК НМ при КУЦИК. – Х., 1927.

In article is made attempt to state complexly the main moments of state politics comparatively national minority in 20-30 of XX century in Ukraine in educational-cultural sphere. Estimation of political steps of government is given in sphere of the integrations of national minority in society.

УДК 37.013.42:06.011

Ю. В. Возна

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В УМОВАХ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Складний і у багатьох аспектах суперечливий процес формування особистості школяра обумовлений впливом усієї сукупності соціальних, природних, стихійних факторів, що виключає штучне спрощення цього процесу за рахунок розмежування, згортання або відкидання складових.

Погляд на учня школи як особистість, що формується, пов'язаний передусім із розглядом його у якості об'єкта соціалізуючих і виховних впливів суспільства, із зовнішнім оточенням під впливом якого він постійно перебуває.

Відомо, що соціалізація особистості здійснюється під впливом сукупності багатьох умов – як соціально-контрольованих й спрямовано-організованих, так і стихійних, що виникають спонтанно. Безперечною умовою соціалізації є культурна само актуалізація особистості, її активна робота над своїм соціальним удосконаленням.

У психологічній теорії само актуалізації (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс та ін.) сутність особистості інтерпретується як неперервне прагнення до самовиразу. Особистість порушує стійкість соціальних відносин, встановлює нові правила комунікації.

У загальній психології під особистістю як правило розуміють певне умовне ядро, інтегруючу основу, яка пов'язує в єдине ціле різні психічні процеси індивіда та надає його поведінці необхідну послідовність та стійкість. В залежності від того в чому полягає такий початок, теорії особистості поділяють на психобіологічні (У.Шелдон), біосоціальні (Ф.Олпорт, К.Роджерс), психосоціальні (А.Адлер, К.Хорні та інші неофрейдисти), психостатистичні (Р.Кеттел, Г.Айзенк). Якщо узагальнити психологічні теорії розвитку особистості, то у соціальній психології під соціалізацією здебільшого розуміють процес, у ході якого дитина з певними біологічними задатками набуває якостей, необхідних для її життєдіяльності в суспільстві.

Основною соціалізації є освоєння індивідом мови соціальної

спільноти, мислення, форм раціональності й чуттєвості, сприйняття індивідом норм, цінностей, традицій, звичаїв, зразків діяльності тощо. Індивід соціалізується, включаючись у різноманітні форми соціальної діяльності, засвоюючи характерні для них соціальні ролі. Тому соціалізацію особистості можна розглядати як сходження від індивідуального до соціального. Водночас соціалізація передбачає індивідуалізацію, оскільки людина засвоює існуючі цінності вибірково, через свої інтереси, світогляд, формуючи власні потреби, цінності.

І.Д.Зверева, Л.Л.Коваль і С.Р.Хлебик визначають соціалізацію як “історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні певному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй *діяльності* та *спілкуванні*. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування вихованця, так і в умовах стихійного впливу на особистість” [6, с. 5].

А.Й.Капська вважає, що “соціалізація – це двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин як шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість” [9, с. 9].

На думку С.А.Белічевої, соціалізація здійснюється як в результаті цілеспрямованих виховних зусиль (сім'я, навчально-виховні заклади), так і в результаті безпосереднього впливу соціального середовища при активному вибіркового відношенні індивіда до виховних впливів, активній взаємодії із своїм оточенням і самостійному відтворенні соціальних зв'язків” [2, с. 4].

Багатогранність соціалізації як предмета соціально-педагогічних досліджень зумовлена глибиною її об'єктивного змісту і наявністю різноманітних структурно-функціональних та причинно-наслідкових зв'язків між індивідом і суспільством, що викликає різні варіанти її визначення. Так, у Словнику з соціальної педагогіки категорія “соціалізація” розглядається і як процес, і як результат, тобто “відбувається засвоєння індивідом мови, соціальних цінностей і досвіду (норм, установок, зразків поведінки), культури, які притаманні певному суспільству, соціальній спільноті, групі, і відтворення ним соціальних зв'язків і соціального досвіду” [8, с. 274].

Розглядаючи соціалізацію індивіда як складний і багатофакторний процес, А.Й.Капська звертає увагу на необхідність враховування об'єктивних і суб'єктивних детермінант, які мають істотний вплив на формування особистості. “За об'єктивні умови маються на увазі соціально-економічні, соціально-політичні, соціокультурні... В соціологічному плані можна назвати кілька аспектів впливу цих умов на особистість: 1) об'єктивні умови мікро середовища ...; 2) суспільство

через різноманітні соціальні інститути здійснює культурні, політичні, морально-етичні та інші впливи ...; 3) зміни умов у мікро середовищі опосередковано впливають на особливості включення дітей і молоді в соціальну структуру суспільства ...” [9, с. 10–11].

Поділяє концепцію соціалізації як процесу і пов’язує його з діяльністю Г.М.Андрєєва, яка підкреслює, що “соціалізація – це двобічний процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв’язків, а з іншого – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв’язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище” [1, с. 276].

В.І. Загвязинський і М.П. Зайцев вважають, що “великий вплив на соціалізацію ... чинить ... молодіжна субкультура, неформальне спілкування в мікро соціумі” [5, с. 12].

Методологічно важливою для нашого дослідження є спроба М.П. Лукашевича простежити взаємозв’язок між соціалізацією і діяльністю. Так, він зауважує, що “індивід як “об’єкт” соціалізації є водночас “суб’єктом” суспільної активності, творцем нових суспільних форм. Тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активніша участь індивіда в творчо-перетворювальній суспільній діяльності” [7, с. 103].

Психологи (А.А.Бодалев, Я.Л.Коломінський, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, А.В.Петровський, Л.І.Уманський) стверджують, що референтно значуща діяльність виступає, по суті, провідною діяльністю і опосередковані нею міжособистісні відносини є провідним способом соціалізації.

У сфері діяльності індивід упродовж усієї соціалізації примножує її (діяльності) різновиди, які він освоює, і кожен з етапів його розвитку позначається зміною провідної діяльності. Як наслідок виникає процес центрування навколо головного різновиду діяльності і підпорядкування йому всіх інших різновидів. Тобто соціалізація особистості розгортається як поетапне поступальне розгортання системи її *соціальної життєдіяльності* в контексті провідної на певний момент діяльності.

Особлива роль у соціалізації і вихованні особистості відводиться розвитку та примноженню її контактів з іншими людьми в *умовах суспільно значущої спільної діяльності*. Це зумовлено тим, що в процесі діяльності людина збагачується суспільним досвідом, стає особистістю, набуває можливості й здатності бути не лише об’єктом, але й суб’єктом процесу соціалізації і самовиховання. Отже, відповідно зорганізована діяльність стає суб’єктивним механізмом стимуляції та інтенсифікації соціалізації й самовиховної діяльності молоді. Соціалізація за цих умов постає кінцевим підсумком і водночас компонентом зазначеної діяльності. Вочевидь, що новітня реальність дедалі виразніше зміщує соціалізуючі і виховні впливи за межі школи, коли позашкільне соціальне середовище починає відігравати вирішальну роль.

Проведене нами дослідження підтверджує висновок А.Й.Капської про те, що успіх процесу соціалізації “залежить не лише від об’єктивних причин, але зумовлюється низкою суб’єктивних обставин, оскільки передбачається активна діяльність особистості з перетворення соціальних умов для власного розвитку, формування і відокремлення особистісних якостей відповідно до власних ідеалів і переконань” [9, с. 11]. Важливим для нашого дослідження є судження А.Й.Капської про те, що “діяльність, спілкування, самосвідомість, взяті разом, розкривають сутність соціалізації, її змістові аспекти. А функціональний аспект соціалізації характеризується на певному віковому етапі інститутами і механізмами соціалізації ... інститутами соціалізації молодого покоління є сім’я, неформальні групи, навчальні групи, об’єднання, масова комунікація, спільноти, дитячі та молодіжні організації, в яких особистість долучається до системи норм і цінностей і які виступають своєрідними трансформаторами соціального досвіду” [9, с. 12].

У літературі можна зустріти різні підходи до визначення та класифікації поза навчальної діяльності, в основі якої лежить виховна робота з учнями. Досліджуючи проблему поза навчальної діяльності виділяють наступні її види: пізнавально-дослідницька, громадсько корисна, художньо-естетична, трудова, історико-культурна, фізкультурно-спортивна. Враховуючи зазначену класифікацію ми можемо лише додати, що з метою істотного розширення можливостей виховного впливу на школярів необхідне практичне застосування цих видів поза навчальної діяльності, яка реалізується у:

- 1) наданні вибору щодо цікавих та корисних для кожного учня окремо видів діяльності;
- 2) роз’ясненні цілей та практичної користі школярам від обраної діяльності;
- 3) наголошенні на необхідності раціонального використання вільного часу;
- 4) допомозі в організації оптимального режиму праці та відпочинку для задоволення власних потреб та уподобань;
- 5) спрямуванні школярів на отримання нових знань, умінь, навичок щодо поза навчальних видів діяльності;
- 6) досягнення гармонії між навчанням та відпочинком.

Залучення школярів до різних видів поза навчальної діяльності допомагає їм засвоїти корисні навички та скерувати процес соціалізації у бік інтегрованого, культурного, морального та творчого розвитку особистості.

Одним з об’єктивних показників рівня культури вільного часу старшокласників може бути, на наш погляд, реальний вибір діяльності, запропонований соціальним педагогом, тобто важливого значення набуває інфраструктура поза навчальної діяльності.

На підставі аналізу наукової літератури ми можемо виокремити

важливі для нашого дослідження поняття, до яких ми відносимо вільний час і культуру поза навчальної діяльності старшокласників.

Вільний час старшокласників – це частина поза навчального часу, атрибутивною ознакою якого є вільна діяльність за власним вибором. За своєю сутністю і змістом вільний час старшокласників доповнює навчальний і заповнюється навчально-пізнавальною, громадською культурною діяльністю, різними формами дозвілля.

Вважаємо, що становлення юної особистості пов'язане з процесом засвоєння багатьох суспільних цінностей. Результати досліджень ряду науковців свідчать про те, що складовою частиною поза навчальної діяльності є дозвіллева діяльність. Сьогодні ми бачимо труднощі в організації змістовного дозвілля, які викликані, по-перше, загальною комерціалізацією цієї важливої соціальної сфери, і, по-друге, самоусуненням держави від проблем дозвілля. На думку Л.А.Затуліветер у сучасному суспільстві загострилися суперечності між природними потребами індивіда до розширення діапазону своєї дозвіллевої діяльності і жорсткою регламентацією пропонованих моделей проведення вільного часу [4, с. 4].

У зв'язку з цим набуває принципово нового значення проблема використання вільного часу старшокласника, раціональної організації дозвіллевої діяльності. Тому, дозвіллева діяльність розглядається нами як механізм впливу на процес неконтрольованої соціалізації у поза навчальній діяльності старшокласника. Погоджуємося з Г.А.Евсєєвою, що дозвіллева діяльність – це категорія педагогічна і вона неоціненна для розвитку інтелекту, формування світогляду, ціннісних орієнтацій особистості. Організуючи роботу із старшокласниками у позашкільному соціумі соціальний педагог повинен пам'ятати, що на відміну від навчальної діяльності, межі дозвілля не можуть бути строго регламентовані, оскільки вибір форм і методів визначається інтересами і потребами суб'єкта, зростанням їх самостійності [3].

Поза навчальна діяльність старшокласників визначається ступенем активності суб'єкта, його відношенням до цієї діяльності. Залежно від того чи даний процес носить пасивний чи активний характер, дослідники виділяють такі рівні поза навчальної діяльності як: *споживання, творчість, екстеріоризація*. У свою чергу споживання може бути: пасивне (як нижчий рівень розвитку складається з таких видів занять, як перегляд телепередач, прогулянки, прийом гостей тощо); активне (риболовля, полювання, туризм, відвідування театрів, виставок, спортивних змагань тощо) та цілеспрямовано активне споживання (складається з різних захоплень – занять спортом, подорожей, колекціонування тощо). Творчість як рівень поза навчальної діяльності з достатньо високим ступенем узагальнення, охоплює ті види поза шкільних занять, коли людина з суб'єкта споживання перетворюється у суб'єкт творення. Екстеріоризація поза навчальної діяльності може здійснюватися поширенням знань, ідей, художніх цінностей та іншої

інформації з метою формування відповідних поглядів, уявлень, а також як організація соціально корисної діяльності інших людей.

Предметом нашого дослідження є старшокласники, як особлива і специфічна група, якій притаманні характерні риси, ознаки та система ціннісних орієнтацій. Загалом, старшокласники як соціальна група вирізняються своєю субкультурою, цілями і цінностями, поведінкою, оцінкою та ставленням до оточуючого середовища. Поза навчальна діяльність старшокласників є сукупністю творчих занять і відпочинку. Вважаємо, що соціальний педагог повинен володіти спеціально розробленими технологіями організації поза навчальної діяльності старшокласників і активно їх застосовувати. При цьому брати до уваги ту обставину, що структура і зміст поза навчальної діяльності старшокласників зумовлюється відмінними від інших формами поза навчальної поведінки та типами поза навчальної діяльності, котрі, до речі, залежать як від об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. На нашу думку, одним з об'єктивних показників рівня духовної культури старшокласників може бути реальний вибір поза навчальної діяльності, запропонований суспільством учнівської молоді. На жаль необхідно констатувати, що цей вибір в цілому не сприяє роботі соціального педагога, метою якої є сприяння формуванню гармонійно розвинутої особистості.

Аналіз проблеми поза навчальної діяльності старшокласників включає в себе кількісні та якісні характеристики. До перших відносяться структура та обсяг зазначеної діяльності, до других – його зміст і сутність.

Одним з об'єктивних показників рівня культури поза навчальної діяльності старшокласників може бути, на наш погляд, реальний вибір діяльності, запропонований суспільством, тобто важливого значення набуває культурна база суспільства. Не менш важливим фактором раціональної організації поза навчальної діяльності є підготовленість особистості до усвідомленого вибору саме тих занять, які найбільше сприяють збагаченню духовного світу, розвитку здібностей і реалізації потенційних можливостей майбутніх спеціалістів.

Таким чином, на підставі аналізу наукової літератури ми можемо визначити основні для нашого дослідження елементи поза навчальної діяльності старшокласників та культури його використання. До них в першу чергу відносять *вільний час* старшокласників. За своєю сутністю і змістом вільний час старшокласників доповнює навчальний і заповнюється науково-пізнавальною, професійною, громадською культурною діяльністю, різними формами дозвілля, в процесі яких формується гармонійно розвинута особистість.

Аналіз багатьох педагогічних досліджень з проблем виховної роботи із старшокласниками у поза навчальний час, а також планів виховної роботи школи дозволяє зробити висновок, що виховна робота із учнівською молоддю організується переважно як колективна діяльність

за основними напрямками: навчально-пізнавальна робота старшокласників; громадсько корисна діяльність, екологічне виховання учнів; організація художньо-естетичної діяльності; діяльність трудового характеру; розвиток технічної творчості тощо. В цьому аспекті варто визнати: якщо організації поза навчальної діяльності старшокласників у самій школі приділяється більш-менш постійна увага, то питання формування культури вільного часу, умов оптимальної реалізації його педагогічного потенціалу і соціально-культурного потенціалу старшокласників залишаються поза увагою і потребують детального вивчення з урахуванням сучасних тенденцій до змін в структурі соціалізації учнівської молоді

Таким чином, визначення кількісних і якісних характеристик поза навчального часу старшокласників, основних тенденцій та протиріч в його використанні, соціально-педагогічних умов удосконалення організації поза навчальної діяльності старшокласників, її культури – все це стало предметом дослідження у нашій роботі.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – С. 276. **2. Беличева С.А.** Основы превентивной психологии. – М.: СЗР, 1994. – 217с. **3. Евсеева Г.А.** Психолого-педагогические вопросы использования свободного времени. – М., 1980. – 434 с. **4. Затуливетер Л.А.** Организованный досуг как фактор воспитания и развития учащихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Липецк, 1998. – 19 с. **5. Загвязинский В.И.,** Зайцев М.П. и др. Основы социальной педагогики / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С.12. **6. Коваль Л.Л.,** Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – С.5. **7. Лукашевич М.П.** Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – С.103. **8. Словарь** по социальной педагогике: Учеб. пособие / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – С.274. **9. Соціальна педагогіка:** Підручник / За ред. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – С. 9-12.

The articles disclose the problem of impact of the extracurricular activities on the socialization process of senior pupils.

УДК 173.5

Т. С. Гаміна, І. В. Белецька

СУЧАСНА СІМ'Я: ЗОНИ РИЗИКУ ТА НЕБЕЗПЕКИ ВИХОВАННЯ

Головним соціальним інститутом виховання й розвитку особистості в сучасному світі є сім'я. Саме сім'я стає необхідною умовою гармонійного розвитку кожного члена сім'ї, позитивного психологічного клімату, зміцнення подружніх стосунків, взаєморозуміння між батьками та дітьми.

Сьогодні сім'я вступила у новий етап свого розвитку. Модернізація суспільних відносин на початку ХХІ ст. справила потужний вплив на функціонування сімей, її розмір, склад, структуру, демографічну поведінку. Суттєві зрушення відбуваються й у поглядах людей на шлюб, сімейні відносини, роль батьків у вихованні дітей.

Безперервна суспільна цінність сім'ї обумовлена тим, що вона пов'язана з «виробленням та відтворенням» безпосередньо життя, вихованням дітей, а також передачею їм трудових навичок, традицій, формуванням соціальної та індивідуальної свідомості. Головне призначення сім'ї – виховання дітей, бо сім'я – персональне середовище життя та розвитку дитини.

Сучасні сім'ї розвиваються в умовах якісно нової суперечливої суспільної ситуації. З одного боку, спостерігається поворот суспільства до проблем сім'ї, розробляються та реалізуються комплексні цільові програми по зміцненню та підвищенню її значущості у вихованні дітей. З іншого боку, спостерігаються процеси, які приводять до загострення сімейних проблем. Це насамперед падіння життєвого рівня більшості сімей, зростає чисельність розлучень, які негативно впливають на психіку дітей. Тому сьогодні, як ніколи, вплив сім'ї на розвиток й формування дитини, як повноцінного члена суспільства є визначальним.

Про актуальність подальшого підвищення відповідальності батьків за виховання дітей говорять помилки, які допускаються в сімейному вихованні. Які ж «дефекти» виховання зустрічаються найчастіше?

Один з неправильних видів виховання – гіперопіка дитини з боку батьків. Дитині не дають проявляти елементарну самостійність, тримають її у оранжерейних, тепличних умовах, свідомо роблять дитину безініціативною, культивують вседозволеність. З таких дітей виростають вередливі, капризні, інфантильні дорослі, які недієздатні відстоювати свої життєві принципи.

Масштабна, тотальна несвобода і породжена нею реакція протесту – це причина що вимушує дитину демонструвати своє прагнення до незалежності, у тому числі і забороненими методами.

Більшість дій дитини тривалий час натрапляють на критику, незгоду і категоричне заперечення батьками. Це сигнал тривоги для них. Дитина більше не хоче миритися з положенням, що склалося. Його протестні реакції тільки наростатимуть, якщо сигнал не буде відмічений і правильно сприйнятий батьками. Якщо батьки частину своїх звернень до дитини здійснюють в ультимативній, категоричній формі, якщо спосіб спілкування з дитиною – накази, які дитина порушує або не виконує – це красномовна ознака необхідності внести зміни в сферу взаємодії між батьками і дитиною. Терміново необхідно повернутися в поле, де міра свободи для дитини буде більше.

Гіпоопіка (недогляд) приводить до бездоглядності, уповільненню соціальних навичок, до хуліганства та байдикування; сприяє зародженню у дітей безвільності та безвідповідальності. Суперечливе виховання вимагає від дитини взаємовиключних форм поведінки. Зовнішньо благополучна, матеріально забезпечена сім'я може бути неблагополучною по відношенню до дитини. Якщо дитина не отримує від своїх батьків належної уваги, душевної теплоти, емоційної підтримки, вона замикається у своїх проблемах, в неї формується почуття особистої неповноцінності, вона намагається знайти вихід – і часто знаходить підтримку на вулиці. Практика показує, що у дуже „м'яких” батьків виростають настирливі, розбещені діти, то це зовсім не тому, що батьки розбещували своїх дітей, а тому, що вони боялися наполягати на своїх вимогах або тому, що несвідомо підтримували дитячий деспотизм.

Більшість батьків хотіли б, щоб їхня дитина була слухняною. але просто слухняність – це тільки виконання доручень, дотримання чужих вказівок та порад. Дитина в цьому випадку може вирости слухняною але безвідповідальною, безініціативною, не самостійною, не творчою.

Деякі батьки виховують дитину за типом Попелюшки – відверте або приховане відторгнення. Дитині не виказують любов, тому вона замикається, поринає у свої думки, намагається визвати до себе жалість, робиться жорстокою, починає мстити батькам. Дитина цілком може бути засмучена якимсь конкретним вчинком батьків, засмучена його наслідками, незадоволена якоюсь подією в своєму житті або навіть просто розчарована тоном, яким їй було про щось сказано. У такі хвилини дитиною рухає бажання заподіяти біль кривднику, зробити йому так само погано, як погано зараз вона сама себе відчуває. Виникає гостра потреба у викиді негативної енергії, бажання позбавитися свого дискомфортного стану цілком може знаходити вихід в діях, направлених на батьків. Поведінкою дитини рухає сліпе бажання помститися миру в особі батьків за власну образу.

Одним з негативних моментів цивілізації є значне збільшення числа дітей з підвищеною активністю і дефіцитом уваги. Вони часто стають „заводіями” свар або джерелом усіляких неприємностей. Але

саме вони володіють надзвичайним й інтелектуальним потенціалом. Таких дітей називають „діти індиго”. Їм притаманні такі риси як гіперактивність, неухважність, мудрість та свідомість, чутливість, екстрасенсорні здібності, опірність будь-якому тиску, агресія. Діти „індиго” губляться, якщо стикаються з консервативними системами, де замість прояву творчої думки, панує суворі правила. Ці діти майже завжди бачать більш раціональний спосіб зробити будь-що у школі або дома, але оточуючи їх дорослі розцінюють це як „порушення правил” та небажання пристосуватися до існуючої системи. „Нові” діти потребують нового підходу до виховання. Їхня воля дуже сильна, і вони спробують всі засоби, щоб перевірити ступінь свого впливу у сім’ї та спробують підкорити собі батьків.

У вихованні, поряд з іншим, таким дітям насамперед дуже важна ясність: ясна любов, ясні почуття, ясна дисципліна, ясність границі, ясні дискусії та свобода. Свобода бути собою, пробувати можливості (без остраху помилки), вивчати цей світ, творити, й перетворювати своє бачення у життя, беручи повністю при цьому відповідальність за свої вчинки.

Покупка слухняності дитини – це шлях у глухий кут. Подарунки, будь-які інші блага, гроші, які пропонують своїй дитині батьки, щоб той виявив свої найкращі якості і, позбавляє дитину головного – внутрішньої мотивації на здійснення будь-якої дії. Дуже швидко зорієнтувавшись, „апетит” дитини починає зростати. Через деякий час дитина почне вимагати платню за свою слухняність наперед.

Все сучасне виховання нерідко спрямовується на те, щоб дитина була „зручна”, тому більшість батьків послідовно крок за кроком, прагнуть придушити, знищити все те що є волею і свободою дитини, стійкістю її духу, силою її вимог. Слухняна, зручна, але й думки немає про те у батьків, що дитина буде внутрішньо безвільною, життєво немічною.

Якщо батьки люблять дітей лише тоді, коли ті виконують їх вимоги і відповідають їх очікуванням, діти постійно будуть відчувати свою неповноцінність. Вони будуть вважати, що марно намагались до кращого, тому що батькам ніколи не догодити. Дітей буде переслідувати тривога і низька самооцінка, до того ж постійно виникатимуть перешкоди в емоційному розвитку і поведінці.

Почуття, коли батьки вважають дітей своєю власністю – це їх прагнення захочувати надмірну залежність дитини. Але якщо ця залежність від батьків не буде зменшуватися по мірі того як дитина зростає вона теж перешкоджатиме емоційному розвитку вихованців. Поль Торнер, відомий шведський психотерапевт, зауважив, що батьки використовують різні засоби тиснення: навіювання, емоційний шантаж, влада авторитету, необхідність підкорятися. Батьки впевнені, що вони мають усі права на дитину, тому що вона їм належить. Це батьки – власники.

Якщо батьки нехтують правом дитини на незалежність, вона може вирости надто залежною, надто слухняною, безпомічною, беспорядною. У цьому випадку дитина може легко стати здобиччю більш владних і сильних людей, або гуртів, наприклад, різноманітних негативних угруповань, банд, релігійних сект тощо. Або ж коли, особливо більш доросла дитина, почне заперечувати і навіть повністю відхиляти батьківські поради і педагогічне керівництво, що призводить до появи незрозумілих негативних стосунків у сім'ї.

Тому батьки весь час повинні не лише пам'ятати про те, що у них може з'явитись таке почуття власності, але й уміти погасити в собі власницький інстинкт, відокремити це почуття від справжньої турботи про загальне благополуччя дитини. Нарешті, якщо батьківське любовне піклування про дитину зв'язує кожен її крок, якщо запобігає будь-якій самостійній діяльності, якщо виправдовує дитину в усіх її огріхах, то подібна любов далеко не безкорислива. За цих умов батьки менш за все думають і дбають про майбутнє, для якого мають виховувати дитину, вони побоюються розчарувань у своїх діях.

Дуже часто в сучасних сім'ях дитина перетворюється у якусь недоторкану істоту, котру необхідно за будь-якими обставинами захистити від мінливостей життя. У подібній ситуації слова "рахуватися з дитиною" означає для батьків "зробити її центром свого життя". Деякі батьки з гордістю проголошують, що дитина для них – це над усе. Але справа виховання вимагає зовсім іншого, а саме: бути достойним прикладом і орієнтиром для своїх дітей.

З цього приводу, звертаючись до батьків А.С.Макаренка говорив, що ваша власна поведінка – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину лише тоді, коли з нею розмовляєте, або повчаєте її, або наказуєте їй. Ви виховуєте її в кожний момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома... Найменші зміни в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, ви їх не помічаєте... Батьківська вимога до себе, батьківська пошана до своєї сім'ї, батьківський контроль над кожним своїм кроком – ось перший і найголовніший метод виховання.

Коли дитина бажана, то часто-густо виконує роль ідеального "Я" своїх батьків, вона заповнює порожнечу, стає вищим досягненням подружнього життя. Дитині ні в чому неможливо відмовити, вона ні в чому не знає заборони і батьки свідомо йдуть на всі жертви, щоб виконати примхи своєї дитини. Деякі батьки доходять до того, що змінюють професію, місце проживання і навіть розлучаються, заради уявного благополуччя дитини. У відповідь вони очікують, що з часом дитина виправдає батьківські надії. Такі стосунки, коли батьки знаходяться на "побігеньках" у свого чада, свідчать про приховану форму батьківського неврозу.

Культ дитини можна спостерігати і в сценках повсякденного міського життя, у школі, автобусі, кафе. Скрізь вбачається один і той же

лейтмотив: захистити дитину, інакше кажучи – відгородити її від необхідності діяти самостійно. Така поведінка батьків ґрунтується на двох дуже сумнівних передумовах. З одного боку, стверджують, що особистість буде розвиватися гармонійно, якщо вона зазнає мінімальних труднощів, причому під гармонією у денному випадку мають на увазі не рівновагу сил, а відсутність конфлікту взагалі. З іншого боку, підкреслюють, що справжні потреби дитини відповідають її бажанням, які вона висловлює, настільки наскільки вони погоджуються з поглядами батьків.

Відмежовуючи дитину від реальностей навколишнього світу, навіть з добрими намірами, батьки тим самим позбавляють її можливості набути життєвого досвіду, знайти свій особистий шлях розв'язання деяких проблем.

Оскільки діти сьогодні дуже рідко навчаються самостійно налагоджувати відношення з світом, то дещо згодом розтавання з дитинством буде проходити для них надто важко. Саме в цей перехідний період може з'явитись глибока депресія, яка обтяжується цинізмом і нігілізмом. Підліток неначе демонструє усьому світу цю відсутність перешкод, цю пустоту, цю байдужість: його нічого не хвилює, не зворушує і ніколи не зачепить. Такий підліток сприймає будь-яку протидію, навіть з боку батьків, як насильство, йому буде огидна брутальна життєва сила. Пригнічений своєю нікчемністю, він хоче справжньої любові, на котру можна було б спертися, щоб уникнути будь-яких ситуацій, які погрожують прямим зіткненням з реальним світом. Такі діти метушаться між агресивністю і меланхолією, вони не здатні йти назустріч справжньому життю.

Таким чином, батьки, вихователі все частіше зустрічаються з новим типом відчаю, який є результатом надмірної батьківської любові та розбещеності дітей. А.С.Макаренко у таких випадках казав, що, якщо з дитиною не благополучно, то треба насамперед "покласти себе під мікроскоп". Не дитину треба перевиховувати, а змінювати своє ставлення до неї.

Бенджамен Спок писав, що результат виховання залежить не від суворості чи м'якості, а від почуттів до дитини, її розуміння з боку батьків. І це – головний закон виховання.

Батьки повинні пам'ятати, що природа дитини така ж сама, як і природа дорослої людини. Дитина подібна до молодого деревця, яке ще не виросло, але розвивається, набираючись сил і пристосовуючись до навколишнього середовища, як і доросле дерево. Дитина відчуває, вболіває, страждає так само, як і дорослі, але в дещо іншому ритмі. Чому? Тому що, з одного боку, їй перешкоджає органічна слабкість, незнання, недосвідченість, а з іншого боку, вона має незмірний життєвий потенціал, який у дорослих людей часто вже буває послаблений. Дитина діє і реагує у відповідності з обставинами, але живе по тим самим принципам, що й дорослі. Між дорослими і дітьми – різниця не в самій

природі, а лише у ступені їх розвитку. Тому, перед тим, як засуджувати або карати дитину, запитайте у себе: як би я зробив у його віці?

Батьки повинні пам'ятати, що дитина не любить, коли їй наказують. Чому? Таке відбувається з людиною, котра зібралася плигнути у воду, а її раптово підштовхнули ззаду. Інстинктивно, механічно людина робить зусилля, щоб подолати силовий зовнішній вплив і зберегти рівновагу. Це загальний закон, який діє, як у фізіологічній сфері, так і в галузі моралі і громадських відношень.

Допомогти дітям самостійно вирішувати спочатку прості, а потім все більш складні завдання з особистого життя – це свого роду метод їх тренування. Це метод підготовки їх до самостійного дорослого життя, в якому часто у них виникатиме потреба володіти і зберігати в часі упевненість в своїй здатності справлятися з будь-якими важкими ситуаціями.

Особливо важливо це уміння для підлітків, адже для них має значення визнання не тільки їх ролі і здібностей усередині сім'ї, але і в середовищі однолітків. Старання батьків направлені на те, щоб дитина дізналася і органічно прийняла, що є сфера його особистої турботи і його особистої відповідальності. Якраз тоді особа дитини і розвиватиметься, а полем для цього розвитку стануть ті сфери інтересів дитини, якими вона захоплена за власним бажанням.

Сьогодні сім'я більш ніж це було вчора повинна взяти на себе компенсаторні функції – зняття психологічного напруження у дитини, переключити її на домашні турботи, особисті справи, самовиховання. В свою чергу батькам слід постійно займатися самоосвітою, необхідно пристосовуватися до умов життя власної сім'ї, до віку, здібностей та особливостей своєї дитини.

Література

1. **Меньшутин В.П.** Помощь молодой семье. – М., 1987.
2. **Сысенко В.А.** Устойчивость брака. – М., 1981.
3. **Харчев А.Г.,** Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы. – М., 1978.
4. **Шмелёв А.Г.** Острые углы семейного круга. – М., 1986.

Today family must undertake compensate functions – removal of psychological tension for a child, switching of her on home anxieties, personal files, self-educations. In the turn it follows to be constantly engaged in parents a self-education, necessary to adapt to the terms of life of own family, to age, capabilities and features of the child.

УДК 37.013

Т. В. Глушук

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У період реформування вищої школи зростає увага до подальшої наукової розробки теоретичних і прикладних аспектів проблеми адаптації студентської молоді до нових умов навчання. Швидкі соціальні зміни, що характеризують сучасне життя, змушують молодь постійно переглядати свої життєві позиції і змінювати себе, адаптуючись до нових умов життєдіяльності. Це ж стосується і студентської молоді, яка повинна адаптуватися до умов конкретного вищого навчального закладу. Але існує досить велика категорія студентської молоді, яка вже потенційно може мати проблеми соціальної адаптації, бо опиняється не просто у нових умовах навчання, а й у новому соціокультурному просторі – це сільська молодь.

На сучасному етапі розвитку теорії та практики соціальної роботи та становлення її наукової парадигми виступає комплекс проблем щодо захисту різноманітних груп населення. На сьогоднішній день найбільш розробленими є проблема адаптації до праці (А.Борискін, В.Подмарков); адаптація молодого спеціаліста у науковому колективі (І.Васильєв, Е.Камишев, Є.Якуба); процес адаптації молодих воїнів до армійських колективів (Л.Єгоров, В.Яблонко) і адаптація студентської молоді до умов вузу (Д.Андрєєва, М.Дмитрієва, Т.Куриленко, І.Наумченко та ін.). Але недостатніми є дослідження механізму соціальної адаптації сільської молоді до навчання у вищому навчальному закладі.

Соціальна адаптація є складним і багаторівневим процесом, який здійснюється в різних сферах життєдіяльності людини. Як процес, вона означає пристосування особистості чи соціальної групи, що потрапила у складну життєву ситуацію, до реального соціального середовища. Людині, яка живе у реальному суспільстві, доводиться багаторазово пристосовуватися до тих чи інших процесів життєдіяльності. І, насамперед, така адаптованість вимагається у сфері соціальних відносин, особистісно-побутовій та культурній сферах.

Об'єктом нашої уваги є сільська молодь у контексті проблеми соціальної адаптації. Як вважають спеціалісти, поведінка сільської молоді в стінах школи не є визначальною для прогнозування її адаптаційних можливостей після виходу за її поріг. У несприятливому соціальному оточенні позитивні якості, отримані сільською молоддю, можуть бути втрачені.

Порушення механізмів соціальної адаптації сільської молоді може бути зумовлено різними чинниками.

По-перше, це низький рівень якості сільської освіти. Ми спостерігаємо більш низьку, у порівнянні із містом, кваліфікацію сільських учителів, відсутність їх спеціалізації. Внаслідок дефіциту педагогічних кадрів викладачі шкіл іноді вимушені суміщати викладання різних предметів, навіть з тих спеціальностей, з яких не отримували підготовку у вищих навчальних закладах. Крім того, сільський вчитель має менше можливостей для підвищення свого професійного рівня та організації навчально-виховного процесу.

Типовою проблемою для всіх сільських шкіл є погіршення позашкільної роботи. Через скорочення фінансування гурткова робота практично згорнута. Позакласні заходи тримаються на ентузіазмі й зусиллях класних керівників, в окремих сільських школах гуртки діють лише за рахунок батьківських коштів. А у разі відсутності у сільському населеному пункті закладів культури, зводиться нанівець можливість для самореалізації сільської молоді в інтелектуальній та творчій діяльності [2, с. 58].

Слід також зазначити недостатнє фінансування сільської освіти, низький рівень матеріальної бази шкіл. Сільські школи частіше за все не мають сучасних технічних засобів навчання, існують труднощі з обладнанням навчальних кабінетів. Гостро постає питання придбання сучасної навчально-методичної літератури та періодичних видань для сільських шкільних бібліотек. А у останні роки збільшилась кількість малокомплектних сільських шкіл, що створило додаткові труднощі у діяльності педагогічних колективів.

Як наслідок комплексу проблем сільської школи спостерігається зниження мотивації молоді щодо здобуття освіти, яке зумовлюється відсутністю перспектив подальшого навчання у спеціальних і вищих навчальних закладах та загальною доцільністю освіти. В очах сільських учнів освіта втрачає сенс, що призводить до відсутності зацікавленості у навчанні, небажанні вчитися, ігноруванню дотримування норм поведінки у школі. У результаті випускники сільських шкіл мають низький рівень сформованості вмінь та навичок навчальної праці, важко адаптуються до нових форм організації навчально-виховного процесу.

Другим чинником, що може зумовити порушення механізмів адаптації слід вважати особливості соціального середовища молоді людини, яка народилась і виросла у сільській місцевості. А саме, до специфічних особливостей сільського соціального середовища С.Я. Харченко відносить безпосередньо сільський спосіб життя, умови праці, побуту, дозвілля, характер та спрямованість виробництва. На його думку, життєвий устрій сільського жителя споконвічно визначається більш важкими умовами праці, трудомісткістю робіт у власному господарстві. Часто саме господарська зайнятість сільських дітей стає перешкодою їхньому навчанню й розвитку [4, с. 38].

Сільське середовище тісно пов'язане глибокими історичними коріннями з минулим рідної землі, з господарськими, культурними,

трудовами традиціями народу, який мешкає на ній. Особливістю для сільського середовища є переважання неформальних суспільних відносин у поєднанні із певною замкненістю сільського життя, тобто коло спілкування, з одного боку досить відкрите, широке, а з другого, обмежене жителями одного села. Така особливість зменшує можливість надбання досвіду соціальних стосунків.

Як наслідок, обмежена сфера соціальних стосунків сільської молоді зумовлює складність формування комунікативних навичок та неможливість їх застосування в умовах зміни соціокультурного простору. Труднощі прийняття нових соціальних норм, установлення певного соціального статусу у новому студентському колективі – це інші важливі чинники, які можуть вплинути на механізми соціальної адаптації в умовах зміни освітнього простору сільської молоді.

У контексті проблеми соціальної адаптації сільської молоді пильну увагу слід приділити дослідженню її цінностей, життєвих орієнтирів та намірів.

Ціннісні орієнтації мають великий вплив на формування способу життя сільської молоді. На сьогодні вони визначаються двома тенденціями: з одного боку, це вплив сакраментальної культури, національних традицій життя, а з іншого – інтеграція сільського населення в загальні процеси розвитку суспільства [1, с. 67].

За даними дослідження «Молодь на порозі самостійного життя» було виявлено пріоритетність окремих абсолютних (віра, сумління, милосердя, терпимість до зла), національних (незалежність України, любов до рідної культури), громадянських (прагнення до соціальної гармонії, готовність до захисту індивідуальних свобод і прав, культура міжособистісних стосунків), сімейних (подружня вірність, піклування про дітей, батьків, культура праці, гостинність) і особистісних цінностей сільської молоді віком 16-17 років, їх інтереси та плани на майбутнє. Результати такого обстеження важливі, оскільки саме молодь цього віку вступають у самостійне, відповідальне доросле життя, виходять на новий вищий рівень соціалізації. І саме «багаж» цінностей, пріоритетів, уподобань визначить успішність самовизначення, самореалізації особистості в її активній фазі соціальної адаптації [3, с. 151].

Як зазначає Н.М. Комарова, незважаючи на відмінність способів життя міської та сільської молоді, суттєві розбіжності у ієрархії фундаментальних цінностей в них відсутні.

Але важливою характеристикою способу життя сільської молоді є структура вільного часу. Дозвілля сільської молоді мало пов'язане з культурними закладами. Основною базою проведення дозвілля є власний дім, друзі та родичі, сусіди, природа. Досить тривожним є той факт, що 23% сільської молоді – майже кожен четвертий – не відвідували протягом року ніяких культурних закладів [1, с. 69]. З одного боку, це викликано малорозвиненою мережею інфраструктури дозвілля на селі, а

з іншого – тим, що сім'я займає важливе місце в традиційній селянській культурі.

Такі специфічні умови життя сільської молоді негативно позначаються й на її соціальних настроях, а також викликають зростання девіантних проявів у поведінці, а саме вживання алкоголю та наркотичних речовин, тютюнопаління, ранні статеві стосунки.

Потрапляючи у інше соціокультурне середовище, сільська молодь демонструє певний рівень можливостей, вже сталий особливий спосіб мислення, поведінки. Все це викликає особистісні суперечки, коли молода людина стикається із новими потребами, необхідністю вирішувати нові завдання на початку навчання у вищому навчальному закладі.

Виходячи зі сказаного, можна зазначити, що особливості соціальної адаптації сільської молоді викликані першою чергою зміною звичного способу життя, а соціальна адаптація до навчання у вищому навчальному закладі безпосередньо пов'язана із пристосуванням перш за все до студентського способу життя, який у більшості підпорядкований навчальному процесу, який є специфічним та спрямований на здобуття професійних знань, вмінь та навичок. Тому завданням вищого навчального закладу є систематичний і кваліфікований вплив на процеси соціалізації та адаптації молоді, розвиток потенціалу кожного студента.

Література

1. Комарова Н.М. Спосіб життя української молоді в сільській місцевості // Практична психологія та соціальна робота – 2006. – №4. – С. 67-72. **2. Соціально-економічні** проблеми дитинства в сучасному українському селі / Л.С.Волинець, А.Т.Зінченко, І.Б.Іванова та ін. – К.: «Академпрес», 1998. – 136 с. **3. Стан** та соціальний захист сільських дітей. Тематична державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2004р. – К.: Держ. ін-т.проблем сім'ї та молоді, 2005. – 250 с. **4. Харченко С.Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.

The article deals with the actual issue of the rural youth's social adaptation for learning in a higher educational establishment. The factors which act upon the action of mechanisms of rural youth's social adaptation are defined by the author in the article. Peculiarities of rural environment, a level of rural education, orientation to spiritual values and their influence on the process of adaptation for learning in a higher educational establishment are analyzed.

Н. А. Грищенко

**ВИХОВНІ ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ТЕХНОЛОГІЙ
ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНИХ ОСОБИСТІСНИХ СМИСЛІВ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВНЗ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасні суспільно-економічні умови життя вимагають наявності в людині деяких особливих якостей. Зараз суспільство має потребу в здоровій, ініціативній та вільній людині з повноцінною освітою, яка здатна за необхідністю змінити свою професію, психологічно готова до конкуренції, а тому здібна до творчості та самореалізації у соціумі. Зрозуміло, що означене вимагає від системи освіти врахування сьогоденних потреб та здійснення відповідних виховних дій. Така ситуація об'єктивно зумовила появу особистісно-орієнтованого підходу в освіті, що виходить із мети „формуванню людини як особистість, творця самої себе і навколишніх умов”, проголошує самоцінність особистості, її духовність й суверенність” [5, с. 125]. Безперечно, що особисті цінності не з'являються зненацька, а „опановуються” духовними зусиллями самої особистості.

Людина – істота соціальна з невід'ємним набором біологічних, соціальних та психологічних потреб, які задовольняються тільки завдяки суспільній взаємодії. Найважливішою формою взаємозв'язку особистості та суспільства є виховання. Невипадковим є те, що вчені як минулого, так і сучасні визначають виховання як прилучення людини до всіх досягнень людської культури в такий спосіб, щоб вона жила в контексті загальнолюдської культури [7]. Тому, часто термін „виховання” розуміють у широкому та вузькому смислі цього слова. У першому випадку мається на увазі вплив на людину усієї системи соціальних зв'язків з метою засвоєння нею попереднього досвіду, який змістовно збігається з терміном „соціалізація”. У другому розумінні йдеться про цілеспрямований вплив будь-якого соціального інституту чи окремої людини при переданні їй певної системи норм, уявлень, цінностей тощо, де, безумовно, значущу роль відіграє певний освітній заклад.

Народжуючись біологічним індивідом, людина не тільки соціалізується, але й індивідуалізується, при чому основний тон формування спрямованості особистісних інтересів завдають соціальні фактори [1, с. 38]. Соціальне та індивідуальне гармонійно поєднується у вихованні молоді соціально-особистісно-орієнтованою освітньою парадигмою, яка об'єднує в собі когнітивну, соціально- та особистісно-орієнтовану освітні парадигми.

Сьогодні питання соціального виховання студентства розкривається у багатьох аспектах. Так, соціальну активність особистості студента вивчали М. Андреева, С. Груніна [2; 6]; становлення та розвиток соціальних якостей розглядав А. Мазуренко [9]; соціальну адаптацію студентства в позанавчальній діяльності досліджувала В. Анісімова [3]. Власне виховний потенціал позанавчальної діяльності учнів був досліджений В. Тернопільською, а студентів коледжу – Н. Стасенко [17; 15]. Отже, аналіз вивченої нами наукової літератури дозволяє дійти висновку, що недостатньо висвітлено питання про конструювання соціально-виховних технологій для студентської молоді ВНЗ у позанавчальній діяльності, які би спирались на роботу з такими базовими особистісними категоріями, як особистісні смисли.

Тому метою нашої статті є розгляд виховних принципів та критеріїв технології формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді ВНЗ у позанавчальній діяльності.

Так, результати наукових досліджень у галузі соціальних наук, великий досвід соціальних перетворень у державі, іноваційні процеси, які постійно виникають, безумовно, потребують системного аналізу та узагальнення. Одним з шляхів вирішення цієї проблеми постає застосування технологічного підходу, поняття технології у соціальних процесах. Саме поняття „технологія” має безліч трактувань. С. Данакін визначає технологію як „спосіб здійснення діяльності на ґрунті її раціонального розщеплення на процедури та операції з подальшою координацією та вибором оптимальних засобів і методів їх виконання” [13, с. 7]. О. Холостова визнає під терміном „технологія” „практичну діяльність, яка характеризується раціональною послідовністю використання інструментарію для досягнення якісних результатів праці” [там само]. Адже для нашого дослідження нам цікаве трактування цього поняття стосовно соціального виховання. Останнє можна розглядати як процес відносно соціально контрольованої соціалізації, який здійснюється у спеціально створених виховних організаціях та допомагає розкрити можливості людини, у тому числі: здібності, знання, стилі поведінки, цінності, стосунки, позитивно цінні для суспільства, в якому вона живе [10, с. 277]. Інакше кажучи, соціальне виховання можна розглядати як „зрощування людини у процесі планомірного створення умов для цілеспрямованого позитивного розвитку та духовно-ціннісної орієнтації людини” [там само]. З цього приводу О. Кушнір говорить, що під технологією розуміється „оптимальний спосіб досягнення вирішення педагогічних завдань у поданих умовах” [13, с. 7].

Узагальнюючи змістовну характеристику поняття технології, доцільно наголосити на існуванні трьох основних її аспектів. Так, по-перше, це науковий, тобто розгляд певної проблеми здійснюється на ґрунті досягнень психолого-педагогічної теорії та практики. По-друге, є наявним формально-описовий аспект, що передбачає бачення технології у вигляді моделі з детальним розкриттям цілей, змісту, методів та

засобів, алгоритмів дій, які застосовуються для досягнення бажаних результатів. Нарешті, по-третє, існує процесуально-дійовий аспект, який передбачає технологію як саме процес здійснення діяльності, послідовність та порядок усіх його компонентів, у тому числі об'єктів і суб'єктів діяльності [13, с. 8].

Таким чином, технологія – це процес послідовного, покрокового здійснення розробленого на науковій основі вирішення якоїсь соціальної проблеми.

Безперечно, що будь-яка соціально-виховна технологія повинна базуватися на низці виховних принципів, а також мати систему критеріїв. Принципи виховання у педагогічній технології доведені багатьма авторами, серед яких: І. Бех, Є. Крюкова, Г. Селевко, Є. Степанов, Н. Щуркова, І. Якіманська [4; 8; 13; 16; 19; 20]. На наш погляд, системно розглядає їх Н. Щуркова. Так, автор визначає загальні, окремі та додаткові принципи. До загальних принципів виховання дослідниця відносить такі: принцип суб'єктності, цінності та системності, з окремих вона виділяє принцип свободи вибору, ампліфікації та принцип „тут і тепер”, а у якості додаткового розглядає принцип поля особистісного впливу. Відзначимо деякі особливості окремих принципів.

Доцільно наголосити, що перший з них – свобода вибору – досить тонкий та складний, оскільки в ньому прихована проблема волі людини, здатної усвідомлено робити вибір поведінки в ситуації та передбачати його наслідки з одного боку впливу на людей суспільства, у якому знаходиться суб'єкт, а з іншого – подальшої долі самого суб'єкта [19, с. 50–51]. „Свобода – відносна, бо людина знаходиться у соціальних зв'язках з оточуючими, й розірвати ці зв'язки – означає засудити себе на смерть. Але свобода абсолютна у межах миттєвої ситуації, коли здійснюється вибір у ситуації дозволеного вибору. З об'єктивної точки зору, свобода – це надання права суб'єкту здійснювати вибір... З суб'єктивної точки зору, свобода – це здійснення вибору при усвідомленні його наслідків” [19, с. 51]. Вихователь розкриває вихованцям значущість того, що їм треба робити, показує наслідки подальшої діяльності, а потім ініціює особистісний вибір. Означений технологічний принцип має багато соціально-психологічного змісту, оскільки відбувається повчання здійснювати життєвий вибір за умови усвідомлення власної відповідальності за нього.

Принцип ампліфікації втілює у собі постійну об'єктивну необхідність вибудовувати яскраву зовнішню форму впливу, збільшуючи при цьому силу впливу завдяки поширенню засобів, у тому числі психофізичного апарату. Інакше кажучи, ампліфікувати означає надавати більш виразних засобів, ніж у повсякденній дійсності; захоплювати, заражати, полонити, дивувати, залучати до прожиття стосунків. Недарма ще у IV столітті відомий філософ Сократ стверджував: „Скажи, щоб я тебе побачив”, оскільки відношення мають зовнішні форми виразу: дивись і побачиш, слухай, то зрозумієш [19, с. 48].

Принцип „тут і тепер” передбачає вихід до всіх трьох каналів впливу: слово вихователя забарвлює емоційними фарбами та спричинюють реальні практичні дії вихованців. Все це являє собою реальні дії вихованців, які мають „тепер” вираз прожитого відношення, а тому визначають поданий принцип так, як він формулюється. Принцип формулює конкретні вчинки у цей момент: „тут і тепер зроби те, що ти говориш”, „тут і тепер скажи те, що ти вважаєш необхідним або що ти хотів би сказати людині”, „тут і тепер зроби те, що ти вважаєш потрібним зробити як гідна людина”, „тут і тепер виправи те, що тобі не сподобається”, „тут і тепер поспішай зробити те, що необхідно було б зробити на цій землі, бо не встигнеш” [19, с. 49].

Нарешті, принцип поля особистісного впливу вказує на роль впливу особистості вихователя на особистість вихованця. Однак, цей вплив не прямий, він здійснюється завдяки народженню в момент взаємодії з вихованцями певного духовного простору, субстанцією якого постають динамічні взаємини. Соціально-особистісне поле впливу – це своєрідний духовний простір, у якому розгортається взаємодія вихователя з вихованцями та яке вихователь створює через емоційне насичення, через апеляцію до розуму вихованців. Завдяки особистісному впливу вихователь створює більш значуще для вихованців – „фактор постійного впливу та актуалізації духовних сил для взаємодії зі світом на рівні досягнень культури” [19, с. 50]. Це „поле” тим і має цінність, що впливає тонко, невидимо, але дуже плідно.

Соціально-виховна технологія повинна мати й систему критеріїв, інакше кажучи, особливі методологічні вимоги до її побудування та функціонування. Ми спираємось на досить вичерпну низку технологічних критеріїв, визначених Г. Селевко. Автор вказує на наявність наступних якостей: системність, науковість, концептуальність, ієрархічність, послідовність, процесуальність, логічність, структурованість, алгоритмічність, розвивальний характер, варіативність, керованість, прогнозованість, ефективність та відтворюваність [13, с. 24].

Вищевикладені виховні принципи та технологічні критерії дозволяють визначити той ґрунт, на якому повинна будуватися окрема, вузько орієнтована виховна технологія. Завданням нашого дослідження є конструювання, обґрунтування та перевірка ефективності технології формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді ВНЗ у позанавчальній діяльності. У цьому завданні ми спираємось, по-перше, на розгорнуто подані В. Сериковим особливості ситуацій смислотворчої активності, серед яких: ревізія колишніх смислоуяв; емоційно-сміслова оцінка власних переживань з несприйняттям нав’язуваних ззовні цінностей; символізація смислових значень; надситуативність цілей ситуації; обговорення проблеми ситуації у вигляді події; вибір значущих смислів з безлічі альтернатив на ґрунті рефлексійного самоусвідомлення; розвиток позитивної „Я-концепції”;

взаємодія смислових систем у полілозі з рівноправною позицією вихователя та вихованців [14].

По-друге, виховання просоціальної орієнтації особистісних смислів індивіда можливе лише у вільній взаємодії з іншими індивідами у ситуації притаманній деяким обставинам, які стимулюють цей процес. З цього приводу для нас цікава модель С. Батсона – „Шляхи до альтруїзму” [18, с. 45–46]. Так, автор, спираючись на проведений експеримент, визначає одною з обставин, що спричинює альтруїзм як форму найвищої просоціальної поведінки, уявну схожість з іншою людиною. Така обставина ініціює здатність ставити себе на місце іншого, що у свою чергу сприяє виникненню емпатичної турботи та альтруїстичної мотивації, що зрештою призводить до появи альтруїстичних вчинків стосовно інших людей.

Означені особливості дозволяють узагальнити основні способи особистісно-розвивальної ситуації, на які вказує, наприклад, Є. Крюкова: обов'язкове входження запропонованого досвіду у контекст життєвої сфери вихованця; моделювання простору дія- та полілогу як засобів засвоєння особистісного досвіду; створення ігрової форми ситуації як моделі імітації соціально-рольових та просторово-часових умов [8].

Позанавчальна діяльність утілює в собі той зміст, який якомога більше відповідає сукупності різних видів соціального досвіду, що засвоюється студентством у процесі соціалізації. Такий її зміст містить досвід творчої діяльності з емоційними ставленнями, без яких неможлива ніяка смислотворча робота особистості.

Специфіка позанавчальної діяльності полягає у різноманітті її видів, саме останнє дозволяє використовувати її у цілеспрямованому розвитку особистості, ефективному соціальному становленні студентства.

Спираючись на класифікацію, доведену С. Савченком, ми розглядаємо наступні види позанавчальної діяльності: науково-дослідна, суспільно-політична, художньо-естетична, трудова, історико-культурна й етнографічна, фізкультурно-спортивна, організаційно-управлінська. Будь-яка форма позанавчальної діяльності реалізується у позанавчальний час, але завжди передбачає “організацію взаємодії й спілкування в педагогічно організованому соціумі” [12, с. 200].

Позанавчальна діяльність у вищому навчальному закладі, на відміну від такої у загальноосвітніх навчальних закладах, має своєю особливістю стимулюючо-мотиваційний компонент поряд з цільовим, змістовним, операційно-діяльнісним та оцінно-результативним. Студент вищого навчального закладу має можливість реалізовувати власні цілі, а не цілі вихователя. Це означає, що за умови спірання педагогічного колективу у цілому на прагнення студентської молоді, позанавчальна діяльність розкриє “внутрішні, особистісно значущі стимули та мотиви, які не надходять ззовні, а безпосередньо зумовлені різноманітними, у тому числі й професійними, інтересами і потребами самого студента”

[11, с. 51]. Крім того, студент має змогу здійснити вільний вибір певного виду та напрямку позанавчальної діяльності відповідно до особистих інтересів.

Таким чином, ми з'ясували, що соціально-виховна технологія, у нашому випадку технологія формування просоціальних особистісних смислів, ґрунтується, поряд із загальними виховними принципами суб'єктності, цінності та системності, на окремих принципах: свободи вибору, ампліфікації, принципу „тут і тепер” та, безумовно, на додатковому – принципі поля особистісного впливу. Крім того, їй притаманні всі технологічні критерії соціально-виховної технології.

Однак, згідно із зазначеними особливостями ситуацій смислотворчої активності, способами створення ситуацій особистісного розвитку та моделі розвитку альтруїстичної поведінки залишається нерозкритим детальний зміст та організаційні форми технології формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді ВНЗ у позанавчальній діяльності, що, безперечно, вимагає подальших теоретичних розробок у цьому напрямку.

Література

1. **Аза Л.А.** Воспитание как философско-социологическая проблема. – К.: Наук. думка, 1993.
2. **Андреева М.А.** Формирование социальной активности студента университета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2006. – 22 с.
3. **Анисимова В.А.** Внеучебная воспитательная работа как эффективное средство социальной адаптации субъекта высшего профессионального образования (методические основы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Моск. гос. откр. ун-т. – М., 2006. – 17 с.
4. **Бех І.Д.** Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 2. – К.: Либідь, 2003.
5. **Бех І.Д.** Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
6. **Грунина С.О.** Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Марійськ. держ. пед. ін-т ім. Н.К. Крупської. – Йошкар-Ола, 2005. – 21 с.
7. **Зязюн І.** Естетична регуляція ціннісної свідомості // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С.5–12.
8. **Крюкова Е.А.** Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. – Волгоград: Перемена, 1999.
9. **Мазуренко А.В.** Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодежи в культурно-образовательной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов-н/Д, 2006. – 23 с.
10. **Мудрик А.В.** Психология и воспитание. – М.: МПСИ, 2006.
11. **Овчаренко Г.Е.** Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2005.
12. **Савченко С.В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній

діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2004. **13. Селевко Г.К.** Социально-воспитательные технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. **14. Сериков В.В.** Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. **15. Стасенко Н.М.** Организация внеучебной воспитательной работы в педагогическом колледже: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2004. **16. Степанов Е.Н., Лузина Л.М.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ СФЕРА, 2002. **17. Тернопільська В.І.** Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 11 с. **18. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С.** Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! (серия „Главный учебник”). – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. **19. Щуркова Н.Е.** Педагогическая технология: Учеб. пособие для вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2005. **20. Якиманская И.С.** Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000.

Maintenance of concept of technology, resulted educating principles of socially-educating technology and criteria is exposed in the article. Certainly features of technology of forming of social personalities senses of student young people in educational activity.

УДК 37.015.3

О. Г. Данилко

МИСЛЕННЯ ТА ІНТЕЛЕКТ ЯК КАТЕГОРІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Оцінка результатів розумової діяльності є нагальною проблемою суспільства. Можна багато говорити про неминучу розбіжність між видатними мислителями і середнім рівнем суспільства. Але все ж необхідно прагнути до більш ефективного використання інтелектуального потенціалу суспільства. Особливого значення при цьому набуває інтелектуальна культура, як соціально обумовлений, ціннісно-орієнтований спосіб організації інтелектуальної діяльності.

Термін „інтелектуальна культура” – порівняно новий термін, і пов’язаний він у літературі переважно з інтелектуальними уміннями.

Інтелектуальні уміння – це узагальнені розумові дії і способи виконання розумової діяльності. Інтелектуальні уміння міжпредметні,

їхній операційний склад інваріантний та багатокomпонентний і відповідає розумовим операціям, що відбуваються у внутрішньому плані. Роль інтелектуальних умінь у навчанні важко недооцінити. Д.Б.Богоявленська, Є.М.Кабанова-Меллер, Н.А.Менчинська, В.О.Сухомлинський, Н.Ф.Тализіна і ін. вважають інтелектуальні вміння одним з показників загального рівня розумового розвитку людини, фактором підвищення рівня розумової культури школярів.

Слід зазначити, що у психолого-педагогічній літературі немає чіткого визначення поняття „інтелектуальні вміння”. Під інтелектуальними вміннями розуміються: „розумові операції”, „прийоми мисленнєвої діяльності”, „прийоми розумової діяльності”, „логічні прийоми мислення”, „загально-навчальні вміння”, „узагальнені розумові дії”, „навчально-інтелектуальні вміння” та ін.

І.Я.Лернер інтелектуальні вміння визначає як узагальнені розумові дії, розглядаючи серед них порівняння, абстракцію, аналіз, синтез. І.С.Якіманська дає наступне визначення інтелектуальних умінь: „це такі психічні новоутворення, в яких фіксується накопичений досвід і реалізується можливість його постійного використання, завдяки чому він перетворюється, стає гнучким, оперативним і наповнюється новим змістом”.

Групування інтелектуальних умінь на основі етапів мислення здійснено В.Ф.Паламарчук: аналіз і виокремлення головного; порівняння; узагальнення систематизація; визначення й пояснення поняття; конкретизація; доведення; прийоми проблемного навчання. Т.І.Шамова визначає інтелектуальні вміння як „уміння отримувати та опрацьовувати інформацію” й відносить до них володіння операціями мислення, вміння виокремлювати головне й суттєве у виучуваному.

Також часто у науковій літературі зустрічається ототожнення понять „культура мислення” і „інтелектуальна культура”. Наприклад: "Інтелектуальна культура особистості, або культура мислення, є однією зі сторін, аспектів, структурних компонентів особистісної культури як цілого і системного явища”.

І.А.Захарова виділяє в інтелектуальній культурі необхідний запас знань для інтелектуальної діяльності, а також культуру мислення як процес руху думки, одержання нового знання. Отже культура мислення розуміється як процесуальний компонент більш широкого утворення – інтелектуальної культури. І.А.Захарова на підставі теоретичного дослідження поняття інтелектуальної культури визначає її як соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері інтелектуальної діяльності [2, с. 55].

Аналізуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що в основі процесів, які мають відношення до формування та розвитку інтелектуальної культури особистості, лежать історично сформовані поняття „мислення” та „інтелект”.

Мислення й інтелект віддавна вважають найважливішими й характерними рисами людини. Недарма для визначення виду сучасної людини використовують термін „*homo sapiens*” – людина розумна. Той же, хто втратив розум, здається нам скаліченим у самій людській суті.

Давньогрецькими мислителями були сформовані уявлення про будову і функції розумових здібностей людини, що лягли в основу майбутнього знання Середньовіччя. Одним з перших, хто виділив специфіку розумових здібностей, відокремивши їх від знання, вважаючи, що „багато знання” розуму не навчає, був Геракліт. Платон, розвивши ідеї своїх попередників, виділив дві розумові форми: розум і розсуд, розуміючи під розсудом притаманний більшості середній рівень здібностей, у той час як для діяльності філософського пізнання, що відбувається в сфері ідей, необхідний розум. Цікавий для нас внесок у розвиток даної проблеми був зроблений Аристотелем. Йому належить глибоке зауваження про неоднозначність таких понять, як розум і мислення. Так, Аристотель відзначав, „що розум є не діяльність, а здатність до неї”, у той час як перехід розумової здатності в діяльний стан приводить до мислення. На думку філософа, „розум у дії є те, що він мислить”, розум як би реалізує себе в діяльній формі мислення.

Вершиною філософської думки середньовіччя в навчанні про інтелект є творчість М.Кузанського, який розділяв розумові здібності людини на розсуд, розум, здатність до судження. Мислитель вважає, що розум має здатність досягнути протиріччя в єдності його складових сторін.

Наукова революція XVII ст. перетворила структурні рівні і межі мислення. Головною основою розумової парадигми класичної епохи став розум, мислення, його форми й операції розглядалися в якості універсальних і незмінних, часом апріорно заданих. Уся дійсність знаходить риси розуму, а все розумне стає дійсним. При цьому категорія розуму часто вживалася як синонім поняття інтелект.

У роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників майже до кінця XX ст. терміни „мислення” та „інтелект” вважалися синонімами. Але, на нашу думку, це не так. Мислення та інтелект – близькі терміни. Ми кажемо „розумна людина”, позначаючи цим індивідуальні особливості інтелекту. Ми можемо також сказати, що розум дитини з віком розвивається. Таким чином означуємо проблематику розвитку інтелекту.

Термін „мислення” у нашій повсякденній мові відповідає слову „обмірковування” або (менш нормативно, але, можливо, точніше) „думання”. Слово „розум” виражає властивість, здатність. Обмірковування – це процес. Розв’язуючи завдання, ми думаємо, а не „обмірковуємо” – тут сфера психології мислення, а не інтелекту. Отже, обидва терміни виражають різні аспекти того самого явища. Інтелектуальна людина – це та, яка здатна до здійснення процесів мислення. Інтелект – здатність до мислення. Мислення – процес, у якому

реалізується інтелект. Інтелект – це певний ступінь здатності людини розв'язувати завдання і проблеми відповідної складності [1, с. 343].

С.Л.Рубінштейн у своїх дослідженнях пов'язував мислення із буттям. Він вважав, що мислення відображає буття у його зв'язках і відношеннях, у його багатьох осередках.

Розкриття відносин, зв'язків між предметами складає істотну задачу мислення: цим визначається специфічний шлях, яким мислення йде до все глибшого пізнання буття. Мислення відображає не лише відношення і зв'язки, а також властивості і сутність; і відношення відображаються не лише у мисленні. Отже, задача мислення заключається в тому, щоб виявити істотні, необхідні зв'язки, основані на реальних залежностях, відокремивши їх від випадкових збігів за суміжністю в тій чи іншій окремій ситуації.

Виявляючи необхідні, істотні зв'язки, переходячи від випадкового до необхідного, мислення разом з тим переходить від одиничного до загального. Зв'язки, основані на випадковому збігу окремих обставин, обмежених простором і часом, можуть носити лише одиничний характер. Але те, що істотно пов'язано, здається необхідно загальним при багатьох обставинах, розкриваючи істотні зв'язки, тому мислення узагальнює.

Всяке мислення здійснюється в узагальненнях. Мислення – це рух думки, що розкриває зв'язок, який веде від окремого до загального і від загального до окремого. Мислення – це опосередковане – засноване на розкритті зв'язків, відносин – і узагальнене пізнання об'єктивної реальності [5, с. 13].

Пізнання з психологічного погляду постає як створення уявлень про зовнішній світ, його репрезентації, моделі або образу. Щоб дістатися на роботу, нам потрібна певна просторова репрезентація шляху між будинком і роботою. Щоб зрозуміти те, що розповідають на лекції про війни Олександра Македонського, потрібно створити певну репрезентацію перемог великого полководця.

Однак мислення – це ще не все пізнання. Пізнанням є, наприклад, і сприйняття. Людина, яка побачила в небі літак, також створює репрезентацію побаченого. Однак ця репрезентація є результатом не мислення, а сприйняття. Тому мислення визначають не просто як пізнання, а як спеціальне пізнання, „опосередковане й узагальнене”.

Що це означає? Візьмемо приклад, який часто використовують. Виглянувши на вулицю, людина бачить, що дах сусіднього будинку мокрий. Це акт сприйняття. Якщо ж людина за виглядом мокрого даху робить висновок, що пройшов дощ, то ми маємо справу з актом мислення, хоча й досить простим. Мислення є опосередкованим у тому сенсі, що воно виходить за межі безпосередньо даного. За одним фактом ми виводимо висновок про інше.

У разі мислення, таким чином, ми маємо справу не просто зі створенням репрезентації на підставі спостереження зовнішнього світу. Процес мислення значно складніший: спочатку створюється

репрезентація зовнішніх умов, а потім з неї виводиться наступна репрезентація. Зокрема, у нашому прикладі людина створює спочатку першу репрезентацію, що належить до сфери сприйняття (образ мокрого даху), а потім виводить з неї другу репрезентацію (недавно пройшов дощ) Рис.1 [1, с. 344].

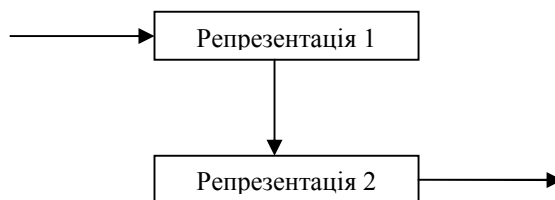


Рис.1

Історична генеза мислення, інтелектуальних здібностей, відповідно, репрезентується у характері осмислення світу людиною і самої себе; розуміння свого ідеалу. Мислення, демонструючи свою максимальну спроможність, набуває змістовної завершеності у формуванні ідеалу. У тому чи іншому історично визначеному ідеалі людини мислення трансформується, заявляє про себе; заявляє про свої прагнення культури. Мислення ж – найбільш адекватний істинний засіб цієї трансформації (оскільки оперує найважливішими істинами культури і людини), а, отже, воно історично еволюціонує в єдності з культурою. Конкретно-історично визначена інтелектуальність, прояви інтелектуальної розвиненості мають розглядатися як феномен мислення в цілому [4, с. 63].

Вміння правильно і раціонально мислити визначає інтелект людини. Мислення – найважливіша ознака людини, оскільки незважаючи на подібність людини і тварини у інстинктивно-рефлексивній сфері та певних поведінкових стереотипах, мислення є головним чинником, який вказує на їх відмінність. Відмінність полягає у вмінні мислити, тобто адекватно сприймати оточуючу дійсність і певною мірою впливати на неї шляхом прийняття рішень, пов'язаних з поведінкою людини. Проте існують думки, згідно з якими шукати істотної відмінності між мисленням людини і певними психічними властивостями тварин – не слід. Зокрема, М.Шелер стверджує, що тварині властивий інтелект, який відрізняється від людського лише за кількістю та за якістю. Справді, можна погодитися з М.Шелером, але лише у плані наявності у тварини реальних примітивних психічних можливостей у життєдіяльності. Та називати це інтелектом, на нашу думку, не слід. Інтелект відзначається широкою гамою різноманітних психологічних складників. Уся ж психіка тварини зосереджена на власному виживанні, здобутті їжі та здатності розмножуватися. Людина ж насамперед є істотою соціальною і тому дані аспекти не є для неї першочерговими.

Мислення – це робота мозку, внаслідок якої людина може за допомогою слів і образів уявити і виразити найрізноманітніші стани свого організму та своє ставлення до реально існуючих і уявних предметів та явищ дійсності. Уміння мислити і спрямовувати свої думки у правильному напрямі є важливою складовою у діяльності сучасного майбутнього вчителя. Ще важливішим і бажанішим є те, щоб мислення було засноване на законах логіки, адже висловлювати свої думки нескінченним потоком, без уміння систематизувати їх, не додає ні поваги, ні авторитету людині. Мислення має бути свідомим проявом людини, тверезою оцінкою ситуації, що склалася. Важливо вміло і правильно скеровувати свою діяльність, виявляти свою зацікавленість у вирішенні різноманітних питань, правильно будувати взаємини з людьми. Джерелом мислення є вплив оточуючого світу на людину, усієї інформації зовнішнього світу – від подій та явищ до безпосереднього контакту з іншими індивідами. О.Войтов визначає мислення, як певні суворо детерміновані операції з ідеями і вказує його універсальні форми – математику, логіку і діалектику.

Аналізуючи й узагальнюючи вітчизняні та зарубіжні дослідження проблем мислення, Л.М.Цибух виділяє три підходи до його розуміння (Рис.2).



Рис. 2 Підходи до розуміння мислення (за Л.М.Цибухом)

1. Мислення як процес аналізу й синтезу. Представники цього напрямку наголошують на розкритті сутності узагальненості та опосередкованості, а також на активному пошукові зв'язків і відношень між різними подіями, явищами, речами у мисленнєвому процесі.

2. Мислення як процес розв'язання проблемних ситуацій. В основі розкриття сутності механізмів мислення представники зазначеного підходу використовують такі особливості, як уведення конкретної проблемної ситуації з метою її вирішення, де обов'язково є присутнім пошук. Так С.Л.Рубінштейн пише: „Мислення – це все більш повне багатобічне мислене відновлення об'єкта, реальності, дійсності, виходячи з чуттєвих даних, що виникають внаслідок впливу об'єкта” [5, с. 12].

3. Мислення як відображення зв'язків і відношень на рівні суб'єктно-об'єктної взаємодії. У межах даного підходу, що у багатьох аспектах близький до попереднього, провідною умовою в мисленні вважають взаємодію об'єкта й суб'єкта.

Інтелект, інтелектуальні властивості людини є предметом зацікавленості багатьох наук, зокрема психології, яка зосереджує увагу на дослідженні основних закономірностей функціонування психічних властивостей людини. Як зазначається у спеціальній літературі, психологія – це наука про психічне відображення дійсності в процесі діяльності людини [5, с. 104]. У буквальному розумінні це поняття означає – наука про душу. А душа – це певний внутрішній світ людини, який визначає ставлення людини до оточуючої дійсності. Людська душа – це сукупність психічних явищ, що характеризують внутрішній, суб'єктивний світ людини, а також сукупність основних рис особистості її життєвих інтересів, переконань, ідеалів, моральних цінностей, її ставлення до суспільства, до інших людей, до своїх обов'язків і до себе самої. Інтелект виступає зовнішнім виразником душі, її прагнень та стереотипів, а також зовнішнім регулятором відносин особистості, дає змогу діяти в межах, які справлятимуть позитивний ефект на людську душу.

Інтелект (від лат. intellectus – пізнання, розуміння, здоровий глузд) – це здатність мислення, раціонального пізнання [5, с. 495]. Якщо мислення означає наявність певного процесу, інтелект – це якість цього процесу. Інтелект – основа для ефективного (часто й ефектного) розв'язання проблем, які постали перед людиною, єдиним правильним шляхом до досягнення поставленої мети. Адже поняття інтелект охоплює усі ті критерії, за допомогою яких людина раціонально й змістовно сприймає й адекватно реагує на події та явища оточуючого світу (зокрема, це мудрість особи, ступінь її знань, ерудиція, інтуїція, компетенція, вміння аналізувати). Інтелект, на нашу думку, виступає похідною від розуму. Адже розум властивий кожній людині, він дається їй Богом у різних “якісних станах” (оскільки всі люди є різними, з індивідуально визначеними ознаками), а інтелект є результатом життя людини, її практичного досвіду, постійного самовдосконалення.

Психологічні особливості діяльності інтелекту дають змогу зрозуміти, на яких засадах базується його діяльність, як відбувається сприйняття людиною оточуючого світу і внутрішня оцінка цього. До сприйняття людиною оточуючого світу, до реального з'ясування зовнішніх його особливостей безпосереднє відношення має мислення людини.

Велике значення для функціонування інтелекту має вища нервова діяльність людини як сукупність рефлексів, які забезпечують різноманітні (найбільш досконалі) форми взаємозв'язку людини з навколишнім середовищем і здійснюються за участю вищих відділів центральної нервової системи. Під рефлексом розуміється певна реакція

організму у відповідь на різноманітні дії чи впливи на організм, яка виникає на основі нервової системи (зокрема, дихальний, зоровий, нюховий рефлекс). Рефлекси бувають безумовними (вродженими, тобто такими, які властиві людині з народження) і умовними – набутими організмом в процесі життєдіяльності. Подразнення, яке виникло, передається в центральну нервову систему, яка відповідає на нього відповідним подразненням, що у свою чергу по нервах передається відповідним органам (м'язам, залозам та ін.) [5, с. 118]. За допомогою рефлексів здійснюється опрацювання інформації, яка надходить до організму, зовнішній вплив на організм дає ніби “їжу для роздумів”: як вчинити у тій чи іншій ситуації, який шлях обрати?

У широкому контексті під поняттям інтелект розуміють усю пізнавальну здатність людини – відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення; у вузькому – загальну здатність індивіда пізнавати світ і розв'язувати проблеми, що визначають успішність у певному виді діяльності. До цього також можна додати життєві уявлення про інтелект як здатність розв'язувати проблеми „про себе”, без спроб та помилок. Найчастіше інтелект уявляють як загальну характеристику поведінки, що зумовлює успішну адаптацію до нових життєвих умов.

У наукових дослідженнях (переважно зарубіжних) поняття „інтелект” зустрічаємо в багатьох контекстах: академічний інтелект, біологічний, вербальний, невербальний, соціальний, генетичний, психометричний, практичний, емоційний тощо [3, с.77].

З цих позицій можна вести мову про рівень розвитку інтелекту. Він, за логікою, може бути низьким, середнім і високим (або початковим, низьким, середнім, досить високим і високим).

Протягом ХХ ст. існувало кілька напрямків з'ясування природи інтелекту, а саме його розглядають:

- у біології – як мисленеву силу, завдяки якій людина свідомо пристосовується до нових ситуацій;
- у педагогіці – як навченість (Б.Скіннер, Е.Торндайк, Дж.Уотсон);
- у психології – як сукупність або „сумарний” показник здібностей (прихильники структурного підходу), як результат процесу соціалізації та як сукупність процесів перероблення інформації.

Загальноприйнятим у зарубіжній психології є такий погляд на феномен інтелекту:

- інтелект існує як найбільш загальна розумова здібність, до якої входить логічне мислення, планування, розв'язання проблем, абстрактне мислення, сприйняття складних ідей, швидкість навчання;
- інтелект можна виміряти тестами (хоча тести IQ не можна вважати культурно зумовленими – вони тісно пов'язані зі сферами освіти, економічним становищем, середовищем);

- наслідування форм інтелекту має більше значення, ніж середовище, хоча й останнє є вагомим чинником;
- особистість не народжується з незмінним рівнем розвитку інтелекту, але він частково стабілізується в період дитинства й потім незначним чином змінюється.

До функцій інтелекту відносять такі:

- генерування суб'єктивно нової інформації на основі певних даних;
- адаптацію індивіда до зміни зовнішніх умов;
- зміну поведінки на основі аналізу ситуації;
- розв'язання проблем завдяки виробленню стратегії;
- відображення об'єктивної картини навколишнього.

Інтелект є системою психічних процесів, які формуються зв'язками кори та підкоркових структур головного мозку, створюючи складні багаторівневі структури. Найяскравіше інтелект проявляється під час розв'язання нестандартних проблем.

Виникає ще одне, на наш погляд, важливе питання: чи однаково виявляється інтелект у різних аспектах життєдіяльності? Як свідчать дослідження – ні. Особистість може значно вирізнитися інтелектом у якійсь галузі, наприклад, науці (математиці) і бути зовсім безпорадною у життєвих ситуаціях. Крім того, вона може успішно розв'язувати складні проблеми в галузі, наприклад механіки, і бути зовсім нездатною керувати науковим колективом чи приймати елементарні рішення в галузі фінансів. Тому доцільно говорити про інтелект науковий, професійний, життєвий, сімейний, загальний, управлінський, політичний, соціальний тощо.

Одним із перших почав використовувати у своїх дослідженнях термін „інтелект” французький вчений Ж.Піаже. Коли ж він говорив про „психологію мислення”, то мав на увазі лише певне трактування мислення, головним чином те, яке подано у працях представників Вюрцбурзької школи, до якої він ставився критично. Даючи визначення інтелекту, Піаже розглядав такі його трактування, як „психічна адаптація до нових умов” (Е.Клапаред, В.Штерн), як „акт раптового розуміння” (К.Бюлер, В.Келер).

Концепція Ж.Піаже – це одна з найбільш розроблених і впливових концепцій. Привабливими аспектами її є генетичний підхід при розв'язанні загально-психологічних проблем, виокремлення окремих стадій розвитку, ретельна розробка „клінічного” методу досліджень, підкреслення того, що інтелектуальна діяльність не просто відтворює особливості деяких зовнішніх предметів, а й характеризується зміною самого суб'єкта, який пізнає. Це визначає наступні можливості пізнання нових об'єктів, прагнення пов'язати інтелект із ширшим класом процесів життєдіяльності [3, с. 81].

Експериментальні дослідження інтелекту в психології використовувались у роботах американських психологів Дж.Гілфорда, К.Спірмена, Р.Стернберга, Ф.Гальтоні, А.Біне, Т.Сімона. Вважаючи, що знання є тільки кристалізованим інтелектом інших людей, ці автори різко відокремили самі розумові здібності від ступеня освіченості, від успішності в навчальних закладах. Саме їхні ідеї і запропоновані кількісні методи оцінки розумової діяльності одержали широке поширення і розвиток.

Подальші дослідження інтелектуальної діяльності дозволили встановити, що ефективність рішення проблем залежить і від здатності використовувати дану в задачах інформацію у різні способи й у найшвидшому темпі. Таким чином психологи вийшли на новий рівень інтелектуальних творчих здібностей, що було названо креативністю.

Бурхливий розвиток тестових методів, що зондують інтелектуальні структури, застосування факторного аналізу дозволили встановити, що інтелект є надзвичайно багатоаспектним утворенням.

Є.Степанова розглядає інтелект як складну розумову діяльність, що являє собою єдність і взаємність психічних функцій різного рівня. Розумова діяльність, як складна єдність психічних функцій, становить фундамент всього ансамблю інтелекту людини, відрізняється ієрархією структур і підструктур.

Надбання людством знань із різних сфер життя дають змогу об'єктивно оцінити особливості функціонування мислення людини, становлення та розвиток поняття інтелекту, закономірності інтелектуалізації особи та питання інтелектуального потенціалу суспільства.

Зокрема, М.Холодна (сучасний російський вчений), зазначає, що за сучасних умов інтелектуальний потенціал населення – поряд з демографічним, територіальним, сировинним, технологічним параметрами того чи іншого суспільства – є важливою підставою для його прогресивного розвитку [6, с. 10].

Таким чином, для успішного функціонування особистості в умовах соціального середовища, необхідні такі умови для розвитку інтелекту:

1. Формування духовної культури молоді для отримання високого інтелектуального потенціалу суспільства.
2. Вхідження в інтелектуальну еліту за рахунок функціонального включення педагогів у спільну діяльність.
3. Науково-дослідницька діяльність – основа формування інтелектуальної власності.
4. Форсування інтелектуальних та творчих зусиль, інтеграція у високоорганізовану спільність для розвитку інтелектуального виробництва.
5. Професійне самовизначення особистості; духовне й предметне збагачення як умова формування інтелектуальної творчості.

6. Впровадження інформаційних технологій в усі прошарки суспільного життя.

Література

1. Варій М.Й. Загальна психологія: Підручник/ Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: „Центр учбової літератури”. – 2007. – 968с. **2. Захарова И.А.** Формирование интеллектуальной культуры старшеклассников средствами математики: Дисс. ... канд. пед. наук. – Луганск, 1999. – 167с **3. Лаврентьєва О.О.** Освітні процеси з погляду концепцій інтелекту // Педагогіка і психологія: Наук.-теор. та інфор-ний журнал АПН України / Вісник АПН України №3-4 (39-40), 2003. – С.76-87. **4. Максюта М.Є.** Єдність культури і мислення – К.: КДО, 1995. – 218 с. **5. Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – т1. – 485с. **6. Холодная М.А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования (РАН, Институт психологии. Межвузовский центр по проблемам интеллектуального развития личности). – М.: Томск, 1997. – 391 с.

In article the thought and intellect as basic categories of intellectual culture of personality is considered. The intellectual culture gets up as a social-conditioned, valued-oriented method of organization of intellectual activity. Categories „thought” and „intellect” get up as the most important, characteristic lines of personality. In article the features of forming of thought and intellect are considered in the psychologist-pedagogical literature.

УДК 371.134:37.013.42

В. М. Делянченко

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Система соціального поведження людей регулюється звичаями, нормами, традиціями різних культур. Різноманіття розходжень: соціальних, національних, расових, вікових – впливає на характер взаємин і часто приводе до нерозуміння і нетерпимості. Нетерпимість стала однією з найбільших сучасних проблем. Протистояти роз’єднанню людей, прояву агресії, непримиренності дозволяє толерантність (терпимість). Толерантність є ознакою культури розуму і виражається в повазі до чужих думок і переконань. В даний час на всіх освітніх ступінях, особливо у вищій школі, ми випробуємо безліч негативних наслідків соціального розшарування суспільства. У взаєминах між

людьми підсилюється егоїзм, відбувається конфесіональна диференціація. Тому на перший план висувається потреба розвитку культури толерантних відносин, що сприяють формуванню у студентів, крім вузько-професійних знань та навичок, цілісної картини навколишнього світу, духовних, культурних і моральних цінностей. Виходячи з вищесказаного, педагогічні аспекти формування толерантності у студентів в умовах сучасної вищої освіти, є важливим полем соціально-педагогічного дослідження.

Робота виконана у відповідності з комплексною цільовою темою кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка “Формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки”.

Наукова розробка проблеми соціально-педагогічних аспектів формування толерантності у студентів вищих навчальних закладів в умовах професійної освіти. Дослідження педагогічних аспектів проблеми толерантності і її формування, що стали загальнодержавним завданням, займає значне місце серед теоретичних праць у різних областях наук. Філософському аспекту толерантності присвячені праці Дж. Локка, П. Бейля, В.М. Золотохіна, М.С. Каган, В.А. Лекторського, Г.И. Петрової, В.П. Щеннікова, К. Циллобера, С.К. Бондирева, Е.Дж. Вафіна, Я.А. Берегової, О. Гриві, О. Кривицької, Н.Л. Іванової, І. Малініної, Т.Н. Лобанової, В. Жулева та інш.

Психологічний аспект толерантності, без розуміння якого неможлива реалізація ефективних педагогічних стратегій формування і розвитку толерантності, розглядали А.Г. Асмолов, Г.М. Андреева, Н.А. Асташова, В.В. Бойко, С.К. Бондирева, С.Л. Братченко, Е. Ю. Клепцова, Д.А. Леонт'єва, Г. Оллпорт, Г.У. Солдатова, В. С. Чернявська та інш [1].

Питання удосконалювання виховно-освітнього процесу в університетах на основі застосування сучасних педагогічних технологій розглядаються в роботах Н.В. Баграмової, О.О. Вербицького, Т.А. Дмитренко, Л.С. Зникіної, Н.Е. Касаткіної, А.М. Кондакова, Б.П. Невзорова, І. П. Подласого, Є.С. Полат, Е.Л. Рудневої, А.М. Смолкіна, Т. М. Чурекової та інш [2].

Проблема толерантності актуалізується, коли йдеться про студентську молодь, яка опинившись у ВНЗ відчуває труднощі, пов'язані з реалізацією себе у новому середовищі. Суб'єктивний досвід студентів, сформований у процесі навчання у вузі, стає не тільки основою їхнього особистого розвитку, але і найважливішим фактором майбутніх соціальних перетворень. На сучасному етапі проблему розглянуто в таких роботах: Т.З. Адам'янц, Р. Безпальча, С.К. Бондирева, Т. Вечорник, А.А. Галкін, Т.Ю. Гранчак, О. Грива, М.І. Гринчук, Є.М. Громова, О. Кривицька, О. Матвієнко, І.В. Жадан, В. Жулев [3].

У результаті вивчення феномену полікультурності українськими науковцями (І.Лощенова, Н.Терентьева та інші) було встановлено, що полікультурне виховання – це одночасне набуття знань та відповідне виховання, “передача більш точної та докладної інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень та заохоченні терпимості, сприянні досягнень ідеалів демократії та плюралізму” [6].

Поряд із цим ООН, ЮНЕСКО та інші міжнародні організації у своїх основних документах розглядають виховання людей у дусі миру та дружби між народами як найважливішу мету системи виховання та навчання. У Всезагальній декларації прав людини ООН вказується, що освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими та релігійними групами, а також діяльності Організації Об’єднаних Націй у підтримці миру [4].

Останнім часом у документах міжнародних організацій, інструктивних листах Міністерства освіти і науки України, сучасних вітчизняних дослідженнях усе більшу роль у вирішенні цієї проблеми відводять саме соціальному педагогу, покликаному працювати в поліетнічному середовищі. Важливим є те, що серед пріоритетних напрямів підготовки майбутніх соціальних педагогів є виховання в них культури міжнаціонального спілкування.

Формулювання мети статті. Підготовка фахівців, в тому числі і соціальних педагогів, в сучасних умовах визначається педагогічними задачами виховання громадян демократичної і правової держави. Освітня політика відбиває загальнонаціональні інтереси, враховує загальні тенденції світового розвитку. Тому на сьогоднішній день потреба сучасного суспільства у формуванні толерантності і толерантних відносин важко переоцінити. Виходячи з вище сказаного, мета статті полягає у виявленні соціально-педагогічних закономірностей формування толерантності у студентів майбутніх соціальних-педагогів.

Результати дослідження. Толерантність – одне з ключових понять, на яке прагне спертися суспільство, що освоює демократичні принципи у взаємодії один з одним, із владою, з носіями інших поглядів. Тим часом, є серйозні проблеми як в освоєнні самого поняття толерантності, так і в організації комунікативного простору, у якому принципи толерантності продовжують залишатися не освоєними.

Філософи, соціологи, політологи, конфліктологи тощо визнають, що толерантність – складна і суперечлива категорія, по-різному усвідомлювана і витлумачена в різних культурах, у різні історичні періоди і серед представників різних соціальних верств суспільства [7].

Перевірка знань студентів Луганського національного педагогічного університету, які навчаються на спеціальності соціальна педагогіка, також, показала, що тільки 47 % студентів знають, що таке толерантність. При цьому був продемонстрований широкий розкид думок, а також ряд невірних і некоректних визначень [12].

Словникова дефініція толерантності ґрунтується на ознаці терпимості, що асоціюється з релігійною свідомістю (терпимість проповідується). Ця ознака менш за все корелює з політикою, з характерної для неї за всіх часів вигідною терпимістю і чеснотами (К. Гельвецій), містифікацією (Е. Золя), перекручуванням історії (В. Ключевський) тощо. Для політиків терпимість – і зайва, і недосяжна чеснота, найчастіше оцінювана як слабкість. Уже ця обставина дає підставу для обережного відношення до ідентифікації толерантності через терпимість. Більш того, культивування одного семантичного показника не сприяє зближенню соціальних подій, фактів політичного життя з етичними оцінками (Ж.-Ж. Руссо).

Спеціальна програма, присвячена толерантності (терпимості), продовжувалася в рамках ЮНЕСКО багато років. Її результатом з'явилося проведення з ініціативи ЮНЕСКО в листопаді 1995 року – року п'ятдесятиліття утворення Організації Об'єднаних Націй – Року ООН, присвяченого терпимості і було прийнято “Декларацію принципів терпимості”. При всім різноманітті визначень прийнятих Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28 сесії 16.11.1995 р. Декларація принципів толерантності визначила поняття толерантності (терпимості) як:

1. Повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження і прояв людської індивідуальності;

2. Поняття, що означає відмову від догматизму, від абсолютизації істини і стверджуючи норми, встановлені в міжнародно-правових актах в області прав людини;

3. Не потурання, а насамперед активне відношення, формоване на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини.

Західна політична філософія сформулювала необхідність терпимості для суспільства, що не могло більше “терпіти нетерпимість” і релігійні війни, що бушували в XVI і XVII століттях. Визнання терпимості в якості одного з основних компонентів світу між націями мало важливе значення для історичного клімату, що сприяв появі перших сучасних декларацій про права людини, кульмінацією яких стала три століття потому “Загальна декларація прав людини” (10 грудня 1948).

На жаль соціальна практика і міжнародні відносини демонструють чимало прикладів нетерпимості за релігійними, політичними і іншими мотивами, що склалися в результаті нашого життя в культурі війни і насильства. Це виражається в прагненні силою нав'язати свою думку, не зважаючи на позицію інших людей і людських співтовариств, не зупиняючись перед руйнуваннями культурних і матеріальних цінностей і навіть втратою людського життя.

Розглядаючи культуру міжнаціонального спілкування, вчені (А.Авксентьєв, В.Авксентьєв, Р.Кадієва та інші) визначають її як певні взаємозв'язки і взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних обрядів,

обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування залежить від загального рівня розвитку людей, від їх уміння сприймати й дотримуватись загальнолюдських норм та моралі.

Інші науковці (Т.Атрощенко, В.Заслуженюк, В.Присакар та інші) вважають, що культура міжнаціонального спілкування – це система прогресивних національних установок і принципів, що стали загальнонаціональними нормами й використовуються представниками різних націй і народностей у процесі їх спілкування [2].

Ідучи за вітчизняними дослідниками, ми побудували модель виховання культури міжнаціонального спілкування у майбутніх соціальних педагогів в умовах полікультурного середовища ВНЗ, яка має певні визначені функції:

Пізнавально-гносеологічна функція дає можливість оволодіти знаннями про історичне минуле та сучасне того чи іншого народу, його культуру, мову, національні традиції, звичаї, обряди; задовольнити прагнення особистості в розширенні й поглибленні цих знань.

Виховна функція ставить за мету перетворити морально-етичні норми поведінки щодо представників інших національностей в особистісно-моральні цінності.

Ціннісно-нормативна функція відповідає за дотримання соціальним педагогом загальнолюдських цінностей і виступає як система обов'язкових норм і вимог до всіх сторін життєдіяльності суспільства.

Комунікативно-регулятивна функція культури міжнаціонального спілкування покликана регулювати соціальні контакти особи з представниками різних національностей у колективі, суспільстві. За сприятливої соціально-психологічної атмосфери вона стимулює прагнення людини до налагодження дружніх стосунків серед представників різних національностей.

Зауважимо, що цей процес у майбутніх соціальних педагогів є тривалим і включає чотири етапи: *ментальний, статусний, діяльнісний та оцінний*. Тривалість та позитивна результативність перебігу кожного з цих етапів залежать від створення сприятливих умов. У даному разі такими, на наш погляд, є: *особистісно орієнтоване виховання й навчання студентів; мотивація всіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується; психологічна підтримка студентів; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості майбутніх педагогів; професійна компетентність керівників виховного процесу; зв'язок з представниками різних національностей та інші* [8].

Як бачимо, процес виховання культури міжнаціонального спілкування – це системне психолого-педагогічне явище, перебіг якого залежить не лише від зовнішніх чинників (компетентні викладачі, належні умови, наявність полікультурного середовища, методична база та інші), але й від внутрішніх (особистісна позиція студентів, ставлення

до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності майбутніх соціальних педагогів, їх життєвий досвід тощо) [9]. Ці зовнішні і внутрішні чинники та особливості розвитку студентського колективу ми враховували при визначенні завдань, що мають виконуватись на кожному з етапів виховання культури міжнаціонального спілкування у майбутніх соціальних педагогів. Так, перший, **ментальний**, етап передбачає виконання таких завдань: 1) вивчення національного складу студентської групи; 2) визначення рівня сформованості національної та етнічної свідомості; 3) виявлення основних ознак менталітету представників різних національностей.

Другий, **статусний**, етап є дуже важливим в аспекті вивчення статусу кожного студента в групі. Важливо прослідкувати, чи не впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника групи на його статус. Виконати це завдання допоможе, на наш погляд, застосування традиційних діагностичних методик (соціометрія, спостереження, бесіди, опитування та інші).

На третьому, **діяльнісному**, етапі передбачається впровадження у навчально-виховний процес спецкурсів, вивчення яких дозволить студентам дізнатися про історичне минуле, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми тієї чи іншої нації тощо (пізнавальна спрямованість). Такі спецкурси повинні відтворити комплексний підхід до виконання завдань із виховання культури міжнаціонального спілкування у студентів.

На діяльнісному етапі корекційного спрямування повинна проводитися спеціальна робота з корекції негативного, інколи агресивного ставлення до представників інших національностей та їх культурного спадку, подолання комунікативних бар'єрів між студентами, формування національного самоствердження молоді тощо. Цього можна досягти, на наш погляд, за умови впровадження у педагогічний процес ВНЗ корекційної програми, що включає групові тренінгові заняття, індивідуальні бесіди зі студентами, арт-терапію з використанням полінаціональних елементів різних видів мистецтва, колективну етнокультурну діяльність усіх членів групи тощо.

На останньому, **оцінчному**, етапі відбувається переоцінка поглядів кожного студента щодо самого себе та представників інших соціальних груп.

Втім в результаті нашого дослідження ми прийшли до висновку, що проблема толерантності не зводиться лише до міжнаціональних та міжконфесійних відносин. Ця проблема носить характер міжособистісної комунікації людей незалежно від статі, віку, соціального статусу та політичних переконань.

Толерантність відіграє також істотну **мовоорганізуючу роль**. Дискурсивна функція цих категорій виявляється в процесі комунікації, яка в свою чергу є широко вживаною в педагогічному процесі ВНЗ. І хоча етичні установки в дискурсі важко перевірити, тобто навмисно чи ненавмисно була передана інформація. У комунікативній дії сходиться

соціальне і психологічне, “відбувається перенос пріоритету від конвенцій мовних до соціокультурних” [11, с. 40].

Взаємодія студентів будується, в тому числі, і на вербальному матеріалі, що іноді викликає негативні емоції і відповідну реакцію обох сторін комунікації, дебати перетворюються на конфліктний дискурс. В цьому разі, дотримання принципів комунікативної толерантності може перешкодити такому перетворенню, перевести змагання з позиції “хто скаже гірше друг про друга» на позицію “хто переконливо доведе свою думку, не зневажаючи думкою іншого” [4, с. 137].

У наведеній статті були охарактеризовані останні педагого-психологічні дослідження, які свідчать про те, що люди стали більш агресивними, жорстокими. Професійні і особисті стосунки між людьми стали більш напруженими та конкурентними. У більш широкому понятті – терпимість та повага до всього “інакшого”, формує відкриту особистість, максимально адаптованого фахівця для подальшої соціально-педагогічної діяльності. Формування толерантності у міжлюдських стосунках, запобігання агресії тощо повинні починатися ще на ранніх стадіях професійного становлення майбутнього фахівця. В результаті дослідження були виявлені педагогічні аспекти толерантності, які полягають в готовності до прийняття інших поглядів; цивілізованого компромісу; готовності допускати інакомислення в суспільстві; прагненні погоджувати позиції на основі справедливості, закону і права людини на власний вибір. Подальше дослідження планується провести в напрямку теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки педагогічних умов, які забезпечують успішний процес формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. **Авксентьев А.В., Авксентьев В.А.** Этнические проблемы современности и культура межнационального общения. – Ставрополь: Издательство СГПИ, 1993.
2. **Атрощенко Т.** Развитие культуры межнационального спілкування у студентському колективі // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 1999. – № 6. – С.92-95.
3. **Арзамасцева Н.Т.** Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки // Подготовка специалистов в области образования. – СПб.: РГПУ им. А.Герцена, 1999. – С.53-57.
4. **Білоус Н.А.** Лингвистическое поле конфликта // Homo Mendax. Игра с личностью или игра со смыслами. – Москва; Тверь, 2004.
5. **Гукаленко О.В.** Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодёжи // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2005. – С.121-128.
6. **Данильев А.А., Синельникова Л.Н.** Процессы глобализации в проекции на некоторые проблемы лингвополитологии // Полиэтническая среда: культура,

политика, образование. Материалы Международного семинара. Социальные науки. – Луганск; Цюрих; Женева, 2004.

7. **Джуринский А.Н.** Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. – М.: Владос, 1993. – 356с.

8. **Заслуженюк В.С.,** **Присакар В.В.** Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Редкол.: В.О.Зайчук (гол. ред.) та ін. – К: ІЗМН, 1997. – Вип.19. – С.65-77.

9. **Кадиева Р.И.** Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального региона // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. – Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 1997. – Ч.2. – С.200-204.

10. **Капля А.М.** Характеристика методів виховання та самовиховання у полікультурному освітньому просторі // Збірник матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2005. – С.159-160.

11. **Макаров М.** Основы теории дискурса. – М., 2003.

12. **Филатов А.С.** Полиэтническая среда: гражданское общество, религия и толерантность в Крыму // Полиэтническая среда: культура, политика, образование. Материалы Междунар. семинара. Социальные науки. – Луганск; Цюрих; Женева, 2004.

13. **Філіпчук Г.Г.** Проблеми етнокультури в змісті шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С.52-58.

14. **Філіпчук Г.Г.** Розвиток освіти в багатонаціональних регіонах. – Чернівці: Прут, 1996.

Outlook of the tolerance people of other race, colors of skin, sex, centuries, language, religion, national or social origin, etc., has the important pedagogical issue. Our research were revealing pedagogical aspects of the tolerance which will consist of the acceptance of other sights; the civilized compromise; the readiness to accept heterodoxies in a society; the aspiration to coordinate a position on the basis of validity, the law and the human rights on own choice; to not impose the uniform standard. The further research is planned to lead to directions of a theoretical substantiation and experimental check of pedagogical conditions, which provide successful process of formation of tolerance at the future social teachers.

УДК 373.5.035.3

Е. Г. Ємцева

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ МОЛОДІ З ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Формування сучасного українського суспільства супроводжується процесом соціалізації представників молодого покоління. Тому державна

молодіжна політика повинна орієнтуватися не тільки на забезпечення матеріального добробуту та сприяння реалізації творчого потенціалу юнацтва, а й враховувати необхідність формування різнобічних аспектів соціалізації, у тому числі й трудової соціалізації старшокласників.

Досліджувана проблема є складною як у теоретичному, так і в практичному плані. Теоретична складність полягає в тому, що на цей час, відсутні сучасні науково-педагогічні теорії та концепції трудової соціалізації старшокласників за участю соціальних служб для молоді. Практичною складністю проблеми є застарілість заходів, які раніше традиційно використовувалися фахівцями з метою трудової соціалізації підлітків та молоді, бо зараз у більшості випадків вони не дають ефективного результату.

Протягом тривалого часу, проблема формування трудової соціалізації та виховання підростаючого покоління була предметом наукових інтересів класиків педагогіки Дж.Локка, І.Г. Песталоці, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинського, видатних вітчизняних педагогів-науковців радянського періоду А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, дослідників кінця ХХ початку ХХІ сторіччя Ю.Є. Дурасевича, А.С. Нисимчука, В.А. Полякова, В.Д. Симоненка, Д.О. Тхоржевського та інших.

За радянських часів серед великої кількості наукових праць за проблемою на увагу заслуговують монографії дослідників В. Алексєєва „Молодой рабочий” (1983), В. Новікова, Е. Фетисова „Социальные проблемы подготовки молодежи к труду”(1984), В. Чулакова „Современные советские рабочие”(1980).

Новітній пошук вирішення проблем трудової підготовки та соціального виховання старшокласників відображений в дисертаціях О. Биковської, А. Вихрущ, С. Омельченка, М. Рахматової. Педагогічні умови формування життєвої компетентності, морально-ціннісного ставлення до праці старшокласників загальноосвітніх шкіл та різні боки їх соціалізації досліджувалися Д. Алфімовим, В. Анненковим, І. Ящуком, І. Романішиним.

Але, не дивлячись на певне накопичення наукових знань з досліджуваної проблеми, існує ряд аспектів, які недостатньо вивчені в зв'язку з кардинальними змінами соціуму та появою й розвитком нових педагогічних ідей, теорій.

Таким чином, недостатня наукова розробка обраної нами проблеми, необхідність її глибинного й послідовного вирішення на рівні педагогічної теорії та практики, обумовлюють мету даної статті, яка полягає в дослідженні діяльності соціальних служб для молоді з трудової соціалізації старшокласників.

До сьогодні в педагогіці були розроблені достатньо продуктивні теоретичні конструкції, які визначали сутність, зміст та особливості процесу трудового виховання старшокласників. У той же час, не можливо не констатувати, що провідні системоутворюючі характеристики цього процесу досліджені недостатньо, бо в сучасних

умовах все більше набувають актуальності завдання переосмислення змістовності трудової соціалізації підростаючого покоління та механізми її впровадження в практику.

Це викликано не тільки необхідністю підвищення ефективності виховних впливів у межах сучасної школи, але й підвищенням ролі діяльності державних структур та установ для молоді, таких як: управління у справах сім'ї, молоді та спорту; центрів соціальних служб для молоді; молодіжних центрів та бірж праці; центрів зайнятості для молоді та інших. Зазначені державні структури й установи для молоді сприяють вирішенню питань соціалізації та соціального виховання підростаючого покоління, організують та підтримують діяльність шкільних та позашкільних установ, співпрацюють з громадськими рухами, об'єднаннями та організаціями. Їх діяльність необхідно спрямовувати на співпрацю зі школою, на інноваційний пошук та оновлення шляхів будівництва у старшокласників власної системи цінностей, на підготовку молоді до трудової діяльності та вступу в доросле життя.

Одним із центральних понять нашого дослідження є „трудова соціалізація” старшокласників. Оскільки зазначена проблема в цьому контексті ще спеціально ніким не досліджена, то ми вважаємо за доцільне розглянути її, використовуючи наступні поняття: соціалізація, трудова активність, трудове виховання та вихованість, трудовий вчинок, трудове дорослішання, трудова зацікавленість, трудова культура, трудова мобільність, трудове навчання, трудова підготовка і професійна орієнтація, трудове становлення та інші.

Поняття „соціалізація” вперше з'явилося в 1836 році. Його виникнення пов'язане з американською та французькою соціологією XIX сторіччя. Засновниками цього терміну вважають Габрієля Гарда та Франкліна Генрі Гіддінгса, які вперше ввели у науковий обіг це поняття.

Істотним внеском у розробку сучасної теорії соціалізації є наукові роботи Толкота Парсона. Головна ідея його концепцій пов'язана з розумінням соціалізації як процесу інтеграції індивіда в соціальну систему шляхом інтернаціоналізації загальноприйнятих норм, "вбирання" в себе загальних цінностей, у результаті чого слідування загальнозначущим нормам та стандартам поведінки стає потребою, елементом його мотиваційної структури.

Як доповнення до концепції соціалізації Т. Парсона можна розглядати ідею "соціального научіння", висловлену представниками біхевіоризму (Б. Скіннером, Дж. Долардом). В якості одного з механізмів соціалізації можна також розглядати і модель "міжособистісного спілкування", згідно з якою, індивід, дивлячись на себе очима інших, у результаті безлічі інтеракцій засвоює правила співіснування (Ч. Кулі, Дж. Мід). "Когнітивна" модель соціалізації (Ж. Піаже, Л. Кольберг) по суті зводиться до розвитку свідомості та самосвідомості дитини в процесі оволодіння образним та абстрактним мисленнями. Соціалізація полягає в

створенні у свідомості зразків когнітивних схем, які індивід адаптує до нового досвіду за допомогою механізму рівноваги. Представники неогуманістичної концепції соціалізації особистості (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс, Р. Барт) розглядають прагнення до самоактуалізації індивіда як рушійну силу, яка сприяє оволодінню життєвим досвідом, тобто соціалізації. За моделлю інкультурації (Ф. Боас, В. Маліновський) соціалізація індивіда полягає в засвоєнні культурної спадщини. Еволюційна теорія соціалізації Е. Еріксона розглядає процес соціалізації як подолання критичних ситуацій на життєвому шляху.

Наприкінці 70-х років дослідження проблем соціалізації доповнилося новими аспектами: аналізом зміни умов соціалізації особистості під впливом науково-технічної революції, міждисциплінарним дослідженням людського "Я", вивченням змісту та меж процесу соціалізації...

У 80-х – початку 90-х роках зацікавленість проблемою соціалізації підвищується. Продовжується поширення напрямків досліджень, уточнюються структура та функції соціалізації, поглиблюється вивчення її соціальних механізмів та інститутів, уточнюються особливості взаємодії соціалізації та виховання у сучасних умовах.

Наприклад, адаптивно-розвивальна концепція М.Н. Лукашевича поєднує такі поняття як соціалізація та соціальна адаптація. Суть цього погляду полягає в розумінні соціалізації людини як взаємодії з навколишнім середовищем протягом життя шляхом адаптацій, що змінюють одна одну в кожній сфері життєдіяльності [13].

Цікавими є погляди Е.В. Андрієнкової, яка в своїх дослідженнях розглядає процес становлення людини в якості суспільної істоти, виділяючи аспекти значні з точки зору соціальних контактів індивіда з оточенням. З цих позицій до структури соціалізації підключаються: соціальне пізнання, оволодіння певними навичками практичної діяльності, інтерналізація тих чи інших форм, позицій та ролей, виробка ціннісних орієнтацій та установок, а також включення людини до активної творчої діяльності [2].

В якості змісту та результату соціалізації виступає процес засвоєння системи знань, норм та цінностей, соціального досвіду, соціальних якостей та рис, соціальних ролей, зразків та психологічних механізмів поведінки. Деякі автори намагаються об'єднати сукупність цих ознак у новому інтегрованому значенні – "соціальність", хоча нагоди її використання викликають сумнів із-за уявних складностей, з її якісними та чисельними вимірами.

Загальним для усіх дослідників є визначення того, що соціалізація несе в собі діяльнісний характер, і головним критерієм її успішності є вільне функціонування індивіда у суспільстві, його активність.

На відміну від терміна „соціалізація”, термін „трудова соціалізація” почав використовуватися порівняно нещодавно. Погляди на

його тлумачення в педагогічних, соціологічних та економічних науках нерівнозначні.

Оскільки процес трудової соціалізації особистості пов'язаний з впливом на неї різноманітних засобів, що здійснюються різними соціальними інституціями, з повсякденними суспільними, соціально-економічними проблемами, то їх провідна роль полягає у включенні дитини до різних сфер діяльності, в яких засвоюються трудові знання і досвід трудової поведінки. З приводу означеного дослідника А.В. Бояринцева розрізняє економічну, споживчу і, власне, трудову соціалізацію. На її думку, метою трудової соціалізації дітей стає формування ставлення до праці через поведінкові аспекти в різних сферах (домашня робота, навчальна діяльність, суспільно-корисна праця та інше).

Достатньо цікавим з приводу дослідження взаємозв'язку понять праці та соціалізації є підхід соціологів В.М. Огаренка і Ж.Д. Малахової. Вони наголошують, що „з точки зору соціології, праця виступає як процес соціалізації... У процесі праці індивід вчиться реагувати на тиск ззовні, дозувати власні зусилля, одержувати і передавати інформацію, вирішувати конфліктні ситуації, встановлювати необхідні зв'язки. Праця – це школа соціалізації, в якій проходить вагома частина нашого життя. Тому поряд з виробництвом продуктів і послуг, отримуваних в процесі праці, сама праця виступає як виробництво і відтворення самої людини” [15, с. 27-26].

Аналогічної думки дотримується соціолог Г.В. Дворецька [5, с. 95-96].

Ми вважаємо, що в широкому розумінні трудову соціалізацію старшокласників можна розглядати саме як процес входження людини в трудову сферу суспільства; формування трудового мислення молодої людини; процес інтеріоризації особистістю нової реальності, що включає пізнання трудової дійсності; засвоєння трудових знань, набуття навичок трудової поведінки і реалізацію їх в реальній дійсності.

На нашу думку, розгляд окреслених напрямків дасть змогу прослідкувати взаємозв'язок між соціалізацію, трудовим вихованням та іншими складовими трудової соціалізації підростаючого покоління.

Отже, з позицій активізації старшокласників у трудовій діяльності, що означає інтенсифікацію процесу накопичення школярем досвіду з метою формування прагнень й умінь виконувати „дорослі” соціальні функції, швидкого й різнобічного адаптування випускника до умов самостійного життя й праці, розглядають трудове виховання дослідники Атутов П.Р. і Кальней В.А. [25, с. 114].

На погляд науковця С. Черноглазкіна [23, с. 65], поняття „трудове виховання” сьогодні стає впливом на психологічний розвиток молодої людини як суб'єкта соціального життя і його складових. Сучасне трудове виховання щільно змикається з розвиваючим навчанням, особистісною зорієнтованістю навчання, і, отже, стає частиною соціалізації учнів.

Суттєвим, для здійснюваного аналізу є трактування „трудового виховання”, запропоноване Б.Т. Ліхачовим, який розглядає це поняття як процес залучення учнів у різнобічні, педагогічно організовані види суспільно-корисної праці, з метою передачі їм мінімуму виробничого досвіду, трудових вмінь і навичок, спрямованих на розвиток у них творчого, практичного мислення, працелюбності й свідомості робочої людини [12, с. 307].

Ми також згодні з автором Пашковим А.Г., який у праці „Труд в школе: кризис или обновление” висловлює думку, що трудова складова виховної системи має безпосереднє відношення до соціалізації особистості. З цією метою особливе значення набувають соціальні фактори праці школярів: сумісний, груповий, колективний характер, зв'язки між працею вихованців й працею усього суспільства, організація праці й керування нею, які втілюють характерні риси суспільних відносин [16].

На думку сучасних вітчизняних педагогів А.І. Кузьмінського і В.Л. Омеляненка, завданнями трудового виховання є формування любові до праці й розуміння її важливості у суспільстві, виховання трудових умінь і навичок, формування культури трудової діяльності і бережливого ставлення до результатів праці, психолого-соціальна підготовка до вибору професії і активної участі в продуктивній праці [11, с. 72].

Вивчаючи генезис розвитку педагогічної ідеї – поєднання навчання з трудовим вихованням, – ми маємо можливість спостерігати поступовий перехід людства від багатовікової індустріальної фази до постнауково-технічної. Цей процес тривалий і складний. Він вносить кардинальні зміни у сферу виробництва, докорінно змінює побут людей, їх соціальне та духовне життя. Таким чином, висока динаміка виробництва потребує від працівників таких важливих якостей, як професійна мобільність, вміння швидко засвоювати попередній трудовий досвід, переучуватися, набувати нові знання, уміти керувати своєю психікою та рівновагою, тобто все, що формується під впливом нових професійних факторів.

Вітчизняний дослідник П.Р. Ігнатенко наголошує, що базою для професійного самовизначення учнів є поєднання трудового виховання і профорієнтації. Ці складові передбачають виконання таких важливих завдань, як: прищеплення школярам потреби в постійній праці; розвиток любові до праці в цілому й до конкретного виду зокрема; формування суспільно значущих мотивів вибору професії і оволодіння нею; залучення до суспільно-корисної, продуктивної праці; прищеплення культури праці; набуття досвіду в об'єднанні фізичної і розумової діяльності; формування усвідомлення залежності задоволення життєвих благ і духовних цінностей від особистої участі в їх створенні [9, с. 20–21].

У контексті дослідження зазначеної проблеми вважаємо за необхідне розглянути питання, пов'язані з формуванням у

старшокласників готовності до праці. Цим аспектам трудової соціалізації присвячені роботи науковців І.І. Зарецької [22, с. 28–45], Р.А. Довбуша [6, с. 74], І.Ф. Іващенко [7, с. 38], В.В. Серікова [18, с. 13–14], В.А. Мальцева [14, с. 10], П.Р. Атутова, В.А. Кальнея [25, с. 110]. У їх роботах доведено, що готовність до праці – це сукупність низки взаємопов'язаних компонентів від елементарних практико-прикладних знань і вмінь до стрижневих якостей особистості, таких як: відношення до праці, ціннісні орієнтації, які регулюють трудову діяльність, здатність людини працювати в колективі, самостійно та творчо.

У цілому наше розуміння проблеми співпадає з думками авторів, й доказ цьому – соціологічні дослідження соціальних служб для молоді, які доводять, що відсутність впровадження в повсякденне життя юнацтва отриманих під час навчання знань заважає ефективному набуттю необхідних практичних умінь та навичок, тобто трудовій соціалізації.

Однією з найважливіших моральних якостей учнів дослідник П.Р. Ігнатенко вважає працьовитість. Ця якість інтенсивно розвивається під час суспільно-корисної, продуктивної діяльності. Головні її ознаки – відповідальне ставлення до праці, свідоме виконання виробничих завдань, захопленість та творче відношення до роботи [9, с. 41–42].

У той же час відповідальне ставлення до праці включає в себе розуміння учнем вимог до нього як майбутнього працівника. Ця якість проявляється у високій активності, ініціативності, сумлінності, наполегливості, чіткому виконанні трудових доручень, подоланні особистої байдужості, лінощів та неорганізованості.

Серед ефективних умов „виховання юного громадянина трудівника” І.Д. Чернишенко називає використання суспільно-корисної праці. Розглядаючи особливості її характеру, дослідник поглиблює наші знання, демонструє вплив суспільно-корисної праці на всі сфери соціального життя учнів, а отже, на їх соціально-психологічну структуру [24].

Поняття „трудове дорослішання” молоді, наведене у роботі С.І. Плаксія, має дещо ідеологічний відбиток і тлумачиться, з одного боку, як озброєння юнаків та дівчат професійними знаннями та навичками, а з іншого, – як формування у них моральних якостей – бажання гарно виконувати необхідну для суспільства роботу, працелюбності, відповідальності, наполегливості та ін. Причому другий бік поняття – моральний, навіть виходить на перший план, оскільки розуміння суспільної й особистої значущості праці, любов до праці, сумлінність, виступають як необхідні умови оволодіння спеціальністю та рухом до професійної майстерності [17, с. 22].

Поняття трудової вихованості, з'являється на основі об'єднання таких показників, як „готовність до праці” й „потреба у праці”. Цей процес науковці П.Р. Атутов і В.А. Кальней досліджують як основу трудової діяльності [25, с. 110].

Під час процесу соціалізації особистість засвоює певний

соціальний досвід, і внаслідок цього, у неї формуються ціннісні орієнтації, які проявляються у її цілях, переконаннях та інтересах. Готовлячи старшокласників до праці, необхідно чітко уявляти ці інтереси, мотиви й соціальні потреби. За визначеннями дослідників М.Ф. Головатого [4, с. 78], І.Ф. Іващенко [8, с. 39] ціннісні орієнтації молоді, задоволення нею своїх потреб, щільним чином пов'язуються з життєвими планами підростаючого покоління, тобто прагненням зайняти певне соціальне положення у суспільстві, яке дозволяє йому задовольнити ці потреби й самореалізуватися.

Одним з найбільш значних аспектів соціалізації особистості є трудове становлення, тому що воно пов'язане з визначенням особистістю свого місця в житті й основного виду трудової діяльності, з готовністю її до досягнення професійної майстерності, формування відношення до праці як потреби [22, с. 5–6].

П.Р. Атутув констатує, що трудове становлення людини включає накопичення трудового досвіду, який з'являється під час можливості особистості працювати і ефективно оволодівати робочими прийомами, творчо підходити до трудової діяльності, самостійно знаходити нові засоби роботи.

Аналізуючи дослідження одразу привертає увагу теза, зазначена у більшості робіт: праця – це засіб розвитку особистості, набуття все більшої самостійності, автономності особистості, її соціалізація, тобто поширення й поглиблення зв'язків з різними сферами життя суспільства, оволодіння суспільним досвідом, що, на думку авторів, є передумовою становлення повноправного члена суспільства.

Таким чином, ми вважаємо, що соціальний бік досліджуваної проблеми, полягає у завданні держави створити й надати підростаючому поколінню умови для трудової соціалізації, що визначаються у набутті трудового досвіду, вмінь та навичок, отриманні загальної освіти, кредитуванні, професійної підготовки, першого робочого місця, деяких пільгових умов для підприємницької й господарчо-економічної діяльності, можливості підтримати здоров'я.

Мета молодіжної соціальної політики допомогти випускникам найбільш раціонально та ефективно підготуватися до вступу в доросле життя, навчити їх оволодівати знаннями, навичками, гартувати характер, набувати впевненості у власних силах, визначати свій соціальний статус, знайти свою соціальну роль у суспільстві.

Не кожній молодій людині під силу самотужки вирішувати ці питання. Сім'я, школа, навколишнє середовище також не в повній мірі можуть допомогти у вирішенні зазначених проблем. Тому нинішні соціально-економічні, політичні й культурні умови розвитку суспільства, а в них і функціонування молодого покоління, характеризуються появою нових сфер життєдіяльності, в яких формується особистість (громадські об'єднання за інтересами, клуби, неформальні об'єднання, об'єднання молодих підприємців). У кожному з цих соціалізуючих інститутів молода

людина повинна виконувати певні ролі та функції. Якими і на що вони будуть спрямовані, залежить від змісту і характеру діяльності тих соціальних інституцій, на які покладені державні обов'язки щодо соціального захисту та соціальної допомоги молодого покоління.

На цей час в Україні існує певна мережа закладів, які покликані виконувати соціальну підтримку дітей та молоді. У державній сфері – це освітньо-виховна функція освітніх та позашкільних учбових закладів, відділів у справах сім'ї, молоді, жінок та дітей, центрів соціальних служб для молоді та їх структурних підрозділів. Крім цього, існує низка приватних закладів, громадських організацій, рухів, які також надають соціальну підтримку молодим людям, що її потребують.

Як вже зазначено, серед системи спеціальних державних органів одне з провідних місць у трудовій соціалізації майбутнього робочого потенціалу відведене загальноосвітній школі України. Але, в умовах стрімкої динаміки суспільства, школа не в змозі самотужки подолати такий важливий напрямок, як підготовка випускників до засвоєння багатовікової трудової культури й досвіду людства та до вступу у самостійне життя, тобто до їх трудової соціалізації.

Аналіз низки нормативно-правових актів стосовно молодіжної державної політики в Україні дає підстави стверджувати, що держава і суспільство в цілому зацікавлені у створенні дієвої системи з трудової соціалізації учнівської молоді. А оскільки це завдання дуже складне, то, ми вважаємо, доцільно вирішувати його об'єднаними зусиллями загальноосвітніх навчальних закладів та соціальних служб для молоді.

Поняття „соціальна служба для молоді” вперше з'явилося у 1991 році в Законі СРСР „Об общих началах государственной молодежной политики в СССР”, який у зв'язку з припиненням існування Радянського Союзу практично не встиг вступити в дію. У наведеному Законі соціальна служба для молоді тлумачилася як складова частина державно-суспільної системи соціальної служби й повинна була утворюватися на загальних з нею засадах [4, с. 121].

Прийнятий 5 лютого 1993 Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” зазначає, що „соціальні служби для молоді – це спеціальні установи, які надають їй соціальні послуги і соціальну допомогу”.

Відповідно до цього Закону України соціальні служби для молоді почали створюватися за ініціативою Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту спільно з іншими центральними органами влади, Радою Міністрів Автономної Республіки Крим, місцевими органами державної виконавчої влади і об'єднаннями громадян.

У навчальному посібнику „Соціальна робота з дітьми та молоддю” дослідників І. Звереві, О. Пічкарь соціальні служби для молоді трактуються як „спеціальні заклади, що надають соціальні послуги та соціальну допомогу молоді віком від 15 до 28 років; об'єднують Центри соціальних служб для молоді й спеціалізовані

соціальні заклади. Створюються в Україні відповідно до Закону України „Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні” на обласному, міському та районному рівнях”.

Сукупність соціальних закладів, утворених відповідно до нормативних актів, становить трирівневу систему центрів соціальних служб для молоді – державного, регіонального, місцевого рівнів, що уявляють собою різні формування (методичні кабінети, експериментальні майданчики, школи передового досвіду), спеціалізовані служби (центри молоді, молодіжні біржі зайнятості, телефони довіри, недільні школи для дітей-інвалідів тощо).

Т.В. Семигіна у класифікації відомств і соціальних служб, які переймаються проблемами молоді, вказує на молодіжні центри праці (спеціалізовані госпрозрахункові державні установи), які займаються у тому числі і питаннями трудової соціалізації молоді у вигляді: працевлаштування, перепідготовки та підвищення кваліфікації молоді, забезпечення зайнятості у вільний від навчання час, сприяння розвитку молодіжних ініціатив у трудовій сфері [3, с. 259].

В країні зараз діє достатньо розгалужена система соціальної допомоги, що представлена різноманітними соціальними установами, в тому числі і для молоді, і діяльність яких спрямована на захист і підтримку молоді різних вікових та соціальних категорій.

Низка вітчизняних дослідників [19, с. 142] розглядає систему соціальних служб для молоді як „основні структури, зокрема спеціалізовані соціальні служби для молоді та центри соціальних служб для молоді, що уповноважені державою брати участь у реалізації молодіжної політики та надавати соціальні послуги й соціальну допомогу молодим громадянам”.

На початку діяльності соціальних служб для молоді до переліку їх основних завдань були включені інформаційні послуги з питань отримання професії, працевлаштування, сприяння організації трудових об’єднань старшокласників [3, с. 260]. Цей напрям давав змогу вирішувати питання трудової соціалізації сучасних старшокласників, серед яких створення умов для початкової професійної підготовки та профорієнтаційно-виховної роботи, здійснення контролю за дотриманням прав підлітків у сфері виробництва та інші.

Десятирічний досвід роботи соціальних служб для молоді свідчить, що напрями їх діяльності багатоаспектні. З приводу досліджуваної проблеми, у монографії „Актуальні проблеми теорії і практики соціальної роботи на межі тисячоліть”, ми отримуємо підтвердження, що трудова соціалізація учнівської молоді визначалася у переліку заходів, що здійснювалися соціальними службами для молоді (профорієнтаційна робота з молоддю, працевлаштування молоді, організація діяльності трудових об’єднань молоді України, соціально-педагогічна робота з волонтерами) [1, с. 306].

Дослідження змісту діяльності соціальних служб для молоді з

трудової соціалізації старшокласників переконує нас у його актуальності, необхідності використання у наш час. Зазначена діяльність впроваджується за допомогою реалізації таких напрямів: дослідницька діяльність (щодо старшокласників); організаційна діяльність (створення клубів, проведення семінарів); інформаційна діяльність (створення інформаційних матеріалів); соціально-профілактична діяльність (лекції, тренінги, консультації); соціальне виховання (проведення вечорів, фестивалів, зустрічей з представниками різних професій); соціальна реабілітація (створення реабілітаційних центрів, пунктів).

У практичній діяльності соціальні служби для молоді використовують такі методи роботи із старшокласниками як анкетування, тестування, опитування, лекції, бесіди, диспути, зустрічі, конференції, семінари, телефонне інформування, організації й проведення клубних об'єднань, рейди-перевірки, тимчасове та вторинне працевлаштування, волонтерський рух, підготовка і розповсюдження інформаційних листівок, методичних розробок, робота із засобами масової інформації [21].

У контексті нашого дослідження ми згодні з поглядами вітчизняного науковця М.Ф. Головатого, який розглядає позаформальне виховання як організовану виховну діяльність поза межами встановленої формальної системи (школи, вищого навчального закладу), що спрямована на обслуговування ідентифікуемого об'єкту виховання з ідентифікованими допоміжними цілями [4, с. 38].

Спеціалісти в галузі соціального виховання стверджують, що учні-активісти, які є учасниками позаформальних волонтерських, трудових та творчих об'єднань, створених при соціальних службах для молоді, більш упевнені в собі, здатні на виконання суспільно-корисних справ, краще адаптуються до різних соціальних умов, рідко входять до асоціальних угруповань, володіють навичкою самоконтролю. Це в комплексі відбиває позитивний процес формування трудової соціалізації особистості старшого школяра.

У науково-практичній збірці „Соціальна робота з дітьми та молоддю: проблеми пошуки, перспективи” надаються результати практичного досвіду з питань сприяння працевлаштуванню та вторинній зайнятості молоді. Досвід роботи в цьому напрямку по регіонах України засвідчує про високу технологічність і різноманітність здійснюваних заходів [20].

Так, наприклад, фахівцями Харківського обласного ЦССМ було проведено семінар “Організаційні форми роботи щодо сприяння працевлаштуванню та зайнятості молоді” для спеціалістів ЦССМ області за участю фахівців обласного центру зайнятості та членів благодійного фонду “Громадські ініціативи”. Під час роботи семінару обговорювались питання участі молоді в оплачуваних громадських роботах, досвід роботи центрів зайнятості.

Смілянський МЦССМ (Черкаська область) розробив проект циклу

навчальних семінарів із стимулювання самозайнятості для безробітної молоді – “Школа підприємництва”, діють постійні інформаційно-консультативні пункти для учнів шкіл, де вони отримують різнобічну інформацію про навчальні заклади та можливості подальшого навчання. З метою реалізації даного напрямку при Волинському обласному центрі соціальних служб для молоді було створено “Молодіжну школу бізнесу”.

Однією з найефективніших форм роботи в напрямку працевлаштування молоді є тренінги. З 2000 року ця форма вдало використовувалася в практичній діяльності центрів ССМ Харківщини.

Достатньо поширеною формою роботи є діяльність різноманітних клубів. Клуби, що працюють для безробітної молоді та молоді, яка шукає роботу, можуть стати центрами організації творчої життєдіяльності підлітків. Однією з найбільш ефективних та перспективних форм роботи ЦССМ є організація оплачуваних громадських робіт.

У діяльності соціальних молодіжних служб Луганської та Харківської області типовим є залучення молоді до таких видів робіт, як сільськогосподарські роботи, ремонтні роботи, благоустрій та озеленення територій населених пунктів, екологічні акції, побутове обслуговування соціально незахищених категорій громадян.

Під час літніх канікул працівниками центрів ССМ Рівненщини спільно з центрами зайнятості проводилася робота щодо створення фондів оплачуваних громадських робіт для учнівської та студентської молоді. Залучена молодь працювала на ремонтних роботах, на роботах по благоустрою території. Через створення трудових об'єднань молоді, а саме учнівських трудових загонів, загонів старшокласників, таборів праці та відпочинку молодь працювала на заготівлі сіна, ремонті учбових приміщень та збиранні врожаю.

У Луганській та Харківській областях були відроджені такі форми тимчасової зайнятості молоді, як учнівські й студентські трудові загони, табори праці та відпочинку. Створені Луганський та Харківський осередки Асоціації трудових об'єднань молоді України.

Ефективність роботи соціальних служб для молоді багато в чому залежить від співпраці та узгоджених дій з іншими державними структурами, установами, організаціями. Для цього вони підписують угоди про співробітництво з центрами зайнятості та іншими структурами, що дає можливість більш результативно проводити заходи щодо зайнятості та профорієнтації молоді.

У діяльності центрів молодіжних служб з працевлаштування, профорієнтації та організації зайнятості молоді створюється система проведення тематично-календарних форм роботи, зокрема тематичних днів та комплексних (довготривалих, складних) організаційних форм роботи, наприклад ярмарків. Так, в Харківському регіоні за ініціативою та участю ХОЦССМ, Близнюківського, Золочівського, Красноградського, Печенізького, Первомайського, Харківського РЦССМ, Первомайського, Чугуївського, Харківського МЦССМ

проводились акції „День інформації”, „День консультації”, „День профорієнтації”, „Молодіжна зайнятість”, „Зелене селище”, „Ярмарок зайнятості”, „День випускника”, „День відкритих дверей” та інші. Фахівці Сумського ОЦССМ приймають активну участь у проведенні щорічного “Дня кар’єри”, який проходиться на базі Сумського державного університету.

У зв’язку з закріпленням в Україні ринкових відносин, не менш цікавою, на наш погляд є діяльність соціальних служб з трудової соціалізації учнівської молоді за допомогою включення її в продуктивну працю та малий бізнес.

У країні, протягом кількох останніх років за участю Міністерства у справах сім’ї, молоді та спорту, Київського молодіжного центру праці та Київського молодіжного бізнес-центру проводиться Всеукраїнський конкурс бізнес-планів підприємницької діяльності серед молоді. Реалізація цього напрямку полягає у практичному знайомстві старшокласників з діяльністю конкретних підприємств певного регіону, району, міста або села, осмислення на цій основі слабких та сильних боків, і розробка власних бізнес-ідей [10].

Провівши дослідження діяльності соціальних служб для молоді з трудової соціалізації, ми з’ясували, що низка теоретичних та практичних проблем щодо діяльності соціальних служб для молоді з трудової соціалізації старшокласників, ще залишається невирішеним на рівні педагогічної науки.

Вивчення сукупності понять „соціалізація”, „трудова активність”, „трудова виховання та вихованість”, „трудова вчинок”, „трудова дорослішання”, „трудова зацікавленість”, „трудова культура”, „трудова мобільність”, „трудова навчання”, „трудова підготовка” і „професійна орієнтація”, „трудова становлення” дали нам можливість отримати нові важливі знання відносно поняття „трудова соціалізація”.

Ознайомлення з практикою діяльності соціальних служб для молоді з питань трудової соціалізації старшокласників доводить нам, що вирішення цієї проблеми можливо за допомогою використання різноманітних форм та методів, об’єднання зусиль соціальних інституцій відносно навчання, освіти, професійної підготовки, необхідності удосконалення правової та нормативної бази, розробки та реалізації спеціальних програм та проектів, пошуків інноваційних шляхів покращення механізму підтримки молодого покоління та окреслення перспективи щодо створення нових сфер застосування трудового потенціалу молоді.

У подальших дослідженнях ми плануємо зробити вивчення особливостей діяльності соціальних служб для молоді з трудової соціалізації старшокласників.

Вважаємо, що отримані результати допоможуть у подальшому розробити сучасну модель системи діяльності соціальних служб для молоді з трудової соціалізації старшокласників.

Література

1. **Актуальні** проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть. – К., 2001.
2. **Андреєнкова Н.В.** Проблема соціалізації особистості. – К., 1995.
3. **Вступ** до соціальної роботи / За ред. Т.В. Семігіної, І.І. Миговича. – К., 2005.
4. **Головатий Н.Ф.** Соціологія молоді. – К., 1999.
5. **Дворецька Г.В.** Соціологія праці. – К., 2001.
6. **Довбуш Р.А.** Способність к труду: О вихованні способності к труду у дітей. – К., 1988.
7. **Ивашенко Ф.И.** Труд и развитие личности школьника. – М., 1987.
8. **Ивашенко Ф.И.** Трудовой поступок школьника. – Мн., 1989.
9. **Ігнатенко П.Р.** Роль трудового виховання у виборі професії. – К., 1977.
10. **Каталог** бізнес-планів студентів і молодих підприємців. – К., 2002.
11. **Кузьмінського А.І.,** Омеляненко В.Л. Педагогіка. – К., 2004.
12. **Лихачев Б.Т.** Педагогіка. – М., 2000.
13. **Лукашевич Н. П.** Соціологія виховання. – К., 1996.
14. **Мальцев В.А.** Человек и его отношение к труду. – М., 1988.
15. **Огаренко В.М.,** Малахова Ж.Д. Соціологія праці. – К., 2005.
16. **Пашков А.Г.** Труд в школе: кризис или обновление. – М., 1992.
17. **Плакий С.И.** Трудовое взросление. – М., 1982.
18. **Сериков В.В.** Формирование у учащихся готовности к труду. – М., 1988.
19. **Соціальна** робота в Україні / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін. – К., 2004.
20. **Соціальна** робота з дітьми та молоддю: проблеми, пошуки, перспективи // За загальною редакцією Пінчук І.М., Толстоухової С.В. – К., 2000.
21. **Соціальна** робота з підлітками та молоддю: Інформ. – аналіт. звіт за 2000 рік / За заг. ред. С.В. Толстоухової. – К., 2001.
22. **Трудовое** становление школьной молодежи / Под ред. И.И. Зарецкой. – М., 1984.
23. **Черноглазкин С.** Трудовое воспитание: новые подходы // Школа. – 1997. – № 3. – С.65-69.
24. **Чернышенко И.Д.** Воспитание юного гражданина-труженика. – Мн., 1990.
25. **Школа** и труд / Под ред. П.Р.Атутова, В.А.Кальней. – М., 1987.

The row of concepts, that in end-point gives to get possibility new knowledges in relation to a concept, is studied in particular „labour socialization”.

The acquaintance with domestic practice of activity of social services for young people demonstrates the variety of forms and methods which are used with the purpose of labour socialization of senior pupils and outlines prospects in relation to creation of new purviews labour potential of young people.

УДК 364.27:37

А. Д. Золотова

МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ СТАНУ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сьогодні ми є свідками катастрофічного зростання вживання молоддю психоактивних речовин: тютюну, алкоголю, наркотиків. Усе більше підлітків та молоді палить тютюн. Тютюнова епідемія поширюється шляхом реклами і пропаганди, на які тютюнові компанії витрачають величезні кошти. Алкоголізм неповнолітніх є сьогодні однією з найсерйозніших проблем. У наш час це захворювання з окремих випадків перетворилося у справжню епідемію, яка нівечить мільйони людей, призводить до смерті. Відсутня активна протидія поширенню вживання наркотиків, які руйнують психіку молодих людей, призводять до їх смерті. Запобігти цьому покликано створення системи соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки в умовах навчального закладу. Щоб виявити, наскільки ефективно проводиться профілактична робота у навчальному закладі, потрібен цілий комплекс процедур. Актуальність даної проблеми дозволила сформулювати тему статті: “Методика виявлення стану профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді в умовах навчального закладу.

Термін “Адиктивна поведінка” (від англійської addiction – “хибна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність”) був введений В. Міллером в 1984 році. У вітчизняній наркологічній практиці цей термін був поширений С.А. Кулаковим (1989) та А.Є. Личко (1991) щодо означення зловживання індивідом наркотичними речовинами ще до сформованості у нього психофізичної залежності. Потім його зміст було доповнено і переведено у психолого-педагогічну практику. Продовжили вивчення проблеми адиктивної поведінки та її профілактики Бітенський В.С., Херсонський В.Г., Братусь Б.С., Сидоров П.І., П’ятницька І.М., Шевердін С.Н., Колесов Д.В., Оржеховська В.М., Удалова О.А., Пилипенко О.І., Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. та інші.

Методика виявлення стану профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді в умовах навчального закладу передбачає виділення двох вибіркової сукупностей. Перша – це викладачі навчального закладу.

Мета організації цієї вибірки полягала в таких завданнях:

- а) виявленні реального рівня соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки з позиції компетентних суддів;
- б) з’ясуванні недоліків та труднощів в організації виховної роботи з профілактики адиктивної поведінки;

в) визначенні обсягу та змісту організації профілактичної роботи серед учнів.

Друга вибіркова сукупність включає учнів. Всі питання сконцентровані у декількох анкетах, які дозволяють поповнити об'єктивну картину ефективності здійснення профілактики адиктивної поведінки, визначити відношення учнів до психоактивних речовин та рівні їх вживання.

В першу чергу потрібно виявити характер відношення викладачів до здійснення профілактики адиктивної поведінки. Тому починати логічно із запитань до викладацького складу

Питання до викладачів.

(Підкресліть, будь ласка, правильну відповідь).

1. *Чи вважаєте Ви профілактику адиктивної поведінки студентів необхідним компонентом своєї роботи?*

- так;
- ні;
- ускладнююсь дати відповідь.

2. *Дайте оцінку напрямкам своєї виховної роботи за чотирьохбальною шкалою:*

- робота з учнями, схильними до правопорушень . . . 5 4 3 2;
- корекційно-виховна робота з учнями, схильними до девіантної поведінки 5 4 3 2;
- профілактика адиктивної поведінки 5 4 3 2.

3. *Назвіть причини, які ускладнюють або унеможливають профілактику адиктивної поведінки:*

- мені це не цікаво;
- мені за це не платять;
- я б хотів, але мої одиничні зусилля нічого не дадуть;
- я б хотів, але не знаю, що можна зробити;
- інші причини (вказіть які).

4. *Чи впевнені Ви, що більшість учнів Вашого класу здатна...?*

а) *встояти від пропозиції запалити цигарку:*

- впевнений повністю;
- скоріше впевнений;
- ускладнююсь дати відповідь;
- скоріше не впевнений;
- зовсім не впевнений;

б) *відмовитись від наполегливого пропонування алкогольного напою?*

- впевнений повністю;
- скоріше впевнений;
- ускладнююсь дати відповідь;
- скоріше не впевнений;
- зовсім не впевнений;

- в) відмовитись від пропозиції спробувати наркотик?
- впевнений повністю;
 - скоріше впевнений;
 - ускладнююсь дати відповідь;
 - скоріше не впевнений;
 - зовсім не впевнений;
- г) не звабитись доступною токсикологічною речовиною?
- впевнений повністю;
 - скоріше впевнений;
 - ускладнююсь дати відповідь;
 - скоріше не впевнений;
 - зовсім не впевнений;
- д) пояснити шкоду цих речовин одноліткам?
- впевнений повністю;
 - скоріше впевнений;
 - ускладнююсь дати відповідь;
 - скоріше не впевнений;
 - зовсім не впевнений;
- є) відмовити своїх друзів від зловживання цими речовинами?
- впевнений повністю;
 - скоріше впевнений;
 - ускладнююсь дати відповідь;
 - скоріше не впевнений;
 - зовсім не впевнений;
- ж) впливати на зниження вживання цих речовин в сім'ї?
- впевнений повністю;
 - скоріше впевнений;
 - ускладнююсь дати відповідь;
 - скоріше не впевнений;
 - зовсім не впевнений;
- з) вести здоровий спосіб життя?
- впевнений повністю;
 - скоріше впевнений;
 - ускладнююсь дати відповідь;
 - скоріше не впевнений;
 - зовсім не впевнений;
- і) повернути друзів до руху за здоровий спосіб життя?
- впевнений повністю;
 - скоріше впевнений;
 - ускладнююсь дати відповідь;
 - скоріше не впевнений;
 - зовсім не впевнений.

Дякуємо за відповіді.

Відповіді на запропоновані питання дають можливість виявити, чи готові викладачі до здійснення профілактики адиктивної поведінки, які

причини заважають або унеможливають профілактичну роботу, і якими є рівні уживання психоактивних речовин підлітками на думку самих викладачів.

Питання до учнів ставляться з метою виявлення їх відношення до психоактивних речовин; рівнів уживання; джерел інформації про психоактивні речовини; причин тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії; виявлення ступеня інформованості про адиктивну поведінку; визначення регулярності проведення профілактичних заходів у навчальному закладі та помилок і недоліків, які можуть мати місце.

Питання до учнів.

(Підкресліть, будь ласка, правильну відповідь).

1. Яким є Ваше відношення до психоактивних речовин?

а) до тютюну (у вигляді паління цигарок)?

- негативно, навіть намагаюсь боротися;
- негативно, але інших не відмовляю;
- ускладнююсь дати відповідь;
- вживаю, тому що не хочу виділятися серед інших;
- мені це подобається;

б) до слабоалкогольних напоїв (пива, шампанського, натурального вина, джин-тоніка, ром-коли тощо)?

- негативно, навіть намагаюсь боротися;
- негативно, але інших не відмовляю;
- ускладнююсь дати відповідь;
- вживаю, тому що не хочу виділятися серед інших;
- мені це подобається;

в) до міцних алкогольних напоїв (лікеру, горілки, коньяку тощо)?

- негативно, навіть намагаюсь боротися;
- негативно, але інших не відмовляю;
- ускладнююсь дати відповідь;
- вживаю, тому що не хочу виділятися серед інших;
- мені це подобається;

г) до наркотиків?

- негативно, навіть намагаюсь боротися;
- негативно, але інших не відмовляю;
- ускладнююсь дати відповідь;
- вживаю, тому що не хочу виділятися серед інших;
- мені це подобається;

д) до токсикологічних речовин?

- негативно, навіть намагаюсь боротися;
- негативно, але інших не відмовляю;
- ускладнююсь дати відповідь;
- вживаю, тому що не хочу виділятися серед інших;
- мені це подобається;

2. Як часто Ви вживаєте психоактивні речовини?

а) тютюн (у вигляді паління)?

- ніколи не палив;
- палив 1 – 2 рази в житті;
- ускладнююсь дати відповідь;
- не більше пачки на тиждень;
- не менше пачки на день;

б) слабоалкогольні напої?

- ніколи не пив;
- пив 10 – 12 разів в житті;
- ускладнююсь дати відповідь;
- більше двох – трьох разів на місяць;
- більше двох – трьох разів на тиждень;

в) міцні алкогольні напої?

- ніколи не пив;
- пив 10 – 12 разів в житті;
- ускладнююсь дати відповідь;
- більше двох – трьох разів на місяць;
- більше двох – трьох разів на тиждень;

г) наркотики?

- ніколи не вживав;
- не більше одного – двох разів в житті;
- ускладнююсь дати відповідь;
- не частіше одного разу на місяць;
- один і більше разів на тиждень;

д) токсикологічні речовини?

- ніколи не вживав;
- не більше одного – двох разів в житті;
- ускладнююсь дати відповідь;
- не частіше одного разу на місяць;
- один і більше разів на тиждень.

3. Як Ви можете пояснити, чому Ви (або Ваші однолітки) вживаєте психоактивні речовини?

а) тютюн:

- безпечність, незнання про шкоду;
- приклад батьків;
- наслідування лідера;
- щоб зняти психологічну напругу, заспокоїтись;
- щоб отримати задоволення;
- це традиція нашого суспільства;
- щоб відчувати себе дорослим;
- на зло всім;
- від нічого робити;
- привчають старші за віком друзі;
- щоб нашкодити собі;
- ускладнююсь дати відповідь;

- інші варіанти відповідей (напишіть які);

б) алкоголь:

- безпечність, незнання про шкоду;
- приклад батьків;
- наслідування лідера;
- щоб зняти психологічну напругу, заспокоїтись;
- щоб отримати задоволення;
- це традиція нашого суспільства;
- щоб відчувати себе дорослим;
- на зло всім;
- від нічого робити;
- привчають старші за віком друзі;
- щоб нашкодити собі;
- ускладнююсь дати відповідь;
- інші варіанти відповідей (напишіть які);

в) наркотики:

- безпечність, незнання про шкоду;
- приклад батьків;
- наслідування лідера;
- щоб зняти психологічну напругу, заспокоїтись;
- щоб отримати задоволення;
- це традиція нашого суспільства;
- щоб відчувати себе дорослим;
- на зло всім;
- від нічого робити;
- привчають старші за віком друзі;
- щоб нашкодити собі;
- ускладнююсь дати відповідь;
- інші варіанти відповідей (напишіть які);

г) токсикологічні речовини:

- безпечність, незнання про шкоду;
- приклад батьків;
- наслідування лідера;
- щоб зняти психологічну напругу, заспокоїтись;
- щоб отримати задоволення;
- це традиція нашого суспільства;
- щоб відчувати себе дорослим;
- на зло всім;
- від нічого робити;
- привчають старші за віком друзі;
- щоб нашкодити собі;
- ускладнююсь дати відповідь;
- інші варіанти відповідей (напишіть які).

4. Від кого Ви дізнаєтесь інформацію про психоактивні речовини?

- від викладачів;

- від батьків;
- від однолітків;
- від старших за віком друзів;
- від інших джерел (вказіть яких).

5. Що Ви знаєте про психоактивні речовини?

а) чи є шкідливим вживання психоактивних речовин? Чим?

- так, це завжди призводить до психофізичної залежності і може призвести до смерті;

- так, це може призвести до психофізичної залежності;
- ускладнюють дати відповідь;
- шкідливим є тільки вживання наркотиків;
- це нешкідливо.

б) чи є шкідливим одноразове вживання психоактивних речовин?

Чим?

- це може загострити приховані захворювання, викликати алергічні реакції, обумовити біологічну схильність, призвести до психофізичної залежності;

- це може загострити приховані захворювання, викликати алергічні реакції;

- ускладнюють дати відповідь;
- шкідливим є тільки вживання сильнодіючих наркотиків;
- це нешкідливо;

в) які відмінності має вживання психоактивних речовин в віці до 21 року?

- наносять більшу шкоду здоров'ю, "вплітаються" в біохімію тканин і швидше призводять до психофізичної залежності;

- наносять більшу шкоду здоров'ю;
- ускладнюють дати відповідь;
- майже нічим не відрізняється;
- нічим не відрізняється;

г) чим можна пояснити почуття ейфорії після вживання психоактивних речовин?

- особливостями руйнівного впливу на опіатні системи мозку, діяльність енкефалінової та ендорфінової систем тощо;

- особливостями руйнівного впливу на ЦНС;
- ускладнюють дати відповідь;
- специфікою впливу на ЦНС;
- позитивним впливом на ЦНС;

д) чому негативні наслідки вживання психоактивних речовин даються ознаки не одразу?

- здоров'я руйнується поступово, захворюванню на алкоголізм і наркоманію передують певні етапи та стадії;

- здоров'я руйнується поступово;
- ускладнюють дати відповідь;
- тому що вони не такі вже й серйозні;

- тому що їх немає;
- є) чи має вживання різних психоактивних речовин спільне? Що?
 - так, вживання кожної з них руйнує здоров'я, призводить до психофізичної залежності, може призвести до смерті, вживання однієї провокує вживання іншої;
 - так, вживання кожної з них руйнує здоров'я;
 - ускладнююсь дати відповідь.
 - спільне бачу тільки в шкоді постійного вживання міцних алкогольних напоїв та наркотиків;
 - нічого спільного немає.

6. Як часто за місцем Вашого навчання проводились заходи з профілактики тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, токсикоманії?

- ніколи не проводились;
- один раз за весь термін навчання;
- один раз на рік;
- три – чотири рази на рік;
- один раз на місяць;
- один раз на тиждень.

7. Які форми профілактичної роботи, на Ваш погляд, були ефективними, а які – ні?

а) лекції прошкоду вживання психоактивних речовин:

- дуже ефективні;
- ефективні;
- ускладнююсь дати відповідь;
- малоефективні; неефективні;

б) наочна профілактична робота (виготовлення і демонстрація стіннівок, плакатів, буклетів тощо):

- дуже ефективні;
- ефективні;
- ускладнююсь дати відповідь;
- малоефективні;
- неефективні;

в) запрошення на виховні години працівників правоохоронних та медичних служб:

- дуже ефективні;
- ефективні;
- ускладнююсь дати відповідь;
- малоефективні;
- неефективні;

г) диспути:

- дуже ефективні;
- ефективні;
- ускладнююсь дати відповідь;
- малоефективні;
- неефективні;

- д) круглі столи:
 - дуже ефективні;
 - ефективні;
 - ускладнюють дати відповідь;
 - малоефективні;
 - неефективні;
 - є) зустрічі психологів і педагогів з сім'єю:
 - дуже ефективні;
 - ефективні;
 - ускладнюють дати відповідь;
 - малоефективні;
 - неефективні;
 - ж) відвідування наркодиспансерів, наркологічних клінік, медико-соціальних реабілітаційних центрів:
 - дуже ефективні;
 - ефективні;
 - ускладнюють дати відповідь;
 - малоефективні;
 - неефективні;
 - з) соціально-педагогічні та психологічні тренінги:
 - дуже ефективні;
 - ефективні;
 - ускладнюють дати відповідь;
 - малоефективні;
 - неефективні;
 - і) рольові ігри:
 - дуже ефективні;
 - ефективні;
 - ускладнюють дати відповідь;
 - малоефективні;
 - неефективні;
 - к) індивідуальні бесіди, консультації:
 - дуже ефективні;
 - ефективні;
 - ускладнюють дати відповідь;
 - малоефективні;
 - неефективні;
 - л) масові розважальні заходи:
 - дуже ефективні;
 - ефективні;
 - ускладнюють дати відповідь;
 - малоефективні;
 - неефективні;
8. *Чим Вам не сподобались заходи з профілактики тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, токсикоманії? (Напишіть).*

Дякуємо за відповіді.

Таким чином, адиктивна поведінка підлітків та молоді є сьогодні актуальною проблемою. Для профілактичної роботи в навчальному закладі потрібна методика виявлення стану профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді в умовах навчального закладу.

Питання до викладачів показують, чи готові вони до здійснення профілактики адиктивної поведінки, які причини заважають або унеможливають профілактичну роботу, і якими є рівні уживання психоактивних речовин підлітками на думку самих викладачів. Питання до учнів ставляться з метою виявлення їх відношення до психоактивних речовин; рівнів уживання; джерел інформації про психоактивні речовини; причин тютнопаління, алкоголізму, наркоманії; виявлення ступеня інформованості про адиктивну поведінку; визначення регулярності проведення профілактичних заходів у навчальному закладі та помилок і недоліків, які можуть мати місце. Подальші перспективи розробки цієї проблеми полягають у розширенні і вдосконаленні діагностичних методик.

Література

1. Колесов Д.В. Предупреждение вредных привычек у школьников. 2-е издание. – М.: Педагогика, 1984.
2. Концепція освіти “Рівний – рівному” щодо здорового способу життя серед молоді України / Оржеховська В.М., Пилипенко О.І., Андрущак Л.І. – К., 2001.
3. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. – Л., 1991.
4. Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. – К., 2000.

Today catastrophically even applications of tobacco, alcohol, drugs grow by teenagers and young people. For efficiency of prophylactic work the method of exposure of the state of prophylaxis of адиктивної conduct is needed foremost in the conditions of educational establishment. A method consists of questions in relation to the willingness of teachers to be engaged in prophylactic work, what reasons it is interfered with them, what even applications of психоактивних matters are by teenagers in opinion of teachers. Questions to the students find out their attitude toward психоактивних matters; even applications; information generators are about психоактивні matters; reason of тютнопаління, alcoholism, drug addiction; find out the degree of being informed about a адиктивну conduct; determine regularity of leadthrough of prophylactic measures in educational establishment and errors and failings which can take a place.

К. В. Ігнатенко

РОБОТА З ПРИЙОМНИМИ БАТЬКАМИ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сім'я – першооснова духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Та багато дітей, з тих чи інших обставин, не мають батьківського піклування, не мають можливості для повноцінного фізичного, духовного, інтелектуального, культурного та соціального розвитку особливості. На жаль, на сьогоднішній день наша країна не займає перші місця серед країн світу з вирішення соціальних проблем. За політичною сваркою, долі дітей вирішувати нікому і ніколи, а гучне гасло, яке лунає з трибун – «Діти – наше майбутнє!», залишається лише клаптиком паперу на політичних бікбордах. Долями мільйонів дітей жонглюють немов у цирку на арені. Та після яскравого виступу «артистів», самотні діти хочуть повернутися у теплу, затишну оселю, де знайдуть любов, розуміння, повагу, родинне тепло...

Про стан справ красномовно свідчить величезна кількість дітей, залишених без батьківського піклування. Десятки тисяч дітей, яких зрадили власні батьки, з надією дивляться на нас. Хто допоможе маленьким громадянам України? Адже благають вони лише про маму, тата і про сім'ю.

Поліпшення умов розвитку дітей — це проблема національного значення, яка потребує першочергового розв'язання. Дитина не може чекати роками розв'язання цієї проблеми. Вона живе і розвивається тут і зараз, а тому тільки належне виконання конституційного обов'язку держави опікуватися долею дітей-сиріт може дати в майбутньому позитивний результат, тобто виплекати дитину на радість усім нам.

Демократизація суспільства, шляхи його оновлення в умовах розвитку незалежної України потребують розробки на засадах гуманізму нових підходів до виховання та влаштування долі дітей, позбавлених батьківського піклування. В сучасних умовах розглядається модель опіки, за якою дитина є метою й цінністю виховання. Реалізувати такий підхід неможливо в дитячих будинках та інтернатних закладах, тут виховання не передбачає залучення дитини до соціальних процесів, які відбуваються в реальній дійсності.

Останні дослідження з цієї проблематики в українській педагогіці та психології належать А. Капській, Г. Бевз, Т. Бондаренко, І. Кобильченко, І. Пеші, О.Яременко та іншим вченим та науковцям.

Основні повноваження у створенні та забезпеченні функціонування, подальшому розвитку сімейних форм виховання мають служби у справах неповнолітніх та соціальні служби для сім'ї, дітей та

молоді. У вітчизняній практиці соціальної роботи з'являється новий напрям – робота з сімейними формами виховання.

Мета нашої статті – показати актуальність роботи соціальних працівників із заміщувальними формами опіки (прийомні сім'ї, ДБСТ), щоб дитина мала можливість зростати у сприятливому і безпечному сімейному середовищі.

Сьогодні велику увагу приділяють прийомним сім'ям та дитячим будинкам сімейного типу (ДБСТ), які почали створюватися в Україні не так давно, але пройшли значний шлях у своєму розвитку: розроблена законодавча та нормативна база, що регулює діяльність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо соціального супроводу прийомної сім'ї, вивчений сучасний вітчизняний досвід, поступово відбувається впровадження досягнень зарубіжної науки й зарубіжного досвіду функціонування прийомних сімей та ДБСТ.

За визначенням А. Капської, **прийомна сім'я** – це форма родинного виховання, метою якої є добровільне тимчасове влаштування дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, у спеціально підготовлену сім'ю для забезпечення їх повноцінного фізичного, психічного та соціального розвитку. Загальна кількість дітей у такій сім'ї, враховуючи рідних і прийомних, як правило, не повинна перевищувати 5 осіб [1, с. 157].

Наступна ступінь в функціональній системі захисту прав дітей у нашій країні це **дитячий будинок сімейного типу** – окрема сім'я, що створюється за бажанням родини або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, й бере на виховання та проживання не менше 5 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Влаштування у прийомну сім'ю чи в БСТ дитини, позбавленої можливості виховуватися в біологічній родині, спрямоване на реалізацію права дитини рости в сімейному оточенні, де стимулюється розвиток емоційної, вольової та інтелектуальної сфери дітей.

Маленькі сердця дітей, яким пощастило знову мати батьків, завмирають в очікуванні на щастя, бо вони багато настраждалися та пережили такі випробування долі, не дивлячись на свій ранній вік. Адже основний величезний досвід, який мають діти, що втратили батьків (неважливо, з яких причин – навіть, якщо це фізична смерть матері), – це досвід пережитого зрадництва. Неважливо, коли відбулася ця подія – в 3 роки або в перший день життя – це формує недовіру до світу й заважає дитині у формуванні позитивного ставлення до будь-чого, вона завжди передчуває можливість руйнування сильного емоційного зв'язку.

Тому актуальною й особливо важливою є робота спеціалістів соціальних служб по підготовці потенційних прийомних батьків та батьків-вихователів та виявленню мотивів, якими вони керуються. Бо просто співчуття або бажання мати дитину недостатньо для такого відповідального кроку. Тим більше, що іноді за фактом усиновлення криються інші мотиви: для когось це єдиний спосіб реалізувати свій

батьківський інстинкт; хтось хоче, щоб була нормальна повноцінна родина, деякі – бояться самотності. Таких, як говорять психологи, соціокультурних причин багато. Але більшість усиновителів переслідують корисні цілі, й, насамперед, прагнуть знайти з появою дитини вигоду для себе. А основним мотивом має бути бажання полюбити чужу дитину, виховувати її. І відповідати – не тільки за маля, але й за себе за свої вчинки. Не «імітувати» сім'ю, а жити повноцінним сімейним життям, бути справжньою родиною, і на основі взаємодії формувати у дітей життєво важливі навички, створювати умови для нормальних батьківсько-дитячих стосунків, що допоможе розвинути справжню особистість.

Тому й пропонують прийомним батькам ще раз обміркувати своє рішення, реально оцінити свої сили, врахувати потенційні труднощі: адже потрібно злюбитися з певними характером, звичками, комплексами тощо.

Не виключно, що хтось вважатиме застереження спробою відмовити від вже надуманого. Навпаки, попередження – це, на жаль, мабуть, єдиний спосіб уникнути ситуації, коли батьки відмовляються від дитини. В 2002 році 53 українські родини «повернули» усиновлених та прийомних дітей (більшість з них діти від 7 до 18 років). Як річ, яка не підійшла, як ляльку, якою нагналися. Аргументи деяких відмовників вражають безглуздістю, наприклад, дитина «так і не навчилася ставити тапки на місце»! Але в основному пояснення однаково прості: очікування не збіглися з реальністю, переоцінили, не врахували, не готові...

За кордоном подібним поверненням запобігають «фільтрами» різних психологічних тестів і співбесід. Потенційним вихователям читають курс лекцій із виховання, влаштовують численні зустрічі з обраним малям, учать уникати можливих помилок, їх перевіряють, консультують. В Україні підготовка проста: одна обов'язкова співбесіда з психологом і добровільне відвідування консультацій у педагогів. Безумовно, психолог відразу зрозуміє, так сказати, «профпридатність», врахує кожну деталь біографії (вік, професію, звички, стиль життя, сімейні особливості, досвід спілкування з дітьми), зверне увагу на інтонації й помітить найменшу фальш. За результатами співбесіди з психологом майже 10 % бажаючих одержують відмову. Інші, за словами все тих же психологів, «більш-менш готові»!

Щоб прийомна дитина адаптувалася швидше в новій родині, прийомні батьки повинні не тільки полюбити її, а й дотримуватися певних правил. Соціальні працівники центрів, методисти та практичні психологи виділяють десять основних та найбільш значущих правил для потенційних тат та мам:

1. Емоційний контакт майбутнього батька з дитиною зав'язується як правило, ще до моменту оформлення офіційних паперів. Тому батьки повинні якнайближче познайомитися з малюком,

подружитися з ним. У деяких установах потенційним усиновителям дозволяють брати дитину додому на вихідні дні. Це й маляті допоможе звикнути до чужих «тітки» й «дядька», й у «приймачів» буде час розібратися, які саме почуття ними керують: батьківський інстинкт чи жаль, який виник спонтанно.

2. З'ясуйте у вихователів, як дитина реагує на пестощі, похвалу, осуд, чим захоплюється. Чим більше ви будете про дитину знати, тим менше несподіванок і непорозумінь на батьків чекає у майбутньому.

3. Перебуваючи в дитячому будинку або в Будинку маляти, зверніть увагу на прийнятий там режим. Важливий кожний дріб'язок: як дітей годують, учать, укладають спати, змушують дотримуватися режиму, карають. Ви будете добре собі уявляти, в яких умовах звикло жити обране вами маля, й краще розуміти його особливості.

4. Немає рації з перших днів швидко вносити зміни в життєвий уклад і звички всиновленої дитини. Потрібне терпіння, на формування нових звичок ідуть тижні, місяці, а іноді навіть роки.

5. Намагайтесь на перевантажувати дитину інформацією й новими враженнями, бажаючи видати все. Спочатку варто обмежити контакти з родичами й друзями. Малюкові важливо адаптуватися в новому будинку, вивчити свою кімнату й відчутти себе впевненіше.

6. Найпоширеніша помилка прийомних батьків – списувати незадовільну поведінку дитину на погану спадковість. Не варто робити таких висновків. Пустують і вередують всі діти, незалежно від статі, віку і ступеня спорідненості з батьками.

7. Жаліючи крихітку, виховуючи її в атмосфері добра і ласки, остерігайтесь іншої крайності: всепрощення й потурання. Дитина має чітко знати: чого робити не можна, чим це їй загрожує. Ніколи не карайте дитину фізично, не позбавляйте їжі: це має бути заборонаю для всіх батьків.

8. Керуйтеся принципом помірності й поступовості. Це стосується їжі й іграшок. Не намагайтесь відразу нагодувати досхочу делікатесами «зголоднілу за смаченьким сироту», – це може викликати алергію або розлад шлунку. Так само не варто купувати сотні іграшок: дитина просто психологічно не готова до такого раптового достатку й замість бурхливого захвату може навіть злякатися.

9. Не чекайте, що дитина відразу ж почне виявляти «синівські» або «дочірні» почуття, висловлювати подяку за те, що знайшла родину, і з захватом кидатися в обійми. Швидше її прихильність буде виражатися в тому, що дитина нудьгуватиме без вас і сумуватиме під час вашої відсутності.

10. Якщо щось у стосунках із прийомною дитиною турбує вас, радьтесь з психологом або педагогом Центра всиновлення. Вони не відмовлять вам у допомозі, особливо на початку. Кожна дитина вимагає індивідуального підходу, – важливо врахувати її вік, характер, психологічні особливості й багато чого іншого. Буде краще, якщо

оптимальний вихід підкаже досвідчений фахівець, аніж батьки шукатимуть його самі шляхом проб і помилок [2, с. 25–26].

Але дискутуючи на тему сімейних форм виховання дитини – прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, будемо щирі щодо суті цих форм. Це не рідна сім'я, а тимчасова. І дитина там за своїм статусом вихованець, як і в інтернатному закладі, за її утримання держава сплачує кошти. Адже не секрет, що діти, влаштовані в такі установи, практично не усиновлюються. У переважній більшості випадків вихователі майже тисячі вихованців із різних міркувань не надають згоди на їх усиновлення, тим самим порушуючи їхні права. Світове співтовариство і Україна визнали та зафіксували в міжнародно-правових актах пріоритет національного усиновлення як такого, що найбільше відповідає вищим інтересам дитини відносно інших форм, таких як передача під опіку та виховання.

Саме в разі усиновлення, на відміну від інших форм влаштування, виникають майнові права дітей на житло, спадщину тощо. У свою чергу й усиновлені діти набувають обов'язків щодо допомоги в утриманні своїх батьків. Тобто створюється повноцінна родина на все життя.

В Україні усиновлюється щороку близько 4000 дітей – приблизно по 2000 громадянами України та іноземцями. Зауважу, що в багатьох випадках для хворих дітей, яких не всиновлюють українські громадяни, усиновлення іноземцями чи не єдиний шанс на повноцінне життя в родині. Серед них є й такі, що приречені були б усе життя перебувати в інтернатних установах.

Не викликає сумнівів доцільність створення прийомних сімей для дітей з функціональними обмеженнями не залежно від того, чи дозволяє характер їх недоліків і захворювань позбавитися в перспективі від функціональних обмежень, чи ні. У сім'ї значно більше можливостей для створення умов подолання відставання в розвитку таких дітей. Процес же лікування, виховання і навчання для дітей з функціональними обмеженнями, як правило, буде ефективнішим, якщо об'єднується сімейне виховання і навчання в спеціальному закладі. Прийомна сім'я як новий соціальний інститут вимагає більш довершеної юридичної, фінансової і практичної допомоги, що може бути втілене тільки шляхом впровадження чітких законодавчих ініціатив і виконавчих механізмів».

До речі, в Україні сьогодні немає статистичних даних щодо кількості дітей з особливими потребами, які є сиротами, і позбавлені батьківської турботи. Тільки у інтернатах для дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку їх налічується близько 10 тисяч. У західних державах більшість дітей з особливими потребами виховуються в сім'ях, а в Україні в інтернатних установах. Слід зазначити, що в багатьох країнах Західної Європи і Америки в середині ХХ століття виникло незадоволення учбово-виховними установами інтернатного типу. Вважалося, що виховання в закритих учбових закладах приводить до втрати дітьми індивідуальності, а життя дітей сиріт в інтернатах дуже

ізолюване від життя суспільства, що вихованці не мають достатнього правового захисту. У зв'язку з цим у ряді держав стала проводитися політика, направлена до уваги до мінімуму кількості інтернатних установ. Цікаво, що одному з головних завдань деінституїзації опіки дітей-сиріт з функціональними обмеженнями в західній моделі є підготовка дитини до майбутнього дорослого життя, яке по можливості повинне бути максимально самостійним.

Отже, необхідними умовами дієвого покращення захисту прав і інтересів дітей-сиріт, розвитку національного та вдосконалення міждержавного усиновлення дітей в Україні, потрібно законодавчо зафіксувати міжнародно-правовий принцип “родина для дитини”, а не “дитина для сім’ї” [5, с. 35–37].

Література

1. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000. – с.157. **2. Жданова О.** Стерпиться – злюбиться. // Соціальний педагог. – 2007. – №2 (2). – С. 25-26. **3. Прийомна сім’я:** оцінка ефективності опіка (методичні рекомендації для соціальних працівників) / О.О. Яременко, Н.М. Комарова, Г.М. Бевз, Л.С. Волинець та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 78 с. **4. Соціальне становлення дитини у прийомній сім’ї:** соціальний супровід: Навч.-метод. посіб. / Л.В. Волинець, А.Й. Капська, Н.М. Комарова, І.В. Пеша, Г.М. Бевз, Л.В. Волинська, О.О. Яременко – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 127 с. **5. Інтегровані соціальні служби:** теорія, практика, інновації: Навч.-метод. комплекс / Авт.-упоряд.: О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, З.П. Кияниця та інші / За заг. ред.: І.Д. Зверєвої, Ж.В. Петровича – К.: Фенікс, 2007. – 528 с.

Today a problem of watching over children-orphan is to the end of not decided. The most optimum variant is receiving family, because she can give a child paternal love and anxiety, and also education. An important aspect in creation of such family is readiness of future parents to adoption, difficulties and tests which they are waited; awareness by them to responsibility which they carry before children.

УДК 37. 0 (620) (091)

В. Ю. Калюжная

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПРОЦЕССА В ЕГИПТЕ

Характерной особенностью современности является стремление государств к независимости и самостоятельности в рамках единой всечеловеческой цивилизации. Возможность такого существования многими историками и философами считается идеальной и обсуждается довольно давно. Теоретически, мы уже сегодня можем любое государство определить как локальную цивилизацию со своим культурно-историческим типом, практически же многие из этих государств, вопреки проектам своих лидеров, не только не способны оформиться цивилизационно, но и не в состоянии образовать даже малые экономически, политически и культурно независимые государства.

Во многом это объясняется неспособностью к рациональной интерпретации и преимственности. Ведь не секрет, что каждое государственное образование находится под опекой более древних культурных впечатлений за вычетом, и здесь мы встречаем некоторое расхождение мнений: египетской, мексиканской и китайской – это позиция немецкого философа О. Шпенглера [8, с. 383]; египетской, месопотамской, индийской, китайской, мезоамериканской и перуанской – это точка зрения английского ученого А. Тойнби [7, с. 13]. Русский историк Н.Я. Данилевский хронологически выстраивает десять самобытных цивилизаций, в первую тройку которых входят египетская, китайская и ассиро-вавилонно-финикийская [1, с. 92]. Интересной представляется позиция украинского исследователя Ю. Павленко, который выделяет три самостоятельных макроцивилизационных блока – около Китая, Индии и Средиземноморья [5, с. 120].

Из этого следует, что существуют независимые, самодостаточные цивилизации (как Египетская, Китайская, Индийская и т.п.) и их спутники, которые при своем становлении получили решающий импульс от развитого соседнего общества (как, например, Японская, Корейская, Вьетнамская – от Китайской; Эллинская и, следовательно, Западноевропейская – от Египетской и т.д.). Интересное объяснение этому явлению встречаем мы в работе А. Тойнби «Постижение истории», где автор сравнивает историю любого общества со ступенями человеческой жизни, а связь между одним обществом и другим приравнивает к отношениям между родителем и ребенком [7, с. 39].

Учитывая изложенное и принимая во внимание современные евроинтеграционные тенденции, целью данной статьи является рассмотрение египетской цивилизации как культурного феномена,

оказавшего значительное влияние на становление и развитие Великой Западноевропейской цивилизации.

Следует, прежде всего, отметить, что достижения и роль Египта в истории человечества настолько велики, что охватить их полностью в одной статье практически невозможно. Поэтому нашей задачей является, во-первых, определить критерии роста данной цивилизации и, во-вторых, выявить факторы, которые способствовали реализации этих критериев в жизнь общества.

Основным критерием представляется огромное трудолюбие жителей долины Нила. Какую бы сферу деятельности мы не рассматривали, первое что бросается в глаза – это четкое выполнение своих обязанностей и стремление к усовершенствованию всего, что связано с работой. «Останавливать свой выбор на труднейшем – это то, что отвечает самосознанию египтянина», – пишет О. Шпенглер в работе «Закат Европы» [8, с. 372]. Второй, не менее важный критерий – это религиозное мировоззрение, которым проникнута вся жизнь и деятельность египтян и которое, по определению К. Маркса стало «общей теорией этого мира, ... его моральной санкцией, ... его всеобщим основанием для утешения и оправдания» [4, с. 414]. Вполне понятно поэтому, что именно жрецы в древнейших обществах были умственными и духовными вождями. Третьим критерием мы поставим величайший творческий потенциал египетского народа, подтверждением которому служат сохранившиеся до наших дней памятники архитектуры, изобразительного искусства, художественной литературы; научные достижения в области медицины, математики и астрономии, заложившие основу научному миропониманию и дальнейшему прогрессу всего человечества.

А теперь представим все эти критерии, собранные воедино в одном месте и в одно время. Необходима четкая структуризация и организация для того, чтобы имеющийся потенциал облек формы и размеры цивилизации. И этим связующим и формообразующим звеном (или фактором) стала административная система Египта, уделявшая первостепенное внимание образовательному уровню египтян. Первостепенное потому, что огромный бюрократический аппарат для своего успешного функционирования нуждался в грамотных и послушных чиновниках. Этими чиновниками стали писцы разных рангов и специальностей. Здесь необходимо пояснить само слово «писец». Слово это означало не только писца в смысле писаря и переписчика, а вообще человека образованного, т.е. умеющего читать, писать и обладающего суммой каких-то знаний.

Следует сказать, что для древнего Египта с самого начала было характерно противопоставление физического и умственного труда. Писцы – работники умственного труда, и они занимали привилегированное положение в обществе. Об административной роли писцов говорится, например, в папирусе Анастаси II: «Он руководит

работой всякой в этой стране» [2, с. 72]. В «Поучении Ахтоя, сына Дуауфа» указывается: «Нет должности без подчинения, исключая писца: он сам руководит другими» [2, с. 74]. Отсюда следует, что писцы, то есть образованные люди, занимали привилегированное положение в обществе. Их функции были весьма разнообразны. Так, в одном из источников войсковой писец Каипер сообщает, что он был в свое время «писцом пастбищ пестрого скота», «писцом дома документов», «надзирателем писцов», «писцом царского войска» в разных частях страны [2, с. 75]. Иначе говоря, писцы были заняты во всех отраслях хозяйственной и административной жизни страны.

От этого времени сохранился ряд наставлений писца учителя своим ученикам, из которых следует, что нет работы лучше, выгоднее и приятнее, чем работа писца: во-первых, писцы избавлены от тяжелой физической работы; во-вторых, они всегда обеспечены материально; в-третьих, не платят никаких налогов и не несут повинностей; в-четвертых, не имеют над собой множества начальников, как другие смертные [2, с. 77]. Такие наставления способствовали тому, что молодые люди стремились к получению сначала хорошего образования, а затем почетной должности, то есть к достойной жизни.

Из некоторых документов видно, что писцами могли быть не только дети знати, но и выходцы из народа. Вот как поучает отец своего сына: «Поместил я тебя в школу вместе с детьми вельмож, чтобы обучать тебя должности писца. Вот я тебе говорю: читай книгу свою ежедневно. Не ленись. Решай задачи молча, так, чтобы не был услышан ни один звук из уст твоих. Пиши рукой своей, читай устами своими, советуйся со знающими больше тебя... Не проводи ни одного дня в безделье. Иначе горе телу твоему. Следуй советам твоего учителя, слушай его наставления. Будь писцом!» [6, с. 59]. В другом поучении мы встречаем: «Обрати свое сердце к книгам... Нет ничего выше книг» [6, с. 57].

Следует отметить, что должность писца не переходила по наследству. В «Поучении Ани» об этом говорится совершенно определенно: «Нет сына, чтобы стать начальником сокровищницы, нет наследника начальника канцелярии, вельможи, контролера и писца, искусного своей рукой в своей работе, это не то, что дается детям по наследству» [2, с. 65]. Человек становился писцом исключительно в силу своей умелости. Интересно отметить, что и сам фараон не гнушался звания «писца». Уже в «Текстах пирамид» (Древнее царство) фараон назван «писцом божьих книг». Отсюда следует, что, начиная с фараона и кончая самыми незначительными чиновниками, вся египетская бюрократия состояла из грамотных людей.

Таким образом, мы подошли вплотную к основному фактору развития египетской цивилизации – отношению к образованию и организации учебно-воспитательного процесса в древнем Египте.

Известно, что уже в эпоху Древнего царства (ок. 2800-2250 гг. до н.э.) в долине Нила установились традиции семейного воспитания и

ученичества, на основе которых складывались устойчивые формы подготовки писцов и мастеров различных специальностей. С одной стороны – это дети знати, которые воспитывались при дворе фараона вместе с наследником престола. Приоритет в придворном воспитании отдавался физическим и военным упражнениям (плаванию, стрельбе из лука, езде на колеснице). Изучались чтение, письмо, счет, правила поведения и дворцовый этикет. «Воспитанники фараона», как правило, занимали впоследствии высокие административные посты; с другой стороны, опытные высокопоставленные администраторы брали способных подростков к себе в «сыновья», знакомили их с техникой управления, составлением документов, с нравственными и религиозными представлениями. Следует также сказать о наличии огромного количества мастерских металлургов для изготовления сельскохозяйственных орудий и военного снаряжения, кожевенных и сапожных мастерских, мастерских по изготовлению луков и стрел, в которые принимались в обучение дети из простого народа.

Далее, в эпоху Среднего царства (ок. 2050-1700 гг. до н.э.) в связи с развитием государственного аппарата и значительным ростом потребности в грамотных людях в Египте появились школы, в которых учащиеся были разделены на группы в соответствии с возрастом и уровнем подготовки. Образование стало важнейшей предпосылкой будущей успешной карьеры. «Обрати же сердце твое к писаниям!... Да заставлю я тебя полюбить писания более, чем свою мать, и да покажу красоту их перед тобой... Полезен для тебя даже один день в школе» [2, с. 70], – говорилось в древнеегипетском тексте второй половины II тыс. до н.э. В числе учеников все больше встречаются выходцы из бедных семей, так как государственная власть нуждалась в исполнительных чиновниках, которые были бы целиком обязаны своим положением государству. Грамотность все более становилась привилегией, доступом к успешной карьере и благополучному существованию.

Особенно часто школы упоминаются в письменных памятниках Нового царства (ок. 1580-1070 гг. до н.э.) – времени наивысшего расцвета древнеегипетской цивилизации. По грудам остраконов, исписанных учениками, было установлено местонахождение некоторых школ. Одна из них располагалась в задних помещениях храма Рамсеса II в западной части Фив. В ней обучались будущие жрецы храма. Другая школа – для художников и писцов фиванского некрополя – находилась в Дейр-эль-Медине, где был расположен поселок, в котором жили ученики. Третья школа помещалась в храме богини Мут в Карнаке [3, с. 308]. Таким образом, в одних только Фивах известно о трех школах (возможно их было и больше). Занятия везде проводились под открытым небом. Эти школы, если можно так выразиться, были ведомственными: в них готовились работники для тех ведомств, которые их создавали.

Школьное образование в период Нового царства стало уже двухступенчатым. Первой ступенью была элементарная школа (букв.:

«место, где учат»), где маленькие дети овладевали навыками чтения и письма. Через несколько лет подростки поступали в помощники (букв.: «те, кто ходит под рукой» – подручные) к разным чиновникам. Однако, в значительной степени еще довольно долгое время сохранялись традиции ученичества и семейного воспитания: учителя по-прежнему часто называли «отцом», а ученика «сыном».

Особое значение в школах придавалось умению слушать учителя, так как существовало мнение, что слушание развивает способность к послушанию – одну из важнейших добродетелей того времени. Помимо того считалось, что «тот, кто умеет слушать, умеет хорошо говорить» [2, с. 71]. Средоточием разума человека считалось его сердце, поэтому услышанное должно было стать достоянием «сердечного понимания», что в конечном итоге и обуславливало, по мнению древних египтян, залог успеха воспитания. В Поучении второй половины III тыс. до н.э. говорилось, что сердце делает человека послушным или таким, кто не повинуется: «Слушающий понимает, что сказано, но любящий слушать – это тот, кто действует согласно тому, что сказано» [2, с. 72].

Учителем в школе был писец. Имена некоторых из них известны нам из папирусов. Методы обучения были самые простые. С одной стороны, увещание ученика, внушение ему, что положение писца – самое лучшее из возможных в жизни, с другой – физическое устрашение, порка. Учителя хорошо понимали, что успех в учении зависит от желания самого ученика, от направленности его волевых усилий, поэтому послушание представлялось им важнейшим условием успешности обучения. Однако, стараясь «принудить сердце ученика» к выполнению требований, предъявляемых в школе, они часто прибегали к телесным наказаниям. Об этом, в частности, свидетельствует иероглиф со значком руки, наносящей удары, который обозначал и понятие учить, и понятие наносить удары. В Древнем Египте считалось, что с помощью наказаний можно добиться усвоения изучаемого материала: «Ухо мальчика на спине его; он слышит, когда его бьют» [6, с. 58].

Что касается учебного материала, то, несмотря на то, что школы, как уже было сказано, принадлежали различным ведомствам, объем знаний, который они давали, был приблизительно одинаков.

Первостепенное значение имело обучение письму, счету и чтению. Читали ученики все тексты вслух, нараспев и большей частью хором, а писали в «тетрадах», которые склеивали из обрезков (листочков) папируса. Сколько подклеено листков – столько страниц в египетской «тетради». Грамотность лежала в основе приобретения всех знаний. Обучение грамоте начиналось не с заучивания отдельных знаков письма, а с писания целых слов и фраз. Упражнения состояли из писания под диктовку или переписывания отрывков известных литературных произведений – сказок, религиозных гимнов, но чаще всего поучений.

Сохранился ряд пособий для изучения языка и письма. Все они сугубо утилитарного характера, и конечная их цель – практическое

обучение письму и языку. Не менее важные сведения, которые должен был усвоить каждый писец – это сведения из математики. Квалифицированный писец, например, должен был уметь вычислить размеры пруда, который предстояло выкопать, сосчитать пайки зерна для отряда воинов, вычислить число кирпичей для строения определенной величины, количество людей для перевозки обелиска и т.д. [3, с. 309].

Таким образом, от египетских писцов требовались такие познания в математике, которые обеспечивали бы им возможность правильно и быстро решать задачи, поставленные перед ними самой жизнью, – ведь они в большинстве своем были административно-хозяйственным персоналом. Иногда они знакомились с элементами географии соседних с Египтом стран, а также с музыкой – игрой на свирели и других музыкальных инструментах. Им были не чужды и занятия спортом – плаванием, прыжками, военными играми. Из этого следует, что египетские писцы наряду с административно-хозяйственной деятельностью, которой они занимались, внесли огромный вклад в создание и развитие египетской культуры, что позволяет нам рассматривать их как своего рода служилую интеллигенцию. Некоторые произведения, авторы которых остались нам неизвестны, своим содержанием свидетельствуют о незаурядности их создателей. А. Гардинер вполне обоснованно сказал о тексте, известном под названием «Мемфисский богословский трактат», и о медицинском папирусе Э. Смита, что «они являются творением индивидуумов, умственный уровень которых намного превышал окружающую среду» [9, с. 14].

Таким вот естественным образом постепенно выделяется прослойка образованных, умных и трудолюбивых людей, занимающихся не только своей повседневной служебной деятельностью, но и настоящей творческой работой. Именно из их среды появились авторы древнейших дидактических произведений – поучений, в которых отражались идеалы и взгляды того времени и которые стали не только основным источником воспитательной литературы, но и образцами для последующих поколений на многие века вперед.

Отдельно следует сказать об очень важных учреждениях того времени – «домах жизни», которые имелись во всех крупных городах и существовали вплоть до падения египетской культуры. Тщательное изучение текстов, в которых встречается термин «дом жизни», приводит нас к выводу, что это были творческие объединения, где создавались религиозные, магические, медицинские и астрономические тексты, то есть это были центры духовной жизни страны. «Дома жизни» были укомплектованы писцами высокой квалификации, слывшими мудрецами.

Говоря о культурной деятельности писцов, необходимо упомянуть об архивах и библиотеках, результате их неутомимой деятельности. Обычно они находились при храмах. К сожалению, ни библиотеки, ни архивы до нашего времени не сохранились. Египетский

документ, как и египетская «книга», – это свернутые в свитки папирусы, хранившиеся либо в глиняных сосудах, либо в трубообразных футлярах, либо в ящиках. О том, что хранилось в библиотеках, мы знаем по дошедшим до нас фрагментам каталогов. В них перечисляются «книги» погребального ритуала, магического содержания, астрологические и медицинские произведения, сонники, а также разные деловые документы [3, с. 314].

Подводя итоги, нетрудно заметить, что египетская цивилизация, одна из древнейших и наиболее внушительных по своим достижениям, создавалась, в первую очередь, образованными людьми, людьми, которые хотели и умели работать, которые знали свое место в обществе, знали, что это место во многом зависит от них самих. Поэтому не случаен тот факт, что именно здесь появились многие достижения, заложившие основу мировой культуры в целом.

Отсюда следует вывод, что в цивилизационном процессе Египта ведущую роль сыграли следующие факторы – это административно-хозяйственная система государства, поставившая на службу отечеству каждого его члена и система образования, способствовавшая тому, что каждый египтянин стремился к усовершенствованию себя и своих способностей ради своего собственного и общественного блага.

Именно этих качеств сегодня недостает украинской государственной и образовательной системам. Теоретически они конечно звучат в разных контекстах, но практически система современного украинского образования пока еще не имеет такого высокого статуса и первостепенного значения как образование Древнего Египта. Поэтому, если мы стремимся занять достойное место в системе европейских государств в качестве самостоятельной локальной цивилизации, следует прежде всего позаботиться о формировании государственного аппарата, способного обеспечить такую систему образования, которая будет ориентирована на воспитание трудолюбия, творческих способностей в рамках духовного развития каждого члена общества. Все это представляется путем многотрудным и длительным, но и другие цивилизации прошли его прежде чем стать великими и достойными изучения и подражания.

Литература

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германно-Романскому. – М., 2003.
2. Коростовцев М.А. Писцы древнего Египта. – М., 1962.
3. Культура древнего Египта. / Отв. ред. И.С. Кацнельсон. – М., 1975.
4. Маркс К. К критике гегелевской философии права. Введение. – Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т.1.
5. Павленко Ю.В. Історія світової цивілізації: Соціокультурний розвиток людства: Навч. посібник. – К., 1996.
6. Рубинштейн Р.И. Древний Восток. – М., 1974.
7. Тойнби А.Д. Постигание истории: Пер. с англ. Сост. Огурцов А.П. – М., 1991.

8. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность / Пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К.А. Свасьяна. – М., 1993. **9. Gardiner А.Н.** Egyptian Grammar, 3ed, Oxford, 1964.

In the article it is considered the attitude to the education in Early Egypt. It's determined the criterions of development and factors which favored the formation and development of Egyptian civilization. It's shown the role of scribes in administrative and economic and cultural life of Egypt. It's offered the recommendations for improving the Ukrainian education

УДК 364.62

О. Л. Караман, В. О. Кратінова

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МОЛОДОЮ СІМ'ЄЮ СТУДЕНТАМИ-ВОЛОНТЕРАМИ

На сучасному етапі реформування українського суспільства у зв'язку із швидкими процесами перетворення існуючих політичної, економічної та соціальної систем, змінами методологічних підходів до формування особистості, проводиться інтенсивний пошук шляхів підвищення ролі сім'ї у вихованні підростаючого покоління, здатного по-новому творити життя, державу і суспільство в єдиному європейському просторі.

Сім'я – це первинний колектив. Вона дає уявлення людині про життєві цілі і цінності, про те, що потрібно знати і як треба поводитися. Ким стане людина – повноцінною особистістю або моральним виродком, учасником або перешкодою у справах суспільства – багато в чому визначається тим, наскільки правильне сімейне виховання вона одержала в дитинстві. Ставлення батьків до суспільства, один до одного, к дітям, родичам, сусідам, товаришам по службі сприймається дітьми як зразок-модель їхнього власного ставлення [4].

Сім'я є об'єктом дослідження багатьох наук: соціології, економіки, права, етнографії, психології, педагогіки, демографії.

Загальні проблеми соціальної роботи із сім'єю знайшли відображення в працях зарубіжних і вітчизняних учених-філософів, соціологів, педагогів, психологів А.Рози, Л.Шостроми, В.Азарова, К.Аркана, Г.Ахметова, Г.Волкової, Л.Гордіна, І.Гребеннікови, Б.Лихачова, Г.Нединського, А.Низової, А.Пінти, А.Хрипкової, В.Афанас'єва, Л.Буєвої, Б.Титаренка, А.Харчева, В.Анан'єва, А.Водальова, В.Крутецького, О.Алексєєва, А.Кочетова, О.Литвинова, І.Кевського та ін.

Останнім часом ведуть дослідження в цій галузі В.Гнатюк, Ю.Ашурко, О.Вишневська, Г.Гуменюк, О.Грива, Н.Пастушенко, Л.Горболіс, В.Журба, С.Шевченко, О.Велемець, В.Демчук, С.Стефанюк, О.Хромова, Т.Кравченко, Г.Лвійчук, Т.Яценко, В.Скутіна.

Проте, сьогодні соціальна робота, знаходячись на стадії свого становлення, поки що не має значних фундаментальних досліджень, у яких на основі узагальнення наукового та практичного досвіду були б розкриті методологія, теорія і технологія соціальної роботи з молодими сім'ями.

Удосконалення практики соціальної роботи з молодю сім'єю неможливо без пошуку, обґрунтування та реалізації моделі соціальної діяльності в цьому напрямку.

Сучасним інструментом поліпшення соціальної ситуації сім'ї в межах соціальної роботи є соціальна технологія.

За думкою багатьох дослідників (А. Капської, С. Толстоухової, О. Холостової, В. Нікітіна Н. Заверико, В. Бочарової, С. Фурдея та інших) зміст соціальної технології зводиться до: розмежування процесу на внутрішні етапи, фази; визначення поетапності дій; визначення алгоритму виконання всіх технологічних операцій; корекції дій залежно від змін у цьому процесі [2].

Існують два аспекти розуміння соціальних технологій. По-перше, їх можна розуміти як засіб застосування науково-теоретичних висновків до рішення практичних задач. А по-друге, під соціальними технологіями розуміють сукупність прийомів, методів та впливів, що застосовуються для досягнення мети соціального розвитку.

Розуміння соціальної роботи (Н.Данакін) як інтегрованого, універсального виду діяльності, спрямованого на задоволення соціально гарантованих та особистісних інтересів і потреб людей, перш за все соціально незахищених верств населення дозволяє визначити дві форми соціальних технологій:

- 1) соціальні програми, що містять певні засоби та способи діяльності;
- 2) саму діяльність, побудовану відповідно до таких програм.

У вітчизняній літературі технології соціальної роботи трактуються як сукупність прийомів, методів та впливів, що застосовуються соціальними службами, окремими закладами соціального обслуговування, соціальними працівниками з метою досягнення успіху соціальної роботи та забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення [1; 2].

Технології, що застосовуються в соціальній роботі, виступають переважно у формі знань (науки); знань та умінь (навчання); знань, умінь, досвіду і практики (діяльність). Діяльнісний аспект трактування соціальних технологій дозволяє визначити наступні їх види: соціальний контроль, соціальну профілактику, терапію, реабілітацію, соціальну

допомогу та захист, соціальне страхування, соціальне опікунство та соціальне посередництво [1, 14–16].

Уже сама класифікація відповідно до визначеної типології сім'ї створює основу технологічного підходу до соціальної роботи в сім'ї. Типові ситуації потребують типових процедур. Якісь з них стають алгоритмами, що закріплюються в нормативних і законодавчих документах (наприклад, послідовність дій при проведенні експертизи сім'ї). В інших випадках соціальний працівник може випустити ті або інші технологічні етапи конкретної роботи із сім'єю, якщо вони не потрібні або не ефективні в даних умовах, але знати весь технологічний "ланцюжок" він зобов'язаний.

Робота із сім'єю на основі технологічного підходу містить одне фундаментальне протиріччя. З одного боку, в умовах обмежених соціальних ресурсів і величезної кількості соціальних проблем сім'ї ефективність соціальної роботи з нею може бути досягнута тільки за допомогою послідовного й фахового застосування технологічного підходу. З іншого боку, ніякий технологічний підхід не гарантує повної ефективності соціальної роботи із сім'єю [6].

Вище було сказано, що призначення соціальної роботи полягає в тому, щоб надати сім'ї можливість соціального функціонування, або підсилити її, або відновити у випадку втрати. Тут проглядаються два взаємозалежних і взаємодоповнюючих процеси – адаптація і трансформація, що в силу їхньої загальності можна назвати соціальними мегатехнологіями.

У роботі із сім'єю надзвичайно важливо розуміти ті процеси, що відбуваються на мегатехнологічному рівні. Так, наприклад, адаптація сім'ї до суспільних реалій потребує трансформації якихось її конкретних характеристик. Але й суспільство не тільки може, але й повинно в ряді випадків трансформувати себе, щоб адаптуватися до потреб сім'ї. Це можна сказати по відношенню, наприклад, до такої категорії сім'ї, як дезадаптована сім'я, для котрої асоціальна поведінка її членів нерідко є єдиною формою адаптації до нелюдського суспільства, що дозволяє їм вижити.

Мегатехнологія соціальної роботи є вищим рівнем у системі її технологій. Далі виділяють загальні технології соціальної роботи, міждисциплінарні технології й методика в соціальній роботі та конкретні технології й методи соціальної роботи.

Конкретні технології соціальної роботи із сім'єю ґрунтуються на позначених технологіях більш високого рівня ієрархії в системі технологій соціальної роботи і розраховані на сім'ї різноманітних типів і різноманітних категорій клієнтів (інвалідів, пенсіонерів, біженців і т.ін.). Залежно від сказаного використовуються відповідні технології. При цьому під технологією соціальної роботи ми розуміємо одну з галузей соціальної технології, орієнтованої на соціальне обслуговування,

допомогу й підтримку клієнтів, які знаходяться у важкій життєвій ситуації [1; 2].

Виходячи із зазначеного вище під технологією соціальної роботи з молодими сім'ями ми будемо розуміти *цілеспрямовану діяльність соціального працівника, розбиту на етапи, з добре підібраними формами й методами роботи на кожному етапі й обов'язково вимірjuвальним результатом; програму дій або алгоритм діяльності соціального працівника, спрямований на розв'язання сімейних проблем.*

У рамках науково-практичної лабораторії «Теоретична і практична підготовка волонтерів у соціальній роботі», яка працює при кафедрі соціальної педагогіки та соціальної роботи був проявлений інтерес молодих дослідників до проблем сім'ї. Членами лабораторії, якими являються як викладачі, так і студенти, була розроблена і впроваджена комплексна програма «Взаємодія педагогічного університету, школи та ЦССМ у роботі з молодю сім'єю».

Сумісно з працівниками центрів соціальних служб, соціальними педагогами шкіл, психологами та класними керівниками над впровадженням програми працювали студенти-волонтери – майбутні фахівці – соціальні педагоги, соціальні працівники. Ми переслідували мету – залучити волонтерів до дослідницької роботи, прищепити навички професійної роботи з різними категоріями клієнтів, у тому числі і з молодю сім'єю.

Уперше, студенти-волонтери початківці дослідники, брали участь у всіх етапах соціально-педагогічного експерименту.

На *теоретичному етапі* нами ретельно був вивчений і проаналізований теоретичний і практичний досвід з проблеми соціальної роботи з молодю сім'єю.

Своє продовження теоретичний етап знайшов при визначенні концептуально-технологічних засад соціальної роботи з молодю сім'єю в діяльності волонтерського загону „СОВА” та розробці експериментальної програми, де нами були визначені проблема, мета, завдання як усієї програми, так і окремих її блоків.

Другий, *методичний, етап* експериментальної діяльності був присвячений розробці програми „Взаємодія педагогічного університету, школи та ЦССМ у роботі з молодю сім'єю”.

Розробці програми передувала розробка діагностичної основи експерименту, яка охопила: працівників соціальних служби та вчителів – 60 чоловік; молоді сім'ї – 10; учнів 1-12 класів – 360 чоловік.

Для них ми розробили анкети:

- „Молода сім'я в моїй роботі” (для соціальних працівників та вчителів);
- „Батьки і діти” (для молодих сімей);
- „Я і моя сім'я” (для учнів).

Після проведення, обробки та аналізу анкет ми отримали певні показники, які звели до таблиць.

Таблиця 1

Рівень готовності соціальної служби та школи до взаємодії з молоддю сім'єю

Показники	Експертна оцінка (у %)
1. Система теоретичних знань про молоду сім'ю	13,2
2. Уявлення про сім'ю як інститут соціалізації	10,9
3. Володіння технологіями соціальної роботи з молодими сім'ями	16,4

Таблиця 2

Рівень педагогічної культури молодих батьків у справі виховання дітей

Показники	Експертна оцінка (у %)
1. Уявлення про зміст сімейного виховання	33,6
2. Уявлення про роль спілкування у вихованні дітей	15,3
3. Уявлення про роль сумісної діяльності дітей і батьків	16,5
4. Поняття про усвідомлене батьківство як умову повноцінного розвитку дитини	2,4

Таблиця 3

Рівень знань учнів 1-9 класів про сім'ю і рід

Показники	Експертна оцінка (у %)
1. Поняття про рід, родину, рідню	46,7
2. Поняття про сімейні традиції	13,0
3. Поняття про сімейний етикет	6,8

Таблиця 4

Рівень знань учнів 10-12 класів про культуру сімейних стосунків

Показники	Експертна оцінка (у %)
1. Рівень знань про сімейне життя	42,0
2. Рівень знань про стосунки з протилежною статтю	22,1
3. Рівень знань про сімейні конфлікти	49,0

Як бачимо, усі показники мають або низький, або нижче середнього рівень. Таке становище стало основою для розробки експериментальної програми „Взаємодія педагогічного університету, школи та ЦССМ у роботі з молоддю сім'єю” та її основних чотирьох

блоків. При цьому кожний блок має свою назву, ціль, завдання, зміст, форми й методи роботи.

Перший блок – Програма науково-практичного семінару для працівників соціальних служб та педколективу школи **„Молода сім'я як клієнт соціальної роботи”** – розрахований на підготовку працівників соціальних служб, соціальних педагогів та вчителів до соціальної взаємодії з молододу сім'єю. Заняття-семінари проводять викладачі й науковці кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

Другий блок – Програма клубу для батьків **„Ми і наші діти”** – має на меті підвищення педагогічної культури батьків у справі виховання дітей і здійснюється під керівництвом ЦССМ.

Третій блок – Тренінгова програма для працівників соціальних служб та молодих сімей **„Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини”** – націлена на популяризацію засад усвідомленого батьківства як однієї з основних умов повноцінного розвитку дитини. Тренінгові заняття проводять студенти-волонтери.

Четвертий блок – Програма для учнів 1-9 класів **„Я і моя сім'я”** та Програма для учнів 10-12 класів **„Культура сімейних стосунків”** – націлена на створення в сім'ї атмосфери любові й поваги, умов для розвитку і саморозвитку дитини, підготовку учнів до сімейного життя. У здійсненні цього блоку беруть участь учні, батьки, педколектив школи, працівники соціальних служб, студенти-волонтери.

У контексті технологічного підходу соціальна робота із сім'єю будується на основі певних принципів. У якості основних виділяють такі:

- *принцип універсальності* потребує виключити дискримінацію при наданні соціальної допомоги сім'ї за будь-якими ознаками ідеологічного, політичного, релігійного, національного, расового, вікового і т.п. характеру. Сприяння повинно надаватися кожній сім'ї через єдину причину – вона потребує допомоги;

- *принцип охорони соціальних прав* говорить, що надання допомоги сім'ї не може бути обумовлене вимогою до неї відмовитися від своїх соціальних прав або від частини їх. Наприклад, не можна зв'язувати допомогу, що надається багатодітній сім'ї, із вимогою до неї обмежити свою дітородну активність;

- *принцип соціального реагування* містить у собі усвідомлення необхідності вживати заходів по виявлених соціальних проблемах сім'ї, діяти відповідно до конкретних обставин соціальної ситуації індивідуальної сім'ї, а не обмежуватися тільки стандартним набором заходів, орієнтованих на "середню" сім'ю як споживача соціальних послуг;

- *принцип профілактичної спрямованості* описує необхідність починати зусилля з попередження виникнення соціальних проблем і життєвих утруднень сімей або з профілактики обтяження вже існуючих проблем. Практика показує, що попередити соціальне лихо завжди

легше, чим згодом докладати зусиль для ліквідації його різноманітних наслідків. Скажімо, зберігання сімейних і шкільних зв'язків дітей, що виявилися у стані дезадаптації, для них самих, для їх близьких і для суспільства в цілому незрівнянно благо приємніше і прагматичніше, чим згодом боротьба з дитячим бродяжництвом, злочинністю тощо;

- *принцип клієнтоцентризму* означає визнання пріоритету прав сім'ї в усіх випадках, крім тих, де це суперечить правам і інтересам інших людей. Традиції тоталітарного суспільства змушують нас у багатьох випадках висувати на перший план інтереси держави й суспільства. Наприклад, при аналізі соціальної дезінтегрованості сім'ї прийнято говорити, що зниження народжуваності негативно позначиться на трудових ресурсах, якими суспільство буде розпоряджатися в наступних поколіннях, на контингенті призовників для Збройних Сил, що через визначену кількість років виявиться цілком недостатнім для потреб держави. Варто пам'ятати, що всі ці, безумовно, важливі пріоритети не можуть стояти на першому плані для соціального працівника: найважливіша мета його діяльності – забезпечення спроможності його клієнта (сім'ї) до соціального функціонування, створення сприятливих умов для його соціального самопочуття й розвитку. Потреби держави й суспільства задовольняються в результаті його діяльності лише опосередковано;

- *принцип опори на власні сили* підкреслює суб'єктну роль сім'ї, її активну позицію у вирішенні своїх проблем. Ніхто, крім самої людини, не може розв'язати її життєві утруднення, усунути конфліктну ситуацію, налагодити стосунки з близькими людьми. Соціальний працівник повинен консультивати сім'ю у виборі стратегій виходу з кризи, надавати їй психологічну допомогу, спонукати до самодопомоги, сприяти об'єднанню людей із подібними проблемами для спільного подолання труднощів. Зрозуміло, у цьому випадку мова йде про сім'ї достатньо дієздатних з погляду своїх інтелектуальних, психічних і фізичних ресурсів. Сім'я з обмеженими можливостями, діти, літні люди, які не мають потенціалу самодопомоги, мають право одержувати допомогу, не проявляючи при цьому власної активності;

- *принцип максимізації соціальних ресурсів* виходить з того, що кожна соціальна система з неминучістю виділяє мінімум засобів на надання соціальної допомоги інституту сім'ї. Правда, реальний розмір цих засобів залежить насамперед від соціально-економічних можливостей держави і від уявлень товариства про те, що входить у необхідний соціальний мінімум. Тому соціальні ресурси Німеччини або Швеції, наприклад, із їхніми стійкими економіками і традиційно високим рівнем життя відрізняються від рівня заможності соціальної допомоги в нашій країні з її труднощами в економіці й гранично аскетичними навичками населення. Проте дія V принципу виявляється всюди: соціальні працівники повинні докладати зусиль для притягнення додаткових можливостей надання допомоги сім'ї, крім гарантованого

мінімуму, шляхом звертання до діяльності неурядових, добровільних, добродійних закладів, організації самопомоги і взаємодопомоги, іншими, не забороненими законом, засобами;

- *принцип конфіденціальності* пов'язаний з тим, що у процесі діяльності соціальному працівнику надається доступна інформація про сім'ю, що, будучи розголошена, може принести шкоду їй, дискредитувати й опорочити її. Це відомості про хвороби, негативні навички, психічні захворювання, сімейні конфлікти, кримінальне минуле або дійсність. Така інформація може використовуватися тільки у фахових цілях, вона не повинна розголошуватися, крім випадків, передбачених законом і пов'язаних із можливістю насильства, нанесення збитків якій-небудь особі, насамперед дітям;

- *принцип толерантності* пов'язаний з тим, що соціальна робота ведеться із найбільш різноманітними категоріями сімей, у тому числі із сім'ями, що можуть не вселяти симпатії спеціалісту. Політичні, релігійні й національні особливості сімейних індивідів, що потребують допомоги, їхні поведінкові, стереотипи і сама їхня зовнішність може виявитися незвичною для осіб, які займаються соціальною роботою. Соціальні працівники не вільні від ілюзії вважати свою точку зору, свій стереотип поведінки, свої уявлення про гарне й погане виключно правильними й нормативними;

- *принцип об'єктивності* у широкому (соціальному) і вузькому (на рівні практики соціальної роботи) значеннях.

На *процесуальному етапі* експериментальною програмою були охоплені волонтери загону „СОВА”, співробітники Ленінського ЦССМ, педагогічний колектив і вчителі СШ № 17, 26, 30, 47 м. Луганська, молоді сім'ї ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

У ході експерименту ми регулярно вели щоденникові записи, відвідували сім'ї (раз на тиждень), проводили повторне оцінювання – через кожні 2 місяці.

Через 6 місяців ми виконали програму і припинили роботу для кінцевої діагностики результатів, їх аналізу та інтерпретації.

На *аналітичному етапі* нами були проаналізовані такі показники ефективності дослідно-експериментальної роботи:

1. Підвищення рівня знань соціальних працівників і вчителів про молоду сім'ю.
2. Володіння соціальними працівниками та вчителями технологіями соціальної роботи з молоддю сім'єю.
3. Підвищення рівня педагогічної культури молодих батьків у справі виховання дітей.
4. Підвищення рівня знань учнів 1-9 класів про сім'ю і рід.
5. Підвищення рівня знань учнів 10-12 класів про культуру сімейних стосунків.

Порівняємо дані, отримані до і після експерименту, які наведені в таблицях 5 – 8.

Таблиця 5

Динаміка рівня готовності соціальної служби та школи
до взаємодії з молоддю сім'єю

Показники	Експертна оцінка (у %)	
	До дослідно-експ. роботи	Після дослідно-експ. роботи
Середній показник	13,5	64,3
1. Система теоретичних знань про молоду сім'ю	13,2	68,0
2. Уявлення про сім'ю як інститут соціалізації	10,9	70,0
3. Володіння технологіями соціальної роботи з молодими сім'ями	16,4	55,0

Таблиця 6

Рівень педагогічної культури молодих батьків
у справі виховання дітей

Показники	Експертна оцінка (у %)	
	До дослідно-експ. роботи	Після дослідно-експ. роботи
Середній показник	16,9	37,0
1. Уявлення про зміст сімейного виховання	33,6	56,0
2. Уявлення про роль спілкування у вихованні дітей	15,3	30,5
3. Уявлення про роль сумісної діяльності дітей і батьків	16,5	31,6
4. Поняття про усвідомлене батьківство як умову повноцінного розвитку дитини	2,4	30,0

Таблиця 7

Рівень знань учнів 1-9 класів про сім'ю і рід

Показники	Експертна оцінка (у %)	
	До дослідно-експ. роботи	Після дослідно-експ. роботи
Середній показник	22,1	40,6
1. Поняття про рід, родину, рідню	46,7	67,0
2. Поняття про сімейні традиції	13,0	30,0
3. Поняття про сімейний етикет	6,8	25,0

Таблиця 8

Рівень знань учнів 10-12 класів про культуру сімейних стосунків

Показники	Експертна оцінка (у %)	
	До дослідно-експ. роботи	Після дослідно-експ. роботи
Середній показник	37,7	60,3
1. Рівень знань про сімейне життя	42,0	63,0
2. Рівень знань про стосунки з протилежною статтю	22,1	51,0
3. Рівень знань про сімейні конфлікти	49,0	67,0

Проаналізуємо отримані результати детальніше.

Першим, інтегративним, показником ефективності дослідно-експериментальної роботи стала позитивна динаміка рівня готовності соціальної служби та школи до взаємодії з молоддю сім'єю, який відбиває підвищення рівня знань соціальних працівників і вчителів про молоду сім'ю та підвищення рівня володіння ними технологіями соціальної роботи з молодими сім'ями. Цей показник підвищився на 50,8 %. І це не випадково. Для працівників соціальних служб та педколективу школи був організований науково-практичний семінар „Молода сім'я як клієнт соціальної роботи”, метою якого було підготовка працівників соціальних служб та вчителів до взаємодії з молоддю сім'єю. Після опанування 7 темами занять був проведений круглий стіл „Взаємодія ЦССМ і молоді сім'ї: досвід, проблеми, перспективи”.

Третім показником ефективності нашої експериментальної діяльності стало підвищення рівня педагогічної культури молодих батьків у справі виховання дітей. Він зріс на 20,1%. Це стало можливим завдяки відвідуванню молодими батьками клубу „Ми і наші діти” з 1 по 12 класи, а також відвідування тренінгу „Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини” протягом 3 днів.

Наступним показником ефективності став більш високий рівень знань учнів 1-9 класів про сім'ю і рід, який підвищився на 18,5 %. Цьому сприяли впровадження в 1-9 класах Програми „Я і моя сім'я”, метою якої було оволодіння знаннями про сім'ю і рід, культурою сімейних стосунків, вміннями розуміти любити, цінувати свою сім'ю, цікавитися сімейними справами, допомагати рідним і підтримувати їх, відчувати себе часткою сім'ї тощо.

І, нарешті, п'ятий показник – підвищення рівня знань учнів 10-12 класів про культуру сімейних стосунків – зріс на 22,6%. Завдяки програмі „Культура сімейних стосунків” йшла цілеспрямована підготовка старшокласників до сімейного життя.

Таким чином, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показав істотні зміни рівня готовності взаємодії всіх суб'єктів соціальної роботи із сім'єю.

Отримані результати експериментальної діяльності повинні стати основою для прогнозування подальшої соціальної роботи з молодими сім'ями: розробки наступної програми взаємодії із сім'єю, нових соціальних технологій, механізмів інтеграції всіх ресурсів громади, технологій підготовки й перепідготовки кадрів для роботи з молодими сім'ями на основі багаторівневих, варіативних навчальних планів та програм, ролі та місця студентів-волонтерів у організації досліджень кафедри, для планування подальшої роботи науково-практичної лабораторії «Теоретична і практична підготовка волонтерів у соціальній роботі» при кафедрі соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Література

1. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / Капська А.Й., Барахтян М.М., Вайнола Р.Х., Короткова Р.І., Толстоухова С.В. – К.: Український держ. центр соціальних служб для молоді, 2000. – 372 с. **2. Технологія** роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді: Методичний посібник / С.В. Толстоухова, О.О. Яременко, О.В. Вакуленко та ін. – К.: ДЦССМ, Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 88 с. **3. Грива О.** Цінності сім'ї та сімейного виховання у різних етнічних спільнотах // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 26–28. **4. Соціальні** служби – родині: Розвиток нових підходів в Україні. – К., 2002. **5. Трубавіна І.М.** Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. – К., 2002. **6. Форми** і методи роботи з молоддю сім'єю: Збірка метод. матеріалів для працівників соціальних служб для молоді Упоряд. З. Зайцева. – К., 2000.

In the article of Introduction of technologies of social work with young family authors analyse the state of modern young family students-volonteri, expose sense of concept of technology and offer concrete technology of co-operation of pedagogical university, schools in work with young family. In the article also shown as students-volonteri are brought over to research work within the framework of nauchno-prakticheskoy laboratory «Theoretical and practical preparation of volonterov in social work».

УДК 371.3:069.1

О. В. Караманов

ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗЕЙНИХ ПАМ'ЯТОК У ДИДАКТИЧНИХ ЦІЛЯХ

Проблеми організації ефективного навчального середовища засобами музейної педагогіки є актуальними в умовах трансформації

освітньої парадигми сучасного суспільства, її орієнтації на гуманістичні засади розвитку особистості. У сучасному розумінні музей ставить за мету не лише зберігання та вивчення предметів старовини, а й зосереджує увагу на їхньому впливі щодо розвитку творчого потенціалу та соціалізації людини.

У музейній педагогіці проблемам інтерпретації історичних експонатів приділяється достатня увага (Є. Ванслова, Т. Панкратова, М. Правдіна, Н. Соколова, Б. Столяров, Л. Шляхтіна, З. Шинчук, М. Юхневич та ін.), однак не завжди достатньо аналізується відповідна методика викладання. Мета нашого дослідження полягає у вивченні деяких технологій інтерпретації музейних експонатів для їхньої адаптації до умов навчального середовища. Головну увагу ми зосередимо на застосуванні цих технологій на уроках історії у контексті підготовки майбутнього вчителя.

Зміна освітніх орієнтирів та суспільних цінностей в умовах сьогодення акцентує на деяких суперечностях у викладанні історії у школі. Це пов'язано, зокрема, з такими факторами:

- домінуванням у навчальних курсах матеріалів з політичної історії;
- традиційними методики подання та засвоєння знань, умінь, навичок;
- зосередження головної уваги на подіях та персоналіях;
- побудові викладання на змісті та хронології головно вітчизняної історії;
- домінуванням монокультурної, етноцентричної моделі викладання на основі історії найбільшої національної групи.

Подолання зазначених суперечностей є довготривалою справою і потребує чималих зусиль. Аналізуючи позитивний вітчизняний та зарубіжний досвід, зазначимо, що сучасні уроки історії повинні розвивати у школярів навички критичного мислення, сприяти якісному засвоєнню знань на засадах реалізації принципів об'єктивності та науковості. У цьому контексті важливим завданням є підготовка професійного педагога-історика, здатного вирішувати складні наукові завдання і водночас авторитетного і доступного для учнів.

Інтерпретація музейного експонату створює передумови для успішного моделювання історичної реальності, яку він відображає та втілює. На думку М. Правдіної, такі властивості музейного предмета, як привабливість та експресивність здатні підвищувати силу впливу музейної моделі на людину. Музейний предмет є трьохмірним, він впливає на особистість глядача не лише на рівні змісту, а й на рівні форми, а отже, на свідомість і підсвідомість людини. Водночас музейний предмет здатний викликати сильні емоційні переживання, пов'язані, зокрема, з його повсякденною історією, оскільки він є безпосереднім учасником історичних подій [4, с. 9].

Вироблення навичок інтерпретації включає в себе вміння об'єктивної оцінки тієї чи іншої музейної пам'ятки у відповідності з певними правилами та канонами. Музейний педагог повинен вміти не лише емоційно розповісти про релігію, а й “вжитися” у цю історичну епоху, інтерпретувати її з погляду повсякденної історії. Це підтверджує положення що кожному музейну експозицію фактично можна назвати ефективною програмою передання знань, умінь, навичок, суджень, оцінок і почуттів.

Для ефективною інтерпретації музейних експонатів існують різні технології, що сприяють формуванню глибших й більш повноцінних уявлень про призначення того чи іншого предмета, функціонування певної музейної моделі. Така модель дає змогу по-новому побачити минуле, інтерпретувати в інакший спосіб відомі джерела, уточнити існуючі теорії й концепції.

У процесі інтерпретації різних історичних пам'яток, ми повинні мати уявлення про те, чим був конкретний музейний предмет для когось, кому він належав; визначити роль цього предмета у повсякденній діяльності людини (коли його виготовили, яке значення він мав для того, хто його виготовив, для володаря предмета, яке значення він має для нас і для суспільства, в якому ми живемо).

Важливою є інформація, як, ким, для кого, з якою метою і чому було створено предмет, з чого він був виготовлений, як саме використовувався (зокрема, чому використовувався саме так, а не інакше), про його походження і появу у цій місцевості. Необхідно знати й про дизайн предмета – якою є його форма, виконання, які ідеї дизайнера знайшли у ньому своє втілення; вміти визначити його цінність для тих людей, які ним користувались. Крім цього, слід порівняти предмет з іншими й спробувати визначити, які він викликає асоціації у різних людей.

Проаналізована технологія інтерпретації має значущість головно для музейних співробітників, оскільки дозволяє цілісно підійти до процесу опису музейного експонату, визначити його соціальні функції. У той же час, на нашу думку, для застосування в умовах освітнього середовища, цю технологію можна використати для визначення інформації щодо цінності музейного предмета та виявленні ставлення до нього у відвідувачів музею.

В умовах зростання ролі неформальної освіти технології інтерпретації музейних експонатів, передусім, повинні застосовуватися для привернення уваги відвідувачів, розвитку їх логічного мислення та вміння аналізувати. У свою чергу, це сприятиме не лише запам'ятовуванню властивостей і якостей тих чи інших предметів, а й виробленню первинних навичок роботи з ними, поступовому розкриттю тієї значної маси інформації, що зосереджена у них.

Англійський педагог Дж. Уест виокремлює такі способи, за допомогою яких вчитель може стимулювати інтерес дітей до історії і вивченню музейних предметів:

1. Ставити запитання: для чого зроблено цей предмет, хто його використовував; він справжній чи копія?
2. Стимулювати до розмірковувань, пропонуючи можливі варіанти відповідей.
3. Пов'язувати й порівнювати нову інформацію з вже відомими знаннями або додавати докази до того, що вже було відомо.
4. Досліджувати: чому речі саме такі, якими вони є, намагаючись знайти й спробувати нові пояснення.
5. Використовувати історичні джерела для розвитку уяви: яким тоді було життя, якою була тоді людина? [3, с. 27–28].

Як бачимо, ця технологія інтерпретації відрізняється від попередньої: вона акцентує увагу саме на інтерес, розвиток пізнавальної активності та уяви дітей, сприяє “прирощенню” нових знань, вміння логічно мислити, порівнювати та узагальнювати.

Проблема інтерпретації музейних експонатів цікава ще й тим, що кожен дослідник й педагог має своє уявлення щодо ефективності різних технологій у цілому, але не кожен проектує їх на освітнє середовище. У цьому контексті заслуговує уваги підхід англійського викладача історії Дж. Нікол, який розуміє інтерпретацію як своєрідну систему, що складається з низки послідовних етапів у презентації музейного експонату.

1. Фізичні характеристики.

Як він дивиться і виглядає? Якого кольору? Який має запах? Як дзвенить? З чого зроблений? Він природнього походження або виготовлений людиною? Чи зберігся він повністю? Чи зазнавав певних виправлень, змін, адаптації?

2. Конструкція.

Як його зроблено? Зроблено руками людини чи машиною? Зроблено по частинам або цілісно? Які частини було об'єднано разом?

3. Призначення.

Для чого зроблено? Як саме використовувався? Як змінювалася послідовність користування?

4. Оформлення.

Чи добре спроектований? Чи добре пристосований для виконання своєї функції? Чи використано найкращий матеріал? Чи є прикраси? Чи подобається вигляд? Чи подобається іншим?

5. Цінність.

Чим цінний? Для тих хто його зробив? Для тих хто його використовував? Для тих хто його зберігав? Для тебе? Для інших? Для музею? [3, с. 29].

Вищенаведена технологія дозволяє детально й цілісно вивчати музейні експонати, розвиваючи в дітей уміння співвідносити структуру

предмета з його функціональним призначенням реконструювати й класифікувати різноманітні предмети.

Педагогічна складова проаналізованих технологій інтерпретації музейних пам'яток розкривається у практичних заняттях, під час яких учні здобувають можливість більш тривалий час спостерігати музейний експонат – історичну реліквію. Це створює умови для “індивідуального переживання образу” у процесі контакту з музейним предметом, стимулює розвиток самостійного творчого мислення. Доволі часто у результаті цього з'являються нові музейні експонати – наприклад, на виставці графіки, після її презентації відвідувачі безпосередньо ознайомлюються з технологією створення малюнку, що надає для них можливість самостійно створити від початку до кінця власний ескіз.

Отже, технологія поступово перевертілюється у методику навчання, органічно доповнює уроки і сприяє інтеграції знань з шкільних предметів.

Особливий ефект у застосуванні дидактичних засобів музею можна досягнути на уроках історії, літератури, географії, природознавства (що не виключає й інших предметів), коли учні у процесі відповідно підготовленого заняття немов пропускають через себе, переживають навчальний матеріал, що відповідає їхнім культурним запитам і є значущим для особистісного розвитку [1, с. 109].

Звертаючись до досвіду спільної роботи музеїв зі школами, котрі “трансформують” технологію інтерпретації в методику навчання, слід відзначити, що цей процес має подібні тенденції розвитку у різних країнах. Так, наприклад, програма “Глобальна освіта через мистецтво” (Польща) побудована на основі залучення до навчально-виховного процесу елементів виховання через мистецтво (на основі інтерпретації предметів давнього мистецтва – ікон, картин, старовинних пам'яток) і впроваджується шляхом проведення циклічних занять з дітьми у музеї. Заняття, орієнтовані на вироблення артистичних навичок, доповнюють діяльність школи у процесі досягнення освітніх цілей, сприяють зверненню учнів до актуальних проблем сучасності, збагаченню їх знань про культуру, етнічну і расову багатоманітність

Серед технік й методів досягнення цілей навчання у межах цієї програми можна виокремити наступні:

- вивчення предметів давнього мистецтва, їхня інтерпретація та створення на цій основі власних творів – малювання скельних написів, ікон, виготовлення колекцій моди різних етнічних груп і народів тощо;
- фотографування, опрацювання та інтерпретація пам'яток давнини шляхом “завершення образу”;
- використання методів “мозкової атаки”, вживлення в образ тієї чи іншої етнічної групи, симуляції, дискусії, методу проєктів, рольової гри та ін.;

- створення інтерпретаційних текстів у формі віршів, розповідей, коміксів, листів, історичних хронік про предмети [5, с. 3–4].

Отже, ця програма по-свому сприяє наближенню учнів до таємниць історичного минулого, дозволяє ефективно й дієво вивчати історичну реліквію, вжитися у обрах певної епохи, творчо підійти до розуміння значущості світової культурної спадщини.

Позиція музейного педагога при цьому передбачає не лише володіння певною системою знань про музейні предмети, а й діалог з відвідувачами, стимулювання їх до самостійного творчого пошуку, виконання ролі посередника. Крім цього, музейний педагог стає організатором комунікації між тим, хто безпосередньо створив музейний предмет, і відвідувачами [2, с. 189].

Акцентуючи увагу на дидактичних цілях під час проведення інтерактивних музейно-педагогічних занять, слід зазначити, що вони передусім стимулюють виникнення інтересу до минулого, мотивацію до розширення знань про культуру місцевого регіону та її зв'язках з історією різних народів.

Так, на початку заняття, необхідно уточнити головні поняття стосовно обраної тематики, а також узгодити їх з категоріями “музей”, “експонат”, “реліквія”, “технологія” і т. д. Далі, по мірі заглиблення у тему, слід відповідно репрезентувати обрані музейні експонати у якості історичних джерел, провести їх класифікацію за принципом найбільшої значущості, і подавати матеріал шляхом поступової реконструкції минулого міста (регіону, поселення) на основі інтерпретації тих чи інших історичних пам'яток. Під час цього особливо важливо захопити увагу відвідувачів з самого початку заняття, що передбачає активний діалог з ними, урахування емоційних реакцій та настрою.

Завершуючи заняття, слід вказати на важливість використання музейних предметів для “оживлення” минулого, розвитку міждисциплінарних зв'язків між навчальними дисциплінами, а також створення власних музейних колекцій, що реконструюють історію.

Отже, проаналізовані технології інтерпретації музейних предметів необхідно активно впроваджувати у теорію й практику сучасної освіти, зокрема, у контексті підготовки майбутнього вчителя історії. Це сприятиме не лише підвищенню якості освіти, а й розвитку мотивації до вивчення історії, активізації переходу від “заполітизованої” історії до історії повсякденності. Розширення форм співпраці музею і школи допоможе подолати різні дидактичні бар'єри, пов'язані, зокрема, з методикою викладання, методами й принципами організації ефективного демократичного освітнього середовища, а також налагодити взаємодію в умовах багатокультурності.

Література

1. Караманов А.В. Особенности интерпретации исторической реликвии в контексте музейной педагогики // Вісник Одеського історико-краєзнавчого музею. – Липень 2006 р. – Одеса: Астропринт, 2006. – С. 108-110. **2. Караманов О.В.** Шкільний музей як джерело культурного матеріалу для забезпечення навчально-виховного процесу // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип. 20. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – С. 185-192. **3. Музейная педагогика: Из опыта методической работы /** Под. ред. А.Н. Морозовой, О.В. Мельниковой. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 416 с. **4. Правдина М.Б.** Сервировка императорских столов в России XVIII – начала XIX века. Технология музейного моделирования действительности. – Автореф. дисс. ... канд. культурол. – Спб., 2000. – 29 с. **5. Rynarzewska M., Tomkowiak M., Sługocka H., Konopacka-Izydor K.** Edukacja globalna przez sztukę. Program współpracy Muzeum – Zamek Górków ze szkołami. – Szamotuły, 2005.

In the article some technologies of interpretation of museum-pieces are presented with the purpose of their adaptation to the terms of educational environment. Possibilities of the use of these technologies are considered on the lessons of history.

УДК 37.013.42–056.26:7

Н. П. Краснова, В. М. Пігіда

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Однією з найгостріших соціальних проблем сучасного українського суспільства є стан здоров'я населення, в тому числі дитячого. Адже відомо, що здорові діти – це фундамент майбутнього країни.

Сьогодні через різкий спад виробництва, зростання безробіття, зниження сукупного доходу сім'ї, зменшення доступності медичних послуг, погіршення екологічних умов в Україні спостерігається зниження демографічних показників, підвищення захворюваності дітей, зростання дитячої інвалідності. Неприятлива соціально-економічна ситуація, кризові явища у сфері економіки і фінансів зумовлюють необхідність посилення соціального захисту дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Отже, проблема дитячої інвалідності в нашій країні набула загальнодержавного значення, стала предметом стурбованості широких

кіл громадськості, органів державного управління та місцевого самоврядування, оскільки протягом останнього десятиліття збільшується кількість дітей-інвалідів, в чому криється джерело небезпеки для майбутнього всієї нації. Сімей, що виховують дітей з функціональними обмеженнями, стає все більше й, відповідно, усе більше зусиль і ресурсів соціальних служб доводиться спрямовувати їм на допомогу.

Міжнародна і вітчизняна практика соціальної роботи свідчить, що на зміну ізольованому інтернатному вихованню дітей з обмеженими можливостями повинно прийти інтегроване навчання та виховання. Реабілітаційні заходи мають розширюватися за рахунок розвитку сфери соціальної реабілітації, яка повинна починатися досить рано, щоб у сім'ї такі діти могли максимально розвинути свої природні здібності для своєчасної та найбільш повної подальшої інтеграції у суспільство. Тому сьогодні все необхіднішим стає запровадження нових, прогресивних підходів для організації та проведення найбільш оптимальної і ефективної ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

З огляду на це, процес соціальної реабілітації дітей-інвалідів став предметом дослідження фахівців багатьох галузей наукових знань. Психологи, філософи, соціологи, педагоги, спеціалісти з соціальної роботи та соціальної педагогіки у своїх працях розкривають різні аспекти цього процесу, досліджують механізми, етапи, стадії, фактори соціальної реабілітації.

На сьогоднішній день заслуговують на увагу роботи професора А.Капської, в яких на основі аналізу різних напрямів соціальної роботи в Україні пропонуються теоретичні засади та технології роботи з різними категоріями населення, серед них значне місце займає соціальна робота з людьми з функціональними обмеженнями, зокрема технології реабілітації дітей-інвалідів [1].

Представляють інтерес дослідження О. Карпенко та І. Пінчук, які розкривають поняття, причини, види та моделі дитячої інвалідності, принципи і закономірності соціальної реабілітації розумово відсталих дітей [2]. Психолого-педагогічні особливості таких дітей описані в працях С.Харченко, Н. Краснової, Л. Харченко [3].

С. Толстоухова, О. Холостова розкривають зміст реабілітації дітей із функціональними обмеженнями, виділяючи цілі, завдання, етапи реабілітаційного процесу [4; 5].

І. Зверева, І. Іванова розглядають складності процесу соціалізації та інтеграції дітей з обмеженими можливостями у суспільство [6; 7]. Л. Борщевська, А. Зіброва, Л. Грачов у своїх дослідженнях пропонують методики соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, в яких виховуються діти з особливими потребами [8; 9].

Ф. Мустаєва значну увагу у своїх дослідженнях приділяє питанням реабілітації, зокрема виділяючи важливість психологічної, педагогічної, соціально-побутової, трудової реабілітації дітей з функціональними обмеженнями [10].

У роботах К. Щербакової, Ж. Петрочко, П. Білецького доводиться ефективність використання засобів мистецтва для корекції, реабілітації й лікування дітей-інвалідів [11; 12]. Цікавими є праці О. Безпалько та С. Едель, які розкривають методику підготовки волонтерів до роботи з дітьми з вадами розвитку [13].

Отже, дитяча інвалідність є злободенною соціальною проблемою, що актуалізується в останні роки у нашому суспільстві. Це зумовило вибір теми нашої статті.

Завдання даної статті – розглянути особливості соціальної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями засобами мистецтва.

Для вирішення поставленого завдання розглянемо основні поняття: «дитина-інвалід», «дитяча інвалідність», «соціальна реабілітація», «арттерапія».

Існує багато визначень цих понять, але у нашій статті ми спираємось на ті з них, які, на нашу думку, є найбільш змістовними.

А. Капська дає визначення **дитині-інваліду**: «це особа, яка внаслідок хронічних захворювань, вроджених чи набутих порушень у розвитку має обмеження у життєдіяльності, перебуває в особливо складних і надзвичайних умовах і має особливі потреби у розвитку психофізичних можливостей, природному сімейному оточенні, доступі до об'єктів соціального оточення і засобів комунікації, соціалізації та самореалізації» [1, с. 50]. Показниками для інвалідності у дітей є патологічні стани, які розвиваються при уроджених, спадкових, набутих захворюваннях та після травм. Питання про встановлення інвалідності розглядаються після проведення діагностичних, лікувальних та реабілітаційних заходів. Рішення про визнання дитини інвалідом в Україні приймають республіканська, обласні, міські, спеціальні дитячі лікарні та відділення (ортопедо-хірургічне, відновного лікування, неврологічне, психіатричне, туберкульозне, отоларингологічне, офтальмологічне, урологічне та ін.). Рішення спеціалістів фіксується у карточці стаціонарного хворого, консультативному висновку або витягу з історії хвороби. Консультативний висновок (витяг) видається на руки батькам (опікуну) дитини-інваліда для лікарсько-контрольної комісії (ЛКК) лікувально-профілактичних закладів за місцем проживання дитини. Медичний висновок оформлюється ЛКК дитячих лікувально-профілактичних закладів.

Дитячу інвалідність дослідники О. Безпалько та Р. Вайнола визначають як стійку соціальну дезадаптацію, зумовлену хронічними захворюваннями чи патологічними станами, що різко обмежує можливість включення дитини в адекватні для її віку виховні і педагогічні процеси, у зв'язку з чим вона постійно потребує догляду та допомоги [2, с. 110]. Це значне обмеження життєдіяльності, що призводить до соціальної дезадаптації внаслідок порушень розвитку і росту дитини, здібностей до самообслуговування, пересування,

орієнтації, контролю за своєю поведінкою, навчання, спілкування, трудової діяльності у майбутньому.

У дослідженнях С. Харченко, Н. Краснової, Л. Харченко зазначається, що відхилення, котрі виникають унаслідок поразки органів зору або слуху, пошкодження тих чи інших зон кори головного мозку, є різноманітними за своїм характером, силі й значущості в кожній категорії аномальних дітей. Однак спільним є те, що наявність первинного пошкодження має впливати на весь хід подальшого розвитку дитини [3, с. 206]. В дітей з проблемами розвитку спостерігаються порушення пізнавальної діяльності, зокрема розумової, недостатність словесного опосередкування, зміна способів спілкування, бідність соціального досвіду, несформованість загальної й дрібної моторики.

Одним із найважливіших напрямів роботи з дітьми-інвалідами є **соціальна реабілітація** (лат. rehabilitation – відновлення), яка представляє собою комплекс заходів медичного, соціального, навчального й профорієнтаційного характеру з метою підготовки дитини-інваліда до найвищого рівня її функціональних здібностей [4, с. 126].

О. Холостова зазначає, що метою соціальної реабілітації дітей-інвалідів повинне бути не лише покращення їхніх медичних показників, але й формування у них якостей, що допомагатимуть їм більш оптимально пристосуватися до середовища [5, с. 227]. Отже, соціальний працівник повинен враховувати той факт, що процес реабілітації – це не просто оптимізація лікування, він містить заходи, спрямовані не лише на дитину, а й на її найближче оточення, зокрема – родину.

Головними **завданнями** соціально-реабілітаційної роботи, на думку О. Карпенко та І. Пінчук, є:

- забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального і фізичного розвитку дитини з відхиленнями і спроба максимально розкрити її потенціал для навчання;
- попередження вторинних дефектів у дітей із відхиленнями у розвитку. Це може проявитися через дві основні причини: після невдалої спроби призупинити просування первинних дефектів за допомогою медичного, терапевтичного чи навчального впливу, або у результаті порушення взаємовідносин між дитиною і сім'єю, спричиненого тим, що сподівання батьків стосовно дитини не виправдалися;
- абілітація (пристосування) сім'ї, яка має дітей із відхиленнями у розвитку, щоб максимально ефективно задовольнити потреби дитини [2, с. 28].

Виконання цих завдань сприяє успішній інтеграції дитини-інваліда у відкрите суспільство.

Однією із складових, що забезпечують ефективність соціальної реабілітації, є використання у роботі з дітьми з особливими потребами засобів мистецтва. Так, у працях К. Щербакової і Ж. Петрочко

стверджується, що оптимальним засобом педагогічного впливу на дитину-інваліда є творча діяльність. Адже мистецтво як процес і результат оздоровчого впливу являє собою вагомий профілактичний і терапевтичний компонент соціальної роботи для підтримки, адаптації та захисту дітей з функціональними обмеженнями в індивідуальній, груповій і масовій діяльності. Водночас ініціювання пошуку нових шляхів у сфері мистецтва дає можливість не тільки використовувати набутий досвід, а й спонукає до розширення досліджень у сфері творчості, надання їм практичного характеру [11, с. 46].

Сьогодні різні види арттерапії представлені практично в усіх країнах як у медицині (при нервово-психічних, соматичних захворюваннях), так і в психології (загальній, медичній, спеціальній), оскільки при будь-якому порушенні так або інакше з'являється афективна сфера.

У нашій країні термін «арттерапія» став використовуватися порівняно недавно і в перекладі з англійської означає «лікування, засноване на заняттях художньою творчістю».

Артотерапія, як зазначає А. Копитін, представляє собою метод реабілітації та лікування за допомогою образотворчого мистецтва і художньої творчості. Мета арттерапії полягає у виявленні негативних станів, реконструюванні та закріпленні особистого «Я». Сутність методу ґрунтується на здатності емоційно-стресових впливів відновлювати духовну індивідуальність осіб з деструктивними станами. При цьому йде відновлення душевної стійкості, позитивного світосприймання [14, с. 8].

Мистецтво є тією частиною несвідомого, де воно виявляється найбільш яскраво та безпосередньо. Митець у творах підсвідомо вплітає у композицію сюжету свої особистісні та інтимні переживання, які не має можливості задовольнити в своєму реальному житті. Мистецтво – це той вид діяльності, який дає можливість для адаптації внутрішнього з зовнішнім.

Оскільки мистецтво – вид творчої діяльності, результатом якої є художні цінності, що в образній формі втілюють уявлення про об'єктивний світ, людину, її ідеали та естетичні почуття, то можна стверджувати, що воно своєю образністю активно впливає на свідомість, почуття, волю людей, відіграє значну роль у житті суспільства.

Терапевтичне вторгнення через «образотворчу» поведінку дає змогу:

- вилікувати чи відбудувати адекватну Я-функцію;
- завдяки образам-символам усвідомити особистісні переживання;
- пробудити творчі сили, оригінальність, здатність розкриватись душевно, створити гнучкість психічних функцій;
- адаптуватись у соціальне та професійне життя.

Музика, театр, танок, живопис, екранні мистецтва сприяють самовираженню, самоекспресії засобами рухів, звука, письма. Цей

процес – терапевтичний, бо слугує визволенню переживань людини, розвитку інтелектуальної сфери, підйому духовних здібностей і введенню у більш високі стани свідомості.

Особливо велике значення мистецтво і художня творчість мають у житті людей з обмеженими функціональними можливостями. Про це свідчать багаточисельні приклади малювання ротом, гри на фортепіано пальцями ніг. Конкурси і фестивалі художньої творчості інвалідів демонструють великий потяг до мистецтва, надзвичайні можливості людей з фізичними вадами, бажання поділитися результатами своєї праці, відчувати, що вони необхідні.

Відомо, що деструктивні стани виникають як наслідок відсутності задоволення позитивних потреб або їх викривлення, особливо це стосується випадків, коли дитина-інвалід втрачає внутрішню енергію для саморозвитку. Виникає дискомфорт, що призводить до негативних почуттів і емоцій, а також неконструктивних механізмів психічного захисту.

Творча діяльність стимулює бажання інваліда спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це один із способів пом'якшити своє почуття відокремленості від інших і запевнити себе в приналежності до життя не тільки своєї соціальної групи, а й суспільства в цілому.

У реабілітаційній роботі з дітьми-інвалідами можна використовувати образотворче мистецтво.

Малювання – це творчий акт, що дозволяє клієнту відчувати і зрозуміти самого себе, виявити вільно думки і почуття, звільнитися від конфліктів, розвинути емпатію, бути самим собою, вільно висловлювати свої мрії і сподівання.

Проективне малювання може розглядатися як допоміжний метод в груповій роботі. Він дозволяє діагностувати і інтерпретувати труднощі в спілкуванні, емоційні проблеми. Теми малюнків підбираються так, щоб учасники могли виявити графічно або малюнком свої почуття та думки.

Теми для малювання можуть бути різноманітними і торкатися як індивідуальних, так і групових проблем. Зазвичай теми малювання охоплюють: власне минуле і теперішнє («Моя найголовніша проблема», «Ситуації в житті, в яких я почуваю себе невпевнено» і т.п.); майбутнє або абстрактні поняття («Ким би я хотів бути», «Три бажання», «Самотність», «Острів щастя» і т.п.); відношення в групі («Що дала мені група, а я їй», «Що я шукав, і що одержав від навчання в групі» і т.п.). В проективному малюванні використовуються наступні методики:

1. Вільне малювання (кожний малює, що хоче). Малюнки виконуються індивідуально, а обговорюються в групі. Тема Малюнки виконуються індивідуально, а обговорюються в групі. Тема або задається, або вибирається членами групи самостійно. На малювання відводиться 30 хвилин, потім малюнки вивішуються і починається обговорення. Спочатку про малюнок діляться враженнями члени групи, а потім – автор. Обговорюється розходження в інтерпретації малюнка.

2. Комунікативне малювання. Група розбивається на пари, у кожній парі свій аркуш паперу, кожна пара спільно малює на визначену тему, при цьому, як правило, вербальні контакти виключаються, вони спілкуються за допомогою образів, ліній, фарб. Після закінчення процесу малювання відбувається його обговорення. При цьому обговорюється не художній бік твору, а ті думки, почуття з приводу процесу малювання, які виникли в діадах, та їх відношення одне до одного в процесі малювання.

3. Спільне малювання. Декілька учасників (або вся група) мовчки малюють на одному аркуші (наприклад, групу, її розвиток, настрій, атмосферу в групі). По закінченні малювання обговорюється участь кожного члена групи, характер його вкладу, особливості взаємодії з іншими учасниками в процесі малювання.

4. Додаткове малювання. Малюнок посилається по колу – один починає малювати, другий продовжує, щось доповнює і т.д. Обговорення авторського малюнка членами групи починається з розповіді про те, що хотів зобразити автор малюнка, як вони розуміють його задум, які почуття викликає малюнок. Потім автор малюнку розповідає про власний задум, про своє розуміння малюнку. Особливу цікавість викликає розходження у розумінні і інтерпретації членами групи та малюючими. Вони можуть бути обумовлені наявністю в малюнку як неусвідомлених автором елементів, так і проєкцій проблем інших учасників групи.

5. Існують два способи роботи з готовими малюнками: 1) демонстрація всіх малюнків одночасно, перегляд і порівняння, знаходження спільними зусиллями загального і відмінного змісту; 2) розбір кожного малюнку окремо (він переходить з рук в руки, і учасники висловлюються про його психологічний зміст). Проєктивний малюнок сприяє самопізнанню, взаєморозумінню і активізації групового процесу [12, с. 85].

Помітно впливає на дитину такий процес художньої творчості, як **ліплення** із глини, пластиліну, хліба. Воно має велике значення для розвитку і виховання дитини. По-перше, розвиваються м'язи кисті рук, удосконалюється окомір, відпрацьовується узгодженість рухів. По-друге, у дитини виховується звичка послідовного виконання роботи.

Ліплення – хороший реабілітаційний засіб для корекції та розвитку координації рухів, дрібної моторики рук дітей із функціональними обмеженнями рухового апарата, фантазії та мислення розумово відсталих дітей та дітей із затримкою психічного розвитку, придатний матеріал для творчої роботи із глухими, слабочуючими, сліпими і слабозорими вихованцями.

Ліплення потрібно починати з простих за формою предметів. Послідовність роботи з дітьми може бути, наприклад, такою: скочування кульок – м'яч, помідор, груша, морква. Другим етапом у роботі з пластиліном є ліплення трохи складніших виробів. Це можуть бути ваза,

посуд, меблі. Коли простіші навички опановано, можна приступати до ліплення птахів і тварин. Із пластиліну можна виготовити голови казкових героїв для лялькового театру.

Ефективним засобом арттерапії з дітьми-інвалідами є **бібліотерапія**. Вона здійснює спеціальний корекційний вплив за допомогою читання спеціально підібраної літератури з метою нормалізації або оптимізації психічного стану людини [12, с. 8]. Корекційний вплив читання проявляється в тому, що ті чи інші образи і пов'язані з ними почуття, потяги, бажання, думки засвоєні за допомогою книги сповнюють нестачу власних образів і уявлень, змінюють тривожні думки і почуття або направляють їх по новому руслу до нової мети. Таким чином, можна послаблювати вплив на почуття клієнта для відновлення його психічної рівноваги.

Рекомендуючи клієнту книги в бібліотерапевтичних цілях, необхідно враховувати наступні принципи: рівень доступності викладу (рівень складності запропонованої книги); герой книги повинен бути клієнту «під силу»; максимальна схожість ситуації книги з ситуацією, в якій знаходиться клієнт.

У ході бібліотерапії клієнт веде читацький щоденник. Аналіз щоденникових записів нерідко розкриває процес суб'єктивної інтерпретації художніх творів і може бути використаний в діагностичних цілях для об'єктивної оцінки процесу і ефективності корекції.

Одним із засобів підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації у суспільстві є **музикотерапія**. Виховна сила музики полягає у тому, що вона своєрідно підкреслює певні моменти і ситуації в житті людини, підсилює емоційне сприймання і створює особливе ставлення до них. Душевні імпульси що виникають при цьому, впливають на характер людини. Музика стимулює нервові центри. Від тональності та сили звуків залежить серцевий ритм і робота органів дихання, а також харчування тканин організму.

Основними аспектами застосування музикотерапії є: блокування процесу комунікації із соціальним оточенням; підготовка до застосування психотерапії і релаксації; підтримка при релаксації, пов'язаній з аутогенним тренуванням; подолання тривожних станів, корекція роздратованості, внутрішньої напруги, зумовлених стресовим станом [12, с. 11].

Форми роботи, що застосовуються в музикотерапії, – це рухове розслаблення і злиття з ритмом музики; музично-рухові ігри і вправи; психічна і соматична релаксація за допомогою музики; вокальні вправи-співи; гра на музичних інструментах і ритмічна декламація; музичне малювання; пантоміма; рухова драматизація під музику; музична розповідь; дихальні вправи з музичним супроводом.

Сьогодні увага все більше звертається на роль екрана (кіно-, відео-, телебачення) у формуванні емоційної сфери людини, її емоційно-

естетичного ставлення до навколишньої дійсності і до самої себе, до культури відчуттів і сприймань. **Кіномистецтво** сприяє формуванню особистого емоційного оцінювання фактів, предметів, явищ, подій, розширенню емоційного діапазону, що характеризує духовну культуру людини. Екранні мистецтва реалізують ідею інтеграції традиційних мистецтв, розв'язуючи питання художнього сприйняття на рівні синтезу. Структура екранної реальності, крім свого прямого призначення, активізує досвід спілкування між людьми і спілкування з іншими видами мистецтва – літературою (форма оповідання), музикою (час, темп, ритм), образотворчим мистецтвом, фотографією, театром. Одна з причин, що лежить в основі впливу аудіовізуальної інформації на людину, особливо на дитину з емоційними порушеннями – високий ступінь ідентифікації з екранним світом. Екранна культура стала доступною, більш домашньою у використанні, що підсилює ефект присутності кіно подій у житті людини. Тому для людей, прикутих до ліжка чи інвалідного візка, – іноді це єдиний «різнокольоровий» канал спілкування зі світом [14, с. 18].

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що мистецтво є оптимальним засобом педагогічного впливу на дітей з обмеженими функціональними можливостями.

По-перше, забезпечується можливість зайнятися цікавою справою. У такому випадку змістовним стає дозвілля дитини-інваліда, розширюється коло її спілкування. Це, у свою чергу, виховує інтерес особистості до створення духовних цінностей.

По-друге, нерідко трапляється, що художня діяльність стає єдиним стимулом життя для дітей-інвалідів. Вона виступає одним із шляхів духовного зростання особистості, дає змогу приносити радість і користь оточуючим. Займаючись художньої діяльністю, особи з обмеженими функціональними можливостями знаходять сенс у власному існуванні, самореалізуються, прагнуть збагатити відповідний багаж знань з того чи іншого виду мистецтва. Презентуючи власні роботи на різноманітних виставках, вони самовиражаються, усвідомлюють себе у ролі повноцінного члену соціуму, у них зміцнюється впевненість у своїй значущості та силах.

По-третє, переживши психічний стрес, дитина тривалий час залишається збудженою, психічно неврівноваженою. Заняття різними видами мистецтва заспокоюють нервову систему людини, формують у неї терпіння і послідовність.

Нарешті, творча діяльність формує смак, розвиває уяву і фантазію, мислення, вміння спостерігати, аналізувати, запам'ятовувати. Вона виховує такі якості, як вимогливість до себе, посидючість, акуратність, чіткість у роботі, відповідальність.

Отже, використання у процесі соціальної реабілітації дітей-інвалідів засобів мистецтва максимально активізує природні можливості та духовний потенціал, закладений у кожній людині від народження, є надійним провідником на шляху духовного зростання особистості.

Література

- 1. Капська А.Й.,** Безпалько О.В., Вайнола Р.Х.. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) – К.: УДЦССМ, 2002. – 164 с.
- 2. Соціально-педагогічна** робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 168 с.
- 3. Харченко С.Я.,** Краснова Н.П., Харченко Л.П. Соціально-педагогічні технології: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.
- 4. Соціальна** реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю / За ред. С. Толстоухової, І. Пінчук. – К.: УДЦССМ, 2000. – 228 с.
- 5. Холостова Е.И.** Социальная реабилитация. Учебное пособие. – Москва: Изд-во Корпорация «Дашков и Ко», 2002. – 346 с.
- 6. Зверєва І.Д.** Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції. І частина. – К.: «А. Л. Д.», 1995. – 413 с.
- 7. Іванова І.Б.** Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів.– К., 2000. – 298 с.
- 8. Борщевська Л.В.,** Зіброва А.В., Іванова І.Б.. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. – К. – 1999. – 268 с.
- 9. Грачєв Л.К.** Програма роботи с семьями, имеющими детей-инвалидов. – М.: Нов. шк., 1992. – 146 с.
- 10. Мустаева Ф.А.** Социальная педагогика: Учебник для вузов.– М.– 2003. – 455 с.
- 11. Щербакова К.В.,** Петрочко Ж.В. Реабілітація дітей з функціональними обмеженнями засобами мистецтва / Навчальний посібник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 218 с.
- 12. Білецький П.О.** Мова образотворчих мистецтв. – К.: Рад. шк., 1973. – 326 с.
- 13. Безпалько О.,** Едель С. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей / За ред. А.Й. Капської. – К.: УДЦССМ, 2001. – 228 с.
- 14. Філіппов Ю.М.,** Самаріна Н.І. Мистецтво як засіб психотерапії дітей та молоді з особливими потребами. – Луганськ: ЛОЦССМ, 2001. – 64 с.

The article shows peculiarities of the social rehabilitation of disabled children by means of art, gives analysis of literature of on this problem, characterizes the most effective methods of art-therapy with disabled children.

Л. М. Крючок, С. В. Роман

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО ЕТАПУ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні у зв'язку з суттєвими трансформаціями в усіх сферах людської діяльності змінилися пріоритети в завданнях освіти, що знайшло відображення в навчальних програмах, які розроблені згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти. Так, в програмі з хімії [1] зазначено, що концептуальною основою навчання є формування особистості засобами навчального предмета, який передбачає оволодіння учнями ключовими компетентностями (системою хімічних знань, вмінь та навичок), необхідних для соціалізації, творчої самореалізації особистості, розуміння природничо-наукової картини світу, вироблення екологічного стилю мислення й поведінки та виховання громадянина демократичного суспільства.

Одним із шляхів реалізації соціального замовлення суспільства на рівні середньої загальної освіти є, на нашу думку, переорієнтація технократичного світогляду школярів на гуманістичний засобами навчальної дисципліни хімії. Саме сформованість гуманізму є проявом духовної культури особистості, що можливо тільки у разі розробки духовно-моральних основ і патріотичного виховання дітей та молоді в контексті загальнолюдських і національних цінностей.

Питання гуманізації хімічної освіти обговорюються в методичних виданнях лише на рівні окремих пропозицій удосконалення та методик із досвіду роботи, наприклад [2–5]. Вважаємо, що частковими методами в рішенні цієї проблеми обійтися неможливо. Необхідне кардинальне оновлення парадигми навчально-виховного процесу та створення цілісної системи роботи засобами шкільного курсу хімії, а саме:

- з'ясування гуманістичної спрямованості хімії, їх зростаючої ролі у розв'язанні глобальних проблем людства – проблем екології, харчування, енергетики і природних ресурсів та їх використання;
- формування вміння застосовувати набуті знання для професійної орієнтації у прикладних сферах людської діяльності (медицина, біотехнологія, сільське господарство тощо), спілкуванні з природою та в побуті;
- упровадження в свідомість переваг здорового способу життя, створення національного культу соціально-активної, фізично здорової та духовно багатой особистості;
- закладання свідомої мотивації відповідального ставлення до довкілля, життя та здоров'я як до найвищих індивідуальних і

суспільних цінностей, до всього живого як унікальної частини біосфери;

- створення умов для формування кращих якостей та здібностей гуманної особистості, утвердження життєвого оптимізму;
- виховання людяної, доброзичливої, милосердної, екологічно культурної особистості емоційно-ціннісного типу поведінки, яка будує відносини з природою та людьми на основі гармонії й здатна відповідати за майбутнє покоління;
- підготовка підростаючого покоління, що в майбутньому зуміє вирішувати екологічні проблеми на основі наукового знання процесів розвитку біосфери, керуючись національними гуманістичними ідеалами і традиціями;
- включення учнів у ситуації, які дозволяють виявити гуманізм у повсякденному житті або в процесі відтворення історичних подій, стосунків між людьми, перенесення в умови, при яких здійснювалися наукові відкриття в галузі хімії тощо.

На наш погляд, новітньою технологією, яка спроможна виконати сучасне соціальне замовлення суспільства, є технологія особистісно-орієнтованого навчання [6]. Зміст цієї технології представлений наступними компонентами – інформаційним, операційним, творчо-пошуковим, ціннісно-сенсовим, які дозволяють знайти оптимальну комбінацію змісту, прийомів, методів, форм і засобів навчання з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів навчання та досягти запланованих навчально-виховних результатів.

За цією технологією *інформаційний компонент* змісту хімічної освіти, його шкільний етап, повинен передбачати формування не тільки системи знань, яка склалася у традиційній технології, але й вивчення особливостей біохімічної адаптації організму до шкідливих умов сучасного довкілля, теоретичне обґрунтування та оцінку стратегії особистісної поведінки в навколишньому середовищі у відповідності з екологічною доцільністю на основі формування цілісної картини світу та вміння виживати у змінених екологічних умовах. Це стає особливо актуальним в умовах підвищеної техногенності Донбасу. А для цього необхідні більш глибокі знання про хімічний склад живої матерії та процеси, які лежать в основі її функціонування й самооновлення.

У зв'язку з розвитком старшої школи як профільної та з метою рішення окреслених вище завдань, є можливість розширити інформаційний компонент освіти біолого-хімічного профілю навчання за рахунок профільних, елективних та факультативних курсів з хімії, зокрема [7–9].

Операційний компонент змісту шкільної хімічної освіти забезпечує реалізацію розвиваючих задач і націлений на оволодіння засобами навчальної діяльності спеціальними та розумовими вміннями. За характером діяльності вміння, які формуються у процесі вивчення

хімії, можна представити у вигляді кількох взаємозв'язаних груп: організаційно-предметні, змістовно-інтелектуальні, інформаційно-комунікативні, практичні та розрахункові.

Творчо-пошуковий компонент змісту особистісно-орієнтованої технології, як і операційний, націлений на досягнення розвиваючої мети навчання, але передбачає озброєння учнів досвідом рішення проблемно-пошукових та творчих задач з хімії. В процесі вирішення творчих задач учні набувають нові знання в результаті самостійного пошуку. Задачі такого типу відрізняються: вміннями учнів переносити раніше засвоєні знання та вміння у нову ситуацію, здатністю бачити нові проблеми у знайомих ситуаціях або передбачати нові функції вже відомого об'єкту.

Ціннісно-сенсовий компонент змісту шкільного етапу хімічної освіти спрямований на передачу учням такого аспекту навчальної інформації, яка забезпечує переживання ними досвіду емоційно-цінносних відносин і можливість надати оцінку природним і соціальним явищам із позиції хімічної науки та загальнолюдських й національних пріоритетів.

З огляду на сказане вище, доцільно зауважити, що навчальний матеріал з хімії не завжди привносить морально-естетичне начало, не містить фактів історико-біографічного характеру, інформації про боротьбу ідей, світоглядів, морально-етичних позицій, не має висновків про удосконалення явищ, процесів, краси формули, закону тощо. Такий аналіз змісту шкільного курсу хімії спонукав до створення методичних матеріалів на допомогу вчителю хімії [10–12].

Наведемо тези однієї з розробок, яка дозволяє показати учням гуманістичний потенціал хімії. Її змістову основу складають знання з історії хімії про вчених, які причасні до становлення хімічної науки. Ці знання ми відносимо до загальної освіти людини, її науково-історичної ерудиції, до складової загальнолюдської культури. Отже, вчителі хімії мають можливість для формування у школярів високих патріотичних почуттів і моральних якостей, непохитної волі й працелюбства використовувати науково-популярну літературу про життя та діяльність М.В. Ломоносова, Д.І. Менделєєва, О.М. Бутлерова, С.В. Лебедева, М.Д. Зелінського, М.М. Зініна та інших видатних учених у галузі хімії.

Педагогічна практика вченого і педагога Д.І. Менделєєва є унікальним прикладом високих моральних якостей, патріотизму та працелюбства. Д.І. Менделєєв особисто приділяв велику увагу питанням «світогляду» й рекомендував для використання у виховній роботі історико-наукову інформацію. Він був переконаний, що проблему гуманізації неможливо вирішити без перетворення учня в активного учасника подій, без розкриття у ході пізнання механізму виникнення проблем та пошуків їх рішення, без того, що складає перший крок наукової творчості. Педагогічна спадщина Д.І. Менделєєва проникнута думкою про те, що «покірливість» фактам знищує дух допитливості й відвертає учнів від школи [13].

Вивчаючи життя та діяльність Д.І. Менделєєва, учні знайомляться з системою цінностей цієї людини, яка обумовила його спрямованість й відповідні інтереси, потреби, суспільні відносини. У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує характеристика взаємовідносин великого вченого з іншими вченими, його оцінка тих наукових праць, що передували або стали основою для відкриття періодичного закону, а також праць, що підтвердили правдивість відкритого закону природи. Взаємовідносини й контакти Д.І. Менделєєва з ученими різних країн виникали на основі спільних наукових питань. Єдність наукових інтересів була основою для особистого сближення, що зачасу переростало в тривалу дружбу.

Не менш цікава особистість О.М. Бутлерова. Його педагогічна спадщина може бути для вчителя хімії зразком побудування системи навчання та виховання при викладанні органічної хімії на засадах гуманізації. О.М. Бутлеров уважав, що знання з хімії не повинні викладатися у готовому вигляді, а розкриватися при висвітленні дослідницької діяльності кількох поколінь учених. Він був упевнений, що поняття про хімічні об'єкти та процеси необхідно формувати поступово, пов'язуючи їх із іменами видатних хіміків, з їхніми національними ознаками та всіма людськими якостями. Педагогічні роботи О.М. Бутлерова проникнуті духом критичного відношення до досягнень в галузі хімії з метою акцентування уваги учнів на «простори» для творчого мислення [14].

Як бачимо, використання будь-якого матеріалу з історії хімії дозволяє цілеспрямовано вести учнів до формування гуманної особистості й надає хімічній освіті вагомий виховний потенціал.

Таким чином, наведена у статті методика використання особистісно-орієнтованої технології навчання для формування гуманістичних цінностей школярів виконує мотиваційно-особистісну функцію – активізує особистісне відношення до матеріалу, що вивчається, прагнення оцінити здобуті знання з позиції істинності та соціально значимих параметрів: світоглядного, морального, естетичного.

Література

- 1. Програма** для середньої загальноосвітньої школи. Хімія 7–11 кл. – К.: Перун, 2005. – 24 с.
- 2. Кузнецов В.И.,** Третьякова Л.Г. Проблема гуманизации химического образования и поиски путей ее решения // Химия в школе. – 1991. – №4. – С. 25–28.
- 3. Зубко Т.** З досвіду особистісно-орієнтованого навчання хімії // Біологія і хімія в школі. – 2000. – №1. – С. 13–15.
- 4. Матакова С.А.,** Зайцев О.С. О гуманизации и гуманитаризации химического образования // Химия: методика преподавания в школе. – 2003. – №1. – С. 35–38.
- 5. Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованості на розвиток особистості /** Зб. матер. Міжн. наук.-

практ. конф. – Полтава: АСМІ, 2003. – 532 с. **6. Освітні технології:** Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с. **7. Питання біохімії** / Т.І. Хорошилова, О.С. Максимов, О.О. Котенджи, С.Л. Скороход, В.О. Хромишев // Збірник конкурсних програм з хімії для середньої загальноосвітньої школи. – К.: І.С.Д.О., 1995. – С. 241–244. **8. Роман С.В.,** Міквабія З.І., Вовк С.В. Методичні матеріали до факультативного спецкурсу з основ біологічної хімії для учнів 11-х класів // Освіта Донбасу. – 2002. – №2. – С. 28–31; №3. – С. 20–24; №4. – С. 30–34; №5. – С. 28–31. **9. Маслова В.Р.,** Роман С.В., Міквабія З.І., Вовк С.В. Програма курсу “Алфавіт життя” // Освіта на Луганщині. – 2003. – №1. – С. 101–105. **10. Свиридова Д.Г.,** Крючок Л.Н., Минина Ю.В. Химия и косметика: Метод. сб. – Луганск: СШ № 5, 1997. – 38 с. **11. Свиридова Д.Г.,** Крючок Л.Н., Минина Ю.В. Химия и здоровье: Метод. сб. – Луганск: СШ №5, 1998. – 69 с. **12. Свиридова Д.Г.,** Крючок Л.Н., Минина Ю.В. Химия и продукты питания: Метод. сб. – Луганск: СШ №5, 1999. – 78 с. **13. Макареня А.А.** Периодический закон // Становление химии как науки / Под ред. Г.В. Быкова. – М.: Наука, 1983. – Гл. VIII. – С. 334–389. **14. А.М. Бутлеров** // Биографии великих химиков / Под ред. К. Хайниг, Г.В. Быкова. – М.: Мир, 1981. – С. 185–191.

Application of informative and valued-semantic components of the personality-oriented technology of teaching for humanizing of the school stage of chemical education is considered in the article.

УДК 37. 013. 42: 364.044.24

І. С. Кужелева

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАХИСТУ СІМ'Ї І ДИТИНИ

У 1991 р. рішенням Міністерства освіти України був уведений у нашій країні інститут соціальних педагогів – фахівців з виховної роботи з дітьми та їх батьками, дорослим населенням у сімейно-побутовому середовищі, молоддю. Важливий напрям діяльності соціального педагога – захист дитини, сім'ї.

Виникнення нової спеціальності ставить питання про поглиблене вивчення даної проблеми, поява якої пов'язана з давніми традиціями в суспільному житті, заснованими на таких почуттях, як любов до людини, співчуття й гуманність. Згідно концепціям гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс та інші), прагнення людини до захищеності – одна з його життєво важливих потреб.

Метою данної статті є здійснення історико-педагогічного аналізу проблеми захисту сім'ї.

Виходячи з мети, ми поставили такі завдання:

- 1) З'ясувати сутність поняття «захист» та «педагогічний захист».
- 2) Простежити становлення й вирішення проблеми соціально-педагогічного захисту в історії соціальної педагогіки

У довідкових виданнях і словниках поняття «захист» має дуже широкий спектр вживання. Для соціальної роботи важливі такі значення даного поняття:

- спосіб збереження життя;
- спосіб повноцінного розвитку можливостей (створення відповідних умов);
- охорона, обмеження від посягань, ворожих дій (у цьому сенсі поняття «захист» виступає як засіб психічної, фізичної і душевної охорони, заступництво, покровительство);
- відстоювання інтересів, прав, свобод (захист на суді, захист прав працівника профспілкою, закон як захист прав й свобод громадян);
- відстоювання своїх переконань, поглядів, досліджень; вольовий, інтелектуальний акт;
- універсальний засіб психологічної адаптації, регулятивна система стабілізації особи (психологічний захист).

Визначення поняття «Педагогічний захист» з наукової точки зору розроблене співробітником Інституту педагогічних інновацій РАО А.В. Івановим. Під *педагогічним захистом* він пропонує розуміти «систему педагогічних дій, що забезпечують фізичну, психічну й етично-психологічну безпеку окремого суб'єкта (вихованця) в освітньому процесі, відстоювання його інтересів і прав, створення матеріальних й етичних умов для вільного розвитку його духовних і фізичних сил» [1, с. 53].

Керуючись даним поняттям, ми розглядатимемо проблему захисту декілька ширше – не тільки в освітньому процесі, але й у взаємодії «особистість–сім'я–суспільство».

Коріння соціального захисту йде в середні віки, коли розповсюдився рух надання допомоги бідним через пожертвування. Сильним стимулом для її становлення було оформлення гуманістичної педагогіки в епоху Відродження. Культ людини все більше привертав увагу суспільства до захисту дитинства, прав дитини. Звучать думки про порядність і справедливість, гуманізм і гідність (М. Монтень, М. Вежіо, Ф. Рабле). Робляться наполегливі намагання вирішувати питання соціальної реабілітації окремих груп дітей і їх батьків.

У ХІХ сторіччі, коли в період технічного прогресу різко збільшилася кількість безробітних, бездомних, також був потрібний їх захист. У цей же час А. Дистервегом пропонується новий термін – «соціальна педагогіка», який визначається як педагогічний імпульс

оновлення суспільства. Біля її витоків стояли Р. Оуен, І. Песталоцці й інші вчені. У їхніх соціально-педагогічних експериментах, не дивлячись на відмінності в концепціях, були дуже чітко виражені гуманістична спрямованість і вимагання захищеності людини, прагнення організувати виховний процес так, щоб він був пов'язаний з життям дітей і в той же час піднімався над повсякденними турботами.

Так, Р. Оуен – англійський соціаліст-утопіст, критикуючи устрій свого суспільства, бачив вирішення всіх проблем у створенні общин: «Поки людський рід буде розділений на окремі відособлені сім'ї з приватною власністю, закони природи не зможуть отримати силу. Індивідуалізм, що викликає суперечність інтересів у людей і народів, не може існувати одночасно з системою, заснованою на законах природи... Об'єднане сімейство складе осередок абсолютно нової організації людського суспільства, при якій усі люди придбають нову свідомість, нові відчуття, новий дух і засвоять абсолютно іншу поведінку».

Не дивлячись на утопічність деяких своїх ідей, Р. Оуен, поза сумнівом, зробив великий внесок у науку про суспільний устрій і в соціальну педагогіку, яка тоді зароджувалася. Центральним поняттям своєї концепції він зробив Ми, вважаючи, що початок якісно новому стану світу – вселюдської гармонії – може бути покладено лише відповідним вихованням людей. Тому прогресивним шляхом розвитку особи він вважав суспільне виховання.

Досвід Німеччини дає нам можливість розглянути питання соціально-педагогічного захисту й виявити ознаки соціальної педагогіки, що свідчать про її розвиток. У XIX ст. були відкриті офіційні «народні школи» – суспільство створює для себе установи з метою культурної освіти зростаючого покоління, здатного включитися в світ праці. Замість відособлення (вигнання) інтеграція стала першою ознакою соціальної педагогіки, продовжуючи існувати й сьогодні. Разом зі школою й сім'єю знайшла для себе місце суспільна соціально-педагогічна практика, організаторами якої були церковні союзи й різні добродійні організації. Діяли різні види допомоги: піклування про бідних; створення дитячих садів, молодіжних союзів; допомога сім'ям, що опинилися в нестатках; організація «будинків порятунку». Основна ідея цих організацій – порятунок від морального й вічного падіння. Сім'я в даному випадку повинна бути замінена подібним до себе миром виховання. Визначення основного відношення людини до суспільства, антропологічна спрямованість є другою ознакою соціальної педагогіки.

Значну роль у становленні й вирішенні проблеми соціально-педагогічного захисту відіграв П. Наторп, який на початку XX ст. виступив з ідеєю об'єднання всіх виховних можливостей суспільства. Він відзначав великий вплив суспільства на становлення особи: «Людина стає людиною тільки завдяки людській спільності». Обґрунтувавши це положення, Г. Наторп приходив до висновку, що «поняття соціальної педагогіки виражає принципове визнання того факту, що виховання

індивідуума в усіх істотних відносинах обумовлене соціальними причинами таким же чином, як і, з іншого боку, визнання людського устрою соціального життя корінним чином залежить від відповідного такого устрою виховання індивідуумів, які повинні в цьому житті брати участь».

Для обґрунтування своїх ідей П. Наторп використовує досвід попередників, зокрема народних педагогів, до яких він відносив І. Песталоцці. Німецький філософ-ідеаліст П. Наторп присвячує ряд своїх лекцій діяльності швейцарського педагога-демократа І. Песталоцці, опублікованих під загальною назвою «Розвиток народу й розвиток особи». Як відзначає П. Наторп: «...головною його (Песталоцці) думкою було: зробити центральним пунктом виховання юнацтва з ранніх років роботу, звичайну роботу для заробітку... але роботу в теплій, сердечній домашній обстановці». Необхідно також відзначити, що при цьому найменше припускалося підпорядкування виховання людини вихованню професійному. Він вважає, що «всяка освіта за допомогою слова повинна зайняти підпорядковане місце у відношенні до освіти на предметах, дійсна ж предметна освіта є освітою за допомогою справи, на безпосередньому виконанні його в творчій роботі». Але ця робота повинна бути тісно пов'язана з розвитком суспільства. Наприклад, розвиток промисловості веде до зміни знарядь праці й умов, а це безпосередньо пов'язано із зміною професійного навчання. Цей приклад, можливо, не дуже переконливий, оскільки виховання людини, як уже відмічено, зводиться не тільки до професійного навчання, але й до підготовки до життя. І тут дуже важливо, щоб «народне виховання було не ізольованим завданням, а було поставлено в зв'язок з народним життям у цілому».

Дане завдання вирішується через такі соціальні інститути, як сім'я й школа. Але вони не повинні діяти ізольовано, особливо неповна сім'я. Вона в жодному випадку не повинна замкнутися на собі. З метою вирішення цієї проблеми І. Песталоцці пропонує таким сім'ям підтримувати один одного, створювати суспільства для сумісного виховання дітей. Ідеалом служить селянська сім'я, де найяскравіше простежувалися ідеї народництва.

Але, на думку П.Наторпа, не дивлячись на всі привабливі сторони положень І. Песталоцци, педагогові не вдалося «закласти фундамент і провести соціальне виховання, що охоплює дійсно весь народ цілком».

П. Наторп вважав, що саме школа повинна грати провідну роль в об'єднанні виховних зусиль суспільства. З цією метою він пропонує приєднати школи до господарських співтовариств і товариств, що, на його думку, повинно додати виховній організації обов'язковий характер. Сім'ю потрібно не позбавляти можливості виховувати своїх дітей, а допомагати їй. Для цієї мети потрібна спеціально підготовлена людина, здатна працювати з сім'єю, а також урахувати шкільні й позашкільні умови діяльності учня.

Таким чином, П. Наторп прийшов до ідеї загальної педагогічної організації на основі інтеграції виховних сил суспільства, до необхідності професійної підготовленості людей для цієї роботи.

Проблема соціально-педагогічного захисту сім'ї і дитини, організації для них допомоги знаходилася в центрі уваги прогресивних діячів Росії: Н.Ф. Бунакова, Н.А. Добролюбова, П.А. Кропоткіна, Н.І. Пирогова, Д.І. Писарева, А.С. Пругавіна, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського, Н.Г. Чернишевського й ін. [4, с. 67].

Проаналізувавши різні системи виховання зарубіжних країн, К.Д.Ушинський прийшов до висновку, що загальної системи виховання для всіх народів не існує. Виховання вдосконалюється під впливом життя країни в цілому й громадської думки. Він вважав, що «люди народжуються, ростуть, отже, і виховуються, якщо не в школах, спеціально для того влаштованих, то виховуються в тому життєвому середовищі, де вони живуть і з якого ллються в душу їх різноманітні впливи».

А.С. Макаренко, розкриваючи ідею соціально-педагогічного захисту дитини в колективі, відстоює систему заходів з його захисту, що забезпечує нормальний розвиток особи й колективу:

- виховання шанобливого відношення до дисципліни, тобто «дисципліна в колективі – це повна захищеність, повна впевненість у своєму праві... для кожної особи»;
- «у колективі повинно бути міцним законом, що ніхто не тільки не має права, але й не має можливості безкарно знущатися, куражитися й чинити насильство над найслабкішим членом колективу»;
- дитина «повинна знаходити обов'язковий захист у своєму класі»;
- виховання в старших бажаная захищати молодших;
- розвиток у дітей здібностей «гальмувати себе в іграх і сварках»;
- розвиток у колективі «мажору, здібностей до руху, енергії, діям» [2, с. 27].

Таким чином, А.С. Макаренко пропонує систему заходів з відстоювання інтересів і прав осіб. Такий підхід співзвучний з нашими уявленнями про захищеність дитини в колективі. Проте метою діяльності сімейного соціального педагога повинні стати не тільки розвиток колективів.

Новий сплеск інтересу до соціальної педагогіки відноситься до 1950 – 1960-х років, коли в Німеччині відкривається дискусія про розвиток ідеї соціально педагогічного захисту сім'ї і дитини. К. Молленхауер констатує, що соціально-педагогічне завдання визначає нова потреба у вихованні, задана структурою сучасного суспільства. На його думку, соціально педагогіка повинна мати справу виключно з вирішенням актуальних проблем, що виникають у процесі розвитку й

підключення до суспільного життя й діяльності підростаючого покоління, надання йому допомоги в адаптації до соціальної системи, участі в процесах розвитку культури й суспільства.

У 1960-і роки соціальна педагогіка – це теоретичне осмислення й обґрунтування масового «соціального виховання», де основний упор робиться на позашкільну роботу за місцем проживання, виховну роботу в будинках дитини, дитячих будинках, школах-інтернатах.

Уже на початку 1970-х років В. Кюхенгорф, Р. Вайншенк, А. Вольф підійшли до соціальних проблем виховання з позиції інтеграції педагогів з суспільством. Поступово відбувається повернення до ідей П. Наторпа.

Ці роки характеризуються підйомом у суспільному житті, перш за все в соціальній педагогіці, об'єктом якої стають виховання, соціалізація й захист підростаючого покоління. З'явилися реформи про позашлюбне право (1970 р.), зниження віку повноліття (1974 р.).

Розроблені програми реформи з виховання в дитячих будинках передбачали широкі заходи соціального захисту, які дали могутній поштовх підвищенню наукової кваліфікації фахівців. Управлінські органи в справах молоді диференціювали свої послуги й узяли на роботу фахівців з соціальної педагогіки. У вищих учбових закладах були відкриті спеціальності з соціальної педагогіки, соціальної роботи й лікувальної педагогіки. Для майбутнього персоналу соціального забезпечення цей крок у розвитку вищої освіти мав основоположне значення, оскільки визнавався професійний статус соціального педагога разом з іншими професіями, яким необхідна вища освіта.

Середина 1980-х років характеризується новим напрямом у діяльності громадських шкіл, яке було націлено на захист людини й падання їй допомоги в боротьбі з наркоманією й алкоголізмом серед шкільної молоді. За наслідками досліджень Національного інституту з боротьби із зловживанням алкоголем і наркотиками в багатьох штатах були розроблені спеціальні програми проти цього соціального зла. По-перше, вони включали превентивні заходи профілактичного й виховного характеру, по-друге, безпосередньо допомагали підліткові вилікуватися від наркотичної залежності.

У 1990-і роки значно активізувалися всі види соціальної роботи в країні. Соціально-педагогічний захист сім'ї і дитини стає необхідною умовою вдосконалення суспільства. Стали створюватися служби соціальної допомоги населенню з розгалуженою інфраструктурою їх кадрового забезпечення.

Змінилися також відносини школи й сім'ї. Наше дослідження підтвердило тенденцію перетворення школи в відкриту соціально-педагогічну систему, що дає підставу говорити про зміну змісту, методів і форм роботи з батьками. Починає превалювати розуміння того, що виховання дитини відбувається не тільки в школі, але й у сім'ї. Тому необхідно спрямовувати всі зусилля на зміцнення сім'ї, на встановлення

взаєморозуміння з нею, на підвищення її психолого-педагогічної культури.

Як показав історико-педагогічний аналіз проблеми соціально-педагогічного захисту, окремі точки зору на Заході й в Україні мали місце при розгляді таких категорій, як: педагогічна підтримка, допомога, турбота, міжособові відносини, психологічна атмосфера колективу, матеріальні, фізичні й етичні умови розвитку особи.

Роблячи висновки про вищевикладене, постараємося узагальнити основні історичні фази розвитку соціально-педагогічної системи. На розвиток ідеї соціально-педагогічного захисту сім'ї і дитини в зарубіжній педагогіці зробили великий вплив педагогічні ідеї І.Песталоцці, Р.Оуена, які бачили необхідність зв'язку школи з оточуючим середовищем, захисту дитини від несприятливих чинників розвитку.

Спроби педагогів-просвітителів на власному прикладі в ролі соціального педагога знайти реальні зв'язки школи з життям, організувати взаємодію процесу виховання й навчання з конкретною дійсністю передбачили сучасні соціально-педагогічні дослідження. Їх досвід був проаналізований П. Наторпом, який переконливо довів, що не можна виховати гідного члена суспільства без впливу на його виховання. Подальший розвиток ця думка отримала в ході дискусії в 1950 – 1960-і роки в Німеччині.

Розвиток ідеї соціально-педагогічного захисту сім'ї і дитини в нашій країні також має свою історію. Її витoki ми знаходимо в багатовіковій масовій практиці виховання: народній педагогіці, ідеях народництва й гуманізму, добродійності, які знайшли свій вираз в працях П.А. Кропоткіна, Н.Л. Пирогова, А.С. Макаренка, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського,

С.Т. Шацького й ін. Практичний досвід роботи цих педагогів з захисту дитини, допомоги сім'ї свідчить про живучість українських традицій гуманістичної педагогіки, як найповніше виражених у педагогіці співробітництва.

На початку 1980-х років соціальна педагогіка як наука була відновлена в структурі педагогічної науки, методологічними основами якої є:

- філософія виховання;
- філософська антропологія;
- сучасні дані людинознавства;
- спосіб життя, сімейний устрій (на рівнях філогенезу й онтогенезу).

На початку 1990-х років у штатний розклад шкіл була введена посада «соціального педагога», найважливішою умовою діяльності якого є правова база. Вона закладена у Всесвітній декларації про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей і План дій її здійснення. Закон України «Про освіту» поставив на перше місце перед сім'єю й школою

двоєдине завдання: розвиток особи дитини й забезпечення його фізичного й етичного здоров'я.

На федеральному рівні прийнята програма «Діти України», що включає ряд цільових програм. На регіональному рівні розроблені концепції безперервної освіти й сімейного виховання.

Література

- 1. Яркіна Т.Ф.,** Бочарова В.Г. Теорія та практика соціальної роботи: Вітчизняний та зарубіжний досвід: В 2 т./ – Москва, Тула, 1993. – 128 с.
- 2. Макаренко А.С.** Лекції з виховання дітей // Пед.твори: В.8т. / Склад.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролова. – М., 1984. – Т. 4. – 161 с.
- 3. Маркова А.К.** Психологія труда учителя. – М., 1993. – 128 с.
- 4. Шацкий С.Т.** Педагогические сочинения // Пед. соч.: В.: В 4 т. – М., 1964. – 153 с.

The article presents the historical – pedagogical analysis of the problem of social – pedagogical protection of the family and the child. The author researches the problem of family protection in correlation “personality – family – society”.

УДК 371.134:37.013.42

Н. Б. Ларіонова

ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ОПЕРАЦІЙНО-ДІЄВОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Проблеми професійної підготовки соціальних педагогів за останній час стали предметом наукових досліджень як в Україні, так і в Росії. Ці питання висвітлено в працях Міщик Л., Звереві І., Капської А., Поліщук В., Харченка С. (Україна), ряду російських дослідників (Зимня І., Єфремова М., Шапіро Б., Бочарова В., Соловйов А., Масленнікова В., Богуславський М., Корнетов Г. та ін.). Але ці дослідження не вичерпують усіх питань щодо основ підготовки спеціалістів нової генерації.

Необхідним і важливим етапом у становленні й розвитку соціального педагога є етап професійної підготовки (професійного навчання), а його основним завданням – формування професійної готовності.

Дослідники проблеми професійної готовності відзначають надзвичайну складність її структури, констатують співіснування найрізноманітніших підходів до визначення її компонентів.

На загальнотеоретичному рівні аналізу структури готовності науковці розглядають цей феномен з позицій психології праці, при цьому дослідники виділяють такі компоненти:

- мотиваційні компоненти, емоційні, пізнавальні, вольові (М. Дьяченко, Л. Кандилович) [4, с. 25];
- мотиваційний, операційний, орієнтувальний, вольовий, оцінний (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Пономаренко) [5];
- психологічна спрямованість особистості, інтегральний психологічний компонент, образ структури дій (Л. Нерсесян, В. Пушкін) [2, с. 31];
- ідейна готовність, функціональна, моральна, психічна, спеціальна (теоретична, тактична, технічна й фізична) (А. Пуні) [2, с. 32].

За оцінкою Гавриш І.В., крім розбіжності позицій на цьому рівні спостерігається недостатня обґрунтованість вихідних позицій більшості науковців. [2, с. 35]

На професіографічному рівні готовність досліджується стосовно певної професійної діяльності.

Слід відзначити, що у сучасній психолого-педагогічній літературі (А. Капська, І.Мигович, В.Циба, О.Карпенко, І. Єрмаков, І.Козубовська, Н.С. Давакін, І.А.Зимняя, Л.В.Топчий, Н.Б. Шмельова, Є.А. Яблокова й ін.) для визначення професійного рівня спеціаліста соціальної сфери використовуються такі терміни як «професіоналізм», «професійна компетентність», «професійна готовність», при цьому єдині підходи до визначення змісту кожного з них, до встановлення їх чіткого співвідношення відсутні.

Крім того, представники різних наукових галузей, досліджуючи проблему професіоналізму у соціальній роботі, акцентують увагу на певних характеристиках цього широкого поняття. На думку Холостової Є.І. [14] тут можна виділити наступні тенденції:

- соціологи акцентують увагу на сполучних елементах професіоналізму, що історично сформувалися, елементах, які чітко проявляються й імпліцитних, прихованих аспектах професіоналізму в соціальній роботі, до яких входять: професійні цінності, способи соціальної дії, професійне покликання, глибока мотивація до професійної діяльності соціального педагога, професійна підготовка, професійна майстерність, професійна культура, професійна спеціалізація (профілізація), трудові навички, кваліфікація;

- психологи, акмеологи приділяють увагу таким аспектам становлення професіоналізму соціальних педагогів, як престижність цієї професії; професійна майстерність; соціальна престижність, успішність професійної діяльності; динаміка, етапи, рівні розвитку професіоналізму; знання, уміння, навички професійної діяльності; певні індивідуально-психологічні властивості й стани особистості соціального педагога; спрямованість особистості, ієрархія мотивів, ціннісних орієнтацій. На цій

основі вони виділяють три компоненти професіоналізму: професіоналізм власне діяльнісний, професіоналізм власне особистісний, професіоналізм стосовно іншого (інших);

- педагоги акцентують увагу на таких пріоритетних, на їхню думку, якостях, як мотиваційно-ціннісне відношення до професії, професійна свідомість і самосвідомість, професійно обумовлені якості й властивості особистості, готовність до професійної діяльності. Велику увагу педагоги приділяють дослідженню таких компонентів професійно-особистісного розвитку фахівців соціальної педагогіки, як «готовність до розвитку й саморозвитку», «самопізнання й самопроекування», «самоврядування», «самокорекція».

Цікаві думки закордонних колег, які також дають різні визначення професіоналізму в соціальній роботі, мають різні представлення про професійну компетентність соціальних працівників.

При цьому зарубіжні вчені розглядають компетентність як володіння методами впливу на соціальне середовище (І. Борг, М.Мюллер, Т. Стофенбіл), як сукупність знань, умінь, навичок, які дають змогу успішно виконувати завдання (М.Пиримуттер, М. Каплан), пов'язують її з операційним забезпеченням окремих дій у структурі діяльності (Г.Шрендер, М. Ворвег), а також дехто зводить професійну компетентність до знань сфери дій, у якій застосовуються ті чи інші методи (С.Дірстра, С. Доляндер) [13].

Поряд з цим, як зазначає М.Чашанов, зустрічається тлумачення поняття «компетентність» як «поглиблені знання», «спроможність адекватно виконувати завдання», «готовність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій» [15].

Наведена вище узагальнена характеристика критеріїв професіоналізму у соціальній роботі при всій розбіжності підходів й оцінок дозволяє визначити однаковість майже всіх авторів, серед них і психологи, й соціологи, й педагоги, у виділенні у структурі різних термінів таких складових, як «способи соціальної дії», «знання, уміння, навички професійної діяльності», «успішність професійної діяльності», «володіння методами впливу на соціальне середовище», «сукупність знань, умінь, навичок, які дають змогу успішно виконувати завдання» тощо.

З точки зору сучасної психології, діяльність, на відміну від усіх інших проявів активності індивіда, відрізняє продуктивність й певна структурна організованість – вона має мотив, мету, предмет і засоби реалізації, результат [7, с. 91].

Мотивація є характеристикою внутрішньої активності спеціаліста у професійній діяльності, яка спонукає його до активного впливу на предмет праці, досягнення мети й отримання певного результату. Це й обумовлює перехід до зовнішньої активності по відношенню до предмету діяльності у напрямку досягнення мети, у зв'язку із чим в діяльності виділяють її зовнішню структуру, де її одиницею виступає дія.

«Окремі дії об'єднані метою діяльності й структурно супідрядні. Вони організовані у просторі й часі. Функцію координатора виконує програма діяльності, яка визначає, що, як і коли слід робити для досягнення мети діяльності» [16, с. 48]. Таким чином мова йде про організоване, упорядковане використання засобів реалізації діяльності, тобто сама логіка діяльності як процесу вимагає використання відповідного професійного інструментарію, здійснення впливу на предмет діяльності за допомогою адекватних поставленій меті і бажаному результату технологій.

У даному аспекті слушною є вихідна позиція Р. Пенькової у розуміння готовності як прагнення й здатності педагогів виконувати професійні функції, тому, на її думку, формування даної якості передбачає як розвиток у них професійної мотивації, так і опанування студентами способів педагогічної діяльності [10].

В основі такого опанування, з точки зору Б.Г. Ананьєва, крім мотиваційних, лежать так звані операційні механізми. Характеризуючи їх, він відзначав наступні моменти: «Операційні механізми не містяться у самому мозку – субстраті свідомості, вони засвоюються індивідом у процесі виховання, освіти, в загальній її соціалізації й носять конкретно-історичний характер. У залежності від рівня техніки й культури, накопиченого трудового досвіду й майстерності складається той чи інший операційний механізм конкретної людської діяльності (з її певним предметом і знаряддями праці, технологією й організацією) [1, с. 207].

У процесі професійної підготовки, у ході опанування даного виду професійної діяльності відбувається перебудова операційних механізмів.

«Розпочинаючи опанування діяльності, суб'єкт володіє... певними психічними властивостями, ряд з яких є професійно важливими. Ці професійно важливі властивості характеризуються певним рівнем функціональних і операційних механізмів. Але ці механізми не пристосовані до конкретної діяльності, причому головним чином це стосується операційних механізмів. У процесі становлення психологічної системи діяльності відбувається перебудова операційних механізмів психічних властивостей у відповідності з вимогами діяльності. Процес цей назвемо процесом перебудови операційних механізмів в оперативні. Даний процес складає сутність переходу психічної властивості до професійно важливої якості» [17, с. 97–98].

Мірою відповідності властивостей та якостей особистості вимогам конкретної діяльності виступають здібності [6, с. 35].

При цьому здібності не зводяться до наявних у індивіда знань, умінь і навичок. Вони проявляються у швидкості й міцності оволодіння способами певної діяльності, виступають як регуляційні особливості психічної діяльності індивіда [6, с. 352].

Слушною здається думка Зимньої І.А. про ключову роль формування здібностей у процесі професійної підготовки й самопідготовки, оцінка їх як базового компоненту готовності до

здійснення професійних функцій. Тому дуже важливим, з її точки зору є питання: сукупність яких здібностей забезпечує можливість реалізації функцій спеціаліста, оскільки «саме здібності первинні, вони – основа функцій, вони розвиваються в діяльності й визначають придатність до неї» [8, с. 41].

С.Д. Литвин розуміє педагогічні здібності «не тільки як сполучення якостей особистості, що забезпечують успішність педагогічної діяльності, але й як професійну активність педагога по перебудові педагогічної ситуації» [9].

Суттєвою є оцінка здібностей як динамічної характеристики, що лежить в основі розвитку особистості. У своїх дослідженнях С.Л. Рубінштейн підкреслював, що будь-яка проблема розвитку найтісніше переплітається з питанням про здібності. Він писав, що «питання про здібності повинно бути злитим з питанням про розвиток... Розвиток людини, на відміну від накопичення «досвіду», оволодіння ЗУНами (знаннями, уміннями, навичками – автор), – це й є розвиток його здібностей, а розвиток здібностей людини – це й є те, що представляє собою розвиток як такий, на відміну від накопичення знань і умінь» [12, с. 226–227].

Сказане не протирічить й змісту професійного розвитку, одним з результатів якого є формування (розвиток) професійних здібностей й професійної обдарованості. Даючи загальну характеристику людини як суб'єкта трудової діяльності, Б.Г. Ананьєв підкреслював: «Вищою інтеграцією суб'єктивних властивостей є творчість, а найбільш узагальненими ефектами (а разом з тим і потенціалами) – здібності й талант» [1, с. 211].

Важливою нам здається оцінка співвідношення І.А. Зимньою таких категорій, як функції, здібності, уміння, якими оперують дослідники цього аспекту професійної готовності: «Здійснення педагогічних функцій засновується на здібностях й проявляється у певних діях (уміннях) педагога» [8, с. 301].

За оцінкою В.А.Сластьоніна уміння – компонент діяльності, у якій втілюються знання й навички. При цьому уміння мають велику рухливість, свідомий характер, що сприяє переходу дій у творчість.

На професіографічному рівні дослідження [3, с. 9] комплекс професійних здібностей соціального педагога включає:

1. комунікативні, що забезпечують оволодіння інструментарієм індивідуальної й групової комунікації, уміння будувати взаємини з колегами й клієнтами, взаємодіяти з різними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності в наданні допомоги клієнтам, реалізовувати управлінські рішення у своїй професійній діяльності;

2. організаторські, що дозволяють успішно організовувати освітню й практико-орієнтовану діяльність клієнтів у різних соціокультурних умовах;

3. діагностичні, що дозволяють визначати причини й сутність кризових ситуацій клієнтів;

4. проєктувальні, володіння якими забезпечить здатність самостійно проєктувати соціально-педагогічну роботу, вибирати технології, прийнятні й результативні в організації соціального виховання;

5. дидактичні, що забезпечують успішність трансляції соціальних знань у процесі соціально-педагогічної діяльності;

6. аналітичні, необхідні для аналізу й оцінювання процесів, явищ і результатів професійної діяльності.

У рамках психологічної концепції системогенеза професійної діяльності такі компоненти професійної готовності як ціннісно-змістовний та операційно-дієвий взаємопов'язані та взаємообумовлені.

У період допрофесійного розвитку спрямованість, селективність та вибірковість у роботі пізнавальних та психомоторних функцій визначається фізіологічними можливостями людини, системою нормативних критеріїв, прийнятих у даному суспільстві, умовами життєдіяльності, особливостями мотиваційної сфери людини тощо.

У ході професійного розвитку селективність і спрямованість перебудовуються й починають підкорятися задачам професійної діяльності, її змісту й умовам. Мотиваційні механізми спрямовують роботу психічних процесів на вирішення професійно значимих задач й відображення професійно значимої інформації. Після цього (або в ході цього) починається перебудова операційних механізмів у відповідності з вимогами діяльності. Саме у ході такої перебудови розвиваються професійні здібності й така узагальнена характеристика як здатність до даного виду професійної діяльності [11, с. 47].

Таким чином усе вищезазначене дає можливість виділити у якості сутнісної характеристики професійної готовності такий компонент як операційно-дієва (діяльнісна) готовність, яку слід розуміти як здатність спеціаліста реалізовувати необхідні у контексті даної, у нашому випадку соціально-педагогічної, ситуації професійні функції на основі опанованих способів професійної дії та розвиненої системи професійних здібностей.

Література

1. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. **Гавриш І.В.** Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: Дис... докт. пед. наук: (13.00.04). – Х., 2006.
3. **Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н.** Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студ. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛДАДОС, 2001.
4. **Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.** Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976.
5. **Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.** Готовность к

деятельности в напряженных ситуациях. – Минск: Университетское, 1985. **6. Еникеев М.И.** Общая и социальная психология: Уч. для вузов. – М.: Изд-во НОРМА, 2002. **7. Еникеев М.И.** Энциклопедия. Общая и социальная психология. – М.: «Изд-во ПРИОР», 2002. **8. Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. **9. Литвин С.Д.** Психологические закономерности формирования педагогических способностей: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – М., 1987. **10. Пенькова Р.И.** Формирование у студентов педагогического института готовности к работе класного руководителя: Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01. – Л., 1978. **11. Поваренков Ю.П.** Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. **12. Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. 2-е изд. / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Политиздат, 1976. **13. Сисосва С.О.** Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С.319-363. **14. Социальная работа: теория и практика: Учеб. пособие / Отв. ред. д.и.н., проф. Е.И. Холостова, д.и.н., проф. А.С. Сорвина.** – М.: Инфра-М, 2001. **15. Чашанов М.А.** Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогіка. – 1997. – Вип.2. – С.21-29. **16. Шадриков В.Д.** Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. **17. Шадриков В.Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: 1982.

In article professional readiness is characterized which follows to be understood as to realize power of specialist professional functions necessary in the context of social-pedagogical situation on the basis of seizing methods of professional action and developed system of professional capabilities.

УДК 37.013.42

Н. А. Литвинова

ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Профессиональная деятельность оказывает огромное влияние на социальное формирование человека, его образ жизни и поведение. Любая деятельность, в том числе и профессиональная, в чем то имеет прогрессивный, а в чем то и регрессивный характер по отношению к личности специалиста. Социальный педагог вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми, начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности. «Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек», – эту метафору можно положить в основу исследований

психологического феномена – синдрома эмоционального выгорания и как следствие – профессиональной деформации [4, с. 85].

Настоящее исследование посвящено проблеме профессиональной деформации социального педагога, поиску педагогических средств её преодоления

Феномен деформации личности исследовали в криминологической теории В.А. Номоконов, рассматривая механизм социальной детерминации; в психологии труда – С.П. Безносое, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Б.Д. Новиков, Е.И.Рогов, рассматривая взаимосвязь профессии и личности, деятельности и сознания. В работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского освещались некоторые вопросы деформации личности учителя.

И.Н. Ивлева выделяет особенности профессиональной деформации педагогов с учетом гендерных различий.

В последние 10-15 лет появляются работы, в которых исследуется негативное, деформирующее, дезадаптирующее влияние педагогической деятельности на личность педагога (Л.М. Митина, А.В. Осницкий, Н.А. Подымов, Е. В. Руденский, Е.Н. Смоленская, Е.В. Улыбина, Т.В. Форманюк, Е. В. Юрченко). Подобное влияние проявляется в формировании таких качеств как догматическая приверженность общепринятым правилам и инструкциям, ригидность установок, внутренняя неуверенность, снижение творческих способностей, консерватизм, агрессивность, жестокость, конфликтность, категоричность, закреплённость ролевой маски, безапелляционность и т.д. [3, с. 5]

В научной литературе для характеристики влияния профессиональной деятельности на личность социального педагога используются выражения: «деформация личности» и «профессиональная деформация».

Деформация (от лат. deformation – изменение формы) – изменение размеров и формы тела, какого-либо явления, его содержания под воздействием каких-либо факторов.

Профессиональная деформация личности социального педагога – это изменение качеств и свойств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием выполнения профессиональной деятельности.

К наиболее важным специфическим факторам профессиональной деятельности, существенно влияющим на личность социального педагога и его поведение, относятся: социальный статус профессии; содержание профессиональной деятельности; работа с клиентом, имеющим социальные проблемы; степень длительности и уровня эмоционально-волевого проявления специалиста в профессиональной деятельности. Прежде всего, это психологические и организационные трудности: необходимость быть все время в «форме», отсутствие возможности

выбирать клиентов и эмоциональной разрядки, большое количество контактов в течение рабочего дня.

Профессиональная деформация личности социального педагога может носить позитивный и негативный характер.

Типичные позитивные проявления профессиональной деформации:

- Статусная поведенческая положительная деформация – изменение поведения социального педагога под влиянием социального статуса. О таком явлении принято говорить: «Должность обязывает»;
- Профессионально-культурная деформация проявляется в повышении культуры профессиональной деятельности, мастерства, авторитетности социального педагога;
- Профессиональное самосовершенствование. Проявляется в развитии профессионально важных качеств личности специалиста и его педагогической техники, что позволяет социальному педагогу с высокой эффективностью решать профессиональные задачи;
- Позитивное нравственно-культурное изменение социального педагога проявляется в более высокой культуре не только педагогической деятельности, но и поведения социального педагога как личности, его отношения к себе, окружающим.

Наиболее типичные негативные качественные изменения самой личности социального педагога:

- Разочарование в педагогической деятельности под воздействием различных факторов: несоответствие уровня подготовленности специалиста требованиям социально-педагогической деятельности, её трудности, материальная неудовлетворенность;
- Карьерный кризис – утрата уверенности в себе и в перспективе профессионального роста;
- «Выгорание» социального педагога – процесс постепенного охлаждения педагога к клиентам, с которыми работает, к их болям и проблемам, превращение специалиста в функционера. Выделяют три стадии формирования «синдрома профессионального выгорания»:

Первая стадия — на уровне выполнения функций, произвольного поведения: педагог часто смотрит на часы, откладывает встречи, часто опаздывает, забывает какие-то моменты, наблюдаются «провалы в памяти», сбои в выполнении определенных двигательных действий и т.д. Обычно, на эти первичные симптомы мало кто обращает внимание, называя их шутя «девичьей памятью» или «склерозом».

На второй *стадии* прослеживается снижение интереса к работе, потребности в общении (не хочется видеть тех, с кем педагог общается по роду своей деятельности (клиентов), «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится бесконечно»); нарастает апатия к концу недели; появляются стойкие соматических симптомы (головные боли

вечерами; «мертвый» сон без сновидений, увеличение простудных заболеваний); повышенная раздражительность.

Третья стадия — собственно личностное выгорание. Характерна утрата интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное равнодушие, ощущение постоянного отсутствия сил, изменения в здоровье (нарушенный сон, повышенная восприимчивость к инфекционным заболеваниям). Человек стремится уединиться. На этой стадии ему намного приятнее общаться с животными и природой, чем с людьми.

- «Перегорание» социального педагога – безразличность, конъюнктурность по отношению к личности ребенка, к своей педагогической деятельности и её результативности;

- Профессиональная усталость – деформация личности происходящая под длительным воздействием негативных факторов профессиональной деятельности и приводящая к негативному состоянию социального педагога на его рабочем месте, быстрой утомляемости, низкой эффективности его педагогической деятельности, может быть следствием длительного эмоционального перенапряжения, переутомления;

- Хроническая усталость – постоянное чувство усталости на работе;

- «Разрушение» личности – состояние общей тревожности, возбудимости, постоянного раздражительного отношения к клиентам. Преодоление подобной деформации требует целенаправленной индивидуальной помощи специалистов.

Предупреждение деформирующих влияний на профессиональное и личностное развитие социального педагога крайне необходимо. Только психологически здоровый социальный педагог способен находить адекватные формы социально-педагогического воздействия и взаимодействия. Теоретический анализ деформирующих факторов профессиональной деятельности социального педагога позволяет разработать рекомендации по их профилактике:

- проявлять внешнее участие во взаимодействии с клиентом, не перенося получаемую информацию в глубину своей чувственной сферы;

- управлять своим эмоциональным состоянием, не допуская перевозбуждения, внутреннего глубокого сопереживания;

- учиться переключать внутренне внимание к проблеме клиента на нечто иное, сохраняя внешнее участие в процессе работы с клиентом. Это позволяет специалисту не допустить глубокого эмоционального вовлечения в сопереживание;

- культивировать разнообразные интересы, не связанные с работой;

- управлять процессом взаимодействия с клиентом, не позволяя ему самому глубоко втягиваться в эмоциональное переживание и самопроявление в связи с личными проблемами, помогать ему излагать

кратко и по существу именно ту информацию, которая в данной ситуации необходима специалисту [2, с. 243].

Таким образом, рассмотрение вопроса о профессиональной деформации социального педагога представляется весьма актуальным связи с прямым отношением данного феномена к сохранению здоровья, психической устойчивости, надежности и профессиональному долголетию специалистов, включенных в длительные межличностные коммуникации. Сегодня, когда на профессионализацию личности влияют постоянно возникающие трудные экономические и социальные условия, когда идет смена и разрушение привычных ценностных ориентаций, меняется стиль жизни и затруднена социальная адаптация, добиться устойчивости к профессиональной деформации невозможно без компетентных рекомендаций по преодолению профессиональной деформации социального педагога.

Литература

1. Ивлева И.Н. Гендерные различия в профессиональной деформации педагогов – Куйбышев, 2008. – С. 24–35. **2. Мардахаев Л.В.** Социальная педагогика: Учебник. – М., 2005. – 213 с. **3. Осниций А.В.** Психологические проявления дезадаптации личности учителя в педагогической деятельности: Дис. кан. психол. наук. – СПб., 1999. – 234 с. **4. Ронгинская Т.И.** Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – М.: Наука, 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85 – 95. **5. Юзефовичус Т.А.** Советы бывалого вожатого. Учебно – практическое пособие для организаторов летнего отдыха детей. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192с.

This article is devoted to the problem of professional deformation of social advisor. Typical positive and negative forms of professional deformation are analysed in the article. The recommendations to prevent the deforming factors of professional activity are proposed.

УДК 364.62

Т. Л. Лях

ЛЮДСЬКІ РЕСУРСИ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ ТА ШЛЯХИ ЗАЛУЧЕННЯ ДОБРОВІЛЬНИХ ПОМІЧНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Волонтер – це особа будь-якого віку, статі, віросповідання, яка без примусу, за власним бажанням приймає активну участь у добродійних програмах різноманітних соціальних інституцій своєї країни чи за кордоном. В Україні волонтерами найчастіше виступають добровільні

помічники соціальних педагогів / соціальних працівників, або ж представників громадських організацій, які працюють у соціальній сфері.

Якщо говорити про класифікацію волонтерів, то їх можна об'єднати за наступними характеристиками:

- за віком – діти, молодь, дорослі, люди похилого віку (пенсіонери);
- за належністю до сектору, у якому працюють – ті, що залучаються до діяльності державних соціальних агенцій, приватних соціальних служб, неурядових організацій;
- за строком роботи: новачок, досвідчений, „професіонал”;
- за часом залучення до волонтерської діяльності в організації: ті, що працюють тривалий час, короткий час; постійно, епізодично;

На сьогодні, розрізняють і нові види волонтерства, зокрема:

- волонтери на своїй основній роботі;
- волонтери, які обрали працю як альтернативу вироку;
- волонтери-представники певних професій;
- волонтери, які потребують перехідного періоду;
- безробітні волонтери;
- волонтери, яким сплачують стипендію.

В Україні найбільш чисельною групою волонтерів є молодь. Волонтерство – хороший спосіб соціалізації молоді, її залучення до соціально корисної діяльності. Волонтерські програми можуть увійти не лише до позакласної виховної роботи у школах, але й бути корисними при організації різного роду практик для студентів. Наприклад, студенти юридичного факультету можуть приймати заявки на юридичну консультацію. Студенти економічного факультету можуть провести маркетингове дослідження для продукції, яку випускають люди з особливими потребами. Майбутні соціальні педагоги / соціальні працівники надавати безпосередні соціально-педагогічні послуги, виступаючи помічниками спеціалістів соціальних служб, ініціювати соціальні проекти для різноманітних категорій населення та впроваджувати їх. Така практика не лише принесе пряму користь одержувачу послуги і волонтеру, але й залишить у молодих людей-студентів, досвід соціально-корисної діяльності. Дякуючи цьому досвіду, студент отримує певну модель власної професійної соціально-орієнтованої діяльності.

Волонтерська робота молодіжних груп спрямована, як правило, на найболючіші проблеми, що існують в українському суспільстві. Типові види діяльності волонтерів у соціальній сфері – це догляд за хворими, людьми похилого віку та інвалідами на дому і у спеціалізованих установах, догляд за вмираючими у хоспісах, робота з ув'язненими і допомога їм після виходу з в'язниці чи колонії, робота з дітьми і молоддю у дитячих садках, школах, групах вільного часу, молодіжних

клубах, допомога представникам етнічних меншин через консультування і відповідний супровід, допомога бездомним і безпритульним, збір коштів тощо.

Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проєктів і програм соціально-педагогічної спрямованості.

Добровільна діяльність у різноманітних організаціях слугує хорошим способом підтримки кваліфікації під час пошуку оплачуваної роботи через центри зайнятості.

Волонтерство, як суспільно-корисна безоплатна праця, може набувати характер від разової діяльності до систематичної, довгострокової. Усі ці види діяльності мають бути авторизованими.

При організації волонтерської служби необхідно достатньо велику кількість часу присвятити формуванню уявлень у добровольців про роль та місце волонтерства у сучасному суспільстві, державі, власній територіальній громаді, а також визначенню ідеології волонтерства.

Слід пам'ятати, що волонтер – це: альтруїст, який за позовом серця безоплатно займається соціально-значущою діяльністю і усвідомлює своє значення для суспільства; людина, яка працює на користь суспільства, не отримуючи прибутку; особа, яка, у більшості випадків, не має певних потрібних професійних навичок, здатна безоплатно передавати необхідну інформацію, ділитися своїм досвідом і надавати допомогу тим, хто її потребує.

Нинішні соціально-економічні умови роблять підлітків та молодь прагматичними. Тому чимало зусиль організатору волонтерської програми доведеться витратити саме на мотивування до добровільної діяльності. Далеко не кожна молода людина здатна стати волонтером, але в силу національних і релігійних особливостей, волонтерство може достатньо успішно розвиватися у поєднанні з бажанням самореалізуватися і задоволенням своїх власних інтересів.

Формувати мотивацію для участі у волонтерській діяльності можливо через підтримку подібних ініціатив державою, створення привабливого образу волонтерства через ЗМІ, проведення спеціальних рекламних кампаній, залучення до волонтерських програм з дитинства тощо.

Керівником волонтерської служби може виступати педагог, психолог, соціальний працівник, молодіжний лідер, які пройшли навчання за спеціальною програмою і володіють знаннями, вміннями та навичками роботи з волонтерами. Ця людина має бути комунікабельною, відповідальною, творчою та дотримуватись у роботі демократичного стилю керівництва. Керівник забезпечує координацію усієї діяльності, підбирає людей для кураторської роботи, розподіляє поміж ними обов'язки, організовує діяльність волонтерів за різними напрямками, забезпечує зв'язок з державними структурами, громадськістю, ЗМІ та

іншими зацікавленими організаціями. Він організовує соціальний маркетинг, отримує замовлення від навчальних закладів та інших організацій, здійснює стратегічне планування діяльності служби разом з кураторами і волонтерським активом [2].

Куратори, як правило, досвідчені люди, які допомагають волонтерам ефективно організувати свою діяльність, а також надають їм інформаційну, консультативну, методичну та психологічну підтримку. Окрім цієї роботи куратори проводять просвітницькі заняття, організовують групи особистісного зростання.

І керівник волонтерської служби, і куратор повинні мати глибокі знання щодо управління діяльністю волонтерів. Процес управління діяльністю волонтерів представлено на Рисунку 1. Далі ми проаналізуємо його компоненти.

Для того, щоб стати волонтером, слід пройти відповідний відбір, навчання та стажування під керівництвом куратора або інших досвідчених волонтерів.

Усюди є чимало потенційних добровольців, які готові попрацювати безкоштовно, якщо вони переконані що це допоможе втіленню їх ідей у життя. Тому перед організаторами волонтерської програми / служби постають наступні завдання: знайти їх, зацікавити і доручити їм цікаве завдання, яке реально виконати.

Для того, щоб набрати групу волонтерів, керівнику та куратору волонтерської програми необхідно мати уявлення про те, яким чином і кого саме вони хочуть залучити (людей похилого віку, студентів, дорослих, професіоналів, підлітків тощо), на які посади, на який строк, якою є мотивація цих людей, яким чином можна ознайомити майбутніх волонтерів із можливостями, які їх можуть зацікавити (посильний внесок, навички роботи, відгуки).

На сьогодні існує 5 основних шляхів залучення волонтерів. Розглянемо їх детальніше.

Перший шлях може отримати назву „хаотичний”. Як правило, у такий спосіб керівники волонтерських програм залучають добровольців без попередньої оцінки.

Другий шлях – „із родини – у волонтери”. Тут добровольцями виступають лише родичі і приятелі співробітників, чия праця оплачується.

Третій шлях – „із клієнтів – у добровольці”. Він передбачає залучення до волонтерської діяльності колишніх клієнтів соціальних служб. Найбільш розповсюдженими є випадки залучення у такий спосіб молодих людей з особливими потребами та їх батьків, які отримували соціальну допомогу та підтримку у центрах соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді.

Четвертий шлях – „прийшов сам – приведи іншого”. Достатньо розповсюдженим є даний спосіб залучення добровольців, коли добровольці приводять до організації собі подібних.

І останній, п'ятий шлях – „продумана програма”. Це означає, що у організації існує і реалізується програма по залученню добровільних помічників. Часто, саме у такому випадку, в організації присутня людина – оплачуваний співробітник, який відповідає суто за роботу з волонтерами (керівник волонтерської програми, куратор волонтерів, менеджер по роботі з добровільними помічниками).

Існують 6 питань, відповіді на які має дати собі керівник волонтерської програми, перед початком набору волонтерів, а саме:

1. Що відбудеться, коли волонтер відгукнеться на оголошення?
2. Чи є у вас чітка ідея подальших дій щодо мотивування цього волонтера?
3. Чи захоче волонтер виконувати запропоновану йому роботу?
4. Чи підійде він для такої роботи?
5. З ким буде працювати волонтер?
6. Чи зможе він встановити робочі стосунки з іншими працівниками організації?

Виявити потреби організації у волонтерах можна керуючись двома підходами.

Перший підхід – „проектний”, що складається з чотирьох етапів. На першому етапі слід усвідомити проблему, визначити мету і сформулювати конкретні результати проекту. На другому етапі необхідно проаналізувати власні ресурси та скласти їх список, а також додати ті, яких бракує. Третій етап передбачає аналіз можливих альтернативних варіантів реалізації проекту. Останній, четвертий етап полягає у вирішенні фінансової сторони, тобто, чи є гроші для оплати людей, чи ні. Якщо грошей немає, то до плану реалізації проекту слід додати пункт по залученню добровольців, а також призначити відповідальну особу за це і окреслити строки набору. Якщо гроші є, то слід замислитись над тим, що привносять в організацію волонтери, окрім, звичайно, економії фінансів. Є багато переваг використання праці волонтерів у організації. Адже соціальна підтримка в особі волонтерів піднімає імідж організації. Також з приходом добровільних помічників розширюється коло спілкування, знайомств, зв'язків. Безперечно, організація залучає нові інтелектуальні ресурси, зростає кількість людей, залучених до її діяльності тощо.

Другий підхід – „внутрішньо організаційний”. Він складається з 6 етапів. На першому слід описати роботу, яку необхідно виконувати для стійкого функціонування організації. Після описання, на другому етапі, необхідно згрупувати описані види діяльності за схожими ознаками. Третій етап передбачає необхідність порівняння вибудованої картини з існуючою дійсністю і визначення „проблемних зон”, тобто тих функцій, які ніхто не виконує, або ж вони реалізуються неповністю. На четвертому етапі визначаються спільно зі співробітниками організації відповідальні люди за роботу у виявлених „проблемних зонах”. У разі, якщо „проблемні зони” торкаються чиеїсь індивідуальної

відповідальності, то цю роботу необхідно провести саме з цим співробітником, визначивши, яка частина роботи залишиться у нього, а яку він готовий делегувати. У такому разі, п'ятий етап полягатиме у визначенні того, чи можна згрупувати функції, які делегуються, навколо певних нових посад. А на шостому етапі слід визначитись, чи буде ця робота оплачуватись, або вона здійснюватиметься на добровільній основі.

Обидва ці підходи будуть ефективними лише тоді, коли аналіз потреби організації у добровільних помічниках здійснюється усіма членами, співробітниками організації [1].

Також керівникові волонтерської програми / служби слід враховувати мотивацію майбутніх добровольців. Вона може бути різною.

Наведемо мотивації, які слід враховувати при наборі волонтерів: задля покращення життя громади, набуття досвіду роботи, набуття нових навичок, впевненості у собі, зміни статус-кво, отримання визнання іншими, задоволення від роботи, допомоги другу, отримання заліку або оцінки з практики у ВНЗ, впливу на інших, натхнення інших, вирішення проблем, зміни якості власного життя. Або можливість бути активним і залученим, вибратись з дому, зустрітись з іншими людьми, відчувати свою потрібність та значущість, спробувати себе у новій справі, спробувати різні життєві стилі, встановлювати професійні контакти, спрямовувати хобі на хорошу справу, продовжувати традиції, стати лідером, переможцем, весело проводити час, застосування своїх талантів та здібностей, втілення своїх мрій у реальність, більше дізнатися про майбутніх своїх клієнтів, знайти роботу, бути особистістю, познайомитись з іншими людьми з подібними цінностями, бути прикладом для своїх рідних та друзів, повернути те, що отримав, продемонструвати свою громадянську позицію [2].

Керівник волонтерської програми має правильно та швидко зорієнтувати волонтера у тому, що від нього очікується, пояснивши ряд питань:

- що волонтер буде робити;
- особливості його роботи;
- час і місце роботи;
- з ким із організації він буде співпрацювати;
- пільги, заохочення, перспектива, кар'єра;
- хто його клієнти;
- ступінь його відповідальності;
- необхідність у додатковому навчанні [4].

Слід бути дуже уважними при роботі з волонтерами. У разі, якщо їх очікування не виправдовуються, то у них виникає розчарування і зневіра не тільки відносно організації, у якій працюють, а й щодо волонтерства взагалі.

Тому рекомендується зробити описання роботи волонтера з урахуванням ряду правил. Керівнику волонтерської програми пропонується:

- розподілити рутинну роботу заздалегідь на декілька частин;
- до творчої роботи обов'язково залучати декілька осіб;
- точно визначати час і місце роботи;
- призначити відповідальну особу, до якої можуть звернутися волонтери;
- точно описати очікуваний результат у кількісному вигляді;
- час роботи планувати таким чином, щоб вона не займала цілий день, а лише декілька годин;
- у описанні показати ту користь, яку принесе праця добровільного помічника оточуючим, його соціальну значущість;
- ставити перед волонтерами чіткі та конкретні завдання, які відповідають рекламованому описанню.

Дуже важливо, щоб волонтери відчували себе частиною команди. Їх слід постійно запрошувати на заходи, які проводить організація: концерти, благодійні вечори тощо. Хорошою практикою є створення організації, де працюють волонтери, дощок пошани для них.

Відомо, якщо працювати було весело, люди були цікаві, а у їх діяльності були смисл та азарт, то керівник волонтерської програми з впевненістю може розраховувати на цих добровольців надалі.

Також організаторам діяльності волонтерських груп слід попередньо продумати, які ресурси необхідні для роботи добровільних помічників, зокрема: інструмент, спецодяг, витратні матеріали, спеціально відведене робоче місце, проїзні квитки, обід, тобто – будь-які можливі витрати. У разі, якщо організація не забезпечує волонтера необхідними ресурсами, його можна швидко втратити, або ж якість роботи буде невисокою.

Дуже важливою частиною роботи щодо набору волонтерів є розробка вимог до професійних навичок волонтера. Звичайно, не слід завищувати ці вимоги. Також необхідно враховувати той факт, що волонтера можна навчити, і це послугує ще одним приводом якнайдовше залишатися у даній організації.

Російський дослідник М.Ю. Слабжанін у своїй роботі „Як ефективно працювати з добровольцями” [5] до таких вимог включає:

1. певну професійну кваліфікацію;
2. ділові якості;
3. мінімальний час, яким має пожертвувати волонтер для виконання поставлених завдань;
4. місце проживання волонтера;
5. соціальний статус;

6. стать (лекції з профілактики ВІЛ у швейному училищі, де навчаються, переважно, дівчата, краще читати жінці);
7. вік (семінар з людьми похилого віку краще проводити людині, яка близька за віком);
8. відповідність прохання клієнта, з яким буде працювати волонтер;
9. певні особливі ознаки (наприклад, волонтер – випускник університету)

А найголовніше у волонтері, на його думку, це зацікавленість, спричинена розумінням того, що допомагаючи оточуючим, він може принести користь собі.

Під час набору волонтерів слід продумати, які мотивації може задовольняти пропонована робота, та представити її у інформації для потенційних волонтерів.

Також важливо пам'ятати принцип «волонтер для організації, а не навпаки». Трапляється так, що організації (а особливо це властиво студентським волонтерським групам), порушуючи даний принцип, зустрічаються через деякий час з проблемою перенасичення діяльністю, яка не відповідає реальним потребам одержувачів послуг і місії організації. Вони створюють напрямок діяльності під людину, забуваючи про власні інтереси, завдання.

Перш, ніж доручити добровільному помічнику певну роботу, необхідно провести підготовчий етап, який складається з: інструктажу про правила роботи, техніку безпеки; підготовки та підписання договору про співпрацю між волонтером та організацією; інформування про історію організації, її місії, традиції, існуючі правила і процедури; знайомства з колегами, співробітниками офісу. Як правило, координатору волонтерської програми рекомендують притримуватися правила трьох „П”: Проговорив, Показав, Поросив ще раз повторити.

Наступним компонентом управління діяльністю волонтерів є контроль. Часто організації та окремі особи не надають цьому виду діяльності належної уваги, бо переконані, що, по-перше, волонтери – це працівники, які не є відповідальними через відсутність у них матеріальної зацікавленості, а, по-друге, якщо й волонтер не виконав якусь роботу, то винуватий тільки він сам.

Насправді ж, якщо з волонтером попередньо була проведена відповідна робота щодо роз'яснення його обов'язків та ступеню відповідальності, а також підписано договір про співпрацю, то перший сумнів є недоречним. А з другим твердженням слід погодитись тому, що дуже часто необхідна робота не могла бути виконана волонтером в силу того, що хтось неправильно підібрав людину на роботу, або ж поставив задачу, а у процесі її виконання не дав правильний „зворотний зв'язок”.

Отже, дуже важливим етапом управління діяльністю волонтерів є контроль. Цікавим є підхід М.Ю. Слабжаніна [5], який для того, щоб

визначити хто і на якому рівні може здійснювати контроль, запропонував таблицю рівня компетенції і контрольованих показників діяльності волонтера в організації (Див. табл. 1).

Таблиця 1.

Рівень компетенції і контрольованих показників діяльності волонтера в організації

Рівень / показник	Волонтер (само-контроль)	Колега (оплачуваний співробітник або інший волонтер)	Координатор волонтерів	Керівник організації	Клієнт волонтера
Професіоналізм у роботі	Так	За певних умов	Так	Так	За певних умов
Ефективність (співвідношення витрат до отриманого результату)	За певних умов	За певних умов	Так	Так	Ні
Особистісні якості	Так	За певних умов	Так	Так	За певних умов
Успіх (досягнення поставленої мети)	За певних умов	За певних умов	Так	Так	За певних умов
Дотримання правил	Так	Да	Так	Так	За певних умов
Достатність стимулювання (засоби, спрямовані на затримку волонтера у організації)	Так	Ні	Так	Так	Ні
Необхідні для роботи ресурси	Так	За певних умов	Так	Так	За певних умов
Зворотній зв'язок	Так	Ні	Так	Так	Ні
Безпека	Так	За певних умов	Так	Так	За певних умов
Конфлікт інтересів	За певних умов	За певних умов	Так	Так	Ні
Постановка завдання	Ні	Ні	Так	Так	За певних умов

Рівень / показник	Волонтер (само-контроль)	Колега (оплачуваний співробітник або інший волонтер)	Координатор волонтерів	Керівник організації	Клієнт волонтера
Відповідальність за результат роботи	Ні	Ні	Так	За певних умов	Ні

Розглянувши дану таблицю, можна визначити тих, хто визначає ефективність і успішність роботи волонтера, дотримання ним правил, якими керуються організація. У даній таблиці „Так” – означає, що контроль можливий; „Ні” – контроль не можливий; „За певних умов” – за наявності достатньої інформації контроль можливий.

Якщо уважно розглянути таблицю, то можна скласти функціональні обов’язки координатора волонтерів, визначити ступінь замученості добровільних помічників, обов’язки інших співробітників та керівника організації відносно них.

Одним з найважливіших способів втримання волонтера в організації є вчасне визнання його заслуг. Це може бути визнання його внеску через подання кандидатури волонтера на подяку місцевої державної адміністрації, або ж на конкурс „Волонтер року”. Також можна написати статтю у ЗМІ, написати листа-подяку батькам, родичам, керівництву ВНЗ або організації, де працює за основним місцем роботи волонтер, або ж скласти рекомендаційний відгук про нього. Крім цього, похвала може бути і непрямую – через ставлення у колективі, можливість підвищення кваліфікації тощо. Отже, похвала має бути своєчасною, індивідуальною, щирою та публічною.

Наступними компонентами управління діяльністю волонтерів є моніторинг та оцінка. Вони дозволяють не лише відслідкувати відповідність реальної діяльності запланованій, а й визначити, чому розвиток проекту відбувається саме так, а не інакше. Оцінка дозволяє визначити ефективність даної роботи.

Розрізняють декілька видів оцінки: самооцінка виконання власних проектів безпосередньо співробітниками організації; оцінка проекту або діяльності організації зовнішніми оцінниками; оцінка неформальна, яку роблять для себе люди, на котрих проект певним чином впливає.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що усі компоненти управління діяльністю волонтерів є нерозривно пов’язаними один з одним, а це вимагає від керівника волонтерської програми глибокого розуміння кожного з них та особливостей взаємозв’язків, які виникають між ними.

Рис. 1. Управління діяльністю волонтерів [6]



Нині в Україні організація роботи волонтерів у державних і громадських організаціях виходить на якісно новий рівень. Порівняно з минулими роками, актуалізується питання менеджменту волонтерських програм, відпрацьовуються механізми залучення волонтерів до різних напрямів соціально-педагогічної діяльності.

У деяких державних та багатьох громадських організаціях серед співробітників є людина, яка займає посаду „менеджер волонтерів”. Цей спеціаліст повністю відповідає за набір, підписання угоди, постановку завдань і відстеження результатів діяльності волонтерів. Важливою є його роль у процесі управління діяльністю волонтерів. Бо лише за умови усвідомлення добровольцем таких питань, як зміст його роботи, його клієнти, ступінь його відповідальності, тривалість роботи, час початку та кінця роботи, місце роботи, особливості роботи, необхідність додаткової

освіти, співробітники, пільги, заохочення, кар'єра, можна говорити про можливість якісної його роботи.

Це свідчить про те, що робота волонтерів також має свою ціну і вимагає від організації фінансових, кадрових і часових ресурсів.

Література

1. Волонтер и общество. Волонтер и власть. Научно-практический сборник / Сост.: С.В. Тетерский. Под ред. Л.Е. Никитиной. – М.: «ACADEMIA», 2000. – 160 с. **2. Волонтерство** как фактор формирования гуманистической направленности личности студента в современном обществе: Сб. материалов Международного круглого стола (18.01.2006) / Под общ. ред. В.А. Ситарова, Л.Е. Сикорской, И. Круг. – М.: Изд-во Моск. гуман. ун-та, 2006. – 186 с. **3. Добровольцы:** как их найти / как их удержать / Под ред. Р. Кроу. – М.: Юнайтед Уэй Интернэшнл, Ванкуверский центр добровольцев, Педагогическое Объединение "Радуга", 1994. – 36 с. **4. Слабжанин Н.Ю.** Мозаика Российского добровольчества: фаты, ресурсы, мнения / IREX, Совет по международным исследованиям и обменов, Межрегиональный общественный фонд «Созидание». – Р-н-д.: Изд-во «Молот», 2003. – 191 с. **5. Слабжанин Н.Ю.** Как эффективно работать с добровольцами. – Новосибирск, 2002. – 165 с.

In article the human capitals of volunterscogo motion and ways of bringing of voluntarily helpers in to the social activity open up.

УДК 371. 018 (477) «10/19»

О. І. Мальцева

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В УКРАЇНІ (ХІ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

З прийняттям Акту про незалежність України (1991) перед нашою державою, серед багатьох інших, постало завдання розбудови національної школи та зміни концепції виховання. Розроблена українськими науковцями та освітянами Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) (1994) передбачала розвиток національної системи освіти, та, як її обов'язкового компонента, національного виховання, на базі принципів, одним з яких було проголошено принцип єдності сім'ї та школи.

Поєднання цих двох найважливіших інститутів соціалізації дитини не є випадковим, воно є природнім. Українська родина завжди була охоронцем моральних цінностей свого народу, вона відповідала перед суспільством за виховання свідомості дітей. Особливістю сім'ї є

той факт, що виховний процес в ній не має меж. З самого народження дитини, родина цілодобово, у більшості випадків нецілеспрямовано, здійснює виховний вплив на неї. В сім'ї ж починають формуватися перші знання дитини, які має поглибити та систематизувати школа.

Поряд з тим, з відкриттям перших освітніх закладів на території України, вони ніколи не були лише центрами освіти, але завжди здійснювали й виховний вплив на учнів. Тому без узгодженості виховних впливів сім'ї і школи неможливі успішний розвиток, виховання та формування особистості.

Нажаль, більшість вітчизняних істориків педагогіки цікавляться окремо або історією родинного виховання на Україні (А. Марушкевич, В. Постовий, М. Стельмахович, В. Федяєва, О. Ярошинська та інші), або історією української школи (Л. Артемова, М. Левківський, О. Любар, Л. Медвідь, Д. Федоренко та інші). Тому мета нашої статті – простежити історію взаємовідносин сім'ї і школи в XI – на початку XX століть.

Вперше проблема взаємозв'язку школи та сім'ї виникла у Київській Русі вже у X – XI століттях, і була безпосередньо пов'язана з відкриттям перших шкіл. Ці навчальні заклади були, як правило, закритими по відношенню до сімей дітей, що в них навчалися. Вони готували учнів до військової служби, чи служби в органах державного управління, церкві тощо. „Повість врем'яних літ” згадує про відкриття школи при дворі князя Володимира Святославовича (978 – 1015), в якій діти знаходилися ізольовано від батьків. Літопис свідчить, що матері цих учнів „плакалися по них... як по мерцях” [8, с. 54].

Проте, школа та освіта дуже швидко завоюували популярність у населення. Цьому сприяла політика сина Володимира Ярослава (1019 – 1054), якого народ прозвав Мудрим.

Подальше зближення сім'ї та школи спостерігається в XVI столітті, у період появи братських шкіл, статuti яких містили деякі положення про обов'язки батьків. Наприклад, контролювати поведінку своїх дітей за межами школи, перевіряти виконання домашніх завдань, формувати такі моральні якості, як патріотизм та слухняність. Між батьками та школою укладалася спеціальна письмова угода, де були прописані обов'язки сторін з виховання і навчання дітей.

Згідно з статутом Львівської братської школи (1586 р.), батьки несли відповідальність за те, „щоб діти вдома справлялися відповідно до порядку шкільної науки, навчання і виказували належну людськість свого часу для всякого стану” [11, с. 63–64].

У статті 18 Статуту Луцької братської школи також підкреслювалось, що вчителі повинні нагадувати батькам, що діти мусять „вдома діяти відповідно до навчання шкільного”, показуючи цим самим свою освіченість. Якщо ж родичі заважатимуть цим добрим звичаям, то вони мусять бути покараними, – підкреслювалось у цьому документі. А в статутній статті Луцької братської школи „Про виховання дітей” йшлося про те, що батьки повинні виховувати своїх дітей не в дусі

збагачення, а мудрого накопичення всіляких чеснот.

Таким чином, в період розповсюдження братських шкіл, батьки виступали по відношенню до них у ролі помічників.

За часів Козацько-гетьманської республіки (середина XVII – перша половина XVIII століття) діяли навчальні заклади різного типу (Академії, братські школи, школи дяконів, церковні, монастирські школи, колегіуми, народні професійні школи), але умовно їх можна поділити на світські та духовні.

Перша школа на Січі була відкрита у 1576 році при церкві Святої Покрови і виступала взірцем для інших освітніх закладів на території козацьких вольностей. Згідно з козацькими традиціями, на території Січі заборонялося перебування жінок. Тому в школі навчалися лише хлопці, які приїздили сюди зі своїми батьками, а іноді й тікали на Січ самі, ховаючись від панської неволі.

Користуючись великою повагою серед батьків, цей навчальний заклад не покладав на них жодних обов'язків. Матері зовсім не мали змоги бачити своїх дітей у період навчання, а батьки, якщо й могли взаємодіяти зі школою, то швидше за все не тому, що там навчалися їх сини, а тому що були членами козацького війська.

Закритістю від зовнішніх впливів відрізнялися й духовні семінарії. Видатний релігійний та освітній діяч Ф.Прокопович, радив у перші три роки навчання в цих навчальних закладах, не відпускати учнів додому чи до родичів. Після трьох років дозволяти відвідувати родину не частіше двох разів на рік і не більше ніж на сім днів. Якщо родина учня жила дуже далеко від семінарії, його або зовсім не відпускали, або приставляли до нього інспектора, який після повернення повинен був доповісти ректорові про подорож. Якщо батьки самі приїздили до семінарії, щоб відвідати свою дитину, це дозволялося робити лише за присутності під час такого спілкування особисто ректора або одного з вчителів. Такі обмеження були викликані бажанням огородити семінаристів від негативного впливу, від прояву „колишніх норівів” [10].

Проте, існування закритих навчальних закладів, не є свідченням того, що сім'я була нездатна виховувати дітей. На нашу думку, це є доказом того, що навчання вважалося дуже серйозною та необхідною справою, від якої не можна було відволікатися. До того ж, такі школи часно знаходилися на досить далекій відстані від місця проживання учнів, що було перешкодою для частого відвідування ними своєї родини.

За часів царювання імператриці Катерини II, у другій половині XVIII століття, було зроблено спробу виховати „нову породу людей” через систему станового виховання. Такі люди мали бути освіченими, задля служіння вітчизні, та володіти різними ремеслами. Ідеологом нової виховної реформи став І.І. Бецкой, який вважав, що вихованців слід ізолювати від згубного впливу суспільства в закритих навчальних закладах. Передбачалося, що діти будуть потрапляти до них у віці 2 – 5 років і перебувати до досягнення 18 – 21 року „без права повернутися до

батьків до того часу, доки в їх серці не буде міцно вкорінене рятівне доброчестіє”. Це мало стати „виховання нових батьків та матерів, які дітям своїм ті ж прями і основоположні правила в серце вселити могли, які отримали вони самі, а від них передали б своїм дітям, і так слідує з роду в рід, в майбутні віки” [1, с. 98–99].

Початок ХІХ століття ознаменувався бурхливим розвитком промисловості та всіх інших галузей народного господарства. Це приводить до змін у сімейних відносинах, у тому числі, у процесі виховання дітей сім'єю. Якщо раніше головною вихователькою в родині була мати, то відтепер жінки, зайняті у виробництві довіряють цю справу школі та дитячому садкові. Такі зміни привели до появи думок про кризу сімейного виховання.

Проблеми сім'ї та її взаємодія зі школою не залишилися поза увагою прогресивних українських діячів, зокрема, відомого українського поета та художника Т.Г. Шевченка (1814 – 1861). Особливо цікавила його роль матері у вихованні дитини. Жінку-матір, звичайну труженицю, приклад якої він описав у своїй поемі „Наймичка” Тарас Григорович боготворив. Але дуже критично він ставився до виховання дітей у заможних родинах, які мають змогу наймати для цієї справи няньок та гувернанток. У своєму творі „Прогулянка із задоволенням і не без моралі” він називає таких жінок бездушними автоматами, для яких діти – „необхідний наслідок кар'єри, і нічого більше”, тоді як виховання дітей це „священний обов'язок” кожної матері [16, с. 635–636].

Незадовільну оцінку дає поет навчальним закладам, в яких виховуються діти з дворянських родин – кадетським корпусам та інститутам шляхетних дівчат. Вони остаточно вбивають все те добре, що було закладено в дітей природою, чи їх батьками. У повісті „Близнюки” він ілюструє свої переконання на прикладі двох братів-близнюків, один з яких потрапляє до кадетського корпусу і виростає аморальною особистістю, а другий – отримує освіту спочатку у гімназії, а потім в університеті і стає порядною людиною.

П.О. Куліш (1819 – 1897). доводив, що чужа (тобто з російською мовою навчання) школа приносить лише шкоду відриваючи дітей від сім'ї, від народного способу життя. На його думку: „Лучче ж йому в батька та в матері простого господарства навчитися, аніж чужим у рідну сем'ю з тими науками вернутись” [6, с. 249]. А у статті „Виховання дітей” (1868), Пантелеймон Олександрович доводить, яку величезну роль у вихованні дитини відіграє сім'я, що по рівню впливу на підростаючу особистість, стоїть попереду школи та церкви. „Хата мусить бути первою школою и первою церквою чоловікові. Тільки тому буде правдна користь ізь шкільної і церковної науки, хто вийшов ізь хорошої хати” [5, с. 49].

У відповідь на піднесення громадсько-політичного руху прогресивної української інтелігенції за рідну школу з українською мовою викладання, яка була б близькою для української родини,

російський царат посилює репресії. У 1862 році було закрито недільні школи, в яких українська інтелігенція передавала свої знання молодим людям. Валуєвським циркуляром 1863 року було заборонено видання книг українською мовою. У 1864 році затверджено „Положення про початкові училища”, згідно з яким викладання у початкових школах повинне було проводитися лише російською мовою. А у 1876 році новий указом повністю заборонялося використання української мови в школах і суспільному житті. В українському суспільстві склалася ситуація, коли рідна українська мова стала вважатися мовою селянською, а російська (московська) мова – панською.

На перший погляд, здається, що ці факти ніяк не пов'язані з проблемою взаємодії школи та сім'ї. Але вони, посилили кризу української родини, гостро поставивши проблему „батьків і дітей”, протипоставляючи їх один одному. Повертаючись додому, після отримання освіти діти розмовляли з батьками чужою мовою.

У роботі „Якої нам треба школи” Б.Д. Грінченко (1863-1910) вказував на те, що діти після закінчення школи часто перекручують свою мову на московський лад. „Він через школу так вже навчився думати, що освічений, учений чоловік може бути тільки з московською (чи то: з панською) мовою...тільки калічить мову мішаючи московську з українською...Він думає, що він дуже став розумним...а от батько, мати та інші селяни того не вмюють, то вже він на їх поглядає згорда: він уже на панську лінію переходить, а вони – мужлаї!” [3, с. 45]. Все це приводить до сварок у родині. Цьому, на думку Грінченка, можна запобігти якщо навчати дітей у школі рідною мовою.

На шкідливість сучасної української школи, що сіє лише „обмоскалення та темряву” вказував П.А. Грабовський (1864 – 1902). Особливо критикує він церковно-приходські школи, що є дуже далекими від справді просвітницьких цілей, навпаки, культивують „безпросвітну темноту та неучтво” та мають значення лише в плані статистики [2, с. 118].

„Казенна обмежаність науки та крайній клерикалізм” – так, у листі до свого дядька М.П. Драгоманова, характеризує шкільне навчання Леся Українка (Л.П. Косач-Квітка; 1871 – 1913) [14, с. 84]. На думку поетеси, сімейне виховання краще у порівнянні з систематичним гімназичним вихованням, яке якщо й не зломлює дитину, то все-таки пригнічує.

Видатний український письменник, учений, освітній діяч І.Я. Франко (1886 – 1916) розглядаючи на святинському вічі стан галицьких шкіл наголосив на таких основних недоліках народної освіти. Це, на його думку: недостатня кількість шкіл (близько 3000 громад Галичини не мають їх зовсім), дуже велика наповненість існуючих класів („у котрих діти душаться...не маючи чим дихати і не стільки учаться, скільки мучаться”), низька заробітна плата учителів (двоє учителів за рік померло з голоду), шкільна програма, що перегружена зайвими

предметами та є відірваною від реальних життєвих потреб селян, колонізація („налягають головно на польське”) [15].

На противагу такій школі, на думку Івана Яковича, традиційна українська родина, є джерелом збереження рідної мови, культури, народних звичаїв і традицій. Найбільшу роль у процесі сімейного виховання дитини відіграє матір (стаття „Жінка-мати”), яка створює умови для збереження дитячого здоров'я та несе перед суспільством відповідальність за правильне моральне виховання.

Проблема взаємодії школи та сім'ї стала розглядатися на офіційному рівні, коли помітили, що в приватних навчальних закладах, які співпрацюють з батьками більше порядку та дисципліни. Тому, окремим циркуляром у січні 1857 року було дозволено відкриття приватних пансіонів та шкіл.

Взаємовідносини батьків з державними навчальними закладами, у яких отримували освіту їх діти, також було регламентовано спеціальним документом. У жовтні 1877 року Міністерство народної освіти затвердило Інструкцію для класних наставників, окремі положення якої стосувалися взаємин з сім'ями гімназистів. Так, наставник повинен був повідомляти батькам про пропуски учнями занять, про затримання їх у гімназії (у вигляді покарання), та про успішність та дисципліну учнів – щонеділі в щоденниках та в кінці кожної навчальної четверті через таблиці. Параграф 22 цього документу, зобов'язував класних наставників виділити два дні на тиждень, коли батьки можуть приходити в гімназію для того щоб „звернутися до нього з розпитами або за порадою про своїх дітей”. Консультування батьків проводилося з питань навчання, виховання та гігієни їх дітей [4].

Отже, у державних навчальних закладах не ігнорували взаємовідносини з сім'єю, не вважали дитину відірваною від неї, зобов'язували класних наставників підтримувати певні відносини з батьками. Але, разом з тим, батьки могли прийти до гімназії лише за порадою, вони не мали права висловлювати свої побажання щодо роботи школи, бо це була прерогатива виключно уряду.

Директор полтавської гімназії С. Шафранов під час своїх публічних виступів наголошував на необхідності тісної співпраці сім'ї та школи у питанні виховання дітей у православно-руському дусі. А у процесі „виховання серця”, на його думку, головну незамінну роль відіграють саме батьки. Батьківська любов є найбільш природньою, первинною, чистою любов'ю на землі. Перша посмішка дитини у відповідь на посмішку люблячої матері, це перший прояв в ній людяності. Порівнюючи піклування батьків та вихователів про дитину Шафранов зазначає: „В турботі вихователя дитя бачить обов'язок, а не природу, відчуває що з ним так, а не інакше поведяться, за переконанням розуму, а не за покликанням серця; а тільки серцю серце відзивається” [7, с. 5].

У листопаді 1905 року був виданий циркуляр, що дозволив створення при школах батьківських комітетів. Спершу ці організації створювалися лише для встановлення батьківського контролю за поведінкою учнів та для нейтралізації революційних настроїв серед учнівської молоді, що було актуальним у ті роки. Будь-яка інша ініціатива з боку батьків просто ігнорувалася педагогами та шкільною адміністрацією, або навіть нашкоджувалася на прояви відвертої ворожості. Оскільки перші батьківські комітети не мали уставів, де були б затвержені їх права та обов'язки, не отримали належної підтримки з боку Міністерства Народної освіти, то і їх існування та діяльність в більшості шкіл носили формальний характер.

Під час з'їзду вчителів у 1906 році, розглядався Проект нормального статуту державних загальноосвітніх закладів, згідно з яким, все життя школи мала регулювати шкільна рада. До складу цього виборчого органу повинні були ввійти і делегати від батьків. Всі члени шкільної ради мали однакове право вирішального голосу. Серед повноважень ради: призначення директора, викладачів та вихователів; затвердження навчальних планів та програм, що розробляються педагогічною радою; встановлення правил для учнів; вибори членів господарської та ревізійної комісії, прийняття їх звітів, затвердження кошторисів тощо.

Таким чином, батьки через роботу в шкільній раді мали б змогу контролювати та впливати на всі сторони шкільного життя. Але, нажаль, цей проект так і не було прийнято.

У 1915 році Міністерство Народної освіти у рамках нової освітньої реформи прийняло проект Положення про батьківські організації при середніх навчальних закладах, який у 1916 році було розіслано по школах для виконання. Новий проект містив устав батьківського комітету, що значно розширив його повноваження. Батьки отримали право обговорювати навчально-виховні, господарські та санітарно-гігієнічні питання, що поставали перед школою. Очолював батьківський комітет голова, що отримав право вирішального голосу на педагогічних нарадах. Його заступники користувалися правом дорадчого голосу [9, с. 9].

Під час Педагогічного з'їзду в Києві (12 – 19 квітня 1916 року) на засіданні секції „Сім'я і школа” було прийнято резолюцію в якій зазначалося: „Батьківські комітети мають бути визнані необхідним інститутом у житті нашої середньої школи... Виховне значення школи повинно здійснюватися тільки при спільній роботі педагогічних рад з батьківськими комітетами” [13, с. 24].

Після прийняття цих документів діяльність батьківських комітетів значно пошквалася. Але, у грудні 1916 року міністр освіти Ігнат'єв, що ініціював цю реформу, був звільнений, а розпочаті ним реформації згорнуто.

У процесі національно-визвольної боротьби 1917 – 1920 років на Україні одним з першочергових питань стало питання освітньої реформи. Його вирішення розпочалося масовим відкриттям українських шкіл по всій території України. 10 – 12 серпня 1917 року відбувся II Всеукраїнський вчительський з'їзд, який ухвалив цілий ряд рішень про організацію нової школи. Зокрема, передбачалося, що освіта буде безкоштовною для всіх громадян, обов'язковою і світською. При цьому, за бажанням батьків, навчання могло бути й релігійне. Використання найдоцільніших варіантів навчальних планів і програм з урахуванням інтересів і можливостей дітей та батьків – стало одним з провідних принципів концепції національної освіти.

Українське населення активно підтримувало освітні перетворення нової влади. За ствердженням С. Сірополка: „Кожне село намагалося мати у себе українську школу, складало приговори, збирало кошти, відводило помешкання, давало ґрунт, розшукувало вчителя” [12, с. 72–73]. Школа також намагалася зробити кроки назустріч зближенню з сім'єю. В роботі „Завдання нової школи” Степан Онисимович згадує, що за часів Української народної республіки до участі в роботі педагогічної ради школи допускався голова батьківського комітету або його заступник. З дозволу управителя школи, вони мали право на відвідування окремих уроків.

Проте, з встановленням на території України більшовицької влади всі ці процеси було згорнуто. На відміну від національних реформаторів, які прагнули розширення та укріплення мережі українських шкіл та співпраці школи з сім'єю, більшовицькі освітні ідеологи проголосили теорію про відмирання сім'ї та школи, як пережитків буржуазної системи навчання.

Апогеєм такої політики стало прийняття у липні 1920 року Декларації про соціальне виховання дітей, яка проголосила дитячий будинок „маяком соціального виховання”, на який повинні були ривнитися інші навчальні заклади.

Отже, процес розвитку взаємовідносин сім'ї та школи на території України добільшовицького періоду відбувався таким чином. Протягом всього цього історичного етапу вчитель, школа та освіта взагалі користувалися заслуженою повагою у родини. Батьки всіляко намагалися дати своїм дітям освіту. У процесі взаємовідносини школи і сім'ї у ролі наставника та консультанта завжди виступала перша. Ми пояснюємо цей факт тим, що школа з моменту своєї появи стала виразником інтересів держави, а тому її статус було закріплено державною підтримкою.

Звичайно, ця стаття не може в повній мірі відобразити всю історію взаємовідносин вітчизняної школи і родини. Українським історикам педагогіки дослідникам варто зосередити свою увагу на різних формах співпраці освітніх закладів з сім'єю, простежити вплив політичних, соціальних, економічних факторів на зміну характеру взаємовідносин цих інституцій, розглянути напрямки роботи школи з

сім'єю на різних історичних етапах, проаналізувати зміни в законодавчій базі, що регламентувала їх взаємовідносини тощо.

Література

1. **Василькова Ю.В.,** Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. – 2-е изд.стереотип. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – 440 с.
2. **Грабовський П.** Дещо про освіту на Україні // П. Грабовський Зібрання творів у трьох томах. Т. III. – К., 1960.
3. **Грінченко Б.** Якої нам треба школи // Українська мова і література. – 1993. – № 9. – С. 44-48.
4. **Инструкция** для классных наставников // Журнал Министерства Народного Просвещения, окт. 1877. – С.110-117.
5. **Куліш П.О.** Виховання дітей // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К.: Наук.світ, 2003. – С. 48-49.
6. **Куліш П.О.** Твори: В 2 т. – Т. 1. – К.: Дніпро. 1989.
7. **О воспитании** сердца в учебном возрасте // Шафранов С. Три речи о воспитании в русских гимназиях. Полтава, 1880. – 28 с.
8. **Повесть** временных лет. – М.; Л., 1950. – Ч.1.
9. **Проект** положения о родительских организациях при средних учебных заведениях Министерства Народного просвещения. – Винница, 1916.
10. **Прокопович Ф.** Духовний регламент // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. С.А. Литвинова. – К.: Рад.шк., 1961. – С. 70-77.
11. **Статут** Львівської братської школи 1586 року. Порядок шкільний // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – С.61-65.
12. **Сірополко С.** Народна освіта на українських землях і колоніях // Українська культура. – К., 1993. – С. 72-73.
13. **Труды** Киевского педагогического съезда 12 – 19 апреля 1916 года. – К., 1916.
14. **Українка Леся** Твори в десяти томах. – К.: Дніпро, 1965. – Т. 9. – 535 с.
15. **Франко І.** Наші народні школи і їх потреби (реферат на вічі снятинськiм) // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К.: Наук.світ, 2003. – С. 93 – 97.
16. **Шевченко Т.Г.** Твори: В 3 т. – Т. 2. – К., 1955.

The relation between the family and the school is described in this article. The period which is shown is the X-th and the beginning of the XX centuries. The lawbase and theoretical manual of this problem is analyzed in this article. It depicts this problem in work of well-known ukrainian scientific and cultural statemen.

Н. В. Маркова

УРАХУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ РОЗБІЖНОСТЕЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ

Питання формування гендерної культури юнаків та дівчат сьогодні активно обговорюються у суспільстві. Це обумовлено багатьма причинами, зокрема, значними змінами ролей чоловіків та жінок у суспільстві, увагою до людської особистості як унікальної неповторної сутності, індивідуальності.

Проблема урахування гендерних розбіжностей у навчально-виховному процесі періодично виникає як у соціально-педагогічних, так і у психолого-педагогічних дослідженнях. Аналіз трудів Ш.Берн, І.С.Кона, А.Г.Хрипкової, В.П.Симонова, Д.М.Ісаєва, М.С.Кіммела та низки інших авторів дозволяю припустити, що гендерний підхід до шкільної освіти загалом передбачає, що відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків та жінок визначаються не так їх фізіологічними особливостями, як вихованням на основі поширених у даній культурі стереотипних уявлень про сутність „чоловічого” та „жіночого”.

Незважаючи на ріст наукових публікацій з проблем досліджень гендерних особливостей, достовірна інформація є все ще прихованою сталими традиційними уявленнями про розходження у можливостях чоловіків та жінок, про призначення чоловіків та жінок у сім'ї та суспільстві.

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального розвитку суспільства та держави. Саме зараз росте роль освіти як найважливішого механізму формування гендерної культури особистості. Тому, актуальність даної статі зумовлена сучасним підходом до освіти як потенційного вихідного пункту для подолання патріархальних стереотипів, які сприяють підтримуванию гендерної нерівності у суспільстві.

Наявність суттєвих розбіжностей між чоловіками та жінками сама по собі вже ні у кого не визиває сумнівів. Проте, на наш погляд важливим є той факт, що при вивченні статевої диференціації не можна не ураховувати соціально-історичних фактів таких, як статеий розподіл праці, який не є однакоим у різних суспільствах, а від цього безпосередньо залежать і статеворольові приписання, і стиль життя, і психологічні особливості чоловіків та жінок. І.С.Кон зазначає, що „один і той же мозок містить у собі потенційні можливості програмування поведінки як по чоловічому, так і по жіночому типах, які актуалізуються у процесі індивідуального розвитку, в залежності від низки умов” [4, с. 53].

Сьогодні розподіл праці утратив минулу жорсткість, кількість виключно чоловічих та виключно жіночих занять зменшилась, а взаємовідносини чоловіків та жінок у сім'ї та на виробництві стали більш-менш рівноправними. Багато соціальних ролей взагалі не поділяються на „чоловічі” та „жіночі”. Спільна освіта та діяльність чоловіків та жінок певною мірою нівелюють також традиційні розбіжності в нормах їх поведінки та психології.

Розбіжності між чоловіками та жінками (юнаками та дівчатами) найчастіше роздивляються за п'ятьма напрямками: розбіжності на генетичному рівні; розбіжності на фізичному рівні; розбіжності на когнітивному рівні; розбіжності на психічному рівні; розбіжності на комунікативному рівні. Роздивимося їх детальніше.

Обґрунтування розбіжностей на генетичному рівні запропонував В.А.Геодакян у своїй теорії асинхронної еволюції статей. Він виходив з припущення, що в еволюції завжди борються дві протилежні тенденції. Перша – це необхідність зберегти те, що було вже створено, закріпити ті ознаки, що мають користь, передати їх у спадок, зробити нащадків найбільш схожими на себе. І друга – це необхідність прогресу, подальшого пошуку та змін, різноманітність нащадків, серед яких колись з'явиться саме той, хто надасть еволюції новий вигідний напрямок та забезпечить пристосування до нових умов, дозволить розширити середовище перебування. Ці дві тенденції зосереджуються і в розподілі живих істот на чоловічі та жіночі, що надає відчутну користь у реалізації обох тенденцій. При цьому „жіноча стать зберігає у своїй генетичній пам'яті усі найцінніші надбання еволюції, та її ціль – не допустити їх змін за можливістю, а чоловіча стать, навпаки, легко пристосовується до нового: щось з цих надбань може стати в пригоді у майбутньому або тепер, особливо у момент виникнення яких-небудь екстремальних умов” [2, с. 13]. Таким чином, чоловіки є носіями мінливості – у них домінує права півкуля мозку, що відповідає за розпізнання образів, за свідому орієнтацію у просторі, за більш розвинуте абстрактне мислення; жінки ж є носіями спадковості – у них більш розвинута ліва півкуля мозку, що відповідає за регуляцію мовлення, письма та рахування, за інтуїтивну орієнтацію у просторі, за більш розвинуте конкретно-наочне, образне мислення.

Розбіжності на фізичному рівні є достатньо суттєвими. У юнаків більша маса тіла і більша фізична сила. Чоловічий тип руки відрізняється більш короткими та потовщеними пальцями; вказівний палець коротший за безіменний (це один з показників чоловічої асиметрії). У чоловіків домінує візуальний обзір просторових об'єктів за вертикаллю, що спричинює необхідність розміщувати інформацію на класній дошці не довгими рядками в усю ширину, а ділити цей простір на декілька стовпчиків. Чоловіки вивчають у першу чергу довкілля та об'єкти, з якими контактує. Перевага надається практичним діям перед вербалікою. У дівчат менша маса тіла, проте більша гнучкість та рухливість. Жіночий

тип руки характеризується тонкими та подовженими пальцями, вказівний палець довший за безіменний (як показник жіночої асиметрії). Дівчата скоріш розвивають точність та координацію рухів. Візуальне сприйняття інформації у дівчат здійснюється за горизонталлю, що дозволяє їм легко сприймати довгі рядки тексту в усю ширину дошки, а хлопці у цьому випадку відчувають утруднення. Дівчата у першу чергу вивчають себе та своє оточення, у них сильний потяг до вербальної діяльності.

Розбіжності на когнітивному рівні є на нашу думку спричиненими соціальним оточенням, відношенням до навчання як такого. В.П.Симонов робить наголос на тому, що у юнаків домінує якісний підхід до вивчення навчального матеріалу, вони схильні до абстрактного мислення, до творчості та самостійності. Їм також властиві багата уява, схильність до абстрагування та філософствування. У них переважає синтетичний підхід, уміння робити узагальнення на раціональних засадах; спостерігається схильність до діалогу, дискусії, спорам, азартність; висока швидкість концентрації уваги, особливо у критичних ситуаціях [5, с. 41]. Вважається, що у хлопчиків більш розвинуті математичні схильності, загалом вони вчаться нерівно, проте у 16-17 років починаються вдосконалюватися в обраній області знань та практики. У дівчат домінує кількісний підхід до вивчення учбового матеріалу. Їм властиві чіткість та конкретність мислення. Вони схильні до алгоритму та до ретельності; їм властиві інтуїція та обачність, більша конкретність мислення, аналітичний підхід, уміння аналізувати на емоційно-чуттєвих засадах; спостерігається схильність до монологу. У дівчат нижча швидкість концентрації уваги, у критичних ситуаціях вони часто розгублюються. У них розвинута здатність до мови та естетичні здатності. Вони вчаться більш рівно. Цікаво, що пересічний чоловік і пересічна жінка мають приблизно рівний IQ. Але якщо жінки тяжіють до „золотої середини” – IQ–100, то серед чоловіків спостерігається більша частка як надвисокого інтелекту, так і розумової відсталості. Сім з восьми чоловіків, що входять в 1% самих розумних землян, – чоловіки, але сім з восьми розумово неповноцінних – теж чоловіка [6].

Розбіжності на психічному рівні полягають у тім, що у юнаків швидка реакція на вплив довкілля та порівняно легка адаптація до неї, проте вони важко сприймають стрес, у дівчат ж адаптація до довкілля відбувається через переживання, а іноді через емоційний зрив, вони легше сприймають емоційний стрес через перемикання на інші емоції або сльози. Нервова система жінок менш стійка, тому жінка швидко переходить від одного емоційного стану до іншого. Юнаки частіше впадають у стан афекту, а їх почуття більш драматичні. Чоловік більш індивідуале за природою. Його самохарактеристика більш об'єктивна, бо аналізуються реальні явища та події. У багатьох спостерігаються відносно невеликий словарний запас та обсяг короткочасної пам'яті, проте у той же час, вони мають творчий характер мислення, а приблизно після 15 років у них формується краща спостережливість та точність.

Дівчата покладаються більш на інтуїцію, схильні до аналізу і частіше знаходяться під владою настрою. Самооцінка у них суб'єктивна, бо наголос робиться передусім на почуття, переживання, мрії, конфлікти. Дівчата мають хороший обсяг короткочасної пам'яті та непохорий словарний запас.

Розбіжності на комунікативному рівні. Багато авторів (Є.П.Ільїн, Ш.Берн, В.П.Симонов, А.О.Чекаліна та ін.) підкреслюють, що пріоритетом для жінки є відносини між людьми, що проявляється й у більшій для жінок значущості спілкування. Наявна вже в дітей молодшого шкільного віку полова емоційна диференціація (більша емоційність дівчинок) і розходження в інтересах впливає й на розходження спілкування дітей чоловічої й жіночої статі [3, с. 117]. Так, граючи в дитячому садку, хлопчики виявляють цікавість до предметів, а дівчата – до особистісних взаємин. Більше прагнення дівчинок до спілкування показано й іншими дослідниками. Така ж закономірність була виявлена і для дорослих. А.А.Бодалевим, наприклад, встановлено, що обсяг спілкування в чоловіків у півтора рази менший, ніж у жінок. Більша значущість спілкування для жінок підкреслюється і тим фактом, що в людей у віці від 70 до 90 років товариськість дає високу позитивну кореляцію з переживанням щастя саме жінками, але не виявляє такого ж зв'язку в чоловіків. Як відзначає В. Е. Каган (2000), діти обох статей 4-6 років вважають, що дівчинки краще хлопчиків, з тією різницею, що в хлопчиків є емоційна установка „хлопчики гірше дівчат, і я поганий”, а у дівчат – „дівчата краще хлопчиків, і я гарна” [3, с. 178]. Ця ж тенденція виявлена і у школярів. Д.Хартлі вивчав, як хлопчики й дівчинки оцінюють поведінку в школі представників своєї й протилежної підлоги. Виявилось, що хлопчики оцінюють поведінку дівчат тільки з позитивного боку, а свою власну – як з позитивного, так і з негативного. Дівчата ж визначають свою поведінку як добру, а поведінку хлопців – як погану. Авторська інтерпретація цих фактів зводиться до того, що роль школяра і школярки по-різному співвідноситься зі статево-рольовими стереотипами. Твердження „гарної” школярки і „справжньої” жінки не суперечать один одному, у той час як бути гарним (старанним) школярем і, в той же час, „справжнім” чоловіком у свідомості учнів виступають як суперечливі твердження. „Групи нерідко зміцнюють свою внутрішню солідарність за рахунок підкреслення негативних якостей представників інших груп і створення образу зовнішнього ворога. Це властиво як чоловікам, так і жінкам: і ті й інші охоче відпускають гострі жарти й роблять зневажливі коментарі за адресою представників протилежної підлоги [1, с. 226]. А.А.Бодалев показав, що в коло безпосереднього спілкування у жінок осіб різного віку входить більше, ніж у чоловіків. Це підтверджується і даними, отриманими І.С.Коном. Якщо юнаки в спілкуванні з представниками протилежної статі орієнтуються в цілому на ровесниць, то дівчата в значній їх частині – на більш старших представників чоловічої статі. Так, за даними І.С.Кона, на питання:

«Другу якого віку ви б zvolіли?» юнаки в 80% віддали перевагу одноліткові, в 20 % – старшому і лише в рідких випадках – молодшому. Дівчата ж віддають перевагу старшим в 40-50% і нікого не вибирають молодше себе. При цьому їх позиція відносно спілкування з особами різного віку вкрай суперечлива. Так, вони охоче допомагають саме молодшим дітям. За даними А.А.Бодалева, у колі найближчого спілкування чоловіків людей, що займалися однакою з ними діяльністю, виявилось на 21-34% більше, ніж у жінок. У чоловіків, у порівнянні з жінками, серед суб'єктивно значимих для них людей, з якими вони безпосередньо спілкувалися, виявилось також більше осіб з більше високим соціальним статусом (на 24-27%) [3, с. 180]. Підставою для включення тої або іншої людини в коло спілкування в чоловіків є можливість одержання від цих осіб різного роду допомоги, а також участь їх у задоволенні повсякденних побутових потреб. З віком причини формування кола безпосереднього спілкування міняються. Якщо у дітей, перевага віддається по емоційно-статевій ознаці, то у дорослих головним фактором у виборі партнерів спілкування є прагматизм. Чоловічий стиль спілкування з самого раннього дитинства виглядає більше активним і предметним. Чоловіки більш прямолінійні у своїх потребах, що робить їх більше зрозумілими та передбачуваними в порівнянні з жінками. Чоловічий стиль підкреслює незалежність, схильність до дій, характерний для людей, наділених владою, а жіночий – взаємозалежність. Чоловіки говорять з натиском, перебивають співрозмовника, твердіше дивляться в очі, рідше посміхаються. Правда, багато чого залежить від групи спілкування і позиції у ній чоловіка. У чисто чоловічих групах чоловіки посміхаються і сміються рідше, ніж жінки в чисто жіночих групах. Однак у змішаних групах чоловіки-лідери, спілкуючись із жінками-підлеглими, і чоловіки-підлеглі, спілкуючись із жінками-лідерами, посміхалися частіше, ніж жінки. Жінки ж (особливо в різностатевих групах) воліють менш прямі способи впливу на співрозмовника – вони менше перебивають, більше тактовні й увічливі, менш самовпевнені. Вони частіше задають питання, повторюючи їх, частіше виражають сумнів або заперечення із приводу своїх висловлень, щоб зм'якшити своя думка й виявити хоча б мінімальну підтримку іншому мовцеві. Чоловіче спілкування характеризується більшою емоційною стриманістю, прагненням до домінування, до креативних і раціональних способів взаємодії. Чоловіки спілкуються один з одним на більшій відстані, у них менше прийняте обійматися і особливо цілуватися. Це обумовлено, як думають деякі автори, острахом, що їх запідозрять у гомосексуалізмі. Щоправда, ці норми існують не у всіх країнах. У Марокко, як пише Ш. Берн, чоловіки вільно можуть ходити по вулицях, тримаючись за руки або навіть під лікоть [1, с. 250]. Для чоловіка зміст спільної діяльності важливіше, ніж індивідуальна симпатія до партнерів. Жінки вільніше виражають свої емоції й почуття, у тому числі з особами протилежної статі, вони мають у своєму

розпорядженні більший діапазон міжособистісних дистанцій, кожна з яких показує певний рівень близькості з людиною. Внаслідок більшої соціальної орієнтованості жінки чіткіше усвідомлюють ті тендітні зв'язки, які поєднують людей і роблять їхнє спілкування більше довірчим. Жіночий стиль спілкування пов'язаний з такими міжособистісними відносинами, для яких характерні підлеглі, або соціально бажані стратегії поведінки, демонструючи які жінка опирається більшою мірою на інтуїцію.

Усі розбіжності, що були наведені вище, є наслідком асиметрії людини як біологічної системи і асиметрії статей, зокрема.

Отже, ми бачимо, що гендерні розбіжності реально існують, проте, на жаль, вони ніяк не ураховуються при організації навчально-виховного процесу у школі.

Незнання та недооцінювання педагогами та взагалі шкільним колективом гендерних особливостей особистості, гендерних розбіжностей юнаків та дівчат потребує, на наш погляд, активної просвітницької та консультативної діяльності соціальних педагогів. Необхідна система спеціальних виховних заходів у школі, де вплив частіше спрямований на дитину взагалі, а не на юнака чи дівчину.

Хлопчики і дівчата засвоюють і навчають одне одного, які заняття й поведінка личать хлопчикам, а які – дівчатам, і забезпечують відповідність вчинків кожної дитини накресленому плану. Те, що менше впадає в око, якраз те, що вчителі з усією очевидністю і вправністю підсилюють не лише гендерні розбіжності, але й нерівність, яка супроводжує і навіть формує цю відмінність.

Рівень впровадження гендерного знання в освітню практику дає можливість оцінити прогрес, якого досягло наше суспільство у розвитку людини, а також для гендерних перспектив, що відкриваються перед суспільством у цілому.

Усе вищевикладене переконливо показує необхідність урахування гендерних розбіжностей у навчально-виховному процесі школи, бо це перший крок на шляху подолання традиційних гендерних стереотипів у суспільстві, що знекровлюють устремління обох статей.

Література

1. **Берн Ш.** Гендерная психология – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
2. **Еремеева В.Д., Хризман Т.П.** Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: Линка-Пресс, 1998. – 179 с.
3. **Ильин Е.П.** Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
4. **Кон И.С.** Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 47–57.
5. **Симонов В.П.** Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 40–45.
6. **Шейнов В.П.** Женщина плюс мужчина: Познать и покорить. – Мн.: Харвест, 2004. – 1008 с.

The paper analyzes differences between men and women over five directions: genetic differences, physical differences, cognitive differences, psychological differences, communicative differences. Author presents each of these directions the view registration gender differences in study and education.

УДК 371.4Нілл:159.9.01

О. Б. Некрутенко

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ
О.С. НІЛЛА З ПСИХОЛОГІЧНИМИ ТЕОРІЯМИ
КІНЦЯ ХІХ – СЕРЕДИНИ ХХ СТ.**

Розвиток суспільства й обумовлені ним економічні, соціальні та політичні зміни, що відбуваються в нашій державі, ставлять систему освіти перед необхідністю реформ. Динамізм, властивий сучасній цивілізації, швидкі зміни техніки й технології в усьому світі, інтелектуалізація праці, демократизація та гуманізація суспільства висувують завдання підготовки нового покоління конкурентноздатних фахівців з високим рівнем духовності й загальної культури, здатних творчо мислити, готових до діалогу й ефективної співпраці. Для ефективного пошуку нових форм організації навчально-виховної діяльності учнів необхідно, насамперед, переосмислити педагогічний досвід минулого з метою вдосконалення теоретичних положень та практичних методик, які могли б безпосередньо трансформуватись у сучасну практику нашої країни. Аналіз педагогічних концепцій педагогів минулого, реконструкція їхніх ідей допоможуть створенню нових педагогічних парадигм і включенню цього досвіду в практику школи, що сприятиме підвищенню якості освіти.

У цьому контексті в історії розвитку педагогічної думки актуальною й цікавою є реформаторська педагогіка кінця ХІХ – початку ХХ століття, звана також новою педагогікою, альтернативною педагогікою, педагогікою вільного виховання.

Велике теоретичне та методологічне значення для вивчення цієї теми мають праці російських педагогів – Б.М. Бім-Бада, Є.Н. Гусинського, О.Н. Джуринського, О.В. Леонтьєвої, Г.Б. Корнетова, Н.Б. Крилової, Л.І. Новикової, Г.К. Селевко, Ю.І. Турчанінової, Т.В. Цирліної, а також зарубіжних авторів – Д. Гудзмана, М. Епплтона, Дж. Кампа, Г. Карга, А. Кехна, Дж. Кроулла, Ж. Саффанжа, Р. Хеммінза, Р. Хопкінза та ін.

Особливий інтерес викликає педагогічна концепція відомого британського педагога та психолога – Олександра Саттерленда Нілла

(1883 – 1973), прибічника вільного виховання та засновника школи Саммерхілл.

Мета статті – показати взаємозв'язок педагогічної концепції О.С. Нілла з психологічними теоріями кінця XIX – середини XX століть.

На становлення педагогічних поглядів О.С. Нілла значний вплив справили психологічні теорії кінця XIX – середини XX століть. Аналіз цих теорій дозволяє нам констатувати, що ключем до розуміння його педагогічної діяльності в школі Саммерхілл є психоаналітичний напрям у психології. Він писав про це: „Я був у гущі нового тоді психоаналітичного руху. Як і багатьом іншим дурням, мені здалось, що утопія досяжна. Зробіть несвідоме усвідомленим, і світ позбавиться від злоби, злочинів і війн – психоаналіз був відповіддю на всі запитання” [1, с. 5].

Після закінчення Единбургського університету зі ступенем магістра мистецтв з англійської мови, О.С. Нілл почав серйозно вивчати психологію, а особливо один з її напрямів – психоаналіз, який став відправною точкою його роботи директором школи. Він писав про свою школу Саммерхілл: „Фрейд показав, що несвідоме безкінечно більш важливе й більш могутнє, ніж свідомість. Я сказав собі – у моїй школі не буде цензури, покарань, моралізаторства, ми дозволимо дитині жити відповідно до її глибинних імпульсів” [2, с. 118].

На момент створення своєї авторської школи О.С. Нілл був добре підготовленим психоаналітиком. Він був особисто знайомий з багатьма учасниками психоаналітичного руху, товаришував з В. Райхом. Британський педагог використовував передові ідеї психології в галузі вивчення особистості для їх практичної реалізації у вільному просторі своєї школи. Він хотів створити навчальний заклад, який своєю терапевтичною атмосферою міг позитивно впливати на дітей.

Величезний вплив на О.С. Нілла справили теоретичні погляди таких відомих психологів, як З. Фрейд, В. Райх, А. Адлер, Е. Фромм та інші. Однак О.С. Нілл не вважав себе послідовником якогось психологічного вчення й використовував лише той фактичний матеріал, який був йому необхідний у практичній діяльності його школи.

О.С. Нілл дотримувався моделі особистості за Фрейдом, яка включає в себе: Воно (Ід), Я (Его) і Над-Я (Супер Его).

Воно (Ід) – біологічний компонент особистості, область інстинктів, в основному сексуальних (Ерос) і агресивних, руйнівних (Танатос), у якому сконцентровано ворожі й витіснено несвідомі нахили й прагнення до задоволення інстинктивних потреб і сексуальних потягів [3, с. 446–447].

Я (Его) – психічна центральна інстанція саморегуляції особистості, сфера свідомого, головним принципом роботи якої є принцип реальності. Я здійснює цензуру імпульсів, які виходять з Ід, спрямовує поведінку людини таким чином, щоб інстинктивні потреби

задовольнялись, не завдаючи шкоди ні самій особистості, ні іншим людям [3, с. 964].

Над-Я (Супер-Его) – найвища соціальна складова інстанція особистості, яка здійснює цензуру за морально-етичними нормами. Над-Я наділяється трьома функціями, виступаючи в ролі батьківського авторитету, совісті й внутрішнього спостерігача й становить собою індивідуалізоване відображення „колективної совісті” соціуму [3, с. 712].

Спостерігаючи за дітьми в школі Саммерхілл, британський педагог часто у своїх книгах наводить приклади, які ґрунтуються на прояві різних комплексів – Едипа, кастрації, Електри та ін., які є найважливішими концепціями фрейдівського психоаналізу. У теорії З. Фрейда Едипів комплекс був відправною точкою для розуміння виникнення неврозів, релігії, моральності й культури. Цей комплекс означає прояв дитиною несвідомих потягів і супроводжується амбівалентним ставленням до своїх батьків: хлопчик відчуває сексуальний потяг до матері й агресію до батька, а дівчинка (комплекс Електри) виявляє ніжні почуття до батька й хоче позбавитись матері, щоб зайняти її місце в стосунках з батьком [4, с. 231–232]. У випадку витіснення або фіксації Едипового комплексу в несвідомому відбувається невротизація дитини. О.С. Нілл, так само, як і З. Фрейд, вважав, що подолання цього комплексу веде до нормального шляху розвитку індивіда.

О.С. Нілл вважав, що основною заслугою З. Фрейда було введення розуміння несвідомого, що означає сукупність психічних утворень, функціонування яких суб'єкт не усвідомлює.

Фрейд намагався показати, що свідоме життя індивіда є малою частиною всього ментального життя людини. На його думку, процеси свідомості суворо визначені несвідомими чинниками. Саме в несвідомому Фрейд і О.С. Нілл вбачали рушійну силу розвитку особистості, у якому приховані інстинкти, потреби й психічна енергія, яка справляє суттєвий вплив на поведінку індивіда.

О.С. Нілл погоджується з твердженням Фрейда, що забуті, придушені мотиви й наміри лежать в основі всіх психічних процесів, що відбуваються в людини. На думку британського педагога, головною метою психолога є: виявлення причин фрустрації й невротичних станів, доведення цих мотивів до свідомості дитини, а також психоаналітична діяльність, спрямована на їх усунення. Саме з цією метою британський педагог організував у своїй школі особисті психологічні уроки, головною метою яких було позбавлення від різноманітних комплексів, створених авторитарним вихованням у сім'ї й школі [1, с. 35–43]. На початку своєї педагогічної діяльності О.С. Нілл багато часу присвячував психоаналітичному лікуванню дітей. Але з часом він став приділяти менше уваги аналізу, оскільки багаторічні спостереження переконали його в терапевтичному впливі вільної атмосфери школи.

О.С. Нілл цілком погоджувався із З. Фрейдом, що багато людей, а також діти, які зазнають фрустрації, вираженої саном тривожності, психічним напруженням, відчаєм. О.С. Нілл у своїх книгах наводив типові приклади фруструючого впливу на дітей – покарання батьків у формі позбавлення дитини чогось важливого й привабливого для неї, невдачі в налагодженні спілкування в дитячому колективі й т. ін. Британський педагог вважав, що часта або тривала фрустрація може негативно позначитись на характері дитини й сприяти виникненню неврозів.

О.С. Нілл зазначав, що вихованці Саммерхілла, так само, як і діти із загальноосвітніх шкіл, підлягають агресивності: „Надто висока агресивність, яку ми бачимо в невірних дітях, є утрираний протест проти ненависті, спрямованої на них. У Саммерхіллі, де жодна дитина не відчуває ненависті з боку дорослих, агресивність не є такою необхідною” [1, с. 25].

З. Фрейд й О.С. Нілл приділяли особливу увагу захисним механізмам, спрямованим на мінімізацію негативних переживань, витісненню, раціоналізації, сублімації тощо.

Витіснення становить собою усунення із свідомості неприйнятних потягів і переживань. Британський педагог, дотримуючись теорії Фрейда, виділяв два основних види страху: реальний страх, який є цілком пояснюваним у зв'язку з проявом зовнішньої небезпеки, як інстинкт збереження, і невротичний страх, який проявляється в схильності до очікування нещастя й виражений у різних фобіях: боязні тварин, вільного простору, закритих приміщень і т. ін. О.С. Нілл писав з цього приводу: „Страх перед павуком, мишею або примарою зовсім не є природним і здоровим. Це фобія, а фобія – ірраціональна, перебільшена тривога з якогось приводу” [2, с. 57]. Головний засіб позбавлення від страхів О.С. Нілл убачав у вільному вихованні дітей, а атмосфері якого немає покарань, докорів, почуття провини й різноманітних комплексів.

О.С. Нілл часто у своїх книгах наводить приклади раціоналізації – несвідомого прагнення до раціонального обґрунтування й пояснення індивідом своїх вчинків, бажань і думок, які Его (Я) вважає особистісно й соціально неприйнятними. Тим самим ця форма захисту забезпечує маскування від свідомості мотивів поведінки, почуттів і бажань, забезпечуючи стан внутрішнього спокою [3, с. 675].

Особливу увагу О.С. Нілл приділяв сублімації, яка проявляється в перетворенні енергії сексуального потягу в соціально прийнятні форми активності. Британський педагог вважав, що сублімація є єдиним адекватним механізмом захисту, за допомогою якого відбувається перенесення нереалізованої енергії в інші галузі – працю, творчість, спортивні ігри, дружбу.

О.С. Нілл багато взяв у свого друга й колеги В. Райха (1897 – 1957), австро-американського психолога й психоаналітика, основоположника тілесно-орієнтованої психотерапії, згідно з якою

психологічні проблеми розглядаються у зв'язку з особливостями функціонування тіла. В. Райх, аналізуючи тіло як вмістилище психічних переживань і проблем людини, ввів поняття м'язового панцира – специфічного патерну м'язових напружень у тілі людини, пов'язаного з її психологічними проблемами [3, с. 537]. За Райхом, характер включає свідоме ставлення, стиль поведінки, фізичні пози й створює захист проти тривоги, яка виникла в дитини через інтенсивні сексуальні почуття й страх перед покаранням. Его-захисти, стаючи постійними, розвиваються в характерні риси або характерний панцир [5, с. 122].

В. Райх вважав, що вихователь-мораліст заважає не лише інтелектуальному розвитку дитини, але й фізичному. Таке виховання робить поставу скутою й створює напруження в області тазу. О.С. Нілл писав про це: „Багато років, спостерігаючи за різними дітьми в Саммерхіллі, я помітив, що коли страх не сковує мускулатуру, діти чудово граціозні в бігу, стрибках та іграх” [1, с. 161].

За В. Райхом, мета психотерапії полягала в руйнуванні психологічного й фізичного панцира й досягненні нормального, повноцінного функціонування людського організму, унаслідок чого досягалась корекція психічних проблем індивіда.

В. Райх вважав, що основною перешкодою росту й виникненню неврозів є захисний панцир, соціальне й культурне пригнічення природних інстинктів і сексуальності людини. Він стверджував, що індивіди, виховані в атмосфері, яка заперечує життя й секс, створюють у собі страх задоволення, представлений їхнім м'язовим панциром [5, с. 131]. Аналогічну думку ми знаходимо в О.С. Нілла: „Якщо жорстке формування характеру робить ригідним і людське тіло – затиснутим, невилітним, скутим, а не живим і гнучким, логічно зробити висновок, що ця жорсткість перешкоджатиме нормальному функціонуванню будь-якого людського органу, необхідного для життя” [1, с. 84].

У своїй роботі „Сексуальна революція” В. Райх показав, що фізичне й психічне здоров'я людини залежить головним чином від наявності й розрядки сексуальної енергії. Відповідно до теорії австро-американського психолога, у сучасному суспільстві діє система сексуальної репресії (наявність великої кількості сексуальних заборон, примусової й репресивної сучасної моралі й т. ін.), яка використовує сім'ю, політику й культуру для придушення людської сексуальності й свободи. О.С. Нілл, так само, як і В. Райх, вважав, що внаслідок сексуального пригнічення відбувається масова невротизація людей і створюється консервативний тип характеру, спрямований на беззастережну покору: „Якщо батьки обирають загальноприйнятий стандарт моралі, їм не слід скаржитись на убогість сексуально викривленого суспільства, тому що воно є продуктом цієї самої моралі. Людство хворе, духовно хворе через тривогу й провину, отримані в дитинстві” [2, с. 89].

О.С. Ніллу були близькими погляди австрійського лікаря й психолога А. Адлера (1870 – 1937), засновника індивідуальної психології. О.С. Нілла приваблювало багато ідей А. Адлера, особливо комплекс неповноцінності й переваги, „компенсація” і „надкомпенсація”, соціальне почуття, „життєвий стиль” й адаптація в соціумі, ідея про творче „Я”, унікальність і цілісність особистості, значення соціального оточення та ін.

А. Адлер розглядав неповноцінність як цілком природний стан людини, а не як патологію. На початку своєї медичної й громадської діяльності австрійський лікар звернув увагу на фізичні дефекти деяких органів людини у зв'язку з тим, що всі вони не можуть бути гарно розвинені, але мають здатність певною мірою компенсувати один одного [6, с. 448–449].

Відповідно до теорії А. Адлера, окрім фізіологічних відхилень від норми, існують соціально-культурні форми неповноцінності, які проявляються у вікових, статевих, економічних, політичних і моральних стосунках. Він указував, що вік є першопричиною неповноцінності. О.С. Нілл, так само, як і А. Адлер, вважав, що дитина відчуває свою неповноцінність через те, що вона залежить від дорослих, відчувається слабкою й безпомічною: „Ми примушуємо дитину повірити, що вона маленька, слабка й залежить від сторонньої допомоги. Бажання дітей бути дорослим є прагнення до могутності. Уже одні лише розміри дорослих створюють у дитини почуття неповноцінності” [1, с. 28].

О.С. Нілл також погоджувався з твердженням австрійського психолога, що основним чинником розвитку особистості є наявність конфлікту між почуттям неповноцінності й породженим ним прагненням до переваги. Тоді як почуття неповноцінності в людині сприяє подоланню її недоліків, прагнення до переваги не лише примушує побороти недолік, але й активізує бажання бути найкращим.

За Адлером, людина може зазнавати почуття неповноцінності через своє ставлення до багатства й бідності, високооплачуваної й низькооплачуваної роботи, влади й безвладдя тощо. Однак він вважав, що комплекс неповноцінності є лише одним елементом поведінки й тому його необхідно розглядати разом з „компенсацією”, „життєвим стилем” і „соціальним почуттям”.

О.С. Нілл дотримувався теорії А. Адлера про чотири види компенсації – повну, неповну, мниму й надкомпенсацію.

Згідно з поглядами А. Адлера, велика кількість людей досягає реальної компенсації завдяки успішній адаптації в соціумі й адекватній поведінці в сім'ї, на роботі й у спілкуванні з близькими людьми. Соціальне включення допомагає людині усвідомити й реалізувати свої життєві проблеми: створити сім'ю, обрати професію, виробити певний стиль спілкування з іншими людьми й т. ін.

За Адлером, діти з неповною компенсацією спроможні адаптуватися в суспільстві, оскільки вони можуть не звертати увагу на

свої недоліки через можливість компенсації їхніх недосконалих якостей за допомогою однолітків або близьких людей, з якими вони знаходять взаєморозуміння.

У випадку надкомпенсації індивідуум прекрасно пристосовується до різних змін і не проявляє агресії до людей, а при надкомпенсації з несформованим почуттям спільності людина прагне до домінування й панування в сім'ї, на роботі або в межах країни.

А. Адлера, так само, як і О. Нілла, цікавлять випадки невротичної, мнимої компенсації, коли почуття переваги не отримує реалізації в соціумі й провокує конфлікти. За Адлером, коли індивідуум не здатний побороти свої недоліки, він намагається отримати від них вигоду, підкреслюючи свою слабкість і вимагаючи уваги й співчуття людей, які його оточують [5, с. 97–98].

А. Адлер, так само, як і О. Нілл вважав, що джерело мнимої компенсації треба шукати в несприятливих ситуаціях дитинства. О.С. Нілла як педагога й психолога цікавили причини виникнення невротичної компенсації й необхідність терапевтичного лікування дітей. О.С. Нілл погоджується з Адлером у тому, що розбещена дитина завжди капризна й егоїстична, може тільки брати, але нічого не давати взамін через те, що батьки опікали її й дозволяли їй робити все, що вона хоче. О.С. Нілл вважав, що такі батьки не бачили межі між уседозволеністю й свободою: „Зіпсована дитина отримала вседозволеність замість свободи. Оскільки батьки вважають своє дитя чудом світу, заохочують її поведінку, яка явно не відповідає віку, тому що бояться втратити любов дитини, якщо хоч якось заперечать їй” [2, с. 123].

Другою рушійною силою розвитку людини, за Адлером, є соціальний інтерес, який виражається в прагненні до співробітництва з іншими людьми для досягнення спільних цілей у людському суспільстві [5, с. 102]. О.С. Нілл погоджується з твердженням Адлера, що соціальність є природною формою життя індивіда, яка впливає з того, що людина за своєю природою є біологічно слабкою й не може жити в ізоляції. Соціальний інтерес, за Адлером, проявляється в трьох сферах життєдіяльності людини: у сім'ї, професійній діяльності й соціальних стосунках з іншими людьми. О.С. Нілл, так само, як і А. Адлер, вважав, що вихованням дітей повинні займатися компетентні вчителі й вихователі. Тому британський педагог формував педагогічний колектив з учителів, які не лише добре знали свій предмет, але й поділяли філософію вільної освіти.

О.С. Нілла приваблювала ідея А. Адлера про стиль життя, який становить собою боротьбу людини за перевагу своїми унікальними методами й формами, за допомогою яких індивід компенсує власну неповноцінність. Життєвий стиль, за Адлером, визначає поведінку людини й спосіб її адаптації в соціумі, який розвивається до 4 – 5 років і в подальшому не змінюється [6, с. 449]. О.С. Нілл погоджувався з думкою Адлера, що стиль життя тісно пов'язаний з громадським

інтересом, який, хоч і є вродженим, але може стати причиною неврозів, конфліктів й асоціальної поведінки. Вирішення цієї складної проблеми імпонувало британському педагогу, який брав у стіни своєї школи в основному важких дітей – забіяк, руйнівників, злодіїв, дітей, які не встигають, відправлених у Саммерхілл батьками й учителями, які впали у відчай, або батьками, які вірили у свободу [1, с. 5–6].

Британський педагог погоджувався з концепцією Адлера про творчу силу „Я”, яка формує особистість. За Адлером, формування життєвої мети й стилю життя є творчими процесами, які надають особистості індивіда унікальність і можливість визначати власну долю й впливати на неї [6, с. 449]. Спостерігаючи за дітьми в Саммерхіллі, О.С. Нілл вважав, що кожна дитина індивідуальна, має свої, властиві тільки їй риси характеру, інтереси й життєві пріоритети, і тому до кожного необхідний індивідуальний підхід [1, с. 128].

О.С. Нілл, окрім проблем психології й виховання дітей, також цікавився політикою, соціологією, філософською антропологією, що знайшло відображення в його книгах. Багато корисного для себе він узяв у німецько-американського психолога й філософа Е. Фромма (1900 – 1980), засновника „гуманістичного психоаналізу”. За Фроммом, важливим чинником розвитку особистості є її соціальне оточення [4, с. 334], представлене не тільки сім’єю й близькими людьми, але й соціальним устроєм. На думку Е. Фромма, рушійними силами цього розвитку є дві вроджені несвідомі потреби, які перебувають у постійній суперечності – це потреба в укоріненні й потреба в індивідуалізації. Якщо перша потреба проявляється в прагненні індивіда жити в суспільстві, дотримуючись його інтересів, ідеалів, переконань, зважаючи на інших членів цього суспільства, то друга потреба призводить до ізоляції від людей, до свободи від тиску суспільства. На думку Е. Фромма, прагнення врівноважити ці потреби є двигуном й індивідуального розвитку людини, і суспільства в цілому [4, с. 580]. О.С. Нілл, так само, як і Е. Фромм, вважав, що значення історичного процесу полягає в зростаючій ролі індивідуалізації, вираженій у розвитку внутрішньої незалежності, самостійності індивіда, звільненні від стадного мислення, авторитета: „Завдання дитини полягає в тому, щоб прожити своє власне життя, а не те, яке вибрали їй стурбовані батьки. Зрозуміло, і не те, яке відповідало б цілям педагога, який вважає, що він-то знає, як краще. Втручання й керівництво з боку дорослих перетворюють дітей у роботів” [7, с. 27].

О.С. Нілла й Е. Фромма як істинних гуманістів хвилювали факти, що суперечать людській природі: зростання злочинності, збільшення кількості самогубств, світові війни й т. ін. Британський педагог писав про це: „Освіта повинна стати підготовкою до життя. Наша культура, однак, досягла в цьому не дуже великих успіхів: наша освіта, політика й економіка призводять до війн. Досягнення нашого століття зводяться до технічного прогресу: до винаходження радіо й телебачення, електроніки,

реактивних літаків. Нам загрожують світові війни, оскільки світова громадська свідомість залишається примітивною” [2, с. 18].

Однією з важливих концепцій Е. Фромма є концепція „соціального характеру”, яка постає як єднальний механізм між суспільством і особистістю. Тип соціального характеру залежить від типу соціальної структури суспільства. За Фроммом, на характер людини впливають чотири механізми психологічного захисту – садизм, мазохізм, конформізм і деструктивізм [8, с. 313]. О.С. Нілл писав про один з них: „Ви не можете примушувати дитину вчитися музиці або чомусь ще, не пригнічуючи її волю й тим самим, хоча б якоюсь мірою, перетворюючи її в безвольного дорослого. Ви робите з них людей, які покійно приймають статус кво, зручних для суспільства, якому потрібні люди, що слухняно сидять за скучними столами, штовхаються в магазинах, – коротше кажучи, для суспільства, яке сидить на кволіх плечах маленької тремтливої людини – до смерті переляканого конформіста” [1, с. 18–19].

Е. Фромм, так само, як і О. Нілл, критикував сучасне капіталістичне суспільство, засноване на принципі неорганічного споживання й філософії володіння, яке створює особливий тип соціального характеру – ринковий характер. Його основними відмінними рисами, за Фроммом, є: досягнення престижу й комфорту, повна адаптація в суспільстві, попит на себе, відсутність власного „Я”, будь-яких емоцій і почуттів, глибокої прив’язаності до себе й інших людей, байдужість на всіх рівнях, переважання абстрактного, маніпулятивного мислення [9, с. 152–158]. О.С. Нілл писав про це: „У книзі Селбі „Останній вихід у Бруклін” описано зворотний бік американської кадилачної, кар’єрної культури, яка заперечує життя, показано, що роблять з людськими істотами нетрі, погана освіта й комерціалізація. Але ж тією чи іншою мірою все це є в кожній країні й у кожному місті нашого світу” [1, с. 8].

Е. Фромм дійшов висновку, у чому його підтримує О.С. Нілл, що існує два способи реалізації внутрішньої свободи – спосіб „мати” і спосіб „бути”. Е. Фромм вважав, що люди, які живуть за принципом „мати”, стараються показати свою значимість через володіння владою, знанням, релігією й т. ін. Їм важливо показати іншим, що влада або знання є їхньою власністю. О.С. Нілла, так само, як і Фромма, приваблював розвиток індивіда за принципом „бути”, який проявляється в упевненості в собі, сприйнятливості до чужих страждань і радостей, любові до інших і до самого себе, внутрішній свободі: „Виправляють і виліковують у Саммерхіллі любов, прийняття й свобода бути самим собою. Я все сильніше вірю в терапевтичну дію творчої роботи” [2, с. 25].

Таким чином, на формування педагогічної концепції О.С. Нілла суттєвий вплив справили психологічні ідеї представників класичного психоаналізу на чолі із З. Фрейдом, а також учення деяких представників неофрейдизму: В. Райха, А. Адлера, Е. Фромма.

О.С. Нілл не був послідовником якогось конкретного вчення приборчників психоаналізу. Він органічно об'єднав їхні теорії й практично застосовував їх в освітньому просторі своєї школи, доповнивши психоаналітичне вчення гуманістичним змістом. Британський педагог розширив теорію психоаналізу, довівши, що за відсутності примусу й цілеспрямованого формування характеру відпадає необхідність у проведенні психоаналітичних уроків для прискорення процесу перевиховання й адаптації до свободи. На практиці своєї школи О.С. Нілл доводив, що діти позбуваються своїх комплексів завдяки умовам свободи, розуміння й любові.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні педагогічної концепції О.С. Нілла в контексті філософських та педагогічних теорій.

Література

1. **Нілл А.** Саммерхилл: Воспитание свободой: Пер. с англ. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 296 с.
2. **Neill A.S.** Summerhill. A radical approach to child rearing, 1960.
3. **Словарь** психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.
4. **Большой** психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.
5. **Фейдимен Д., Фрейдгер Р.** Теория и практика личностно-ориентированной психологии. – М.: Три Л, 1996. – Т. 1. – 208 с.
6. **Шульц Д.П., Шульц С.Э.** История психологии: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1998. – 528 с.
7. **Neill A.S.** Summerhill. – New York: Hart Publishing Company, 1960. – 336 p.
8. **Фромм Э.** Иметь или быть. – М.: Прогресс, 1990. – 330 с.
9. **Фромм Э.** Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 2004. – 383 с.

The article deals with the psychological aspect of A.S.Neill's pedagogical concept, which was influenced by the famous psychologists: S.Freud, A.Adler, E.Fromm, W.Reich.

УДК 37.013.42

Н. О. Островська

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДИХ СІМЕЙ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Сучасна ситуація в Україні характеризується соціально-економічною і політичною нестабільністю, значним спадом виробництва, зниженням рівня життя більшості населення, посиленням

розшарування населення за рівнем доходів, девіацією моральних норм і цінностей в суспільстві, зростанням злочинності й насильства, все це особливо різко загострило проблеми молоді, яка є потенціальним репродуктивним ресурсом нації, і як наслідок, все більше загострюється демографічна проблема, пов'язана з різким падінням народжуваності в країні.

Характеризуючи сучасний демографічний стан країни, можна виділити наступні проблемні моменти в його розвитку.

Падіння рівня народжуваності. В Україні втрачені тенденції багатодітності. Динаміка показника сумарної плідності (сьогодні – 1,1 дитини на одну жінку) свідчать про те, що рівень народжуваності вже давно став недостатнім для заміщення старих поколінь новими.

Для забезпечення відновлення населення, тобто заміщення чисельності покоління батьків чисельністю дітей, рівень сумарного показника народжуваності (плідності) при сучасному рівні смертності повинен бути в середньому 2,2 дитини.

В Україні в наслідок перевищення з 1991 року кількості померлих над народженими спостерігається депопуляція, яка на сьогодні вимірюється втратами в численності населення країни в 3,5 млн. чоловік. З даних Всеукраїнського перепису населення, який відбувся 5 грудня 2001 року, населення країни складає 48,416 млн. чоловік.

Можна зробити висновки, що зараз Україна дійшла до тієї межі погіршення показників відтворення населення, перетнув яку, стане неможливим відновити навіть численність яка є сьогодні.

Сучасна молодь України має орієнтири, які все більше відходять від орієнтирів на створення сім'ї, заплановане народження та усвідомлене виховання дітей – отримання освіти, професійні та кар'єрні досягнення, соціальна незалежність, самостійно досягнуте соціальне становище, ось на що в першу чергу орієнтується сучасна молодь, не приділяючи своїй ролі, як майбутніх батьків, належної уваги.

Як наслідок, вступаючи до шлюбу та народжуючи дитину молодь виявляється неготовою до виконання своєї нової соціальної ролі, виявляється неспроможною створити належні умови для повноцінного розвитку своєї дитини.

Все це може стати причиною таких соціальних проблем як амбівалентне ставлення батьків до своєї дитини, насилля у сім'ї по відношенню до жінки та дитини, розпад шлюбів та збільшення осиротілих дітей при живих батьках. Саме суперечністю між гостротою цих проблем продиктована актуальність вивчення проблеми батьківства, особливо серед молодих сімей.

Характерна риса цільності будь-якої системи – здатність до самозбереження в процесі постійного руху, змін та розвитку. Все це у повній мірі можна віднести до батьківства як до комплексного утворення, яке виявляє собою систему.

На жаль, на цей час ми не маємо чіткого визначення поняття «батьківство». Вивченню сім'ї як виховного інституту присвячена велика кількість дослідів – як у вітчизняній психологічній та педагогічній науці, так і за кордоном. В наукових працях розкриті різноманітні функції сім'ї, оцінена роль батьків у вихованні дитини, вивчені взаємовідносини дітей та батьків, виявлені стилі та стратегії сімейного виховання, і таке інше, що має відношення до феномену сім'ї. При дуже великому науковому інтересі до розвитку дитини в сім'ї самим батькам приділяється набагато менше уваги. А для того щоб найбільш повно оволодіти об'єктивною інформацією про розвиток сім'ї, необхідно вивчати інститут сім'ї не тільки з боку дитини, але і з боку батьків [1].

Аналіз соціологічної, психологічної, демографічної, соціально-педагогічної літератури показав, з одного боку, наявність багатьох проблем у сім'ї; з іншого – відсутність цілеспрямованої соціально-педагогічної та соціально-психологічної роботи щодо формування необхідних якостей для сімейного життя, зачаття, народження та виховання дітей, формування навичок усвідомленого батьківства у молодого покоління, враховуючи всі соціально-педагогічні чинники.

Метою цієї статті є визначення основних чинників формування усвідомленого батьківства серед молодих сімей в соціально-педагогічній роботі. Виходячи із цього були поставлені наступні **завдання**:

1. Розкрити соціально-психологічні чинники становлення усвідомленого батьківства молодій сім'ї.

2. Виявити низку проблем з якими стикається молода сім'я, яка вирішила народити дитину.

3. Визначити головні аспекти діяльності соціального педагога стосовно формування усвідомленого батьківства серед молодих сімей.

Батьківство є базовою життєвою місією, важливим станом та значною соціально-психологічною функцією кожної людини. Якість цих проявів, їх соціально-психологічні та педагогічні наслідки мають завжди актуальне значення. То, від чого залежить і як можна втручатися в процес формування батьківства, на наш погляд, виявляє собою значну соціально-педагогічну проблему. Характер батьківства відображається на якості нащадків, стає гарантом особистого щастя людини та її безсмертя. Можна стверджувати, що майбутнє суспільства – це сьогоднішній стан батьківства [5].

На формування усвідомленого батьківства, в першу чергу, має вплив низка соціально-психологічних чинників, які і визначають репродуктивну поведінку людини.

В.В. Бойко виділяє три групи чинників [2]:

1. *Соціально-психологічна адаптація народжуваності до явищ макрорівня*: урбанізація; зайнятість жінок; освіта і культура; економічний розвиток суспільства; норми і явища адаптації.

2. *Соціально-психологічні чинники регулювання народжуваності на рівні сім'ї*: зміст функцій сім'ї; спосіб життя сім'ї; взаємодія в сім'ї;

міцність шлюбу; ставлення подружжя до вагітності, пологів і кількості дітей як умова стабілізації шлюбу.

3. *Соціально-психологічні чинники регулювання народжуваності на рівні особистості*: потреба в дітях; репродуктивна установка; репродуктивні мотиви; індивідуально-особистісні властивості; цінності особистості і дітей.

Суспільний вплив **макрорівня** необхідно розглядати з погляду соціального регулювання (формалізована сторона) і з погляду опосередкованої дії (неформалізована сторона) на формування батьківства.

А.І. Антонов розглядає формалізовану сторону суспільної дії на репродуктивну поведінку особистості не тільки як соціальне регулювання народжуваності, але і як соціальне управління – «систему цілеспрямованої дії з боку державних органів на репродуктивну мотивацію сім'ї, спрямованість, матеріальне і моральне стимулювання народжуваності в рамках демографічної політики» [1, с. 43]. Неформалізований вплив суспільства здійснюється через весь комплекс соціальних впливів, що відображаються в системі ціннісних орієнтації і установок індивіда; перш за все це засоби масової інформації, витвори мистецтва і культури. В.В. Бойко, зокрема, говорить про те, що вплив суспільства на особистісну мотивацію потреби в дітях полягає у тому, що воно «настроює» індивіда на весь комплекс почуттів і обов'язків, пов'язаних з вихованням нового покоління.

Суспільство задає для особи певний зразок батьківства, який дає початок формуванню батьківства у кожному конкретному випадку, показаний через особливості обох подружніх партнерів, їх ціннісно-мотиваційну сферу, а також досвід, одержаний в батьківських сім'ях.

Мезорівень. Батьківська сім'я є первинним соціальним середовищем індивіда, середовищем соціалізації. З точки зору А. Адлера, сімейна атмосфера, взаємостосунки в сім'ї, ціннісні орієнтації і установки батьків є першим чинником в розвитку особистості. Діти вчаться нормам гуртожитку в суспільстві і сприймають культуру через своїх батьків. Саме в сім'ї людина одержує перший соціальний досвід, засвоює правила і норми поведінки. Батьківська сім'я є найдоступнішим зразком спостереження, який за певних умов стає зразком для наслідування. Батьки, як правило, є для індивіда значущими людьми, тому здійснення ними батьківської ролі частково усвідомлено, а частково неусвідомлено згодом копіюється у власній сім'ї [4].

Суспільство і батьківська сім'я лише задають зразок, дають певну модель батьківства, яку індивід пропускає через призму своїх переконань, поглядів, індивідуальних особливостей. Іншими словами, **мікрорівень** детермінації чинника батьківства – це той рівень, на якому воно набуває остаточних рис. На мікрорівні відбувається узгодження двох моделей батьківства подружньої пари – чоловіка і жінки, які створюють власну сім'ю і планують дати життя дитині. Крім того, на

формування розвиненої форми батьківства і її реалізацію впливають конкретні умови життя сім'ї: виховна діяльність батьків регулюється умовами життя сім'ї і іншими індивідуальними чинниками, різними в кожній конкретній сім'ї.

Таким чином, сумарна дія чинників, що належать розглянутим рівням, приводить до формування певної моделі батьківства. Суспільство в цілому і батьківська сім'я задають зовні певний зразок батьківства або певні межі батьківства. Кожна конкретна особа інтеріоризує цю зовнішню модель, її варіанти, пропускаючи зовнішній досвід через призму своєї спрямованості і особливостей, а потім відбувається узгодження інтеріоризованих моделей обох членів подружжя в єдине ціле.

Сучасна молода сім'я відрізняється від тієї, якою вона була 40, 30, 20 років тому, і навіть від самого початку і середини 90-х років ХХ сторіччя. Вона стала більш незалежною і самостійною у виконанні своїх функцій, більш замкнутою для безпосереднього педагогічного впливу, більш відкритою (як і суспільство в цілому) для інтеграції в неї впливів інших культур. Разом з тим вона стала більш агресивною по відношенню до інших членів і структур суспільства і зміст своєї життєдіяльності, її форми підпорядковує завданням виживання. В основі цих змін лежать глибокі соціальні перетворення, спосіб життя та загальний рівень культури (який не можна ототожнювати з освітнім) [3, с. 47].

Актуальність проблеми загострюється також тим, що майже 80% усіх новонароджених дітей в Україні народжується в молодих сім'ях і в перші п'ять років шлюбного життя. А саме в цей час молода сім'я стикається з низкою наступних проблем:

- наявність проблем взаємної адаптації шлюбних партнерів і способів їх вирішення, що впливає на ступінь взаємної узгодженості батьків у питаннях усвідомленого батьківства, питаннях виховання дитини та на мікроклімат в цілому;
- молодий вік подружжя, що виявляється у відсутності життєвого досвіду і власного досвіду догляду та виховання дитини;
- нагальність і збіг у часі життєвих пріоритетів, до яких молодь відносить отримання освіти, створення сім'ї та успіхи у кар'єрі, що пов'язано з великим фізичними і психічними перенавантаженнями;
- недостатність у молодих батьків умов і можливостей для самоствердження та повноцінної реалізації себе як вихователів своїх дітей [4, с. 74].

Всі ці проблеми, які в сукупності і кожна зокрема впливають на готовність сучасної молодої сім'ї до усвідомленого батьківства та формування батьківської компетентності.

Отже, враховуючи те, що на формування усвідомленого батьківства молодих сімей має вплив певних соціально-психологічних

чинників, а також низка соціально-педагогічних та психологічних проблем, діяльність соціального педагога, на нашу думку, матиме три основних напрямки роботи:

1. Активна просвітницька робота з формування свідомого ставлення держави та суспільства до проблем формування усвідомленого батьківства молоді сім'ї (просвітництво через ЗМІ, створення та розповсюдження соціальної реклами, друкованої продукції); а також підготовка практиків соціальної сфери, представників державних та громадських організацій, до надання соціально-педагогічної допомоги молодим сім'ям з формування батьківської компетенції (проведення національних, регіональних, локальних семінарів, навчальних тренінгів, курсів підвищення кваліфікації та круглих столів).

2. Психолого-педагогічні заходи з молодими сім'ями, які вже мають дітей, метою яких є допомога у вирішенні проблем догляду та виховання дитини на різних вікових етапах, виправлення помилок та створення умов для повноцінного виконання педагогічної функції сім'ї, вироблення стилю сімейного виховання та формування навичок безконфліктної взаємодії між молодими батьками та дітьми, а також подружжя між собою.

3. Превентивні заходи – статеве виховання та просвітницька робота з формування навичок усвідомленого батьківства серед підлітків та молоді задовго до створення ними власної сім'ї – які спрямовані на формування навичок позитивної міжособистісної взаємодії з представником протилежної статі, попередження конфліктів, створення образу власної сім'ї, формування готовності до вступу в шлюб, а також народження та виховання майбутньої дитини.

Крім цього, на наш погляд, на міському рівні в межах Центрив соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді й Комітетів у справах сім'ї та молоді в системі організації соціально-педагогічної допомоги молодим сім'ям слід передбачити комплексне вирішення таких завдань:

- створення бази даних молодих сімей, які звернулися за допомогою за такими ознаками: подружжя пара/молода сім'я з дітьми; повна сім'я/неповна сім'я; студентська сім'я/працююча сім'я/безробітна сім'я; освітній рівень; матеріально-фінансове становище;
- організація та реалізація при ЗАГСах навчальних курсів з підготовки до подружнього життя молоді, яка збирається обрати шлюб;
- поліпшення сімейного мікроклімату; допомога у визначенні сімейних цінностей, розподіл функцій та обов'язків, ідентифікації з новою статусною позицією;
- проведення серії соціально-просвітницьких тренінгів з формування навичок усвідомленого батьківства та

батьківської компетенції серед молодих сімей, які планують народження дитини;

- просвітницька і практична діяльність щодо формування необхідних навичок сімейної комунікації та поширення психологічних, педагогічних та соціологічних знань.

У подальшому, вважаємо, що необхідно провести соціологічне дослідження в межах Східного регіону для виявлення структури молодих сімей, з'ясування їх проблем у формуванні навичок усвідомленого батьківства для створення системи їх соціально-педагогічної підтримки.

Література

1. **Овчарова Р.В.** Психологическое сопровождение родительства. – М.: Из-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
2. **Брусиловський А.И.** Жизнь до рождения. – М.: «Союз», 1991. – 345 с.
3. **Виховний** потенціал сім'ї: тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 року – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002 – 144с.
4. **Напрямки** соціально-педагогічної роботи зі студентськими сім'ями // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – № 3. – 2006. – С. 12-23.
5. **Соціальна** педагогіка: теорія і технології. Підручник / За ред. І.Д. Зверєвої – К: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

This article allows to define basic socially-pedagogical work assignments from forming of the realized paternity among young families. Exposes the socially-psychological factors of becoming of the realized paternity of young family, finds out the row of problems which young family which decided to bring a child into a world and determines the main aspects of activity of social teacher in relation to forming realized paternities among young families clashes with.

УДК 37 013.53:87.011:052

С. О. Рабійчук

РАЦІОНАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ВІЛЬНОГО ЧАСУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Важливою умовою оптимального вирішення завдань, що стоять перед старшокласником у роки навчання, є розуміння важливості раціональної організації часу і наявності досвіду його використання. Практичні спостереження за діяльністю старшокласників свідчать про наявний брак такого досвіду у більшості з них. Особливо

проблематичним для багатьох старшокласників є використання вільного часу. Вільний час приваблює учнівську молодь нерегламентованістю, самостійним вибором різних занять, можливістю поєднувати в ньому різні, як розважальні, так і розвиваючі види діяльності. Однак потужний педагогічний потенціал вільного часу для значної частини старшокласників залишається неусвідомленим, нереалізованим. Вільний час сприймається як час розваг. Такий стан певною мірою пояснюється зростанням споживацьких орієнтацій і тенденцією до зниження колективістських засад. Цьому сприяє руйнація культурної інфраструктури, надмірна комерціалізація культурно-дозвіллевої сфери, витиснення з її структури безкоштовних культурних послуг. За таких обставин потенціал вільного часу як важливого чинника всебічного розвитку учнівської молоді значно зменшується, що обумовлює необхідність зосередити увагу на вивченні характеру використання вільного часу старшокласниками, його кількісних і якісних характеристик, визначенні умов удосконалення організації вільного часу учнівської молоді.

В Україні питання організації навчально – виховного процесу і місця в ньому дозвіллевої діяльності школярів досліджують Л.В.Сохань, В.М.Піча, А.І.Комарова, Н.І.Черниш, В.І.Астахова, О.О.Якуба та інші. У їх дослідженнях аналізуються проблеми молоді, особливості молодіжної субкультури і, зокрема, інтереси та ціннісні орієнтації школярів у дозвіллевій сфері. Однак слід констатувати, що питанням аналізу сучасного стану вільного часу старшокласників, тенденцій його використання учнівською молоддю приділяється недостатньо уваги.

Сутнісною характеристикою вільного часу філософи і соціологи визнають вільну діяльність і визначають його як сферу вільної діяльності. У дослідженні Б.А. Трегубова узагальнені основні принципи вільної діяльності, а саме: це сама можливість мати вільний час, позбавлений необхідної діяльності; свобода вибору занять за власним розсудом; зміна видів діяльності у вільний час та їх взаємозаміна, вільне чергування та послідовність; безпосередня спрямованість культурно-дозвіллевої діяльності, на відміну від необхідних занять, на розвиток особистості [10, с. 17].

Сутність вільного часу обумовлює його зміст, тобто упорядковану сукупність видів діяльності та занять, весь реальний процес культурно-дозвіллевої діяльності, реалізованої у визначених формах [3].

У визначенні сутності вільного часу науковці виділяють наступні його основні функції: розвиваючу і рекреаційну (останню іноді називають компенсаторною). Розвиваюча функція базується на визначенні вільного часу як “простору всебічного розвитку особистості”, рекреаційна функція реалізує можливість відтворення фізичних і духовних сил, зняття психологічної напруги, утворення позитивного емоційного настрою [2, с. 9].

Вивчення соціально-педагогічної сутності вільного часу старшокласників здійснював І.Г.Мельников [8]. Так, зокрема, він визначає вільний час як “частину поза навчального часу, що за своєю сутністю і змістом заповнюється навчально-пізнавальною, громадсько корисною, культурною діяльністю та активним відпочинком, в процесі яких формується особистість” [8, с.14]. У роботах К.М.Ляльчука [7] та Б.А.Трегубова [10] проаналізовані потенційні можливості складових компонентів вільного часу. У роботі К.М.Ляльчука вільний час розглядається як об’єкт регулювання. Автор визначає основні функції вільного часу та обґрунтовує об’єктивність підвищення значущості саме регулятивної функції, яка обумовлює взаємозв’язок між вільним часом та свободою вибору, що дозволяє говорити про особисту відповідальність індивіда за свою поведінку у вільний час [7, с. 16–17].

Аналіз наукових досліджень з проблем вільного часу старшокласників та його організації дозволив дійти висновку, що незважаючи на різнотлумачення у визначені понять “вільний час старшокласників”, “позанавчальна діяльність старшокласників”, всі дослідники солідарні у спрямованості діяльності учнівської молоді у вільний час на всебічний розвиток їх особистостей, що й становить його соціально-педагогічну сутність.

Найбільш поширеною структурою часового простору життєдіяльності студентів визнана структура, що складається з двох основних частин: навчального та поза навчального часу [2; 8; 10;]. В свою чергу поза навчальний час розподіляється на чотири основні групи:

- 1) час, пов’язаний з навчанням (пересування до місця занять, обслуговування в бібліотеці, гардеробі тощо);
- 2) час, що витрачається на різні домашні справи та інші побутові потреби;
- 3) час, пов’язаний із задоволенням фізіологічних потреб (сон, їжа, догляд за собою);
- 4) вільний час.

У науковій літературі зустрічається різне трактування структури вільного часу старшокласників. Так, М.Г. Бушканець вважає, що структура вільного часу складається з декількох груп, а саме:

- 1) діяльності, пов’язаної з освоєнням соціальної інформації (читання, відвідування театрів, виставок, перегляд телепрограм, кінофільмів, спілкування з мистецтвом тощо);
- 2) діяльності, пов’язаної із соціальним спілкуванням (бесіди, зустрічі, обговорення, прогулянки, громадсько корисна діяльність);
- 3) індивідуальне проведення часу (аматорські заняття, пасивний відпочинок, прогулянки тощо);
- 4) спорт як особливий вид діяльності у вільний час, поєднуючий як функцію соціального спілкування, так і свої специфічні функції [2, с. 31].

Згідно основним соціальним функціям вільного часу, вільний час старшокласників за своєю структурою складається з двох компонентів: часу дозвілля і часу “більш піднесеної діяльності” [8; 10 та інші]. Час дозвілля визначається більш високою ступінню особистого волевиявлення. Це свого роду діяльність “на себе”, в якій старшокласники активно чи пасивно відпочивають і, розважаючись, опановують духовні цінності. Піднесена діяльність найбільш яскраво проявляється у підвищенні загальних та навчальних знань, в художній та технічній творчості, активній громадській роботі, в спортивній діяльності. На відміну від дозвілля саме тут старшокласник виконує роль соціально-активного суб’єкта пізнання і дії [8, с. 13].

Погоджуючись в цілому із запропонованим структуруванням вільного часу, вважаємо за більш доцільне диференціювати вільний час відповідно до основних соціальних функцій останнього – рекреативної та розвиваючої. Відтак вільночасову діяльність старшокласника логічно розділити на дві взаємопов’язані складові: *дозвіллево-рекреативну* та *креативно-розвиваючу*.

У нашому дослідженні ми вважаємо доцільним дотримуватись наступних визначень:

- *вільночасова діяльність* – це діяльність старшокласників у сфері вільного часу, яка становить собою один з найважливіших засобів реалізації сутнісних сил людини та удосконалення соціально-культурного середовища, що її оточує. Вільночасова діяльність поєднує процеси споглядання, пізнання, перетворення, оцінки і відбувається у формі спілкування;
- *дозвіллево-рекреативна діяльність* – сукупність видів діяльності старшокласників, пов’язаних головним чином із задоволенням культурних потреб відтворюючого характеру (різні види відпочинку, розваг, споживання духовних цінностей). Дозвіллева діяльність – атрибут дозвілля, структурного компоненту вільного часу учнівської молоді;
- *креативно-розвиваюча діяльність* – це сукупність занять, які мають інтенсивний вплив на процес всебічного розвитку особистості (соціально-культурна, наукова, технічна творчість, соціально значуща діяльність, самоосвіта тощо).

Вивчення соціально-педагогічного потенціалу вільного часу старшокласників, його сутності та педагогічних функцій необхідне для розкриття механізмів його впливу на розвиток молоді особистості, визначення умов ефективної реалізації його можливостей.

В науковій літературі стосовно проблем вільного часу слово “потенціал” вживається достатньо активно у сполученнях “культурний потенціал”, “духовний потенціал”, “творчий потенціал” тощо.

Актуалізація потенційних можливостей вільного часу здійснюється через численні функції. Більшість вчених ”наділяє статусом

головних дві функції вільного часу: розвиваючу і компенсаторну (рекреаційну), їм підпорядковані комунікативна, регулятивна, орієнтаційна тощо [6, с. 72].

Головною метою розвиваючої функції є спрямованість на розвиток сутнісних сил людини. У більш вузькому сенсі вона проявляється в розвитку природної обдарованості особистості.

Компенсаторна функція виконує важливу роль в реалізації потенціалу вільного часу старшокласників. Саме вона відволікає індивіда чи якусь тимчасову групу учнівської молоді від участі в напружених формах інтелектуальної діяльності для того, щоб відпочити і отримати емоційну розрядку.

Орієнтаційна функція вільного часу детермінована прагненням старшокласників до визначення свого місця в житті, його різних сферах.

Комунікативна функція. Поруч з традиційними формами спілкування завдяки впровадженню нових інформаційних та комунікативних технологій набувають поширення нові форми спілкування через систему електронної мережі між людьми незалежно від місця проживання.

На *регулятивну* функцію покладається важливе завдання забезпечення оптимальних пропорцій різних видів діяльності в загальній структурі вільного часу старшокласників. Одним з найбільш важливих способів соціального регулювання є стимулювання. Вияв і ефективне використання стимулюючих факторів в раціональній організації вільного часу старшокласників стає важливою педагогічною справою суб'єктів навчально-виховного процесу.

Активно сприяє реалізації педагогічного потенціалу вільного часу учнівської молоді його *ігрова* функція. Для старшокласників ігрова діяльність має важливе значення: вона поєднує принципи розважальності, змагання, використання великої кількості ролей.

Художньо-соціалізуюча функція обумовлена впливом художньої інформації та художньо-творчої діяльності на розвиток особистості, її художнього світу. Мистецтво стає потужним каналом художньої соціалізації значної частини старшокласників, основною формою якої найчастіше визначається самостійна, ініціативна.

У науковій літературі можна зустріти вислів, що вільний час – це дзеркало загальної культури особистості [6, с. 118].

Визначення поняття “культура вільного часу” обумовлено розумінням сутності культури взагалі [5, с. 6]. У своєму дослідженні ми використовуємо визначення культури, яке міститься в роботах Ю.Л.Афанасьєва [1], Е.В.Соколова [9] та інших. Відповідно їх трактуванню, культура є мірою і способом реалізації сутнісних сил людини в соціальній діяльності, способом організації та розвитку людської життєдіяльності, втіленій в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм, в духовних цінностях.

Відповідно меті і завданням нашого дослідження, ми розглядаємо культуру вільного часу учнівської молоді як рівень доцільності його використання стосовно розвитку сутнісних сил особистості в соціальній діяльності.

У нашій роботі ми опиралися на базові положення дослідження Г.А. Євтеєвої, присвяченого психолого-педагогічним основам використання вільного часу [4]. Відпочинок в цьому дослідженні розглядається автором не як вид діяльності чи їх сукупність, а як фізіолого-психологічна характеристика стану людини. Він “може здійснюватися і в складних заняттях (у визначених часових та енергетичних мережах), і в активних формах, інакше кажучи, шляхом переключення з одних занять на інші”. Дослідниця визначає дозвілля як частину вільного часу, присвячену найбільш поширеним заняттям переважно рекреаційного характеру, на рівні більш чи менш пасивного відпочинку, розваг та елементарних форм просвітництва. А до піднесеної діяльності автор підходить як до діяльності, що вимагає більш високих рівнів розвитку мотивації та здібностей, а тому й більш високої кваліфікації педагогічного керівництва. Вона включає самоосвіту, громадсько корисну, навчальну діяльність, різні види художньої самодіяльності і творчості і спрямована на розвиток здібностей до відтворення та утворення духовних цінностей [4, с. 65-66].

На підставі цих дефініцій, а також за ознаками характеру впливу на активність і самодіяльності особистості були визначені три основних групи занять використання вільного часу старшокласників, а саме:

I – заняття, що активно розвивають здібності і створюють можливості творчості (креативно-розвиваюча діяльність);

II – заняття, які задовольняють духовні та фізичні потреби (дозвілдово-рекреативно);

III – заняття межові (по відношенню до розвитку творчих та соціальних потенцій особистості) та деструктивні (антикультурні);

До першої групи (креативно-розвиваюча діяльність) входять види діяльності, які розвивають здібності; вона складається з двох підгруп, одна з яких вміщує продуктивні (творчі) заняття, друга – репродуктивні з елементами творчості. До підгрупи продуктивних занять віднесені різноманітні види самодіяльної творчості. До другої – самоосвіта, громадсько корисна діяльність, заняття в аматорських об'єднаннях, відправлення релігійних потреб тощо.

Друга група вміщує види діяльності, які задовольняють пізнавальні, фізичні, емоційні інтереси та потреби і стимулюють відповідні види активності. Третя група вміщує заняття, захоплення якими не сприяє розвитку особистості, а скоріше гальмує його; зловживання цими заняттями негативно відбивається на раціональності використання вільного часу, (лежання, ледарювання тощо) та деструктивних (хуліганство, бійка, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин, азартні ігри та інші антикультурні заняття).

Не знаходячи можливостей для самовираження, реалізації позиції суб'єктності у школі, підліток для цієї мети шукає інші сфери і, як правило, знаходить їх там, де немає впливу педагогів і батьків. Саме це передбачає нову роль шкільного соціального педагога, значне розширення сфери його діяльності, а, можливо, і введення нової спеціалізації – “робота соціального педагога по організації вільного часу учнівської молоді”.

Все це передбачає кардинальну перебудову суті взаємовідносин у колі взаємостосунків: школа–учень–батьки–позашкільний мікро соціум. На нашу думку лише реалізація задуманого спроможне внести суттєві зміни у схему процесу соціалізації дітей та учнівської молоді, структурними елементами якої є “запрограмованість дій”, обмеженість кола спілкування, жорсткий регламент шкільного життя, стандартизовані форми спілкування педагогів і батьків з школярами.

Таким чином, ми вважаємо, що зміни у концептуальному плані можуть відбуватися внаслідок формування нової системи взаємодій і взаємовпливів у відкритій соціально-педагогічній системі, складовими частинами якої є територіальна громада батьків, дитячі і молодіжні громадські об'єднання, тимчасові учнівські об'єднання за інтересами, соціальні служби для молоді, робота соціального педагога тощо. Перенесення епіцентру соціалізаційного процесу у відкриту соціально-педагогічну систему вимагає розробки і введення в практику нових, інноваційних технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю.

Література

1. **Афанасьев Ю.Л.** Социально-культурный потенциал художественной деятельности. – Львов: Світ, 1990. – 160 с.
2. **Бушканец М.Г.** Свободное время школьника как педагогическая проблема: Метод. пособие. – Казань, 1971. – С.9, 31.
3. **Грушин Б.А.** Свободное время: Актуальные проблемы. – М.: Мысль, 1967. – 475 с.
4. **Евтеева Г.А.** Психолого-педагогические вопросы использования свободного времени. – М.: 1980. – 434с.
5. **Комарова А.И.** Эстетическая культура личности. К.: Вища школа, 1988. – С.6.
6. **Крылова Н.Б.** Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высш. школа, 1990. – С.72, 118.
7. **Ляльчук К.М.** Свободное время как объект и средство социального регулирования. – Автореф. дис... канд.филос.наук. – К., 1982. – 24с.
8. **Мельников И.С.** Свободное время и формирование личности студента. – Автореф. дис... канд.филос.наук. – Свердловск, 1974. – С.14.
9. **Соколов Э.В.** Свободное время и культура досуга. – Л.: Лениздат, 1977. – С.34.
10. **Трегубов Б.А.** Свободное время молодежи: сущность, типология, управление. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1991. – С.17, 171.

This article discloses the problem of social pedagogues' participation in the rational organization of senior pupils' free time.

УДК [37.037:173] (477)

М. В. Рудь

СІМ'Я ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ Й ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Увійшовши в ХХІ ст., ми повинні ще раз і назавжди відмовитись від грандіозних планів будівництва повітряних замків і почати з малого – відродження першооснови людства – сім'ї. В епоху докорінних перетворень в устрої життя – переході до приватної власності та ринкової економіки, здобутті справжньої свободи і демократії, не може залишатися поза увагою стан і становище сім'ї серед інших соціальних інститутів.

В умовах стрімких суспільних змін важко усвідомити той факт, що складні соціально-економічні проблеми, які утворилися в країні, не можуть бути вирішені швидко і без підтримки сім'ї, без її активної участі у перетвореннях. Сім'я має особливу загальнолюдську цінність і відіграє важливу роль у відродженні України, становленні суспільних відносин, досягненні соціальної злагоди. Як модель громадянського світу, сім'я за своєю природою протистоїть конфліктам і відчуженню між особистістю і державою.

Аналіз останніх досліджень. Сім'я – першорядний помічник суспільства, яке, у свою чергу, повинно всебічно допомагати і підтримувати її [1]. Сім'я – це соціокультурний феномен, що грає особливу роль у соціальній підготовці підростаючого покоління до життя в суспільстві. У ній людина народжується й формується як особистість, переймаючи культуру цієї сім'ї й через неї й суспільства (середовища життєдіяльності). Сімейний вплив на становлення особистості, на якість міжособистісних взаємовідносин величезний. Ця якість давно загальноновизнана і підтверджена релігією, мистецтвом, наукою і, нарешті, самою історією цивілізації. Але це справедливо лише за однієї умови – якщо сім'я зберігається як соціальний інститут, завдання якого полягає виключно в ефективному виконанні екзистенціальної функції по народженню, утриманню та соціалізації підростаючих поколінь. Одночасно сім'я впливає і на взаємини в суспільстві, на характер усіх процесів суспільного життя. Вона не лише задовольняє потреби людей, що взяли шлюб, але й виконує цілий ряд соціальних функцій і тому виступає невід'ємним елементом соціальної структури суспільства. У зв'язку зі становленням і розвитком держави, змінами в методологічних підходах до формування особистості, однією з найважливіших умов

підвищення ролі сім'ї в соціальному вихованні дитини є розвиток нового перспективного напрямку педагогічної науки – соціальної педагогіки, де сім'я розглядається як основна ланка суспільства, що здійснює базову соціалізацію дитини за рахунок підсилення всіх її основних функцій. А це передбачає різке підвищення уваги до сім'ї з боку всіх соціальних інститутів виховання за рахунок зміни взаємовідносин між ними, модернізації змісту та форм роботи.

Представники даного напрямку, такі як Бестужев-Лада І.В., Борисова Л.Г., Турченко В.Н., Філіппов Ф.Р., Шубкін В.Н. та ін., розглядають процес соціалізації особистості у сфері інституційних закладів. Взаємодія сім'ї та державно-соціальних установ, їх узгоджена діяльність розглядається як запорука успіху в процесі навчання та виховання підростаючого покоління.

Проблемами становлення особистості на ранніх етапах життя індивіда займалися також Вебер М., Мід Дж., Парсонс Т., Тард Г., Хабермас Ю. та ін. Первинні основи соціалізації відображені у працях Ельконіна Д.Б., Кона І.С., Лихачова Б.Т., Ядова В.О. та ін.

Проте ми не можемо говорити про універсальні закони, оскільки існують й етнічні особливості, які варто враховувати. Адже “культура – це сила, більша за всі армії й матеріальні блага, бо культура все творить” [2, с. 167]. Сьогодні понад 65% молодих батьків, народжуючи дітей, не мають ані найменшого уявлення про мету, завдання, форми і методи виховання дітей у сім'ї; 20% керуються досвідом народної педагогіки, виховуючи власних дітей так, як їх самих виховували батьки; і лише 15% мають належні психолого-педагогічні знання, ознайомлені з науково-педагогічною літературою і з найпередовішим досвідом виховання дітей у сім'ї [3, с. 4]. У зв'язку із цим у психолого-педагогічній літературі педагоги-дослідники виділили й такі напрямки, як використання принципів народності в системі державного виховання за теорією Ушинського К.Д. (Водовозова О.В., Лесгафт Л.Ф., Сухомлинський В.О., Щербань П.М. та ін.) та використання теорії психологічної ідентифікації особистості з етносом (Арутюнов С.А., Волков Г.М., Мухіна А.С. та ін.).

Прибічники педології – течії в психології та педагогіці, яка виникла в ХХ ст., – Бахтеров В.М., Блонський П.П., Болдуїн Дж. і Виготський Л.С. зробили спробу об'єднати всю сукупність психологічних, анатомо-фізіологічних, біологічних та соціальних підходів до дитини й особливостей її становлення та розвитку й розглянути їх у комплексі [4].

Ще один напрямок, який за останні 20 років набув популярності і заслуговує на увагу, – це сімейна психотерапія, першочерговим завданням якої є “системне вивчення сім'ї, комплексна оцінка та діагностика порушень у межах сімейної системи” та “вплив на неї (сім'ю) з метою профілактики і лікування різноманітних захворювань, а також наступна соціально-трудова реабілітація” (Воловик В.М., Захаров А.М., Мішина Т.М., Мягер В.К., Натанзон Е.Ш.,

Островська Л.Ф.; синтез “психології взаємин” Мясіщевої В.М., значну роль також відіграють концепція діяльності Леонтєва А.М., психологічна теорія груп Петровського А.В. та теорія виховання людини людиною Бодальова О.А.) Підвищення інтересу до сімейної психотерапії в суспільстві частково пояснюється соціально-економічними та культурними змінами, реформуванням систем соціального та медичного обслуговування населення, появою нових послуг і т.д.

Загальна проблема. Сьогодні, коли Україна переживає радикальні соціальні зміни, коли послаблений суспільний контроль, стрімко знижується рівень життя людей, коли політичні катаклізми ведуть до росту соціальної патології, у тому числі і до нівелювання національної культури, інститут сім’ї стоїть перед новими випробуваннями, і сімейне виховання, інтегруючись з іншими системами виховання, є головною складовою загальної моделі виховання у суспільстві. Ситуація ускладнилась з переходом до типу ринкових відносин: різке розшарування населення на соціальні групи, поява дуже багатих і дуже бідних сімей, високий рівень тривоги, втоми, незадоволення і незахищеності, дезорієнтація у сфері духовного життя. Усередині сім’ї відбувається перерозподіл матеріально-економічних функцій: жінка зараз може заробляти більше ніж чоловік, дитина – більше ніж батьки; змінюється тип взаємостосунків в сім’ї: від традиційних авторитарних і дітоцентричних – до ліберальних чи партнерських, але найчастіше – формальних; зростає турбота батьків за своїх дітей, за їх здоров’я, навчання, майбутнє, усвідомлення неспроможності навчити дітей, як треба жити в суспільстві, в якому дорослі часто й самі дезорієнтовані. Усе це призвело до хиткого становища сім’ї та різноманіття поглядів на її роль, особливості, проблеми тощо.

Постановка завдання. Тобто, з переходом України на індустріальний тип розвитку відбулися суттєві зміни і в сімейних структурах. В результаті цього мало місце послаблення, а подекуди і крах сімейної економіки, стала нормою позасімейна зайнятість батьків, зникнення спільної діяльності, перехід до сімейно-побутового самообслуговування, на зміну сім’єцентризму приходять егоцентризм, максимізація індивідуальної вигоди та економічна ефективність перевищує цінність родинних зв’язків, що призвело до послаблення авторитету старших і зв’язків між поколіннями, перехід від заборони розлучень до їх допущення, контролю народжуваності та пом’якшення норм соціальної поведінки. Проте, являючи собою малу соціальну групу в структурі суспільства, *сім’я найбільше відповідає вимозі поступового прилучення дитини до суспільного життя і поетапного розширення її досвіду та світогляду.* Сім’я – не однорідна, а диференційована соціальна група, в якій представлені різні вікові, статеві та професійні “підсистеми”. Це дозволяє дитині якнайширше проявити свої емоційні та інтелектуальні можливості, швидше їх реалізувати. Сімейне виховання

необхідне і для самої сім'ї, адже при цьому збагачуються внутрішньосімейні зв'язки, розширюється коло інтересів сім'ї, батьки мають можливість повертатися до вже пройдених етапів свого життя. Розглядаючи сім'ю як *інститут розвитку дітей*, сьогодні необхідно виділити ряд особливостей у здійсненні нею цієї функції.

Виклад основного матеріалу. Людська особистість розвивається в анатомо-фізіологічному, психічному і соціальному напрямках. Анатомо-фізіологічні зміни виражаються у збільшенні і розвитку кісткової та м'язової систем, внутрішніх органів, нервової системи. Психічні зміни – передусім розумовий розвиток, формування психічних рис особистості. Набуття соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві – соціальний розвиток особистості. Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є внутрішні і зовнішні суперечності: процеси збудження і гальмування; в емоційній сфері – задоволенні і незадоволення, радість і горе; між спадковими даними і потребами виховання; між рівнем розвитку особистості й ідеалом; між потребами особистості та моральним обов'язком; між прагненням особистості та її можливостями. Середовище, що оточує людську особистість, можна умовно поділити на природне (географічне), соціальне і домашнє, кожне з яких відіграє певну роль у розвитку людини. У середовищі людина соціалізується. Соціалізація – процес двобічний: з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству й соціальним групам, до яких він належить, а з іншого – активно залучається до системи соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду. Цілком очевидна сила виховного впливу домашнього середовища.

Сім'я, будучи мікромоделлю суспільства і, за словами Гоффлера О., “центрального осередком завтрашнього дня”, відображає всі тенденції й впливає на подальший суспільний хід та розвиток подій. Сім'я представляє собою різновікову соціальну групу, де, як правило, спільно проживають 2-4 покоління. Члени сім'ї займають різну життєву позицію, ідеали, переконання, одна і та ж людина може бути як вихователем, так і вихованцем. Члени сім'ї комплексно впливають один на одного. Дослідники відзначають і таку особливість сімейного виховання, як регулювання різноманітних відносин дитини з навколишнім світом. Досить часто батьки виступають своєрідним “буфером”, який пом'якшує зовнішні вимоги і підстраховує можливі відхилення від норми, знімаючи стреси, отримані дитиною в інших сферах життя.

Безсмертя народу – в дітях. Не випадково кажуть: “Якщо твої плани розраховані на рік – сій жито, якщо твої плани розраховані на десятиліття – саджай дерева, якщо твої плани розраховані на віки – вирощуй дітей”. Адже від рівня, змісту та якості виховання підростаючих поколінь залежить майбутнє суспільства і доля кожної людини зокрема. Ще в народі кажуть, що три нещастя є в людини: старість, смерть і погані

діти. Старість неминуча, смерть неблаганна, а від поганих дітей, як від пожежі в будинку, можна вберегтися, не допустивши помилок у їх вихованні. Але процес сімейного виховання виявляється ефективним тільки у тому випадку, *якщо система установок і ціннісних орієнтацій батьків відповідає відповідним соціальним цінностям суспільства, яке надає систематичну допомогу і сприяє сім'ї в реалізації всіх її функцій.*

Виховання – це насамперед “вбирання в себе” кожною особистістю культури рідного народу. Вона допомагає передачі, освоєнню та творчому використанню нині сущими поколіннями досвіду попередніх поколінь, збагачує нас культурно-історичними традиціями батьків, дідів та прадідів, творить людину даної епохи, члена свого народу та вводить його у сферу загальнолюдських цінностей. Як писав Гійо Й., “виховання – це мистецтво, яке добуває з глибин душі й пробуджує до життя все те, що в ній дремає; мистецтво, яке розвиває одночасно усі її сили й допомагає їй прямувати до цілі, словом – людину освічує” [5, с. 296].

Особистість формується, насамперед, під значним впливом найближчого оточення, як природних, так і соціальних явищ. Потреба, здатність та вміння спілкуватися формуються у дитини в її постійній взаємодії з мамою, батьком, бабусею, нянею – в процесі годування, догляду, навчання тощо [3]. Хронологічно першу роль у вихованні дитини посідає родина. Людська дитина в перші місяці після народження є найбезпомічнішою серед усіх живих істот. Коли б за малою дитиною не доглядали батьки і, в першу чергу, мати, вона не прожила б декількох днів. Тому з повним правом ми можемо сказати, що мати є першою й природною вихователькою дитини. Створюється складна система зв'язків, яка реалізується у стосунках людини до інших людей, з якими вона вступає у взаємодію, до природи. І в кожній нації та народності є своя система поглядів та переконань, методів засвоєння, впливу та реагування.

Мати годує дитину, одягає її, купає, вчить розмовляти, стежить за її фізичним і духовним розвитком. У вихованні малої дитини велику роль відіграє й батько, але в ранньому дитинстві ця роль набагато менша, ніж роль матері. І так продовжується аж до кінця дошкільного віку дитини незалежно від її статі. Наш народ емпіричним шляхом, завдяки багатовіковій практиці родинного виховання, дійшов висновку, що дитина найінтенсивніше росте і розвивається від народження до 5 років. Причому цей відрізок часу має вирішальне значення, оскільки зумовлює хід подальшого виховання і поведінки дитини. Недаремно кажуть: “Від 5-річної дитини до дорослої людини тільки один крок. А від новонародженої до 5-річної – величезна відстань”. З часом усе поступово змінювалось, проте роль матері у вихованні дітей залишилась незмінною: саме через її спілкування (вербальне чи емоційне) з дитиною підтримується як родинний, так і соціальний зв'язок, саме вона віками

підтримує сімейне вогнище і не дає йому згаснути, адже “ніхто не може заступити матері, як виховательки, в перші роки життя дитини”.

Реальні відносини в конкурентному світі бізнесу не готують мужчину до ролі чоловіка, батька – вихователя і голови сім’ї. Він неохоче входить у дитячий світ фантазії: він з трудом грає в “уявні” ігри, такі як вечірка з чаєм, який подають в уявних чашках з уявним печивом. Через те, що його реалістичні ідеї не можна перенести в дім, він намагається розвинути ідею поділу праці таким чином, що він заробляє гроші, а дружина виконує виховну функцію. Звичайно, жінка може забезпечити душевні цінності в сім’ї, але вона не може навчити своїх синів особливому чоловічому ставленню.

Раніше існувала єдина уява про батька як годувальника, голову сім’ї та її законодавця. В наш час існує тип батька (зустрічається рідко, але все ще утримує свої позиції), який намагається зберегти традиційний образ – жінка в цьому випадку не працює, а займається господарством і дітьми. Існує також тип батька, котрий мріє бути другою мамою, але для дитини це зайве – їй достатньо однієї матері, зате дитині потрібен батько.

Нарешті, існує такий тип батька, який прийняв новий стиль взаємин, який розглядає зі своєю дружиною всі турботи на основі рівноправного союзу з розподілом ролей та обов’язків. Подібний союз позитивно впливає як на дитину, так і на батька дитини, який починає по-іншому усвідомлювати свою роль у житті сім’ї та свою відповідальність перед дитиною.

Європейська культура більше цінує дію, ніж бесіду, а тому домашнє життя європейця обертається навколо стандартних дій кожного члена родини. Доктор Добсон у своїх лекціях наводить жахаючі статистичні дані. Виявляється, що середньостатистичний американський підліток проводить 54 годин на тиждень перед телевізором і лише 37 секунд в тиждень витрачає на спілкування з батьком. Тому не дивно, що 92% дітей швидше відмовляться від батька, ніж від телевізора. Тому слід пам’ятати, що розмова з дитиною – це основа нашого з нею духовного взаємозв’язку. Ще до того, як дитина вивчить слова, розмова створює глибокий взаємозв’язок між нею та батьками, адже, як писав Еріксон, “діти виховують дорослих і контролюють сім’ю так само, як і сім’я контролює і виховує їх”.

Дослідження показують, що саме одним із дієвих засобів зміцнення сім’ї та утвердження довіри між дорослими та дітьми як основи виховання є наявність у ній навичок різностороннього спілкування. Каган М.С. визначає спілкування як “процес вироблення нової інформації, спільної для людей, які спілкуються і народжують спільність”. Леві В.І. дав визначення спілкування вже в самій назві своєї книги “Мистецтво бути іншим”, що означає необхідність розуміти, відчувати і сприймати іншого таким, який він є в реальності.

Давно відомо, що в процесі спілкування члени родини реалізують цілий спектр різноманітних сімейних функцій: тут і емоційне єднання, і

обмін інформацією, і передача життєвого досвіду від старших до молодших, і подружня емпатія, і взаємна моральна підтримка, і низка інших функцій

Важливе місце у вихованні дітей, особливо молодшого шкільного віку в сім'ї повинні займати родинні звичаї та традиції. Вони є тим твердим підґрунтям, на якому зростає національна свідомість, гідність і самоповага, а разом з ними – і повага до інших народів. Традиції і звичаї народу відображають рівень його матеріального, культурного та духовного розвитку. Засвоюючи одвічні традиції, звичаї та обряди, молодь осягає їхній філософський, психологічний та естетичний зміст і поступово проявляє їх у своїй діяльності, стаючи невід'ємною частиною нації.

Особливу роль у вихованні дітей мають відіграти дати родинного календаря: День родини, святкування днів народження кожного члена сім'ї, сімейних ювілеїв, роковин подружнього життя за участю дітей та онуків, що сприятиме єдності поколінь, міцності родини, засвоєнню найкращих традицій українського народу.

Вирішальним фактором виховання є моральний клімат сім'ї: від нього залежить, якою виросте дитина. Внутрісімейна моральність, духовність та задоволення емоційно-психологічних потреб визначають родинний добробут. У сім'ї, де панує злагода й взаємна повага, перед дитиною розкривається все те, на чому стверджується її віра в людську красу, душевний спокій та рівновага. Тому формування атмосфери емоційної захищеності дитини, тепла, любові є необхідним для розвитку її почуттів і самореалізації.

Дорослі повинні спрямовувати свою творчу енергію на виховання любові та гідності. Любов до дитини – не лише право і задоволення, але й серйозна відповідальність. І ця відповідальність лежить у першу чергу на сім'ї. Адже саме сім'я відіграє вирішальну роль у вихованні дитини та у визначенні перспективи розвитку особистості. Батькам слід бути готовими до того, що в деяких випадках їхній дитині надзвичайно, більше всього на світі, буде потрібна їхня увага і любов саме в ту хвилину, коли вони не мають часу і бажання приділити її. У сім'ї має бути та любов, яка б стала джерелом духовного натхнення. Розвиток моральної любові – це шлях від відчуття дитиною своєї спорідненості з батьками до такого ж відчуття стосовно навколишніх людей. Дві тисячі років тому римський філософ-стоїк Епіктет сказав: “Бог дав людині два вуха – і лише один рот для того, щоб людина слухала вдвічі більше ніж говорить”. По мірі просування дитини до власної незалежності готовність батьків вислухати та обговорити з нею якісь питання є великим стимулом її розвитку. Дитині потрібен хтось, хто б розділяв її спостереження, хто б допомагав пояснити загадкові явища, які помічає її увага. Дитині потрібно висловлювати свої думки, роздумувати вголос, адже ми тоді осягаємо зміст речей, коли виражаємо їх у словесній формі, і цей процес починається в ранньому дитинстві.

За умови створення ситуацій, у яких здійснюється особистісно-розвиваюче спілкування, реалізуються суб'єкт-суб'єктні стосунки між дорослим і дитиною. Остання повинна вміти стати на точку зору іншої людини. Це провідний компонент процесу співпереживання, розвинена форма якого має два пізнавальних компоненти: вміння виділити й назвати емоції, які переживають інші люди, і виділити чужу точку зору; при цьому емоційний компонент – здатність до душевного відгуку.

Співпереживання, виходячи з його психологічної специфіки, слід вважати дієвим механізмом свідомого прийняття суб'єктом моральних норм. Саме на його основі здійснюється формування моральної поведінки, не орієнтованої на зовнішнє підкріплення. Систематично повторюване співпереживання перетворюється в моральні імперативи, що стають рушійними силами поведінки та діяльності.

У житті дитина зустрічається з різними формами поведінки: як своєї, так і чужої. Але не завжди ця поведінка є адекватною тим чи іншим життєвим ситуаціям. А оскільки ці вчинки різнопланові, то у свідомості дитини виникає певне зіткнення думок і оцінок цих вчинків. І лише відповідний аналіз, часто за допомогою дорослого, дозволяє дитині правильно розібратись у них і правильно усвідомити моральні норми, які лежали в основі або були порушені в цих вчинках, сприяє формуванню здатності передбачити згадані результати й позитивно позначається як на виробленні власних навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів і бажань. Лише аргументація своїх та чужих вчинків дає можливість правильно їх розуміти, розібратися в мотивах і виробити власну позицію стосовно останніх.

За цих умов, при здійсненні сімейного виховання особистості в сучасних умовах, необхідно враховувати певні принципи:

- принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, тобто тих соціальних умов, в яких дитина, взаємодіючи з дорослими, здобуває соціальний досвід та засвоює правила соціальної поведінки;

- принцип особистісно-розвиваючого спілкування, який є похідним від першого. Будучи соціальним аспектом, спілкування передбачає сприйняття, розуміння та визначення особистості дитини вихователем, вивчення її проблем, мотивів її поведінки і т.д.;

- принцип систематичного аналізу своїх та чужих вчинків. Результатом процесу виховання є сформованість у вихованця сукупності вчинків, тобто таких моральних дій, які характеризуються усвідомленням суспільно значущих мотивів;

- принцип використання співпереживання як психологічний механізм виховання особистості.

Висновки. Таким чином, сім'я, будучи, за образом висловом відомого американського педагога Фелікса Адлера, суспільством у мініатюрі, від цілісності якого залежить безпека всього великого людського суспільства, здатна створити на основі власної виховної

системи ту психологічну «нішу», в якій дитина відчуватиме надійний психологічний затишок. Звичайно, найважливішу роль тут відіграє атмосфера теплих делікатних взаємин, взаємоуваги до внутрішнього життя кожного члена сім'ї.

По-перше, сюди належить фізичний та емоційний розвиток дитини. У ранньому дитинстві ця роль не може бути компенсована іншими інститутами соціалізації. У дорослому віці ця роль зменшується, а в похилому – знову посилюється.

По-друге, сім'я впливає на формування психологічної статі дитини. Цей вплив визначальний у перші три роки її життя. Якраз у сім'ї відбувається процес статевої типізації – засвоєння атрибутів певної статі з певними особистісними характеристиками.

По-третє, сім'я відіграє вагомую роль у розумовому розвитку дитини, впливаючи на її ставлення до навчання, на загальнокультурний розвиток, на устремління для продовження навчання та самоосвіти.

По-четверте, сім'я сприяє оволодінню людиною соціальними нормами. Кардинальною вона стає в оволодінні нормами сімейних ролей.

По-п'яте, в сім'ї формуються фундаментальні ціннісні орієнтації людини у сферах соціальних і міжгенічних відносин, які визначають стиль життя, рівень вимог, життєві перспективи і способи їх реалізації.

По-шосте, сім'ї властива функція соціально-психологічної підтримки людини, від чого залежить її самооцінка, рівень самоповаги, характер і ефективність самореалізації

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с. **2. Проблемы** семьи и детства в современной России. Часть 1. – М.: Педагогика, 1992. – 216с. **3. Фельдштейн Д.** Личность – семья – общество, взаимодействие. – М.: Просвещение, 1991. – 98с. **4. Молода** сім'я України 90-х / За ред. Ю.М.Якубової, Укр. НДІ проблем молоді. – К.: АЛД, 1996. – 104с. **5. Семенова Н.А.** Інститу батьківства та роль батька в процесі соціалізації підростаючого покоління // Наук. записки. Психологія і педагогіка. – Острог, 2003. – Вип.32. – С.199-203.

The article covers the problems of family as a sociocultural area of personality development; the problems of step – by – step involvement of a child into social life and enlargement of his experience and views.

УДК 811:37

И. О. Сычевская

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Постановка проблемы. Идеи гуманистического направления в образовании нашли свое отображение в современном вузе, где преподаватель свободен в выборе методов обучения, педагогических приемов и учебных материалов. Студент уже не воспринимается как пассивный “сосуд для наполнения знаниями”, а имеет определенные права, свободу и возможности выбора. Гуманистическое образование провозглашает становление личности через развитие способностей, души, через творчество, проявляемое во время всего курса обучения. Оно стимулирует инициативу преподавателя и студента, предоставляет возможность творческого поиска, оригинального подхода к образовательным задачам, раскрытия творческих способностей. Сегодня высшее образование выполняет социальный заказ на подготовку специалистов с высоким уровнем творческой активности и готовности к творческой профессиональной деятельности. Дисциплина “иностранный язык” в этом контексте приобретает важное значение, так как представляет огромные возможности для широкого проявления творческого потенциала личности.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы формирования творческой личности в современных условиях гуманистического образования исследованы в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, И.Д. Беха, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, В.А. Моляка, С.Д. Максименка, А.М. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукиной и многих других отечественных и зарубежных ученых.

Значительный вклад в решение практических и теоретических задач формирования творческой активности личности через предмет “иностранный язык” внесли Г.А. Китайгородская, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Вдовина Е.К., Григорьева Е.Г., которые рассматривают предмет “иностранный язык” как способ творческого развития личности. **Выделение не решенных ранее частей общей проблемы.** Несмотря на огромное значение проблемы формирования творческих способностей будущих специалистов на современном этапе, потенциал дисциплины “иностранный язык” остается полностью не раскрытым. Более детального рассмотрения требует и проблема формирования творческой активности студентов в процессе изучения иностранного языка, особенно с учетом ее актуальности в период вхождения Украины в мировое образовательное пространство.

Цель нашей статьи – рассмотреть условия развития творчески активной личности, готовой к саморазвитию, самоактуализации и самореализации своих творческих способностей, а также выделить основные принципы развивающей образовательной модели, используемой в гуманистическом образовании.

Изложение основного материала. Творческая активность будущего специалиста проявляется в оригинальности, творческом воображении, ассоциативном восприятии, интуиции, культуре чувств и эмоций. Гуманистическое образование предусматривает развивающую образовательную модель и реализация этой образовательной модели на практике способна создать оптимальные условия для становления личности и ее способности к творческой самореализации. Теоретической основой развивающей образовательной модели является развивающее обучение и воспитание. Суть такой образовательной модели сформулировал В.В. Давыдов: если обучение и воспитание человека определяют процессы его психического развития, то посредством обучения и воспитания можно сформировать у человека те или иные особенности или качества, которых до этого у него не было, в том числе и способности к творческой самореализации [1].

Мы выделяем основные принципы такой развивающей образовательной модели: индивидуализация обучения, его дифференция и воспитание самостоятельности личности. Развивающая модель предполагает, что любой учебный курс адаптирован к потребностям каждого студента или студенческой группы, в чем мы и видим реализацию индивидуального и дифференцированного подхода (или индивидуализацию и дифференциацию). При этом создаются условия для выбора студентами пути обучения, который основан и на профессиональных интересах, и на личностных потребностях индивида.

Развитие творческих способностей студентов реализуется с помощью педагогической технологии, которая включает наряду с ведущими принципами обучения и воспитания, использование определенного дидактического материала и системы творческих заданий. Мы предлагаем ряд заданий, которые могут выполняться студентами как на занятиях по иностранному языку, так и во внеурочное время. Такие задания формируют в них готовность к творческой деятельности, способствуя быстрому и правильному использованию знаний, опыта и личностных качеств, сохранению самоконтроля и перестройке деятельности в процессе преодоления препятствий.

Задание 1 Рассказ-вариация на заданный текст.

Задание 2 Творческая оригинальность. Студентам предлагается найти самый оригинальный выход из ординарной или неординарной ситуации.

Задание 3 Рассказ-фантазия на основе предложенного образа, изречения (половицы, цитаты) или картинки

Задание 4 Творческая интерпретация учебного или художественного текста, диалога, полилога с изменением сюжетной линии или концовки текста.

Задание 5 Сочинения-вариации, имеющие одну сложную линию, но дающие при этом разное эмоционально-ценностное отношение автора к происходящему. Они могут быть написаны от лица разных действующих лиц, от автора или вымышленного лица. Используемая нами система заданий на занятиях по иностранному языку дает основание утверждать, что при их выполнении повышается творческая активность студентов, более полно раскрываются их творческие способности.

Развитие творческих способностей студентов обеспечивается применением в процессе обучения иностранному языку, педагогической технологии, которая включает: ведущие принципы обучения, целевой и контрольно-оценочный компоненты, творческую деятельность, индивиду соответствующий дидактический материал и способы его отбора, систему творческих заданий.

Целью создания *внутренних (субъективных) условий* является формирование личностных, психологических механизмов развития творческих способностей студентов.

К группе внутренних (субъективных) условий мы относим:

- эмоционально-ценностное отношение к творческой деятельности;
- готовность к самореализации, становлению творческой индивидуальности;
- способность к эмпатии.

Творческая деятельность личности неразрывно связана с ее эмоциями, определяется ее потребностями, мотивами, соответствием системе ее ценностей. Эмоционально-ценностное отношение студентов к творческой деятельности является необходимым условием развития их творческих способностей и в процессе изучения иностранного языка.

Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки ее хода и результатов. Они организуют деятельность, в том числе и творческую, стимулируют и направляют ее.

Эмоции человека прежде всего связаны с его потребностями. Они отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребностей. По эмоциям можно судить о том, что в данный момент времени волнует человека, какие потребности и интересы являются для него актуальными.

Таким образом, ценность и эмоциональность личности характеризуют и обозначают ту сферу деятельности, ту область жизни человека, которая для него наиболее значима и через отношение к которой, он определяет и формирует свое «Я». Через эмоционально-ценностное отношение личностью выделяются предпочтительные области действительности, от этого отношения зависит, в каких системах

связей, насколько полно, целостно и творчески человек будет взаимодействовать с миром, реализовывать себя.

Рассматривая эмоционально-ценностное отношение к творческой деятельности как одно из важнейших условий развития творческих способностей мы затрагиваем определенным образом такой сложный вопрос, как отношение творчества и нравственности.

Большинство ученых придерживается мнения, что творческие способности личности и ее нравственный облик взаимосвязаны. Например, Д.Б. Богоявленская на основании эмпирических исследований сделала вывод, что доминирование личностной направленности, сфокусированность личности на себе, преобладание в ней эгоистических тенденций становится тормозом в познавательной деятельности, барьером на пути к творчеству даже при большом интеллектуальном потенциале. Еще более категорично высказался Н.А. Бердяев: «злое творчество – это лже–творчество, подлинное творчество не может быть демоническим оно всегда выход из тьмы.

Большинство исследователей говорят об эмпатии как о важнейшей установке, свойстве фасилитатора. Если преподаватель иностранного языка – фасилитатора т.е. (способствует процессу личностного роста, учения, общения), то у студентов наблюдается:

1. меньше пропусков занятий;
2. больше личной автономности;
3. более развитая «Я – концепция», более позитивное самоуважение;
4. более высокие академические успехи;
5. меньше актов вандализма.

Проблема эмпатии в педагогике – проблема воспитания и развития нравственных чувств и гуманных отношений – получила наиболее полное отражение в работах П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Проблемы развития эмоциональной отзывчивости рассматривались П.П. Блонским в связи с задачами обучения и воспитания. Главной задачей ученый считал помощь учащимся в познании окружающего мира, воспитание у них заинтересованного отношения к человеку.

А.С. Макаренко в результате многолетней практики сделал вывод о том, что нравственные чувства формируются и развиваются только в деятельности, направленной на заботу о другом человеке. Но для полноценного развития способностей сопереживать, сочувствовать, помогать другому человеку помимо организованной соответствующим образом деятельности необходима атмосфера семейных, дружественных отношений.

Такие отношения могут быть созданы группе в том случае, если более сильные студенты готовы оказать помощь тем, которые имеют знания послабее. Задача преподавателя стимулировать такую готовность

прийти на помощь слабому, создавая ситуацию, когда им необходимо действовать вместе., выполняя общее задание или проект.

В своей практике мы часто используем прием повторного объяснения трудного материала по разделам грамматики, стилистики, делового языка и т.д. уже не преподавателям а студентам. В этом случае мы делим учебную группу на небольшие команды по 3-5 человек, даем им общее задание и назначаем ответственного в каждой команде. Он повторно объясняет трудный материал студентам своей команды, следит за выполнением задания, контролирует его понимание и отвечает за количество знаний. После совместного выполнения тренировочных упражнений, каждый студент получает индивидуальное задание и по результатам его выполнения определяется команда-победитель и лучший «помощник» (facilitator).

Таким образом развивается способность сопереживать, сочувствовать, готовность оказать помощь слабому, желание полнее раскрыть свои способности.

Взаимосвязь творчество – эмпатия рассматривалась многими исследователями. В.А. Сухомлинский настаивал на необходимости воспитания эмпатии в коллективе и через коллектив при организующей роли педагога. Нами принимаются как основополагающие разработанные В.А. Сухомлинским приемы развития эмоциональной отзывчивости. Среди них необходимо выделить прием организации общения учитель-ученик (преподаватель – студент), как общения равноправных личностей.

Прием эмоционального потрясения вызывает психологическую готовность к сопереживанию, сочувствию, оказанию бескорыстной помощи. Для того, чтобы обеспечить наибольшую эффективность этого приема, В.А. Сухомлинский теоретически и практически обосновал прием наблюдения переживания людей в реальных жизненных ситуациях. Цель и результат этого приема – умение воспитанников по выражению глаз понимать другого человека, сопереживать и чувствовать ему. Эмоциональная отзывчивость, по В.А. Сухомлинскому, может быть сформирована только в сочетании названных приемов с приемами организации альтруистической деятельности воспитанников.

Мы разделяем мнение тех исследователей, которые считают, что осуществление творческого действия – это не только нахождение и создание новых способов деятельности, новых форм общения, а создание, сотворение в себе человека. Таким образом, выход за рамки заданной проблемы в творческой деятельности всегда есть переделка самого себя, отказ от себя «старого» и конструирование себя «нового».

Поэтому важнейшим условием развития творческих способностей в процессе изучения иностранного языка мы считаем *готовность к творческой самореализации, формирование качеств творческой индивидуальности*. В современной педагогике и психологии под готовностью к творческой деятельности понимают активно –

действенное состояние личности, отражающее содержание предстоящей задачи и условия ее выполнения.

Выводы Таким образом, творческую самореализацию личности мы понимаем как индивидуальный процесс деятельного опредмечивания сущностных сил личности в процессе ее многогранной творческой деятельности.

Самореализация есть процесс и результат диалектического развертывания уникальной неповторимости личности, что является следствием творческой деятельности человека, в результате которой меняются окружающая среда и сам человек. Итогом творческой деятельности человека выступают самоутверждение, самоактуализация.

Следовательно, процесс развития творческих способностей определяется индивидуальным темпом и характером, содержательным своеобразием проявлений свойств творческой индивидуальности. Способствует реализации этого процесса современная развивающая образовательная модель, которая является продуктом гуманистического образования и может быть использована при обучении любой дисциплины в том числе и иностранного языка.

Литература

1. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. – М.: ИНТРО, 1996. – 544с. 2. **Леонтьева А.Н.** Проблемы развития психики. – М.: Знание, 1962. – 383с. 3. **Макаренко А.С.** Избранные произведения в 3-х томах / редкол Н.Д. Ярличенко и др. – К., 1983. – 517 с. 4. **Маслоу А.Г.** Дальние пределы человеческой психики, / Пер. с англ. – М.: Евразия, 1997. – 430с.

The article deals with the problem of developing creative capabilities of the identity based on the principles of educational model of development. Some tasks aimed at activation of students; creative activity are proposed.

УДК 378.147.016:81'243

Н. А. Сура

ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Соціально-економічні зміни, комунікативні й технологічні перетворення, що відбуваються в нашій країні, залучили як до безпосереднього, так і до опосередкованого іншомовного професійного спілкування (наприклад, через читання, систему Інтернет) досить велику

кількість сучасних і майбутніх фахівців найрізноманітніших професій, віку та інтересів [8].

Проблеми, пов'язані з питаннями оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства, розглядаються в роботах таких учених, як А. Бердичевський [1], М. Давидова [4], Г. Китайгородська, [7], М. Кузьміна [10], Б. Лапідус [11; 12], Ю. Пассов [13; 14], Ю. Ситнов [15] та ін.

В умовах модернізації професійної освіти в Україні істотно змінився соціокультурний аспект вивчення іноземних мов.

Значно зросли освітня й самоосвітня функції іноземних мов, їхня професійна значущість у вищому навчальному закладі (ВНЗ), на ринку праці в цілому, що й спричинило посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування [8].

Відповідно зросли й потреби у використанні іноземної мови як засобу міжнародного співробітництва й комунікації в усіх сферах виробничих і суспільних відносин. Тому цілком закономірною, на наш погляд, є потреба у визначенні особливостей оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ в умовах модернізації професійної освіти в Україні.

Мета статті – визначити особливості оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ в умовах модернізації професійної освіти в Україні.

Серед усіх навчальних дисциплін іноземна мова посідає значне місце. Особливістю іноземної мови порівняно з іншими навчальними дисциплінами є те, що її засвоєння не дає людині безпосередніх знань про реальну дійсність (на відміну від математики, біології, хімії, фізики тощо). Мова є засобом вираження думки про об'єктивну дійсність, властивості, закономірності якої є предметами інших дисциплін. Іноземна мова в цьому сенсі як навчальна дисципліна „безпредметна”, якщо під предметом мати на увазі дійсність [5, с. 4–5.].

Відзначивши специфіку іноземної мови як навчального предмета, звернемося до розгляду питання про особливості оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ в умовах модернізації професійної освіти в Україні.

Отже, першою особливістю оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ буде його професійна спрямованість, що полягає в такому: створювана на заняттях доброзичлива атмосфера, довірчі взаємини між студентами й викладачем, форми колективної взаємодії, способи, прийоми та засоби навчання, що використовуються, є зразком для наслідування й перенесення цього позитивного образу в майбутню професійну діяльність. Професійна спрямованість інтенсивного навчання іноземної мови у ВНЗ проявляється також у систематичному використанні елементів ділової гри. Сюди ж належить і створення мовленнєвих ситуацій, пов'язаних з проблемами освіти й майбутніми професійними завданнями.

Другою особливістю оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ є навчання спілкування з оволодінням усіма видами мовленнєвої діяльності іноземної мови, що вивчається, а також деякою мірою – системою іноземної мови. Це означає, по-перше, рівну увагу, що приділяється всім чотирьом видам мовленнєвої діяльності – аудіюванню, говорінню (у діалогічній і монологічній формах), читанню й письму; по-друге, досить глибокий аналіз досліджуваних мовних явищ, що допомагає не тільки їхньому практичному засвоєнню, але також і нагромадженню знань про систему мови з професійною метою, тому що майбутній фахівець повинен уміти спілкуватися зі своїми зарубіжними колегами в процесі професійної діяльності.

Третя особливість оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ полягає в необхідності досягнення високої правильності мови. Для цього необхідний більш тривалий етап тренування в спілкуванні, на якому формуються міцні мовленнєві навички. Для цього також викладачеві необхідно добирати чітко градуйовані вправи для формування мовленнєвих навичок за ступенем складності при збереженні їхньої комунікативної спрямованості, сполучати групові й фронтально-індивідуальні види роботи, а також інтенсифікувати самостійну позааудиторну роботу студентів з використанням ТЗН (технічні засоби навчання).

Четвертою особливістю оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ є здійснювана при індивідуально-груповій організації навчального процесу індивідуалізація навчання не тільки на аудиторних заняттях, але й у самостійній позааудиторній роботі [2, с. 121–122].

Індивідуалізація покликана служити розвитку в студентів здатностей до іншомовної мовленнєвої діяльності. Індивідуалізація організується з урахуванням контексту діяльності учнів, їхнього життєвого досвіду, сфери інтересів і здатностей, статусу особистості в колективі тощо. Індивідуалізація в навчанні реалізується в методичних рекомендаціях кожному учневі або підгрупі студентів у найбільш раціональному для них сполученні засобів і прийомів виконання завдання.

П'ята особливість полягає в широкому систематичному й науково обґрунтованому застосуванні ТЗН і КТ (комп'ютерних технологій) в аудиторній та позааудиторній роботі студентів з оволодіння мовленнєвою діяльністю мови, що вивчається [2, с. 122].

Інтернет та інші телекомунікаційні засоби останнім часом одержують усе більше поширення й знаходять широке застосування в галузі навчання іноземних мов. При цьому використовуються такі їх достоїнства, як оперативність передачі інформації на будь-якій відстані, можливість доступу до віддалених джерел інформації, інтерактивність, перенесення необхідних матеріалів на власний комп'ютер, робота з отриманими матеріалами, зберігання в пам'яті комп'ютера даних протягом певного часу. Навчання з використанням мережі Інтернет

уявляється нам процесом творчим, що дозволяє розвивати й розробляти нові методичні прийоми [9, с. 7].

Для викладання іноземної мови суттєвим виявляється й те, що врахування вищеперахованих особливостей оптимізації навчання іноземної мови необхідне при вирішенні складних завдань оптимізації всього навчального процесу в цілому.

У той же час практична мета навчання іноземної мови, що „...в загальному вигляді можна сформулювати як навчання розуміти думки інших людей і виражати свої думки в усній і письмовій формі...” [3, с. 46], не тільки залишилася традиційною, але й отримала ще більш серйозне й соціально відповідальне звучання в загальній сукупності загальноосвітніх і виховних цілей, які повинні вирішуватися в процесі навчання у вищій школі засобами іноземної мови на певному етапі соціального розвитку нашого суспільства [6].

Виникає питання, які психологічні особливості (резерви) оптимізації можуть бути знайдені у сформованих умовах навчання іноземної мови у ВНЗ в плані самої організації цього процесу.

На думку І. Зимньої [6], можуть бути названі щонайменше три з них.

Перша психологічна особливість (резерв) – це корінна зміна стереотипу нашої оцінки характеру процесу навчання іноземної мови у вищій школі. Зміна такого стереотипу означає, що процес навчання іноземної мови у вищій школі повинен розглядатися як внутрішньоорганізований, циклічний. Він повинен являти собою три відносно самостійних цикли, що співвідносяться послідовно з початковим, середнім і старшим етапом навчання у ВНЗ. Кожний цикл розглядається як закінчений період навчання, спрямований на досягнення властивої йому мети в загальному завданні практичного оволодіння іноземною мовою. У середині кожного циклу занять повинен бути свій розподіл навчального часу.

Друга психологічна особливість (резерв) оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ співвідноситься із завданням більш точного визначення безпосереднього об'єкта навчання мовної діяльності в умовах реалізації практичної мети навчання. Ця мета полягає в тому, щоб навчити студентів здійснювати іншомовну мовну діяльність у процесі спілкування один з одним, з викладачем, з іншими людьми. Така постановка мети припускає дотримання двох основних умов навчання. Перша – це необхідність первісного формування потреб у здійсненні навчально-мовленнєвої комунікативної діяльності студентами. Другою важливою умовою навчання мовленнєвої діяльності як такої є суворе розмежування елементів її змісту – предмета, засобів, способів її формування та формулювання думки.

Третьою психологічною особливістю (резервом) оптимізації навчання іноземної мови у вищій школі є здійснення особистісно-діяльнісного підходу. Цей підхід у навчанні підготовлений усім

попереднім етапом розвитку лінгвістичної, педагогічної, методичної й психологічної думки та розглядається в наш час як природна основа навчання.

Ще раз підкреслимо, цей підхід означає, що в центрі навчання перебуває студент як суб'єкт навчальної діяльності.

Таке положення насамперед припускає, що мета практичного заняття повинна визначатися з позицій самого студента на основі врахування його:

- вікових, статевих, індивідуальних особливостей;
- минулого досвіду й, зокрема, мовної підготовки;
- інтересів, схильностей, цілей, домагань;
- соціальної позиції й статусу в навчальному колективі.

Особистісно-діяльнісний підхід припускає також рівноправні стосунки викладача й студентської групи в навчальному спілкуванні, поважне ставлення до студента як до партнера спілкування, який може бути добре обізнаний про зміст висловлення, але не знає засобів і способів вираження думки. Сама ж думка, предмет мовленнєвої діяльності, може бути за глибиною, за професійним знанням у студентів старших курсів не менш змістовною й цікавою, ніж у викладача, який організує іншомовне спілкування.

Особистісно-діяльнісний підхід до навчання іноземної мови припускає також, що не тільки об'єкт навчання – мовленнєва діяльність, але й сама навчальна діяльність студентів повинна керуватися у всіх своїх ланках і компонентах психологічного змісту [6].

У цій статті було розглянуто лише деякі особливості оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ в умовах модернізації професійної освіти в Україні. Хоча проблема, пов'язана з особливостями оптимізації навчання іноземної мови у ВНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства, уявляється нам комплексною, що зачіпає різні аспекти в навчальній практиці.

Перспективи подальшого вивчення цієї проблеми полягають в актуальності розгляду емоційного аспекту навчального спілкування іноземною мовою. Методисти й викладачі-практики підкреслюють важливість загального позитивного ставлення студентів до навчального предмета й до конкретних навчальних ситуацій для одержання гарних результатів.

Тому досить актуальною є перспектива виховання оптимальних емоційних характеристик, що сприяють більш ефективній взаємодії людей у мовленнєвому спілкуванні. Цей аспект набуває особливого значення для розробки інтенсивних методів навчання іноземної мови, що адекватно моделюють мовленнєве спілкування.

Література

1. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: Науч.-теорет. пособие. – М.,

1989. **2. Бычкова Н.И.**, Скляренко Н.К. Особенности интенсивного обучения иностранным языкам в языковом педагогическом вузе // Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе: Учебное пособие. – М., 1987. – С. 121 – 122. **3. Гез Н.И.**, Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982. – С. 46. **4. Давыдова М.А.** Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М., 1990. **5. Зимняя И.А.** Психологическая характеристика студента и ее учет в обучении иностранному языку // Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе: Учебное пособие. – М., 1987. – С. 4 – 5. **6. Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991. **7. Китайгородская Г.А.** Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. **8. Комарова Э.П.** Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования. – Воронеж, 2000. **9. Краснопольский В.Э.** Современные тенденции в компьютеризированном обучении иностранным языкам // Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов: Збірник наукових праць (матеріали Другої міжнародної науково-практичної конференції 26 травня 2004 року) / За заг. ред. Краснопольського В.Е. – Луганськ, 2004. – С. 7. **10. Кузьмина М.С.** Модернизация обучения иностранным языкам в вузе. – Балашов, 2002. **11. Лapidус Б.А.** Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи: пути и приемы. – М., 1970. **12. Лapidус Б.А.** Проблема содержания обучения иностранному языку в языковом вузе: Учебное пособие. – М., 1986. **13. Пассов Е.И.** Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк, 1998. **14. Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей. – М., 1991. **15. Ситнов Ю.А.** Особенности обучения иностранному языку при многоуровневой системе высшего образования // Вестн. Пятигор. линг. ун-та. – 1996. – № 1. – С. 92 – 98.

In article the characteristic features of teaching of foreign language are considered in Higher educational establishments in the conditions of modernization of trade education; the specific of foreign language is determined as an educational object; psychological backlogs (features) of optimization of teaching of foreign communication, necessary for the decision of difficult tasks of educational process on the whole, are specified.

УДК 372.894

О. Ф. Турянська

ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА Й ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ)

Процеси самоусвідомлення і самоідентифікації, які психологічна наука висуває у якості механізмів особистісного розвитку, безпосередньо пов'язані з розвитком історичної свідомості людини.

Питання, яким переймається герой Ч. Айтматова: «Кажі, чий ти? Як твоє ім'я?», є життєво значущим питанням для особистості підлітка. Відповідь, яку він дасть на це запитання, знайде потім відбиток у його житті, у його вчинках. Тому головне завдання шкільної історичної освіти полягає саме в тому, щоб спрямувати шлях історичного пізнання кожного учня до самопізнання і самоусвідомлення себе як частинки людської історії, історії Батьківщини.

У зв'язку з цим, перед сучасною шкільною історичною освітою постає вирішальний вибір: що обрати стратегічним орієнтиром побудови шкільного історичного навчання – особистість підлітка чи самоцінність історичної інформації як такої?

Для нас відповідь на це запитання ясна і однозначна: історична інформація має стати засобом особистісного розвитку, засобом духовного, психологічного, культурного визрівання і становлення «людини в людині». Але на жаль, наша позиція не є загально прийнятою для освітянського простору України. В педагогічних і історичних наукових колах твердо позицію має та точка зору, відповідно до якої чим більше історичної інформації надається учню, тим краще для нього. Співвідношення між кількістю навчального історичного матеріалу і рівнем особистісної здатності учнів до його власної оцінки, до його емоційно-ціннісного сприйняття і переживання є, за цією позицією, прямо пропорційною. Але чи є це дійсно так? Чи дійсно програми з історії для 12-річної школи «побудовано на поєднанні особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання»? [1, с. 4.]

Щоб знайти відповідь на це запитання проведемо аналіз шкільних програм на предмет їх відповідності до розробленої нами моделі особистісно орієнтованого навчання історії в школі. Проведемо його за такими аспектами: цілі, зміст і методи навчання історії в школі. Для прикладу проаналізуємо окрім вітчизняної шкільної програми з історії (6-12 класи), програму з історії для гімназій (6 – 13 класи) Гессенського міністерства у ділах освіти і релігії (Германія) [2].

По-перше, проаналізуємо цілі шкільної історичної освіти за державними документами, тобто пошукаємо відповідь на питання:

«навіщо підліткам вивчати історію?». З цією метою прочитаємо пояснювальні записки обох програм. Що виявляється?

Виявляється, що в пояснювальній записці вітчизняної програми освітньо-виховні цілі шкільної історичної освіти не визначаються. Автори програми тільки зазначають, що цілі шкільної історичної освіти сформульовані у Державному стандарті освіти (освітня галузь «Суспільствознавство») [Там же, с. 3].

Натомість у програмі з предмету історія Гессенського міністерства у ділах освіти і релігії у розділі «Засади навчального предмету історія у 6 – 13 класах» чітко визначені його освітня, виховна і розвиваюча мета. Так, наприклад, зазначено, що предмет історія має сприяти політичній освіті, розвивати історичну свідомість учнів, забезпечувати адаптацію учнів до життя у громадянському суспільстві, у демократичній, правовій державі. Хоча термін «соціалізація» в програмі не споживається, але з тексту ясно, що йдеться саме про процеси соціалізації, які має забезпечити шкільна історична освіта. Пізнання історії має забезпечити розуміння учнями, що сучасні події пов'язані з минулим і впливають на майбутнє, що оцінка історичних подій у їх історичному просторі, у конкретну історичну епоху може розрізнятися з їх оцінкою з сучасних позицій [2, с. 1–2].

Головною виховною метою історичної освіти у програмі визначається виховування у школярів толерантності як особистісної якості, необхідність готувати їх до сприйняття різних точок зору на одну і ту саму історичну подію, бачити політичний і суспільний стан речей з різних «перспектив». Власні судження мають відбивати особистісну систему духовних і життєвих цінностей. Саме особистісні цінності стають критерієм власної оцінки подій минулого, але формулюючи свої оціночні судження, учні усвідомлюють і власну відповідальність за їх наслідки.

У гессенській програмі стверджується, що історія не є «колекцією фактів», а формується з питань, які ставляться до минулого. За твердженням цієї програми учні мають розуміти, що коли мова про історію, то йдеться у будь якому разі про «реконструкцію», процес і результат якої залежить від тлумачення джерел та їх оцінки різними авторами. В програмі наголошується, що автор історичного твору не може бути повністю вільним від свого особистого погляду на історичну подію, він завжди може надати лише власне бачення минулого, тому важливо, щоб учні розуміли, що історія може використовуватися з політичними і пропагандистськими цілями, може створюватися за конкретними політичними інтересами і попередніми установками [2, с. 2].

Але ми не ставимо за мету визначити усі освітньо-виховні цілі, які визначені у даній програмі, зазначимо тільки, що вони чітко визначені і мають особистісну спрямованість. Про що йдеться? Аналіз тексту програми свідчить про те, що її автори на самперед вирішували

проблему, як засобами історичної освіти підготувати учнів до життя, як зробити їх розумними і самостійними, готовими до власної оцінки подій і минулого, і сьогодення. Як запобігти тому, щоб людина опинилася засобом досягнення мети іншої людини, як на матеріалі історії виховувати громадянина, свідомого і відповідального члена суспільства.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що проведений нами порівняльний аналіз пояснювальних записок обох програм свідчить про те, що у вітчизняній програмі, (на відміну від гессенської), освітньо-виховні завдання і освітньо-виховна спрямованість шкільної історичної освіти не визначені. Отже, з огляду на те, що загальновідомим є факт, що саме свідомо визначена мета є умовою продуктивності у діяльності, основою для вибору способів та засобів її досягнення, таке положення у шкільній історичній освіті є неприпустимим. Учитель, одержуючи програму, має одержати орієнтири і цілі своєї професійної діяльності і знати, на вирішення яких завдань він має орієнтувати і мотивувати учнів.

По-друге, визначимо шляхом подальшого порівняльного аналізу, про що йдеться в обох програмах, коли мова йде про «зміст» навчання історії в школі.

Спільність двох програм проявляється в тому, що розуміння категорії «зміст історичної освіти» виявляється у значній мірі однаковим. Так кожна програма визначає інформаційний і операційний компоненти змісту історичної освіти. При цьому, наприклад, інформаційний компонент спочатку коротко визначається у пояснювальній записці, а потім надається у відносно повному вигляді у основній частині програми за кожним класом (курсом). Обидві програми інформаційний компонент історичної освіти представляють як сукупність наступних змістовних моментів:

«Зміст курсів *інтегрує соціальну, економічну, політичну й духовну історію* та висвітлює тісний взаємозв'язок всіх сфер людського буття» [1, с. 3].

«Історія, як навчальна дисципліна, доводить до свідомості учнів, що існують різноманітні – політичні, економічні, соціальні, релігійні сфери людського буття, які формуються на протязі довгого історичного періоду, існуючи поряд, укріплюючи один одного, але і вступаючи інколи у протиріччя...» [2, с. 2].

Як бачимо, за програмами історичне минуле вивчається як відбиток усіх сфер людського буття.

Принципальною різницею у структуруванні історичного матеріалу є те, що в українській програмі «вітчизняну і всесвітню історію представлено у вигляді двох курсів... процеси події та явища вітчизняної історії висвітлюються у *контексті* загальноєвропейської та світової історії» [1, с. 3].

У гессенській програмі історичний матеріал надано у загальному інтегрованому курсі «Історія», який на окремі курси всесвітньої історії та історії Германії не поділяється.

Що стосується структурування (будування) історичного матеріалу на протязі всього терміну навчання, то у вітчизняній програмі: «Представлено курси історії України і всесвітньої історії з давніх часів до сьогодення, які складають *хронологічну послідовну лінійну систему* шкільної історичної освіти». Гессенська програма теж просуває учнів у історичному пізнанні від давнини до сьогодення, тобто має лінійну систему. Але таку лінійну систему вона має у складі двох концентрів: а) базовий: 6-10 класи, історичний матеріал з давнини до сьогодення; б) вищий: 11-13 класи, матеріал з історії починаючи з давнини до сьогодення за головними проблемами історії Європи та людства. Кожний з цих концентрів має свою власну цільову настанову для вчителя у якій вказується на досягнення яких завдань він спрямований. Слід відмітити, що концентри не дублюють один одного, бо матеріал у 11-13 класі надається за проблемним принципом, який потребує від учня не репродуктивного засвоєння матеріалу, а вирішення наукової проблеми шляхом навчально-історичного дослідження. Ось, наприклад, як сформульована наскрізна тема для уроків у 11 класі на перше півріччя: «Структурні ознаки традиційних європейських суспільств». Вона розрахована на 23 години і містить такі підтеми:

«1. а) Життя в Афінах: суспільний устрій, політична практика і культура у демократичних Афінах (альтернативно);

б) Римська імперія: процес просторового розширення Римської Імперії; урбанізація, романізація і взаємодія культур.

2. Європа і позаєвропейські культури у середньовіччі. Політичний устрій Європи у високому середньовіччі; Населення і карта світу у середньовіччі; Спосіб буденного життя у селищах та містах; Християнство і його вплив на суспільство у середньовіччі; Основні риси ісламського світу у середньовіччі; Хрестові походи і їх наслідки; Розширення святої Римської Імперії на схід та південь; східні поселення, християни, євреї, Muslime».

Друге півріччя одинадцятого класу присвячено вивченню теми: «Зміна *traditionaler* суспільств», розрахованої теж на 23 навчальних години.

Таким чином ми бачимо, що інформаційний компонент змісту історичної освіти гессенської програми звертається до вивчення головних історичних проблем два рази з тим, щоб у базових класах сформувати в учнів яскраву уяву про життя народів та їх культуру, про яскраві історичні події стародавнього, середньовічного світів і т. ін., а в одинадцятому – тринадцятому класах надати можливість учням осмислити минуле з теоретичних позицій. Так, у нашому прикладі – на високому теоретичному рівні усвідомити особливості державного, економічного та політичного устрою греків та римлян, визнати вплив цих стародавніх культур на подальший історичний розвиток Європи, відчутти його на власному житті, особистісному світосприйнятті...

У наданому прикладі виразно проступають прояви цивілізаційного та культурологічного підходів щодо відбору навчальної історичної інформації, яка надається в програмі. Як що наслідувати гессенську логіку побудови програми за цивілізаційним принципом, то особливістю історичного пізнання висувається наступна вимога: «щоб зрозуміти частину, ми мусимо перш за все зосередити увагу на цілому, тому що саме це ціле є поле дослідження, зрозуміле само по собі». За твердженням англійського історика і філософа Арнольда Тойнбі «поле історичного дослідження, яке усвідомлюється розумом, значно ширше національної держави» [3, с. 28]. Чи не є це положення А. Тойнбі методологічною засадою гессенської шкільної програми з історії? Отже у цій програмі історичний матеріал з історії Германії в окремий курс не висувається, а вивчається за темами, які є частинами єдиного курсу «Історія».

А. Тойнбі, як один з засновників цивілізаційного підходу, стверджував, що думка не може не розвиватися, бо це є якість людського розуму. Пошуками фактів за ради самих фактів можливо займатися скільки завгодно. Однак, рано чи пізно розум людини озброєний великою кількістю даних, обов'язково прийде до висновку, що всю цю кількість необхідно якимось чином упорядкувати. Настає час синтезу та інтерпретування накопиченого. Ні єдине зібрання фактів ніколи не є повним, тому що Всесвіт розімкнений. Так само ні єдине узагальнення не є остаточним, бо з часом знайдуться нові факти, які призведуть до вибуху вже упорядкованої наукової схеми. Цей ритм носить загальний характер. Не є виключенням у цьому сенсі і історична наука. В подальшому ми побачимо, що періодична зміна двох протилежних, але взаємно пов'язаних видів розумової діяльності, має особливе значення для наукового пошуку вчених-істориків і таким чином для самої Історії [3, с. 41].

Ці твердження видатного історика сповнюють нас оптимізмом, бо вказують на шлях розвитку не тільки вітчизняної історичної науки, але і шкільної історичної освіти, який, на нашу думку полягає в тому, щоб перейти в історичній освіті з періоду накопичення фактів до періоду їх структурування за певною теоретичною засадою.

Також нам здається, що наведений вище приклад структурування історичного матеріалу за двома концентрами, яскраво ілюструє віковий та особистісний підхід до відбору історичного матеріалу, який ми бачимо у гессенській програмі. Такий підхід забезпечує успішність учнів у навчанні і їх глибоко особистісне усвідомлення і переживання минулого, відповідно до віку: спочатку емоційно, а потім на високому теоретичному рівні.

У вітчизняних програмах інформація на протязі всього терміну навчання надається за лінійним принципом. Тому, наприклад, історія Стародавнього Світу, Греції та Риму, вивчається учнями лише у 6 класі, у віці 11 років. У зв'язку з цим вікові обмеження стають на заваді

адекватного усвідомлення учнями соціально-політичних і культурологічних сенсів даного історичного матеріалу. Труднощі в пізнанні історії пов'язані також з тим, що дидактичний принцип, який наголошено у документі, а саме: «програмою передбачено максимальну мінімізацію знань учнів, що відкриває можливості значної активізації пізнавальної діяльності школярів та усуває їх перевантаження» [1, с. 4], складно зв'язати з вимогою, що висувається далі: «Пропоновані інформаційні питання, є мінімумом знань, які підлягають обов'язковому засвоєнню учнями...» [1, с. 5]. Так якою мірою слід визначати наскільки треба «активізувати навчальну діяльність», щоб забезпечити «обов'язкове засвоєння»? Або навпаки? Як ці вимоги співвідносяться з таким фактом, наприклад, що один урок з всесвітньої історії за темою «Суспільно-політичні течії і рухи» (9 клас) містить наступні інформаційні питання: «Повстання декабристів у Росії. О. Герцен. Слов'янофіли і західники» [1, с. 110]. Чи можливо за 45 хвилин усвідомити і емоційно пережити підліткам 14-15 років сутність цих подій, відповісти на прості питання: навіщо все це було? Як це сталося? Хто всі ці люди? Що вони таке сповідували, що б вчиняти так, як вони вчиняли? Звичайно – ні. Таким чином, виховний потенціал теми не спрацьовує. Чому так сталося? Чому подія, що надає можливість виховувати ідеали соціальної рівності, свободи, людяності, честі, гідності, не знайшла свого належного місця і часу у школі? Невже ж тому, що ці якості не є актуальними для нашого суспільства, що ця тема не відповідає його буржуазної і націоналістичної спрямованості? Але ж ми будуємо демократичне суспільство, а «demos» це, як відомо, народ, то чому ж ми втрачаємо такі теми, у яких народ – головний орієнтир, цінність і джерело життєвих сенсів? Ніби соромимося? При цьому цей урок міститься у загальній темі: «Європа в добу революцій 1848-1849 рр.», що розрахована на 5 годин. Поряд з нею вивчається історія Великої Британії, Франції, Австрійської імперії, роздробленої Німеччини, Італії, що втягнути у революційний рух «Весни народів» 1848-1849 років. До чого тут повстання декабристів у Росії? З погляду А. Тойнбі це факти життя різних світів, різних «суспільств» – «Західного» і «православно-християнського». Тому це події з різних історичних потоків. Чи можна їх вивчати за представленою у програмі логікою?

Як що ми висуваємо цивілізаційний і культурологічний підходи як методологічну засаду шкільної історичної освіти, то треба більш глибоко і детально вивчати історію власного цивілізаційного поля. У XIX столітті територія сучасної України була частиною обох цивілізаційних світів, тому в шкільному курсі це має бути показано. Інакше адекватного сприйняття подій минулого буде важко досягти, бо пам'ять поколінь існує об'єктивно, і цивілізаційну ідентифікацію учнів штучно усунути не можливо. Який вихід з подібної (але не настільки, бо там всі «землі» країни історично належать до єдиної цивілізації) ситуації знайдено у Німеччині? Там кожна «земля» має свою власну Програму з історії і

користується можливістю висвітлювати особливості історичного розвитку своїх територій. У державній системі освіти це сприймається цілком нормально і підтримується як засіб патріотичного виховання.

У якості аргументів до вище зазначеного, приведемо як приклад зміст історичної інформації з історії Стародавнього Світу за двома програмами у формі порівняльної таблиці.

Історія Стародавнього Світу (порівняльний аналіз)

Вітчизняна програма (теми) 6 кл.	години	Гессенська програма (теми) 6 кл.	години
Вступ.	1г.	Вступ. Від попереднього знання до знання	6 г.
Життя людей за первісних часів	6 г.+2 г.	Історія людей первісного суспільства	7 г.
Стародавній Єгипет	5 г.+2 г.	Єгипет – висока культура на Нилі	7 г.
Передня Азія	5 г. +1 г.		
Давня Індія та Китай	4 г. +2 г.		
Греція у II – першій половині I тис. до н. е.	6 г. + 2г.	Еллада – життя у Polis	12 г.
Греція в У-ІУ ст. до н.е.	5 г.		
Еллінізм	3 г.+2г		
Давній Рим у УІІ-І ст. до н.е.	4 г.	Рим – від села до імперії Romanum	20 г.
Падіння Республіки та рання імперія	5 г.+2 г.		
Пізня Римська імперія	4 г.+1г.		
Давні слов'яни та їхні сусіди	3 г.+4		
Всього годин	70-16= 54 години	Всього годин	52 години

Порівняємо кількість об'єктів вивчення: виявиться, що у вітчизняній програмі кількість змістовних об'єктів вивчення більше майже вдвічі. Натомість Гессенська програма не передбачає вивчення учнями історії Передньої Азії, Стародавнього Китаю та Індії, історії слов'ян. Але обсяг годин, який рекомендується програмами на вивчення усіх тем, однаковий: 54 години – за вітчизняною програмою (за винятком уроків узагальнення та тематичного оцінювання), та 52 години – за гессенською програмою. При цьому на історію Греції та Риму у гессенській програмі відведено 32 години, а у вітчизняній – 26. Отже, висновок: інформаційне навантаження на учнів 6 класу в українських школах вище. Також слід відмітити, що історію Греції та Риму німецькі учні будуть вивчати ще раз у одинадцятому класі на протязі 10-12 уроків, на більш високому теоретичному рівні усвідомлення.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що за програмою Гессенського міністерства освіти той матеріал, який має більший вплив на історію рідної країни, тобто відноситься до історії європейської цивілізації, вивчається більш глибоко і змістовно. При цьому історія країн Сходу, Східної Європи надається у дуже обмеженому обсязі. Зокрема Росії – тільки у зв'язку з розгляданням історичних подій глобального суспільно-політичного значення у ХХ столітті (I Світова війна, 1917, II Світова війна, виникнення і розпадань ССРСР). Про історію України зовсім не йдеться.

Стосовно методики, слід відмітити, що загальна кількість навчальних годин за вітчизняною програмою містить уроки різних типів: засвоєння нових знань, узагальнення, тематичного оцінювання, що, безумовно, вигідно відрізняє її від гессенської. Недоліком німецької програми є, на наш погляд, те, що такі важливі етапи у організації пізнавальної діяльності учнів, як узагальнення і тематичне оцінювання знань не знайшли свого відбитку у почасовому складі програми, що свідчить про рівень розвитку методичної науки у Германії. Хоча поряд з тим, ця програма рекомендує вчителям проведення екскурсій, відвідування пам'ятників архітектури, місць історичних подій та інші форми проведення навчальних занять.

Але повернемося до поняття «зміст історичної освіти». Аналіз вітчизняної програми з історії вказує на те, що у неї велика увага приділяється операційному компоненту змісту освіти. По кожному класу поряд з інформаційним компонентом, який міститься під назвою «Зміст навчального матеріалу», надана графа «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів», у якій надається перелік тих вмінь, які мають бути сформовані на уроках даної теми. Наприклад, вивчаючи тему: «Давній Рим у УШ-І тис до н. е.» учні, за програмою, «називають час...», тобто проявляють хронологічні вміння, «показують на карті», тобто виявляють картографічні вміння, «застосовують та пояснюють поняття...», «порівнюють...», «наводять приклади...», «пояснюють причини...», тобто виявляють розумові та мовні вміння. Прикро одне, що автори програми не визначили відповідний до її операційного змісту тип уроку: «урок формування вмінь». Тому зміст програми фактично вступає у протиріччя з тими типами уроків, проведення яких нею рекомендується, бо жодного уроку засвоєння вмінь у вітчизняній програмі не передбачається.

Німецька шкільна програма, про яку йшлося (у Германії кожна земля має власну шкільну програму з предмету) теж приділяє увагу операційному компоненту змісту історичної освіти. Хоча перелік конкретних історичних вмінь і не надається, для кожної теми кожного класу наголошуються шляхи історичного пізнання. Наприклад, до теми «Еллінський світ» у 6 класі рекомендовано наступні «методи роботи учнів та учениць»: порівняння історичних і фізичних карт, початковий аналіз письмового історичного джерела, порівняння планів міста

античних Афін з іншими еллінськими містами за допомогою карт чи карт-схем. Рекомендується провести рольову гру: суд «обломків»; провести інтерв'ю: Зевс як отець Богів і т. ін. [2, с. 14].

Творчо-пошуковий компонент історичної освіти, який передбачає засвоєння учнями алгоритму творчо-пошукової діяльності у вітчизняній програмі не представлено. Зміст навчального матеріалу надається у програмі в репродуктивній формі.

Теж саме ми спостерігаємо і у німецькій програмі у змістовній структурі під назвою «Категорії і основні питання». Про те в цій програмі є окремий розділ, що передує вивчення кожної окремої великої історичної теми і має назву «Обґрунтування». Так до теми «Єгипет – висока культура на Нилі» надається таке обґрунтування: «На прикладі Єгипту учні і учениці пізнають, як людьми в умовах життя в великій долині великої ріки створювався соціальний устрій, основою якого став розподіл праці, соціальна диференціація з відповідними політичними структурами та видатні досягнення культури. Вони встановлюють, яким був створений суспільний порядок і яким чином примушували людей його дотримуватися» [2, с. 13].

Як бачимо, таке обґрунтування надає можливість вчителю мати теоретичний орієнтир у викладанні теми, представляє собою ніби результат вирішення проблеми: «Завдяки якому устрою населення Стародавнього Єгипту спромоглося залишити після себе визначні пам'ятники видатної культури?» Отже, хоча у гессенській програмі основні питання навчального матеріалу теж надані у репродуктивному плані, то все ж таки присутність у неї такої структури як «обґрунтування» надає змогу учителю зорієнтуватися відносно тих навчально-пізнавальних проблем, які учні мають вирішити при вивченні теми.

Що стосується ціннісно-сміслового компоненту змісту історичної освіти, то він у деякій мірі знайшов відбиток в обох програмах, але не у вигляді єдиного структурного елемента, а як окремі рекомендації.

Так, у вітчизняній програмі з всесвітньої історії у компоненті програми «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» надається така вимога до учнів: «Висловлює судження щодо значення...». В програмі з історії України у цьому ж її компоненті зустрічаємо більш вдало сформульовану вимогу до учнів: «Визначає власну позицію щодо...», «Висловлює і аргументує власну точку зору щодо...». Все це свідчить про те, що автори програми усвідомлюють необхідність і об'єктивну наявність у змісті історичної освіти ціннісно-сміслового компоненту. Але він поки що не знайшов у шкільних програмах пропорційного до своєї дидактичної значущості місця.

У гессенській програмі цей компонент знаходить свій відбиток по-перше, у формулюваннях цілей історичної освіти, по-друге, має місце в деяких «Обґрунтуваннях» до конкретних тем, по-третє, присутній у деяких розділах програми: «Методи роботи учнів та учениць» у вигляді

методичних рекомендацій. На жаль, і в цій програмі визначення цього компоненту не носить системного характеру.

Відносно комунікативного компоненту, який передбачає застосування інтерактивних форм навчання і спрямований на розвиток соціальної компетентності учнів, то про нього не йдеться в вітчизняній програмі, і дуже стисло наголошується в німецькій [2, с. 6]

Останнім пунктом порівняння обох програм ми визначили методи і форми навчання.

З цього приводу дуже інформаційним було знайомство з Гессенською програмою. Вона має окремий структурний елемент, який визначає «методи роботи учнів та учениць», а не учителя. Він міститься після кожної окремої теми в декілька уроків. Наприклад, тема «Єгипет» у 6 класі має наступний перелік дій учнів: «виконання і читання картин; інтерпретація карт, документів; інтерпретація археологічних знахідок: поховання Тутанхмона» [2, с. 13]. Дуже цікавим з означеного вище приводу є те, що пояснювальна записка програми (частина А) визначає дидактичні принципи викладання історії в школі, а саме п'ять дидактичних *орієнтацій*:

1. На *обговорення* і обмірковування питань, що потребує проведення дискусій навколо відкритих питань, висвітлення різних точок зору на історичну подію... Оцінюючи подію, мати за критерій демократичні цінності.

2. На *особистість* учнів і учениць, що вимагає враховувати той факт, що підлітки за результатами занять складають своє ставлення до минулого і до уроків історії. У зв'язку з цим вчителі мають шукати шляхів, щоб підтримувати інтерес до предмету, спиратися на особистісний досвід учнів, спонукати їх робити висновки з історії для власного життя...

3. На досягнення *науки*, при цьому не тільки історичної, а і педагогічної, і психологічної. Це потребує адаптування історичної інформації до вікових та психологічних можливостей учнів з тим, щоб учні опанували власні *можливості* в пізнанні минулого, тобто розкрити їм особисті *можливості* засобами історичного пізнання. На уроках розглядаються знову і знову центральні проблеми історії людства, що б учні усвідомлювали різні варіанти їх вирішення, визначали найефективніші, виявляли для себе смисли людського буття. В старшій школі це пов'язано з засвоєнням засобів історичного дослідження, з вирішенням найважливіших, але відкритих питань і в історії, і в житті.

4. На *інтеркультурну* орієнтацію. Школа – це місце де діти різного походження разом навчаються і спілкуються... Викладання історії у перспективі має впливати на розвиток відкритості учнів до проявів інших культур. Дискусія та спілкування людей різного походження, релігії і культури відбувається на законах тотожності, уваги і толерантності, взаємного розуміння. Критерії допустимих точок зору

окреслені в основному законі, Гессенській конституції, у шкільному законі, які відповідають цінностям демократичної правової держави.

5. Орієнтація на дію, *діяльність*. Результат навчання представляє собою відповідальну, компетентну дію учнів поза школою. Форми навчання орієнтовані на самостійну дію: відвідування музеїв, виставок, історичних бібліотек, пошук свідків історичної події, робота в архівах, пошук історичних слідів, участь у предметних змаганнях, проектування, презентація результатів роботи. Соціальна компетенція набувається у груповій роботі. Важливе місце займають засоби масової комунікації, інтернет-пошук. В даному сенсі особливе місце займає критичний аналіз даних, які були отримані таким способом [2, с. 4–6].

Як бачимо, в програмі учителю надані дуже чіткі методичні і, навіть, ціннісні орієнтири організації педагогічної і навчальної діяльності на уроках історії. Головне ж, на нашу думку, полягає у тому, що за текстом програми відчувається дуже поважне, відповідальне, гуманне, дбайливе ставлення до учнів і учениць, вона справді є особистісно орієнтованою.

Вітчизняна програма свою методичну функцію виконує в іншій спосіб. Вона визначає інформаційний зміст шкільних курсів і висуває вимоги щодо результатів навчання, які вчитель використовує як дидактично-методичні завдання для себе і навчальні – для учнів. Орієнтує програма учителя і у виборі типів уроків, яких у тексті програми визначено три: засвоєння нових знань, узагальнення та тематичного оцінювання. Надання спеціального часу для повторення і перевірки результатів навчання дає можливість учителю здійснювати зворотній зв'язок і системно відслідковувати рівень загальноосвітньої підготовки учнів. Але, на жаль, інші типи уроків, які б забезпечували досягнення учнями окреслених результатів, особистісного розвитку і самовдосконалення, програмою не передбачаються.

Аналіз всіх структурних елементів вітчизняного варіанту державної програми з історії для загальноосвітніх навчальних закладів вказує на те, що поки що головним у освітньому просторі України є навчальний предмет, а не особистість того, хто йому навчається. Проблема у тих самих орієнтаціях, про які йшлося. Як що ми будемо демократичне, правове суспільство, ми маємо орієнтувати навчальний процес на інтереси і потреби людини, враховуючи її вікові можливості і обмеження, здатності і прагнення. Головне завдання, при цьому, зробити результати навчання позитивними майже для кожного учня, розкрити, перш за все, для нього самого його психологічні здатності та можливості, навчити використовувати сильні сторони і компенсувати слабкі. В системі шкільної освіти не має іншого предмету, який би за своїм змістом мав такі «соціалізуючі» можливості, таку культурологічну спрямованість. Тому особистісні і культурологічні сенси історичної освіти у школі мають стати орієнтирами для наступних варіантів державної програми з історії в українському освітянському просторі.

Сподіваємося, що знайомство з одним з варіантів германських державних програм з історії, а саме з програмою Гессенського міністерства по ділам освіти та релігії було корисним і стане у пригоді для всіх тих, хто вирішує проблеми шкільної історичної освіти в Україні.

Література

1. Історія України. Всесвітня історія (5 – 12 класи). Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Міністерство освіти і науки України. – К., 2005. **2. Lehrplan** Geschichte/ Gimnasialer Bildungsgang (jahrgangsstufen 6 bis 13). – Hessisches Kultusministerium, 2007. **3. Тойнби А. Дж.** Постижение истории: Пер. с англ. – М., Прогресс, 1991.

The comparative analysis of the modern government programs from history is given in the article given out by the departments of education of Germany and Ukraine. This is purpose of this analysis, to define methodological and pedagogical principles of building of process of studies of history at school which every program contains. To find out a general, define the features of tasks, services and methods, on which the program sends a teacher.

УДК 378.134:811.133.1

О. О. Українська

ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ ФРАНЦУЗЬКОЮ МОВОЮ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

В контексті підвищення конкурентоспроможності українських фахівців на європейському ринку праці та розвитку мобільності студентів Україна стала на шлях приєднання до єдиних європейських стандартів викладання сучасних іноземних мов (ІМ) та оцінювання рівня володіння ними.

За умов, коли ІМ є засобом спілкування, акцент в оцінюванні говоріння зміщується на зміст висловлювання в комунікативній ситуації. Як справедливо зазначає Ж. Куртійон [1, с. 9], рахуючи помилки та паузи, ми нехтуємо позитивними аспектами відповіді, адже поняття “дискурс” усного мовлення напевно включає щось більше ніж відсутність граматичних або лексичних помилок, це здібність не лише повідомляти чужі думки, а й висловлювати власні, здійснюючи мовленнєві акти, докладаючи певні когнітивні зусилля.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що тестовий контроль (ТК) зумовлюється визначенням з наступним оцінюванням

об'єктивних показників навчальних досягнень. У сучасній традиції викладання та оцінювання ІМ відзначається недостатня увага до змістовності та логічності усного висловлювання студентів. Так, проведення опитування викладачів ІМ мовного факультету одного з педагогічних університетів у 2007 р. показало, що переважна більшість викладачів зосереджує свою увагу в оцінюванні як монологічного так і діалогічного мовлення на граматичній правильності висловлювання, діапазоні використаних лексичних одиниць та обсязі висловлювання, тоді як незаперечним є той факт, що для вчителя ІМ не є суттєво важливим обсяг сказаного, оскільки у випадках, коли вчитель багато говорить, його учні мовчать, а значущим є сутність матеріалу, що викладається, тобто точність, ясність, логічність висловленої думки. Унаслідок чого, особливого значення набуває тестування рівня сформованості саме мовленнєвої компетенції у говорінні майбутніх викладачів.

Базуючись на досвіді міжнародних екзаменаційних комісій, убачаємо доцільним застосування аспектного підходу до тестування рівня володіння ІМ, тобто визначати окремо рівень сформованості компетенції у кожному виді мовленнєвої діяльності та оцінювати рівень сформованості лексико-граматичних навичок, що має гарантувати забезпечення таких якостей тесту як валідність і надійність та полегшувати роботу реєстрів.

Мета нашої статті полягає у визначенні об'єктів ТК рівня сформованості мовленнєвої компетенції у говорінні французькою мовою у майбутніх викладачів з подальшим вилученням якісних показників сформованості цього рівня відповідно до ступенів навчання.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**, як:

- розгляд сучасного підходу до визначення об'єктів ТК говоріння;
- встановлення джерела стандартів рівня сформованості мовленнєвої компетенції;
- з'ясування номенклатури якісних показників рівня сформованості мовленнєвої компетенції в говорінні майбутніх викладачів початкового ступеню навчання.

Говоріння ІМ спрямоване на формування та формулювання думки засобами цієї мови, на породження того чи іншого предмету змісту реальної дійсності. Предметом говоріння виступає думка як відбиття в свідомості людини зв'язків та стосунків реального світу. Так, у сучасній методиці викладання ІМ способи та засоби продукування виступають основними предметами засвоєння та контролю. Об'єктом ТК вважається реально досягнутий результат навчання. У нашому випадку, об'єктом ТК є мовленнєва компетенція у говорінні. Спираючись на визначення Е.Г. Азімова та О.І. Щукина [2, с. 291–292], під мовленнєвою компетенцією в говорінні розуміємо володіння способами формування та

формулювання думок засобами ІМ і вміння користуватися ними в процесі породження мовлення. Але мовленнєва компетенція є непрямим, опосередкованим об'єктом ТК. Прямими об'єктами, на думку сучасних методистів (Н.Д. Гальскова, О.О. Довгаль, С. Луома, О.П. Петрашук, В.М. Філатов, Г. Фулчер та ін.), є операціональні компоненти мовленнєвої компетенції, а саме – мовленнєві вміння, оскільки об'єкти ТК мають бути вимірювальними. Конкретизацію змісту мовленнєвої компетенції в говорінні французькою мовою у майбутніх викладачів передбачаємо шляхом уточнення номенклатури та основних характеристик/показників мовленнєвих умінь як об'єктів ТК.

М.Л. Вайсбург, О.Д. Кліментенко [3, с. 72] наголошують на конкретизації вимог до мовленнєвих умінь за роками навчання, для того, щоб наприкінці кожного періоду з достатньою точністю визначити, чи досягнуто бажаного результату. Наявність чітких вимог до розвитку мовленнєвих умінь, виявлення показників рівня їх сформованості є основою для розробки систематичного ТК цих умінь.

Якісні показники є характеристиками мовленнєвих умінь, вони повинні відповідати практичній кінцевій меті навчання, згідно з чинною Програмою, реальним вимогам повсякденного та професійного спілкування та вимірюватися в умовах навчального процесу. Також слід враховувати, що показники поступово видозмінюються якісно та кількісно під впливом педагогічного процесу. Проблема показників не може бути вирішена через кількість сказаного та правильність мовлення [3, с. 72]. У якісних показниках відбивається усе багатство, різноманітність побудови усного мовлення. “Оцінювання є корисним, коли знаєш, які аспекти компетенції оцінюєш” [1, с. 43]. Наша задача полягає у встановленні рівня цих показників.

Пропонуємо у встановленні рівня показників мовленнєвих умінь спиратися на вимоги до рівня сформованості мовленнєвої компетенції представлених в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (ЗЄР) та Програмі з англійської мови для університетів/інститутів (на жаль, відсутня програма з французької мови, рекомендована міністерством освіти та науки). Усі сучасні міжнародні екзамени (Кембриджські іспити ESOL, американський TOEFL, французькі DELF, DALF, TCF, TEF, TFI та ін.) вже пов'язані з ЗЄР, оскільки цього вимагає уніфікація інтерпретації отриманих результатів тестів по всій Європі. Так, С. Луома [4, с. 71] відзначає значущість використання дескрипторів ЗЄР як основу для визначення об'єктів ТК та аналітичних критеріїв оцінювання.

Як відомо, рівень володіння ІМ на кінець дванадцятого класу відповідає рівню B1+, отже, це рівень вступників до вузу. Згідно з Програмою [5, с. 112] рівень сформованості компетенції у монологічному мовленні наприкінці I року навчання має бути B2, а наприкінці II року – становити рівень C1; рівень компетенції у діалогічному мовленні наприкінці I року відповідає рівню B2 та B2+ наприкінці II року. Робимо

висновок, що дескриптори вищезгаданих рівнів, будучи мовленнєвими вміннями монологічного та діалогічного мовлення, якими мають оволодіти студенти мовних факультетів I та II років навчання, виступають об'єктами ТК говоріння. Отже, для монологічного мовлення об'єктами ТК для I курсу є дескриптор рівня B2 [6, с. 58] і для II курсу, відповідно, дескриптор рівня C1 [6, с. 58], для діалогічного мовлення дескриптор рівня B2 [6, с. 74] для I курсу та для другого – дескриптор рівня B2+ [6, с. 74].

Для уточнення номенклатури якісних показників рівня сформованості мовленнєвої компетенції у говорінні нами було проаналізовано відповідні вміння на всіх рівнях, від A1 до C2, ілюстративних дескрипторних шкал ЗЄР: Загальне усне мовлення (монологічне) [6, с. 58] та Загальне усне спілкування (діалогічне мовлення) [6, с. 74] і виділено низку параметрів. Такий підхід до аналізу ілюстративних шкал ЗЄР пропонують сучасні західноєвропейські лінгвісти, зокрема Ж. Куртійон [1, с. 149] виділяє три групи параметрів компетенції за шкалами ЗЄР:

- **прагматичний** (вміти повідомити інформацію зв'язно, використовуючи різні засоби: організація дискурсу, невимушеність мовлення, інтонація);

- **лінгвістичний** (вміти правильно використовувати лексику та фонетику, синтаксис та морфологію);

- **соціолінгвістичний** (вміти адаптувати дискурс до ситуації: регістри).

Нами було вилучено такі параметри мовленнєвих вмінь:

- для монологічного мовлення: складність фраз/речень та граматичних структур, зв'язність, тематичність, комунікативна функція, невимушеність (*беглость, fluency, élocution*), організація думок;

- для діалогічного мовлення: складність фраз/речень та граматичних структур, невимушеність, тематичність, мовні засоби (лексика), спонтанність, природа предмету розмови, організація думок, правильність, регістр, стратегії.

Убачаємо доцільним сфокусуватися на тих параметрах, які стосуються мовленнєвої діяльності, тобто для монологічного мовлення: зв'язність, тематичність, комунікативна функція, невимушеність, організація думок та для діалогічного мовлення: невимушеність, тематичність, спонтанність, природа предмету розмови, організація думок. З них якісними показниками є лише зв'язність, невимушеність та організація думок. Інші параметри призначені формувати зовнішній контекст спілкування, в умовах якого реалізуються вищезгадані якісні показники, тобто ЗЄР окреслюють здібність здійснювати усну комунікацію в межах певної тематики з виконанням певних комунікативних функцій. Таким чином, маємо три параметри для оцінювання успішності/неуспішності реалізації мовленнєвих вмінь, така їх кількість вважається оптимальною, оскільки норма становить 4-5

критеріїв [6, с. 193], якщо їх більше, то це спричиняє когнітивне переважання реєтерів.

Вилучення показників дає нам змогу визначити конструкт ТК говоріння. Відтак, рівень сформованості мовленнєвої компетенції є функціонуванням таких компонентів як визначені нами якісні показники у комунікативних тестових ситуаціях, які виникають у межах певних тем. Це буде проявлятися у говорінні студентів в структурі їх висловлювання, його відповідності до ситуації та зрозумілості викладу. Завданням реєтера буде, з позиції слухача, оцінити, наскільки структура висловлювання, розвиток думок та спосіб викладання сприяють досягненню комунікативної мети.

Обраний нами комунікативний підхід зумовлює той факт, що єдиним свідченням про рівень сформованості компетенції є мовленнєва діяльність, як це відображено у конструкті, розробленому за дескрипторами ЗЄР “Загальне мовлення”, де всі вилучені компоненти є характеристиками тексту, що продукується.

Під зв'язністю розуміємо поєднання елементів усного тексту, організацію структури висловлювання, що буде оцінено на основі їх внеску до полегшення розуміння взаємозв'язку між різними компонентами тексту та до забезпечення цілісності продукту мовлення.

Термін “невимушеність” С. Луома [4, с. 86] розглядає у вузькому значенні як відсутність пауз та маркерів хезитації, підвищений темп / швидкість мовлення, а в широкому – як рівень майстерності в говорінні ІМ. Зазвичай невимушене мовлення характеризується рівномірним потоком мовлення, плавністю, відсутністю повторів, надмірних пауз, показників самокорекції та маркерів хезитації, що спричиняють утруднення / незручності для слухача, тривалістю висловлювання, логічністю та зв'язністю. У досвідченого користувача ІМ спостерігається високий темп мовлення, менш пауз та хезитацій, їх наявність свідчить про планування змісту висловлювання та пошук необхідної лексики. За визначенням А. Хасселгрена [7, с. 155], невимушеність – це здібність сприяти тому, що слухач з високим рівнем ІМ, сприйняв би як зв'язне мовлення, яке можна було б зрозуміти без “зайвої напруги”, висловлювання в “комфортному” темпі, без порушення структури висловлювання або наявності непомірної кількості хезитацій. Відзначимо, що наявність паузи – це риса мовлення тестованого, а їх надмірність виноситься на судження слухача, тобто реєтера. У свою чергу, Г. Фулчер [8, с. 48–49] виокремлює такі показники невимушеності мовлення як хезитація, повтори, вибір невідповідних слів, реконструкція речень, зв'язок / когезія. Ми утримуємось від підрахунку кількості пауз та вимірювання їх тривалості, як і від вимірювання темпу мовлення, оскільки ці кількісні показники зумовлюються темпераментом особистості та необов'язково свідчать про рівень володіння ІМ.

Організація думок буде оцінюватися на основі відповідності досягнення комунікативної мети. Студенти самостійно вирішують, як

репрезентувати свої думки. Судження реїтерів засновується на точності, чіткості, прозорості, логіці розвитку думок. Слід відмітити, що організація останніх у висловлюванні залежить від загального розвитку студента та характеру запропонованих розумових задач і проявляється у складності змісту, логічності, послідовності, глибині викладу. На більш високому якісному рівні вміння висловлюватися у відповідності до заданої теми/ситуації змінюється в залежності від ступеня навчання, вміння різноманітні мовленнєві моделі, вміння вільно їх комбінувати в залежності від потреб мовлення. Так, Г. Фулчер [8, с. 44] відмічає важливість того, як мовці структурують своє мовлення, послідовно його організують, дотримуються правил реплікування, унаслідок чого неправильна організація думок може спричинити серйозне непорозуміння. Відзначимо, що правильна організація мовлення залежить від відповідності висловлювання запропонованій темі (предмету розмови). Поряд з тим точність викладу думки залежить від вміння констатувати факт, пояснити сказане, описати події, роз'яснити причини удач / невдач, пояснити поведінку, обґрунтувати зайняту позицію / власну точку зору, розкрити причинно-наслідкові зв'язки, логічно та послідовно викладати факти та давати їм оцінку. Чітко виражена зверненість висловлювання до вказаного адресату робить також свій внесок до полегшення розуміння повідомлення слухачем.

Щодо спонтанності мовлення схиляємось до тенденції ототожнення цієї характеристики вміння з невідповідним мовленням, розглядаючи його слідом за М.Л. Вайсбург та О.Д. Кліментенко [3, с. 76] як монологічне або діалогічне висловлювання, теми/ситуації до яких задаються безпосередньо в ході тестування, воно спонтанне, оскільки тестованим не надається час на продумування плану висловлювання, не дозволяється користуватися матеріалами, які допомогли б поповнити зміст мовлення. Таким чином, перед укладачами тесту з говоріння стоїть задача змодельовати ситуацію, яка б спонукала студентів до вільного обміну думками.

За М.В. Ляховицьким та Е.І. Вишневським [9, с. 20] тема є обов'язковою складовою мовленнєвої ситуації, її об'єктом. Тема – предмет розмови – визначається тестовими завданнями, вона пред'являється за допомогою усної інструкції, тобто словесного опису (посилання на реальні життєві факти, ставлення, обставини, події), або за допомогою зорового стимулу, який моделює реальну дійсність зовнішнього світу. До рівня В2 від студента очікується висловлювання про знайомі предмети, на рівні С1 – про менш знайомі, складніші за своєю природою, конкретною чи абстрактною. Відносна гомогенність тематичних знань тестованих є значною перевагою. Зазначимо, що демонстрація мовленнєвих вмінь передбачається в межах тем, окреслених у Програмі [5, с. 42–48, 60–65]. Їх вибір для винесення на модульний ТК говоріння зумовлений доцільністю комунікативних задач (наприклад, з підтем *Шлюб та весільні традиції у франкомовних країнах*,

Система охорони здоров'я у Франції передбачається сприйняття інформації, а не її повідомлення) та униканням тем, до яких студенти можуть бути особливо чутливі (наприклад, *Сімейні проблеми/Неповні сім'ї*), щоб запобігти впливу їх афективного стану (*affective schemata*), який може негативно позначатись на виконанні завдання, та, як наслідок, на результати тестування, уникненням упередження до тих, хто не має належного соціального досвіду (наприклад, тема *У студентському гуртожитку*). Відібрані теми були класифіковані за сферами мовленнєвого спілкування за ЗЄР [6, с. 14–15] на шість груп по три на кожний рік навчання: а) I рік навчання: суспільна сфера (*Їжа, Послуги, Погода, Місяця*), особиста сфера (*Особистісна ідентифікація, Родина, Домівка*), освітня сфера (*Навчання в університеті*); б) II рік навчання: суспільна сфера (*Подорож, Театр*), особиста сфера (*Питання здоров'я, Дозвілля та спорт*), професійна сфера (*Професії*).

Стосовно параметру “комунікативна функція”, окрім вилучених з ЗЄР, студенти мають вміти виконувати функції, зазначені в Програмі [5, с. 49, 66–67] в рамках визначених типових комунікативних ситуаціях. Передусім, розробка тестових завдань повинна здійснюватись таким чином, щоб вони спонукали тестованих до демонстрації тих якостей іншомовної діяльності, які були вилучені з ЗЄР та відповідали типовим професійним та повсякденним комунікативним задачам студентів.

Підсумовуючи зазначене вище, зауважимо, що об'єктами ТК говоріння студентів, майбутніх викладачів, I та II років навчання є мовленнєві вміння, якісними показниками яких виступають зв'язність та невимушеність мовлення, організація думок згідно з вимогами рекомендаційного документу Ради Європи. Усі перераховані показники, у свою чергу, виступають критеріями оцінювання говоріння та будуть покладені в основу розробки аналітичних шкал.

Література

1. **Courtilion J.** Elaborer un cours de FLE. – Paris, 2003.
2. **Азимов Э.Г., Щукин А.И.** Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб, 1999.
3. **Вайсбург М.Л., Климентенко А.Д.** Требования к речевым умениям // Ин. яз. в школе. – 1986. – № 2. – С. 72-80.
4. **Luoma S.** Assessing Speaking. – Cambridge, 2005.
5. **Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.** – Вінниця, 2001.
6. **Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва.** – К., 2003.
7. **Hasselgren A.** Small words and Valid Testing. – Bergen, 1998.
8. **Fulcher G.** Testing Second Language Speaking. – Edinburgh, 2003.
9. **Ляховицкий М.В., Вишневикий Е.И.** Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе // Ин. яз. в школе. – 1984. – № 2. – С. 18-23.

The article deals with the construct definition for testing speaking ability of future teachers. In line with the requirements (Curriculum 2001) of the Ukrainian Ministry of Education and Science, the present test is being developed as a language achievement test underpinned by the Common European Framework of Reference and the model of communicative competence. The following assessment criteria have been retrieved: coherence, fluency and development of ideas.

УДК 37.035.3

Ю. М. Філіпов

ТРУДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ ЯК ОСНОВНИЙ АСПЕКТ ЩОДО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

На сьогоднішній день розроблено достатньо продуктивні теоретичні конструкції, що дозволяють визначити сутність, зміст, основні особливості процесу соціалізації молоді.

Соціалізація підростаючих поколінь відбувається під впливом тих світових, планетарних процесів, які набрали силу відносно недавно, – екологічних, демографічних, економічних, військово-політичних. У наші дні доля кожної людини істотно залежить від загального стану справ на нашій планеті, від тих тенденцій, які характерні для світової економіки та політики. Глобальні політичні процеси, впливаючи на розподіл валового національного продукту тієї або іншої країни між сферами виробництва, оборони, соціальних інвестицій, споживання та накопичення, безпосередньо визначають умови життя людей із наймолодшого віку до глибокої старості.

У сучасних умовах суспільство виступає в ролі одного з факторів соціалізації, особливо про це необхідно пам'ятати у зв'язку з процесом роздержавлення суспільства, що активно відбувається в наші дні. Відроджуються, а багато в чому й створюються заново структури громадського суспільства. Монополізована майже стовідсотково державна економіка дуже повільно перетворюється на багатокладну, яка тільки й може стати базисом громадського суспільства. Розпочинається важке утвердження примату суспільства над державою, особистості над державою і суспільством. Усе це, певна річ, не могло не загострити старі й не породити нові проблеми в соціалізації та вихованні дітей і молоді. Важливим фактором соціалізації молоді в останні десятиріччя стало оточення підлітків. Середовище однолітків багато в чому нагадує модель дорослого суспільства й у гіпертрофованому вигляді відображає його основні, особливо негативні, тенденції. Тут молодь навчається тієї поведінки, яка має місце у суспільстві дорослих; засвоюють норми моралі – єдиної чи подвійної, а то й потрійної, які

переважають у світі дорослих; навчається виконувати ролі чоловіка та жінки. У товаристві підлітків відбувається своєрідна реалізація себе: бути таким, як усі, відповідати стандартам моди, поведінки. Нова картина світу, що складається у підростаючих поколінь, спричиняє певні зміни у психології молодих людей. Уже сьогодні ввійшов в обіг термін «комп'ютерна психологія». Для цієї нової психології, очевидно, будуть характерні інші, в порівнянні з нинішніми, механізмами сприйняття світу, взаємодії з ним, несподівані способи реалізації особистості. Все це потребуватиме і нових шляхів її соціалізації [1]. Організаційні та змістовні компоненти вищих навчальних закладів сьогодні націлені на рішення важливого завдання соціалізації молоді, включаючих такі процеси, як оволодіння молоддю професійними вміннями і навичками, формування та розвиток якостей, необхідних для придбання і застосування соціального досвіду, які визначають її діяльність в суспільстві як творіння, а не руйнування. Але данні процеси ускладнюються тривожними тенденціями. Так, за даними соціологічних досліджень, в теперішній час в країні частка молодих спеціалістів-випускників вузів характеризується відсутністю системного мислення, неспроможністю до адекватної оцінки незнайомої ситуації та прийняття громадського професійного рішення, відсутністю ініціативи і активності в громадському житті нового колективу, невмінням будувати відношення у трудовому колективі на позитивній основі. Усе це веде до зниження конкурентоспроможності випускників вузів, процесу їх адаптації в суспільстві та самореалізації особистості.

Автором терміну «соціалізація» стосовно до людини є американський соціолог Ф.Г. Гиддингс, який у 1887 році в книзі „Теорія соціалізації” використав його значення близьким до сучасного – „розвиток соціальної природи або характеристика індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя”. До середини ХХ століття соціалізація перетворилась в самостійну міждисциплінарну область досліджень.

Сьогодні проблему соціалізації вивчають філософи, соціологи, психологи, педагоги, представники інших наук.

Аналіз багаточисельних концепцій соціалізації показує, що всі вони тягнуться до одного із двох підходів, відрізняючихся між собою у розумінні ролі самої людини в процесі соціалізації. Перший підхід припускає пасивну позицію людини у процесі соціалізації, а саме соціалізація розглядається як процес його адаптації в суспільство, яка формує кожного свого члена у відповідності з властивою йому культурою. Цей підхід може бути названий суб'єкт-об'єктним (суспільство – суб'єкт діяння, а людина – його об'єкт). У джерел його підходу стояли вчені Е. Дюркгейм і Т. Парсонс.

Прибічники другого підходу виходять із того, що людина, активно бере участь у процесі соціалізації, не тільки адаптується в суспільство, але і впливає на свої життєві обставини та себе самого. Цей підхід можна

визначити як суб'єкт-суб'єктний. Засновниками його можна рахувати вчених Ч. Кулі і Д. Міда.

Особливістю цих теорій є те, що соціалізація в них розглядається, перш за все, як процес соціальної адаптації, пристосування особистості до середовища шляхом засвоєння заданих суспільством норм, правил, тощо. З цього приводу І.С. Кон говорить, це «теорія американських соціологів 40-60 років були по суті теоріями конформності: вони недооцінювали власну активність і варіабельність поведінки особистості на всіх етапах її розвитку» [2]. Водночас у працях цих дослідників було чимало важливих позицій, які можна використовувати в соціально-педагогічній діяльності. Зокрема,

Ч. Кулі ввів поняття «первинна група» і розкрив її сутність у процесі формування особистості. При цьому соціалізацію він розглядав як результат соціальної взаємодії людей у певній групі. Відповідно до поглядів

Т. Парсонса, індивід, включаючись в соціальну систему шляхом інтернаціоналізації загальноприйнятих норм, засвоює загальні цінності, в результаті чого дотримання загальноприйнятих стандартів стає частиною його мотиваційної структури, потребою. До речі, основним інститутом соціалізації Т. Парсонс вважає сім'ю.

Дж. Мід вважав, що «прийняття ролі іншого» – головний механізм соціалізації. Спочатку дитина орієнтується на «значимих інших» (батьків), але при поширенні контактів об'єктом орієнтації становиться «генералізований інший», ототожнений Дж. Мідом з громадою або соціальною групою [3]. На цій основі затверджується те, що успішність соціалізації підлітка у значній мірі детермінується гармонізацією соціальної взаємодії зі значними іншими, в частості, не тільки з батьками, але і з однолітками.

У.М. Уентворт говорить про інтерсуб'єктивну природу соціалізації. Дитина становиться повноправним учасником вже з того моменту коли народилась.

Прагнення до суб'єкт-суб'єктного моделювання відношень одночасно просліджується і в «теорії соціального навчання» А. Бандури, концепції соціалізації через розвиток альтруїстичних особистих установок Р. Дж. Раштона, „екологія людського розвитку” У. Бронфенбреннера, теорії «соціалізації для соціальних змін» І. Галлмена. Праця І. Галлмена дозволяє нам зрозуміти, що процес соціалізації у первинних соціальних об'єднаннях (сім'я, учбовий колектив, громадське об'єднання) не тільки підвергається впливу різноманітних змін у суспільстві, але і сам здатний їх стимулювати.

Родоначальник психологічних теорій З.Фрейд визначає соціалізацію як ізначальне входження асоціального і антисоціального індивіда в суспільне середовище та адаптацію до його умов.

Соціалізація – багатостадійний процес залучення особистості до суспільства, тому Р. Бернс , Д.М. Болдін , А. Джоне, Е.В. Мак-Нейл,

К. Роджерс, Е. Фромм, Е. Еріксон велику увагу в своїх працях приділяли внутрішній структурі особистості та потребам людини на різних етапах її життя.

Таким чином, аналізую загальнонаучний зміст поняття соціалізації особистості з позиції закордонних науковців, можна констатувати, те що він укладений в обігу до пояснення відношень індивіда і суспільства за допомогою двох різних підсистем самопроявлення людини в світі і виявлення об'єктивних та суб'єктивних факторів, визначальних цей процес. Перші наукові позиції щодо соціалізації з'явилися в радянській період в кінці 60-х років. У визначенні поняття „соціалізація” акцентувалася увага, перш за все на тому, що це процес засвоєння соціальних норм і цінностей, процес входження в середовище. Так, скажімо, Е.Д. Паригін тлумачить соціалізацію як «входження в соціальне середовище, пристосування до неї, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремих індивід всієї історії формування і розвитку.

Усе вищезазначене вплинуло на нове визначення терміну соціалізації. Соціалізація як двосторонній процес засвоєння індивідом суспільного досвіду й відтворення ним систем соціальних зв'язків розглядається Г. Андрєвою. „Соціалізація – це двосторонній процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку (що часто недостатньо підкреслюється в дослідженнях), процес відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище” [11]. В останній час проблема соціалізації стала об'єктом пильної уваги педагогіки. Цей напрям представлений у працях С.А. Белічевої, В.Г. Бочарової, А.В. Волохова, М.П. Гур'янової, Ю.І. Завгороднього, І.Д. Зверєвої, А.Й. Капської, О.А. Кузьменка, Н.М. Лавриненко, Г.М. Лактіонової, М.П. Лукашевича, С.В. Савченка та інших.

М. Лукашевич під соціалізацією розуміє «процес становлення особистості як суспільної істоти, у ході якого складаються її різноманітні зв'язки із суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формується активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід, накопичений людством за весь період розвитку. Індивід виступає і як об'єкт, і як суб'єкт соціалізації, оскільки бере участь у творчо-перетворювальній суспільній діяльності.

Згідно з розробленою М. Лукашевичем адаптативно-розвиваючою концепцією соціалізації, людина протягом усього життя адаптується до різноманітних життєвих умов. Кожна адаптація збагачує соціальний досвід людини, робить його більш соціалізованим.

Соціалізація як безперервний процес, що триває все життя, описується Л. Столяренко. «Соціалізація – розвиток і самореалізація

людини протягом усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства».

Важливий нюанс було відзначено В. Андрєєвим, який писав, що соціалізація особистості здійснюється на підставі двох видів діяльності: соціального навчання та соціального виховання, і її метою є оволодіння соціально-рольовими функціями життєдіяльності особистості та її самореалізації в соціумі.

Усі наведені трактування соціалізації, незважаючи на їхні розбіжності, об'єднує важливий логіко-семантичний зв'язок – вони з різних точок зору відображають сутність соціалізаційного процесу – «входження людини до соціуму, який її оточує».

Розглянувши декілька варіантів розуміння поняття «соціалізація», ми дали характеристику загального характеру соціалізації як явища. У соціологічній літературі існує класифікація типів соціалізації, здійснена за різноманітними критеріями. Залежно від створення соціалізаційного процесу соціалізація може бути професійна, політична, трудова, правова, економічна та ін. У зв'язку з цим ми розглянемо один з типів соціалізації – трудову. Нажаль до цього часу дуже мало уваги приділялось вивченню цього феномену. Про це свідчить той факт, що до теперішнього часу немає чітко сформульованого терміну «трудова соціалізація молоді». Далі ми пропонуємо свою версію вищезгаданого терміну.

Так *трудова соціалізація молоді* – це постійно діючий процес життєдіяльності молодої особи, її підготовка до входження у трудову діяльність, засвоєння професійного досвіду, оволодіння навичками практичної й теоретичної діяльності, стандартами і цінностями професійного співтовариства, та відтворення накопиченого соціального досвіду за рахунок активного впливу через свою трудову діяльність на середовище.

Саме це поняття направлено на молоду особу, і тепер, нам необхідно з'ясувати яке значення має поняття – молодь, хто належить до цієї вікової категорії.

Найбільш прийнятним є наступне трактування поняття «молодь». «Молодь – це відносно велика демографічна група, виділена на основі сукупності вікових характеристик, особливостей, соціально-психологічних властивостей, які визначаються суспільним устроєм, культурою, закономірностями соціалізації та виховання у даному суспільстві».

Вікові межі молоді, пов'язані з ними соціальний статус та соціально-психологічні особливості молоді мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного устрою, культури та притаманних даному суспільству особливостей соціалізації його членів. Сьогодні в Україні, згідно закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», вікові межі молоді встановлені від 14 до 35 років. Саме в цей час ми можемо спостерігати проходження молодію особою соціалізації. Вона, на нашу думку, починається ще в шкільний

час, коли молодь бере участь у профорієнтаційних заходах, уроках по трудовому навчанню. Потім, під час отримання професійної підготовки, молодь ще психологічно готується до вступу у свою трудову діяльність. Це приходить тоді, коли молода людина займається сумісництвом навчання та праці, бере участь у діяльності молодіжних трудових загонів та громадських організацій і тому подібне.

Беручи до уваги види соціалізації ми можемо підтвердити об'єктивність нашого висновку стосовно «трудової соціалізації» взагалі і «трудової соціалізації молоді» окремо.

Так І.Д. Зверєва, Л.Л. Коваль і С.Р. Хлеб'як визначають соціалізацію як «історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні даному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування виховання, так і в умовах стихійного впливу на особистість».

Але існує декілька видів соціалізації. Стисло спробуємо визначити ці види за допомогою А.В. Мудрика. Він вважає, що «в цілому процес соціалізації умовно можна уявити як сукупність чотирьох складових: стихійна соціалізація людини у взаємодії і під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати якої визначаються соціально-економічними і соціокультурними реаліями; відносно спрямована соціалізація, коли держава вживає певні заходи, що об'єктивно впливають на зміни можливостей і характеру розвитку; відносно соціальноконтрольована соціалізація – планомірне створення суспільством правових, організаційних матеріальних і духовних умов для розвитку людини (виховання); більш чи менш свідомо самозміна людини, що має просоціальний, асоціальний чи антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення, саморуйнування) відповідно до індивідуальних ресурсів та об'єктивних умов життя.

Розглянувши основні види соціалізації, ми зупинимося на розгляді факторів та механізмів соціалізації, щоб більш-менш структурувати процес соціалізації людини.

Соціалізація особистості відбувається у взаємодії її з великою кількістю різноманітних умов та впливів оточуючого середовища, які носять назву – фактори соціалізації. Серед них відокремлюють мегафактори (космос, планета, світ), макрофактори (країни, етнос, суспільство, держава), мезофактори (тип населення, засоби масової інформації, субкультури), мікрофактори (сім'я, сусіди, групи однолітків, виховні організації). У ході нашого дослідження деякі фактори соціалізації ми розглядаємо більш докладніше.

Механізми соціалізації в різних науках трактуються по-різному. Наприклад, у соціології в якості механізмів розглядаються процеси адаптації і взаємодії соціальних суб'єктів. У психології З. Фрейд виділяє

наступні механізми соціалізації: імітацію, ідентифікацію, почуття сорому і провини. Імітацією називається усвідомлена спроба дитини копіювати визначену модель поведінки. Зразками для наслідування можуть виступати батьки, родичі, друзі й т.д. Ідентифікація – спосіб усвідомлення приналежності до тієї чи іншої спільності. Через ідентифікацію діти приймають поведінку батьків, родичів, друзів, сусідів і т.д., їхні цінності, норми, зразки поведінки як своєї власної.

Імітація й ідентифікація є позитивними механізмами, оскільки вони націлені на засвоєння визначеного типу поведінки. Сором і провини являють собою негативні механізми, тому що вони придушують чи забороняють деякі зразки поведінки. З. Фрейд відзначає, що почуття сорому і провини тісно зв'язані один з одним і майже нерозрізнені. Однак між ними існують визначені розходження. Сором звичайно асоціюється з відчуттям, що вас викрили і зганьбили. Це почуття орієнтоване на сприйняття вчинків індивіда іншими людьми. Відчуття ж провини пов'язано з внутрішніми переживаннями, із самооцінкою людиною своїх вчинків. Покарання тут відбувається само собою, що контролюється, формою виступає совість.

Т. Парсонс і С. Бейлз застосували поняття, введені З. Фрейдом до теорії соціальної дії і соціальних систем. Вони визначають імітацію як процес, за допомогою якого засвоюються специфічні елементи культури, особливі знання, уміння, обряди і т.д. На їхню думку, імітація не припускає ніякого тривалого відношення з «молоддю». Ідентифікація ж для них означає внутрішнє освоєння цінностей людини і являє собою процес соціального навчання. Ступінь ідентифікації визначається характером прихильності до «іншого». Оскільки найбільш сильні прихильності в родині, тому вона вважається основною формою соціалізації. У соціології звернена увага на той факт, що цінність родини як соціального інституту довгий час недостатньо враховувалась. Більш того, відповідальність за виховання майбутнього індивіда намагалися деякою мірою зняти з родини, перекинувши на учбовий заклад, трудовий колектив, громадські організації. Припинення ролі родини принесло великі втрати, в основному морального порядку, але які згодом обернулися великими втратами в трудовому і суспільно-соціальному житті.

Аналізуючи механізми соціалізації, ми звернемо увагу на те, що пропонують науковці педагогіки. Так С.В. Савченко підкреслює, що «під механізмами соціалізації ми будемо розуміти сутність цілеспрямованих, взаємозв'язаних, взаємозумовлених, педагогічно керованих процесів, що забезпечують успішність процесу соціалізації» [2].

Продовжуючи автора, слід зазначити, що до соціально-педагогічних механізмів соціалізації належать: традиційний – засвоєння людиною норм, зразків поведінки, поглядів, стереотипів, які притаманні її найближчому оточенню (сім'я, сусіди, родичі, друзі); інституціональний – функціонує в процесі взаємодії людини з

інститутами суспільства та різноманітними організаціями, а також засоби масової інформації, в результаті чого особистість отримує знання та досвід соціально схваленої поведінки та конфліктного чи безконфліктного дотримання певних соціальних норм; стилізований соціально-педагогічний механізм діє у межах окремої субкультури, як комплекс цінностей та особливостей поведінки, притаманний для людей певного віку, професії, національної чи соціальної групи, що в цілому має вплив на життєвий стиль та мислення кожної особистості, міжособистісний – функціонує у процесі взаємодії людини з авторитетними для неї особистостями.

Згідно вищезазначеного ми можемо констатувати, що з точки зору механізмів соціалізації спочатку молода людина, вступаючи в життя є об'єктом впливу соціальних умов, сім'ї, однолітків, друзів, інститутів навчання та освіти, а потім у процесі дороблення й переходу від дитинства до юнацтва, навчається й починає сама творити світ, тобто стає суб'єктом усіх соціально-економічних та суспільних перетворень.

Намагаючись простежити взаємозв'язок між механізмами соціалізації і діяльності С.В. Савченко стверджує, що «... в основі педагогічних механізмів соціалізації лежить перетворювальна діяльність, засобом якої відбувається включення людини в життя суспільства, формування соціальних зв'язків, оволодіння набором професійних і соціальних знань та навичок. Вона виступає в якості першого педагогічного соціалізаційного механізму. Діяльність, – підкреслює він, – визначає і регламентує способи і характер спілкування індивідів, яке виступає в ролі другого провідного механізму в педагогічному підході до соціалізації. А також провідним механізмом соціалізації є самовиховання особистості, яке розуміється нами як діяльність по саморозвитку і самореалізації, самоактуалізації особистості» [2].

М.П. Лукашевич підкреслює, що виховання як один із механізмів соціалізації надає їй скоординованого, цілеспрямованого, керованого характеру. Виходячи з цього ми констатуємо те, що трудове виховання молоді зі своїми аспектами – трудовим навчанням, профорієнтацією, професійною підготовкою, участю на вторинному ринку праці і т.д., є невід'ємною частиною трудової соціалізації.

Далі ми зупинимося на розгляді стадій процесу соціалізації. Якщо виходити з тези, яка приймається у загальній психології, що особистістю не народжуються, особистістю становляться, тоді виходить, що соціалізація по своєму утриманню є процес становлення особистості, який починається з перших хвилин життя людини. Виділяють три сфери, в яких проходить становлення особистості: діяльність, спілкування, самосвідомість. О.М. Леонтьєв висловлює, цю діяльність на протязі всього процесу соціалізації індивід має справу з розширенням «каталогу» діяльностей, таким чином оволодіває новими і новими видами своєї діяльності. Спілкування – розглядається у контексті соціалізації так як зі сторони його розширення і поглиблення, що пособі розуміється, як скоро

спілкування нерозривно пов'язане з діяльністю. Розширення спілкування можна розуміти як збільшення контактів людини з другими людьми, специфіку їхніх контактів на кожному віковому рубежі. Щодо поглиблення спілкування то це, насамперед перехід від монологічного спілкування до діалогічного, децентрація, таким чином вміння орієнтуватися на партнера, точніше його сприймати. Наступна сфера соціалізації – розвиток самосвідомості особистості. В загальному виді цей процес соціалізації означає становлення в людині образу його «Я». У багатьох експериментальних дослідженнях встановлено, що образ «Я» не виникає у людини одразу, а складається протягом її життя під впливом багаточисельних соціальних впливів.

Розглянувши ці сфери можна зробити висновок, що загальною характеристикою їх є процес розширення, помноження соціальних зв'язків індивіда із зовнішнім світом.

Усі разом взяті ці сфери створюють індивіду «розширюючу діяльність», в якій він діє, познає і спілкується, тим самим оволодіває не тільки ближчу мікросереду, але й всю систему соціальних відносин. Разом з цим освоєнням індивід вносить в неї свій досвід, свій творчий підхід; тому нема іншої форми освоєння дійсності, крім її активного перетворення. Це загальне принципове положення означає необхідність виявлення того конкретного «сплаву», який виникає на кожному етапі соціалізації між двома сторонами цього процесу: засвоєнням соціального досвіду і відтворенням його. Вирішити це завдання можливо тільки визначивши стадії процесу соціалізації, а також інститути, в рамках яких відбувається цей процес.

Література

1. **Капська А. Й.** Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. – К., 2000. – 264.
2. **Савченко С.В.** Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с.
3. **Разумовская Е.** Социализация студенческой молодежи // Учитель. – № 2. – 2005. – С. 11.
4. **Завгородній Ю.І.,** Курило В.С., Савченко С.В. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми. – К.: Генеза, 2004. – 144с.
5. **Гросс А.Б.** Профессиональная социализация студента в условиях современной России // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 24-28.
6. **Плеханов А.В.** Сделать физический труд необходимой составной частью общественного воспитания // Школа и производство. – 1990. – № 10. – С.9-11.
7. **Климов Е.А.** Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5-14.
8. **Поліщук Ю.Й.** Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні.(Монографія) / За ред. Н.Г.Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 432 с.
9. **Хто є хто на молодіжному ринку праці: Інформаційний довідник.** – Державний комітет молодіжної політики, спорту і туризму України. – К., 2000. –

66 с. **10. Закон** України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні». **11. Андреева Г.М.** Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 375с.

In this article it is suggested to consider spheres which the together taken create a young man «extending activity» not only, where he operates, and communicates, the same seizes not only more near but also all system of social relations, also given it a shot in relation to determination of term «labour socialization of young people».

УДК 364.272

В. І. Цукренко

ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ З ПРОФІЛАКТИКИ ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ВІД АЗАРТНИХ ІГОР

Постановка проблеми. Останнім часом у різних країнах світу намітилась тенденція посиленого розвитку грального бізнесу, який вважають одним з пріоритетних прибуткових напрямків економіки [1; 2; 3]. Враховуючи сугестивний ефект легкої можливості виграшу та гедоністичний ефект, гра розглядається як приємний відпочинок. На основі цього механізму може поступово розвиватися залежність [4].

Актуальність проблеми схильності до азартних ігор обумовлена не тільки можливістю розвитку залежності від них, а й високою суспільною небезпекою, до якої призводить залежність: швидкою десоціалізацією, криміналізацією, деградацією і віктимізацією підлітків та молоді [5].

Проблема залежності та схильності до азартних ігор розглядалася у медичних і психіатричних працях зарубіжних вчених і практиків А. Ібанез (A. Ibanez), В. Слутські (W. Slutske), Г. Лезьєр (H. Lesieur), С. Блум (S. Blume), А. Єгорова, В. Зайцева, А. Шайдуліної, Ц. Короленка, Н. Дмитрієвої та ін.

В Україні також спостерігається тенденція розвитку грального бізнесу, зокрема індустрії гральних автоматів [6], але цей процес характеризується недостатнім державним контролем даного виду грального бізнесу [7]. м. Луганськ за кількістю закладів грального бізнесу і гральних автоматів в Україні займає шосте місце [6].

Незважаючи на накопичений досвід психіатричної, психотерапевтичної та психологічної роботи з дітьми, залежними від азартних ігор, оцінити соціальну небезпеку швидкого розвитку грального бізнесу в Україні неможливо у зв'язку з відсутністю медичної та

соціологічної загальнодержавної статистики [7]. Що ж стосується соціально-педагогічної роботи, то даний напрямок роботи є достатньо новим і спрямованим на дітей, схильних до азартних ігор, для запобігання розвитку у них відповідної залежності.

Таким чином, швидкий розвиток індустрії грального бізнесу і в тому числі гральних автоматів в Україні та Луганську зокрема, а також можливі соціальні наслідки даної тенденції на тлі недостатньої розробки соціально-педагогічного напрямку роботи обумовлюють необхідність дослідження проблеми схильності дітей до азартних ігор для запобігання розвитку даної форми адикції.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка програми соціально-психологічного тренінгу з профілактики залежності від азартних ігор.

Методи дослідження: формуючий експеримент, тренінг, тестування з наступним статистичним аналізом.

Виявлення схильності підлітків до азартних ігор на основі соціально-психологічних особливостей, характерних для даної групи підлітків проводилося за допомогою підібраного раніше комплексу психологічних тестів [8, с. 255–256].

Статистичну обробку даних проводили загальноприйнятими методами з визначенням середньоквадратичного відхилення та ступеня достовірності кількісних різниць результатів на основі розподілу Стьюдента [9; 10].

Дослідження проводилося на базі комунальних закладів: Луганських загальноосвітніх шкіл № 13, № 45 і № 47 та комунального закладу «Луганська спеціалізована школа №5» серед учнів 9-х класів віком 13 – 15 років.

В основі методичного етапу лежала розробка програми соціально-психологічного тренінгу з профілактики залежності від азартних ігор. Тренінг являє собою поєднання багатьох прийомів індивідуальної і групової роботи та є одним з найбільш перспективних методів вирішення певної проблеми [11]. Це дозволило нам обрати саме таку форму роботи з дітьми, схильними до азартних ігор.

Метою тренінгу стало запобігання розвитку психологічної залежності від азартних ігор, підтримка та закріплення позитивних змін у психіці підлітків.

Програма тренінгу спрямована на вирішення таких завдань:

1. Розвиток здатності адекватного пізнання себе й інших людей.
2. Усвідомлення підлітками своєї азартності та негативних наслідків азартних ігор.
3. Корекцію помилок логічного мислення:

А) помилок бажання (виникають через виражене бажання грати, суб'єктивно-пристрасне відношення до гри і крайню значущість результату (виграшу). Через це виникає сприймання гри з невизначеними сподіваннями (ілюзіями), котрі потребують повного розвінчання);

Б) помилок пізнання (когнітивні помилки ілюзії вибору, тактики підловлювання величезного виграшу та ін.);

В) помилок віри (іраціональні переконання, наприклад, безумовна віра у свої можливості, успіхи, фарт, везіння, удачу, щасливий випадок).

4. Вироблення механізму побудови конструктивних рішень, протистояння соціальному тиску та спокусі гри.

Структуру тренінгу склали 5 занять тривалістю по 1,5 години.

На процедурному етапі дослідно-експериментальної роботи була впроваджена програма тренінгу. У тренінгу брало участь 12 підлітків, у яких під час тестування була виявлена схильність до азартних ігор.

Отриманні статистичні дані дозволили розглядати тренінгову групу як модель, яка має характерні ознаки зазначеної соціальної групи і дозволяє отримані результати спроектувати на категорію підлітків, схильних до азартних ігор, в цілому [8, с. 258].

В результаті проведення соціально-психологічного тренінгу з профілактики залежності від азартних ігор суттєво знизився рівень азартності підлітків, який на етапі констатуючого експерименту складав у дослідної групи $13,3 \pm 0,631\%$ і на етапі формуючого експерименту змінився до $9,6 \pm 0,797\%$ ($\sigma = 2,64$, при $P < 0,01$).

Показники ж психологічних особливостей особистості не змінилися після проведення тренінгу.

Незмінність даних показників можна пояснити наявністю у досліджуваних виникнення стійкої у часі системи психологічної адаптації індивідууму, яка представлена ланкою: дія фрустратору на тлі низького рівня толерантності – фрустрація – механізм психологічного захисту. Останній забезпечує психологічну резистентність особистості.

Сталі показники фрустрованості при зниженні азартності можуть вказувати на те, що азартність та безпосередньо сама гра не є фрустратором, а схильність до азартності, захоплення грою або виникнення бажання грати може являти собою активну форму проявлення фрустрації з заглибленням в відволікаючу діяльність, яка дозволяє забути.

Згідно з сучасними уявленнями основними проявами фрустрації є психологічна фіксація, регресивні форми поведінки та агресія. Але, враховуючи неоднозначність визначення терміну “агресія”, більшість авторів до проявів агресії відносять не тільки гнів, озлобленість, суїцидну поведінку, а й негативізм, відразу та неприйняття [12]. Однак домінування двох останніх емоцій в поведінці свідчать про переважання не агресивної, а параноїдальної диспозиції з розвитком проєкційних механізмів психологічного захисту особистості. Високі показники саме параноїдальної диспозиції були виявлені у підлітків жіночої статі, схильних до азартних ігор ($45,2 \pm 5,523\%$).

Також, опосередкованим доказом того, що виникнення азартності у даної категорії підлітків є засобом відходу від вирішення

фрустраційних дилем, є низькі показники диспозиції манії (24,0±5,894%). Неспроможність особистісного контролю підтверджують і виявлені загальні низькі показники obsесивної диспозиції у підлітків, схильних до азартних ігор (27,7±2,845%).

Така конфігурація психологічного профілю забезпечує толерантність особистості до гедоністичних методів психологічного розвантаження, в тому числі азартних ігор і швидкого формування азартності.

Крім того, високі показники особистісної тривожності у підлітків жіночої статі, а також високий рівень загальних показників депресивної диспозиції, що характерні як для «звичайних» підлітків, так і для підлітків, схильних до азартних ігор [8], в поєднанні з зазначеними вище показниками психологічних особливостей посилюють можливість виникнення асоціальних форм поведінки.

Отже, азартність є проявом психологічного механізму захисту особистості, а не фрустратором. Тому сталість вище зазначених показників після проведення тренінгових занять є абсолютно логічною, а виявлені особливості соціально-психологічних показників підлітків, схильних до азартних ігор, є наслідком знижених можливостей психологічної резистивності адаптаційно нетолерантних особистостей. Таким чином, проблему виявленої фрустраційності треба виносити за рамки цього дослідження і розглядати в контексті психологічної корекції.

Висновки:

1. Розроблений нами соціально-психологічний тренінг з профілактики залежності від азартних ігор суттєво знизив рівень азартності підлітків, що підтверджує його ефективність.

2. Виявлені особливості показників психологічних особливостей підлітків, схильних до азартних ігор, є наслідком знижених можливостей психологічної резистивності адаптаційно нетолерантних особистостей.

3. Виявлені гендерні вікові відмінності підлітків, схильних до азартних ігор та сталість показників психологічних особливостей впродовж експерименту свідчать про соціальні причини формування азартності, а психологічні особливості виступають як суб'єктивно-особистісні умови її виникнення.

Література

1. Азартные игры за рубежом. // Вестник игорного бизнеса. – [Цит. 2007, 12 января]. – Доступен на: <http://vib.adib92.ru>.
2. Кукк В. Сжигающие крылья в пламени азарта (Зависимость к азартным играм). – [Цит. 2006, 01 ноября]. – Доступен на: <http://lib.userline.ru/samizdat/>.
3. Пенченко О. Азартні ігри: за і проти. // Експрес, 2006. – № 63. – [Цит. 2006, 23 жовтня]. – Доступний з: <http://www.uagb.com.ua/Publscation>.
4. Егоров А., Цыганков Б., Малыгин А. Патологическое влечение к азартной игре как модель нехимической зависимости (обзор). – [Цит.

2006, 23 октября]. – Доступен на: <<http://www.narcom.ru>>. **5. Бухановский А. О.**, Андреев А. С., Дони Е. В. Патологический гемблинг как частный вариант болезни зависимого поведения. – [Цит. 2006, 23 октября]. – Доступен на: <<http://www.narcom.ru>>. **6. Кирьякова А.** Заигрались. // Эксперт. – 2006. – №20. – [Цит. 2006, 16 октября]. – Доступен на: <<http://www.expert.ua>>. **7. Котляр А.** Человек играющий // Зеркало недели. – 2006. – №28. – [Цит. 2006, 16 октября]. – Доступен на: <<http://www.zerkalo-nedeli.com/>>. **8. Цукренко В.І.** Діагностика рівня схильності підлітків до азартних ігор // Науковий пошук молодих дослідників. – 2007. – №4. – С. 254-260. **9. Годин А. М.** Статистика: Учебник. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2005. **10. Ефимова М.Ф.**, Петрова Е.В., Румянцева В.Н. Общая теория статистики: Учебник. – М., 1999. **11. Харченко С.Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с. **12. Левитов Н. Д.** Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. – 1967. - №6. – [Цит. 2007, 24 апреля]. – Доступен на: <<http://frogiston.ru/library/frustration/print>>.

The psychological status of the game addicts demonstrates the inferior aptitude for the personal psychological resistant and the adaptable. But the psychological status is the subjective personal condition for the development of the game addiction. The main causes of the addiction are social conditions. This is principles are the basis for our training. The designing social-psychological training is effective and it reduces the addiction level of the adolescents.

УДК 37.013.42

Я. І. Юрків

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПАТРОНАЖ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ, ЩО ВИХОВУЄ РОЗУМОВО ВІДСТАЛУ ДИТИНУ

Проблема відношення до розумово відсталих дітей стає все більш актуальною у зв'язку з тим, що спостерігається тенденція до збільшення таких дітей. За даними Міністерства охорони здоров'я України у країні проживає 284 тисячі осіб із розумовою відсталістю. На сьогодні близько 88 тисяч громадян в Україні мають інвалідність у наслідок розумової відсталості, з них 14800 не охоплені жодною програмою допомоги [1].

Отже, підвищення рівня інвалідизації дітей України відбувається активно і це, природно, позначається на специфіці діяльності соціального педагога. Адже сімей, які виховують розумово відсталу дитину стає все

дедалі більше й, відповідно, усе більше зусиль і ресурсів соціальному педагогу доводиться спрямовувати на допомогу цій категорії населення. В умовах низької мотивації звернення сімей за соціально-педагогічною, психологічною допомогою доцільно застосовувати таку модель роботи з сім'єю, як соціально-педагогічний патронаж. Саме патронаж дає змогу мобілізувати сім'ю на подолання проблем у природних умовах і може продовжуватися досить тривалий час.

Тому, на наш погляд, найефективнішою технологією роботи з сім'єю, яка виховує розумово відсталу дитину є соціально-педагогічний патронаж. Тож метою нашої статті є розкриття патронажу, як соціально-педагогічної технології роботи соціального педагога з сім'єю, яка виховує розумово відсталу дитину.

За думкою Н. Комарової, Л. Волинець, І. Пешої, Л. Алексєєвої та інших *патронаж* – це одна з форм соціального обслуговування клієнтів, у яких бракує ресурсів для задоволення своїх навіть елементарних потреб і які, маючи складні життєво важливі проблеми, не здатні вирішувати їх самостійно. Він включає декілька функціональних компонентів – профілактику, підтримку і допомогу, соціальний захист [2, с. 64; 3, с. 5].

Учені, що досліджували патронаж як технологію (С. Харченко, М. Шакурова, В. Ткачова, В. Лютий, А. Капська, Н. Трофімова, С. Дуванова, Т. Пушкіна, М. Беляєв, І. Кузнецов, О. Яременко, Н. Комарова, Л. Волинець, І. Пеша, І. Минович, І. Козубовська, Л. Алексєєва, Л. Мардахаєв, Л. Аксенова, Б. Архипов, Л. Белякова, Н. Назарова, О. Холостова та інші), поділяють її на шість послідовних етапів соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

Тож зупинимось на змісті кожного з цих етапів роботи, керуючись тим, що кожний етап має свою мету, завдання, форми й методи роботи; передбачає корекцію під час безпосередньої роботи; виконується послідовно у межах визначеного алгоритму; має проміжні й кінцевий результати.

Перший етап. Знайомство. Мета цього етапу – визначення необхідності й можливості роботи з сім'єю, яка виховує розумово відсталу дитину. На цьому етапі здійснюється оцінка сімейної ситуації і виявляються потреби клієнта.

Оцінка потреб клієнта передбачає аналіз особистості, міжособистісних стосунків, сім'ї, взаємодії з соціальним оточенням і чинниками, що його визначають. Перед цим соціальний педагог повинен з'ясувати і дати відповіді на такі питання:

- Які соціально-демографічні характеристики клієнта і на якій стадії розвитку життєвого циклу він перебуває?
- Які саме проблеми бентежать клієнта, соціального педагога, людей із соціального оточення?
- Як, коли і хто визначив проблему або потреби клієнта, та що перед цим відбувалося?

- Які основні внутрішньо-, міжособистісні, групові та місцеві стресові чинники перешкоджають адекватно чи оптимально функціонувати клієнту або допомагають з'ясувати потреби і рівень соціальної допомоги?
- Яка саме допомога найбільш повно відповідатиме потребам індивіда і сім'ї?

На цьому етапі соціальний педагог особисто приділяє увагу підготовці до надання конкретної допомоги, визначенню кола проблем, котрі він має вирішувати, налагодженню особистого контакту і залученню клієнта до процесу прийняття рішення щодо соціальної допомоги.

Робота з сім'єю починається із укладання договору між сім'єю і установою де працює соціальний педагог. Договір не має юридичної сили. Він встановлює “правила гри”, окреслює коло зобов'язань, а також закріплює в свідомості сторін факт добровільного входження в певні ділові стосунки для досягнення спільної мети. Це дозволяє надати відносинам організованого і чіткого характеру.

Для сім'ї, яка за тривалий час змирилась з кризовим станом і не намагається змінити його, для стимулювання може бути використане посилення ситуації, доведення її до останньої межі, розгляд багатьох аспектів проблеми сім'ї з різних точок зору, створення умов для повнішого усвідомлення її проблем і їх соціального значення. Активний, творчий, компетентний колективний пошук рішень та показ сім'ї альтернативних можливостей дозволить створити могутній первинний мотив, імпульс до змін. Використання створеної мотивації намітить початковий план конкретних дій з конкретними завданнями, учасниками.

Другий етап. *Входження в сім'ю, створення й підтримка мотивації до виходу з кризи.* Метою цього етапу є організація мотивів до тривалої роботи, підвищення відповідальності сім'ї, встановлення доброзичливого контакту. На цьому етапі формуються чіткі уявлення про методи роботи й можливості соціального педагога. Соціальний педагог повинен допомагати спочатку втілити наявний позитивний потенціал сім'ї у плани й наміри, а потім допомогти втілити його в реальні дії, вчинки, послідовність цілеспрямованих дій, які сприятимуть виходу з кризи.

У роботі з сім'єю дуже важливим є питання створення й підтримка на високому рівні мотивації. Мотиви до роботи базуються на усвідомленні сім'єю необхідності змін, підкресленій увазі до сім'ї з боку соціуму; хорошому контакті, довірі членів сім'ї; чіткому усвідомленню можливостей соціального педагога, методів його роботи; реальних результатах перших спільних кроків; вільному виборі, в основі якого позитивні наміри самих членів сім'ї; необхідності своєчасної (всебічної інформаційної, організаційної, матеріальної, моральної) підтримки соціальним педагогом зусиль членів сім'ї для досягнення успіху; висуненні реально досяжної мети; поступовому вирішенні проблеми

(поетапності).

Для підтримки мотивації необхідно забезпечити: просунення у вирішенні проблем, яке досягається поетапними планомірними, цілеспрямованими діями членів родини й соціального педагога; демонстрацією сім'ї ефекту від докладання нею зусиль, закріплення її віри у власні сили; залучення осіб, які користуються особливою довірою членів родини; вільне проходження інформації в системі сім'я – соціальний педагог; своєчасний аналіз “протидій” сім'ї і неефективних контактів; гнучкість і творчий підхід, рух у руслі позитивних прагнень і бажань членів сім'ї.

Підсумками другого етапу мають бути:

- чітке усвідомлення соціальним педагогом ситуації, що склалася із сім'єю, яка виховує розумово відсталу дитину; розуміння її особливостей та найбільш впливових факторів, які потрібно усунути або змінити; визначення цілей і завдань, методів і засобів, котрі доцільно застосовувати стосовно сім'ї, його найближчого та ширшого соціального оточення для досягнення очікуваних результатів;

- розуміння сім'єю коренів своїх проблем, сформована готовність до співпраці і мотивації до застосування особистих зусиль, погодження із визначеними цілями, завданнями, методами, термінами і зобов'язаннями, бажанням діяти за визначеним планом.

Третій етап. *Збирання інформації про сім'ю.* Мета етапу – створити інформаційну базу для здійснення змін. На цьому етапі необхідно зібрати відомості про сім'ю, зіставити інформацію з різних джерел. Інформацію слід збирати протягом всієї роботи із сім'єю. Матеріал про сім'ю потрібний для подальшої роботи з нею.

Батьки мають брати активну участь у процесі збирання інформації. Починати збирати інформацію потрібно з опитування батьків про дитину та її поведінку. Узагальнений висновок з інформації, зібраної від них про дитину, її оточення, сім'ю, можна окреслити як екологічний діагноз. Ці відомості доцільно заносити до різноманітних карт базової оцінки дитини.

Батькам варто наголошувати на важливості отриманої від них інформації, оскільки вона сприяє визначенню ефективних способів допомоги дитині. Під час опитування слід надати можливість батькам задавати запитання.

Соціальний педагог розпочинає свою роботу із збирання точної, повної, достовірної, об'єктивної інформації про членів сім'ї та її найближчого оточення. Для цього соціальному педагогу необхідно знати: склад сім'ї, вік її членів, чим вони займаються; скільки часу можуть приділяти вихованню дитини; житло сім'ї, скільки кімнат, їхня площа; матеріальне становище сім'ї; характеристику зовнішніх і внутрішніх контактів сім'ї; норми, цінності, правила, уявлення сім'ї; здібності й можливості членів родини; вплив інвалідності дитини на стан психологічного комфорту в родині; вплив інвалідності дитини на

соціальний статус родини – на роботу батьків, соціальні зв'язки родини, на самопочуття; хто проводить з дитиною найбільше часу, у якій формі; як ставляться члени родини до дитини; ресурси сім'ї у громаді, наприклад, належність сім'ї до якості релігійної організації; чи знайома сім'я з іншою родиною, у якої є схожі проблеми з дитиною; як сім'я проводить вільний час.

Соціальний педагог у міру необхідності вдається до консультативної допомоги фахівців і використовує їх висновки у своїй роботі.

Для зібрання інформації соціальний педагог користується різними методами. Перш за все, це бесіда з членами сім'ї й особами її найближчого оточення.

Бесіда як метод роботи, на відміну від звичайної розмови припускає наявність певної мети і, відповідно, плану її проведення. Бесіда не повинна носити характер стихійного обміну думками фахівця і членів сім'ї, тому необхідно спочатку вирішити, що саме хоче взнати фахівець про дану сім'ю або когось з її членів, і як це краще зробити; які задати питання, як сформулювати їх, щоб отримати максимально повну і достовірну інформацію. Бесіда повинна проходити у комфортній для всіх її учасників атмосфері, у зручний момент. Фахівець повинен уміти розположити до себе учасників бесіди, не торкатися без необхідності або в невідповідний час делікатних, інтимних сторін сімейного життя, не давати негативних оцінок окремим членам сім'ї, а говорити тільки про їх проблему.

Для оцінки дитини в сім'ї можна зібрати наступну інформацію: де дитина вдома проводить найбільше часу, на чому сидить, лежить, як рухається; з ким із членів сім'ї найбільш спілкується; яким чином спілкується, як знаходить спільну мову, як розуміється з іншими людьми; як використовує побутові предмети (ложка, виделка, чашка тощо); що робить, коли залишається на самоті; що любить робити, чим любить гратися, на що звертає особливу увагу, що не любить; як виявляє прийняття чи неприйняття предметів або дій [4].

Після цього слід визначити, як змінюється поведінка, вираз обличчя, поза дитини в ситуаціях, коли їй щось подобається або ж не подобається. На більшість запитань потрібно шукати відповіді і при фактичному оцінюванні, адже вони дадуть змогу правильно побудувати заняття фахівців з дитиною і роботу з батьками.

Аналізуючи отриману у ході бесіди інформацію, соціальному педагогу слід враховувати феномен суб'єктивізму людських поглядів. Він полягає у тому, що різні люди можуть мати різні точки зору стосовно однієї ситуації. Отже, щоб отримати об'єктивні дані, слід ознайомитися з думкою усіх сторін, причетних до ситуації, і, крім того, прагнути знайти людей, які не зацікавлені у ситуації особисто, тобто можуть висловити думки як незалежні експерти.

Стан розвитку розумово відсталих дітей важко оцінювати через

їхню високу активність, короткий період концентрації уваги. Все це слід враховувати при доборі методів, засобів збору інформації та аналізі отриманих результатів. Іншими чинниками, що можуть негативно вплинути на показники розвитку дитини, є мовний бар'єр; недостатнє знайомство дитини з відповідними матеріалами і видом діяльності; низький рівень взаємодії дитини з іншими малюками. Чинниками, що впливають на розвиток дитини та її благополуччя, є також загальне становище родини: соціальне, економічне, взаємини між членами, психологічний клімат тощо. Отже, вказані чинники та їх наслідки для дитини повинні також бути оцінені, а висновки враховані при складанні індивідуального плану патронажу.

Процес збору інформації має бути спрямованим на те, щоб вона допомогла окреслити повну картину наявного рівня розвитку дитини та чинників, які впливають на самопочуття дитини. Оцінюються насамперед можливості й уміння дитини.

Під час збору інформації у розумово відсталих дітей важливо максимально обмежувати інтерпретацію мотивацій, почуттів, ставлень і бажань дитини. Слід занотувати лише факти та описувати реальні події. Потрібно відрізнати описи поведінки від інтерпретації того, що відбувається.

Для збору інформації доцільно активно застосовувати діагностичні методи. Перш за все – це соціальна діагностика сім'ї, яка має розумово відсталу дитину. У сучасній зарубіжній і вітчизняній літературі досить широко розкриті методи діагностики особистості, її психічних функцій, характерологічних особливостей, успішності діяльності в різних сферах (Д. Банностер, К. Інкенкамп, Ф. Франслав, Е. Рогов, Л. Ямпольський, М. Боришевський, Т. Яценко та інші); існують методики, які дозволяють оцінювати міжособистісні відносини в окремих групах, у тому числі й у сім'ї.

Найбільш сприятливим у соціальній практиці є комплексна діагностика, яка враховує характеристику сім'ї як групи і як соціального інституту. Як соціальний інститут сім'я аналізується в тому випадку, коли потрібно з'ясувати, наскільки спосіб життя сім'ї, її функціонування в певних межах відповідає чи не відповідає тим чи іншим суспільним потребам. Як мала соціальна група сім'я виступає тоді, коли підлягають вивченню її окремі індивіди, їхні відносини. Тому соціальна діагностика має використовувати комплексний підхід, інтегруючи ці два напрямки у вивченні сім'ї. Проведення оцінки і визначення соціального діагнозу потребує знання типології сім'ї.

Розуміння сім'ї як цілісного системного утворення передбачає, на нашу думку, аналіз цілої низки її структурних і функціональних характеристик, а також аналіз індивідуальних особливостей членів сім'ї.

Для соціального педагога можуть бути важливими такі структурні характеристики сім'ї: наявність шлюбного партнерства (повна, формально повна, неповна сім'я); стадія життєвого циклу сім'ї (молода,

зріла, похилого віку); порядок вступу у шлюб (первинний, вторинний); кількість дітей (багатодітна, малодітна сім'я).

У цих характеристиках скриваються як ресурсні можливості сім'ї (матеріальні, виховні тощо), так і потенційні фактори соціального ризику. Наприклад, вторинний шлюб дозволяє доповнити втрачені сімейні й дитячо-батьківські зв'язки, але може викликати і негативні тенденції у налагодженому психологічному кліматі сім'ї і у вихованні дітей; ускладнення структури сім'ї, з одного боку, створює більш різноманітну картину рольових взаємодій, а отже, і ширше поле соціалізації дитини, але з іншого, в умовах дефіциту житла і вимушеного спільного проживання кількох поколінь може стати причиною посиленої конфронтації в сім'ї тощо.

Серед функціональних характеристик сімей, які мають розумово відсталих дітей, найбільш істотними для соціального дослідження є такі: матеріальний стан (забезпечення) сім'ї; психологічний клімат сім'ї; загальна культура сім'ї; реабілітаційна культура сім'ї; реабілітаційна активність сім'ї; ставлення до патології дитини.

Окрім структурних і функціональних характеристик, які відображають стан сім'ї як цілого, для соціальної діагностики є також важливими індивідуальні особливості її членів. До них відносяться соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні, патологічні, звички дорослих членів сім'ї, а також характеристики дитини: вік, рівень фізичного, психічного, мовленнєвого розвитку (відповідно до її віку), інтереси, здібності, освітній заклад, який вона відвідує, успіхи у спілкуванні, наявність поведінкових відхилень, патологічні звички, мовленнєві психічні порушення.

Єдність індивідуальних характеристик членів сім'ї з її структурними й індивідуальними параметрами утворює комплексну характеристику – статус сім'ї. За рольовими функціями сім'я може виконувати кілька статусів – соціально-економічний, соціально-психологічний, соціально-культурний, соціально-рольовий. Перераховані статуси характеризують стан сім'ї, її становище у певній сфері життєдіяльності в конкретний період життя.

Індивідуальні характеристики членів сім'ї фіксуються в ході інтерв'ювання, безпосереднього спостереження та за результатами обстеження, проведеного іншими спеціалістами (лікарем, психологом, педагогом).

Структурні характеристики сім'ї визначаються переважно за допомогою методу бесіди, вивчення офіційних документів (медична, соціальна карта та інше).

Рівень матеріального забезпечення сім'ї можна визначити за допомогою інтерв'ю чи анкетування та безпосереднього спостереження.

Такий же принцип комплексності критеріїв потрібен і при оцінюванні психологічного клімату сім'ї, який можна оцінювати як більш-менш стійкий, емоційний настрій, який з'являється як результат

настрою членів сім'ї, їхніх душевних переживань, ставлення один до одного, до роботи, до людей, які їх оточують.

Виходячи з особливостей психологічної комфортності, можна говорити про сприятливі й несприятливі відносини в сім'ї. Сприятливими відносинами вважаються такі, які базуються на принципах рівноправності і співробітництва, поваги прав особистості, відзначаються взаємною прив'язаністю, емоційною близькістю, задоволенням кожного із членів сім'ї виробленими відносинами. У такому випадку соціально-психологічний клімат можна назвати досить високим.

Несприятливий психологічний клімат є в тому випадку, коли в одній чи в кількох сферах сімейних взаємовідносин наявні хронічні труднощі і конфлікти, члени сім'ї відчують постійну тривогу, емоційний дискомфорт, у стосунках переважає відчуження. Усе це загалом, звичайно, заважає виконанню однієї з важливих функцій – психотерапевтичної. У такій ситуації соціально-психологічний статус сім'ї знаходиться на низькому рівні. Причому часто несприятливі відносини можуть перерости у кризові, де вже проявляється несприйнятливність, нетерпимість, ворожість.

З метою визначення стану психологічного клімату сім'ї соціальний педагог може використати відкрите і скрите спостереження, тест-методики (8-колірний тест Люшера, шкала оцінки тривожності К. Спілбергера-Ханіна, САН, шкала депресії, методика оцінки настрою, оцінка емоційного стану за А. Уесман, Д. Ріксон, тест Айзенка, запитальник Дж. Кеттела, методика «Незакінчені речення», метод С. Розенцвейга, шкала рівня суб'єктивного контролю, тест Т. Лірі, тест «Дім-дерево-людина», тест «Неіснуюча тварина», малюнок сім'ї тощо), які передбачають вивчення міжособистісних стосунків членів сім'ї. Для діагностики стосунків батьків з дітьми та з'ясування типу виховання, притаманного даній сім'ї, можна використовувати такі методики, як «Аналіз сімейних взаємостосунків (АСВ) Е. Ейдемільера, «Тест-запитальник батьківського ставлення» А. Варги, запитальник «Вимірювання батьківських установок і реакцій» Е. Шефера, «Сімейний тест стосунків» – модифікований варіант тесту І. Маяковської.

Для додаткового дослідження емоційного стану сім'ї та сімейних стосунків можуть бути використані тести Т. Лірі, запитальник «Аналіз сімейної тривоги» Ейдемільера, запитальник «Конструктивно-деструктивна сім'я» Е. Ейдемільера, кольоровий тест ставлень А. Еткінда тощо, а також результати обстеження, проведеного іншими спеціалістами, що дозволяє зіставляти різні оцінки і робити об'єктивні і достовірні висновки.

Визначаючи рівень загальної культури сім'ї, необхідно враховувати освіту дорослих членів сім'ї, а також безпосередньо побутову та поведінкову культуру членів сім'ї, за якою можна вести

спостереження у ході зустріч у реабілітаційному центрі чи соціальній службі, у ході патронажу.

Рівень культури сім'ї можна вважати високим, якщо сім'я може зберігати традиції, звичаї, володіє широким колом інтересів, розвиненими духовними потребами, у сім'ї раціонально організовано побут, різноманітні форми дозвілля, причому домінують спільні форми, сім'я орієнтується на різноаспектний розвиток дитини.

Стан психологічного клімату сім'ї, її культурний рівень можуть бути кореляційними показниками, оскільки сприятливий психологічний клімат може біти надійною основою морального виховання дітей, їхньої високої емоційної культури.

Немає сумніву в тому, що саме благополучні сім'ї з успіхом справляються зі своїми функціями і практично не потребують допомоги соціального педагога, хіба що іноді їм потрібні деякі консультації чи інформація. Що ж стосується кризових, неблагополучних сімей, то в них помітне зниження адаптивності, здатності успішно здійснювати реабілітацію дитини.

Результати спостережень, фактичного оцінювання, усі відомості про дитину, отримані в результаті збору інформації, заносяться до карток оцінювання і зберігаються в особовій справі дитини. Важливо ретельно і точно їх фіксувати. Складаючи карту умінь, слід використовувати розмовну лексику замість спеціальних термінів, тоді вона буде зрозумілою батькам. Також, складається акт обстеження житлово-побутових умов, Акт обстеження сім'ї, Індивідуальна карта клієнта соціально-педагогічного патронажу. Зібрана інформація аналізується соціальним педагогом й іншими залученими фахівцями.

Збір інформації про сім'ю є перманентним елементом роботи соціального педагога. На основі інформації він формує відносини з сім'єю і плани спільної роботи по виходу сім'ї з кризи.

Перш ніж розпочинати роботу в сім'ї, слід визначити коло проблем, які хвилюють її чи з'явилися в цій сім'ї. Визначений соціально-психологічний діагноз служить відправною точкою для подальшої взаємодії із сім'єю, дозволяє обирати методи і форми роботи соціального педагога.

Четвертий етап. *Аналіз інформації про сім'ю.* Мета цього етапу – вибір напрямків, способів і засобів роботи. На цьому етапі соціальний педагог опрацьовує отриману інформацію, порівнює дані, отримані з різних джерел різними методами. Аналіз інформації соціальний педагог здійснює з метою пошуку оптимальних підходів до вирішення проблем сім'ї, найбільш ефективних способів взаємодії з нею. При цьому соціальний педагог не тільки надає інформацію, що є у нього, але і постійно черпає важливу інформацію про можливі теоретичні й практичні підходи до вирішення тих або інших проблем сім'ї.

Підсумком цього етапу мають бути:

- чітке усвідомлення соціальним педагогом ситуації, яка склалася з клієнтом, розуміння її особливостей, причин, найбільш впливових факторів, які потрібно усунути або змінити, визначення цілей і завдань допомоги, методів і засобів, котрі доцільно застосувати стосовно самого клієнта, його найближчого та ширшого соціального оточення для досягнення очікуваних результатів;

- розуміння клієнтом коренів своїх проблем, сформована готовність до співпраці й мотивація до застосування особистих зусиль, погодження із визначеними цілями, завданнями, методами, термінами і зобов'язаннями, бажання діяти за визначеним планом;

- розроблений пакет діагностичної, плануючої та погоджувальної документації, визнаний усіма учасниками реалізації планів.

П'ятий етап. *Виведення сім'ї із соціальної ізоляції.* Мета – створення нових або відновлення порушених позитивних контактів сім'ї з соціумом. Завдання – вирішення конкретних проблем сім'ї; підвищення рівня соціальної компетентності сім'ї.

Соціальний педагог і сім'я спільно виробляють індивідуальний план найближчого етапу (наприклад, план на місяць або план досягнення конкретного проміжного результату). Індивідуальний план – документ, що складається з урахуванням виявлених проблем дитини та родини і містить перелік чіткої системи заходів, що мають бути виконані соціальним педагогом упродовж фіксованого відрізка часу. Заплановані заходи спрямовані на розвиток можливостей дитини і задоволення потреб родини і мають на меті соціальну адаптацію дитини в суспільстві та запобігання соціальній ізоляції родини.

Така система заходів розробляється індивідуально для кожної конкретної дитини і сім'ї, враховуючи як стан здоров'я, особливості розвитку дитини, так і можливості й потреби сім'ї.

Індивідуальний план складається соціальним педагогом на основі зібраної інформації. Заповнює план соціальний педагог, який веде справу дитини. Деякі розділи плану потребують інформації, що базується на індивідуальних спостереженнях за дитиною, спілкування з батьками, близькими дитині особами, тому на такі записи потрібно звернути особливу увагу, щоб вони не мали суб'єктивної оцінки.

В індивідуальному плані обов'язково передбачаються заходи для інших членів родини: набуття батьками спеціальних знань, психологічна підтримка батьків, допомога в залученні ресурсів громади для вирішення проблем родини, організації відпочинку. Не слід забувати, що індивідуальним планом можуть користуватися і батьки дитини, тому записи повинні бути прийнятними й доступними для них.

Індивідуальний план може розроблятися на півроку чи на коротший термін, залежно від віку, умов розвитку дитини, гостроти соціальних та психологічних проблем родини. План містить конкретні кроки для рішення проблем сім'ї та строки їх виконання. Контроль за

виконанням плану здійснює соціальний педагог. Відповідальність за виконання зобов'язань покладається на родину. Соціальний педагог вчасно здійснює необхідну інформаційну, організаційну, матеріальну і моральну підтримку. План не спрацьовує при відсутності довірливого контакту з членами сім'ї.

Зміст роботи з сім'єю обумовлюється наявними у неї проблемами. Соціальний педагог організовує сітку взаємодії в різних державних і суспільних організаціях і пов'язані з сім'єю службовими обов'язками, і приватних осіб, пов'язані з сім'єю емоційно. Соціальний педагог координує зусилля різних організацій і систем, щоб зусилля, спрямоване на сім'ю, було узгодженим, своєчасним, інтенсивним, сприяло потребам її розвитку. Соціальний педагог надає сім'ї інформаційну і організаційну допомогу.

Інформаційна допомога полягає у наданні відомостей про режим роботи різних служб, про те, які документи необхідні для вирішення того або іншого питання, про джерела інформації, яка цікавить.

Організаційна допомога полягає у том, що соціальний педагог ініціює розгляд проблеми сім'ї в різних комісіях і організаціях, надання різних видів допомоги, організовує членів сім'ї для планомірного поетапного вирішення її проблем.

Окрім планів соціально-педагогічного патронажу соціальний педагог, який працює з сім'єю, має вести щоденник роботи, визначаючи окремі проблеми та питання, які вирішуються в ході соціально-педагогічного патронажу. Зафіксовані моменти соціально-педагогічної роботи з сім'єю дають змогу простежувати виникнення та шляхи подолання кризових ситуацій у родині, крім того демонструють практичну роботу соціального педагога в ході реалізації соціально-педагогічного патронажу.

Шостий етап. *Оцінка результатів діяльності. Вихід з сім'ї.* Метою роботи на цьому етапі є стабілізація позитивних змін. Шостий етап включає:

- оцінку змін (вимірювання результатів), які відбулися у процесі надання соціальних послуг і після того, як вони були отримані клієнтом;
- вивчення нових потреб, які з'явилися у клієнта в результаті змін, що сталися, і вимагають задоволення;
- розробку, якщо це потрібно, нового, додаткового, плану соціальної допомоги або припинення роботи з клієнтом, якщо ситуація це уможливорює;
- підготовку клієнта до згорання соціальної допомоги (патронажу) як складової припинення роботи;
- додаткове кураторство клієнта і оточення, якщо це потрібно для профілактики небажаних наслідків і закріплення позитивних змін.

Методичними особливостями цього етапу є те, що клієнт має бути

підготовленим до припинення активного втручання і воно повинно відбуватися поступово, за рахунок скорочення обсягів допомоги. Таке скорочення відбувається тоді, коли соціальний педагог за результатами підсумкової оцінки має підстави судити, що позитивні зміни набули ознак достатньої сталості. При цьому у порядку додаткового кураторства за клієнтом зберігається можливість звертатися до соціального педагога після припинення активного втручання [4, с.14–29; 5, с. 132–140; 6, с. 120–128; 7, с. 81–84; 8 с. 1–32].

Таким чином, соціально-педагогічний патронаж сім'ї з розумово відсталою дитиною направлений на створення таких умов, в яких сім'я поступово набуває здібності до самостійного вирішення своїх життєво важливих проблем і повноцінному функціонуванню в соціальному середовищі. У процесі соціально-педагогічного патронажу формується активна життєва позиція шляхом розвитку у сім'ї соціальних навичків, підвищення її соціальної компетенції і здібності до адаптації в суспільстві.

Література

- 1. Данько Ю.** Сімейні чинники деінституціалізації осіб із розумовою відсталістю // Соціальна політика і соціальна робота. – № 2-3 (34-35). – 2006. – С. 49-60.
- 2. Створення та функціонування прийомних сімей: Навчальний посібник для державних службовців / О.О. Яременко (керівник авт. кол.), Н.М. Комарова, Л.С. Волинець, І.В. Пеша.** – К.: Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 128 с.
- 3. Адресный социальный патронаж семьи и детей: Научно-методическое пособие / под ред. Л.С. Алексеевой.** – М.: Государственный НИИ семи и воспитания, 2000. – 160 с.
- 4. Попередження ранньої інституалізації дітей із синдромом Дауна віком до п'яти років. Методичні рекомендації до фахівців / Під редакцією Бастун Н.А., Кравченко Р.І.** – К., 2002. – 166 с.
- 5. Харченко С.Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
- 6. Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П.** Соціально-педагогічні технології: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.
- 7. Ткачева В.В.** Консультирование семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С.81-84.
- 8. Комарова Н.М.** Соціальний супровід клієнтів // Соціальний працівник. – 2006. – № 14 (14) липень. – С.1-32.

Socially-pedagogical patronage opens up in the article, as technology of work of social teacher with families which educate a backward child mentally.

Відомості про авторів

1. **Акименко Ольга Олексіївна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Акіншева Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Бадер Світлана Олександрівна** – магістр соціальної роботи, старший лаборант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
4. **Баско Луї** – доктор філософії, заступник директора Університетського центру з підготовки викладачів при університеті м. Авіньйона (Франція).
5. **Бслецька Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Богачова Вікторія Едуардівна** – викладач кафедри іноземних мов, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Бондаренко Зоя Петрівна** – старший викладач кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського національного університету, заступник декана факультету психології з виховної роботи; керівник Центру соціальних ініціатив та волонтерства університету; тренер Українського фонду „Благополуччя дітей в Україні”.
8. **Вербовський Олександр Володимирович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Возна Юлія Володимирівна** – асистент кафедри педагогіки і психології Хмельницького національного університету.
10. **Гаміна Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Глуцук Тетяна Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Грищенко Надія Анатоліївна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

13. **Данилко Оксана Григорівна** – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.
14. **Десянченко Віталій Миколайович** – асистент кафедри політології та правознавства, заступник декана з виховної роботи історичного факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
15. **Ємцева Елла Григорівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Золотова Анна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
18. **Калюжна Вікторія Юрївна** – доцент кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О.Дідоренка.
19. **Караман Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Караманов Олексій Владиславович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.
21. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Кратінова Віра Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Крючок Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
24. **Кужелева Ірина Сергіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Ларіонова Наталія Борисівна** – магістр історії, асистент і пошукувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

26. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – магістр соціальної педагогіки, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
27. **Лях Тетяна Леонідівна** – старший викладач кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці і соціальних відносин ФПУ.
28. **Мальцева Ольга Іванівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
29. **Маркова Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
30. **Некрутенко Олена Борисівна** – асистент кафедри іноземних мов, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
31. **Островська Наталія Олександрівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
32. **Пігіда Віра Миколаївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
33. **Рабійчук Сергій Олександрович** – аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
34. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.
35. **Рудь Марія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
36. **Сичевська Ірина Олегівна** – магістр, старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
37. **Сура Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
38. **Турянська Ольга Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

39. **Українська Ольга Олексіївна** – аспірант кафедри викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.
40. **Філіппов Юрій Миколайович** – директор Луганського обласного молодіжного центру праці, аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
41. **Харченко Тетяна Гадульзянівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
42. **Цукренко Вікторія Іванівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.
43. **Юрків Ярослава Ігорівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

ВІСНИК
ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
(педагогічні науки)

Відповідальні за випуск:
доцент Караман О. Л.,
асистент Юрків Я. І.

Здано до складання 29.01.2008 р. Підписано до друку 29.02.2008 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 36,3. Наклад 100 прим. Зам. № 9.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20